Kungl. Musikhögskolan

Mikael Persson

Inte bara musik

Om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum

Inte bara musik

Om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum

Mikael Persson

Föreliggande doktorsarbete har genomförts och handletts i forskarutbildningen i Musikpedagogik vid Kungl. Musikhögskolan. Doktorsarbetet läggs fram vid Lunds universitet inom ramen för samverkansavtalet mellan Konstnärliga fakulteten vid Lunds universitet och Kungl. Musikhögskolan angående utbildning på forskarnivå i ämnet Musikpedagogik.

© Mikael Persson, Stockholm 2019
ISBN 978-91-7753-922-3 (tryck)
ISBN 978-91-7753-923-0 (pdf)
Tryckeri: US-AB. Stockholm 2019
Typsnitt: Mercury
Distributör: Kungl. Musikhögskolan, Royal College of Music, Stockholm

This dissertation has been carried out and supervised within the graduate programme in Music Education at the Royal College of Music in Stockholm. The dissertation is presented at Lund University in the framework of the cooperation agreement between the Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University, and the Royal College of Music in Stockholm regarding doctoral education in the subject Music Education.

Till Judith och Signe

Abstract

The aim of this dissertation is to study how positioning among students in the music classroom interplays with music teaching activities as practised in Swedish comprehensive schools. The study uses a videoethnographic technique for documenting interactions between students in two different music classrooms. The one is in a music profile school with students for whom music may be assumed to be important, the other is in a standard curriculum school with students who do not have any special relation to music. However, both schools recruit students who come from educated, economically stable homes in white middle class society in Sweden and thus share a similar background. The students' interactions are transcribed in great detail and analysed using concepts from positioning theory, conversation analysis and discursive psychology.

The results show great differences between the two music classrooms. In the Ordinary School, the dominant positions are conformity, humour, insecurity and rationality. In the Music Profile School the dominant positions are rebelliousness, seriousness, confidence and emotionality. In terms of gender, the Music Profile School classroom could be described as a predominantly masculine practice which diminishes the opportunity for students who wish to attain the position musician and at the same time express femininity.

These differences in the students' positioning affects the possibility for such music educational practices as peer-learning to take place. Differences in positioning also affect what work needs to be done in terms of classroom management.

By focusing on how positions are achieved through interaction, rather than on what the positions consist of, I hope to open possibilities for the individual music teacher to become aware of which students are being favoured in his or her own classroom. I also hope that this research will help to promote change that could result in greater social justice in the music classroom. How this is to be done will, however, need to be the subject of future research.

Keywords: music pedagogy, music education, discursive psychology, discourse analysis, conversation analysis, positioning theory, secondary school, gender, social constructionism.

Förord

Så kom dagen då jag ska försöka att komma ihåg att tacka alla fina människor som stöttat mig sedan jag startade min forskarutbildning. Visst är forskning till stor del ensamarbete, men det hade inte gått att göra utan stöd från en lång rad personer. Era uppmuntrande och kritiska kommentarer har levt vidare genom detta arbete och varit närvarande också i de stunder jag fysiskt sett varit ensam med min dator. Listan är lång eftersom jag blivit välkomnad i många olika akademiska sammanhang. Tack också redan nu till alla som jag glömt nämna i det här förordet!

Allra först vill jag tacka alla rektorer, lärare och elever för att ni har öppnat dörren till klassrummet och gjort den här studien möjlig. Tusen tack! Sen vill jag tacka jag tacka Anna-Lena Kempe för att du uppmuntrade mig att söka doktorandtjänst vid KMH. Utan dig hade jag inte sökt den här utbildningen.

Det största tacket går till mina handledare. Tack Cecilia Hultberg för att du tidigt fattade tycke för mina resonemang om elevers positionerande och för att du som handledare alltid stöttat mig samt trott på mitt projekt och min förmåga att genomföra arbetet. Tack Monica Lindgren som följt mitt projekt från början till slut och stöttat mig i vått och torrt, i stort och smått. Tack Claes Ericsson för att du med ditt samlade lugn identifierat allt från stavfel till systemfel i mitt skrivande och hjälpt mig hitta den riktning som behövs för att kunna fullfölja ett avhandlingsarbete. Tack också för ert motstånd vilket bidragit till att jag tvingats gå tillbaka till texterna och antingen vässa argumenten eller ge efter för kritiken.

Tack alla fina kollegor vid KMH som på olika sätt genom åren stöttat mig. Tack Ronny Lindeborg, Annika Falthin, Frans Hagerman och Peter Falthin för återkommande läsningar och diskussion av arbetet. Tack Veneta Zaharieva Blendulf för alla samtal, inte minst om vetenskapsteori. Tack Erkki Huovinen för kritisk granskning, men framför allt för att du trott på mitt projekt och min förmåga. Tack Per-Henrik Holgersson för att du både som kollega och prefekt bidragit med att skapa ett mycket bra klimat för en doktorand att genomföra en forskarutbildning. Tack Eva Bojner Horwitz för din förmåga att peppa och stötta när det behövs som bäst. Tack Ralf Sandberg för den inspiration du delat med dig av. Tack Cecilia Österholm för hjälp med den fina layouten.

Tack alla fina kollegor vid Göteborgs Universitet som tog er an mig när vi stod utan professor vid KMH. Tack Carina Borgström-Källén för din noggranna läsning vid 50% seminariet. Tusen tack till Ingrid Hedin Wahlberg och Cecilia Jeppsson för alla intressanta och inkännande samtal om allt från teoretiska perspektiv till livet som

doktorand. Tack också Cecilia Björck, Mari-Helene Zimmerman-Nilsson, Kristina Holmberg, Niklas Rudbäck, Juliet Hess och alla andra som jag träffat under den period jag fick chansen att följa CUL-serminariet i Göteborg.

Tack till alla er feministiska kontinentalfilosofiska pedagoger vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms Universitet. Tack Klara Dolk för att du introducerade mig, till Sharon Todd, Erica Hagström, Liz Adams Lyngbäck, Mari Hållander, Catherine Ryther, Elisabeth Langmann och alla andra för att ni hjälpte mig att utvidga min akademiska horisont samt att ni visade att intellektuella samtal bäst kombineras med inkännande och värme. Tack till Rebecca Adami för att du så explicit visade att du trodde på mitt projekt. Dina ord har hjälpt mig att finna kraft vid flera tillfällen.

Tack alla forskare vid Barn- och Ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms universitet. Tack Mats Börjesson, Helena Blomberg, Magnus Kilger, Anna Franzén, Sara Andersson, Fanny Edenroth Cato, Björn Sjöblom, Mari Kronlund och alla andra för att ni släppte in mig i diskursvärmen och erbjöd mig möjligheten att lära mig allt om diskursanalysens potential. Särskilt tack till Rickard Jonsson för en noggrann läsning av mitt 75% manus och för dina inlästa, inkännande och konstruktiva kommentarer.

Tack Cecilia Ferm-Almqvist och doktorandseminariet vid Piteå musikhögskola för att jag fick följa era seminarier under den tid då KMH stod utan professor och för de värdefulla insikter detta hjälpte mig att nå. Ditt engagemang och stöd Cecilia går inte att överskatta. Särskilt tack till Linn Hentschel som stöttat i vått och torrt.

Tack alla musikpedagoger i Stockholmsgruppen, Susanna Leijonhuvfvud, Tobias Malm, Ketil Thorgersen, Karl Asp, Johan Nyberg, Maria Pemsel och alla andra, som återkommande läst, kommenterat och diskuterat mitt material genom åren. Tack också alla forskare som jag träffat vid konferenser som NNMPF, Gender and Music in Balance, Gender and Education samt vid kurser vid GU, SH, SU och Malmö Högskola. Tack Camilla Jonasson, Maria Eriksson, Lena O Magnusson, Silje Valde Onsrud, Lena Martinsson, Diana Mulinari, Anne-Sofie Nyström, Camilla Kvaal, Ingeborg Lunde Vestad, Live Weider Ellefsen, för att nämna några!

Tack till Helge Ax:son Johnsons stiftelse för ekonomiskt bidrag att färdigställa avhandlingen. Tack alla vänner som uppmuntrat och stöttat genom åren. Tack till mina föräldrar, svärföräldrar och syskon som stöttat under åren. Tusen tack till Helena Tinnerholm-Ljungberg för korrekturläsning och goda råd i slutspurten.

Så sist ett allra största tack till min sambo, Linda Ekström, vars betydelse är omöjligt att formulera i några rader. Du har är och förblir min förebild inom alla tänkbara områden. Utan dig inget liv, ingen avhandling, ingen mening! Allra sist, tack till mina två döttrar, Judith och Signe, som betyder allt för mig och som jag dedikerat avhandlingen till. Nu är boken klar! Jag försökte in i det sista undvika att låta mitt arbete gå ut över er mina närmsta, men blev tvungen att erkänna mig besegrad i slutet.

Mikael Persson, Stockholm, januari 2019.

Innehållsförteckning

1. Inledning 1
    Inte bara musik 1
    Elevers positionerande 4
    Grundskolans musikklassrum 6
    Syfte och frågeställningar 7

2. Eleverna i musikklassrummet 9
    Elever som olika prestationsorienterade 9
    Elever som konforma eller störande 13
    Elever som musikintresserade 16
    Elever som garagebandsmusiker 20
    Elever som unika individer 23

3. Att läsa elever som ständigt positionerande 27
    Elever som socialt skapade i interaktion 27
    Diskurs som social interaktion 30
    Diskurser positionerar elever 33
    ... och diskurser utgör resurser i elevernas positionerande 34
    Positionen som en ständig process 36
    Diskursivt retoriskt arbete för att realisera en position 39
    Kön som position 41

4. Att dokumentera och analysera elevers interaktioner i musikklassrummen 43
    Fallstudien som urvalsprincip 43
    Etik som riskhantering och forskningspraktik 48
    Deltagande videoetnografi 50
    Tematisering av materialet 52
    Detaljerad analys av respektive scen 53
    Presentation av resultaten 57

5. Centralskolans musikklassrum 59
    Alla elever i grunden konforma 60
    Konforma och sjungande pojkar 62
    Taktiskt konforma och självsäkra pojkar 65
    De mest seriösa är flickor 69

Humoristiska och lagom rebelliska pojkar 72
Seriöst oseriösa pojkar bryter mot könsnormer 77
Disciplinerande humor utan känsloyttringar 80
Självsäkerhet utan att skryta 83
Tekniskt självsäker eller osäker estet 86
Osäkerhet förväntad bland flickorna 89
Osäkerhet som genererar kamratlärande 91
Skojbråk och homosocial maskulinitet 94
Kontrollerade känslor i skojbråk 97
Sammanfattande analys av Centralskolan 99

6. Musikprofilskolans musikklassrum 103
Konforma flickor har med sig penna 104
Rebelliska pojkar och trummisar som inte behöver noter 107
Disciplinerande humor och riktiga instrument 111
Pojke som sångare, ett skämt 113
Sångerskor jobbar med självsäkerhet, musiker är självsäkra 116
Ta plats med självsäkerhet och emotionalitet 120
Visa osäkerhet och bli den hysteriska flickan 125
Självsäker med eller utan noter 128
Att självsäkert identifiera andras misstag 131
Självsäkerhet med maskulina förtecken 136
Rationella argument överordnade emotionella 140
Korrekt formell terminologi och körsång 143
Sammanfattande analys av Musikprofilskolan 147

7. Olika musikklassrum, olika förutsättningar 151
Konforma och rebelliska positioner 152
Humoristiska och seriösa positioner 156
Osäkra och självsäkra positioner 159
Emotionella och rationella positioner 164
Musikprofil eller inte, musikklassrum på en segregerad skolmarknad 168
Positionerande och att skapa förändring 171

English Summary 175

Referenser 187

Bilagor 211

1. Inledning

```
7  Lena(L): och ni har (1) var har du: noterna (tittar på Henrik)
8           (1)
9  Henrik:  Nej men alltså dom är i skåpet men det är så ofint så jag hittar inte dom
10          (Sven fnissar och böjer sig fram, tar händerna för ansiktet)
11 Lena(L): Är det så (.) är det så illa
12 Bill:    Det är faktiskt så illa i hans [skåp]
            (Rad 7–12 ur utdrag 15, lektion 2, Musikprofilskolan)
```

Det inledande utdraget är valt eftersom det illustrerar en rad frågor som beskriver centrala teman i den föreliggande avhandlingen. Vad är det som driver eleverna att positionera sig på olika sätt i relation till varandra? Vad krävs för att en elev ska kunna inta en viss position i musikklassrummet? Hur centralt är musik i elevernas positionerande? I vilka situationer aktualiseras elevernas könspositioner och hur relaterar dessa till förutsättningar att inta olika positioner? Hur samspelar detta positionerande med musikundervisningens aktiviteter? Genom att i detalj studera *hur* elever positionerar sig och positioneras, utan att förutsätta att detta positionerande aktualiserar diskurser om musik, vill den här avhandlingen bidra till att synliggöra maktstrukturer i grundskolans musikklassrum. Ett sådant fokus bidrar också till att skapa ökade förutsättningar för musiklärare att skapa förändring mot ökad social inkludering i musikundervisningen. I den följande introduktionen kommer jag med hjälp av avhandlingens titel bena ut avhandlingens centrala beståndsdelar och utgångspunkter. Därefter presenteras avhandlingens syfte och frågeställningar.

Inte bara musik

Det finns en väl etablerad uppfattning om att musik utgör något centralt i människors, och i synnerhet ungdomars, identitetsskapande (Fornäs, Lindberg, & Sernhede, 1988; Fornäs, Lindberg, Sernhede, & Larsson, 1994; Kamsvåg, 2011; Ruud, 2013; Scheid, 2009; Vestad, 2013, s. 399f; Werner, 2009; Widdicombe & Wooffitt, 1995). En upplaga av tidskriften Ungdomsforskning inleds på ett sätt som väl sammanfattar denna utgångspunkt: ”Musikken har en særlig plads i ungdomslivet. Gennem musikken

tilegner de unge sig et særligt ståsted i verden. Markerer hvem de er. Hvor de hører til." (Sørensen, 2006, s. 1). Sernhede ställer sig, senare i samma volym, frågan "Hvorfor er unge så optaget af musik?" (Sernhede, 2006a). I Sernhedes fråga ingår ett grundläggande antagande om att musiken intar en central plats i ungdomars liv. Sernhede beskriver vidare ungdomstiden som "ett laboratorium för identitetsproduktion." (Sernhede, 2006a, s. 9). Ungdomar konstateras på så sätt vara mycket upptagna av identitetsproduktion, och i denna identitetsproduktion antas musik ha en central plats. Kopplingen mellan musik och identitetsskapande kommer också till uttryck i policydokument, som här i kursplanen för musik i grundskolan:

> Musik finns i alla kulturer och berör människor såväl kroppsligt som tanke- och känslomässigt. Musik som estetisk uttrycksform används i en mängd sammanhang, har olika funktioner och betyder olika saker för var och en av oss. Den är också en viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitetsutveckling. (Skolverket, 2011, s. 100)

Skolverket utgår i den här texten från tanken att musik är något universellt, något som berör alla människor, och därmed fyller en central funktion i människors sociala liv. Också i denna text lyfts termen *identitetsutveckling* fram som något tydligt förknippat med musik. Lite senare i samma kursplan i musik står följande:

> Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, *såväl den egna som andras*. (min kursivering, Skolverket, 2011, s. 100)

Med denna formulering gör Skolverket ytterligare ett grundläggande antagande, nämligen att eleverna identifierar sig med en *egen* musikkultur. Även inom musikpedagogiken har just denna utgångspunkt, att elever antas känna tillhörighet med en viss musikkultur, varit rådande. Ett antal studier inom det musikpedagogiska fältet har också utgått från möjligheten att utnyttja musikens centrala plats i elevers *vardagskultur* som motiverande faktor också i mer formella undervisningssituationer (Campbell, Claire, & Beegle, 2007; Ericsson, 2002; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming, 2005; Georgii-Hemming & Westvall, 2010a; Green, 2008). Dessa studier bygger på några grundläggande antaganden. För det första att det finns en musikkultur att identifiera som eleverna kan sägas tillhöra, och för det andra att denna identifikation med vissa musikaliska uttryck i vardagen utanför skolan också kan fungera motiverande för eleverna i musikklassrummet.

Försök att inom formell utbildning närma sig ungdomars intresse för musik, i syfte att skapa högre grad av motivation hos eleverna, har återkommande resulterat i att populärmusik, i en vidare mening (jämför Blockhus & Molde, 1996), likställts med ungdomars musikaliska vardagskultur. Redan under 1970- och 1980-talet reformerades högre musikutbildningar i Sverige utifrån en ambition att både möta kulturlivets behov och samtidigt möta människors förväntningar och intressen.

Musiken skulle vara både i människans och samhällets tjänst hette det (SOU 1976:33, s. 33). Ambitionen att överbrygga ett gap mellan skolkultur och vardagskultur var också tydlig i den så kallade OMUS[1] utredningen: ”Tyvärr finns ofta tendensen, att barn och än mer ungdomar kommer att uppleva hemmet, skolan, kamratkretsen som olika musikmiljöer, helt skilda från varandra” (SOU 1976:33, s. 42). En väsentlig del av denna reformering handlade om att öka den musikaliska genrebredden i den högre musikutbildningen till att, förutom västerländsk konstmusik, omfatta så kallade afro-amerikanska genrer som jazz och pop, men också folkmusik (Olsson, 1993). Att populärmusik i en bredare bemärkelse likställs med ungdomars vardagskultur kan därmed också vara en förklaring till att populärmusik i mycket hög grad präglar den musik som spelas i den svenska grundskolans musikklassrum (Ericsson & Lindgren, 2010; Georgi-Hemming, Westvall, 2010a; Skolverket, 2015).

Detta resonemang, som tar sin utgångspunkt i musikaliska genrer, kan missvisande tas som intäkt för att jag utgår från en syn på musik som enbart omfattar det klingande. Smalls (1998) begrepp musicking, vilket innebär att musik bör förstås som en praktik, utgör en bättre utgångspunkt för att förstå musik i den här avhandlingen. Att populärmusik utgör ungdomars vardag innebär därmed inte bara att de lyssnar eller spelar en viss klingande musik, utan även den praktik som omgärdar detta lyssnande eller spelande. Som Wooffitt och Widdicombe (1995) visat omgärdas musikaliska lyssningspreferenser också av språkliga praktiker för att på ett autentiskt sätt positionera sig som tillhörande en viss musikkultur. Ett annat exempel är hur gehörslärande utgör en väsentlig aspekt av att positionera sig själv som gehörsmusiker (Green, 2001; Johansson, 2002; Lilliestam, 1995), något som inte er en självklarhet eftersom det skulle gå lika bra att lära sig populärmusik genom att avkoda ett notblad. Ett annat sätt att beskriva detta är att säga att olika musikerpositioner inte enbart görs genom musikaliska uttryck, utan också genom ett antal olika språkliga praktiker. Även Abramo (2011) betonar vikten av att musikpedagogiska forskare inte bör negligera samtalen kring musicerandet i sina studier. Samtidigt är det värt att betona att Small (1998) i sitt resonemang utgår från *performing and listening* vilket innebär att något framförs eller lyssnas på som den som lyssnar uppfattar som musik. Att definiera vad som *inte* kretsar kring musik blir därför en empirisk fråga då detta kan variera (M. Sæter, 2012).

Den musik och de musikkulturella uttryck som förväntas utgöra ungdomars vardagskultur har, enligt Danielsson (2012), inte problematiserats i tillräcklig utsträckning. En svårighet som Danielsson i sin studie av musik och identitets-skapande bland ungdomar identifierat handlar om olikheter i elevernas relation till olika musikkulturella uttryck och till musik över huvud taget:

> Det är just här som det blir otydligt: musikundervisningen legitimeras och motiveras gärna utifrån musikens identitetsskapande funktion utanför skolan (Skolverket, 2011), vilket väcker förväntningar på att det är identitetsarbete som musikundervisningen ska

1 Organisationskommittén för högre musikutbildning

> ägnas åt. Samtidigt leder en musikundervisning som försöker efterlikna vardagligt musikaliskt deltagande till förvirring, eftersom den svårligen kan fylla denna funktion för alla elever samtidigt. I bästa fall gör den det för de redan musikintresserade, i värsta fall blir lektionerna mest en fråga om musiklärarens identitetsarbete. (Danielsson, 2012, s. 152)

Danielsson pekar på att musik inte är något som med självklarhet är centralt i alla elevers identitetsarbete. Även om det skulle vara så blir det svårt, för att inte säga omöjligt, för läraren att med musikundervisningen bidra till alla elevers identitetsutveckling. Istället resulterar sådana försök med största sannolikhet i att undervisningens musikaliska innehåll premierar vissa elever framför andra. Bergman (2009) visar exempelvis i sin avhandling hur elever som själva identifierar sig som rockmusiker och spelar i band på fritiden premieras av en undervisning som såväl till form som innehåll bär rockbandets förtecken. Att utgå från att musik utgör något centralt i samtliga elevers vardagskultur innebär därför att elever som primärt har andra intressen inte får samma utrymme i undervisningen.

Mot denna bakgrund är min ambition i avhandlingen att undersöka elevers positionerande i musikklassrummet utan att på förhand anta att musik måste vara centralt i alla elevers positionerande. Att som Henrik i det inledande utdraget försöka undvika noterna skulle kanske kunna ingå i ett försök att realisera positionen som gehörsmusiker. Samtidigt säger han emot läraren och understryker sin brist på ordning, aktiviteter som inte lika självklart kan kopplas till något musikaliskt uttryck. Dessa i första hand språkliga aktiviteter riskerar, menar jag, att hamna utanför undersökningens fokus om musik på förhand definieras som central för elevers positionerande i musikklassrummet. I kapitel 5 och 6 presenteras studiens primära resultat i form av en detaljerad analys av *hur* elever positioneras och positionerar sig i relation till varandra i de observerade musikklassrummen.

Elevers positionerande

Som titeln anger är studiens teoretiska fokus riktat mot att studera elevers *positionerande* i musikklassrummet. Begreppet positionerande är hämtat från vad som benämns positioneringsteori (Davies, 1991, 2003; Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1991) vars styrka ligger i att den i kombination med diskurspsykologi (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996; Wetherell, 1998, 2008; Wetherell & Potter, 1992) möjliggör en analys av såväl reproduktion av strukturella mönster som brott mot dessa. För att ge en inledande beskrivning av hur positioneringsteori på ett fruktbart sätt kan användas för att analysera elevers positionerande i musikklassrummet vill jag exemplifiera med ett resonemang om kön och musik hämtat från tidigare studier. Som Thornberg (2012) påpekar är det av betydelse att redan tidigt i en forskningsprocess, även inom strikt empirisk forskning, ta hänsyn till vad som framkommit i tidigare

forskning, och kön är en sådan kategori som visat sig har stor betydelse för att förstå sociala interaktioner i musikaliska sammanhang.

En rad studier har visat skillnader i hur pojkar och flickor förhåller sig till olika musikinstrument (Abeles, 2009; Carson et al., 2004; Delzel & Leppla, 1992; Green, 1997; Hall, 2005; Kvarnhall, 2015; Vickers, 2015; Wrape, Dittloff, & Callahan, 2016; Wych, 2012). Även om den teoretiska ansatsen i dessa studier är väldigt olika visar resultaten på ett strukturellt mönster, nämligen att musikinstrument i olika hög grad är tillgängliga för flickor respektive pojkar. En möjlig sammanvägd slutsats av den tidigare forskningen blir då att musikinstrument på ett strukturellt plan är olika könskodade, och att denna könskodning påverkar individens val av instrument.

På motsvarade sätt har olika genrepraktiker visat sig vara tydligt könskodade på ett sätt som skapar skilda förutsättningar för pojkar respektive flickor att delta (Carson et al., 2004; Citron, 2000; Danielsson, 2012; Dibben, 2002; Ganetz, 2009; Kvarnhall, 2015; Moisala & Diamond, 2000; Nordström, 2010; Reddington, 2007; Sernhede, 2006b; Sernhede & Hedenström, 2002; Stras, 2010; Werner, 2009). Många av dessa könsmönster har också visat sig reproduceras i musikklassrummet (Armstrong, 2011; Bergman, 2009; Borgström-Källén, 2014; Ellefsen, 2014; Ferm Almqvist, 2016; Kuoppamäki, 2015; Hentschel, 2017; Onsrud, 2013). Sammantaget förklarar dessa resultat på en strukturell nivå hur talet om instrumenten skapar positioner som är olika tillgängliga för pojkar och flickor, och att eleverna därför i förlängningen *positioneras* på olika sätt. Däremot tillmäts inte lika stor vikt vid formerna för *hur* dessa strukturer reproduceras.

En risk med att inte analysera *hur* reproduktionen av könsmönster sker är att enstaka individer som bryter mot strukturella mönster kan tas som intäkt för att det inte förekommer några strukturella maktstrukturer alls, och i förlängningen för giltigheten i vad Apple (2004, s. 14) benämner en romantisk möjlighetsretorik. Inom positioneringsteori erbjuds en begreppsapparat för att prata om hur elever också *positionerar sig* i förhållande till de olika positioner som erbjuds inom varje given praktik. Det positioneringsteorin bidrar med är alltså att samtidigt analysera både hur elever *positioneras* och tillskrivs mening genom förekomsten av olika befintliga strukturer, och samtidigt hur eleverna strävar efter att *positionera* sig själva i förhållande till dessa befintliga positioner. För att kunna diskutera båda dessa processer samtidigt, både hur elever positioneras från en strukturell nivå, och hur de själva förhåller sig till dessa positioner, kommer jag att använda begreppet *positionerande*. Positionerande är vidare något som utgör en oskiljaktig del av interaktioner mellan olika individer. Från den enskilda elevens perspektiv innebär detta att använda sig av eller ta avstånd från olika strukturella positioner som är etablerade i musikklassrummet.

För att exemplifiera detta vill jag återkoppla till genus och musik, och mer specifikt till sången som återkommande visat sig vara feminint konnoterad. O'Toole (1998) argumenterar för att det finns en risk att pojkar som sjunger samtidigt förlorar i maskulinitet, vilket kan behöva hanteras retoriskt, i synnerhet i interaktion med andra

pojkar. Även om Kvarnhall (2015, s. 289ff) inte drar riktigt samma slutsatser visar hans empiri hur pojkar med olika tekniker, som att betona texten före det melodiska i sången, eller genom att säga att de inte bara är sångare utan också trummisar, markerar ett visst avstånd till positionen som sångare. Detta distanserande skulle inom positioneringsteori kunna analyseras som att pojkarna retoriskt distanserar sig från (Francine, 2007) sångens feminina konnotation (O'Toole, 1998) och på så sätt skapar ett utrymme att sjunga utan att detta riskerar deras maskulinitet. Positioneringsteori möjliggör därmed en detaljerad analys av både *hur* strukturer reproduceras och *hur* elever samtidigt bryter mot dessa strukturella förväntningar. Jag kommer mer ingående redogöra för teoretiska utgångspunkter i kapitel 3.

Grundskolans musikklassrum

Den senare delen av avhandlingens titel pekar ut vad som initialt kan betraktas som studiens locus, var studien har genomförts. Inledningsvis har jag påpekat att ungdomars positionerande i musikklassrummet inte med nödvändighet har med musik att göra. Däremot gör urvalet det rimligt att anta att deras interaktioner i hög utsträckning kommer att kunna diskuteras i relation till aktiviteter kopplade till grundskolans musikundervisning. Lagerlöf och Wallerstedt uttrycker kopplingen mellan positionerande och undervisning såhär: "How children are viewed and what subject positions they can assume define the frame for teachers' work. Therefore, the view of the child is an important issue to consider." (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018, s. 11). Om studiens fokus enbart var orienterad mot att studera musikens roll i ungdomars positionerande vore det mer rimligt att följa ungdomar oavsett var de befinner sig (exempelvis Bergman, 2009; Danielsson, 2012; Jonsson, 2007; Werner, 2009), eller kanske till och med medvetet undvika skolan som kontext (Kvarnhall, 2015, s. 133f). Genom att studera elevers interaktioner *i musikklassrummet* blir det också möjligt att se samspelet mellan elevers positionerande och aktiviteter i musikundervisningen. Att studera elevers positionerande innebär annorlunda uttryckt att studera deras aktiviteter under pågående musikundervisning. Lahelma och Öhrn uttrycker ett av problemen i lärarutbildning såhär: "Tyvärr glöms elevers informella liv i skolan ofta bort i lärarutbildningen och barnens relationer ses som ett hinder, inte som en möjlighet, för lärandet" (Lahelma & Öhrn, 2011, s. 123). De på förhand givna formella positionerna lärare och elev är med andra ord inte alltid aktuella för eleverna att förhålla sig till. Samtidigt menar jag att elevernas positionerande, oavsett om de aktualiserar musikaliska teman eller inte, påverkar de aktiviteter som sker i musikundervisningen. I kapitel 2 presenterar jag tidigare forskning, från ett antal olika akademiska discipliner, i vilka positioner framträder som har tydliga beröringspunkter med elevernas positionerande i Musikprofilskolans och Centralskolans musikklassrum. I kapitel 7 återkommer jag till dessa till för att fördjupa

en diskussion om relationen mellan elevers positionerande och förutsättningar för olika aktiviteter i musikundervisningen.

Med *grundskolan* i titeln vill jag skilja ut studien från andra musikpedagogiska studier orienterade mot andra skolformer. Jag har med andra ord inte någon ambition att säga något grundskolan i sin helhet. Mer specifikt är det grundskolans senare år jag studerat, närmare bestämt årskurs 8. För att möjliggöra en diskussion om huruvida musik är något centralt i ungdomarnas positionerande eller inte har jag designat studien som en fallstudie (Gerring, 2004) och valt ut två fall utifrån principen om stor variation avseende en central variabel, i det här fallet vilken betydelse musik kan antas ha för eleverna i deras vardag. Jag har valt ut två olika musikklassrum på två olika högstadieskolor för att sedan kunna jämföra resultaten dessa emellan. Eleverna i det ena skolan, som jag valt att benämna *Musikprofilskolan*, har sökt sig till en skola med mer musik på schemat, har i samband med ansökningen gjort ett särskilt färdighetsprov, ett inträdesprov. Även om det självklart är omöjligt att på förhand säga att musik är något viktigt för alla elever på Musikprofilskolan, är det däremot troligt att det är så för många. Eleverna i den andra skolan, som jag benämnt *Centralskolan*, har snarare valt skola utifrån närhetsprincipen, och därmed inte utifrån ett specifikt musikintresse. Båda skolorna rekryterar elever från en bildad vit medelklass inom en storstadsregion, vilket gör elevunderlagen i övrigt jämförbara. Däremot vore det intressant att genomföra motsvarande studier som görs i denna avhandling med ett urval med variation utifrån sociologiska kategorier som klass, religion, etnicitet. Detta är också ett område som det saknas forskning kring inom det musikpedagogiska fältet i en svensk kontext. I kapitel 4 presenterar jag ett mer utvecklat resonemang om urvalet och om metodologiska spörsmål generellt.

Syfte och frågeställningar

Syftet med den här avhandlingen är att *belysa hur elevers positionerande i musikklassrummet samspelar med musikundervisningens aktiviteter*. I förlängningen vill studien bidra till att fördjupa den musikpedagogiska forskningen som rör maktrelationer i musikklassrummet i vilken elever både positioneras av, och positionerar sig i relation till, socialt skapade positioner, vilket jag med en gemensam term benämner positionerande. En fördjupad analys också av *hur* makt reproduceras ser jag som centralt för att utveckla mer likvärdiga förutsättningar för elever i musikklassrummet. En väsentlig utgångspunkt för att uppnå detta syfte är att undvika att förutsätta att vare sig musik eller den formella skolsituationen måste stå i centrum för elevernas positionerande. För att förverkliga syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1) Hur, och med vilka retoriska resurser, positioneras respektive positionerar sig elever i två olika musikklassrum i grundskolans högstadium?
2) På vilka sätt skiljer sig elevers positionerande beroende på om musik är något som på förhand kan antas vara centralt för eleverna eller inte?
3) Hur påverkar elevernas positionerande förutsättningar för olika aktiviteter i musikklassrummet?

2. Eleverna i musikklassrummet

I det här kapitlet kommer jag att presentera studier som kan vara relevanta att diskutera elevers positionerande i de studerade musikklassrummen utifrån. Jag har inte begränsat mig till forskning inom den disciplin som benämns musikpedagogik, och som avhandlingen i sig är författad inom, utan har också hämtat en del forskning från såväl utbildningsvetenskapliga discipliner som från kulturstudier som jag funnit relevanta. De flesta studier jag refererar till har inte specifikt studerat elevers positionerande varför min ambition istället varit att identifiera hur eleverna framträder i dessa studier på sätt som visat sig intressanta att diskutera i relation till elevernas positionerande i de studerade musikklassrummen.

Elever som olika prestationsorienterade

I ett antal studier, inom såväl musikpedagogisk som annan pedagogisk och utbildningsvetenskaplig forskning, framträder elever som olika prestationsorienterade. Skolsystemet, såväl i Sverige som i ett antal andra länder i västvärlden, präglas av nykonservativa och nyliberala ideologier (Apple, 2004), något som bland annat kommer till uttryck i hur skolan styrs. En nyliberal ideologi har på organisationsnivå bland annat konkretiserats genom skolans kommunalisering, valfrihetsreformer, öppnandet av en skolmarknad och en konkurrensutsättning av skolorna. Ett sådant system bygger på vad Apple benämner en *romantic possibilitarian rhetoric* (Apple, 2004 s. 14), det vill säga en tilltro till att alla har samma möjligheter att klara av skolan. I en sådan diskurs kommer skiljelinjen att stå mellan de som vill prestera och de som inte vill. Ett sådant system i sig är med andra ord konstruerat för, och premierar, den prestationsorienterade eleven.

I skolan åtskiljs traditionellt sett teoretisk och praktisk kunskap (Gustavsson, 2002), en åtskillnad som resulterar i att musik och andra estetiska ämnen tillförs den andra kategorin. I och med denna uppdelning möjliggörs en hierarkisering i vilken teoretisk kunskap tillskrivs ett större värde än praktisk-estetisk kunskap. Detta hierarkiska förhållande reproduceras också av studier som undersöker relationen mellan musicerande och prestationer i teoretiska ämnen i skolan (Horton, 2012), eller

som försöker skapa förbättrade skolresultat med hjälp av musikundervisning (May & Brenner, 2016). Även bland elever förekommer uppfattningen att estetiska ämnen är mindre värda än teoretiska (Holm & Asp-Onsjö, 2014). För den prestationsorienterade eleven fyller prestationer i musikämnet, eller andra så kallade praktisk-estetiska ämnen, inte en lika viktig funktion som i de så kallade teoretiska ämnena. Föräldrar till elever på Victor Rydbergs Skola på Djursholm tenderar exempelvis att förminska värdet av konstnärliga uttryck och reagerar inte nämnvärt på skolans musikaliska verksamheter så länge deras barn får goda betyg (Holmqvist, 2015). Musik blir därmed primärt ett sätt att höja genomsnittsbetyget, då framför allt för elever som blivit godkända de teoretiska ämnena.

Musik i skolan har kommit att förknippas med rekreation och förväntas vara ett lustfyllt andningshål i den annars så krävande skolvardagen, en uppfattning som också delas av musiklärare (Ericsson, 2006). Elever antas därmed tycka att musik är mer underhållande, och eventuellt också mindre krävande, än de teoretiska ämnena. Detta framträder inte minst i ämnesövergripande verksamheter i skolan (Lindgren, 2006). Ämnesövergripande verksamhet uppskattas av en stor andel musiklärare i grundskolan (Skolverket, 2015) just som ett sätt att skapa en mer lustfylld vardag för eleverna i skolan. Musikämnet konstrueras då som ett mindre viktigt hjälpämne till det viktigare teoretiska ämnet (Lindgren, 2006). Musiken kan också betraktas som ett hjälpämne för att skapa ordning i undervisning av andra ämnen (Barney & Pleban, 2018; Jackson & Joyce, 2003). Denna hierarkisering får också näring från det större fokus på teoretiska ämnen i grundskolan som dominerat skolpolitiken och som bland annat konkretiserats i politiska beslut exempelvis att det enbart är teoretiska ämnen som valts ut som obligatoriska för att få behörighet till gymnasieskolans olika program (SFS 2010:800). Samtidigt har forskare pekat på fördelar för den musikaliska kunskapsutvecklingen både i situationer då musik på elevernas eget initiativ förekommer som en del av andra ämnen (Falthin, 2011) och om det sker som ämnesöverskridande projekt i vilka utgångspunkter och syften är väl förankrade i båda ämnena (Dahlbäck, 2011). Den återkommande bilden är däremot en elev för vilken musik är ett roligare men mindre viktigt ämne än övriga teoretiska ämnen i skolan.

Trots att kulturskolan i Sverige är unik utifrån dess icke-elitistiska ambitioner att nå ut till hela samhället (Heimonen, 2004) domineras den av elever från socioekonomiskt starkare hemförhållanden (Brändström & Wiklund, 1995; Jeppsson & Lindgren, 2018). I en studie av musikundervisning i förskolor i USA framkommer vidare att barn från mer välbärgade hem tenderar att musicera på ett mer komplext sätt än elever från hem med sämre socioekonomiska förutsättningar (Bond, 2015). Samtidigt visar Holmqvist (2015) att intresset för att på djupet ägna sig åt estetiska, musikaliska, uttryck är svalt bland de mest välbärgade i samhället. Holmqvist pekar på att drivkraften för Sveriges företagarelit att ägna sig åt musik snarare kan beskrivas som en ambition att positionera sig själv som bildad. I skolan som helhet uppvisar elevernas klassbakgrund tydlig samvariation med elevernas studieresultat under åren 1998–2008 (Böhlmark & Holmlund, 2011; Skolverket, 2012), en samvariation som

dessutom tenderar att få svagt ökande betydelse (J.-E. Gustafsson & Yang Hansen, 2012; Skolverket, 2016, 2018b). Vidare har det visat sig att skolor i Sverige tenderar att bli allt mer segregerade (Bunar, 2001, 2011; Böhlmark & Holmlund, 2011; Kallstenius, 2010; Lindbom, 2010; Lindensjö & Lundgren, 2014; Östh, Andersson, & Malmberg, 2013). Den slutsats som kanske kan dras är att socioekonomisk bakgrund, utan att skilja på om det operationaliseras i utbildningsbakgrund eller ekonomiska förutsättningar, påverkar barns engagemang i musikämnet positivt. Däremot kan det kan ske med skilda syften och aktualiserar olika positioner.

Ambitioner att hantera musikämnets brist på status genom ett ökat fokus på mätbarhet och bedömning (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015) förutsätter också närvaron av en *performativitetskultur* (Ball, 2003), i vilken resultaten i skolan är viktigare än själva kunskapsutvecklingen för eleverna. Att vara explicit samt kommunicera tydliga mål har i en sådan kultur visat sig utgöra en resurs att öka ämnets status (Holm & Asp-Onsjö, 2014). Ytterligare ett tecken på närvaron av denna kultur är att kursplanen förflyttats från att inte uppta musiklärares uppmärksamhet i någon större utsträckning (Georgii-Hemming & Westvall, 2010b), till att tillskrivas betydande värde (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015). Holm och Asp-Onsjö (2014) beskriver hur denna performativitetskultur tar sig uttryck genom ett ökat fokus på prov och betyg, då i synnerhet genom de nationella proven, vilket i förlängningen påverkar undervisningen. Förändringen kan också beskrivas som att den summativa bedömningen får företräde framför den mer framåtsyftande formativa bedömningen, vilket kan riskera att få negativa effekter för undervisningen (Påhlsson, 2011; Zandén, 2010). Nyberg (2015, s. 162ff) pekar i sin studie på möjligheten att lärares brist på tid bidrar till att orsaka detta fokus för eleven att uppnå på förhand uppsatta kriterier, snarare än att undervisningen präglas av djupare lärandesamtal. Skolverkets (2018) allmänna råd ifrågasätter ett fokus på prestationer som i detalj, inte sällan i matriser, bryts ned och tillåts styra undervisningen. Däremot är det inte trovärdigt att betrakta detta som ett slut på denna performativitetskultur, utan snarare som ett tecken på närvaron av en allt mer tydlig motdiskurs.

Den ökade konkurrensen mellan elever och skolor på skolmarknaden (Beach & Dovemark, 2009) utgår också från elever som kunskapsmaximerande och då samtidigt prestationsorienterade. Däremot menar Palme att musikämnet präglas av ett ”konkurrensfält i miniatyr” (Palme, 2008, s. 217) som inte förändrats i samma utsträckning som skolan i stort, utan har redan sedan länge en etablerad marknad i vilken skillnaden mellan kommunala och privata aktörer inte heller har visat sig få så stort genomslag. Elever som söker sig till musikprofiler i skolsystemet kan därför beskrivas som konkurrensinriktade redan före de stora valfrihetsreformerna genomdrivits.

Att flickor presterar bättre än pojkar i skolan är inte något nytt, men sedan några decennier har denna skillnad etablerats som en del av en jämställdhetsdiskurs. Detta är en diskurs som är så kraftfull att den tenderar att förflytta sig och etableras i flera olika länder (Arnesen, Lahelma, & Öhrn, 2008). Pojkars underpresterande förklaras

återkommande med närvaron av en *anti-plugg kultur*. Utöver att generera bättre resultat antas plugg innebära en risk att förlora i sociala status, en konflikt som beskrivs som mer påtaglig för pojkar än för flickor (Asp-Onsjö, 2014; Francis, 2009; Martino, 1999). Därmed ackompanjeras denna diskurs av narrativet om pojkars *underpresterande,* som citerats i ett antal olika officiella rapporter som berör pojkar och presterande i skolan (Björnsson, 2005; Skolverket, 2009; SOU 2010:99). Detta har vidare blivit något av ett *master narrativ*, en hegemoniskt accepterad berättelse om pojkar i skolan som förknippar pojkar med arbetarklass och med ett motstånd gentemot skolan, en förklaring som också har gamla anor (Willis, 1981). Jonsson (2014) menar att den massiva etableringen av detta narrativ gör mer nyanserade läsningar av pojkar i skolan svårare att göra. Den prestationsorienterade eleven har sammantaget visat sig vara mer tillgänglig för flickor än för pojkar.

I sin avhandling visar Nyström (2012) hur pojkar, i synnerhet från mer studievana hemmiljöer, har visat sig hitta olika sätt att prestera i skolan utan att det syns. Att prestera utan att visa att man pluggar har också visat sig ligga i linje med att göra sig möjlig som talangen, en position som anses svårare att uppnå, och ger därmed högre status i elevgruppen, än att vara en pluggis (Holm & Öhrn, 2014; Jobér, 2012; Nyström, 2012). Istället för att som Willis (1981) förstå denna anti-plugg kultur som ett avståndstagande från i princip allt vad skolan står för, har samtida studier pekat på hur flickor och pojkar har olika förväntningar på sig att plugga, vilket i sin tur skapar olika förutsättningar att delta i skolans undervisningspraktiker (Jonsson, 2014). Pojkars uttryck för ett motstånd mot skolan har också beskrivits som ett sätt att hantera en oro för att misslyckas akademiskt (Holm & Öhrn, 2014, s. 14). För elever från studievana hemförhållanden tenderar därför den prestationsorienterade eleven att vara mer tillgänglig än vad den är för elever från mindre studievana hemförhållanden.

I studier av ungdomars relation till musikundervisning återfinns exempel på hur ungdomar från arbetarklass i högre grad tar avstånd från skolans musikundervisning (Fornäs et al., 1988). I senare studier har det däremot visat sig hur musikämnet kan erbjuda en möjlighet för pojkar som spelar i rockband på fritiden att ge uttryck för sig själva som underdogs, en form av punkattityd, och på så sätt balansera att lyckas i skolan med att uttrycka en distans till skolan i sig (Bergman, 2009). Punken som genre bär också med sig konnotationer till arbetarklass och motstånd mot etablissemanget vilket på så sätt utgör ett element för eleverna att använda sig av för att förhandla fram ett utrymme att ta skolan på allvar. Ashley (2009, s. 8) understryker på motsvarande sätt vikten av att länka samman elevernas strävan efter att iscensätta sig på olika sätt med deras prestationer i skolan, i synnerhet för pojkar. Musiken som ämne erbjuder stora möjligheter att ge uttryck för olika åsikter (Sernhede, 2006a) och därmed också större möjligheter än andra ämnen i skolan att skapa ett utrymme prestera utan att kompromissa allt för mycket med andra ambitioner.

I Delegationen för Jämställdhet i skolan (SOU 2010:99) beskrivs flickor som mer tyngda av hälsoproblem än pojkar, vilket bland annat kopplas samman med att de beskrivs som prestationsorienterade i högre grad än pojkar. Om maskulinitet har

förknippats med att ta avstånd från att plugga kan det omvända sägas gälla för flickor. Ambjörnsson (2004) har pekat på hur flickor förväntas ta skolan på allvar och plugga, men samtidigt vara artiga och inte uttrycka sig med alltför yviga gester. Att bryta mot denna normativa femininitet, som är förknippad med en högre klassposition, innebär också att närma sig en arbetarklassfemininitet (Ambjörnsson, 2004). Trots att flickorna presterar mycket väl i skolan innebär detta däremot inte med självklarhet att de också får samma erkännande som pojkar som presterar på motsvarande sätt, utan de beskrivs snarare som pluggisar, något som vem som helst förväntas kunna klara av (Holm & Öhrn, 2014). Att visa att man pluggar innebär på så sätt ett hinder för att positioneras som naturtalang (Holm & Öhrn, 2014; Nyström, 2012). Att vara naturtalang är en position som inte på förhand är given, utan ständigt och med ett gediget retoriskt arbete förhandlas, något som till och med visat sig i den mätorienterade idrottsvärlden (Kilger, 2017).

Den prestationsorienterade eleven förekommer, som jag visat i det här avsnittet, i en lång rad forskning och utgör på så sätt en möjlig position för eleverna också i de observerade klassrummen i föreliggande avhandling. En del av studierna visar också hur eleverna förhåller sig till prestation på olika sätt och hur detta kan påverka deras möjligheter att engagera sig i undervisningen.

Elever som konforma eller störande

Klassrumsmanagement är ett annat relevant forskningsområde inom den musikpedagogiska såväl som inom den utbildningsvetenskapliga forskningen i vilken eleverna positioneras som i olika grad konforma eller störande. Studier av styrningstekniker i musikundervisningen komplicerar vidare bilden genom att visa hur konformitet kan se ut på olika sätt beroende på hur ordning skapas och upprätthålls i klassrummet.

En möjlighet är att även samtidens lärare inte återfått den självklara auktoritetsposition som enligt Ziehe (1982/1986) gått förlorad för några decennier sedan. Eleverna accepterar inte lika självklart klassrummets hierarkiska struktur och finner sig inte lika självklart i positionen som underordnad läraren. Denna förändring, som Ziehe beskriver som en avauratisering ökar behovet av tekniker för läraren att skapa ordning i klassrummet. De mer övergripande konsekvenserna av detta som en del forskare pekat på är att det riskerar att skapa en högre grad av stress bland musiklärare (Gordon, 2002) samt ökade svårigheter att rekrytera musiklärare (Merrion, 1991). Även om det är problematiskt att hävda att det går att skapa fullständig kontroll i klassrummet (Koza, 2009) har det såväl i musikundervisning (Ericsson & Lindgren, 2010) som i andra undervisningskontexter (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008; Stensmo, 1995) vuxit fram olika styrningstekniker som leder till olika lyckade

illusioner av kontroll (Koza, 2009). Dessa olika tekniker aktualiserar olika lärar- och elevpositioner.

Klassrumsmanagement handlar enligt Sweet (2016, s. 96) om att skapa ordning, utan att behöva disciplinera eleverna, något som sker först efter att någon brutit mot en överenskommen regel. I musikundervisning riskerar ett polemiskt förhållande mellan lärare och elev, med hög grad av disciplinering, att begränsa förutsättningar till centrala aspekter av ämnet så som kreativitet och skapande (Merrion, 1991). Strävan efter att undvika explicit disciplinering och korrigering av elevers beteenden kan också läsas som en rädsla att stigmatisera barn som uppvisar ett avvikande beteende och därmed försvåra för dem att bryta för etablerade positioner (Bansel, Davies, Laws & Linnell, 2009). Trots detta attraheras lärare lätt av en disciplinerande diskurs och de tydligt etablerade verktyg som denna erbjuder (Samuelsson, 2008).

Utöver att påverka elevers positionerande, och därmed förutsättningar för delaktighet i undervisningen, positioneras också den disciplinerande läraren på olika sätt. Billmayer (2015) har undersökt olika lärartyper i relation till klassrumsmanagement och konstaterar att en dålig lärare förknippas med en polemisk relation till eleverna som präglas av tillsägelser och förmaningar. Den goda läraren beskrivs omvänt som vänlig, skämtsam, ärlig, mild, rättvis, rättfärdig och vis, vilket framkommer i ett flertal studier (Billmayer, 2015; Fallona, 1998; Richardson & Fallona, 2001). Strävan att undvika disciplinering av eleverna kan därför också läsas som en resurs att undvika positioneras som dålig lärare. De tekniker som läraren kan använda sig av, utan att samtidigt riskera att positioneras som en dålig lärare, omfattar framför allt tydlighet och struktur i undervisningen (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008; Sweet, 2016). Ur ett sådant perspektiv är mer indirekta styrningstekniker, som exempelvis Ericsson och Lindgren (2010) identifierat, än mer effektiva. Däremot beskriver Ericsson och Lindgren förtjänstfullt hur alla olika styrningstekniker aktualiserar olika maktförhållanden, och premierar olika elevpositioner, beroende på vad som står i centrum för dessa styrningstekniker.

Såväl Billmayer (2015) som Stensmo (1995) skiljer på två olika typer av ordning i klassrummet utifrån vem som ansvarar för ordningen. I den första typen ansvarar läraren för ordningen i klassrummet, medan detta ansvar i den andra typen förskjuts till eleverna. Denna förskjutning kan också läsas som ett uttryck för den kollaborativa vändning som innebär större ansvar för eleverna som sker inom skolans ramar (Cromdal, Tholander, & Aronsson, 2007) och som tar sig uttryck i en vädjan till elevernas egen vilja att korrigera sitt beteende snarare än att använda direkta tillsägelser (Samuelsson, 2008, s. 191). Söderström (2006, s. 179) beskriver hur en sådan *ansvarsideologi* genererar en förståelse av eleverna som olika ansvariga samt tar ansvar för olika saker. Genom att konstruera elevers bristande resultat som ett utfall av bristande ansvar blir lärarens uppgift naturligt nog att utveckla elevens ansvarstagande. Inom musikpedagogiken har denna tendens också fått fotfäste i praktiken genom en avdidaktisering av lärarrollen (Olle Zandén, 2010, s. 197ff) som bygger på att elever själva förväntas ta ansvar för sitt musicerande i mindre grupper

snarare än att läraren driver på och styr musicerandet. Ambitionen med denna modell kan beskrivas som ett sätt att skapa en större frihet för eleverna att skapa musik (Merrion, 1991). Däremot kräver detta större friutrymme både engagemang och kunskap för att förverkligas, och resulterar därför i många fall ett större utrymme för eleverna att tala om annat som inte kan relateras till musikundervisningen utan att de riskerar att få repressalier av läraren (Ericsson & Lindgren, 2010). Denna diskurs som präglar skolans styrningssystem tenderar att leda fokus bort från det kollektiva ansvaret i en undervisningsgrupp och mot det individuella (Koza, 2009), vilket ytterligare försvårar lärarens möjligheter att skapa effektiv klassrumsmanagement. I förlängningen förstärker också denna individualistiska diskurs den stigmatiserande effekten av att peka ut någon som störande i klassrummet.

Vilka karaktäristika präglar då den konforma eleven? Den konforma eleven följer de förväntningar som läraren uttrycker, visar uppmärksamhet, är ansvarstagande, vänliga och positiva till sitt skolarbete (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008). Att uttrycka det motsatta innebär omvänt att positioneras som störande elever (Samuelsson, 2008, s. 187ff). Trots att musikundervisning på många sätt innebär andra förutsättningar för klassrumsmanagement än de teoretiska ämnena är det troligt att dessa mer generella förväntningar på elever i klassrummet också kan vara relevanta i musikklassrummet. Samuelsson beskriver elever i klassrummet som i förhållandevis hög grad konforma och regelföljande och beskriver detta som ”ett resultat av en flerårig pedagogisk socialisation” (Samuelsson, 2008, s. 187). En sådan beskrivning utgår från att elever som lärt sig de sociala förväntningarna också följer dessa.

Cassidy (1990) visar hur elevers skiftande behov påverkar möjligheterna för en lärare att ha samma förväntningar på samtliga elever, något som inte bara förändrar förutsättningarna att skapa ordning i klassrummet, utan också lärarens uppfattning av vad den konforma eleven utgörs av. Än mer detaljerade studier av elevers interaktion i klassrummet kan också synliggöra mer specifika motiv till varför elever inte fullföljer lärares förväntningar. Att inte, på lärarens uppmaning, vilja kritisera andra elever kan exempelvis förklaras som ett sätt att inte vilja riskera sin egen position som lojal mot sina kamrater (Cromdal et al., 2007).

Om den disciplinerande och auktoritära är en mindre attraktiv position bland lärare utgör istället den vänliga och inkännande läraren en mer eftertraktad position. Denna position framträder också som central i studier som utvärderar metoder för lärare att skapa god ordning i klassrummet. Sweet (2016) understryker exempelvis att behovet av att tydlig struktur måste ackompanjeras av flexibilitet för att kunna möta ungdomarna i musikklassrummet. Billmayer (2015) beskriver hur den ”goda” läraren förväntas förstå eleverna. Stålhammar (1995) menar att eleverna tidigt måste involveras i undervisningsprocessen som helhet för att mötet mellan lärare och elev ska kunna realiseras. Ferm-Thorgersen (2009) menar att vägen för att nå goda resultat, och samtidigt skapa en likvärdig musikundervisning, bör bygga på att relationen mellan lärare och elev präglas av respekt och nyfikenhet. Inom instrumentalundervisningen har läraren som en *critical friend,* ett begrepp som

definierar en möjlig balans mellan strävan efter att vara *personlig* men inte *privat*, diskuterats som en möjlighet att utveckla musikundervisningen utan att elevernas motivation riskerar att minska (Ferm-Thorgersen, 2014).

Det finns alltså en förhållandevis stor enhetlig bild av att den duktiga läraren förknippas med en relation till eleverna som präglas av ömsesidighet, lyhördhet och respekt. Att realisera denna relation i praktiken innebär däremot svårigheter. I några av de musikklassrum som Ericsson och Lindgren (2010) studerat framträder en strävan hos läraren att skapa en familjär eller gemytlig stämning där hen lyssnar på eleverna och ställer sig på deras sida. Däremot visar sig denna familjära icke-hierarkiska lärarposition vara svår att realisera på grund av lärarens mer formella position och uppdrag. Att visa lyhördhet gentemot elevernas önskemål om att spela vissa låtar kan till exempel komma i konflikt med skolans krav på att texter ska kunna representera skolans värdegrund, eller pedagogiska krav på att låtarna ska vara möjliga att arrangera på en för eleverna rimlig nivå (Ericsson & Lindgren, 2010).

Samuelsson (2008) pekar på hur lärare i högre utsträckning förmanar pojkar än flickor. Det finns en möjlighet att lärares förmaningar av pojkar är ett resultat av en slentrianmässig läsning av pojkar som mer störande än flickor, detta utan att det måste vara fallet i det egna klassrummet. Däremot skulle detta kunna läsas som ett utfall av att pojkarna i högre grad än flickor distanserar sig till skolan, vilket visat sig i ett antal studier (Holm, 2008; Holm & Öhrn, 2014; Jonsson, 2014; Pattman, Frosh, & Phoenix, 2005; Willis, 1981). Elever som på ett aktivt sätt positionerar sig som pojkar försvårar, utifrån detta resonemang, möjligheterna att skapa ordning. Elever som positionerar sig i enlighet med en normativ femininitet, som Ambjörnsson (2004) pekar på som dominerande bland samhällsvetarflickor på gymnasiet, skulle däremot skapa bättre förutsättningar att etablera en god ordning i klassrummet. Konformitet och att se skolan som sin arena har också visat sig vara nära sammanlänkat med elevernas klassposition där medelklassen betraktar skolan som sin arena, medan det motsatta gäller för arbetarklassen (Ambjörnsson, 2004; Skeggs, 1997/2000; Willis, 1981). Att dessutom bära en position som icke-svensk förstärker denna distans till skolan (Jonsson, 2007; León Rosales, 2010) vilket kan skapa i ännu högre utsträckning skilda förutsättningar att skapa ordning i musikklassrummet.

Att skapa ordning i ett musikklassrum utgör en väsentlig uppgift för varje musiklärare vilket visat sig aktualisera olika positioner av konformitet eller bristande konformitet bland eleverna. Olika sätt att skapa ordning i klassrummet aktualiserar också olika positioner bland lärarna vilka är olika eftersträvansvärda.

Elever som musikintresserade

Som redan konstaterats i inledningen finns det en grundläggande och väl etablerad uppfattning att musik utgör en central aspekt av ungdomars vardagskultur. Med

utgångspunkt i denna musikintresserade elev har musikpedagoger ställt frågan om hur deras musikintresse kan utnyttjas i musikundervisningen. Ericsson skriver att ”det i mångt och mycket handlar om ett ideologiskt dilemma när elevernas vardagskultur skall transformeras till en skolkontext” (Ericsson, 2006, s. 190). Detta dilemma handlar i hög utsträckning om hur musikämnet legitimeras som ämne i skolan och hur elevers relation till ämnet ser ut (Ericsson, 2002, 2006). Som ett exempel argumenterar Ericsson (2006) att det är problematiskt om betygen blir den enda motiverande faktorn, vilket han i en tidigare studie visat att det gör för många elever (Ericsson, 2002, s. 185ff). Ett annat dilemma handlar om huruvida eleverna själva ska få välja instrument eller inte. Om eleverna själva får välja instrument ökar lusten för musikaliskt lärande (Ericsson, 2006). Omvänt ger de musiklärare som betonar betydelsen av att alla elever ska få samma chanser att spela samtliga instrument uttryck för vad Ericsson benämner *likhet till varje pris* (Ericsson, 2006) i vilken överordnade mål får företräde före individuella intressen. Det är i ljuset av denna dominerande diskurs som Ericsson menar att risken är att individens intressen och motivation offras till förmån för något han benämner *likhetens tyranni* (Ericsson, 2006, s. 170f).

Om utgångspunkten är att det finns ett musikintresse hos eleverna är den primära frågan snarast *vilken* musik eleverna är intresserade av. I olika studier av musikundervisning positioneras den generiska eleven som mer intresserad av vissa genrer snarare än andra. I Storbritannien, den kontext där Green (2008) genomförde en studie som visade på stora fördelar med att med populärmusik närma sig eleverna, innebar detta ett brott mot den klassiska musiken som där och då präglade musikundervisningen. I Sverige har däremot brottet mot den klassiska musiktraditionens dominans i skolan skett långt tidigare (Tagg, 1998). Utvecklingen i Sverige har istället beskrivits som en förflyttning från *Skolmusik* till *Musik i skolan* (Stålhammar, 1995) i vilken den klassiska musiken varit mer närvarande i den förra kategorin (Scheid & Strandberg, 2012). Klassisk musik konstrueras därmed, i denna diskurs, som distans till eleverna, något som också återkommer i El Sistema genom att den klassiska musiken beskrivs som något som långsamt måste introduceras och inte initialt antas utgöra en del av ungdomarnas vardagskultur (Bergman & Lindgren, 2014). Att de vuxna i Vestads studie förvånas över att barnen visar intresse för klassisk musik (Vestad, 2013, s. 311) förstärker också bilden av att klassisk musik snarare betraktas som vuxenmusik. Hofvander Trulsson (2010) har i sin forskning bland annat sett hur olika invandrarföreningar, ej tydligt definierat vilka, börjat ställa krav på en god klassisk musikutbildning för sina barn. Det är också möjligt att detta rop efter god klassisk musik är ett sätt att hävda ett kulturellt kapital som den klassiska musiken bär med sig. Även om det i Hofvander Trulssons (2010) avhandling var föräldrarnas förväntningar på skolan som identifierades kan klassisk musik inte med självklarhet avfärdas som helt frånvarande i ungdomars vardagskultur.

Den tydligt etablerade bilden av eleverna som framför allt intresserade av populärmusik reproduceras också av den dominerande ställning populärmusik som

genre har i den svenska grundskolans musikundervisning (Skolverket, 2015). Elevernas möjliga val av instrument är därmed reducerat till populärmusikaliska instrument, medan den klassiska musikens eller folkmusikens instrument, då med undantag för skolor som har samarbetsprojekt med någon kulturskola och eller jobbar specifikt med klassisk musik på schemat (Bergman & Lindgren, 2014; Emstad & Angelo, 2017; SOU 2016:69, s. 162), inte är lika tillgängliga. Att elever i hög grad själva får välja instrument i grundskolans musikundervisning (Skolverket, 2015, s. 77) innebär alltså ett val mellan instrument som elbas, gitarr, keyboard, trumset och sång primärt, delvis som en följd av utgångspunkten att elever i skolan främst är intresserade av populärmusik.

Reformeringen av musiklärarutbildningen på 1970-talet handlade mycket om öka den musikaliska genrebredden i den högre musikutbildningen till att, förutom västerländsk konstmusik, också ta upp så kallade afro-amerikanska genrer så som jazz, pop, men också folkmusik (Olsson, 1993). Detta är genrer som nu kan betraktas som väl etablerade vid musiklärarutbildningen på svenska musikhögskolor. Popmusik har också, genom arbeten av exempelvis Lilliestam (1995, 2009), hamnat i den musikvetenskapliga forskningens kärnverksamhet. Detta skulle kunna beskrivas som en form av *musical gentrification* (Dyndahl, Karlsen, Skårberg, & Nielsen, 2014). Motsvarande har också inträffat med hip-hop vilket framträder inom den musikpedagogiska forskningen (Söderman & Sernhede, 2016; Söderman, 2007). I dagens skola är populärmusik inte heller bara en angelägenhet för skolungdomar utan även för de undervisande lärarna. Under ett antal år har en slags musikundervisningskanon som bygger på flera decennier gammal populärmusik, och därmed snarare kan sägas representera lärarnas vardagskultur än elevernas varit etablerad (Ericsson & Lindgren, 2010), en trend som däremot tenderar att avta (Skolverket, 2015). Populärmusik som en resurs att markera ett avstånd till den etablerade vuxenvärlden, en beskrivning som återkommer genom populärmusikhistorien (Fornäs et al., 1988; Fornäs et al., 1994; Ziehe, Fornäs, & Retzlaff, 1989), har därmed förlorat i effekt. Genom en strävan från lärare att dra nytta av elevernas musikaliska uttryck i undervisningen minskar populärmusiken som en resurs att markera avstånd och skillnad.

Vilken musik ungdomar väljer att lyssna på har visat sig utgöra en del av hur de positionerar sig i relation till kön (Danielsson, 2012; Kvarnhall, 2015; Werner, 2009). Denna könskodning har också visat sig få genomslag i musikundervisning på olika sätt (Abramo, 2009; Bergman, 2009; Borgström-Källén, 2014; Ellefsen, 2014; Green, 1997; Kamsvåg, 2011; Onsrud, 2013). I det följande kommer jag att kort stanna upp vid några genrer och diskutera dem som musikaliska praktiker (Small, 1998) som de kan tänkas realiseras i undervisningen (jämför Borgström-Källén, 2014).

Rockmusik har visat sig utgöra en resurs att uttrycka maskulinitet på, varför kvinnliga rockmusiker återkommande markerats som undantag (Carson et al., 2004; Johansson, 2002). Denna position kan till en början innebära fördelar inom rockbranschen och lyftas som en form av underdog-position, en fördel som däremot

tenderar att bli kortvarig (Reddington, 2007). Rockmusikens maskulina konnotation framträder också tydligare då den kontrasteras mot exempelvis pop, som då framträder som feminin (Ganetz, 2008). Att positionera sig som rockgitarrist kan för pojkar vara ett sätt att få stort utrymme i musikklassrummet (Bergman, 2009; Kamsvåg, 2011). För att försöka motverka underordning av kvinnor i rockbranschen har kvinnor bland annat skapat plattformar för att likt männen skapa nätverk och stötta varandra, i former av separatistiska musikläger som exempelvis popkollo (Nordström, 2010) eller festivaler som Lilith Fair i USA under 1990 talet (Carson et al., 2004). Trots att ambitionen må vara att skapa utrymme för kvinnors musicerande riskerar den här typen av insatser att reproducera en dominerande diskurs om att det är kvinnor själva som förväntas skapa jämställdhet genom att ta större plats (Björck, 2011).

Hip-hop är en musikhistoriskt sett mer nutida genre som också bär med sig tydliga konnotationer till kön, klass och ras (Kelly, 2016; Sernhede & Hedenström, 2002; Werner, 2009, s. 172ff). Även om den starka identifikation dessa kopplingar medför, och de tydliga politiska budskap som utgör en central del av musiken, kan användas i undervisning och få positiva effekter (Alim, Ibrahim & Pennycook, 2009) är detta inte en enkel uppgift. Hip-hop förmedlar i sitt musikaliska uttryck narrativet om den afrikanska diasporan (Sernhede & Hedenström, 2002), om ett liv i utanförskap, och är förknippad med en ghettokultur som aktualiserar ett klassperspektiv i musiken (Gilroy, 1993). Detta utanförskap har visat sig vara en attraktiv position som kan plockas upp av såväl svenskfödda som invandrare (Sernhede & Hedenström, 2002). Sett ur ett könsperspektiv konstrueras den hip-hop med tyngre rytmer och politiska budskap som maskulin, medan r'n'b med tydligare melodier av vad som uppfattas som mer lättsam karaktär konstrueras som feminin (Werner, 2009, s. 176ff). Det har också visat sig lättare för pojkar att positionera sig som *autentiska* rappare än vad det är för flickor i skolans musikundervisning (Onsrud, 2013). Att använda sig av hip-hop för att skapa social inkludering i musikundervisningen är därmed svårt utifrån de tydliga sexistiska och rasistiska konnotationer denna genre bär med sig (Lindsey, 2015; Kelly, 2016; Fitzpatrick-Harnish, 2015).

Såväl Borgström-Källén (2014) som Kouppamäki (2015) visar hur musikaliska genrers tydliga könskonnotationer, i kombination med elevernas tydliga identifikation med dessa, snarare verkar begränsande än frigörande. Mot denna bakgrund kan strävan efter att till varje pris möta eleverna i sin egen vardagskultur i undervisningen ifrågasättas (Väkevä, 2009). Danielsson (2012) menar att det är väsentligt att utgå från att musik inte är något neutralt utan laddat med innebörder som blir betydelsefulla för eleverna på ett antal olika sätt i musikundervisningen i grundskolan. Ambitionen att närma sig elevernas vardagskultur skapar också skillnad då musiken som spelas omöjligen kan reflektera samtliga elevers musikintressen (Georgii-Hemming, 2005). I analogi med detta pekar Borgström-Källén (2014) på möjligheten att istället välja musikgenrer som inte ligger nära elevernas egen vardagskultur för att skapa större utrymme för eleverna att förändra och förhandla sina positioner.

Oavsett musikalisk genre menar Hofvander Trulsson (2010) att musik som ett uttrycksmedel kan skapa en möjlighet till kommunikation och då också integration. Populärmusiken har också visat sig kunna fungera som en mötesplats, en gemensam utgångspunkt, vid vilken ungdomar med olika nationella bakgrunder kan mötas (E. Sæter, 2006). I dessa studier positioneras eleven fortfarande som musikintresserad, men intresset är generiskt och snarare förknippat med den musikaliska praktiken att musicera, än att vara genrebundet.

Elever positioneras, som jag visat i detta avsnitt, återkommande som i grunden musikintresserade. Skillnader mellan elever konstrueras därför framför allt utifrån vilken musik som de identifierar sig med. För att operationalisera dessa skillnader tar flera studier fasta vid genrepraktiker och diskuterar dessa utifrån traditionella sociologiska kategorier som klass, kön och etnicitet. Som Wooffitt och Widdicombe (1995) visat sker identifikation med olika musikaliska subgenrer däremot inte med schablonmässiga beskrivningar av dessa, utan genom ett komplext spel som ofta är paradoxalt, motsägelsefullt och görs med retoriska resurser som inte är unika för den specifika genren. Som konstaterats i avhandlingens inledning är min utgångspunkt att inte på förhand definiera musik som mer väsentligt än något annat i ungdomarnas interaktioner i musikklassrummet.

Elever som garagebandsmusiker

En ambition som i en svensk kontext har rötter i OMUS-utredningen är strävan att i högre grad främja skapande av musik, då på bekostnad av att lyssna på och analysera musik, i grundskolan (SOU 1976:33). Tendensen att betona spelande av musik är tydlig också i de senare årens kursplaner i musik i grundskolan där spel på instrument förväntas utgöra en central del av musikämnet också i de lägre åldrarna (Skolverket, 2011). Denna förskjutning i undervisningens fokus från åhöraren till musikern har genomförts parallellt med ett skiftande fokus från klassisk musik mot populärmusik som diskuterats ovan. Utöver att positioneras som musikintresserade, och intresserade av någon populärmusikalisk genre, positioneras eleverna också som intresserade av att själva lära sig spela musik tillsammans, som *garagebandsmusiker*.

Parallellt med denna förändring har forskare som Green (2008) utvecklat en metod för musikundervisning inom skolan som *formell* institution, som bygger på populärmusikerns *informella* gehörsbaserade lärande (Green, 2001; K. G. Johansson, 2002; Lilliestam, 1995). Denna ambition har diskuterats flitigt i den musikpedagogiska debatten (Agar, 1996; Costes-Onishi, 2016; Davis & Blair, 2011; Folkestad, 2006; Georgii-Hemming & Westvall, 2010a; Gullberg, 2002; Karlsen, 2010; Lines, 2009; Mans, 2009; Wallerstedt & Lindgren, 2016; Zandén, 2010). I den svenska grundskolan har på ett liknande sätt en undervisningsmetod som kan beskrivas som en *garagebandsmodell* (Gullberg, 2002) vuxit fram som en undervisningsmetod som

övergripande kan beskrivas som att eleverna delas in i olika grupper som övar under lektionen, och att läraren cirkulerar mellan dessa grupper (Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010a; Skolverket, 2015; Wallerstedt & Lindgren, 2016). Flera av de olika krav som Green (2008) ställt upp för en pedagogik som drar nytta av informella metoder att lära sig musicera i formella undervisningskontexter har därmed reducerats bort (Wallerstedt & Lindgren, 2016). Utöver att eleverna positioneras som musikintresserade generellt antas de alltså vara motiverade att lära sig spela musik, en motivation som också förväntas växa om de får lära sig utan att en lärare är närvarande och styr undervisningen, genom någon form av informell läroprocess.

Utgångspunkten att betrakta idén om det informella lärandet i singular, vilket är något av en förutsättning för att den ska kunna operationaliseras i en metod i undervisningen, är problematisk. Den informella metoden är inte tidlös och naturlig, utan situerad och bygger på en idé om pop- och rockensemblen som övar själva i sin källare utan ledning av någon lärare (Väkevä, 2009). Utgångspunkten i införandet av informella undervisningsformer i skolan bygger till stor del på att dra nytta av en grundläggande, inre, motivation (Väkevä, 2009) som eleverna förväntas ha med sig i relation till undervisningen. Med andra ord resulterar detta i att elever som redan är motiverade och positionerar sig själva som garagebandsmusiker premieras (Bergman, 2009).

Att undervisningen sker i mindre grupper med mindre lärarnärvaro (Backman-Bister, 2014; Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010a; Skolverket, 2015) innebär likheter med grupparbetet som metod i skolans teoretiskt orienterade ämnen. Det blir en slags *hands-off undervisning*, som Lines (2009, s. 2) beskriver den, i vilken lärarens roll likställs med handledarens och elevernas större friutrymme förväntas ge positiva effekter för deras lärande. I grupparbeten i skolan förskjuts också en stor del av ansvaret för undervisningen till eleverna själva. Ett sätt att lösa denna ökade förväntan på ansvarstagande kan vara att någon i gruppen positioneras som gruppledare, eller bandledare, i någon form. Denna position som ansvarstagande har visat sig mer frekvent intas av flickor när det kommer till grupparbete, vilket möjliggör för pojkarna att inta en position som mer avslappnade (Bjerrum Nielsen, 2010; Borgström-Källén, 2012; Einarsson & Hultman, 2001; Staberg, 1992; Ferm Almqvist, 2016).

I en studie om övande och musikskapande i olika rockband har Abramo (2011) visat hur flickor i sitt skapande och övande separerar samtal om musiken och musicerandet i sig, medan pojkarnas samtal är sammanflätat med musicerandet. Risken att dessa båda sätt att öva hierarkiseras blir också, menar Abramo (2011), större i könsheterogena grupper där metoderna kommer i konflikt med varandra. Att *låta* mycket genom att spela på sitt instrument, snarare än att samtala om musik, har också visat sig vara mer tillåtet bland pojkar än bland flickor (Abramo, 2011; Green, 1997; Onsrud, 2013). Som Zandén (2010) visat utgör musicerande en mer effektiv resurs för

att positionera sig som autentisk och skapande musiker, en position som är attraktiv bland musicerande skolungdomar (Scheid, 2009).

Återkommande har musikinstrument visat sig indirekt indikera kön på olika sätt (Abeles, 2009; Björck, 2011; Carson et al., 2004; Delzel & Leppla, 1992; Hall, 2005; Onsrud, 2013; Wrape, Dittloff, & Callahan, 2016; Wych, 2012) varför det är troligt att dessa könskonnotationer kan aktualiseras också i musikklassrummet. Barns könsstereotypa val av instrument tenderar också att öka med barnens ålder med en brytpunkt i tonåren då kön får ökad betydelse i ungdomarnas vardag (Green, 1997; Wrape et al., 2016; Wych, 2012). Som Wych påpekar får valet av instrument effekter för hur eleven blir bemött av andra, varför valet av instrument blir viktigt i barnets socialiseringsprocess. Snarare än att säga att ungdomar väljer instrument efter könskonnotationer menar Green (1997) att de väljer bort instrument som är tydligt förknippade med det andra könet. Att välja instrument att spela utgör sammantaget en del av elevernas positionerande som indirekt kan indikera kön.

Eftersom garagebandsmodellen i sig bygger på en populärmusikalisk tradition förekommer olika positioner i bandet som bygger på de mest etablerade instrumenten gitarr, bas, keyboard, trumset och sång. Bland de instrument som finns i rockensemblen är sången det som tydligast konnoteras med femininitet (Green, 1997) vilket bland annat visat sig i pojkars avståndstagande till sången (Ashley, 2009; Hall, 2005; Hentschel, 2017; O'Toole, 1998). Sång särskiljer sig också från andra instrument genom att sången beskrivs som mer förkroppsligad (Green, 1997). Sångaren intar också ofta en placering i centrum av ett band vilket innebär att publikens blickar oftare riktas mot sångaren, vilket kan upplevas som hämmande (Borgström- Källén, 2012), men också utgöra något eftersträvansvärt. Sångaren som identitetsposition varierar också i relation till genre med olika karaktäristika för jazz, klassiskt och pop exempelvis (Schei 2007). Som en motpol utgör trumsetet det instrument som mest utpräglat är konnoterat med maskulinitet (Green, 1997; G. D. Smith, 2013). Att spela gitarr däremot är inte lika entydigt könskodat, i synnerhet inte akustisk gitarr, vilket kan ha att göra med singer/songwriter traditionen som utgör en plattform för kvinnor att musicera på (Ganetz, 2008, s. 81). Elgitarren däremot har återkommande visat sig utgöra en resurs göra maskulinitet på (Armstrong, 2011; Green, 1997).

Att musicera i garageband kräver också en viss musikteknologisk kompetens, inte minst för att förstärka instrument och sång, något som aktualiserar positionen som teknikern, en position som ofta slentrianmässigt görs till maskulin (Armstrong, 2011; Ganetz, 2008; Green, 1997). I Borgström-Källéns studie av musikundervisning på gymnasieskolan bidrar musikteknologins maskulina konnotation till att pojkar positionerar sig som experter, en roll i vilken de tillåter sig ta hjälp av varandra, medan flickorna snarare intar en passiv position och tittar på (Borgström-Källén, 2014, s. 126). Liknande resultat kan ses bland deltagarna i Fame Factory, en reality serie som följde ett antal musikers utveckling på en musikskola (Ganetz, 2008). En studie av högskoleprogram som inriktar sig på musikteknologi har visat sig i första hand locka män från lägre samhällsklasser (Born & Devine, 2015). Detta innebär därmed ett

undantag i förhållande till att bättre socioekonomiska förhållanden sedan länge visat sig öka sannolikheten att börja spela musikinstrument på fritiden (Bjurström, 1997; Brändström & Wiklund, 1995; Jeppsson & Lindgren, 2018). I och med musikteknologins intåg i ungdomars liv förändras också gränserna mellan det formella och informella lärandet (Wallerstedt & Lindgren, 2016). En garagebandsundervisning med högre grad av teknologi involverad skulle därmed aktualisera andra positioner än den traditionella.

Om garagebandsundervisningen sker genom en hands-off mentalitet innebär detta också att frågan om vem som spelar vilket instrument överlämnas till eleverna själva. Även om ambitionen är att elevernas eget val ska leda till ökad motivation att musicera finns det en risk att mindre styrning leder till att eleverna i högre utsträckning väljer instrument, och musikerpositioner, på ett könstraditionellt sätt. Om undervisningen dessutom är orienterad mot att uppträda minskar också elevernas benägenhet att ta risker, och därmed riskerar också könsmönster att cementeras ytterligare (Borgström-Källén, 2012). Detta skulle, i analogi med Ericssons (2006, s. 170) tidigare omnämnda *likhetens tyranni,* och med samma emotionella emfas, kunna benämnas *valfrihetens tyranni* (jämför Giddens, 1991).

Att utgå från eleverna som garagebandsmusiker aktualiserar, som det här avsnittet visat, ett antal positioner som är förknippade med olika instrument, men också med olika förkunskaper, olika ansvarstagande och sätt att kommunicera i lärandesituationer. Samtliga dessa är positioner som kan aktualiseras i elevernas interaktioner i musikklassrummet.

Elever som unika individer

I detta sista avsnitt i forskningsöversikten vill jag rikta blicken mot utgångspunkten att elever är unika individer med skilda förutsättningar att lära sig. Detta är en grund för att positionera eleverna som återfinns såväl i talet om inkludering som i talet om individualisering. Inkludering syftar i vid bemärkelse till att inkludera elever som annars skulle ha undervisats i särskild grupp i undervisningen. I skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (Skolverket, 2011) positioneras vissa elever som i behov av *särskilt stöd.* Dessa styrdokument identifierar däremot inte något sätt att identifiera vem som är i behov av särskilt stöd, utan detta avgörande lämnas till skolan. För att fatta beslut om behov av särskilt stöd utgår flera av skolans huvudmän från medicinska diagnoser. Skolan tar med andra ord stöd i det biologiska paradigmets dominans i samhället, och använder detta som argument för att få tilldelat större resurser till skolan. Frågan om resursfördelning, kombinerat med en konkurrensutsatt skola, skulle på så sätt delvis förklara den ökande diagnostiseringen av elever med ADHD (Michaëlsson, 2013). Även om de flesta diagnoser som diskuteras berör *svårigheter* har så kallat särbegåvade, barn som anses vara särskilt intelligenta, också börjat ställa krav

på att får särskilt stöd och definiera sig som särskilt utsatta (Persson & Kullander, 2014). Att vara högkänslig är också en position som gör anspråk på att vara biologiskt given och som också åberopas för att konstruera barn som unika individer (Edenroth-Cato, 2018). Det kan vara värt att anmärka att psykologiska och biologiska förklaringar lika gärna kan användas för att definiera olika utvecklingsfaser relaterat till ålder (Sundin, 1995) och därmed peka på likhet snarare än skillnad mellan eleverna. Detta till trots används alltså, när det kommer till individualisering och inkludering, denna mer essentialistiska utgångspunkt att positionera elever som unika individer med skilda förutsättningar. Som Vestad (2013, s. 400) visar i sin avhandling åberopas också kön när barns individualitet ska beskrivas av deras föräldrar. Detta är intressant eftersom även en social grupptillhörighet lika gärna skulle kunna bidra till att motverka ambitionen att konstruera individualitet.

I studier av skolsystemet framträder också strukturella förklaringar till individuella skillnader. Elever som presterar bra i musikämnet, och som därmed kan antas ha goda förutsättningar att lyckas, kommer inte sällan från sociokulturellt välbärgade hem (Brändström & Wiklund, 1995; Hofvander Trulsson, 2010; Jeppsson & Lindgren, 2018; Skolverket, 2018b). Bernstein (1990) har visat på skillnader i språkanvändning hos barn från arbetarklass respektive medelklass, samt att språket som används i skolan premierar elever från medelklassen i högre utsträckning. Skillnad i språkliga färdigheter kan vara en bidragande förklaring till varför klass visat sig utgöra en så pass väsentlig variabel för att förklara skillnader i prestationer i skolan (Lareau, 2011; Rampton, Harris, Collins, & Bloomaert, 2008; Skolverket, 2018b). Utbildningsnivån i elevers hemmiljöer har också visat sig ha stor inverkan på elevers förutsättningar att tillgodogöra sig kunskaper vilket Hägerfeldt (2004) visat i en studie av naturorienterande ämnen. Även i denna forskning som snarare tar avstamp i sociala strukturer positioneras eleverna som olika i relation till deras förutsättningar att delta i undervisningen.

Fokus på individens förutsättningar återkommer också i talet om individualisering. Backman-Bister (2014) diskuterar i sin avhandling individualisering som svårigheten att undervisa elever med väldigt skilda förkunskaper. En undervisningsmetod som Backman-Bister identifierar som en möjlighet att individualisera musikundervisningen är kamratlärande. Den grundläggande tanken med denna är att en elev som antas ha bättre förutsättningar hjälper någon som har sämre förutsättningar, något som aktualiserar två ytterligare positioner, kamratläraren och en kamrateleven. Tendensen att uppmana eleverna att hjälpa varandra, och då också bedöma varandra, har etablerats i skolan som något positivt och kan beskrivas som ett utfall av en kollaborativ vändning (Cromdal et al., 2007). Som Backman-Bister (2014) pekar på kan kamratlärande både vara elevinitierat och lärarinitierat och vidare antingen initieras av att eleven ställer en fråga eller att någon spontant börjar informera eller instruera (Tholander & Aronsson, 2003). Dessa positioner som kamratelev och kamratlärare tangerar också frågan om olika förutsättningar att lära sig. Däremot realiseras, vilket Tholander och Aronsson (2003) påpekar, dessa positioner i den

sociala interaktionen snarare än som ett utfall av skilda strukturella eller biologiska förutsättningar. Att kamratläraren återkommande visat sig vara en flicka (Tholander & Aronsson, 2003, s. 209f) ska därför snarare förstås som att kamratläraren är en position som är mer förenlig med uttryck för femininitet. I musikpedagogik saknas däremot detaljerade studier som ytterligare kan problematisera situationer av kamratlärande, ett lärande som är synnerligen viktigt i just musikämnet utifrån den frekventa användningen av den gruppundervisning enligt garagebandsmodellen som sker i ämnet.

Ambitionen att individanpassa undervisningen genom att göra nivågrupperingar riskerar att cementera skillnader och minska skolans förmåga att kompensera för olikheter i uppväxtförhållanden, detta även om det sker i termer av individualisering (J. Gustafsson, 2014). Individualisering som på så sätt innebär homogenisering av undervisningsgrupperna kan därmed, på samma sätt som skolsegregering, innebära att positiva kamrateffekter uteblir. Kamrateffekten, som studeras på klassrumsnivå, kan kort sammanfattas som att lågpresterande elever drar fördelar och presterar bättre om elever i deras omgivning också presterar bättre (Asp-Onsjö, 2014; Skolverket, 2012). En studie genomförd i Stockholmsregionen har visat att blandade grupper är fördelaktigt för de lågpresterande utan att vara negativt för de högpresterande (Sund, 2009). Kamrateffekter kan också påverka lärarnas förväntningar till att bli mer positiva (Skolverket, 2012), något som har visat sig ha stor påverkan på elevernas prestationer på gruppnivå (Hattie, 2009).

Sist vill jag nämna att det tillika finns en motdiskurs mot att identifiera skilda förutsättningar hos de enskilda eleverna och istället betona alla elevers lika goda förutsättningar att lära sig musik. Lagerlöf och Wallerstedt (2014) menar däremot att denna utgångspunkt i vad de kallar *det kompetenta barnet* kan bidra till att skapa skillnad i undervisningen samtidigt som den är svår att ifrågasätta. Genom att utgå från att alla barn i grunden är musiska och att musik kanske till och med är en självklar del av det mänskliga (Bjørkvold, 1989/2005) premieras i undervisningen den typ av hands-off undervisning som i grundskolans musikklassrum tar sig uttryck i garagebandsmodellen och i den fria leken på förskolan (Lagerlöf & Wallerstedt, 2014). Båda dessa positioner, det kompetenta barnet och den unika individen, existerar som Vestad (2014) påpekat parallellt med varandra.

I det här kapitlet har jag presenterat olika positioner som framträder i forskning som på olika sätt visat sig relevant att diskutera i relation till elevernas interaktioner i de studerade musikklassrummen i denna avhandling. Ambitionen är att skapa en god grund att diskutera hur elevers positionerande kan påverka förutsättningar för olika aktiviteter att äga rum i musikklassrummet.

3. Att läsa elever som ständigt positionerande

I det här kapitlet kommer jag att redogöra för teorier som jag på olika sätt funnit fruktbara för att *belysa hur elevers positionerande i musikklassrummet samspelar med musikundervisningens aktiviteter*. Inledningsvis betonar jag hur eleverna i musikklassrummet ska förstås som socialt konstruerade (Edwards, Ashmore, & Potter, 1995; J. Potter, 1996; A. M. Smith, 2003; Wetherell, 1998, 2008). Vidare beskriver jag hur dessa sociala konstruktioner kan analyseras som diskurser och vad dessa diskurser utgörs av (Foucault, 1971/1993; Wetherell & Potter, 1992). Efter detta belyser jag särskilt hur diskurser positionerar eleverna (Althusser, 1971; Foucault, 1975/1991, 1964/2010) men också kan användas som resurser för eleverna att positionera sig själva (Wetherell, 1998, 2008; Wetherell & Potter, 1992). Under nästa rubrik definierar jag positionen som en ständig process, som ett ständigt positionerande, som bara i tillfälliga tillslutningar framträder som en beständig och koherent enhet. För att realisera en position krävs att ett visst diskursivt retoriskt arbete görs, ett arbete som kan analyseras med begrepp från positioneringsteori (Davies, 1989/2003; Davies & Harré, 1990; Davies & Hund, 1994; Harré, Langenhove, & Berman, 1999; Harré & Langenhove, 1991, 1999; Harré, Moghaddam, Sabat, Cairnie, & Rothbart, 2009), den tidiga retoriskt orienterade diskurspsykologin (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996) samt från en bredare och mer kritisk diskurspsykologisk tradition (Billig, 1988, 1996, 2005b). Slutligen diskuteras en diskursiv, språklig, läsning av kön som position (Kiesling, 2018a, 2018b; Ochs, 1992; Speer & Stokoe, 2011).

Elever som socialt skapade i interaktion

Min huvudsakliga teoretiska inspirationskälla beträffande hur eleverna ska begripliggöras är diskurspsykologins konstaterande att varje subjekt skapas i interaktion med andra (Edwards, 2005; Edwards et al., 1995; Edwards & Potter, 1992, 2001; J. Potter, 1996; J. Potter & Wetherell, 2001; Wetherell, 1998, 2008, 2012; Wetherell & Potter, 1992, 2001). Subjekt existerar därmed inte på något meningsfullt sätt utanför en social dimension. Det sätt som subjektet realiseras i interaktion med varandra och omvärlden utgör så att säga själva subjektet. Utgångspunkten är inte att

förneka att det existerar någon verklighet utanför detta sociala spel, utan snarare att peka på hur inre psykologiska mekanismer inte är möjliga att studera utan att göra en lång rad antaganden. Edwards uttrycker det på följande sätt:

> Discursive psychology has developed a discourse-based alternative to topics that, in mainstream psychology and social psychology, are usually approached as cognitive representations explored through experimentation, the use of specially invented textual materials, and the construction of abstract cognitive models. (Edwards, 2005, s. 260)

Subjektet är alltså hela tiden utspritt och återfinns snarare att studera i mellanrummen mellan individer än inom varje individ var för sig. Med detta sagt argumenterar jag inte för att detta är det enda rimliga sättet att studera elever i musikklassrummet, utan att det utgör en, utifrån studiens syfte, givande utgångspunkt för att på ett dynamiskt sätt studera maktdimensioner i musikklassrummet. Att utgå från en vygotskijansk (Maybin, 2003) eller en piagetiansk (Walkerdine, 1998) läsning av elever i klassrummet innebär exempelvis att samtal som kan anses visa spår av kognitiv utveckling premieras och diskuteras på ett nyanserat sätt, medan andra sociala dimensioner riskerar att förbises. Att utgå från begreppet musicking (Small, 1998) skulle, även om utgångspunkten ligger i linje med en upplösning av subjektet, leda till att interaktioner som kretsar kring det musikaliska framförandet fick företräde före andra interaktioner. Ingen teoretisk ansats är därmed neutral och mitt argument för att utgå från en diskurspsykologisk ansats motiveras av min ambition att synliggöra eleverna och vad som står på spel för dem i interaktion med varandra i de olika musikklassrummen utan att avgränsa detta till interaktioner som enbart berör musik eller lärande.

Utgångspunkten att verkligheten inte kan göras meningsfull utanför människans sociala praktiker brukar benämnas socialkonstruktionism. Betydelsebärande mening konstrueras så att säga socialt, därav termen. Socialkonstruktionismen har vuxit fram ur ett ifrågasättande av den tilltro till möjligheten att komma åt någon form av essentiell kunskap om verkligheten som varit dominerande under tidigare delen av 1900-talet (Berger & Luckmann, 1967; Burr, 1995; Edwards et al., 1995; J. Potter, 1996; Searle, 1995/1999). Verklighetens beskaffenhet, ontologi, blir på så sätt en icke-fråga. Desto mer energi ägnas åt epistemologi och hur kunskaper konstrueras. Inte heller vedertaget objektiva sanningar, som betraktas som icke språkliga, som möbler och döden, är möjliga att tillskriva någon entydig mening, utan är färgade av den språkliga praktik i vilken de framträder (Edwards, Ashmore & Potter, 1995).

För socialkonstruktionisten väcks två olika frågor, den första hur verkligheten är konstruerad och den andra på vilket sätt denna konstruktion retoriskt legitimeras i sociala praktiker (Edwards & Potter, 2001). Den andra av dessa frågor innebär ett brott mot en mer etablerad socialkonstruktionistisk tradition (Berger & Luckmann, 1967), men som diskurspsykologin visar stort intresse för (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996). Båda dessa inriktningar är av intresse om man vill studera elevernas interagerande i musikklassrummet, den första för att identifiera *vilka* konstruktioner

av verkligheten som aktualiseras i deras interaktioner och den andra för att visa *hur* eleverna retoriskt positioneras och positionerar sig i relation till varandra. Den förra av dessa har varit av återkommande intresse i studier av elever i musikklassrummet (exempelvis Borgström-Källén, 2011; Ellefsen, 2014; Ericsson, 2002; Ericsson & Lindgren, 2010; Onsrud, 2013). Det finns emellertid ett behov av att ytterligare belysa *hur* elever i grundskolans musikklassrum språkligt konstruerar sig själva och varandra i sina interaktioner i musikklassrummet.

I syftet att försöka förtydliga det socialkonstruktionistiska grundantagandet vill jag lyfta ett exempel som är synnerligen centralt i studier av musik, nämligen emotioner. Uppfattningen att känslor utgör något kroppsligt, essentiellt existerande och skiljt från den språkliga representationen av känslan, är både väl etablerad i vårt vardagliga humanistiska språk och utgör ett återkommande grundantagande i forskarsamhället (Rose & Abi-Rached, 2014), inte minst inom den musikaliska neuroforskningen. Detta motiverar ett förtydligande också av pedagogiska skäl (Ekström, 2015). Wetherell (2012) visar exempelvis svårigheten att akademiskt hävda existensen av olika grundläggande känslor som är giltiga för alla människor. Istället sker hela tiden gränsdragningar och i dessa gränsdragningar fyller den språkliga dräkt med vilka känslorna kläs en viktig funktion. I den här avhandlingen betraktas känslor i linje med Wetherells (2012, 2013) resonemang utifrån dess sociala funktion, inte som ett uttryck för någon form av inre process, varken biologisk eller psykologisk.

Även från posthumanistiska (Badmington, 2000; Åsberg, Hultman & Lee, 2012) och nymaterialistiska (Alaimo & Hekman, 2008; Bennett, 2010) teoribildningar ifrågasätts den social-konstruktionistiska hållningen, men då utifrån dess fokus på epistemologi, alltså att fokusera på känslornas funktion i det sociala samspelet och lämna frågan om känslans ontologiska vara därhän. Som Ahmed (2008) påpekat är prefixen, i det här fallet *post*-humanism och *ny*-materialism, problematiska eftersom de betonar skillnad och förnyelse och bidrar till att dölja likhet och relation. Även Ahmed pekar alltså på det språkliga spelet, i det här fallet ett spel som handlar om att som teoretiker positionera sig och skriva fram sig själv som det nya och markera ett avstånd till det gamla, vilket underförstått är sämre. Med detta sagt handlar även dessa *nya* teorier snarare om att utveckla socialkonstruktionismen än att helt lämna densamma. En huvudsaklig kritik handlar om att språket anses ha tillskrivits allt för stor betydelse; som Barad uttrycker det:

> Language has been granted too much power. The linguistic turn, the semiotic turn, the interpretative turn, the cultural turn: it seems that at every turn lately every "thing" – even materiality – is turned into a matter of language or some other form of cultural representation. (Barad, 2003, s. 801)

Kritiken mot att språk har givits allt för stor betydelse kan vara befogad, något jag återkommer till senare. Först vill jag istället försvara ett fokus på språk. Barads lösning som bygger på en förflyttning från ett epistemologiskt till ett onto-epistemologiskt perspektiv, utgår med rätta från att naturen inte är ahistorisk och tidlös (Barad, 2003,

s. 801). Barad identifierar bland annat Foucault och Butler som de teoretiker som representerar detta *överdrivna* språkliga fokus som reducerar all materia till något obetydligt. Utgångspunkten är med andra ord att ett poststrukturalistiskt perspektiv indirekt, genom sitt fokus på hur *naturen* socialt konstrueras primärt i mellanmänskliga interaktioner, samtidigt utgår från att naturen bara finns där som oföränderlig och tidlös. Detta är däremot en något orättvis argumentation som inte tar hänsyn till hur exempelvis Foucault (1975/1991) beskriver hur byggnader kan kommunicera disciplinering och därmed inte är varken tidlös eller neutral. Vidare, när ett teoretiskt perspektiv ska operationaliseras sker detta återkommande med språket i sociala sammanhang för oss människor, vilket gäller även för posthumanistiska och nymaterialistiska teoribildningar. Även om det därför finns mellanmänskliga interaktioner som inte är språkliga i sig, står de aldrig helt fria från att de tillskrivs mening i språket. Butler uttrycker något som skulle kunna beskrivas som ett försvar, även om det är skrivet tidigare än Barads artikel, såhär: ”we have already contaminated, though not contained, the very body we seek to establish in its ontological purity” (Butler, 2001, s. 257). Även om det, som Butler (2001) påpekar, inte språkligt går att fånga alla aspekter av kroppen innebär detta inte att kroppen existerar utanför en språklig dräkt. Med utgångspunkt i att språket alltid är närvarande i mänskligt meningsskapande ser jag det därför som fortsatt fruktbart att också studera hur individer positioneras inom ramen för mellanmänskliga och i någon mån språkliga interaktioner.

För att återgå till eleverna i musikklassrummet utgår jag således från hur eleverna konstrueras i interaktion med varandra. Materialitet, så som instrument, elevernas kroppar och väggarna i musiksalen, utgör möjligen resurser för elevernas positionerande, men det är genom att observera effekterna av dessa i elevernas interaktioner som betydelsen av dessa olika materialiteter realiseras och får betydelse.

Diskurs som social interaktion

Den socialkonstruktionistiska utgångspunkten som den här avhandlingen vilar på innebär att såväl eleverna som kontexten som omger eleverna är att betrakta som socialt konstruerade i sin helhet. Socialkonstruktionismen erbjuder däremot inte direkta redskap att analysera skillnader eller likheter mellan olika verklighets-uppfattningar varför jag har vänt mig till diskursbegreppet. Diskursbegreppet har använts återkommande inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning på olika sätt, varför det är på sin plats att försöka definiera hur jag använder begreppet. Som Billig (1996) påpekar aktualiserar varje definition sin egen motsats, vilket gör det svårt att ge någon komplett definition av diskursbegreppet (jämför Billig, 1988). Istället vill jag därför i det här avsnittet lyfta några skiljelinjer som kan hjälpa till att avgränsa vad som avses med begreppet diskurs i den här avhandlingen.

Edwards definierar diskurs som ”Talk and texts, studied as social practices.” (Edwards, 2005, s. 104). I motsats till hur en del andra diskursanalytiska skolor använder diskurs betraktas alltså inte bara skriven text utan också talet som diskurs. Utöver detta betraktar jag även icke-språkliga verbala utsagor som diskursiva, exempelvis gester och kroppsspråk (C. Goodwin, 2000) som att himla med ögonen (M. H. Goodwin & Alim, 2010) och emotionella uttryck (Edwards, 2001; Wetherell, 2012). Trots att Potter redan 1996 identifierade behovet att utveckla begrepp för att analysera även icke språkliga handlingar (J. Potter, 1996, s. 10) har det verbala språket fortfarande utgjort en stor del av den mikrosociologiska forskningens huvudfokus. Denna brist på fokus på interaktioner som inte är språkliga kan vara en bidagarande orsak till Barads kritik av att språket tillskrivits för stor makt (Barad, 2003). Detta ligger också i linje med hur Wetherell (2013) menar att forskning om känslor har mycket att vinna på att se hur känslor framträder i interaktion, snarare än i att försöka studera känslor som något icke-diskursivt, bortom det sociala spelet.

Tre övergripande områden har pekats ut som centrala för att definiera diskurs inom diskurspsykologin (Edwards & Potter, 2001), vilka också varit behjälpliga i mitt forskningsprojekt. Det första av dessa områden handlar om att diskurser är *situerade*. Varje ord och utsaga är situerad på en viss plats sekventiellt i en interaktion. Betydelsen av vilken plats ett ord får i en interaktion är därmed också att betrakta som en del av det diskursiva och antas bidra till att konstruera mening. Kontext utgörs med andra ord inte i första hand av ramfaktorer, som exempelvis att musikundervisningen sker med barn i en viss ålder, i en skola med krav på betygssättning eller liknande, utan kontext skapas snarare genom elevernas interaktioner med varandra. Inom positioneringsteorin kan detta beskrivas som att olika storylines aktualiseras (Davies & Harré, 1990). Det diskursiva låter sig på så sätt inte begränsas till orden i sig, utan omfattar också olika överenskommelser för hur samtal organiseras. I en numera klassisk artikel utvecklar Laclau och Mouffe (1987) Wittgensteins (1953/1958) teori om *språkspel* genom att betrakta hela samspelet som diskursivt, då även de underförstådda principer som samtalet bygger på och ger det mening. I enlighet med Laclau och Mouffes resonemang betraktar jag i denna avhandling hela samspelet som diskursivt.

Diskurser skrivs ibland fram som situerade för att markera en skillnad mellan ett *mikro*- respektive ett *makro*perspektiv inom olika diskursanalytiska skolor. I det sammanhanget kan Foucaults studier (Foucault, 1964/2010, 1979/1991, 1976/2002) i hög utsträckning anses vara inriktade mot att identifiera *makro*-diskurser, medan diskurspsykologin (Wetherell & Potter, 1992; Widdicombe & Wooffitt, 1995) ägnar sig åt *mikro*-diskurser. Med denna uppdelning följer däremot en risk att läsa detta som att diskurser, situerade inom en specifik praktik, är helt fristående från diskurser i andra praktiker. Istället ska diskurser, i enlighet med Foucault (1971/1993), förstås som att de cirkulerar och förflyttar sig mellan olika praktiker. Diskurser på en makro-nivå kan alltså lika gärna aktualiseras på en mikro-nivå. Däremot är det en empirisk fråga vilka diskurser som aktualiseras och vilken funktion dessa fyller i interaktioner i ett mikro-

perspektiv. Som Hacking (2004) påpekar kan dessa stora diskurser däremot betraktas som lika närvarande i den direkta praktiken.

Den andra väsentliga aspekten som Edwards och Potter pekar på är att diskurs inom diskurspsykologin är handlingsorienterad och uträttar saker snarare än informerar. Istället för orden i sig som yttras inriktar sig diskurspsykologen mot den effekt orden får i interaktion med andra. Denna upplösning, inte bara av länken mellan språket och verkligheten, men också mellan ord över tid och i olika kontexter, utgör grunden i det som kallas *poststrukturalism* och som utgör ännu en grundpelare som den här studien vilar på. Detta sätt att se på språket har sina rötter i vad som beskrivits som den språkliga vändningen inom vilken teoretiker som Austin (1975), Wittgenstein (1953/1958) och de Saussure (1960) på delvis olika sätt pekat på och analyserat språkets handlingsdimension. Detta innebär att kopplingen mellan en språklig utsaga och något essentiellt existerande fenomen i verkligheten löses upp (Edwards et al., 1995). Länken mellan signifiant, det utpekande ordet, och signifié, det som pekas ut, är som Saussure uttryckte det godtycklig (Saussure, 1960) såtillvida att ord i förflyttningar över tid och rum kan få nya betydelser. Austins (1975) analys av olika talakter, handlingar som utförs med ord, bygger på en viss korrelation mellan de ord som används och själva handlingen. Detta är en koppling som diskurspsykologin löser upp och påpekar att samma handling kan utföras med olika ord (Edwards & Potter, 2001), eller för den delen helt utan ord. Att efter att ha vunnit i en musikalisk duell sträcka upp händerna i en segerliknande gest kan exempelvis lika väl kommunicera skrytsamhet som att utbrista ”yes”.

Tredje och sista områden som Edwards och Potter pekar ut som centralt inom diskurspsykologin är att diskurs är socialt konstruerad på två sätt i analogi med resonemanget kring den socialkonstruktionistiska ansatsen ovan. För det första skapar varje diskurs en någorlunda koherent version av verkligheten, då också hur det egna subjektet positioneras i relation till denna verklighet. Genom att det inom diskurspsykologin antas finnas en möjlighet för flera olika diskurser att plockas upp i en och samma interaktion innebär detta en möjlighet att studera variation i hur verkligheten konstrueras och vilka positioner som aktualiseras. För det andra är interaktionen i sig, som redan konstaterats, konstruerad enligt vissa principer. Även dessa principer i sig är att betrakta som del av det diskursiva och sätter ramarna för vilka möjligheter som erbjuds en elev att övertyga en annan om att denne exempelvis är bättre på att spela gitarr. Börjesson och Palmblad uttrycker detta såhär ”Diskurser är inte bara vad som sägs i olika sammanhang utan också vad som gör det möjligt att säga det” (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 12).

Diskurser positionerar elever...

Hittills har jag försökt definiera hur socialkonstruktionistiska grundvalar och ett fokus på diskurser kan användas för att studera hur mening produceras i en socialt skapad verklighet. I det följande vill jag mer specifikt diskutera hur diskurser också positionerar de enskilda subjekten, i det här fallet elever i musikklassrummet. Diskurser kan beskrivas som olika normsystem som vi förhåller oss till och som sorterar människor i olika kategorier. Detta är inte någon oskyldig och verkningslös praktik, utan olika uppfattningar om vem som är vansinnig kan, för att ta ett exempel från Foucault (1966/2001), avgöra vem som frihetsberövas och låses in på olika anstalter. Detta brukar beskrivas som att diskurser utövar en produktiv makt, att de skapar och förändrar verkligheten på högst påtagliga sätt. Vilka diskurser som aktualiseras i musikundervisningen påverkar exempelvis vilka subjektspositioner som premieras i musikundervisningen (Ericsson & Lindgren, 2010).

Att diskurser på så sätt skapar subjektspositioner för individer att inta innebär inte att det är omöjligt för elever att inte agera i enlighet med dessa. Däremot kan ett brott mot dessa förväntningar leda till att elever positioneras som exempelvis avvikande eller problematiska. Som Billmayer (2015) och Samuelsson (2008) visat delar många lärare i grundskolan förväntningar på elever att vara konforma i någon mån, att räcka upp handen, komma i tid, ha med sig material till lektionerna och att prata med ett vårdat språk. Elever kan välja att bryta mot detta förväntade beteende men blir då positionerade som avvikare vilket ackompanjeras av försök från lärarens sida att förklara och förstå detta avvikande beteende. Att på allvar påverka maktförhållanden i en viss situation skulle därför också omfatta att förändra synen på vad som är ett normalt beteende, något som är mycket svårare att åstadkomma, om ens möjligt.

Ett annat och djupare sätt att uttrycka denna diskursiva makt över eleverna är att gå till Lukes (2005) definition av maktens olika dimensioner. Den första av dessa dimensioner innebär att person A förmår person B att göra något som denne annars inte skulle ha gjort, vilket liknar en förhållandevis traditionell syn på makt. Den andra dimensionen innebär makten över dagordningen vilket i klassrummet skulle kunna motsvaras exempelvis av att läraren eller kursplanen bestämmer vilken musik som ska spelas. Det Lukes beskriver som maktens tredje dimension, och som i hög utsträckning liknar den syn på makt som Foucault ger uttryck för, beskriver Lukes som makten över tanken. För att återgå till exemplet med eleven som avviker från den förväntade elevpositionen i klassrummet så innebär denna maktdimension att eleven också ser sig själv som avvikande. Diskursens makt blir på så sätt fullkomlig och överordnar den normativt förväntade positionen över den avvikande.

Denna syn på makt hos Foucault har ifrågasatts utifrån att den betraktar diskursers makt som fullkomlig och skapar väldigt få möjligheter att studera förändring samt att den är bättre lämpad för stora, hegemoniska (Laclau & Mouffe, 1985), diskurser som genomsyrar hela samhället på sätt som Foucault (1976/2002, 1964/2010) gjort. På

motsvarande sätt har Ericsson (2002, 2006) identifierat diskurser som positionerar såväl elever som lärare på olika specifika sätt. Connell (1995/2003) har i sitt arbete om maskulinitet också använd hegemonibegreppet för att peka på hur det finns en inbördes ordning mellan olika uttryck för maskulinitet där en viss typ av maskulinitet återkommande överordnas och tillskrivs större värde för att uttrycka maskulinitet än andra. I den här avhandlingen antas däremot inte diskurser som pekats ut som dominerande i samhället vara giltiga i samtliga sammanhang, och därmed inte med självklarhet bland eleverna i Centralskolans respektive Musikprofilskolans musikklassrum. Däremot fyller tidigare studier av sådana övergripande diskurser en funktion genom att de potentiellt kan aktualiseras i de olika musikklassrummen då påverka elevernas förutsättningar på olika sätt. Vilka diskurser som aktualiseras i elevernas olika praktiker blir däremot en empirisk fråga. Grundantagandet är att inga diskurser från början är hegemoniskt överordnade andra, utan att diskursernas ordning avgörs inom respektive praktik.

... och diskurser utgör resurser i elevernas positionerande.

Diskurser skapar, som avsnittet ovan visat, positioner som begränsar subjektets handlingsutrymme. Som också påpekats är den typen av analys mest relevant i relation till studier av stora, eller hegemoniska, diskurser som påverkar större delar av samhället och som ingen helt kan undvika. Däremot är en av diskurspsykologins utgångspunkter att det finns flera olika möjliga diskurser som kan vara aktuella för eleverna i en specifik praktik, exempelvis i ett musikklassrum. Foucault har uttryckt att diskurser cirkulerar (Foucault, 1971/1993) vilket kan läsas som att diskurser i olika hög grad aktualiseras i olika praktiker. I sin kritik av Foucault menar Wetherell & Potter (1992) att han inte riktat tillräcklig uppmärksamhet vare sig mot mångfalden av diskurser eller mot vilket sätt diskurser cirkulerar mellan olika praktiker. Varje enskild praktik skapar därmed inte egna små diskurser, utan dessa utgör redan existerande diskurser. Diskurspsykologin har tagit fasta på denna rörlighet för att titta på den variation som därför förekommer i varje specifik praktik och vidare hur olika diskurser aktualiseras i olika praktiker samt vad detta innebär för vilka möjligheter subjektet har att navigera bland dessa diskurser.

Diskurser kan beskrivas som resurser subjektet kan använda sig av i ett ständigt pågående förhandlande om mening (Wetherell, 1998; Wetherell & Potter, 1992; Wetherell, Taylor, & Yates, 2001a; Wetherell et al., 2001b). Inom en interaktion kan därmed flera olika diskurser aktualiseras, vilket skapar rörlighet och variation. Interaktionen subjekt emellan kan alltså beskrivas som en kamp om definitionen av verkligheten, då inte genom en kamp mellan olika individer, utan mellan de olika diskurser som är aktuella och de olika positioner som dessa diskurser erbjuder. Att

agera på ett visst sätt och vinna erkännande för detta, även om det sker utan ord, kan innebära att en viss definition av världen, en viss diskurs, får företräde före en annan. På så sätt skapas ett visst handlingsutrymme för det enskilda subjektet.

Detta innebär en skillnad mot Laclau och Mouffes (1985) begrepp *överdeterminerat subjekt,* så som det använts i Lindgren och Ericssons (2010) studie av musikklassrummet exempelvis, som inte medger någon större rörlighet. Detta begrepp är användbart för att studera hur flera maktaxlar samverkar och skapar olika begränsningar för olika subjekt, men subjektet som studeras framstår lätt som förhållandevis passivt. Att istället fokusera på subjektets möjligheter att aktualisera olika diskurser och på så sätt öppna upp för olika positioner att inta skapar istället fokus på just den föränderliga processen.

För att ett subjekt ska kunna skapa ett större handlingsutrymme krävs att hen lyckas övertyga andra om ett skifte av fokus, att situationen istället bör läsas utifrån en annan diskurs, i vilken det egna subjektet framträder som mer fördelaktigt. Det krävs alltså ett visst retoriskt arbete för att övertyga och skapa utrymme att förändra och förskjuta sin position. Sådana tekniker för att övertyga andra benämns inom diskurspsykologin för *retoriska resurser* (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996). Även dessa resurser i sig är diskursiva och situerade såtillvida att de inte fungerar på samma sätt eller är lika effektiva i alla praktiker.

För att kunna prata om makt som letar sig ända ned på en individnivå krävs också ett förtydligande kring vilka subjekt, vilka elever i klassrummet, som kan inta vilka positioner. Vissa sätt att positionera sig själv på är mer lättillgängliga än andra (Wetherell & Potter, 1992) och kräver inte något större retoriskt arbete, medan andra däremot är svårare att inta. Dessa svårigheter kan både analyseras utifrån vilka diskurser som redan är aktualiserade i den specifika praktiken i det specifika musikklassrummet, men också vilka olika tidigare positioneringar och vilka diskurser som individen har förhållit sig till. Wetherell och Potter beskriver detta på följande sätt:

> We want to argue that the identity and forms of subjectivity which become instantiated in discourse at any given moment should be seen as a sedimentation of past discursive practices. A sense of identity and subjectivity is constructed from the interpretative resources - the stories and narratives of identity - which are available, in circulation, in our culture. [...] This subjectivity is also constrained, of course, by other social practices. Some accounts of self are more readily available to some than others. (Wetherell & Potter, 1992, s. 78)

En position som inte är lika tillgänglig för ett visst subjekt att inta kräver därmed att ett större retoriskt arbete görs för att lyckas. Att diskurser skapar positioner utifrån vilka eleverna blir begripliga innebär med andra ord inte att alla elever inrättar sig efter dessa, men däremot krävs att det krävs ett större arbete för att bryta mot en förväntad position.

Positionen som en ständig process

Såhär långt har jag försökt visa hur socialt skapade diskurser både begränsar elevernas möjligheter att positionera sig och samtidigt kan utgöra resurser för att förändra, förskjuta och förhandla kring sina positioner. I det här avsnittet är min ambition att klargöra på vilket sätt jag förstår positionsbegreppet, för att komma fram till att en position aldrig är statisk, fixerad och komplett utan istället är dynamisk, rörlig och fragmenterad. Positionen kan alltså bäst beskrivas som en process i sig (jämför Davies & Harré, 1990). För att nå dit kommer jag att redovisa några exempel på hur positionsbegreppet diskuterats i relation till andra närliggande begrepp som återkommande använts inom musikpedagogisk forskning så som subjektivitet, identitet, subjektsposition och rollbegreppet.

Subjektspositioneringsbegreppet fungerar väl med hegemoniska diskurser (Laclau & Mouffe, 1985) som markerar större skiften i samhället, exempelvis hur skiftande diskurser kring vansinnet också pekar ut enskilda subjekt som antingen avvikande som bör låsas in, eller som normala (Foucault, 1964/2010). I detta fall betraktas diskursen som så pass hegemonisk att ingen undslipper att positioneras utifrån den. Inom musikpedagogiken har detta begrepp bland annat använts av Ericsson (2006) som identifierar olika diskurser samt diskuterar hur dessa också positionerar såväl lärare som elever på olika sätt. I det senare fallet pekar Ericsson på närvaron av flera olika diskursiva konstruktioner vilket tecknar en mer komplex bild av vilka subjektspositioner som erbjuds och hur dessa ibland överlappar varandra. Däremot begränsar utgångspunkten i subjektspositioner, och hur de konstrueras av diskurser, en mer komplex analys av hur enskilda individer hanterar dessa och aktivt förhåller sig till olika positioner. Positioneringsbegreppet, så som det lanserades av Hollway (1998) och utvecklades av Davies, Harré och Langenhove (Davies, 1989/2003; Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1999), öppnar för att mer i detalj fokusera rörlighet i nuet och relationer mellan individ och position, snarare än relationen mellan position och den övergripande diskursen. I enlighet med diskurspsykologin som beskrivits ovan öppnar positionsbegreppet för större möjlighet att agera för det enskilda subjektet, något som *subjektspositioneringsbegreppet* inte förmår att fånga (Woodward, 1997). En position är på samma sätt som diskurser inom diskurspsykologin möjliga att förhålla sig till på ett mer dynamiskt sätt.

Ett annat begrepp som kan vara värt att kort stanna upp vid är subjektivitetsbegreppet. Att positioneras av en diskurs innebär med Althussers (1971) terminologi att interpelleras på ett visst sätt, tillskrivas vissa karaktäristika, som sedan kan benämnas och diskuteras i termer av identitet, subjektsposition, position eller roll. Samtidigt måste det med logisk nödvändighet finnas någon som kan pekas ut, något som förekommer interpellerandet, någon som kan interpelleras, och detta något kan benämnas ett subjekt. På samma sätt resonerar Wetherell då hon påpekar att positioner som skapas diskursivt upphör att existera om de inte också intas av, eller

pekar ut, något subjekt (Wetherell, 1998). Att närma sig en diskussion om detta subjekt, som poststrukturalismen inte trots idoga försök har lyckats skaka av sig (Wetherell, 2008), kan läsas som en öppning för mer traditionella essentialistiska skolbildningar som psykologi eller biologi, eller en mer upplöst ontologi likt nymaterialsm eller posthumanism. Wetherell (2008) menar istället att positionsbegreppets styrka utgörs av just denna dubbelhet, som omfattar såväl det mer individuella subjektet och den socialt skapade identiteten (Wetherell, 1998, 2008). Vad Wetherell uttrycker är att skiljelinjen mellan identitet och subjekt är olycklig både utifrån att identitet å ena sidan riskerar att betraktas som en banal yta som inte får reell betydelse och då subjektivitet å andra sidan riskerar att betraktas som en helt privat angelägenhet (Wetherell, 1998, 2008). Istället omfattar positioneringsbegreppet subjektet som positioneras. I viss mån kan positionerande därmed analyseras som subjektsskapande (jämför Nordin-Hultman, 2004). Det kan beskrivas som att elevernas subjekt inte är något annat än summan av deras positioner och omvänt att dessa positioner realiseras och får reell betydelse för eleverna och är alltså inte enbart diskursiva konstruktioner.

Identitet är, som Wetherell (2008) presenterar det, helt socialt skapad på samma sätt som såväl positionen och subjektspositionen. Däremot för identitetsbegreppet med sig en potentiell svårighet som positioneringsbegreppet på ett bättre sätt hanterar. Det finns en risk att identitet läses som något inre, en psykologisk process, något som är intimt förknippat med det egna subjektet och därmed personligt i någon mån. Scheid (2009) skiljer i sin avhandling exempelvis på psykologiska identitetskonstruktioner och sociologiska identitetskonstruktioner för att slutligen landa i en mellanväg som han beskriver som socialpsykologiska identitetskonstruktioner. Trots detta försök att finna en medelväg präglas såväl elevernas beskrivningar i studien som resonemangen i slutdiskussionen i hög utsträckning av en beskrivning som tar avstamp i identitet som något personligt och inre. Detta behöver inte vara något problematiskt i sig, men innebär ett avsteg från den socialkonstruktionistiska utgångspunkten i avhandlingen och skapar svårigheter att på ett fruktbart sätt diskutera maktförhållanden som jag har en ambition att göra i avhandlingen.

Positionsbegreppet har av Davies, Harré och Langenhove (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1991) lanserats som ett mer dynamiskt alternativ till det närbesläktade rollbegreppet (Goffman, 1967, 2001). Enligt Davies och Harré bygger rollbegreppet på en separation mellan roll och identitet, och att identiteten är mer fixerad och döljs av rollen som intas. Inom positioneringsteori betraktas istället elever i klassrummet som konstruerade av alla sina positioner och är inte heller något utöver dem. Det finns alltså inte någon fixerad identitet inom varje individ som kan döljas, utan bara de positioner som aktualiseras genom olika praktiker. Frågan om vad som utgör elevernas identitet i någon slags mer essentiell version blir därmed till en ickefråga.

Rollbegreppet utgår vidare från en beskrivning av individen som medveten om vilken roll denne intar, något positionen inte förutsätter. Att studera medvetenhet i relation till positionerande kan vara intressant för att synliggöra skillnader i den positionerande processen (Harré & Langenhove, 1999) men det utgör alltså inte en förutsättning för själva positionen i sig (Davies & Harré, 1990). Det krävs med andra ord inte någon medveten handling för att någon ska positioneras, utan detta sker hela tiden. Varje *interaktion* mellan olika individer aktualiserar diskurser som i sin tur ackompanjeras av olika möjliga positioner som det egna subjektet orienterar sig själv mot (Davies & Harré, 1990, s. 48). Varje argument eller retoriskt arbete som görs för att positionera sig på ett visst sätt öppnar samtidigt också upp för dess motsats som en följd av språkets dualistiska natur (Billig, 1996). Billig uttrycker detta såhär: ”A rhetorical approach stresses the two-sidedness of human thinking and of our conceptual capacities.” (Billig, 1996, s. 79). Detta innebär också att varje gång en position aktualiseras framträder dess motsats som en möjlig position. Att beskriva positioner och positionerande innebär därmed samtidigt att peka på två olika motpoler som aktualiseras på samma gång och som återkommande bekräftar varandras existens.

Positionen, så som den framträder i interaktion med andra, kan vara betydligt mer fragmentarisk och icke-komplett, än det sätt individer tenderar att beskriva sig själva på (Davies & Harré, 1990, s. 49). Som ett exempel på detta visar Widdicombe och Wooffitt (1995) att kan ungdomar med sitt utseende kan kommunicera tillhörighet till en viss subkultur samtidigt som vissa av dessa realiseras genom att ta avstånd mot själva definitionen av subkulturer. Positionen kan däremot utgöras av en mer komplex och sammansatt roll eller identitet men detta är alltså inte någon nödvändig premiss, utan snarare en möjlighet (Davies & Harré, 1990).

En position i den här avhandlingen ska alltså läsas som socialt skapad, fragmentarisk, och föränderlig. Detta till trots kan positioner upplevas som mer beständiga, något Harré och Davies diskuterar i termer av *storylines* (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1991, 1999).

> Positioning, as we will use it is the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. (Davies & Harré, 1990, s. 48)

Positioner är situerade här och nu, så om eleverna deltar i samma storyline och utgår från samma diskurs realiseras också positionen på liknande sätt för dessa deltagare. Det sker en form av tillfällig tillslutning som möjliggör för alla involverade att dela samma förståelse av vad som hänt och då hur elevernas positioneras i denna tillfälligt koherenta storyline. Det blir också möjligt för andra elever i samma klassrum att, genom återkommande liknande beskrivningar av samma elev, förstärka denna tillslutning till den grad att eleven själv upplever det som ett enhetligt subjekt.

För att avsluta detta avsnitt vill jag betona att positioner i avhandlingen ska begripliggöras som en process, som något ständigt pågående inom olika praktiker.

Detta positionerande är inte med nödvändighet intentionellt, utan sker hela tiden som ett resultat av hur olika handlingar aktualiserar diskurser som i sin tur erbjuder olika positioner. Positionerna är relationella och beskriver skillnader och är på så sätt snarare fragmentariska än kompletta och koherenta berättelser. Positioner kommer därmed hela tiden i par som kan uppfattas som varandras motpoler och positionerandet sker som en form av rörelse mot någon av dessa poler. Slutligen sker tillslutningar i vilka subjekten som deltar i en och samma storyline delar samma uppsättning positioner som då också blir meningsfulla på samma sätt för deltagarna.

Diskursivt retoriskt arbete för att realisera en position

Att definiera positionen som process öppnar för en möjlighet att studera den positionerande praktiken. I det följande kommer jag utöver detta att definiera ett antal resurser som det enskilda subjektet kan ha tillgång till för att försöka övertyga och skapa ett utrymme att exempelvis realisera en position. Jag har i detta syfte hämtat inspiration och begrepp från flera olika håll så som positioneringsteori (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1991, 1999), den tidiga retoriskt orienterade diskurspsykologin (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996), samtalsanalysen (Cromdal et al., 2007; Ingrids & Aronsson, 2014; Schegloff, 1992, 1997; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977; Tholander & Aronsson, 2002, 2003) samt den senare och mer kritiskt orienterade diskurspsykologin (Billig, 1988, 1996, 2001a). Resurser hämtade från dessa områden betraktar jag som en form av vad som inom diskurspsykologin kallas för *retoriska resurser* (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996) som medvetet eller omedvetet används i elevernas positionerande. I det följande kommer jag att översiktligt visa på några olika typer av resurser som aktualiserats i elevernas interaktioner i de olika musikklassrummen. Hur de mer explicit fungerar i varje given praktik kan däremot variera varför jag återkommer till dessa i resultatpresentationen.

Inom positioneringsteori betraktas *storyline* som ett väsentligt begrepp, vilket diskuterats ovan. Här vill jag visa på hur en storyline kan användas som en resurs i elevernas positionerande. Givet att eleverna delar samma diskursiva utgångspunkter, och är involverade i samma storyline, hierarkiseras också positionerna på så sätt att de framstår som olika attraktiva att för de medverkande subjekten (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1991). Att undvika den mindre eftersträvansvärda positionen kan, som tidigare konstaterats, inte göras genom att förändra de diskursiva förutsättningarna eller innebörderna, men däremot genom att aktualisera en alternativ storyline i vilken positioner hierarkiseras annorlunda och möjliggör för eleven att positionera sig på ett mer eftersträvansvärt sätt än vad som annars vore möjligt. En teknik för att förändra sitt handlingsutrymme blir därmed att ändra förutsättningarna för samtalet, försöka inrikta det mot något annat, och på så sätt

aktualisera andra diskurser som möjliggör att inta en position som för det enskilda subjektet både är mer attraktiv och också i högre grad möjlig att inta (Wetherell & Potter, 1992).

Inom positioneringsteori skiljer man vidare på första och andra ordningens positionerande beroende på den sekventiella ordningen i interaktionen (Harré & Langenhove, 1999). Om en elev exempelvis ber någon annan förklara något positioneras den andra eleven som kamratlärare och den första som kamratelev. Detta utgör första gradens positionerade. I den fortsatta interaktionen kan eleven antingen acceptera första ordningens positionerande eller ifrågasätta den, vilket utgör andra ordningens positionerande. Harré och Langenhove (1999) har också identifierat tredje ordningen positionerande vilket innebär att någon som inte är närvarande i själva interaktionen utgör föremålet för positionerandet. Även detta är en resurs som eleverna använder sig i olika grad av i de olika musikklassrummen.

Den tidiga retoriskt orienterade diskurspsykologin behandlar bland annat frågan om *hur* fakta konstrueras genom olika retoriska resurser eller *rhetorical devices* (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996). Inom en humanistisk diskurs, vilken vardaglig kommunikation i hög grad präglas av, kan retorik lätt uppfattas som något negativt, som att verkligheten *fördunklas* av retorik (Billig, 2015). Denna uppfattning förutsätter däremot förekomsten av något essentiellt existerande för att detta något ska kunna fördunklas. Att fokusera på retorik innebär inom ett social-konstruktionistiskt paradigm inte att enbart titta på yta och fasad istället för djup, utan retoriken betraktas som en väsentlig förklaring till hur verkligheten faktiskt konstrueras (Billig, 2015). Alla utsagor, alla handlingar, kan betraktas utifrån en retorisk dimension, utifrån vad de uträttar, eller vilken *effekt* (Wetherell, 1998) ett agerande får.

Samtalsanalys utgörs framför allt av detaljerade analyser av samtal mellan människor i syfte att synliggöra hur väldigt små förändringar i interaktioner kan få stora konsekvenser för samtalets utgång och då också för positionerandet. Exempel på sådana resurser är *samtalssekvenser* (Sacks, 2001), *återgivet tal* (Ingrids & Aronsson, 2014), *känslor* (Edwards, 2001; Ingrids & Aronsson, 2014; Wetherell, 2013), funktionen av ett ”nej” (Kitzinger & Frith, 2001; Kulick, 2003), *reparationer* (Schegloff, 1992), *disclaimers* (J. Potter, 1996), *extreme case formulations* (J. Potter, 1996), *nailing down* (Matoesian, 2005) eller *footing* och *modalisering av fakta* (Edwards & Potter, 1992, s. 106). Ett sätt att beskriva skillnader och likheter i elevernas positionerande i olika praktiker och i olika musikklassrum är därför att se vilka olika retoriska resurser som används samt vilka effekter de får.

Utöver den direkta funktionen omfattar en retorisk resurs också en innehållslig dimension, som i sin tur också gör ett visst positioneringsarbete. Att skämta kan exempelvis användas för att skapa ett utrymme att bryta mot normen men samtidigt låta påskina att detta inte var seriöst eller allvarligt menat (Attardo, 1993). Samtidigt öppnar skämtet för att den som skämtar positioneras som humorist. Skämtet kan på så sätt göra ett positionerande arbete på två sätt samtidigt. För det första utgör skämtet

en resurs att positionera sig i enlighet med någon ytterligare position, och för det andra är skämtet i sig ett uttryck för en position. Båda dessa kan realiseras i olika interaktioner mellan eleverna.

Kön som position

Kön ska i den här avhandlingen förstås som en helt igenom socialt konstruerad position i enlighet med Butlers (1990) arbete. Som Speer och Stokoe (2011) påpekar har kön däremot återkommande i studier av språklig interaktion, så även inom musikpedagogisk forskning, studerats med utgångspunkt i representation, alltså genom att betrakta det som flickor gör som mer feminint och det pojkar gör som mer maskulint. Genom ett sådant upplägg antas kön på förhand ha betydelse i elevernas positionerande. Genom att undersöka betydelsen av kön, och samtidigt utgå från en befintlig könskategori, konstrueras enligt Speer och Stokoe (2011), ett cirkelresonemang som leder till att resultatens akademiska skärpa minskar och dess värde som politiskt argument blir mindre effektivt.

Samtidigt, utan att gå så långt som A. M. Smith (2003) och hävda att kön är ständigt närvarande, skulle kön kunna beskrivas som en så pass närvarande kategori att den förhållandevis snabbt kan aktualiseras i vitt skilda praktiker. Eleverna i de studerade klassrummen bär både namn och kläder som kommunicerar könstillhörighet. Detta innebär däremot inte att det alltid är självklart att kön tillskrivs betydelse för eleverna i varje enskild interaktion. Frågan om kön är en relevant kategori är på så sätt alltid relevant att ställa, men svaret på frågan är inte självklart. Jag fortsätter därmed likt Butler (2001) att hävda kön som en social konstruktion som snarare skrivs på våra kroppar än som skrivs av våra kroppar. En kropp är så att säga inte på förhand varken pojke eller flicka, eller mer eller mindre maskulin eller feminin. Vad som är maskulint eller feminint avgörs istället i sociala interaktioner företrädesvis i språket.

En svårighet att studera hur kön konstrueras, och när kön utgör en relevant kategori eller inte, har att göra med att kön inte alltid indexeras direkt i språket, utan tvärtom oftast görs indirekt (Ochs, 1992). Att direkt indexera kön indirekt, utan att använda ord som direkt pekar ut maskulinitet eller femininitet, är en enligt Ochs (1992) mer vanligt förekommande än att direkt språkligt indexera kön. Att jämställdhet fått relativt sett stort utrymme i den svenska politikens dagordning, åtminstone internationellt sett (Martinsson, Griffin & Giritli, 2016), har också bidragit till ett utvecklande av ett mer könsneutralt språk. Detta skulle kunna innebära att den direkta indexeringen av kön i svenska språket är än mindre frekvent jämfört med i det engelska språket. För att ytterligare komplicera bilden uttrycker Jacksson (2011) att explicit utpekande av en könskategori inte med nödvändighet också måste betyda att kön är något som står på spel i interaktionen. Att avgöra hur och när kön aktualiseras i en interaktion är därmed inte ett enkelt uppdrag.

Att kön inte görs explicit genom att personer eller handlingar explicit indexeras som maskulina eller feminina innebär däremot inte per definition att kön inte är närvarande. Som Ochs (1992) påpekar, och som Kiesling (2011, 2018a, 2018b) operationaliserar i studier av maskulinitet, indexeras kön återkommande indirekt genom att vissa språkliga karaktäristika i sig bär med sig könskonnotationer. Ett exempel på detta är *brospeak*, som används för att positionera sig som *bro*, utgörs av ett vagt och otydligt språk, *masculine ease*, vilket skapar en kontrast till det mer tydliga och artikulerade språkbruket som snarare utgör en *gay voice* (Kiesling, 2018a, 2018b). En viktig poäng av Kiesling är därmed att maskulinitet inte med nödvändighet görs som distans till en kvinnlig röst, utan likväl som ett sätt att skapa ett tydligt vi inom den homosociala maskulina gemenskapen.

Kön är sammanfattningsvis en kategori som för eleverna i de studerade musikklassrummen ständigt är möjligt, men inte nödvändigt, betydelsebärande i elevernas interaktioner. Eftersom kön kan vara aktuell utan att explicit indexeras blir analysen av kön en känslig och svår operation. Enklare hade varit att enbart betrakta kön som görs explicit, alltså att eleverna språkligt artikulerar kön. Detta skulle däremot innebära att situationer som mycket troligt har könsförtecken förbisetts.

4. Att dokumentera och analysera elevers interaktioner i musikklassrummen

Att studera elevers interaktioner i syfte att säga något om deras positionerande, vilket jag redogjort för i föregående kapitel, ställer självklart krav på att samla in ett material som möjliggör denna analys. I mitt fall har jag valt dokumentation med videokamera för att kunna samla in ett tillräckligt rikt material som medger att observera inte bara vilka positioner som står på spel, utan också *hur* och med vilka retoriska resurser elevernas positionerande sker under pågående musikundervisning. Samtidigt som videodokumentation blir allt vanligare är den kantad av svårigheter, såväl ur ett etiskt som ur ett reliabilitetsperspektiv. Att på ett rättvisande sätt återge och analysera ett så pass komplext material som videofilm av klassrumsinteraktioner ställer exempelvis höga krav, inte minst vad beträffar frågor om transkriptionens möjlighet och status samt vad som utgör ett relevant sätt att tematisera resultaten. För att kunna säga något om på vilket sätt elevers positionerande skiljer sig åt beroende på i vilken grad musik kan antas vara något som står på spel för eleverna har jag använt mig av fallstudien som urvalsprincip, vilket jag också inleder kapitlet med.

Fallstudien som urvalsprincip

Vad som utgör en fallstudie är i den metodologiska litteraturen omdiskuterat och inte helt entydigt (Barzelay, 1993; Blaikie, 2009; Flyvbjerg, 2004; Alexander L. George & Bennett, 2005; Gerring, 2004, s. 341; Merriam, 1994; Stake, 1978, 1995; Yin, 2014). Trots denna otydlighet har diskussionen om hur fallstudien bör karaktäriseras och användas varit förhållandevis frånvarande inom det musikpedagogiska fältet, detta även om termen använts återkommande (exempelvis Backman-Bister, 2014; Brändström, 2012; Hagerman, 2016; Kaijser, 2007; Karlsen, 2007; Lindell, 2009; Mars,

2012). Detta sammantaget motiverar ett ge frågan om fallstudien något större utrymme än vad annars vore rimligt.

Fallstudien vann erkännande under 1920-talet och har sedan dess utvecklats som ett försvar för kvalitativt orienterad forskning i ett samhälle präglat av en syn på kvantitativ forskning som mer vetenskaplig (Blaikie, 2009, s. 186ff). Fallstudien växte fram som en metod att strategiskt välja ut fall som representerar olika aspekter av ett väldefinierat studieobjekt. Ambitionen var att lösa ett klassiskt metodologiskt dilemma som kan beskrivas med uttrycket *too many variables, too few cases* (Alexander L. George & Bennett, 2005), ett problem som i grunden handlar om att oavsett hur många variabler och hur många fall som studeras innebär forskning alltid en reduktion av verkligheten, detta oavsett vilken metod som används. Fallstudien växte fram som ett sätt att tackla denna problematik genom att utveckla en metod att välja ut relevanta fall på vilka en komplex uppsättning variabler kunde appliceras. Allt eftersom kvalitativa metoder under senare delen av 1900-talet har vunnit erkännande har fallstudien istället i högre grad definierats som en metod för att analysera mångsidiga empiriska data och komplexa skeenden (Merriam, 1994; Yin, 2014). Att på så sätt definiera fallstudien som metod snarare än som urvalsprincip innebär svårigheter att skilja den från andra empirinära kvalitativa metoder som exempelvis etnografi eller deltagande observationer (Blaikie, 2009, s. 188f). Fallstudien betraktad som en metod innebär också att den styrka som ligger i begreppets ursprungliga kärna, urvalet och vad fallen representerar, riskerar att falla bort (Blaikie, 2009; Ekström & Bergström, 2015; Flyvbjerg, 2001; Gerring, 2004). Som leCompte och Preissle (2003, s. 56) betonar är urval ofrånkomligt i etnografiska metoder och det fallstudien bidrar med är en logik för att diskutera urvalet i syfte att kunna säga något om ett specifikt studieobjekt (Blaikie, 2009, s. 188f; Flyvbjerg, 2001; Gerring, 2004; Hammersley, 1992).

> A 'case study,' I argue, is best defined as an intensive study of a single unit with an aim to generalize across a larger set of units. Case studies rely on the same sort of covariational evidence utilized in non-case study research. Thus, the case study method is correctly understood as a particular way of defining cases, not a way of analyzing cases or a way of modeling causal relations. (Gerring, 2004, s. 341)

I enlighet med Gerring och Blaikie (2009, s. 186ff) använder jag fallstudien som en urvalsmetod för att möjliggöra att diskutera resultatens förmåga att förklara något också i andra musikklassrum än de som studerats inför den här avhandlingen.

Inom kvalitativ forskning undviks inte sällan frågor om generaliserbarhet till förmån för att enbart göra anspråk på att förstå de specifika fall som studerats i respektive studie, vilket kan vara ett utfall mindre fruktbara försök att skapa en tydlig skiljelinje mellan kvalitativ och kvantitativ forskning (Larsson, 2009; R. Åsberg, 2001). En sådan hållning tagen på allvar reducerar resultaten i den egna studien till något vars värde i ett större samhälleligt perspektiv kan ifrågasättas (Larsson, 2009). Rädslan att tala om generaliserbarhet kan relateras till termens tydliga konnotation med ett statistiskt generaliseringsbegrepp, ett begrepp som förenklat kan beskrivas

som sannolikheten att något specifikt inträffar inom den studerade populationen (Blaikie, 2009, s. 192; Lincoln & Guba, 1985). Bassey (1981) använder begreppet *closed generalisations* för att beskriva hur denna statistiska generaliseringsmodell enbart är giltig inom de studerade fallen under den studerade perioden. När jag i det följande talar om generalisering menar jag någon form av princip för att diskutera betydelsen av forskningsresultat i andra musikklassrum än de specifikt studerade. Innan jag går vidare vill jag påpeka att teoretisk generalisering, som ibland åberopas som en möjlighet att diskutera relevans av resultat inom kvalitativ forskning, däremot inte är en generaliseringslogik som medger att generalisera från en empirisk kontext till en annan, utan handlar om att teoretiskt applicera begrepp på den observerade verkligheten. I det följande kommer jag att presentera två olika teoretiska utgångspunkter för empirisk generalisering av studiens resultat.

Den första generaliseringslogiken, som bygger på att resultaten har relevans i andra kontexter som i hög grad liknar den studerade, har beskrivits med begrepp som *natural generalizability* (Stake, 1978), *explanatory power* (Corbin och Strauss, 2008), *transferability* (Lincoln & Guba, 1985), *relatability* (Bassey, 1981) *translatability* och *comparability* (LeCompte & Preissle, 2003, s. 47). Detta sätt att resonera är koherent med ett poststrukturalistiskt paradigm (Larsson, 2009) och är, enligt Bassey (1981), mer relevant för den enskilde läraren eller eleven som läser avhandlingen i syfte att se likheter med den egna praktiken. Bergström och Boréus (2018, s. 40) understryker också vikten av tydlighet och stringens i presentationen av de specifika fallen, i synnerhet i studier som bygger på ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, för att hög grad av *intersubjektivitet* ska kunna uppnås. Min ambition är, mot denna bakgrund, att presentera resultaten tillräckligt nyanserat, detaljerat och med ett tillräckligt enkelt språk för att den enskilde läraren ska kunna bilda sig en uppfattning om relevansen av studiens resultat för den egna praktiken (LeCompte & Preissle, 2003). Som ett led i samma ambition presenterar jag också en övergripande beskrivning av varje musikklassrum och terminens planering i inledningen till varje resultatkapitel. Den här logiken är koherent med en metodologisk definition av fallstudien, men är även applicerbar på forskning av specifika kontexter som inte betraktas som fallstudier. Det finns emellertid två problem med denna metod i föreliggande studie. Det första är att detaljrikedomen i beskrivningen av de två olika musikklassrummen delvis begränsas av risken att röja de medverkandes anonymitet. Det andra problemet är att resultatens giltighet helt lämnas över till läsaren som förväntas vara kompetent att avgöra forskningens relevans i andra sammanhang (Blaikie, 2009, s. 193; Larsson, 2009).

Den andra generaliseringslogiken bygger på fallstudiens kärna som jag resonerat kring ovan, nämligen strategiska urval av fall i en strävan efter att säga något om ett större samhällsfenomen (Alexander L. George & Bennett, 2005, s. 30f; Gerring, 2004) och kan jämföras med det Stake benämner instrumental case-study (Stake, 1995). Detta större samhällsfenomen som jag med fallstudien vill kunna bidra till att säga något om är ungdomars positionerande i musikklassrummet och hur detta samspelar med musikundervisningens aktiviteter. Denna generaliseringslogik skulle därmed

kunna beskrivas som ett komplement till den första, som en hjälp att identifiera vilka möjliga kontexter som studiens resultat skulle kunna vara giltiga inom.

En förutsättning för att strategiskt kunna göra ett urval som möjliggör att diskutera en mer övergripande kategori är att relevanta kategorier som visat sig ha bäring på studieobjektet identifieras (Stake, 1995, s. 4). LeCompte (2003, s. 69) beskriver detta *criterionbased selection*. En kategori som intuitivt kan antas ha stort förklaringsvärde för att analysera elevers positionerande i musikklassrummet, och som annan musikpedagogisk forskning börjat visa intresse för, är på vilket sätt musik står på spel för eleverna och på vilket sätt de positionerar sig själva i relation till musik som ämne (Borgström & Lindgren, 2017). Det huvudsakliga studieobjektet i den här avhandlingen är elevers positionerande i musikklassrummet och den variabel jag har valt att variera är elevernas initiala positionerande i relation till ämnet musik.

För att operationalisera denna variabel har jag identifierat skillnader i huruvida musik som ämne är centralt eller inte när eleverna väljer skola. Det första fallet är en skola där eleverna själva har valt en specifik musikprofil som jag för enkelhetens skull valt att kalla för Musikprofilskolan. Som ett resultat av goda kommunikationer och befolkningstät bebyggelse är elevernas rörlighet på skolmarknaden i Stockholmsregionen betydande, och en stor del av rörligheten mellan skolorna förklaras med att skolor marknadsför sig själva genom att presentera profiler, inte minst inom kulturområdet (Ambrose, 2016; Forsberg, 2015; Palme, 2008). Att som elev göra ett aktivt skolval och söka sig till en musikprofilklass innebär att eleverna redan har positionerat sig som musikintresserade. Musikprofilskolan är en skola som, likt ett antal skolor i Stockholmsområdet, också har färdighetsprov i musik som villkor för antagning och urval. Den urvalsprocess som färdighetsprovet utgör innebär att eleverna av skolan positioneras som musikkunniga. Som Hammersley (2007, s. 34) understryker kan statistik vara en god utgångspunkt för att göra strategiska urval. Av de skolor i Stockholmsregionen som enbart erbjuder profilklasser är spridningen så pass påtaglig att det maximalt finns 10 procent elever från ett och samma bostadsområde representerat på skolan enligt statistik från SWECO som tar fram statistik för Stockholms Stads Utbildningsförvaltnings räkning. Annorlunda uttryckt pekar denna siffra på att eleverna i hög utsträckning själva sökt sig till den här skolan för att följa den musikprofil som erbjuds. I detta ″konkurrensfält i miniatyr″ som profiler med inriktning mot musik utgör, har skolans driftsform inte visat sig få något större genomslag i undervisningen (Palme, 2008, s. 217). Sammanfattningsvis är Musikprofilskolan en skola som kan antas ha ett högt söktryck, som erbjuder musikprofil och som har färdighetsprov.

Det andra fallet, Centralskolan, är en skola som primärt rekryterar elever utifrån närhetsprincipen, vilket innebär att de inte har valt skolan på grund av någon specifik profilering. Centralskolan är en skola som rekryterar så mycket som 80 procent av sitt

elevunderlag från det egna skolpliktsområdet[2]. Andra faktorer så som skolans rykte generellt spelar självklart in i frågan om vilken skola eleverna väljer om det finns två skolor i närområdet, och denna skola kan betraktas som en attraktiv skola i närområdet och kan liknas vid det Ambrose (2016) benämner en *tillvalsskola*.

För att tydligare argumentera för att elevernas relation till musikämnet påverkar deras interaktioner i musikklassrummet är det också relevant att välja skolor som i övrigt liknar varandra. Det finns ett stort antal variabler som jag, trots sin potentiella relevans för resultatet, valt att hålla konstanta. De kanske mest centrala av dessa kategorier är klass och etnicitet. Mot bakgrund av den påtagliga skolsegregationen på den svenska skolmarknaden (Å. Hansson & Gustafsson, 2016; Skolverket, 2018b; Trumberg, 2011), i synnerhet i storstadsregionerna (Bunar, 2001, 2009; Bunar & Kallstenius, 2008), kan elevsammansättningen inom olika skolor i allt högre grad beskrivas som homogena avseende såväl elevernas klass som etnicitet. Båda skolorna i den här studien rekryterar elever från den bildade ″vita″ medelklassen då mellan 80–90 procent av föräldrarna har eftergymnasial utbildning enligt statistik från Statistiska Centralbyrån (www.siris.skolverket.se), och färre än 5 procent av eleverna har utländsk bakgrund[3]. När jag operationaliserat urvalet och identifierat skillnader mellan olika fall har detta gjorts på skolnivå, eftersom det saknas statistik på klassnivå.

I båda skolorna valde jag att följa en undervisningsgrupp i årskurs 8 under en termins tid. Även elevernas ålder är därmed också jämförbar. Kombinationen av att det först är under de senare åren i grundskolan som rörligheten på skolmarknaden ökar (Ambrose, 2016), och att det finns ett betydligt större antal skolor som erbjuder musikprofil på högstadiet, motiverar varför jag valt att studera just högstadiet. Med utgångspunkt i den omfattande forskning inom kulturstudier som betonar hur ungdomar i hög grad är upptagna med identitetsskapande, i synnerhet i relation till musik (Bjørkvold, 1989/2005; Fornäs et al., 1988; Fornäs et al., 1994; Sernhede, 1998, 2006a, 2006b; Sernhede & Borelius, 2011; Sernhede & Hedenström, 2002; Widdicombe & Wooffitt, 1995), fanns också goda grunder att anta att en studie av högstadieungdomar skulle bli rik och nyanserad. Valet att observera just årskurs 8 utgick primärt från att eleverna skulle ha lärt sig tillräckligt mycket för att kunna musicera aktivt i undervisningen i båda musikklassrummen. Ambitionen var också att kunna komplettera materialet då de gick i årskurs 9, vilket jag slutligen inte uppfattade behövdes.

Ytterligare en variabel jag haft ambitionen att hålla konstant är musikalisk genre, då framför allt i relation till skillnaden mellan klassisk och populärmusikalisk skolning. Övervägande del av musiken i grundskolan präglas av musicerande i populärmusikaliska genrer (Skolverket, 2015), men däremot finns det i Stockholmsområdet

2. Även denna siffra kommer från den kommunala statistiken över elevströmmar som återkommande tas fram av SWECO.

3. I skolverkets statistikdatabas, www.siris.skolverket.se, definieras utländsk bakgrund att eleven är född utomlands eller att båda föräldrarna är födda utomlands.

ett antal skolor med musikprofil som fokuserar på klassiskt musicerande eller klassisk körsång vilka därför inte är inkluderade i urvalet. Att skapa ett urval med variation också utifrån dessa olika variabler, som troligen också har bäring på elevers positionerande i grundskolans musikklassrum, hade varit intressant, men har på grund av utrymmesskäl valts bort. Däremot ser jag detta som en potentiell studie att genomföra på sikt.

Att studera ett fall av *positionerande i musikklassrummet* kräver slutligen en definition av musikklassrummet. Med musikklassrum åsyftas inte ett specifikt fysiskt rum som sådant, utan snarare det eller de rum som eleverna befinner sig i under den tid då de har musikundervisning. Korridoren utgör exempelvis, med denna definition, musikklassrummet om eleverna befinner sig där under pågående musiklektion. Trots att det på så sätt är tiden snarare än rummet som definierar musikklassrummet har jag valt att använda termen musikklassrummet för att inkludera alla interaktioner i rummet som sker under den tid eleverna förväntas ha musikundervisning. Att använda termen musikundervisning skulle innebära en risk att läsarens blick missvisande fastnar vid den praktik som läraren förväntar sig ska hända i klassrummet i första hand, medan min ambition är att läraren snarare ska betraktas som en av flera röster i klassrummet, om än specifik utifrån sin formella position som lärare.

Sammanfattningsvis bygger den här studien på en jämförelse mellan två olika fall, eller musikklassrum, som representerar maximal spridning avseende betydelsen av musik i elevernas val av skola. Skolan med musikprofil, som får representera elever som redan är inbegripna i en storyline där de själva positioneras som musikintresserade (Harré & Langenhove, 1999), har jag intuitivt nog valt att benämna Musikprofilskolan. Den andra skolan, en tillvalsskola med hög andel elever från det egna skolpliktsområdet, som snarare valt skola utifrån närhetsprincipen och därmed inte aktivt valt extra musik, har jag valt att benämna Centralskolan.

Etik som riskhantering och forskningspraktik

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer bygger på en strävan efter balans mellan olika intressen som samtliga är legitima. *Forskningskravet* innebär att för samhället relevanta frågor studeras samt att detta sker på ett kvalificerat sätt, medan *individskyddskravet* betonar att forskningen bör vägas mot vilken skada i bred bemärkelse den kan orsaka medverkande i forskningen (Vetenskapsrådet, 2017). I texten inleder jag med att diskutera individskyddskravet, som också kan benämnas extern forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2017 s. 11f) eller etik som riskhantering (Quennerstedt et al., 2014), för att sedan övergå till att resonera kring etik som forskningspraktik (Quennerstedt et al., 2014) eller intern forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2017, s. 11f).

Att pröva om forskningen följer lagen, lagen om etikprövning (SFS 2003:460) samt personuppgiftslagen (SFS 1998:204), som sedan maj 2018 ersatts av the General Data Protection Regulation (GDPR) (EU, 2016/679), görs via en etikprövning om studien omfattar känsliga personuppgifter. Med känsliga personuppgifter avses enligt lagen uppgifter som avslöjar ras eller etniskt ursprung, politiska åsikter, religiös eller filosofisk övertygelse eller medlemskap i fackförening liksom behandling av genetiska uppgifter eller biometriska uppgifter för att entydigt identifiera en person eller uppgifter som rör hälsa, sexualliv eller sexuell läggning (Kommittedirektiv, 2016:65). Efter en begäran om etikprövning konstaterade Regionala etikprövningsnämden i Stockholm att föreliggande studie inte faller under etikprövningslagen (SFS 2003:460) då studien inte innefattar några känsliga personuppgifter. Däremot ställer dåvarande personuppgiftslagen (SFS 1998:204), som nu ersatts av GDPR (EU, 2016/679), tillsammans med det etablerade forskarsamhället (Vetenskapsrådet, 2017) upp olika forskningsetiska krav som forskningen måste följa. Ett av de krav som ställs på forskaren är att se till att alla medverkande i en studie är i så lång utsträckning som möjligt informerade, *informationskravet,* om hur materialet som samlas in ska behandlas och förvaras, i vilket syfte forskningen görs samt om möjligheten att dra tillbaka sitt samtycke, *frivillighetsprincipen*. Först när dessa krav är uppfyllda kan också *samtyckeskravet* uppfyllas. I den här studien har samtliga medverkande, rektorer, lärare och elever samt deras vårdnadshavare, informerats om studien (bilaga 2)[4] och skriftligt lämnat samtycke till medverkan på särskild blankett (bilaga 2). För att ytterligare minimera risken att någon medverkande ska komma till skada har skolor, elever och lärare anonymiserats och ersatts med fingerade namn. I arbetet har jag också med rigorös noggrannhet anonymiserat skolorna genom att inte lämna ut information som kan röja deras identitet och samtidigt inte heller informerat om någon gällande dessa skolor. I syfte att förstärka anonymiteten ytterligare, och fullgöra *nyttjandekravet,* är det enbart jag som har tittat på videofilmerna från de dokumenterade klassrummen, detta trots en viss risk att detta kan försämra kvaliteten på studien genom att kollegiala samtal om analys av råmaterialet inte kan äga rum (Sahlström, 2008, s. 71f). För att balansera denna förstärkning av individskyddet mot forskningskravet har jag ställt höga krav på goda transkriptioner som sedan diskuterats i forskarkollegiet. I enlighet med *konfidentialitetskravet* förvaras videofilmerna på en krypterad server vid Kungl. Musikhögskolan.

Etik med utgångspunkt i att fullgöra laga krav på forskning kan lätt ta formen av en checklista och riskerar att skapa en skenbar ansvarsfrihet åt forskaren (Quennerstedt et al., 2014). Fokus i en sådan tolkning av etikfrågor tenderar också att riktas mot hur materialet används och representeras medan moraliska betänkligheter i fältarbetet inte problematiseras tillräckligt (Aarsand & Forsberg, 2009; Quennerstedt et al., 2014; Bremer, 2011). Om etik istället förstås som en forskningspraktik bör också en etisk

4. Informationen i bilagan är riktad till vårdnadshavare och elever. Motsvarande information med vissa förändringar i tilltal lämnades till rektorer och lärare.

kompass under hela forskningsprocessen utvecklas. Att betrakta etik som en forskningspraktik innebär att låta frågan om balansen mellan individskyddskravet och forskningskravet utgöra en ledstjärna för hela arbetet med en studie fram till slutprodukt, vilket varit min ambition i arbetet. Däremot kan inte frågan om jag lyckats med detta avgöras enbart av texten i detta avsnitt, utan måste involvera avhandlingen som helhet. För att synliggöra denna kompass kommer jag därför att återkoppla till frågor om etik såväl i senare delar av detta kapitlet som i resultatpresentationen.

Deltagande videoetnografi

Videodokumentation har visat sig utgöra ett värdefullt redskap för att fånga något så flyktigt som interaktioner mellan elever som utöver tal också omfattar blickar, minspel, rörelser, förflyttningar etcetera (Alrø & Kristiansen, 1997) då fältanteckningar inte är tillräckliga (Aspelin, 1999). Videoanalys har också visat sig specifikt fruktbar för att analysera elevers positionerande (Schieble, Vetter & Meacham, 2015). En risk med videodokumentation är däremot är att filmerna betraktas som en mer korrekt avbild av verkligheten än andra metoder vilket skapar en falsk objektivitet (T. A. Rasmussen, 1997). Exempelvis kan allt som händer under en lektion omöjligen filmas (Bremer, 2011), i synnerhet inte om eleverna arbetat uppdelade i grupper under den observerade terminen, vilket aktualiserar frågan om inre urval (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 37f). Urval sker i all empirisk forskning i flera steg. Med inre urval menar jag ett urval av vad som filmas i respektive musikklassrum. Med ambitionen att skapa ett material i vilket elevgruppen som helhet dokumenterades, och som ett sätt att undvika att på förhand identifiera vad som står på spel i elevernas positionerande, valde jag att cirkulera mellan olika elevgrupper och stanna minst 10 och max 20 minuter vid varje grupp i de fall de arbetade utspridda i olika grupprum. Denna princip var behjälplig för att tränga bortom det självklara och inte primärt observera det som initialt framstår som mest intressant, utan försöka ställa sig främmande för materialet (Garfinkel, 1967/1984, s. 37). Under mitt observerande upplevde jag också dessa dryga tio minuter som tillräckliga för att få en bild av vad som står på spel i de respektive elevgrupperna, i respektive situation. Att rotera fokus mellan eleverna bidrog också till att skapa en mer rättvisande dokumentation av hela elevgruppens positionerande.

All deltagande observation, oavsett om den görs med videokamera eller inte, innebär att två skilda positioner hos forskaren aktualiseras samtidigt, deltagaren och observatören, som kan balanseras på olika sätt (Fangen, 2005). Genom att jag själv höll i videokameran (Alrø & Kristiansen, 1997), närvarade med syfte att forska på en befintlig praktik och pratade om samtycke och studiens syfte, förstärktes min position som observatör. Detta bidrog samtidigt till att förstärka min position som forskare, vilket utgör en viktig utgångspunkt för att förverkliga det forskningsetiska

informationskravet. Att enbart observera var också ett led i min initialt centrala ambition att passera det Potter benämner the *dead scientist test* (J. Potter, 1996), vilket innebär att det som studeras skulle inträffat även i forskarens frånvaro. Att helt passera detta test är däremot självklart en utopi vid klassrumsobservationer vilket blev påtagligt för mig genom att min observerande tystnad stundtals positionerade mig som opersonlig och lite svårbegriplig för eleverna i klassrummen. Min tystnad blev med andra ord extremt talande och markerade min närvaro i rummet. När jag efter några tillfällen mjukade upp min observatörsposition och blev mer deltagare genom att stämma någon gitarr, svara på någon fråga eller låna ut en penna, märktes också en förändring i relationen till eleverna. Detta öppnade en dialog som förstärkte elevernas möjligheter att ställa frågor och förstå min roll som forskare. Det är också troligt den ökade dialogen bidrog till att elevernas möjlighet att dra tillbaka sitt samtycke till medverkan i realiteten blev större vilket är bra ur ett etiskt perspektiv. Elevernas frågor och samtal med mig har jag också betraktat som en del av materialet som kan bidra till att tydliggöra skillnader mellan klassrummen. Jag använde initialt två olika kameror, dels en systemkamera med 18mm lins dels en mobiltelefon. Jag testade initialt att använda två kameror parallellt, men övergav detta till förmån för att enbart filma med den enklare mobiltelefonkameran, vilket skapade en betydligt större rörlighet och ett minskat fokus på själva videoinspelningen, något som också underlättade att smälta in i klassrumspraktiken. Även om kvaliteten var olika för de olika kamerorna bedömde jag den som tillräckligt bra beträffande både ljud och bild för att kunna analysera interaktioner i klassrummet. Sammantaget är min upplevelse, likt andra forskare har beskrivit (Backman-Bister, 2014; Ericsson & Lindgren, 2010), att videodokumentationen ganska snabbt integrerades i praktiken och inte på ett uppenbart sätt påverkade elevernas möjligheter att medverka i musikundervisningen under lektionerna negativt, något som också utgör en väsentlig aspekt av etik som forskningspraktik.

För att kunna observera återkommande mönster i materialet, och därmed stärka studiens trovärdighet, genomförde jag observationer under en lektion per vecka under en hel termin, höstterminen 2014, i båda musikklassrummen. Genom att observera grupperna under samma termin ökar också möjligheterna till jämförelser dem emellan (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 35ff). På grund av yttre faktorer, som inställda lektioner och en något senarelagd start på Musikprofilskolan, har jag ändå inte samma antal lektioner observerade i samtliga klasser, men däremot var lektionerna längre vid Musikprofilskolan vilket kompenserar för detta bortfall och gör materialet jämförbart i omfattning. På Centralskolan dokumenterades 12 lektioner à 60 minuter, på Musikprofilskolan dokumenterades 10 lektioner à 90 minuter. Eftersom jag använde dubbla kameror initialt vid dokumentationen av Centralskolans musikklassrum resulterade detta i ca 30 timmars videomaterial.

Tematisering av materialet

Att studera positionerande, inom ramen för ett diskurspsykologiskt perspektiv, innebär att specifikt intressera sig för kommunikation och hur positioner konstrueras och bekräftas eller kontesteras inom ramen för denna kommunikation (Anderson, 2009; Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1991, 1999; Harré et al., 2009; Hollway, 2001; Tirado & Gálvez, 2008; Wetherell, 1998). Diskurspsykologisk forskning är i grunden empirisk forskning som syftar till att synliggöra och i någon mån avkoda betydelsen av mellanmänskliga interaktioner. I viss mån kan detta sökande efter mönster i materialet jämföras med vad som kallas *grounded theorizing* (Glaser & Strauss, 1967; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 158ff) vilket kan sammanfattas med att analysprocessen inte låter sig avgränsas till att applicera ett antal analytiska begrepp, utan utgörs av ett i grunden induktivt sökande efter vad som kan karaktärisera elevernas positionerande i musikklassrummet. Samtidigt är det enligt det Thornberg (2012) benämner *informed grounded theory* varken möjligt eller fruktbart att föreställa sig en neutral alltigenom induktiv analysprocess. Istället förespråkar Thornberg att forskare också bör pröva teorier som förekommer i annan forskning som analytisk utgångspunkt i läsning och omläsning av materialet. Denna rörelse i gränslandet mellan det som brukar benämnas en induktiv respektive deduktiv metod har oftare benämnts abduktion. I det kommande ska jag försöka beskriva vad i min egen analysprocess som kan betraktas som abduktivt.

Analys av ett så komplext material som videofilmer av elevers interaktioner i musikklassrummet är ett tidskrävande arbete som kräver tålamod. För att underlätta analysarbetet av videomaterialet använde jag mig av Transana, ett videoanalysprogram[5] som inte tillhör de mest avancerade, men som erbjuder tillräckligt komplexa funktioner för mina syften (Mavrikis & Geraniou, 2011). Som Mercer (2010) påpekar har inte videoanalysprogram i sig någon inbyggd metodologi utan erbjuder ett antal funktioner som kan underlätta analys och transkriptionsarbetet. I min bearbetning av filmerna var det främst två funktioner jag använde mig av varav den första utgjordes av kommandon för att förenkla transkriptionen. I min första genomgång av materialet gjordes en grovtranskription som inte innefattar detaljer som blickriktningar, skratt och liknande, utan verbala yttringar samt översiktliga beskrivningar av olika händelser. Först efter detta började jag använda mig av den andra funktionen, möjligheten att koda materialet. Genom att skapa olika koder öppnades en möjlighet att variera linjära läsningar med mer dynamiska eller tematiska läsningar. Att variera läsningar av materialet på olika sätt upplever jag som en fuktbar metod för att lära känna sitt material tillräckligt väl, vilket är grundläggande i all etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 158ff). Det är också värt att betona att det är filmerna som utgör materialet, och inte transkriptionen, vilket jag menar bidrar till att

5. Dessa benämns ofta CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software).

bibehålla en tillräckligt komplex och öppen bild av elevernas interaktioner under en längre period av analysprocessen.

Utifrån vad tidigare forskning har kunnat konstatera kring positionerande, och som också presenteras i kapitlet om tidigare forskning, har kön, såväl inom musik och ungdomskultur som i musikundervisning i skolan, visat sig utgöra en central kategori som ungdomars positionerande kretsar kring. Mot denna bakgrund har jag också varit extra vaksam på hur kön som kategori indexerats på något sätt i elevernas interaktioner, samt vad detta eventuellt fått för effekter för elevernas positionerande.

Att fånga in och beskriva positionerande innebär en balansgång mellan att göra materialet rättvisa i sin komplexitet och att presentera materialet på ett sätt som innebär å ena sidan att resultaten blir någorlunda tydliga och kommunicerbara (Larsson, 2005). Att betona det ständigt föränderliga och processorienterade i elevernas positionerande innebär att resultatet riskerar att bli otydligt och svårkommunicerat på grund av en alltför stor komplexitet. Att å andra sidan tydligt fixera positioner vid specifika innebörder aktualiserar en risk att resultaten blir alltför reduktionistiska. För att åstadkomma en balans mellan dessa ytterligheter har jag haft ambitionen att identifiera positioner som samtidigt kan förknippas med en retorisk resurs, ett uttryck, som kan bidra till att etablera positionen i fråga. Detta har möjliggjort att identifiera positioner som en process, som ständigt föränderliga och rörliga. I och med att positioner i grunden handlar om att identifiera skillnad gentemot någon annan (jämför Billig, 1996) kan dessa positioner också presenteras i en form av motsatspar så som de framträder för eleverna. De positioner som jag identifierat som väsentliga för att synliggöra skillnader och likheter mellan elevernas positionerande i de olika musikklassrummen är *konform/rebellisk*, *humoristisk/seriös, självsäker/osäker* samt *emotionell/rationell*. Utifrån dessa kategorier har jag slutligen valt ut ett antal scener att detaljstudera.

Detaljerad analys av respektive scen

Nästa steg, efter att ha tematiserat materialet och valt ut scener som representerar respektive tema, var att i detalj analysera interaktionen i respektive scen. För att göra detta möjligt transkriberades scenen i detalj utifrån en inom konversationsanalysen vedertagen transkriptionsnyckel (Jefferson, 1984), vilket också underlättar en framtida reanalys av materialet. Samtalsanalysen har traditionellt fokuserat på det talade språket (Schegloff, 1997; Zimmerman, 2008) men sedermera, i takt med att videoetnografi har börjat etableras som en forskningsmetod, har även icke språklig kommunikation så som gestik och blickriktningar börjat inkluderas i analyserna (Bezemer & Mavers, 2011; C. Goodwin, 2000; M. H. Goodwin & Alim, 2010), något som kräver metodologisk utveckling (Nevile, Haddington, Heinemann, & Rauniomaa, 2014). Utifrån ambitionen att kunna presentera förhållandevis långa förlopp i

interaktionen behövdes en transkriptionsmetod som medgav att samtidigt både skapa ett flöde i läsningen och möjliggöra att lyfta fram icke verbal interaktion som i analysen framträtt som betydelsebärande för effekterna av elevernas agerande (jämför Stokoe & Edwards, 2009). Därför har jag valt att inom parenteser (...) verbalt beskriva exempelvis elevers rörelser i rummet, blickriktningar, kroppsligt agerande, en teknik som börjar etableras i praxis (Bezemer & Mavers, 2011). Inom traditionell samtalsanalys används återkommande dubbla parenteser ((...)), men eftersom jag inte använder mig av enkelparentesen till någon ytterligare funktion, samt som ett utfall frekventa beskrivningar av skeenden i materialet, valde jag den enkla parentesen för att öka läsbarheten. Som ett tillägg till den traditionella transkriptionsnyckeln skriver jag sång med kursiv stil. Elevernas musicerande i övrigt har jag beskrivit i parenteser med musikaliska termer som ljudvolym, tempo, rytmer, sångens karaktär, mikrofonteknik i den mån de är tydliga och relevanta för interaktionen. När jag i transkriptionen skriver ”elev” betyder detta att jag utifrån videodokumentationen inte kan avgöra vilken elev det är som agerar. För tydlighetens skull märker jag ut läraren med ett (L) i samtliga transkriptioner.

Med detta system reduceras av naturliga skäl viss komplexitet i interaktionerna bort då jag som forskare i transkriptionen inte kan omfatta samtliga icke-verbala uttryck, utan prioriterar de som framträder som betydelsefulla för elevernas positionerande. Eftersom videofilmerna utgjort det primära materialet, och inte transkriptionerna, har jag inte slaviskt följt ett specifikt transkriptionsschema, utan tillåtit mig att lägga till detaljer som initialt inte framträtt som väsentliga för elevernas positionerande. Att med ord beskriva handlingar i parenteser innebär att jag inte med samma precision kunnat beskriva parallellitet mellan olika språkliga och icke-språkliga utsagor. Om någon exempelvis nickar, ler och samtidigt säger ”ja” har jag beskrivit parallelliteten i parentesen, detta för att behålla läsbarheten. På så vis har transkriptionen inte helt givit rättvisa åt interaktionernas sekventiella karaktär. Parallellitet i verbala utsagor har jag däremot enligt praxis noterat med klammerparenteser [ ]. Det ska också tilläggas att en transkription av ett så komplext fenomen som elevers interaktioner i musikklassrummet inte låter sig göras utan att reducera delar av materialet. Av två olika skäl har jag däremot stannat vid denna komplexitetsnivå. För det första för att skapa flyt i läsningen. För det andra möjliggör denna något mer kompakta transkription att presentera förhållandevis långa utdrag som samtidigt kan bidra till att måla upp en bild av stämningen i ett klassrum.

I fall där flera parallella interaktioner, inom olika grupper av elever som inte påverkat varandra, pågått samtidigt i klassrummet har jag i transkriptionen renodlat den interaktion som jag primärt analyserat och beskrivit övriga aktiviteter i klassrummet mer översiktligt i en inledande text. Mot bakgrund av förekomsten av dessa parallella interaktioner, samt den detaljrikedom som jag valt att transkribera materialet utifrån, har det inte heller tidsmässigt varit försvarbart eller i många fall ens möjligt, att transkribera hela videomaterialet. Den grundläggande ledstjärnan i transkriptionsarbetet har istället varit att skapa en tillräckligt detaljrik transkription

för att etablera en hög grad av validitet (Larsson, 2005) och lämna en stor möjlighet för läsaren att granska och värdera resultaten (Edwards & Potter, 2001).

Tabell 1 Transkriptionsnyckel

Symbol	Betydelse
[ ]	Överlappande tal
[[ ]]	Återgivet tal
___	Betonat ord
(nickning)	Icke verbal gest/handling, beskrivning av händelser
(.)	Paus kortare än 1s
(1)	Paus i antal sekunder.
:	Förlängning av ljud
><	Ord eller meningar som uttalas snabbare än vanligt
↑	Uppgång i intonation eller pitch
↓	Nedgång i intonation eller pitch
VERSALER	Starkare volym än vanligt
Kursivt	Sjungande
Hum(h)our	Markerar ett visst litet skratt mitt i ett ord

För att identifiera den positionerande processen har jag genomfört en detaljerad analys med utgångspunkt i samtalsanalysens fokus på hur samtal organiseras sekventiellt (Heritage, 2001; Sacks, 2001; Sacks & Schegloff, 1992). I dessa sekvenser har jag identifierat olika *retoriska resurser* (Edwards & Potter, 1992, 2001; J. Potter, 1996) som aktualiseras samt vilken *effekt* de får i de respektive musikklassrummen. Koherens med samtalsstrukturer som påvisats i andra studier anses inom samtalsanalysen bidra till ökad validitet (Edwards & Potter, 2001, s. 109). Att därför lämna täta referenser till andra studier som granskat liknande *retoriska resurser* ökar därför studiens trovärdighet. Samtidigt får retoriska resurser sin betydelse diskursivt (J. Potter, 1996; Wetherell, 1998), och är olika tillgängliga i olika kontexter, vilket möjliggör att dessa generella tendenser kan vara mindre giltiga inom en specifik praktik. Detta möjliggör att identifiera skillnader och likheter mellan de studerade musikklassrummen snarare än mellan enskilda individer.

Flera av de retoriska resurser och de positioner jag identifierat är inte specifikt relaterade till musik, utan är av förhållandevis allmän karaktär, vilket öppnar en möjlighet att gå i dialog med ett mycket stort antal studier. Detta kan både vara en styrka och en svaghet. Styrkan ligger framför allt i möjligheten att ta hänsyn till forskningsresultat inom andra fält, för att på ett generellt plan stärka den musikpedagogiska forskningen (Dyndahl & Ellefsen, 2009). Att identifiera resultat som är mer överförbara också inom andra praktiker, andra skolämnen, kan också vara en styrka för det musikpedagogiska forskningsfältet. Denna ambition kan däremot

snabbt omvandlas till en svaghet utifrån att jag omöjligen har kunnat täcka all den forskning som finns inom dessa olika fält. Ambitionen har därför, istället för att täcka samtliga dessa forskningsfält, varit att försöka identifiera studier som bidrar till att kvalitativt utveckla analysens *explanatory power* (Corbin och Strauss, 2008), i den här avhandlingen dess förmåga att på ett trovärdigt sätt förklara elevers positionerande i musikklassrummet.

I nästkommande steg analyserades vilka effekter olika retoriska resurser får i elevernas interaktioner. Dessa effekter har identifierats utifrån såväl en *handlingsdimension* som en *epistemologisk dimension* (J. Potter, 1996, s. 108ff). En effekt utifrån handlingsdimensionen kan vara att på en väldigt konkret nivå påverka en annan elevs beteende. Positioner kan i detta spel realiseras genom att retoriska resurser får förväntad effekt, exempelvis genom att någon skämtar och att detta besvaras genom att någon annan skrattar. Samtidigt, betraktat utifrån en epistemologisk dimension, konstruerar en handling också verkligheten på ett visst sätt. Utöver att få någon att skratta bidrar skämtet till att den som skämtar positioneras som humoristisk, givet att övriga elever förstår situationen utifrån samma diskursiva konstruktion av verkligheten, utifrån samma förståelse av vad som är roligt. Utifrån dessa olika sanningskonstruktioner blir det möjligt att analysera hur de positioneringar som eleverna förhåller sig till också är begripliga utifrån andra fenomen som framträder som väsentliga i materialet (Hacking, 2004; Wetherell, 1998). Att studera retoriska resurser på detta sätt som tvådimensionella bidrar till att studera positionerande som en pågående process.

En kategori som påvisats som betydelsefull i forskning, inom såväl utbildningsvetenskap som musikpedagogik, är kön. I teorikapitlet för jag en mer utförlig diskussion om kön som en socialt konstruerad position. I detta avsnitt vill jag istället beröra frågan om svårigheter att studera kön. Att studera kön innebär alltid en risk att både reproducera ett binärt könsbegrepp samt att tillskriva varje kön alltför stor betydelse (Eskilsson & Kalman, 2007). Vad beträffar könsbinaritet har jag inte identifierat någon situation i materialet då könsbinariteten, flicka/pojke, på ett indexikalt plan (Ochs, 1992) inte ifrågasatts. Detta hindrar självklart inte att eleverna själva inte identifierar sig i enlighet med någon av positionerna flicka eller pojke, eller snarare tjej eller kille som de själva skulle uttryckt detta. Att komma åt detta skulle däremot troligen kräva att materialet kompletterades med intervjuer, något som skulle väckt nya metodologiska utmaningar och troligtvis en förändrad frågeställning.

Även kön kan studeras utifrån såväl en handlingsdimension som en epistemologisk dimension. Att till exempel som lärarna på Musikprofilskolan fråga eleverna vilka instrument de ville spela på skolans julavslutning konstruerar inte kön på ett epistemologiskt plan. Att erbjuda eleverna delaktighet genom att välja instrument aktualiserar snarare en pedagogisk diskurs om att lärande ökar om eleverna får välja utifrån egna intressen, eller en demokratisk diskurs som betonar en möjlighet till inflytande över undervisningen. Genom att däremot titta på handlingsdimensionen i detta yttrande blir det troligt att den aktualiserar dimensionen kön eftersom alla

flickor utom en väljer att sjunga, medan ingen av pojkarna väljer att sjunga, utan väljer något av popensemblens kompinstrument. Som Ochs (1992) påpekar görs också kön inte lika ofta explicit i språket, utan snarare indirekt. Som ett exempel på detta har Kiesling (2018a, 2018b) visat hur specifika drag i talet som han benämner *masculine ease* förknippas med en viss typ av maskulinitet, en koppling som sedan indirekt kan aktualiseras hos någon annan som talar på samma sätt. Därmed finns det flera olika sätt som kategorin kön kan aktualiseras som en relevant position i elevernas positionerande.

För att avrunda har jag genom detaljerad analys av de utvalda scenerna kunnat visa på inte bara *att* utan också *hur* eleverna positionerar sig och positioneras i de olika musikklassrummen. Därigenom har jag också kunnat synliggöra hur makt i en diskursiv mening är närvarande och påverkar elevernas handlingsutrymme på olika sätt.

Presentation av resultaten

Presentationen av resultaten kan beskrivas som en balans mellan två olika ambitioner. Den första av dessa var att jämförelsen mellan de båda musikklassrummen ska framträda för läsaren. Varje analyserad scen får därför en rubrik som kan kopplas till något av de teman som identifierats i relation till elevernas positionerande i musikklassrummen. Genom att läsaren kan identifiera dessa olika teman blir det möjligt att bläddra mellan de olika scenerna varvid skillnader och likheter förhoppningsvis blir tydliga. Denna första ambition kan jämföras med det Larsson (2005) benämner som *struktur*, det vill säga att resultaten i en kvalitativ forskningspublikation förväntas vara tydliga och kommunicerbara. Att däremot placera scenerna i tematiska kapitel blev problematiskt av några olika anledningar. För det första låter sig inte positionerandet i de olika scenerna helt reduceras till ett tema, utan flera kan vara sammanlänkade i en och samma scen. För det andra försvinner kontinuiteten i läsningen om det i samma kapitel förekommer utdrag från båda klassrummen. Sammantaget kan dessa svårigheter beskrivas som en slitning mot den andra ambitionen i resultatpresentationen som Larsson (2005) benämner *innebördsrikedom*, det vill säga en text där komplexiteten framträder utan att läsarens förståelse av texten försvåras onödigt mycket. För att hantera denna spänning mellan innebördsrikedom och struktur valde jag att presentera fallen var för sig, men med tydliga rubriker som indikerar hur scenerna relaterar till de olika teman som framkommit i analysen av materialet. För att komplettera sammanfattades elevernas positionerande i de olika musikklassrummen i slutet av respektive kapitel, vilket också utgör en grund för läsaren att se och jämföra de båda fallen.

Balansen mellan struktur och innebördsrikedomen kan också diskuteras i relation till balansen mellan individskyddskravet och forskningskravet (Vetenskapsrådet,

2017). Ett alltför stort fokus på att skydda individer kan riskera att leda till att forskaren undviker att presentera resultat som kan uppfattas som stötande eller problematiskt av deltagare som läser forskningspublikationen, eller som framställer de medverkande på ett uppenbart negativt sätt. Det är däremot väsentligt att betona att sanningskravet är ”överordnat omsorgen om de studerade i kvalitativ forskning” (Larsson, 2005, s. 11). Alternativet blir därför att utelämna valda resonemang, om de kan konstateras mindre viktiga för den huvudsakliga resultatpresentationen. Att betona innebördsrikedomen i kvalitativa studier innebär vidare också ofta att fler alternativa läsningar aktualiseras, vilket minskar en potentiell problematik relaterad till individskyddskravet. På så sätt tonas forskarens makt ned något eftersom resultaten snarare kan betraktas som argument för att i det här fallet generera en fördjupad diskussion hos musiklärare om betydelsen av att observera elevers positionerande i musikklassrummet. Att analysera interaktion utifrån ett diskursivt perspektiv innebär slutligen ett minskat fokus på den enskilde individens agerande, till förmån för ett ökat fokus på vilka olika teman som elevernas positionerande kretsar kring i de olika musikklassrummen. Annorlunda uttryckt agerar varje individ inom en etablerad diskursiv kontext, och det är snarare denna kontext som studeras. I den mån detta blir tydligt för läsaren (Hammersley, 2014) innebär detta att enskilda individer inte pekas ut som ensamt ansvariga för sina handlingar, vilket gör diskursorienterad forskning mindre problematiskt ur ett etiskt och individskyddsperspektiv (Taylor & Smith, 2014).

5. Centralskolans musikklassrum

Centralskolans musikklassrum består av ett större rum med tre olika grupprum i nära anslutning, samtliga med fönster in mot huvudklassrummet. I det stora klassrummet finns bland annat en stor flygel, en projektor inkopplad till ett PA system och akustiska gitarrer i helklassuppsättning längs ena väggen. Mitt emot den vita tavlan finns stora och höga fönster som erbjuder stort ljusinsläpp. Det första av grupprummen är inrett som en komplett studio med mixerbord, dator, studiohögtalare, mikrofoner med puffskydd, hörlurar, dämpningsplattor, förstärkare, elgitarrer, elbas och några materialskåp. Rummet är ganska litet varför studioutrustningen tar upp merparten av rummet. I båda de andra grupprummen finns elpianon, keyboards, förstärkare samt trumset, ett akustiskt trumset i det ena och ett digitalt trumset i det andra. Även dessa rum är ganska små och rymmer upp till fem sex samtidigt spelande elever om de tränger ihop sig, vilket eleverna gör återkommande.

Under den observerade terminen introducerar läraren, David, två olika större arbetsområden för eleverna att jobba med. Reklamuppgiften, den första uppgiften, genomförs i grupper som eleverna själva delar in sig i, vilket resulterar i en grupp bestående av bara flickor, en grupp med både pojkar och flickor och tre grupper med bara pojkar. Varje grupp identifierar någon produkt att sälja, hittar på en säljande slogan till denna produkt och väljer sen ut musik för att förstärka budskapet i reklamen. Slutligen spelas reklamen in i studion, tillsammans med läraren och mixas till ett 30 sekunders långt reklaminslag. Den andra uppgiften består i att lära sig fingerspel på akustisk gitarr, alltså att spela bastoner med tummen och melodi med de övriga fingrarna. Till denna uppgift finns ett häfte med noter till visor i olika svårighetsgrad, markerade med olika betyg. Utöver en del gemensamma genomgångar och en del stöd då lärare gick runt och erbjöd hjälp, arbetar eleverna självständigt med båda dessa uppgifter.

Efter denna korta introduktion kommer jag att i de följande avsnitten i detalj analysera ett antal interaktioner i vilka eleverna i Centralskolans musikklassrum positionerar sig på olika sätt i relation till de övergripande positioner som framträtt som centrala för eleverna i båda musikklassrummen, nämligen konform/rebellisk, humoristisk/seriös, osäker/självsäker samt rationell/emotionell.

Alla elever i grunden konforma

Eleverna sitter i helklass och får, efter en tio minuter lång genomgång av läraren, i uppgift att hämta akustiska gitarrer. När eleverna går tillbaka med dem och sätter sig på sina stolar, som står uppställda i tre rader framför läraren, sprids ett sorl i klassrummet genom att eleverna pratar, flyttar stolar och spelar på gitarrerna om vartannat. Musikläraren David står framför eleverna vid tavlan på vilken en notbild projiceras och håller i en akustisk gitarr. Sättet som David förmanar eleverna för att skapa ordning i klassrummet synliggör en grundläggande positionering av eleverna som i grunden konforma och regelföljande.

```
1  David(L):   E:: (.) oke:j
2              (eleverna pratar, skrapar med stolar, spelar på gitarrerna) (3)
3  David(L):   Schhh (hyschar)
4              (eleverna fortsätter prata, skrapa med stolar, spela på gitarrerna)(2)
5  David(L):   Jaa hö:rni:
6              (.)
7  David(L):   Härligt (.) då har ni blivit gitarrister
8  Elev:       Ja::y
9              (eleverna fortsätter spela på sina gitarrer och småprata, men något
10             tystare)(3)
11 David(L):   Och gitarrister är lite gra:nd so:m trummisar
12 Elev:       Vad gör du? (till annan elev)
13 David(L):    (.) på det sättet att dom schhh kan aldrig låta bli att inte spela
14             (här börjar elevernas spel på gitarrerna att avta)
15 David(L):   Det vill säga gitarrister och trummisar som (ohörbart).
16 David(L):   Och ni som spelar i band kommer snart att upptäcka att (1) man har
17             lite olika (.) på instrumentet
18 David(L):   Så att e:: (.) schhh hö:ri då har ni testat lite grann (.) då kan
19             ni avsluta det då får vi se om ni kan va helt tysta
20             (3) (eleverna fortsätter att prata och småspela lite men ljudnivån
21             är något lägre)
22 David(L):   Eh Ja, då ska jag bara se till att alla har fått dom åt rätt håll
23             (ljudnivån börjar sjunka, eleverna sitter mer stilla, pratar mindre
24             och spelar mindre på sina gitarrer).
               (Utdrag 1, lektion 3, Centralskolan)
```

Genom det här korta utdraget är eleverna i centralskolans musikklassrum till en början okoncentrerade (rad 2, 4, 9), för att mot slutet bli så pass koncentrerade att läraren, David, kan börja stämma gitarrer och förbereda för att spela gemensamt (rad 20, 23, 24). Från det att David börjar förmana elevernas okoncentration i utdraget (rad 1) tills dess att eleverna åter igen är koncentrerade passerar 55 sekunder, och då har eleverna också ägnat en del av den tiden till att hämta gitarrer och sätta sig på sina platser igen. Före utdraget har eleverna under tio minuter lyssnat på Davids genomgång och varit tysta och koncentrerade. Med utgångspunkt i en förståelse av att elever behöver pauser, gärna med fysisk aktivitet (Hansen & Zachrisson, 2017), för att kunna koncentrera sig bättre, skulle det här avbrottet i undervisningen mycket väl

konstrueras som välbehövligt snarare än ett problem i relation till undervisningen. Pausen är heller inte särskilt lång givet att eleverna samtidigt hämtat gitarrer. David behöver inte säga till så mycket för att skapa ordning i klassrummet igen. Initialt kan situationen därför inte direkt betraktas som ett större störningsmoment i klassrummet. Likväl gör läraren här ett visst retoriskt arbete för att förmå eleverna att koncentrera sig.

David förmanar eleverna på två olika sätt. Det sekventiellt sett andra av dessa är en tillsägelse som är ganska direkt, utan att för den skull vara kraftfull. Även om eleverna, explicit ombeds att vara tysta är det en ganska vag och hypotetisk tillsägelse i vilken läraren inte heller höjer rösten (rad 18, 19). Efter denna andra tillsägelse tar det inte många sekunder innan eleverna är tysta och lyssnar på David som går vidare och börjar kontrollera hur eleverna håller gitarrerna (rad 22). I termer av klassrumsmanagement krävs ett förhållandevis litet retoriskt arbete av läraren för att skapa koncentration hos eleverna. Det förefaller därför också troligt att David förväntar sig att eleverna snabbt ska reagera efter denna mer direkta tillsägelse, vilket de också gör.

Den första tillsägelsen är än mer vag och försiktig än den andra och kan beskrivas som en ganska lång analogi med musiker i ett rockband i passivform (rad 7–17). Eleverna liknas med gitarrister (rad 7) som, likt trummisar (rad 11, 15), ”aldrig kan låta bli att inte spela” (rad 13). Davids dubbla negation i beskrivning av trummisen skulle enligt en språklig logik innebär att trummisar inte kan låta bli att vara tysta (rad 9), något som i kontexten framstår som en så pass ologisk utsaga att jag avfärdar den som ett språkligt misstag. Däremot gör denna språkliga förbistring tillsägelsen än mer vag och otydlig för eleverna. Gitarristerna är, i Davids beskrivning, näst sämst i rockbandet på att låta bli att spela när de övar i replokalen (rad 16, 17). Denna kanske för eleverna långsökta analogi gör Davids utsaga snarare till början på en diskussion om positioner i rockbandet än en tillsägelse. Han säger vidare inte till eleverna direkt, utan omnämner dem i tredje person som gitarrister (rad 13, 15). Betraktat som en tillsägelse till eleverna att vara tysta och koncentrera sig är detta därför på flera sätt en mycket försiktig tillsägelse. Att eleverna inte helt tystnar av denna tillsägelse beskriver läraren som att de ”testat lite grann” (rad 18) och visar därmed acceptans för att eleverna inte varit helt koncentrerade. Indirekt öppnar David också för att klandra sig själv för deras småpratande genom att han inte tillräckligt tydligt uttryckt en förväntan att eleverna ska vara tysta. Det är möjligt att denna vaga tillsägelse blir något David kan kosta på sig utifrån att han på förhand vet att han med en mer direkt tillsägelse kan förmå eleverna att koncentrera sig. Annorlunda uttryckt positioneras eleverna som i grunden konforma elever som rättar sig efter lärarens och skolans förväntningar.

I denna mer vaga tillsägelse av eleverna förskjuts tillfälligt elevernas positionering från att vara okoncentrerade elever till att bli musiker ivriga att spela, så ivriga att de inte kan låta bli att spela på sina instrument (rad 13). De positioneras annorlunda uttryckt som hängivna musiker, gitarrister (rad 7). Under den observerade terminen har David också visat upp en mycket stor kompetens att spela akustisk gitarr, och realiserat en position som gitarrist. Att David beskriver eleverna som blivande

bandmusiker (rad 16, 17) bidrar också till att förskjuta fokus från disciplinering till ett förväntat gemensamt intresse för musik, något eleverna också visar uppskattning för (rad 8). Genom terminens gång positioneras eleverna i Centralskolan i hög utsträckning som konforma vilket, som det här uttrycker exemplifierar. Detta skapar ett utrymme för läraren att rikta fokus mot musikämnet snarare än mot ordningsfrågor i dialogen med eleverna utan att ordningen i musikklassrummet riskeras i någon större utsträckning.

Konforma och sjungande pojkar

Hela klassen sitter i tre rader med gitarrer i knäet vända mot en notbild som projiceras på tavlan framför dem. Eleverna har gemensamt övat på en liten melodi bestående av tre toner på samma sträng men på tre olika band på gitarren och med tre notvärden, helnot, halvnot och fjärdedelar. På bakre raden sitter Axel, Elias, Gustav, Hans, Jonas och Tony som får i uppgift att spela inför klassen. När de kommer av sig kompenserar de detta genom att sjunga, vilket läraren berömmer.

```
1   David(L):JAG SKULLE VILJA BÖRJA MED ATT E:: (.) SCH:: LYSSNA PÅ BAKRE RADEN
2            (1)(ett sorl hörs från eleverna som småpratar och spelar sporadiskt på
3            sina gitarrer)
4   David(L):BAKRE RADEN
5   Hans:    Ah, är det bara vi då
6   David(L):BARA BAKRE RADEN. (1) E: MITTENRADEN OCH FRÄMre raden är bara tysta
7            och lyssnar på bakre raden.
8            (eleverna slutar prata med varandra och det blir nästintill tyst)
9   David(L):Oke:j, varsågoda (1)
10  David(L):é ni med
11  Hans:    A::
12  David(L):en två tre fyr (räknar in med en puls på ca 85bpm)
13           (David ackompanjerar med brutna ackord till den melodi som eleverna
14           ska spela. Eleverna spelar melodin som bygger på tre toner på samma
15           sträng och olika band. Mot slutet kommer eleverna på tredje raden
16           av sig och börjar sjunga melodin istället för att spela. Sången är inte
17           tonhöjdsmässigt helt korrekt, men väl rytmiskt. Avslutar på samma ton.)
18  David(L):Ja visst (1) härligt
19           (ett sorl av småprat breder ut sig blandat med ljud från gitarrerna)
20  David(L):E:: SCH: nu e det bara (.) nu råkar det bara sitta killar där längst bak
21           hörrni och sen när det lät lite mindre mot slutet då kompenserar ni med att
22           sjunga istället, det var ju utmärkt
23  Gustav:  Ja
24  David(L):Bra:
             (Utdrag 2, lektion 4, Centralskolan)
```

Läraren, David, måste i den här sekvensen prata ganska starkt för att göra sig hörd eftersom eleverna småpratar och spelar på sina gitarrer samtidigt (rad 1, 4, 6). Utöver att göra sig hörd fyller lärarens uppmaning om att lyssna och sätta igång (rad 6, 7)

funktionen att förmana eleverna. Förmaningen får också effekten att ingen av eleverna stör under den tid läraren räknar in (rad 12), och eleverna i bakre raden spelar (rad 13–17). Genom att undvika explicita förmaningar undviker läraren här, likt i föregående utdrag, att ifrågasätta elevernas konformitet. Trots detta blir det tillräckligt för att kunna höra något så ljudsvagt som fingerspel på akustisk gitarr. På så sätt bekräftas även i detta utdrag den fokus på konformitet som präglar elevernas positionerande bland eleverna i Centralskolans musikklassrum.

I studier av disciplin i klassrummet betonas återkommande betydelsen av at förmå eleverna att själva ansvara för att göra vad som förväntas i undervisningen samt att inte störa övriga elever (Billmayer, 2015; Richardson & Fallona, 2001; Söderström, 2006). Detta är en tendens som också förstärks i takt med skolans kollaborativa vändning i vilket eleverna i allt högre grad själva förväntas ansvara för sin egen undervisning (Cromdal et al., 2007). Att eleverna i utdraget fullföljer uppgiften genom sin kreativa lösning att sjunga istället för att spela på gitarren betraktas av läraren som att de tar ansvar, vilket förstärker deras position som konforma elever i klassrummet. Givet närvaron av en performativ kultur (Ball, 2003) bland Centralskolans elever utgör lärarens beröm (rad 20, ,21, 22, 24) också något eftertraktat av eleverna.

När eleverna i det här utdraget tappar bort sig mot slutet börjar de istället sjunga den melodi som de förväntas spela på gitarrerna (rad 15–17). Detta agerande föranleder att eleverna får beröm av läraren (rad 22), ett beröm som föregås av att läraren pekar direkt (Ochs, 1992) positionerar dem som pojkar (rad 20). Precis när David ska till att positionera eleverna som just pojkar tvekar han, vilket kommer till uttryck i en kort paus. Denna paus skulle kunna tolkas som förvåning, vilket förstärks genom att läraren uttrycker att det ”råkar” (rad 20) vara så att det bara är ”killar” på sista raden. En annan möjlig tolkning är att läraren uttrycker ironi och egentligen är fullt medveten om att det är ett återkommande mönster att pojkar, också i det här klassrummet, ofta sätter sig på bakersta raden. I Davids sätt att uttrycka sig finns däremot inte spår av humor varför detta inte är en trovärdig tolkning. En tredje tolkning, som istället förefaller mer trovärdig utifrån Davids uppriktiga uttal, något som inte riktigt framgår i transkriptionen, är att detta ”råkar” fyller en annan funktion, nämligen att markera ett undantag, att det är en tillfällighet att det sitter pojkar på sista raden. Det kan beskrivas som en *disclaimer* (J. Potter, 1996), att David markerar avstånd till en könsuppdelad placering i klassrummet och understryker att det råkar ha blivit så just denna gång. Att David med sitt ”råkar” uttrycker förvåning över att det bara sitter pojkar längst bak vittnar däremot snarare om att jämställdhet inte är så centralt för David eftersom pojkarnas placering i hög utsträckning bekräftar ett återkommande mönster utan att han har kommenterat det tidigare. Detta undantag förstärker därmed istället tolkningen att jämställdhet är en diskurs som aktualiseras i och med min närvaro i klassrummet och som David försöker förhålla sig till.

Denna disclaimer till trots positioneras eleverna *explicit* i språket (Ochs, 1992) som pojkar. Som Stockill och Kitzinger (2007) påpekar räcker ett ord som lingvistiskt pekar ut kön inte för att säkert avgöra att kön är relevant också i interaktionen. I det här fallet

ser jag däremot två tänkbara funktioner som utpekandet av eleverna som pojkar kan tänkas fylla varvid de också indirekt (Ochs, 1992) indexeras som pojkar. Den första av dessa är förknippad med en diskursiv förståelse om kön och konformitet. Det finns en väl etablerad diskursiv förståelse av pojkar i skolan som dess förlorare (Arnesen et al., 2008), vilken inte sällan hämtar näring från teorier om att pojkar får högre status socialt om de är mer rebelliska och distanserar sig till skolan. Denna *anti-plugg kultur,* som återkommande anges som förklaring till pojkars sämre resultat i skolan, är så pass etablerad att den beskrivits som en *travelling discourse* (Arnesen et al., 2008) och utgör en central beskrivning i offentliga utredningar om könsskillnader i svensk grundskola (SOU 2010:99). Jonsson (2014) har beskrivit denna diskurs som ett master narrativ som är så pass etablerat att det tenderar att utgöra ett hinder för mer nyanserade förklaringar av pojkars sämre resultat i skolan. Att David stannar upp och adresserar ett särskilt beröm till pojkarna (rad 22) för att de tog ansvar för helheten i och med att de sjöng vidare när de kom av sig (rad 21) skulle därmed kunna läsas som ett uttryck för förvåning över pojkarnas ansvarstagande, och samtidigt ett sätt att ge positiv förstärkning till detta. I centralskolans musikklassrum präglas däremot elevernas positionerande, såväl pojkars som flickors, av ett stort mått av ansvarstagande och eleverna positionerar sig som konforma, i synnerhet då läraren är närvarande. Anti-plugg tendenser visar sig snarare, i likhet med Nyströms (2012) studie av fysikundervisning på gymnasiet, genom att pojkarna undviker att visa upp att de anstränger sig, ett tema jag återkommer till i ett senare avsnitt. Att David förvånas av pojkarnas ansvarstagande blir därmed i den här sekvensen en möjlig, men mindre trolig, förklaring till att David berömmer deras beteende.

Den andra möjliga funktionen av att eleverna pekas ut som pojkar tar fasta på att David i sitt beröm betonar att det var just genom att sjunga (rad 22) som de kompenserade att de kom av sig i gitarrspelet. Att pojkarna sjunger försiktigt och ganska tystlåtet, nästintill nynnande, förstärker läsningen av att sången inte är en helt självklar resurs för pojkarna att nyttja. Det ska också tilläggas att det är ytterst ovanligt att pojkarna sjöng under terminen när de spelade gitarr, medan sång var ett återkommande element för flera av flickorna exempelvis då de övade gitarrspel. När pojkarna sjunger använder de rätt notvärden, men prickar inte rätt tonhöjder (rad 17). Detta är däremot inte något som David kommenterar i sin kritik av deras framförande, vilket resulterar i att hans beröm snarare förstärker det faktum *att* de sjöng, snarare än *hur* de sjöng. Att läraren David väljer att inte kommentera deras brister i intonation ligger också i linje med hur andra studier har visat att krav på pojkar som sjunger inte är lika stora som på flickor som sjunger (jämför Hentschel, 2017; O'Toole, 1998). Davids beröm av pojkarnas sång ligger på så sätt i linje med den strävan att få fler pojkar att sjunga som utgör en normativ utgångspunkt i forskningen kring "the missing males", alltså forskning om avsaknaden av pojkar som sjunger (Ashley, 2009; Freer, 2010; O'Toole, 1998; Sweet, 2010). Det finns inte heller några synliga tecken på att pojkarna som sjunger skulle tappa social status av att sjunga, vilket kan tolkas som att det snarare är konformitet som står på spel, *at stake* (J. Potter, 1996), än det

musikaliska uttrycket. Därmed kan pojkarnas engagemang i positionen som konform elev beskrivas som möjliggörande för att de ska kunna bryta mot traditionella könsmönster i musikklassrummet. Fokus på prestation och konformitet blir ett sätt att flytta fokus från kön, *undoing gender* (Francine, 2007), som sång återkommande visat sig konnoterad med. I just den här situationen blir sången därmed istället en resurs att uttrycka konformitet som ett led i en strävan efter att prestera i skolan.

Taktiskt konforma och självsäkra pojkar

I ett grupprum sitter Axel, Gustav, Hans och Tony med varsin akustisk gitarr och med ett häfte med låtar att välja framför sig. Uppgiften går ut på att lära sig spela fingerspel på akustisk gitarr. Läraren David har kommit in i rummet och börjar samtala med eleverna om uppgiften. När läraren är i rummet positionerar sig pojkarna som självsäkra vilket kan ses som ett uttryck för närvaron av en performativ kultur. När läraren går ut ur grupprummet prövas uttryck för osäkerhet, men dessa tystas ned och tillskrivs individen, medan gruppen pojkar som helhet fortsätter att positionera sig själva som självsäkra.

```
1  David(L):  E::h (2) är det något mer som e:: (1) som ja känner sådär att
2             (2)
3  Hans:      A
4  David(L):  det är svårt eller så
5  Hans:      Ne:j
6  David(L):  Nä det är lätt
7  Hans:      Lätt
8  David(L):  Vad jobbar ni med för stycken vad jobbar du med för stycke (pekar och
9             tittar mot Axel)
10 Axel:      Jag fick e precis det här
11 David(L):  Du fick precis det här häftet (1) Du har inte hunnit jobba med
12 Axel:      Jo vi har jobbat med men jag har tappat bort den (bläddrar i häftet med
13            låtar)
14 David(L):  Ok men vilken låt vilka (.) låtar (.) har du
15 Gustav:    Jag håller på med typ vem kan segla
16 Axel:      ja, Jag också [vem kan segla]
17 David(L):                [Vem kan segla]
18 Tony:      Jag med
19 David(L):  Vem kan segla
20 Hans:      A: (nickar)
21 Hans:      Men jag har inte kommit så långt på den
22 David(L):  ne:
23 David:      [e::]
24 Gustav:     [Jag kan] typ allting förutom sista
25 David(L):  M:
26 Gustav:    Raden
27 -49        (David instruerar pojkarna som sitter tysta)
50 David(L):  E: är det någon som kan bjuda på en liten start (.) bara
51            (2)
```

```
David(L):  Visa lite
Gustav:    Ne:j
David(L):  Ingen, ingen som vågar
Gustav:    Nej alla är jätterädda
David(L):  hehe!
David(L):  Ja, nä det är ju skönt att man kan skapa en sån miljö (småskrattar)
David(L):  Där alla är jätterädda för att spela
           (1)
David(L):  A ja, men ni ska få plocka lite själva så kanske det känns bättre att
           spela upp någonting
Gustav:    a:
David(L):  Nästa vecka
Hans:      När ska vi spela upp
David(L):  Det här, ni har ungefär vad ska vi säga, ja tre veckor ungefär. Tre fyra.
Gustav:    Alltså med den här eller efter den här
David(L):  till jullovet så, MEN e: känner vi då att vi behöver lite till för att det
           ska bli fulländat och ni ska komma upp på den spelnivå ni (.) vill och
           sådär så kan vi lägga redovisningarna efter (.) jul också så att
           (2)
Axel:      Men ska man redovisa för hela [klassen]
David(L):                                [nej]
Axel:      eller ska man redovisa för dig
David(L):  Man redovisar en och en för mig.
Axel:      Ah okej
           (David går ut ur grupprummet)
           (3)
Hans:      Ska vi ta e:: vem kan segla den är ju VG-nivå
Tony:      Det är C
Gustav:    Ja det är C
Gustav:    asså de de jag vet inte om jag kan klara av A nivån
Hans:      Ja kan inte kla(h)ara (.) två sekunder
Tony:      Kanske vi borde ta (.) någon lite lättare innan vi tar vem kan segla.
           (1)
Tony:      Eller?
Hans:      Ja, nej, vi börjar med den här direkt.
           (Utdrag 3, lektion 8, Centralskolan)
```

När eleverna får frågan av David om vilken låt de spelar svarar Gustav: ”Jag håller på med typ vem kan segla” (rad 15), och efter detta lite svävande svaret fyller Axel (rad 16), Tony (rad 18) och Hans (rad 20) alla snabbt i att de också spelar på ”Vem kan segla”. Även om deras hastiga och tveksamma svar inte uttrycker trovärdighet, utan snarare vaghet (rad 15), en vaghet som också visar sig senare genom att de inte valt låt alls (rad 79), så väljer David att acceptera deras svar (rad 19). ”Vem kan segla” är en låt som i deras häfte betecknas som en VG låt, vilket motsvaras av betyget C i gällande betygssystem (Skolverket, 2011). Med låtvalet uttrycker de en viss grad av självsäkerhet och stor tilltro till sin egen förmåga inför läraren. Gustav säger sig också kunna i princip hela låten (rad 24). Inledningsvis i utdraget frågar läraren, David, om någon tycker något är svårt (rad 1, 3), vilket Hans snabbt svarar nekande på (rad 5). David följer upp med att konstatera den logiska följden av Hans utsaga, att allt är lätt för dem (rad 6), vilket Hans sen bekräftar (rad 7). Davids fråga är en sluten fråga, med

två svar, vilket begränsar Hans alternativ till att svara att det är lätt eller svårt, och Hans väljer att svara att det är lätt. Givet att Hans svar bygger på ett val av två alternativ är det lika troligt att betrakta hans svar som ett sätt att undvika att svara att det är för svårt, för att undvika att positioneras som osäker. Sammantaget positionerar sig eleverna, under tiden som läraren är i rummet, som självsäkra och undviker positionen som osäker.

Senare i utdraget ställer läraren en fråga om någon skulle kunna spela upp något för honom, visa vad de kan (rad 50), en fråga han måste repetera för att få någon respons (rad 52). Eftersom Gustav uttryckt att allt är lätt (rad 24) måste hans önskan att inte spela upp något (rad 53) hanteras för att inte verka orimlig. David erbjuder en väg ut genom att föreslå att de inte *vågar* spela upp för honom (rad 54). Detta förslag försätter Gustav i ett dilemma där han tvingas välja mellan att positionera sig som feg, som inte vågar spela upp något, eller att ångra sig och spela upp och därmed riskera att blotta att han inte är så duktig som han utgett sig för att vara. För att klara sig ur knipan väljer Gustav att erkänna sig som feg, men gör detta genom att med en överdrift skämta bort situationen (rad 55). Istället för att säga att han inte vågar spela upp beskriver han alla pojkarna i rummet som ″jätterädda″ (rad 55) vilket är en överdrift på flera plan. Utöver det uppenbara, att förstärkningsordet ″jätte-″ pekar mot en överdrift, så förknippas rädsla i sig med något starkare än att inte våga. Att inte våga riktar vidare blicken mot varje individ, medan ″alla är jätterädda″ pekar mot att det är något som gäller alla, och inte bara honom, varför problemet beskrivs som strukturellt snarare än individuellt. Davids svar bekräftar också denna förskjutning från individen till strukturen och lägger skulden på sig själv till varför de inte vågar spela (rad 57, 58). Davids skratt (rad 56, 57) etablerar också Gustavs överdrift (rad 55) som humoristisk. Den uppenbara klyftan mellan elevernas uttryck för självsäkerhet och Gustavs uttryck för att ″alla är jätterädda″ blir också så pass stor att den framstår som ett skämt. Axels fråga om de ska spela upp inför hela klassen (rad 71), eller lärarens erbjudande om att öva mer innan de spelar något för honom (rad 60, 61), bidrar däremot till att deras oro konstrueras som seriös och allvarligt menad. Här sker hela tiden en pendling mellan humor och seriositet, en pendelrörelse som öppnar en möjlighet att undslippa det dilemma som pojkarna försatt sig i genom att de positionerar sig som självsäkra utan att kunna visa upp detta i praktiken. Skämt kan ha en tendens att avväpna diskussioner genom dess tvetydiga karaktär (Billig, 2005b), varför skämt i många sammanhang fungerar som ett sätt att föra fram ett budskap utan att riktigt kunna stå för det, en funktion som skämtet visat sig få såväl på andra ställen materialet som i ett antal andra studier (Attardo, 1993; Billig, 2005b; Purdie, 1993). Gustav lyckas positionera sig som både självsäker på sin förmåga att prestera och samtidigt, genom en humoristisk överdrift anspela på att han inte vågar, undvika att tvingas spela upp något för läraren, vilket skulle riskera hans position.

När läraren lämnar pojkarna (rad 77) börjar de diskutera låtval vilket sker genom ett kollektiv, ett ″vi″ (rad 78), och avslutas med ett kollektivt beslut bara efter några rader (rad 86). I denna korta sekvens ger både Gustav (81), Hans (rad 82) och Tony

(rad 83) uttryck för osäkerhet om sin förmåga att klara av uppgiften, vilket innebär ett tydligt brott mot de självsäkerhet de utstrålat när läraren var närvarande. Med avstamp i denna beskrivning av deras osäkerhet öppnar Tony för att diskutera om de kanske borde välja en lättare låt att börja med (rad 83, 85), än en gång med ett tydligt ″vi″ i frågan. När Hans svarar ″vi börjar med den här direkt″ (rad 86) är det också ett svar som förväntas gälla samtliga pojkar i rummet. När Axel undrar om de måste redovisa inför hela klassen, eller det kan ske bara för läraren (rad 71, 73), uttrycker han därmed en osäkerhet som snarare tillskrivs honom själv än hela gruppen. I en första anblick förändras alltså pojkarnas tal i lärarens frånvaro på det sätt att enstaka individer ger uttryck för osäkerhet, men kollektivt uttrycker de självsäkerhet och markerar tilltro till sin förmåga genom låtvalet. Genom att osäkerhet får stå för den enskilda individen och självsäkerhet för kollektivet uteblir en gemensam, mer nyanserad, diskussion om vilken svårigheter som fingerspel på gitarr utgör. Att de vidare fortsätter även i lärarens frånvaro att positionera sig själva som självsäkra innebär att lärarens närvaro inte får någon avgörande betydelse för pojkarnas samtal om sitt musicerande, utan avsaknaden av osäkerhet får effekten att svårigheter med att lära sig spela fingerspel på gitarr inte problematiseras och ett mer nyanserat samtal om lärande uteblir.

Jag har återkommande beskrivit eleverna i klassrummet som pojkar, men som Speer och Stokoe (2011) understryker bör det förtydligas på vilket sätt kön som position aktualiseras i en interaktion. I motsats till i föregående utdrag används inget ord som explicit indikerar kön. Däremot kan kön indirekt indikeras istället (Ochs, 1992) genom olika sätt att uttrycka sig, eller genom att innehållet i det som sägs, kan bidra till att skapa kön. Kiesling (2018a, 2018b) har visat hur maskulinitet kan göras språkligt genom att uttrycka sig vagt och otydligt vilket återkommer i det här utdraget. Att eleverna svarar undvikande på lärarens frågor bekräftar därmed deras position som pojkar. Denna maskulina vaghet, *masculine ease* (Kiesling, 2018a), bidrar därmed också till en svårighet för läraren att etablera ett lärandesamtal med eleverna som bygger på var de befinner sig och vilken hjälp de behöver. I avsaknad av en dialog fokuserar läraren på att lämna mer generella råd och anvisningar, vilket snarare kan beskrivas som en mindre föreläsning, vilket som dominerar i de urklippta raderna i utdraget (rad 27–50).

Pojkarna i det här utdraget ger uttryck för självsäkerhet i synnerhet när läraren är närvarande, varför de kan beskrivas som strategiskt självsäkra. Denna strategiska självsäkerhet kan tolkas som ett uttryck för den performativa kultur (Ball, 2003) som är tydligt förknippad med att synliggöra sina kunskaper för den betygssättande läraren, och omvänt undvika att visa upp svagheter. När läraren lämnat rummet fortsätter de att som kollektiv positionera sig som självsäkra. Uttryck för osäkerhet är problematiska och måste retoriskt hanteras, vilket i utdraget genomförts med hjälp av humor samt att förlägga osäkerhet till enstaka individer och att se självsäkerhet som något som gäller samtliga i rummet. Detta övergripande fokus på att positionera sig

som självsäker förhindrar förekomsten av nyanserade diskussioner som berör kunskapsutveckling, både eleverna emellan och med läraren.

De mest seriösa är flickor

Hela klassen, 21 elever, sitter i tre rader. Läraren David står framför och vänd mot gruppen och de ska just till att lyssna på reklaminslag som eleverna har gjort tidigare under terminen. Uppgiften att göra reklaminslag har återkommande kretsat kring olika grader av humor. Denna reklam av Amanda, Ebba, Hanna och Susanne framställs som ett undantag från regeln och beskrivs som seriös och flickornas seriositet konstrueras som en avvikande position.

```
1  Elev:      Keeps u awake for twenty-four hours (ganska tyst och med djup röst).
2  David(L): a: he (.) låter livsfarligt
3  David(L): bra e det nåt som ni tänker på spontant som va: bra genomfört
4            Eller
5  Elias      (Elias räcker upp handen, strax därpå räcker Paulina upp)
6  David(L): A:
7  Elias      Ja jag har en fråga varför lyssnade vi på den två gånger
8  David(L): Vi ska lyssna på varje inslag för det är trettio sekunder
9            det kan va ganska svårt att analysera (.) trettio sekunder
10           (Tobias, Paulina och Gustav håller sina händer uppsträckta)
11 Elev:      Var det trettio sekunder?
12 David(L): OCH E:h det kan man också kontrollera shhh (hyschande ljud) e:h
13           gick budskapet hem, vad var det reklam för?
14 David(L): (.)
15 David(L): Vet alla det?
16           (Elias, Paulina, Tobias, Gustav räcker upp handen)
17           (även Arvid räcker upp sin hand)
18 David(L): A:
19 Arvid:    Det var reklam för såhär en energybar typ
20 David(L)  A: energybar vad hette den
21           (2.0)
22 Arvid:    Twenty-four hours
23 Gustav:   Ne:j Blixt
24 David(L): Blixt, bra a:
25 Paulina:  Jag tyckte den var jättebra det var såhär bra musik och alltihop
26 David(L): A: (.) e:h
27 Tobias:   Men det var såhär inte slutet, när det såhär ekade och såhär det
28           va coolt
29 David(L): När det ekade (.) tydligt slut
30 Gustav:   Slutet var bra
31 David(L): A: Jag tycker att den har många bra detaljer den här. Eh (.) Jag
32           tycker själva manuset är såhär som man förväntar sig. Det låter
33           reklamigt. Eh, det är bra att ni repeterar (.) också. En
34           typisk bra reklam ska innehålla produktens namn minst
35           tre gånger (.) och ni fick in den några blixt engergybar (.) eh
36           (Eleverna är tysta och verkar förhållandevis koncentrerade)
```

```
37 David(L): Så fint upplagt med såhär en liten dialog såhär i början (.) e:h
38           (3) så det är bara att gratulera.
39 Elev:     Var den trettio sekunder.
40           Ja den var exakt trettio sekunder.
41           (4) (eleverna småpratar lite med varandra)
42 David(L): Det var kanske den mest seriösa reklamen.
             (Utdrag 4, lektion 8, Centralskolan)
```

Läraren initierar en aktivitet som uppmanar eleverna att bedöma reklaminslaget de just har hört, att lyfta vad som var bra i synnerhet (rad 3). På denna uppmaning förekommer i princip tre typer av svar; Paulina (rad 25) och läraren själv (rad 31–38) som svarar med emfas att reklamen var bra men utan att vara alltför specifik, Arvid och Gustav (rad 22, 23) som svarar på lärarens slutna fråga om vad reklamen handlade om, och slutligen Tobias och Gustav (rad 27, 28, 30) som svarar att slutet var coolt. Samtliga dessa svar innebär att eleverna undviker att beskriva något negativt med reklamen, utan lyfter olika positiva aspekter. Deras svar bekräftar också ett kommunikativt mönster i vilket positiva omdömen dominerar över negativa som dominerar interaktionen i Centralskolans musikklassrum. Uppgiften att bedöma varandras prestationer har visat sig förekomma i allt större utsträckning i skolan som ett led av en kollaborativ vändning i undervisningen, det vill säga att en förskjutning från lärarledd undervisning till projektorienterad och elevdriven undervisning (Cromdal et al., 2007). Förväntan att eleverna ska bedöma varandra i klassrummet innebär, menar Cromdal et al. (2007), att eleverna försätts i ett dilemma. Att ta uppgiften på allvar och lämna negativ kritik mot något som en klasskamrat har gjort, å ena sidan, innebär en risk att positioneras som illojal klasskamrat. Å andra sidan, att inte svara alls, innebär att riskera sin position som duktig elev i klassen, och i förlängningen sitt betyg. I enlighet med en sådan läsning av utdraget hanterar eleverna detta dilemma genom att lämna mindre substantiella och företrädesvis positiva svar på lärarens uppmaning till kamratbedömning. När David ställer sin fråga inleder han med att fråga efter deras spontana reaktioner för att sedan fråga efter vad som var bra (rad 3). På så vis öppnar David också för eleverna att undvika negativa omdömen varandra och undvika att hamna i detta dilemma. Vidare konkretiserar han frågorna till en sluten fråga om eleverna uppfattat vad som gjordes reklam för (rad 13) och accepterar sen det korta svaret ”Blixt” (rad 24) vilket också tonar ned kravet på kritik från elevernas sida. Genom att han själv slutligen lämnar sitt omdöme (rad 31–38), accepteras också elevernas positiva och onyanserade svar och en mer djuplodande analys av musikens funktion i reklaminslaget uteblir.

Att alla reklaminslagen spelas upp efter varandra inför klassen, och samtliga följs av att läraren på olika sätt efterfrågar elevernas kritik av inslaget, förstärker jämförelsen och betonar skillnader mellan dem, skillnader som tar sig uttryck i termer av seriositet och humor. Trots att styrkorna med flickornas reklaminslag inte specificeras i någon högre utsträckning konstrueras den här reklamen som så bra att läraren gratulerar (rad 38), och den beskrivs vidare som den kanske mest seriösa (rad 42). Läraren

underbygger sin motivering genom att markera att reklamen uppfyller kriterier för hur en bra reklam förväntas vara (rad 31–33), att budskapet upprepas (rad 33–35), att det låter ”reklamigt” (rad 33) samt att den är exakt de förväntade 30 sekunderna (rad 40). Att vara noga med längden på reklamen är något som läraren inför uppgiften betonat som väsentligt för de professionella reklamskaparna i radiosammanhang, varför exakthet förknippas med proffsighet och seriositet. När en av eleverna frågar om reklamens längd (rad 11, 39) blir detta därför en fråga om flickorna med precision gjort det som förväntas i uppgiften, om de är proffsiga. Att vara noggrann och seriös kan förstås som en motpol till att vara humoristisk, vilket snarare är förknippat med att vara lättsam och inte ta saker på lika stort allvar (Attardo, 1993; Billig, 2005b; Purdie, 1993). Amanda, Ebba, Hanna och Susanne positioneras på så sätt i det här utdraget som seriösa elever och därmed också som mindre humoristiska.

I de övriga elevernas reaktioner på reklamen förekommer också skillnader som kan diskuteras i relation humor och seriositet. Paulinas positiva omdöme av de andra flickornas reklam (rad 25) kan, om än allmänt hållet, betraktas som ett led i att svara seriöst på lärarens fråga. Likaså när Arvid och Gustav (rad 22, 23) svarar på lärarens fråga om reklamens budskap kan detta betraktas som ett seriöst svar. Däremot när Elias får ordet markerar han ett ointresse av att lyssna på reklamen två gånger (rad 3, 4). Elias svarar inte på lärarens fråga utan ifrågasätter läraren istället, vilket i sin tur bidrar till att positionera honom själv som mindre seriös och då också mindre konform, än till exempel Paulina (rad 25). Men Elias fråga fyller en annan kanske viktigare funktion, nämligen att markera att han spontant inte tycker att reklamen var värd att lyssna på flera gånger. Utifrån elevernas, och i synnerhet pojkarnas, strävan efter att göra humoristisk reklam, något som präglat samtalet om reklamuppgiften under hela terminen, är det rimligt att läsa Elias kommentar som ett utfall av att han inte tycker att flickornas reklam inte var tillräckligt rolig. Om Elias hade tyckt att reklamen var kul att lyssna på är det inte lika troligt att han skulle ifrågasätta lärarens val att spela upp den två gånger. I den första elevens citat ur reklamen (rad 1) och i Tobias och Gustavs betonande av det coola slutet (rad 27, 28, 30) markeras också en strävan efter att finna något humoristiskt. Som jag argumenterat här väcker avsaknaden av humor ett visst motstånd hos pojkarna som efterfrågar mer humor, medan ingen av flickorna går i försvar.

Inte heller i det här utdraget indexeras kön explicit i språket, men däremot aktualiseras kategorin kön indirekt på två sätt. Det första utgörs av ett återkommande mönster som varit påtagligt under terminen, nämligen att det främst är pojkar som ifrågasätter avsaknad av humor och ifrågasätter därmed också omvänt seriositet. Det är också i högre utsträckning pojkar som söker efter att positionera sig själva som humoristiska. Det andra är att kön indirekt indexeras (Ochs, 1992) genom att humoristen visat sig vara en tillgänglig position för pojkar (Söderlund, 2016), något som också ligger i linje med vad Kiesling (2018a) benämner *masculine ease*.

Inom positioneringsteori skiljer man ibland på första och andra ordningens positionerande (Harré & Langenhove, 1999), men i det här fallet är det svårt att avgöra

vad som kom först. Ingen av flickorna, Amanda, Ebba, Hanna och Susanne positionerar sig i utdraget genom någon språklig utsaga, men däremot har de genomfört en reklamuppgift som kommunicerar seriositet (rad 42). Oavsett den inbördes ordningen står det klart att flickorna både positionerats och positionerar sig som seriösa givet att seriositet som i det här fallet innebär att ta uppgiften på allvar och att undvika uttryck för humor. Sammantaget tycks positionen som seriös vara mer tillgänglig för flickor i centralskolans musikklassrum än den är för pojkar.

Humoristiska och lagom rebelliska pojkar

Precis som i föregående utdrag sitter eleverna i klassrummet för att lyssna på de olika reklaminslag som de jobbat med i grupper under terminen. Eleverna som gjort reklamen som ska spelas upp härnäst, Adam, Martin, Tobias och Vincent, är förväntansfulla och tittar på varandra och småskrattar redan innan reklamen börjar spelas upp. Deras reklaminslag konstrueras som humoristiskt genom att eleverna i klassen skrattar och fnissar från och till under hela uppspelningen. I kontrast till eleverna i föregående utdrag positioneras de fyra pojkarna mycket tydligt som humoristiska. Pojkarnas inspelade röster har jag valt att analysera som röster i reklamen eftersom deras röster är så pass förvrängda med ljudeffekter att det för en åhörare nästan inte går att avgöra vem som spelat in vad. I denna situation är det dessutom uppspelningen av reklamen som står i fokus. Röst A är en mjuk och vän röst, röst B en djup basröst med utländsk brytning och Röst C en röst i högt tonläge som för att representera ett barn.

1 David(L): Aah, Nu ska vi bli lite högtidliga här då
2 (Reklaminslaget börjar spelas upp och inleds med introt till
3 Queens låt, "Don't Stop me now". Tobias och Vincent tittar på varandra,
4 ler, tar händerna för ansiktet och tittar kort ner)
5 F.Mercury: *Toni:ight I'm gonna have myse::lf* (elever småpratar)
6 David(L): Sh:::: (hyschande, elevernas småprat avtar)
7 F.Mercury: *a real good time* (Adam, Vincent, Tobias tittar leende på varandra)
8 Röst A: Köp absolut vodka nu för bara femtio kronor (mjukt tonläge i
9 rösten och med melodisk intonation)
10 Röst B: Håll käften djävla svenne (röst med stereotyp invandrarsvenska)
11 Röst B: Det är fucking ert (xxx)
12 Röst C: Okej oke(h)ej
13 Röst B: Vi går ut
14 (två pistolskott, ljud av fallande patronhylsor)
15 (Ytterligare ett pistolskott och fallande hylsor, Gustav, Tony
16 och Elias ler stort)
17 (den förra bakgrundslåten tonas ned och Rysslands nationalsång
18 tonas upp i bakgrunden. Gustav håller händerna för ögonen)
19 Röst B: Köp Putins Vodka för bara två hundra koronor (alla elever leende,
20 Gustav och Tony böjer sig fram och ler mycket stort)
21 Röst C: Men vi får inte köpa Putins vodka för vi är inte myndiga.

```
Röst B:    (Musiken avbryts med ett ljud som när en vinylspelare bromsas)
Röst B:    Va fan säger: du bar:n, riktiga män dr:icker: vodka
           (två pistolskott, fallande hylsor)
           (ytterligare ett pistolskott och fallande hylsor, Gustav, Elias,
           Tony, Paulina och Camilla ler stort, Tony slår sig på knäet två
           gånger)
Röst B:    Nån mer som inte dricker Putins vodka?
Röst C:    Hö hö (stilistiskt gråtande)
Röst C:    Ne::j (ljus och späd röst)
Röst B:    Bra bar:n, ni lär er snabbt
           (I bakgrunden tonar Rysslands nationalsång upp och till den på
           inspelningen sjunger Vincent, Adam, Tobias och Martin en
           egenskriven text)
Kör:       Ja vi älskar Putin, jag vi älskar Putin (stora flertalet av eleverna
           i klassen brister ut i ett lågmält skratt, såväl pojkar som flickor)
           Hans k(piip) är gigantisk och han är så he::t
           Hans la:nd är giga:ntiskt men han vill ha me:ra
           Snart tar han Ukra:ina och vi står på tur
           Ha::n har ubåtar i Ö::stersjön
           Ha::n vill man ha i a(piip)uset
           Han ri:der på bjö:rnar i ba:r överkro:pp
Röst C:    Käften, ni sjunger falskt (ljus och späd röst)
           (Två pistolskott)
           (ett ytterligare pistolskott)
           (uppspelningen tar slut)
Gustav:    För djävla bra
           (eleverna applåderar spontant)
Elev:      Visst var den här en minut (.) lång (.) typ
David(L): Vi ska ta en till i sedvanlig ordning. En och trettiotvå var den
           (fler spontana skratt från flera elever)
           (Utdrag 5, lektion 8, Centralskolan)
```

Inledningsvis tittar Tobias och Vincent nedåt och håller för ansiktet (rad 3, 4) vilket kan tolkas som en nervös förväntan inför de andra elevernas reaktion. Nervositeten handlar troligen om huruvida de kommer lyckas balansera sin humor på gränsen till det tillåtna. Elevernas skratt (rad 35, 36) och leende (rad, 15, 16, 18, 19, 20, 25, 26, 27) under uppspelningen i kombination med spontana applåder (rad 51) och Gustavs positiva omdöme (rad 47) efter detta reklaminslaget markerar att de har lyckats med att göra en rolig reklam, och positioneras därmed som humoristiska. Som såväl Billig (2005b, s. 176) som Purdie (1993) konstaterar är humor ofta mystiskt och svåranalyserat, men samtidigt påtaglig när den framträder. Att humor är något som står på spel i det här utdraget står bortom allt tvivel, men vad som är humoristiskt och humorns funktion i relation till elevernas positionerande kan däremot analyseras på flera olika plan av vilka jag vill beröra några av de mest framträdande.

Eleverna i utdraget har skapat ett reklaminslag som rör sig på gränsen för det tillåtna, vilket blir uppenbart utifrån det censurerande pip-ljud som eleverna, efter förhandlingar med läraren i klassrummets musikstudio, har lagt till (rad 29, 33).[6] Att

6. Situationen i studion analyseras vidare i nästa avsnitt i avhandlingen.

något censurerats markerar att pojkarna uttrycker något som är tabu, som inte är accepterat. Det humoristiska kantas här av en strävan av att bryta mot etablerade normer och tänja på dess gränser, något som Billig kallar för rebellisk humor (Billig, 2005b, s. 207ff). I och med kompromissen med läraren att med ett pip-ljud censurera i deras reklam lyckas eleverna positioneras både som rebelliska och samtidigt inte så rebelliska i sin humor att de ifrågasätts av läraren för sitt normbrott. De ord som censurerats, men inte så mycket att det inte går att utröna vad det är för ord som censurerats, i utdraget, kuk (rad 37) och anus (rad 41), är förknippade med sexualitet, ett tema som också andra grupper av pojkar i centralskolans musikklassrum valt att skämta om under den observerade terminen. Sexualitet har också visat sig viktigt att censurera i andra studier av musikklassrum (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 40ff), då med hänvisning till skolans värdegrund i synnerhet. Att sexualitet historiskt i många olika kulturer visat sig kantas av ett antal olika tabun (Freud, 1919) förstärker också läsningen av att uttryck för sexualitet bland eleverna tangerar en gräns för det tillåtna uttrycket. Att eleverna använder sig av humor öppnar också för att uttrycka sig på gränsen mot det tillåtna samtidigt som dessa passerar som att de ”bara skämtar” (jämför Attardo, 1993). Genom humor lyckas pojkarna alltså positionera sig som ofarliga rebeller, som seriöst oseriösa, som både konforma elever som gör uppgifter i musikundervisningen som förväntat och samtidigt ifrågasättande av lärarens regler. Denna position som ifrågasättande och rebellisk är enligt Billig (2005b, s. 209) en attraktiv position i många kontexter. Att lyckas positionera sig som den seriöst oseriösa pojken kan också innebära en möjlighet att lyckas kombinera prestationer i skolan med hög status i kompisgruppen (jämför Nyström, 2012).

Inte heller i det här utdraget indikeras kön explicit (Ochs, 1992), men däremot aktualiseras maskulinitet indirekt på flera olika sätt. Ett av dessa utgörs av de återkommande referenserna till vad som utgör det Connell (1995/2003) benämner *hegemonisk maskulinitet*. Genom hela detta reklaminslag ingår tydliga uttryck för våld i form av hot om våld (rad 23), våldsamma uttryck (rad 10, 11), fysiskt våld (rad 14, 15, 24, 25, 44, 45), vilket förstärks med barnens rädsla (rad 29, 30), sexuella anspelningar (rad 37, 38, 42) och konsumtion av alkohol (rad 23). Några av de tydligaste tillfällena där elever reagerar uppskattande på elevernas humor (rad 18, 25, 26, 27) kommer också i direkt anslutning till att den stereotypa maskulina mannen i reklamen, röst B, skjuter barnen (rad 14, 15, 24, 25, 44, 45), dessutom vid ett tillfälle efter det att barnen i reklamen har bestämt sig för att lämna rummet (rad 13), och blir alltså skjutna i ryggen. Dessa våldsuttryck, denna maskulinitet, är vidare väldigt extrem, vilket väcker frågor hur detta kan accepteras socialt.

Ett sätt att svara på denna fråga är att de extrema våldsuttrycken konstrueras som en överdrift i syfte att vara humoristisk. Humor har visat sig i många sammanhang vara effektivt för att skapa en distans, *decommitment* (Attardo, 1993), samtidigt som humorn möjliggör att säga det som annars inte vore möjligt givet normer för den sociala samvaron. Att ”bara skämta” markerar ett avstånd till det seriösa, och därför inte något som den skämtande hålls till svars för (Purdie, 1993, s. 60f). Att skämta om

maskulina uttryck innebär samtidigt, menar Billig (2005) en risk att positioneras som sexistisk, vilket pojkarna lyckas avvärja. Ingen av eleverna kommenterar den stereotypa maskulinitet som de målar upp i sin reklam. Den rebelliska humoristen, som tänjer på gränser för det förväntade med uttryck för en extrem maskulinitet, framstår som en attraktiv position för pojkarna i det här utdraget. Genom att extremt överdriva uttryck för maskulinitet blir deras reklaminslag humoristiskt och därmed skapas ett utrymme för pojkarna att skapa legitimitet för dessa annars inte socialt accepterade uttryck.

Ett annat område som möjligen är ännu svårare att skämta om än kön och sexualitet är nationalitet, detta på grund av den närvarande risken att positioneras som rasist (Billig, 2005b). I pojkarnas reklaminslag får den mest våldsbejakande och överdrivna maskuliniteten representeras av en ryss, röst B, som talar med utländsk brytning (rad 10) och som säljer rysk vodka (rad 19). Utöver brytningen indikeras nationalitet också direkt genom att ryssen markerar avstånd till ”svennen” (rad 10). Även indirekt, genom låtvalet, aktualiseras nationalitet genom att eleverna valt att låta Ryska Federationens nationalsång (Universal Band, 2016) representera elevernas fiktiva produkt Putins Vodka. Detta är en låt som förutom att markera en koppling till Ryssland och nationalitet också förknippas med makt och dominans, inte minst genom att den framförs av en blåsorkester som för tankarna till militära parader. Vladimir Putin återinförde 1999 den Sovjetiska Nationalsången, efter att Boris Jeltsin förbjudit den 1991, men med ny text av Sergaj Michalkov. Själva nationalsången är på så sätt både förknippad med Putin och med Rysslands forna storhetstid som Sovjetunionen. Kontrasten mellan denna och de första tio sekunderna av Queen’s *Don’t stop me now*, (Queen, 1978), som representerar ”svennen” (rad 8), är extremt tydlig. *Don’t stop me now* inleds med ett parti i 95 beats per minute (bpm), med långa toner i basen, piano med långsamt brutna ackord och sång med ganska låg intensitet. Låten utstrålar lugn, harmoni och intimitet vilket står i tydlig kontrast till den intensitet och kraft som Ryska federationens nationalsång signalerar med sina stora intervaller och kraftfulla bleckblås. Skillnaden dessa emellan kan också jämföras med hur Kiesling (2018b) skiljer på *Gay voice* och *Brospeak* vilket aktualiserar såväl kön som sexualitet där ryssen positioneras som heterosexuell manlig man, och svennen homosexuell och mindre manlig man, något som självklart förstärks ytterligare genom att Freddie Mercury är en av vår tids mest kända homosexuella män. Såhär långt utgör än en gång överdriften det humoristiska och bidrar till att markera avstånd (Attardo, 1993) från rasistiska schabloner.

Utöver humor bidrar elevernas kännedom om samtidspolitik till att legitimera deras uttryck för våldsschabloner, rasism, sexism och homofobi. Elevernas beskrivning av Putin innebär i hög utsträckning att de återger vad som rapporterats i media, som exempelvis förberedelser om en rysk invasion av Ukraina (rad 39) (Löfgren, 2014; Snyder, 2014), misstankar om ubåtar i Svenska vatten i Östersjön (rad 40) (Dagens Nyheter, 2014), eller att Putin påträffats ta av sig tröjan när han varit ute på jakt, vilket

föranlett en rad olika skämt, eller memes[7], på YouTube där han klippts in ridande på björnar, flygplan och delfiner i bar överkropp (rad 42) (Vidgeo, 2014; Vox, 2015). Legitimiteten skapas genom att det inte är de själva som skapar stereotypen, utan de återberättar bara den bild som redan finns massmedialt, och lyckas därmed samtidigt att positionera sig som allmänbildade. Att positionera sig som allmänbildad är något som återkommer i ett antal olika utdrag (utdrag 1, 2, 5) och utgör en väsentlig position för eleverna i Centralskolans musikklassrum. Både genom humor och genom att referera till dagsaktuell utrikespolitik undviker eleverna, nationalistiska stereotyper till trots, att positioneras som rasistiska.

Vid ett tillfälle skrattar eleverna som grupp mer markerat i utdraget (rad 35, 36), nämligen direkt efter att pojkarna i reklaminslaget börjar sjunga (rad 35). Det finns i varje fall två tänkbara tolkningar av vad som utgör det humoristiska. Antingen är det innehållet i den första textraden, eller hur detta budskap presenteras. Innehållsmässigt har pojkarna inte hunnit sjunga mer än ″Ja vi älskar Putin″ (rad 35) när skrattet utbrister. Detta ”vi” betonar den ambivalenta hållning eleverna har till uttryck för våld genom att det både kan positionera pojkarna själva som det vi som älskar Putin, och därmed våld, och så kan det vara en rysk kör som bara i reklamen hyllar Putin och glorifierar våld. Detta innebär också ett brott mot den Jackson (2011, s. 34) menar att referenser till ’jag’ i interaktion är mindre diskursivt innehållsrikt än referenser till andra. Samtidigt som de kan argumentera att de bara sjunger en sång är det de själva som skrivit texten och som framför sin egen sång. Denna markerade ambivalens är dock inte helt ny för eleverna utan framträder även i de tidigare raderna Därmed är det mer troligt att skrattet är förknippat med att pojkarna själva sjunger. En del av detta kan analyseras som förvåning eftersom ingen av de övriga grupperna framför egen musik, utan har valt befintlig musik till sina reklaminslag. Förvåningen förklarar däremot inte helt varför alla skrattar. Sång är ett musikaliskt uttryck som bland ungdomar återkommande visat sig utgöra en resurs att uttrycka femininitet på (Ashley, 2009; Borgström-Källén, 2014; Ganetz, 2008, 2009; Green, 1997; Hall, 2005). Pojkarnas självvärderande kommentar om att de sjunger falskt (rad 43) skulle i en sådan läsning bli begriplig som ett sätt att förekomma den väntade kritiken av deras sång som seriöst menad och istället konstruera även sången i sig som humoristisk. Att på så sätt försöka förekomma kritik genom att tona ned sina egna anspråk, sina egna stakes, utgör en retorisk resurs som Potter benämner *stake inoculation* (J. Potter, 1996). Att själva uttala sig negativt om sin förmåga att sjunga bidrar till att distansera sig från sången och den feminina konnotation som den bär med sig. Relationen mellan maskulinitet, humor och sång diskuteras mer i detalj i nästa avsnitt i anslutning till att reklaminslaget spelas in i studion.

Både utifrån de andra elevernas hyllande av reklaminslaget, och den återkommande strävan under terminen att positionera sig som humoristen, kan det här utdraget

7. En bild som härmar och skämtar om något samtidsfenomen som ofta sprids viralt över internet har kommit att kallas för memes (Cannizzaro, 2016).

exemplifiera något kan beskrivas som den högsta formen av humor, i synnerhet bland pojkarna, i Centralskolans musikklassrum. Samtidigt är det värt att betona att denna drivkraft att positionera sig som humoristen inte i det här fallet inskränkt pojkarnas engagemang i uppgiften de fått av läraren, snarare tvärtom.

Seriöst oseriösa pojkar bryter mot könsnormer

Eleverna från föregående utdrag, Adam, Martin, Tobias och Vincent, befinner sig i inspelningsstudion som ligger i direkt anslutning till det stora musikklassrummet och ska spela in sången till sitt reklaminslag. De står bakom en avskärmning och har hörlurar på öronen. Läraren David sitter på andra sidan avskärmningen och sköter inspelningstekniken. Strax innan utdraget har eleverna redan sjungit låten en gång och läraren har presenterat elevernas arbete som ”Rysk manskör” för mig när jag kom in i rummet. Utdraget präglas av ett seriöst engagemang från pojkarnas sida i att positionera sig som humoristiska, en humor som skapar utrymme både för kreativitet och att retoriskt hantera sångens feminina konnotationer.

```
1  Vincent:  Alltså vafa:n
2  Adam:     Ja:h (småskrattar lite)
3  Vincent:  Alltså Tobias, du int du tappar takten
4  David(L): [t he he he] (skrattar påtagligt och tar av sig lurarna)
5  Adam:     [Det blev helt uppfackad] när det är så typ 47 sekunder
6  Vincent:  Ja du tappar takten
7  Adam:     Tobias Tobias du
8  David(L): hörrni, [det var inte bara takten som var problem där]
9  Adam:             [du har inge rö ]
10 Tobias:   MEN VARFÖR STÅR DET RÖ:: VARFÖR STÅR [det anus]
11 Adam:                                          [Det ska va] anus
12 Tobias:   Ja men varför står det röv där då
13 Adam:     Men det ska va anus (viskandes i mikrofonen)
14 David(L): hörrni, jag har inte hört den här texten förut. Den var väldigt
15           kra:(ha)ftfull måste jag säga. (ler och tittar mot pojkarna som
16           fortfarande står runt mikrofonen)
17 Vincent:  Ja jag vet [jae]
18 Adam:                [Du har hört] den tidigare,
19 David(L): Nej
20 Adam:     Du har hört den första delen och [den tidigare]
21 Vincent:                                   [Ja]          jag du la till en massa
22 David(L): Ja du la till e: he he (skrattar och ler stort)
23 Mikael:   he he (skrattar till)
24           (Vincent ler och tittar kort upp mot mig och kameran)
25 David(L): Ja jag förstår budskapet där
26           (2)
27 David(L): Eh
28 Adam:     po po: tipi tipo po po (försiktigt beatboxande i mikrofonen som återger
29           ljud i lurarna han har på sig)
```

30 David(L): Vi tar det en sista gång.
31 Vincent: Ah
32 David(L): en sista gång
33 Vincent: Okej
34 (1)
35 Vincent: Och Tobias du är för nära
36 *Ja vi: älskar pu:tin* (Sjunger med nasal bröströst)
37 Vincent: DU KAN INTE SJUNGA SÅHÄR BARA *JA VI: ÄLSKAR PUTIN* (starkt med fullröst)
38 Adam: >VI ÄLSKAR PU:TIN< (i någon form av skrik-sång ända in i mikrofonen)
39 Vincent: *Ja* [*vi: älskar pu:tin*] (sång med djup resonansbotten och mer huvudklang)
40 David(L): [Precis, det blir lite fult när ni skriker in sådär]
41 Pojkarna: Ja vi [älskar Put:in] ja vi älskar Pu:tin (sång med djup resonansbotten
42 och mer huvudklang, raka ryggar och med händerna över bröstet)
43 David(L): [då kör vi killar)
44 David(L): Hellre mer text än att det är så starkt
45 (1.5)
46 Tobias: Ska vi sjunga ljusare eller? (tittar mot David)
47 David(L): SISTA TAGNINGEN
48 Adam: (viskar något i mikrofonen som de andra kan höra i lurarna)
49 Vincent: Tyst snälla (tittar mot Adam)
(Utdrag 6, lektion 7, Centralskolan)

För läraren, (rad 4, 15, 22) och även för mig som inte kan hålla mig från att skratta (rad 23), är det något som framstår som humoristiskt. Adam småskrattar lite (rad 2) och Vincent ler (rad 24), men det är främst för läraren som något framstår som humoristiskt. Pojkarna förhåller sig seriöst till sin uppgift genom hela utdraget. I utdraget framträder en intressant slitning mellan det seriösa och det humoristiska.

Läraren betonar att det inte var ”takten” som var problemet (rad 8) utan något annat, nämligen låttexten som han med ett skratt beskriver som ”väldigt kra(ha)ftfull” (rad 14, 15). Särskilt är de några ord i texten som interaktionen mellan pojkarna kretsar kring några, ord som senare censurerades i mixningen av reklamen, nämligen ”röv” och ”anus” (rad 9–13). I utdrag 5 framträder pojkarnas reklamlåt i sin helhet som ett utfall av det Michael Billig kallar för rebellisk humor (Billig, 2005b, s. 212) genom att de tänjer på gränserna för vad som utgör en förväntad vokabulär i centralskolans Musikklassrum. Om David betraktas som en åhörare som inte hört låten förut (rad 14), bekräftar även hans skratt deras låt som rebelliskt humoristisk då den inkluderar ett utmanande av gränser för sociala konventioner. Senare bekräftar också David att pojkarna lyckats med sitt reklaminslag (rad 25). Därmed bekräftas att pojkarna lyckats med balansakten att vara lagom rebelliska, att lagom mycket utmana normerna för kommunikationen i klassrummet och samtidigt lyckas genomföra den av läraren föreskrivna uppgiften och passera som konform elev på det hela taget.

Elevernas samtal i utdraget kretsar, i motsats till dialogen med läraren, inte kring innehållet i texten, utan om olika musikaliska uttryck som tempo (rad 3, 6), samtidighet (rad 9–13), balans mellan stämmorna (rad 35), artikulation och tonbildning (rad 36–41) samt kroppsligt förmedlande av låtens karaktär (rad 42). Tonen i pojkarnas samtal är hela tiden allvarlig och inte alls skämtsam. När Vincent klagar på att Tobias inte sjunger korrekt använder han kraftuttryck (rad 1), han har

svårt att få fram orden (rad 3), han betonar återkommande att Tobias sjungit fel (rad 3, 6) och får medhåll av Adam (rad 7). Tobias misstag repeteras återkommande och befästs på ett sätt som kan liknas vid det Matoesian benämner *nailing down*, eller nagla fast (Matoesian, 2005) genom upprepning, vilket tvingar Tobias att försvara sig genom att med upprörd stämma skylla på texten (rad 10). På samma sätt uttrycker Vincent med sin upprörda kritik (rad 37), och Adam genom att överdriva Tobias nasala sång (rad 28), att tonbildningen är väsentlig. Tobias förevisar låten på ett för honom mer korrekt sätt med tydlig huvudklang, rak rygg och med handen över bröstet (rad 39, 41, 42). Pojkarna i utdraget uttrycker sig därmed inte med humor, utan uppvisar ett seriöst engagemang i uppgiften att återskapa ett musikaliskt uttryck som kan liknas vid en militär manskör, eller rysk manskör som läraren uttrycker det.

När en komiker förbereder en föreställning får man anta att hen inte skrattar själv oavbrutet åt sina skämt, utan tvärtom är väldigt seriös i sitt eget repeterande. Även om det inte är roligt i stunden är det humor som står på spel, vilket kan stämma för såväl komikern som för pojkarna i det här utdraget. En sådan är att humor kan användas för att dölja ett annat budskap genom att säga att något *bara* är ett skämt, eller att försöka rädda sitt ansikte genom att ifrågasätta om åhöraren inte har någon humor. Humor innehåller på så sätt också en distansering till det seriösa (jämför Attardo, 1993; Billig, 2005b; Purdie, 1993). Denna paradox framträder tydligt i det här utdraget när pojkarna med stort allvar diskuterar vilket av de i sammanhanget oseriösa orden ”röv” och ”anus” som de ska sjunga (rad 9–13). En rimlig läsning blir därmed att det är relationen mellan ett seriöst engagemang och ett för läraren oseriöst budskap som blir paradoxalt och därmed humoristiskt för läraren.

När lärarens benämner pojkarnas körsång som ”Rysk manskör” indexeras kön explicit (Ochs, 1992), varför deras position som pojkar aktualiseras på ett sätt som markerar en avvikelse från en etablerad diskurs i vilken körsång är något feminint (Abramo, 2009; Ashley, 2009; Clawson, 1999; Dame, 2006; Danielsson, 2012; Green, 1997; Kvarnhall, 2015). Att märka ut en kör som en *mans*kör skulle också kunna, i analogi med hur ett rockband bestående av tjejer benämns som ett *tjej*band (Johansson, 2002), beskrivas som ett brott mot normen. Givet en sådan läsning kan elevernas skratt när reklamen spelas upp, och pojkarna börjar sjunga, förstås som en markör av ett brott mot normen. Mot bakgrund av en sådan tolkning framträder humor som ett sätt att skapa ett utrymme för pojkarna att seriöst engagera sig i sång trots dess feminina koppling vilket diskuterades i föregående avsnitt. Givet att pojkarnas maskulinitet står på spel genom deras val att sjunga, och dessutom ta sången seriöst, kan beatboxandet (rad 28), de militäriskt disciplinerade kropparna (rad 42), och den djupa resonansbotten i sången (rad 39, 41) också läsas som en kompensation för ett potentiellt maskulinitetstapp som sången innebär. Francine (2007) benämner detta *undoing gender*. Motsvarande tendenser har bland annat uppmärksammats bland professionella dansare i vilken dansens feminina konnotationer kompenseras med traditionellt maskulina rörelser hämtade från kampsport (Christofidou, 2017).

Sammanfattningsvis utgör humor både en påbjuden retorisk resurs att utnyttja i centralskolans musikklassrum och samtidigt en så viktig position för pojkarna i det här utdraget att de med stor seriositet tar sig an uppgiften att positionera sig som humorister. De kan därmed i det här utdraget beskrivas som seriöst oseriösa. Humorn öppnar också upp för pojkarna att tänja på gränser för ett förväntat maskulinitetsskapande i klassrummet och öva sång utan att deras positioner som maskulina ifrågasätts. Pojkarnas engagemang i att positionera sig som humorister kantas också i utdraget av ett kreativt engagemang i musikaliska uttryck och är därmed intressant ur ett musikpedagogiskt perspektiv.

Disciplinerande humor utan känsloyttringar

Eleverna i hela undervisningsgruppen, 21 elever, sitter uppdelade på tre rader och övar fingerspel på akustisk gitarr tillsammans. Läraren står framme vid tavlan och har en kortare genomgång som eleverna uppmärksamt lyssnar på. Axel tuggar tuggummi och stämningen är avslappnad genom hela utdraget, även när David börjar skämta om Axels okunskap. Trots att läraren på ett disciplinerande sätt förlöjligar Axel behåller han ett lugnt och icke-affektivt uttryck.

```
1  David(L): Eh ursäkta (tittar mot Axel) tyckte du att gitarren var ostämd eller
2  Axel:     Nä:: (tvekande)
3  David(L): Varför vred du på e stämskru:ven då
4  Axel:     Jag skulle bara höra om det va::
5            (1)
6            (Hans, Hanna och Lars som sitter bredvid småler och söker ögonkontakt
7            med elever bredvid)
8  David(L): Om det funka eller
9  Axel:     A:
10 David(L): Oke(h)ej
11 Axel:     Spelar det någon roll
12 David(L): a(h)(David kommer fram och tar upp Hans gitarr)
13           (2)(David stämmer upp gitarrsträngen som Axel skruvat på)
14 David(L): Och det spelar roll hur många gånger man spelar på strängen också så att
15           (Hans som sitter bredvid ler och tittar mot och får ögonkontakt med Axel
16           nu som ler tillbaka).
             (Utdrag 7, lektion 3, Centralskolan)
```

Läraren ser att Axel skruvar på en stämskruv (rad 1) och frågar om Axel tycker att gitarren är ostämd (rad 2). Funktionen av lärarens fråga är däremot inte en uppriktig undran, utan istället ett ifrågasättande av att Axel skruvar på stämskruven, vilket blir tydligt i nästa ordväxling (rad 4). I den fortsatta dialogen blir Axels okunskap om stämskruvarnas funktion på en gitarr tydlig både genom hans uttryck för tvekan (rad 3, 10) men också genom att han helt enkelt erkänner (rad 12). Denna okunskap blir

något som både David (rad 13) och andra elever, om än lite försiktigt, skrattar och ler åt (rad 7, 15). Humorn i det här utdraget kan beskrivas som disciplinär (Billig, 2005b, s. 202) genom att den pekar ut brott mot konventionen som något humoristiskt. Det förväntade i det här klassrummet är att som elev redan ha kunskap om relationen mellan stämskruvar och tonhöjder på en gitarr och därför blir Axels okunskap om detta något avvikande och humoristiskt. Liknande situationer mellan elever har analyserats som ett utfall av retsamhet, *teasing* (Tholander & Aronsson, 2002), och därmed som något seriöst och allvarligt. Att retas är en svår konst som inbegriper att leka med olika positioner, en konst som också har visat sig viktig för ungdomar att klara av att hantera olika sociala situationer (Tholander & Aronsson, 2002). Att det i det här utdraget är läraren som skämtar på Axels bekostnad gör disciplineringen till än mer tydlig och markerad, varför den skulle kunna beskrivas som en härskarteknik (Ås, 1978), i det här fallet ett förlöjligande. En kombination av att läraren sätter betyg och att betyg är något som tydligt står på spel i elevernas positionerande i Centralskolans musikklassrum gör också lärarens hierarkiska överordning än mer markant. Som Billig (2005b) konstaterar är humor samtidigt något både socialt och antisocialt genom att de som skrattar förenas och i samma stund separeras de från föremålet för humorn. Skrattet är också riktat nedåt, det som skrattas åt får ett lägre värde, *de-graded* (Purdie, 1993, s. 58ff). I det här fallet skrattar de som är bildade åt de som är obildade vilket innebär att dessa båda både separeras från varandra och samtidigt hierarkiseras. Att bli utskrattad har beskrivits som mer smärtsamt än att vara hatad, inte minst eftersom det är avväpnande och försvårar att göra motstånd (Billig, 2005b, s. 195). I den här situationen fyller skrattet, och utpekandet av Axels okunskap, en tydlig disciplinerande funktion som förstärks av att elevernas engagemang i en konform elevposition och att ett uppvisande av kunskaper värdesätts av både lärare och elever.

Sammantaget verkar skrattet i den här situationen disciplinerande, och det är Axel och hans bristande kunskap om gitarrspel som utgör föremålet för humorn. Som Aronsson & Tholander (2002) påpekar bör retsamhet inte studeras enbart genom att fokusera på den som retas, utan lika stor vikt bör tillskrivs reaktionen från den som är utsatt. Två aspekter av Axels reaktion tycker jag är intressant att lyfta och diskutera. Den första av dessa sätter hans reaktion i relation till begreppsparet emotionell/rationell. Axel förhåller sig ganska oberörd genom detta förlöjligande, tuggar lugnt tuggummi, erkänner sin okunnighet (rad 11), är helt avslappnad i såväl tal som ansiktsuttryck. Han möter också Hans, som tidigare skrattat åt honom, med ett leende efteråt (rad 15, 16). Axel kan beskrivas som upptagen med att undvika uttryck för emotionalitet. Att undvika uttryck för emotionalitet utgör ett återkommande mönster bland eleverna i Centralskolan i vilken uttryck för rationalitet snarare framträder som mer gångbara. Detta skulle kunna beskrivas som ett uttryck för att rationalitet är överordnat emotionalitet, en hierarkisering som visat sig förekomma i tidigare studier av skolan (Boler, 1999; Florin & Johansson, 1993). Att visa emotionalitet skulle därför innebära en risk att förlora social status och samtidigt att

tappa ansiktet inför läraren. Detta icke-emotionella uttryck kan också jämföras med vad Kiesling (2018a) beskriver masculine ease och aktualiserar därmed samtidigt en könsdimension i positionerandet.

Den andra aspekten som är intressant att belysa i relation till Axels reaktion är relaterad till osäkerhet/självsäkerhet. Samtidigt som David i första raden (rad 1) förlöjligar Axels okunskap om gitarren erbjuds Axel samtidigt en möjlighet att *rädda sitt ansikte* (Goffman, 1967, s. 5ff). Att stämma gitarren utgör en legitim anledning att vrida på stämskruven. Istället väljer Axel att erkänna att han bara testade (rad 4) och ställer sen en fråga som avslöjar hans okunskap om stämskruvens funktion. Axel bryter på så sätt mot den *performativa kultur* (Ball, 2003) som visat sig komma till uttryck i elevernas positionerande i Centralskolan vilken går ut på att i så hög utsträckning som möjligt visa upp sina kunskaper för läraren, och samtidigt undvika att visa upp okunskap. Tvärtom uttrycker Axel med sin fråga om det ″spelar roll″ (rad 11) osäkerhet genom att den samtidigt erkänner att han inte känner till stämskruvens funktion. Effekten av detta blir däremot inte att läraren, eller någon annan, förklarar relationen mellan stämskruvar och tonerna på gitarren, utan frågan förblir obesvarad. Istället blir svaret från läraren att det ”spelar roll hur många gånger man spelar på strängen också…” (rad 14) vilket alla förväntas veta redan. Att uttrycka osäkerhet innebär på så sätt en risk att bli ytterligare förlöjligad, varför den för lärandet så viktiga insikten om vad som utgör bristerna i det egna kunnandet, riskerar att inte synliggöras.

För att nyansera bilden av interaktionerna i Centralskolans klassrum, som utifrån det här utdraget kan upplevas som väldigt disciplinerande, vill jag peka på humorns förenande funktion som också genom den observerade terminen varit påtaglig genom att eleverna skrattat åt fenomen som förekommer utanför deras klassrum. Exempel på detta är hur elever i en av elevgrupperna skämtat om en deltagare i dokusåpan Paradise Hotell, som de inte anser vara särskilt språkligt kunnig, genom att på ett nidfullt sätt härma hennes språk. I reklam som analyserats i ett tidigare avsnitt (utdrag 5) skämtar eleverna om Rysslands president Vladimir Putin som förvisso inte beskrivs som obildad, utan snarare som maktgalen, men som faller utanför normen för ett förväntat beteende. En annan person som eleverna skämtar om är Jimmy Åkesson, partiledare för Sverigedemokraterna. Sverigedemokraternas väljarkår förklarades också i massmedia under 2014, såväl som i forskning (Rydgren & Ruth, 2013), i hög utsträckning utifrån ett klassperspektiv där väljarnas okunskap låg till grund för deras partisympatier. Satt i en sådan kontext blir ett skämt om Jimmy Åkesson också ett sätt att distansera sig till denna okunskap. Utifrån Meads resonemang om *den generaliserade andre* (Mead & Morris, 1934) smälter dessa tre exempel samman till en position som inte är lika kunnig som eleverna i klassrummet och som befinner sig utanför musikklassrummet och som eleverna med humorns hjälp distanserar sig till. Den obildade blir så att säga den konstituerande utsidan för eleverna i Centralskolans musikklassrum. Ett tema som jag berört i ett tidigare avsnitt, och som återkommer, är

att skämt om personer som är högaktuella inom den massmediala bevakningen[8] också bidrar till att eleverna positionerar sig själva som bildade. Denna position behöver inte med nödvändighet ha något att göra med teoretiska definitioner av bildning (Angelo, 2012, s. 129ff; Burman, 2009; Gustavsson & Agelii, 2007). Däremot när bildning ska konkretiseras i samtiden, i synnerhet utifrån det klassiska bildningsidealet, görs detta inte sällan genom att visa upp en allsidig och bred allmänbildning (Ericsson, 2002, s. 176f; Gustavsson & Agelii, 2007, s. 8ff; Holmqvist, 2015). Genom att ge uttryck för kunskap om en bred samtida musikalisk kanon (Leppänen & Lundal, 2009) och då uttrycka kunskaper om samtiden, positionerar sig eleverna som kunniga i någon mån på ett sätt som skulle kunna benämnas som bildade som en kontrast till de som är obildade utanför klassrummet. Mot denna bakgrund vill jag peka på hur humorns förenande kraft också är närvarande i Centralskolans musikklassrum och skapar ett tydligt *vi* bland eleverna, ett vi som skapar stor samhörighetskänsla (jämför Berge, 2016).

I detta utdrag blir det tydligt att positionen som kunnig och bildad är viktig för eleverna i Centralskolans musikklassrum. Att som Axel därför erkänna brist på kunskap innebär en risk att utsättas för förlöjligande. Samtidigt innebär detta förlöjligande att, som i det här utdraget, uppenbara öppningar för pedagogiska samtal tenderar att utebli. Att eleverna positionerar sig som rationella och självsäkra innebär slutligen en öppning för läraren att använda sig av ett ganska explicit disciplinerande utan att detta ifrågasätts.

Självsäkerhet utan att skryta

Åtta elever, sex pojkar och två flickor, sitter i ring i klassrummet med gitarrer i knäet och läraren befinner sig i studion och spelar in ett reklaminslag med en annan grupp elever. Eleverna småpratar om familj och barn i framtiden och strax innan det här utdraget har Ebba och Paulina reagerat på att Cesar undvikit att svara på deras frågor till honom. Intressant i det här utdraget är hur eleverna kommunicerar stor självsäkerhet överlag, men hur denna maskeras i interaktionen.

```
1   Paulina:  Hur vill du att din familj (.) i framtiden (.) ska se ut? (Paulina sitter
2             framåtlutad, Ebba har armarna i kors, båda tittar på Cesar)
3             (1.5) (Cesar tittar mot Valter)
4   Ebba:     Svara på det
5             (1.0)
6   Cesar:    Ee:h (Vänder huvudet sakta mot Ebba och Paulina)
7             (1)
8   Cesar:    Alltså det beror på:e va: jag jobbar med
```

8. I sökverktyget Mediearkivet, www.retriever.se, finns 11 168 artiklar i svensk press under 2014 som berör Vladimir Putin och 11 380 artiklar om Jimmie Åkesson, vilket markerar att båda var frekvent förekommande i nyhetsdebatten.

```
9             (1)
10  Cesar:    Såhär om jag
11  Paulina:  Har du hört det svaret tidigare
12            (Ebba ler stort och tittar kort mot Paulina)
13  Cesar:    Om jag är såhär statsminister så vill jag inte ha barn
14  Cesar:    Jag vill inte va (1.0) en såhär pa:ppa som såhä:r
15  Ebba:     >Ja men nu är du vanlig bankman<
16  Cesar:    Vanlig bankman
              (Utdrag 8, lektion 10, Centralskolan)
```

I det här utdraget har eleverna tagit paus i sitt övande av fingerspel på akustisk gitarr för ett samtal om framtida familjebildningar. De har emellertid inte helt distanserat sig från gitarrspelet eftersom de har sina gitarrer i knäet och noter framför sig på golvet, eller på någon stol, så de kan när som helst återuppta sitt övande. Ebba och Paulina frågar ut Cesar om hans framtida familj (rad 1, 2) och Cesar svarar inte förrän Ebba insisterar både genom en verbal utsaga (rad 4) och genom att både Ebba och Paulina sitter framåtlutade med armarna i kors. Genom att betona sitt intresse för den här frågan positionerar sig Paulina och Ebba som intresserade av frågor rörande familjebildning generellt, och av Cesars intresse av att skaffa barn i framtiden i synnerhet. Trots elevernas övergripande konformitet tycks intresset av att prata om annat än musik i det här fallet överordnas. Vad är det då som står på spel i den här interaktionen som gör att elevernas uppmärksamhet riktas från musikämnet?

Cesar, när han svarar, inleder med att problematisera frågan med formuleringen ”det beror på” (rad 8) och uttrycker att detta inte är en enkel fråga, utan en fråga som beror på många olika variabler. Genom att påtala komplexitet och variabeltänkande positionerar sig Cesar här som en rationellt tänkande person som inte så lättvindigt svarar utifrån sin emotionella känsla. Ebba och Paulina däremot skämtar om Cesars komplicerande av frågan som om han bara vill undvika att svara (rad 11, 12). På så sätt undviker de också den indirekta kritik som Cesar riktar mot deras fråga som en alltför allmänt hållen. I termer av positionerande accepterar Ebba och Paulina inte Cesars kritik utan istället konstrueras hans svar som ett sätt för honom att undvika att svara på deras fråga. På så sätt ställs Cesars uttryck för rationalitet mot Ebbas och Paulinas uttryck för emotionalitet mot varandra. På ett ganska traditionellt sätt indexeras kön indirekt i det här utdraget genom att rationalitet är förknippat med maskulinitet och emotionalitet med femininitet (Boler, 1999; Florin & Johansson, 1993; Kiesling, 2018a, 2018b). Samtidigt motsäger Cesar delvis detta genom att han lyfter att han inte vill vara en frånvarande pappa (rad 14), vilket statsministerjobbet skulle resultera i (rad 13). Oavsett om detta ska tolkas som att Cesar inte vill ha barn eller att han inte vill bli statminister markerar hans uttryck att föräldraskapet, och omsorg om barn, är något viktigt, varför det rationella inte med nödvändighet överordnas det emotionella i deras interaktion.

I den här interaktionen uttrycker Cesar att han ser på sig själv som möjlig statsministerkandidat, en av de mest betydelsefulla positionerna i samhället. Att som Cesar på så sätt ge sig själv beröm, self-praise, är en delikat uppgift eftersom

självberöm lätt kan tippa över i narcissism eller egocentrism (Speer, 2012). Att uttrycka självsäkerhet och samtidigt undvika positionen som skrytsam är en balans som är återkommande i elevernas interaktioner i Centralskolans musikklassrum. Cesars självberöm döljs i ett hypotetiskt resonemang om relationen mellan förvärvsarbete och ansvarstagande föräldrar. Valet av att exemplifiera med just statsminister kan därmed passera som ett exempel på en extrem arbetssituation i vilken det vore olämpligt att ha barn, snarare än att sätta själva jobbet i sig i fokus. I ett sådant hypotetiskt resonemang är det svårt att ifrågasätta Cesars val att exemplifiera med sig själv som just statsminister, och inte som exempelvis städare med låg inkomst och dubbla jobb. Givet ett antagande om att statsministrar jobbar mycket, samt ytterligare ett antagande om att ansvarstagande pappor bör kunna vara mycket med sina barn, blir slutsatsen att Cesar inte vill skaffa barn om han jobbar som statsminister. Därmed håller också logiken i hans argumenterande. Sammantaget bidrar detta rationella argumenterande till att legitimera hans stora tilltro till sin förmåga att lyckas i samhället. Han säger egentligen inte explicit varken att han har ambitionen eller kapaciteten att bli statsminister. Att utelämna viss information och samtidigt vinkla beskrivningar, utan att tumma på logik, utgör en retorisk resurs som Potter (1996, s. 177) benämner *gerrymandering*, eller manipulering. Detta är också en retorisk resurs som frekvent används av politiker vilket indirekt ytterligare förstärker hans positionerande som potentiell statsministerkandidat. I slutet av utdraget avbryter Ebba hastigt Cesar för att förmå honom att svara på frågan (rad 15). Ebba ifrågasätter därmed inte Cesars självberöm, utan hans komplicerande konstrueras istället som ett sätt att undvika att svara på frågan. Genom detta retoriska arbete lyckas Cesar med konsten att balansera mellan att ge sig själv beröm utan att det tippar över i narcissism eller egocentrism.

För att förmå Cesar att svara föreslår Ebba att han ska utgå från att han är ”Bankman”, ett yrke som både Ebba (rad 15) och Cesar (rad 16) enas om som ett vanligt yrke. ”Bankman” som något för eleverna vanligt förekommande förstärks också genom att ingen annan elev heller reagerar nämnvärt på uttalandet. Genom det gemensamma accepterandet av ”bankman” som ett vanligt yrke positionerar sig inte bara Ebba, Paulina och Cesar sig som potentiella framtida bankmän, eller banktjänstemän[9], utan istället utgår beskrivningen från att det är en möjlighet för samtliga elever i klassen. Det är så att säga inte att sticka ut på något sätt att vara en vanlig bankman. Inkomsten för denna vanliga banktjänsteman låg 2014 på ca 5 000 kronor högre i månaden jämfört med rikets medianlön (Statistiska Centralbyrån, 2014). Att vara banktjänsteman kräver också i de flesta fall utbildning på högskola. Att vara ”vanlig” för eleverna innebär med andra ord både en högre utbildning och en högre lön än riksgenomsnittet. Den uteblivna reaktionen på Cesars självbild som blivande statsministerkandidat blir därför också mer begripligt utifrån att eleverna i

9. Banktjänsteman är den officiella titel som återfinns i SCB:s statistik över olika yrken i samhället (Statistiska Centralbyrån, 2016) som ligger närmst att vara ”vanlig bankman”.

Centralskolans musikklassrum ser ganska ljust på sina möjligheter att få höga löner, studera vid högre utbildning och få inflytelserika poster i samhället. Eleverna i Centralskolans musikklassrum positionerar sig på så vis som individer i samhället med goda förutsättningar att lyckas, vilket kommunicerar självsäkerhet på ett generellt plan.

I det här utdraget framträder en stor självsäkerhet, en stor tilltro till den egna förmågan att lyckas i samhället i stort. Tydligt är också att det i första hand handlar om att lyckas i samhället i stort, och inte specifikt i musikämnet. Samtidigt som de är självsäkra måste denna självsäkerhet hanteras retoriskt för att inte tippa över i narcissism. Detta utgör ett återkommande tema i interaktioner mellan elever i Centralskolans musikklassrum genom hela den observerade terminen.

Tekniskt självsäker eller osäker estet

Tio elever sitter i mitten av centralskolans musikklassrum med varsin akustisk gitarr, tre flickor och sju pojkar. De har alla ett häfte med låtar framför sig som de ska öva på. Transkriptionen fokuserar interaktionen mellan Elias, Camilla och Martin i vilken elevernas förhållande till osäkerhet och självsäkerhet synliggör olika uppfattningar om musikalisk kvalitet.

```
1  Elias:   Star battle (Elias pekar mot Martin)
2           (2)(Martin tittar mot Elias)
3  Martin:  Va?
4  Elias:   Star battle
5  Martin:  Ok (Flyttar sin stol lite närmre Elias som vänder sig mot Martin med sin
6           gitarr i knäet)
7  Martin:  Okej, here we go
8  Martin:  Vi kör vi kör såhär improvisation
9  Elias:   A: exakt
10          (Martin spelar en bluesskala och varierar den något, böjer några
11          strängar, till och avslutar en fras)(5)
12 Elias:   Bra (börjar flytta tillbaka sin stol)
13          (Martin håller upp en hand i luften och sträcker på sig och ler, vrider
14          sig åt höger och sen tillbaka, tar sen ned armen)
15 Camilla: Är det improvisation (tittar mot Martin)
16 Martin:  Japp
17          (3)
18 Elias:   Du har säkert handen upp såhär (håller upp handen och böjer sedan ner
19          den och klappar sitt huvud istället)
20 Elias:   Så ser dom i kameran att du filmar
21 Camilla: Dom filmar
22 Camilla: Jag kommer ihåg Kycklingspolkan (tittar mot Paulina och Ebba)
23 Martin:  Den var för djävla bra
24          (Martin börjar spela den i ett ganska högt tempo och Camilla spelar med)(4)
25 Camilla: Men ärligt talat du kör allt i 130 jag fattar inte Martin (.) Varför ska
26          man stressa upp det så mycket.
```

```
27 Elias:   För att det e::: (.) coolare
28 Martin:  Exakt
            (Utdrag 9, lektion 4, Centralskolan)
```

Elias initierar en ”Star battle” på de inledande raderna av utdraget (rad 1, 3), varefter Martin och Elias vänder sina stolar mot varandra (rad 5, 6) och bestämmer att de ska improvisera (rad 8, 9). Efter det spelar Martin upp en kort improvisation på en mollpentaskala (rad 10, 11) varefter Elias erkänner sig besegrad (rad 12). En ”Star battle” för tankarna till en form av musikalisk duell som historiskt förekommit i organiserad form inom såväl jazz som hip-hop (Au, 2005) där två individer i turordning visar upp sina musikaliska förmågor för att en publik ska kunna avgöra vem som egentligen vann duellen. Den eventuella publiken, som här i princip enbart utgörs av Camilla, hinner däremot inte fälla något avgörande eftersom Elias ger upp på förhand och erkänner Martin som segrare i duellen, varmed Martin positioneras som duktigare än honom. Även Camilla, genom sin fråga om huruvida detta är det som kallas för improvisation (rad 15), bidrar till att Martin positioneras som duktig i gitarrspel. Martin uttrycker inte självberöm, utan åstadkommer en situation där andra potentiellt kan, och eventuellt också förväntas, lämna positiva omdömen om honom istället. Detta retoriska knep fungerar framför allt genom att eleverna återkommande berömmer varandra om någon visar sig duktig musikaliskt.

Risken att råka överträda gränsen och bli den skrytsamme eleven, istället för den musikaliske, är hårfin, vilket kommer till uttryck då Elias föreslår Martin en reparation av sin segergest (rad 13, 14) genom att låtsas ordna till håret istället (rad 18, 19). Min närvaro med kameran (rad 20, 21) gör också möjligen behovet av att reparera Martins skrytsamma gest ännu större. Att inte framstå som skrytsam för omvärlden, utanför klassrummet, framträder som ännu viktigare. För eleverna här är det viktigt att kommunicera på korrekt sätt, att inte förhäva sig och skryta inför omvärlden, även om de själva återkommande gärna visar upp sina förmågor för varandra och på så sätt positionerar sig som självsäkra.

Utöver balansen att uttrycka självsäkerhet utan att detta ska tippa över i skrytsamhet, som också diskuterades i relation till föregående utdrag, framträder i den senare delen av utdraget ett annat positionerande som kretsar kring vad god musikalitet utgörs av. Camilla berömmer inte Martins framträdande i sig, utan ställer istället en fråga om improvisation (rad 15) som Martin besvarar (rad 16). Martin får då chansen att sätta ord på vad han just har gjort, vilket ytterligare förstärker hans position som musikaliskt kunnig, om än snarare utifrån kunskaper om musikaliska begrepp än att framföra musik. Att som Camilla ställa en fråga innebär samtidigt att Martin förväntas kunna svara på denna fråga, och Camilla själv blottar därmed en viss osäkerhet. Camilla visar också ett intresse för ett musikaliskt begrepp vilket snarare kommunicerar ett intresse för lärande och leder bort från idén om musik som en tävling. Funktionen av frågan kan läsas som en försiktig inbjudan till Martin att agera kamratlärare, *subteacher* (Tholander & Aronsson, 2003), men som inte följs upp.

Istället fortsätter utdraget med att Camilla nämner en annan låt som de spelat i musikundervisningen tidigare och tittar mot Ebba och Paulina (rad 22). Innan de hinner reagera på Camillas fråga är Martin snabb med att understryka att han också känner till den (rad 23) och så sätter de båda igång att spela låten, *Kycklingpolkan*[10] (rad 24). Camilla avbryter dock ganska snart och ifrågasätter med ganska upprörd stämma varför Martin spelar i så högt tempo (rad 25, 26). Camillas ifrågasättande av tempot öppnar för ett samtal om musik som ett musikaliskt uttryck och inte bara som en teknisk förmåga. Hennes kommentar kontrasteras direkt av Elias och Martin som inte tar upp Camillas invit att tala om hur låten kan bli så snygg som möjligt, utan försvarar Martins höga tempo som något coolt (rad 27, 28). Oavsett Camillas potentiella förmåga att spela lika snabbt som Martin, vilket inte framträder i interaktionen, etableras en kontrast mellan Camillas fokus på musikalisk estetik å ena sidan och Elias och Martins fokus på teknisk förmåga att kunna spela i högt tempo å andra sidan. Att betrakta musik utifrån en mer teknisk orientering skapar också större utrymme att se musik som en tävling, en duell. Tempot som en variabel för att mäta vem som vunnit en duell är tacksamt, eftersom det medger att lättare avgöra vem som vann.

Iscensättningen av denna musikaliska ”Star battle”, en duell öga mot öga mellan två duellanter, för tankarna till den afroamerikanska musiktraditionen generellt och till hip-hopens dueller mellan MC:s och DJ:s i synnerhet. Au (2005) beskriver rapkulturen som präglad av olika dueller, *battles*, vilket ibland, som Au uttrycker det, har spillt över också i andra kulturella uttryck såväl som i fysiskt våld utanför musikscenen (Au, 2005, s. 210). Just begreppet *battle* har Jonsson (2007, s. 116ff) visat används bland ungdomar i en av Stockholms förortsskolor, för att just referera till dueller inom en hip-hop kultur, som syftar till att på snyggaste sättet dissa någon annan. Däremot förefaller den lockelse av svart musik, som Sernhede visat förekommer bland svenska ungdomar, i synnerhet pojkar (Sernhede, 2006b, s. 295; Sernhede & Hedenström, 2002), inte vara aktuell för Martins del. Istället visar Martin upp en stor genrebredd då han under terminen visar upp sin musikaliska kompetens. Utöver bluesimprovisation och *Kycklingpolkan* i det här utdraget spelar han exempelvis *Für Elise* (Beethoven), *Enter Sandman* (Metallica), *Greensleves* (engelsk folkvisa) och *Blackbird* (The Beatles). Inom sina respektive genrer är dessa låtar sådana som tillhör några av de mest namnkunniga, varför hans uppvisningar kan liknas vid musikalisk namedropping och fyller snarare funktionen att visa vilka stycken man känner till än att visa en ambition att vilja utveckla sitt musikaliska uttryck. Martin och Elias hämtar så att säga duellen från en specifik genrekultur och använder den i ett sammanhang där betydelsen av musikalisk genre i princip är helt upplöst.

I det här utdraget presenteras en retorisk resurs att uttrycka självsäkerhet, utan att riskera positioneras som skrytsam, som går ut på att skapa en situation som förmår andra att lämna positiva omdömen om den egna förmågan. Vidare synliggör utdraget

10. Kycklingpolkan är en låt som ofta förekommer i läroböcker för gitarrspel.

också en skillnad i hur musikalisk kunskap konstrueras. Martin och Elias å ena sida betonar teknisk kompetens i sitt musicerande vilket möjliggör att betrakta musik som en tävling. Camilla å andra sidan betonar musikens estetiska kvaliteter vilket istället möjliggör för gemensamma diskussioner om musikaliska kvaliteter. Tävling i musik tenderar på så sätt att resultera i att mer tekniska och mätbara mått på musik premieras före mer estetiska musikaliska kvaliteter. Båda dessa finns därmed närvarande bland eleverna i Centralskolans musikklassrum.

Osäkerhet förväntad bland flickorna

Amanda, Hanna och Susanne sitter i ett av centralskolans grupprum och övar fingerspel på gitarr. Strax innan detta utdrag har Susanne spelat *Vem kan segla* och de andra flickorna har sjungit med. När utdraget börjar ska Susanne just spela och sjunga de sista raderna. Förutom det uppenbara, att samtalet kretsar kring förväntningar på betyg, framträder ytterligare ett sätt att hantera uttryck för självsäkerhet, nämligen paradoxalt nog att verbalt uttrycka osäkerhet.

```
1  Susanne: U:: tan att fä:::lla (byter ackord vid de långa vokalerna)
2  Hanna:   Men gu::d Susanne
3  Susanne: ä::lla tå
4  Amanda:  He he he he (försiktigt skratt)
5  Hanna:   Jag tror du kommer få ett D
6           (Hanna och Amanda fnissar)
7           (Susanne lyfter fingret framför munnen och hyschar mot Hanna)
8  Susanne: Du vet att jag inte är så bra på det här (leende)
9  Hanna:   Nä Jag tror du kommer få C
10 Susanne: He he he he, sluta
11          (3.5)
12 Hanna:   Jag hoppas på ett D (lyfter en hand och håller om sin tumme)
13          (2)
14 Amanda:  (ohörbart)
15 Hanna:   Jag kör A sången och jag kommer inte: (0.4) sätta den full pott alls och då
16          känner jag (0.3) att jag förtjänar inget A så jag kommer få nåt
17 Susanne: Alltså gitarr är inte min grej.
18 Hanna:   Inte min heller
19 Hanna:   Men jag hatar gitarr (ganska lågmält).
20 Amanda:  Jag gick ändå på gitarr (fnissar)
            (Utdrag 10, lektion 9, Centralskolan)
```

Det kanske mest uppenbara i detta utdrag är att elevernas betyg, på ett övergripande plan, står på spel. De bedömer såväl varandra (rad 5, 9) som sig själva (rad 12) i relation till betyg. Även visorna i det häfte som eleverna har framför sig är kodade utifrån olika betyg. Betygens centrala roll i elevernas interaktioner bekräftar ytterligare en gång närvaron av vad som beskrivit som en performativitetskultur (Ball, 2003; Ball et al., 2012) där musicerandets funktion, snarare än att skänka glädje eller ge något annat typ

av mervärde, förväntas generera ett högt betyg. I en performativitetskultur är det ytterst lärarens summativa bedömning som elevernas agerande kretsar kring. Eftersom prestation görs performativt är det däremot viktigt också hur de ser på varandras prestationer och möjligheter att lyckas övertyga läraren.

Inledningsvis kritiserar både Hanna (rad 2, 5, 6) och Amanda (rad 4, 6) Susannes gitarrspel för att det tar för lång tid för henne att byta mellan ackorden, varför det inte blir flyt i sången (rad 1, 3). Susannas bristande flyt i gitarrspelet blev också mycket tydligt strax innan utdraget då Hanna och Amanda sjöng ackompanjerade av Susannes gitarrspel vilket kan bidra till att förstärka deras reaktion. Även om Susanne själv erkänner att hon inte är så bra på att spela gitarr (rad 8) markerar hon genom att hyscha (rad 7) att det inte är ok att lämna negativa omdömen om någon annans musikaliska förmåga. Effekten av Susannes markering blir att Hanna på olika sätt börjar *reparera* (Schegloff et al., 1977) sitt brott mot den förväntade *self-praise avoidance* (Speer, 2011, s. 161), som exemplifierats i tidigare utdrag, genom att ändra sitt omdöme till ett bättre, från ett D i betyg till ett C (rad 9). Hon uppvärderar också Susannes förmåga relativt sett genom att skriva ned sitt omdöme om sin egen förmåga (rad 12). Detta skulle också utifrån Goffmans tal om *face-saving* kunna beskrivas som att Hanna försöker rädda Susanna som hamnat i en pinsam situation (Goffman, 1967). Amandas skratt (rad 4) balanserar i en sådan läsning mellan en form av disciplinerande skratt (Billig, 2005b) och då skratta åt Susannas dåliga gitarrspel, och ett skratt som snarare uttrycker det kollektivt pinsamma i situationen utifrån att Hanna ifrågasatt Susanna (rad 2). I båda läsningarna framstår det som problematiskt att ifrågasätta sina kamraters kompetens i det här utdraget.

Ett retoriskt knep Hanna använder sig av för att skriva ned sitt nya omdöme är att måla upp en mer detaljerad beskrivning (rad 15, 16), vilket visat sig utgöra en möjlig retorisk resurs för att öka sin trovärdighet (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996). I sin beskrivning tar hon däremot högsta betyget, A, som utgångspunkt, varför hennes nedtonande samtidigt öppnar för att hon skulle kunna få betyget B eller C, vilka båda är bättre än det D som hon tillskrivit Susanne initialt (rad 5), varför hon likväl beskriver sig själv som bättre än Susanne. En faktor som också försvårar Hannas möjligheter att tona ned sin egen självsäkerhet är att hon under terminen positionerats som den mest musikaliskt kompetenta av dessa tre flickor. Hanna läcker så att säga självförtroende men försöker maskera detta med verbala uttryck för osäkerhet.

Detta sätt att hantera en förväntad *self-praise avoidance* skiljer sig från tidigare genom att det bygger på verbalt framställa sig själv som osäker på sin kompetens. Denna osäkerhet skulle indirekt kunna indikera kön utifrån det mindre fokus på tävling och större fokus på stöttande som präglar kommunikationen, vilket Maltz och Borker, återgivet i Sidnell (2011, s. 207), menar utgör ett sätt att språkligt göra femininitet på. Hanna och de andra flickorna i utdraget hanterar denna balans annorlunda än flera av pojkarna genom att hon medvetet tonar ned beskrivningen av sin egen förmåga och positionerar sig verbalt som den osäkra. Susanne är enig med Hanna om att hon inte är så bra på att spela gitarr (rad 8), detta även om hon

ifrågasätter att Hanna säger det rakt ut. Susanne betonar också att det inte är hennes grej (rad 17), vilket fyller funktionen att försvara varför hon inte är så duktig. Om hon hade varit duktig hade det kanske varit hennes grej. På samma sätt uttrycker sig Hanna (rad 18, 19). Amanda säger också underförstått att hon inte gillar gitarr, trots att hon tagit lektioner (rad 20). Förutom att vara försiktiga med självberöm positionerar flickorna sig själva i det här utdraget som osäkra på sin egen musikaliska förmåga.

Osäkerhet som genererar kamratlärande

Detta utdrag utspelar sig i samma grupprum och under samma lektion som föregående. Amanda, Hanna och Susanne sitter med varsin gitarr i knäet, vända mot varandra och med ett nothäfte framför sig. Rummet har ett trumset bakom vilket Amanda sitter, Susanne sitter på en av flera förstärkare och Hanna sitter på en snurrstol framför ett elpiano. Eleverna diskuterar svårigheter med att spela fingerspel på akustisk gitarr, ett samtal som ackompanjeras av ett positionerande som osäker. Denna osäkerhet öppnar upp för en nyanserad diskussion om skillnader och likheter mellan att spela på en stålsträngad respektive en nylonsträngad akustisk gitarr.

```
1           (Susanne tittar mot den gitarr som Hanna spelat på fram till nu)
2   Hanna:  Vill du testa den här gitarren. Den är så: mycket lättare
3   Hanna:  Den är såhär då blir det inge såhär (drar på strängarna bort från
4           greppbrädan) såhär
5   Amanda: Nej nu är det [lite mer]
6   Hanna:                [konstiga ljud]
7           (Hanna och Susanne byter gitarrer med varandra. Den stålsträngade
8           gitarren slår i en pall. Både Susanne och Hanna tittar mot mig, ler
9           brett och småskrattar lite)
10          (Susanne fnissar)
11  Amanda: Förstörde du den?
12  Hanna:  (mycket tyst) Nästan
13          (4)(Susanne sitter med den stålsträngade gitarren i knät och tar ngt)
14          grepp. Både Hanna och Amanda sitter och tittar på Susanne)
15  Susanne:oj (.) va (.) hackigt
16  Susanne:Alltså man måste trycka ned strängarna så man får så ont i fingret
17  Amanda: Även fast du har en sån där gitarr hemma he he (skrattar lite)
18          (5) (Susanne knäpper några toner, Hanna vänder sig mot ett piano och
19          övar vidare på sin gitarr)
20  Amanda: Spela lite hårdare så man hör typ (.) eller tryck ned strängarna mer.
21          (5) (Susanne spelar några toner på Scarborough Fair)
22  Susanne:Jag får inte plats med fingrarna
23          (Amanda och Susanne skrattar kort)
24  Amanda: Dom är inte lika stora heller
25  Susanne:Va:
26  Amanda: Dom är inte lika stora
27          (2.5)
28  Susanne:Nä det är dom inte. Den är smalare
29          (2) (Amanda tittar på greppbrädan på sin nylonsträngade gitarr)
```

```
30 Amanda: Aah, det är den. Men det är mycket skönare att hålla såhär (ohörbart)
31 Susanne:Jag har ganska stora händer (håller upp sin vänstra hand)
32          (6) (Susanne spelar några toner till)
33 Susanne:Förlåt jag är så dålig
34 Amanda: He: Ne:j
35          (17) (Tjejerna övar vidare)
36 Susanne:Man måste ta i så hårt. Hanna du får tillbaka den
37 Hanna:  Ja vänta
38          (21)(Hanna övar lite till)
39          (Susanne och Hanna byter tillbaka)
            (Utdrag 11, lektion 9, Centralskolan)
```

Susanne lånar Hannas stålsträngade gitarr (rad 7) för att testa om den är lättare, vilket Hanna hävdar (rad 2, 3, 4, 7). Vidare testar Susanne att spela låten de valt för sin uppgift i musikundervisningen (rad 13, 14, 18, 21, 32, 35) och resonerar kring skillnaderna mellan en stålsträngad och en nylonsträngad gitarr (rad 15, 16, 20, 22, 24, 26, 28, 31, 32) innan hon till slut lämnar tillbaka den (rad 39). För att bekräfta vad som konstaterats i tidigare avsnitt uttrycker flickorna konformitet genom att de engagerar sig i uppgiften de fått av läraren. Deras engagemang i uppgiften andas också seriositet, vilket också ligger i linje med hur de positionerats av läraren (se utdrag 4).

Flickorna skrattar återkommande i det här utdraget. Det första skrattet (rad 9, 10) kommer när Susanne råkar slå i gitarren (rad 7, 8) vilket följs upp av att de tittar mot mig (rad 8) och försöker reda ut om det gick så illa att gitarren gick sönder (rad 11, 12). Skrattet är nervöst och bygger på att Susanne gjort något fel, att hon har gjort bort sig. Nästa skratt (rad 17) kommer efter att Amanda konstaterat att Susanne har svårt att trycka ned strängarna på den stålsträngade gitarren (rad 16) trots att hon har en likadan gitarr hemma (rad 17). Susannes oförmåga står på spel också i nästa skratt då Amanda och Susanne gemensamt skrattar åt att Susanne beskriver sina fingrar som för stora för att få plats på greppbrädan (rad 22, 23). Precis som i utdrag 5 verkar här en disciplinerande humor (Billig, 2005b) och Susannes oförmåga att spela markerar ett brott mot den kompetens eleverna förväntas visa upp. När Susanne däremot själv sätter ord på detta genom att be om ursäkt för att hon är så dålig (rad 33) skrattar först Amanda (rad 34) men avbryter sen abrupt skrattet och förnekar att hon tycker att Susanne är dålig (rad 34). En av de paradoxer som Billig pekar ut i relation till humor är att humor både är social och antisocial på samma gång (Billig, 2005b, s. 176). Något som förenar eleverna i Centralskolans musikklassrum är att de betraktar bristande förmåga som något humoristiskt. Samtidigt är detta något som bara förenar eleverna så länge samtliga kan passera som kompetenta. När någon, i det här fallet Susanne, positioneras som dålig på att spela gitarr blir detta humoristiskt och värt att skratta åt som ett brott mot det förväntade. När Susanne skrattar åt sig själv och sina tillkortakommanden blir det däremot svårare för de andra att skratta åt henne, vilket tycks bekräfta närvaron av en social norm som säger att man aldrig erkänner att man skrattar åt någon (Billig, 2001b, 2005b, s. 176, s. 227). Uttryck för osäkerhet (rad 15, 22, 31, 33) blir därför här ett sätt undvika att bli förlöjligad. Man skulle kunna sammanfatta

situationen som att *självdisciplinerande humor* är accepterad, men inte *disciplinerande humor* som riktar sig mot andra i den här praktiken. Själv-disciplinerande humor inbegriper samtidigt att kritisera sig själv och därmed positionerar sig själv också som osäker.

Att eleverna undviker uttryck för självsäkerhet förstärker ytterligare att osäkerhet överordnas självsäkerhet. Under terminen har Hanna återkommande positionerats som bättre än de övriga två, men detta uttrycker inte Hanna själv explicit, utan istället försöker hon tona ned sin egen förmåga. När Hanna märker att Susanne tittar på hennes gitarrspel (rad 1) erbjuder hon henne att testa hennes stålsträngade gitarr och lägger till ”Den är så: mycket lättare” (rad 2). Sen visar hon hur tonerna blir renare när hon spelar på den stålsträngade gitarren (rad 3, 4, 6). Genom att både betona att hon själv tycker att det är lättare att spela på den stålsträngade, och samtidigt visa hur ljuden blir renare, ger hon uttryck för att hon kan spela gitarr, men hon säger det inte rakt ut. Även här framträder samma *self-praise avoidance* kultur som påpekats tidigare, och Hannas sätt att hantera denna blir att positionera sig som *kamratlärare, sub-teacher* (Tholander & Aronsson, 2003), som någon som kan hjälpa någon som inte kan lika bra som en själv. När sen Susanne inte heller klarar av att trycka ned strängarna på den stålsträngade gitarren tillräckligt hårt förstärks vidare Hannas position som duktig på att spela gitarr ytterligare, eftersom det blir uppenbart för de andra att hon klarar av det. Detta kan beskrivas som en form av praktisk stake management (J. Potter, 1996), det vill säga att det blir mer trovärdigt att hon är duktig på att spela gitarr om de andra upptäcker det snarare än att hon säger det själv.

Flickornas, i det här utdraget främst Susannes, uttryck för osäkerhet i kombination med seriositet i relation till musikundervisningens uppgift får effekten att de börjar tala om fingrars och gitarrhalsars storlek som förutsättningarna för att spela fingerspel på gitarr. Den stålsträngade gitarren beskrivs av Hanna som lättare att få rent ljud med (rad 2, 3, 4, 6), medan Susanne och Amanda beskriver den stålsträngade gitarren som svårare att trycka ned strängarna på (rad 16, 20). Susannes svårighet att få plats med fingrarna (rad 22) diskuterar de utifrån storleken på gitarrhalsen (rad 24, 26, 28, 30) och storleken på Susannes händer (rad 31). Fokus förflyttas från elevernas förmåga till instrumenten som blir bärare av olika förutsättningar att spela. Detta skulle kunna beskrivas som att förutsättningar för kamratlärande i sin vidaste bemärkelse, det vill säga att eleverna lär med hjälp av varandra utan att en lärare är närvarande, ökar. Det ska däremot tilläggas att positionerna kamratläraren och kamrateleven är nedtonade i utdraget varför situationen kanske snarare kan beskrivas som ett kollaborativt undersökande av förutsättningar att spela akustisk gitarr. Interaktionen i det här utdraget indikerar sammantaget att uttryck för osäkerhet, vilket premieras, öppnar för en kamratlärande dialog som präglas av ett kollektivt undersökande av förutsättningar för musikaliskt skapande.

Skojbråk och homosocial maskulinitet

En dörr öppnas till ett grupprum jag är på väg mot, och Hans går ut därifrån med trumstockar i händerna. Från rummet hörs bland annat trumspel. Precis utanför dörren sitter Lars på en pianopall med sin akustiska gitarr i knäet och ett notblad framför sig och varnar mig för att gå in i rummet för att jag kan riskera bli slagen. När jag sen går in i rummet kantas också interaktionen av olika uttryck för våld.

```
1   Lars:   Du vill inte gå in dit.
2   Mikael: Vill jag inte?
3   Lars:   Ne:j
4   Mikael: Varför då?
5   Lars:   Dom slår en om man går in (Lars småler lite, tittar in
6           genom glasrutan in till grupprummet och sen på mig)
7   Mikael: Dom slå(h)år en om man kommer in.
8           (4)
9   Mikael: O::kej.
10  Mikael: Har du har du prövat?
11          (Lars Nickar till svar och ler lite samtidigt)
12  Mikael: Det måste jag nästan te(h)esta
13          (Jag går in i rummet)
14          (Martin sitter och spelar Fur Elise på elpianot,
15          Tony spelar vilt på trumsetet och har täckande hörlurar
16          på sig, Gustav och Vincent väljer mellan olika ljud på
17          en keyboard. Ljudvolymen är mycket hög) (7).
18          (Vincent håller för öronen)
19          (eleverna fortsätter spela på sina instrument)(16)
20          (Vincent håller igen för öronen)
21          (Tony pausar sitt trumspel) (8)
22          (Tony slår ett hårt slag på ride symbalen och ler)
23          (Vincent håller igen för öronen)
24          (eleverna spelar vidare) (6)
25          (Hans kommer in i rummet med en trumstock i ena handen)
26          (Hans stänger dörren och går långsamt fram till Vincent
27          och petar/slår honom på huvudet varefter Vincent rätar på
28          ryggen och tar tag i Hans händer)
29          (Gustav reser sig från sin pianopall och petar på Hans
30          händer)
31          (Hans håller emot och börjar peta Gustav i ansiktet)
32          (Gustav ryggar tillbaka och undviker Hans)
33          (Hans går ut från grupprummet, Vincent och Gustav följer
34          efter)
            (Utdrag 12, Lektion 7, Centralskolan)
```

Lars varning (rad 1) handlar om risk för våld (rad 5), en varning som kantas av humor genom att han småler (rad 5, 6, 11) och genom mitt lite nervöst skrattande svar (rad 7, 12). Att humor kan skapa ett utrymme att bryta mot konventioner har visat sig såväl i den här avhandlingen som i andra studier (Attardo, 1993; Purdie, 1993). Genom att Lars småler konstrueras därför våldet som mindre allvarligt. Detta betyder inte att Lars inte menar allvar när han ger uttryck för att han själv blivit slagen (rad 11, 12),

utan leendet kan vara ett sätt att hantera ett uttryck för något jobbigt. Att jag som forskare inte reagerar mer kraftfullt blir därför lite av ett etiskt dilemma. I stunden läser jag situationen som något av en överdrift, men har samtidigt Lars påpekande i åtanke när jag går in i grupprummet och förbereder mig för att om nödvändigt lämna min forskarroll och agera som vuxen medmänniska istället.

Väl inne i grupprummet märks initialt inte några tecken på våldsamheter i en traditionell fysisk mening. Fyra pojkar sitter och spelar lite av varje på sina instrument, vilket gör att det låter mycket, men deras aktiviteter är inte direkt kopplade till våld. De är däremot inte engagerade i någon av uppgifterna att skriva reklam eller att öva på sina akustiska gitarrer. Att ljudvolymen är hög resulterar däremot i att Vincent håller för öronen (rad 18, 20) och ger uttryck för smärta också genom att han grimaserar med ansiktet. Tony, som sitter med täckande hörlurar, slår medvetet, och leende, extra hårt på sin ridesymbal som för att provocera Vincent (rad 22), vilket också får effekten att Vincent håller för öronen ytterligare en gång (rad 23). Att medvetet framkalla höga ljud på sina instrument, i syfte att irritera eller till och med skada någon annan, skulle kunna läsas som ett uttryck för våld, även om det inte då innefattar en fysisk kontakt. Att Vincent markerar uttryck för smärta (rad 31) förstärker också läsningen av Tonys agerande som uttryck för våld. Samtidigt är det troligt att Vincent överdriver och att hans markering att hålla för öronen snarare handlar om att han tycker att Tony stör.

När Hans kommer in i rummet igen, fortfarande med en trumstock i handen (rad 25), gör han något mot Vincents huvud (rad 27) som hamnade utanför videoinspelningen, varför det inte låter sig definieras helt tydligt. Att döma av dess effekt var det dock något som väckte obehag hos Vincent som försöker förmå honom att sluta (rad 27, 28). Även mellan Gustav och Hans utspelas en sekvens som präglas av någon form av våldsliknande beröring som eskalerar till att Hans petar Gustav i ansiktet (rad 31) som i sin tur försöker undfly detta (rad 32). Hans väljer att sluta först när Gustav böjer sig undan (rad 32). Gustav och Vincent går sedan ut ur rummet tillsammans med Hans (rad 33, 34) varmed våldsuttrycken normaliseras. Pojkarnas interaktion liknar på så vis det som bland yngre elever i synnerhet bortförklaras som skojbråk. Betraktat som ett spel dem emellan kan detta tolkas som att Hans har vunnit och att Gustav har gett upp.

Som jag tidigare har konstaterat är rationella uttryck överordnade emotionella för eleverna i Centralskolans musikklassrum, något som också framträder i detta utdrag. När Tony slår på cymbalen för att få en reaktion av Vincent sker detta med ett leende (rad 22) och likaså när Hans kommer in och petar/slår på Vincent och Gustav (rad 27, 31) lyser emotioner såsom ilska eller upprördhet med sin frånvaro. Som Boler (1999) påpekat har dikotomin mellan det rationella tänkandet och det emotionella handlandet varit närvarande genom skolhistorien och det rationella tänkandet har återkommande överordnats det emotionella. Även i den här kontexten menar jag att denna dikotomi, såväl som dess hierarkisering, kommer till uttryck genom pojkarnas icke emotionella uttryck för våld, men också för elevernas interaktioner generellt. Det

finns inte många spår av upprördhet i elevernas interaktioner, varför det är rimligt att anta att positionen som den rationella är mer tillgänglig än den emotionella eleven i Centralskolans musikklassrum.

Om än inte direkt, så indirekt, aktualiserar elevernas agerande i den här situationen kategorin kön. Uttryck för våld har med Connells (1995/2003) begrepp beskrivits som en del av en *hegemonisk maskulinitet* i vilket våldet utgör den kanske viktigaste komponenten. Detta skulle innebära att eleverna här spelar ett maskulinitetsspel som Hans vinner. Samspelet med Hans visar på en form av hierarkisering i vilket våldet utgör en väsentlig retorisk resurs. Sett ur ett sådant ljus är våldet inget oskyldigt och humoristiskt, utan snarare ett maktmedel för att skapa utrymme, och att våldet normaliserats möjliggör för Hans att utnyttja situationen utan att kritiseras. Under terminens gång är det också Hans som tydligast uttrycker våld, antingen genom att härma thaiboxningsrörelser i luften till hip-hop låtar, eller genom att hålla för dörrar mellan grupprummen och låsa in varandra. Just hip-hop har beskrivits som en svart maskulin musik förknippad med våldsuttryck (Au, 2005) som har en förmåga att locka pojkar även från en vit svensk medelklass (Sernhede, 2006b, s. 295; Sernhede & Hedenström, 2002). Denna flirt med hip-hop bidrar också till att indexera maskulinitet för Hans del. För eleverna i Werners (2009, s. 172ff) studie utgör snarare r'n'b en närliggande genre som kan bidra till att uttrycka femininitet som hip-hop kontrasteras mot. Även om det i det här utdraget inte går att spåra objektifiering av kvinnor är de båda andra beståndsdelarna av vad Bird (1996) benämner maskulin homosocialitet närvarande, nämligen *emotional detachment* och *competitiveness*. Denna icke-känslomässiga kommunikation liknar också vad Kiesling (2018a) benämner *masculine ease*. Kiesling pekar vidare på hur maskulinitet inte enbart görs i relation till femininitet, utan också till andra män, varför maskulinitet är något som kan stå på spel även i grupper av bara pojkar. De som är inne i klassrummen skulle kunna beskrivas som mer maskulina, medan Lars som inte går in i rummet och som vill undvika att bli slagen, får sitta utanför.

Det är här väsentligt att påpeka att våldsuttryck, även i denna ringa form, inte varit påtaglig under de observerade lektionerna. Även om våldsuttryck är normaliserat inom den här gruppen pojkar utgör våld inte något accepterat i skolan i stort. Frågor gällande disciplin i klassrummet präglas också oftare i en svensk kontext av att ha goda relationer med varandra i klassrummet (Billmayer, 2015), vilket också visat sig vara väsentligt i olika musikklassrum (Ericsson & Lindgren, 2010), något som självklart inkluderar att undvika våld. Elevernas ambition att performativt göra sig till duktiga elever (Ball, 2003) bidrar också troligen till att pojkarna avstår våld i görligaste mån, i synnerhet då läraren är närvarande. För att vara övertydlig betyder detta inte att alla pojkar använder sig av våldsuttryck för att uttrycka maskulinitet, men min poäng är att denna maskulinitetskonstruktion som förknippas med våld är tillgänglig även i detta musikklassrum. Som detta exempel visar kan närvaron av denna maskulinitetskonstruktion däremot få effekter för vilka övningsrum som blir tillgängliga för vilka elever, som att övningsrummet inte är tillgängligt för Lars i den här situationen.

Kontrollerade känslor i skojbråk

En grupp elever sitter med akustiska gitarrer i klassrummet, de har noter framför sig men utan att någon av dem övar. Elias och Måns sitter bredvid varandra på ena sidan Arvid, Ebba och Paulina sitter på andra sidan och mitt emot dem sitter fyra andra flickor. De samtalar om ansiktsbehandlingar och utseende. I detta samtal, som bland annat berör sexualitet, flirtar eleverna med våldsuttryck på olika sätt. I denna könsblandade grupp fungerar uttryck för våld annorlunda än i den könshomogena gruppen i föregående utdrag genom att flickorna pekar ut och därmed ifrågasätter dessa våldsuttryck.

```
1  Arvid:    >Ha ya ya< (riktar två slag i luften mot Ebba)
2            (Ebba stirrar kort mot Arvid med bestämd min)
3  Elias:    Men Hans har så en profilbild på henne på hehe på sina spel (Ebba, Paulina
4            och Camilla tittar mot Elias)
5            (samtidigt vänder Arvid på gitarren i luften och börjar hålla den i halsen
6            med gitarrkroppen uppåt)
7  Ebba:     VA
8  Camilla:  Varför de:t?
9  Paulina:  Så djävla oskönt.
10 Arvid:    Poff shh (ljud som härmar ett slag i en filmsekvens, ganska tyst. Riktar
11           samtidigt ett slag i slowmotion mot Paulina)
12 Camilla:  Hur ser hon ut?
13 Paulina:  MEN GU:D (håller fram sina armar och föser bort gitarren)
14 Hanna:    Men hon e: hon har (ohörbart)
15           (Ebba tar på stämskruvarna)
16 Arvid:    NE:J NE:J
17 Arvid:    >Gjorde du seriöst?<
18 Ebba:     Nej det gjorde jag inte
19 Arvid:    Gjorde du visst då
20 Ebba:     Nej prova rör på den
21           (Arvid lyfter upp ett ben på en stol och tar upp gitarren på knäet)
22 Arvid:    Jag ska ba: Ah fuck a:: (böjer sig framåt och tar sig på låret)
23 Ebba:     Vad hände
24 Arvid:    Det nöp till mellan gitarren och min telefo(h)on (skrattar till samtidigt)
25 Arvid:    Jag ska bara kolla jag ska bara kolla att den är stämd (rätar på sig och
26           tar upp gitarren igen)
27           (Arvid tar några toner på gitarren)(3)
28 Paulina:  Alltså man hör liksom ingenting
29           (Måns slår sin gitarrhals upp mot Arvids knä)
30 Arvid:    A:: (grimaserar och tittar uppåt igen, skrattar sen och tittar mot Måns)
31 Elias:    Det det är liksom
32 Ebba:     Det är ett sånt där epic moment
33 Arvid:    Det är bara för att du har skruvat på min djä (Arvid slår sen försiktigt
34           Ebba på huvudet, Måns slår åter igen Arvid i knävecket med sin gitarr)
35 Arvid:    Kan du sluta slå mig i röven okej (böjer sig fram och tittar på Måns)
36 Paulina:  Ha ha ha
             (Utdrag 13, lektion 5, Centralskolan)
```

Inledningsvis i det här utdraget diskuteras utseende, då framför allt på en elev som de tidigare gått i samma klass som och som direkt språkligt indexeras som flicka (rad 3, 12, 14). Som Jackson (2011) påpekar är det däremot därmed inte självklart att kategorin kön som pekas ut språkligt också är betydelsebärande i interaktionen. Däremot blir detta tydligt när Ebba, Camilla och Paulina reagerar på att Hans använder sig av en

profilbild av henne då han spelar datorspel (rad 7, 8, 9). Det intressanta med deras invändningar är inte innehållet i sig, utan snarare tempot, att de tre flickorna direkt efter varandra fyller i och markerar ett avståndstagande från att Hans använder sig av en före detta klasskamrat som profilbild i sitt datorspel. Vidare kretsar diskussionen också om hennes utseende (rad 12, 14). Det är lite oklart i utdraget på vilket sätt de uppfattar hennes utseende, men bara att detta kommer på tal väcker frågan om Hans positioneras som sexistisk av flickorna, alltså att han objektifierar deras före detta klasskamrat genom att ha en snygg bild på henne på datorn. Oavsett markerar flickorna att de inte sympatiserar med Hans agerande, så som det återges av Elias, och gör detta förhållandevis tydligt.

Senare i utdraget präglas elevernas interaktion vid symboliska anspelningar på våld. Arvid ger i det här utdraget vid flera tillfällen uttryck för våld. Han markerar slag i luften med sin gitarr riktat mot Ebba, samtidigt som han ganska lågmält härmar ljudeffekter (rad 1). Arvids rörelse får en förhållandevis tydlig reaktion från Ebba, som stirrar på honom (rad 2). Arvids agerande konstrueras här som ett uttryck för våld, eller hot, mot Ebba samtidigt som situationen kan beskrivas som lekfull såtillvida att intentionen inte tycks vara att på allvar slå Ebba. Strax efter vänder Arvid på gitarren (rad 4, 5) och gör motsvarande rörelse mot Paulina men med gitarren upp och ned som ett slagträ (rad 9, 10), även den här gången med ljudeffekter men i slowmotion. Även Paulina reagerar med en tydlig avvisande reaktion (rad 12) varigenom Arvids handling oavsett intention framställs som en provokation. Arvid flirtar här med stilistiska våldsuttryck från filmens värld och överför dem på ett sätt som provocerar två av flickorna i klassrummet. I motsats till i föregående avsnitt (utdrag 12) passerar därmed inte uttryck för våld obemärkt, oavsett om det inte är kantat av upprördhet, utan på motsvarande sätt kan beskrivas som lekfullt, utan markeras som oacceptabelt av flickorna.

Efter dessa båda provokationer tar Ebba på stämskruvarna på Arvids gitarr (rad 14) vilket, givet Arvids tidigare agerande, kan beskrivas som en hämnd eller ett slags försvar. Arvid skriker ”NEJ” (rad 15) och försöker få klarhet i om Ebba skruvade på stämskruvarna (rad 16, 18), vilket Ebba förnekar (rad 17, 19). Ebba rättfärdigar däremot inte att hon skruvat på hans gitarr genom att påtala vad Arvid gjort tidigare, utan förnekar istället att hon gjort något. Funktionen av att Arvid så kraftfullt markerar att Ebba gjort något fel (rad 15) kan vara att försöka byta plats med Ebba och positionera sig själv som offret. Att Arvid i detta försök uttrycker sig med upprörd stämma och att prata högt skulle kunna sammanfattas som att han lämnar ett rationellt samtal och uppenbart ger uttryck för emotionalitet. Denna upprördhet utgör ett brott mot det förväntade rationella lugn som dominerar interaktioner bland eleverna i Centralskolans klassrum. Arvids emotionella svar skulle därmed kunna läsas som att Ebbas provokation fått förväntad effekt, att få Arvid att göra bort sig.

Vidare ska Arvid testa om gitarren är ostämd (rad 20), klämmer sig (rad 21, 23) och markerar smärta genom att grimasera och ta sig på låret (rad 21, 29). Istället för att klandra sig själv och sin klumpighet skyller Arvid på Ebba för att hon var den som

skruvade på stämskruven och försatte honom i den här situationen (rad 32) och slår sedan Ebba på huvudet (rad 32, 33). I det här utdraget anspelar Arvid på en offerposition genom att skrika ganska kraftfullt (rad 15), grimasera när han klämmer sig (rad 21, 29), och därigenom försöka skapa legitimitet att hämnas på Ebba. Även om Arvids slag inte är ett hårt slag så innebär det en eskalering från hans markeringar av våld till att han fysiskt slår Ebba. Under tiden som Arvid står och ska stämma sin gitarr passar Måns på att peta eller slå Arvid i knävecket vid två tillfällen (rad 28, 33). Första gången skrattar Arvid till (rad 29) och Måns slag passerar som något humoristiskt. Även Paulina skrattar åt situationen (rad 35). Ebbas kommentar av att detta är ett slags ”epic moment” (rad 31) kan också läsas som att situationen inte är seriöst våldsam, utan snarare humoristisk, och kommer att bli ihågkommen som en sådan. Som redan nämnts ett antal gånger kan en flirt med humor bidra till att distansera sig från det seriösa, och därmed skapa utrymme för att bryta mot ett förväntat socialt beteende (Billig, 2005a, 2005b; Camelia, 2016; Malmqvist, 2015; Purdie, 1993) vilket våldsuttryck utgör (W. J. Potter & Warren, 1998). I den här situationen fungerar skrattet däremot mer troligt disciplinerande (Billig, 2005b) och markerar hur Arvid brutit mot den sociala förväntan att behålla ett rationellt lugn.

Det jag väljer att betona i det här utdraget är hur tre flickor, Ebba, Paulina och Camilla lyckas märka ut och ifrågasätta ett traditionellt maskulint beteende bestående av sexism och uttryck för våld. I denna praktik i bestående av en könsheterogen grupp elever, ser de sociala konventionerna med andra ord inte ut på samma sätt som i den maskulina homosociala praktiken i utdrag 12. Flickorna realiserar med andra ord den förväntan att själva *ta plats* som Björck (2011) menar präglar ett flertal försök att skapa jämställdhet inom musikbranschen inte minst. Däremot tenderar traditionella uttryck för maskulinitet att återkomma och verka lockande för pojkar i högstadiet, även i högpresterande skolor som Centralskolan.

Slutligen vill jag peka på hur eleverna, deras ambition att prestera höga betyg till trots, låter frågor gällande kön och sexualitet ta överhand och leda deras samtal bort från musicerandet. I motsats till för pojkarna i Nyströms (2012) avhandling tror jag inte att det handlar om att undvika att visa att man tar skolan på allvar, utan snarare att frågor om kön och sexualitet har en stor dragningskraft. Dessa samtal blir vidare än mer tillgängliga om eleverna arbetar i mindre grupper och läraren inte är närvarande.

Sammanfattande analys av Centralskolan

I analysarbetet har jag, som redan nämnts, identifierat åtta olika positioner som tar sig uttryck som fyra olika motsatspar nämligen konform/rebellisk, humoristisk/seriös, självsäker/osäker samt emotionell/rationell. Dessa medger att på ett mer

övergripande sätt presentera vad som präglar elevernas positionerande i Centralskolans musikklassrum.

Eleverna i Centralskolans musikklassrum både positionerar sig och positioneras som konforma elever genom att de i hög utsträckning gör vad som läraren förväntar sig. Detta tar sig bland annat uttryck i att eleverna inte stör undervisningen, hörsammar lärarens förmaningar, tar ansvar för att driva undervisningen framåt och engagerar sig i de uppgifter som läraren presenterar i undervisningen. Detta möjliggör bland annat för läraren att använda sig av mycket försiktiga förmaningar då eleverna trots allt pratar för mycket. Läraren behöver inte genom någon direkt disciplinerande kommentar i grunden ifrågasätta elevernas ansvarstagande, utan kan tvärtom samtidigt förstärka deras position som konforma och duktiga elever. Elevernas dominerande konformitet bidrar därför till att underlätta lärarens arbete med klassrumsmanagement (Billmayer, 2015; Richardson & Fallona, 2001; Samuelsson, 2008).

Elevernas konformitet bidrar också till att skapa en relation mellan lärare och elev som präglas av vänlighet, artighet och ömsesidig respekt. Att vara konform ligger också i linje med att prestera i skolan genom att visa för läraren att de är duktiga i syfte att få goda omdömen, något Ball (2003) benämner performativ kultur.

Att den konforma eleven utgör en attraktiv position för såväl pojkar som flickor kan beskrivas som att den anti-plugg kultur som återkommande använts för att förklara pojkars statistiskt sett lägre resultat i skolan (Arnesen et al., 2008; Jonsson, 2014; SOU 2010:99; Willis, 1981) lyser med sin frånvaro. Istället kan konformitet, att ta ansvar för att följa lärarens anvisningar, fungera som en resurs som gör det möjligt för pojkar att bryta mot traditionella könsmönster. Exempelvis har konformitet visat sig utgöra en resurs för pojkar att sjunga utan att riskera att den femininitet som i så många sammanhang visat sig vara förknippad med sång (Borgström-Källén, 2014; Green, 1997; Hentschel, 2017; O'Toole, 1998) smittar av sig på dem själva. Konformitet blir på så sätt en resurs för att *undo gender* (Francine, 2007). Sången blir då istället för en könsmarkör en resurs att positionera sig som konform elev i syfte att i förlängningen få goda omdömen av läraren i skolan. Pojkarnas konformitet är på så sätt avhängig lärarens närvaro eftersom det är lärarens omdöme som står på spel. Detta kan beskrivas som att pojkarna därmed är mer strategiskt prestationsorienterade (Ball, 2003; Ball et al., 2012; Holm, 2014; Lunneblad & Carlsson, 2012; A. Rasmussen, Gustafsson, & Jeffrey, 2014) än flickorna.

Humor i Centralskolans musikklassrum är tydligt närvarande, vilket också är en effekt av att eleverna överlag positionerar sig som konforma elever. Den generella konformiteten möjliggör för läraren att använda sig av ett mer humoristiskt språk och samtidigt behålla ett fokus på undervisningsinnehållet (jämför Samuelsson, 2008, s. 151). Humorn bidrar också i sig till att upprätthålla ett fokus på kunskap i och med att brist på kunskap pekas ut och skämtas om på ett disciplinerande sätt (Billig, 2005b). Samtidigt har humor en förenande effekt (Billig, 2005b) genom att eleverna och läraren i klassrummet skämtar om den obildade andre, i analogi med vad Mead och

Morris (1934) benämner den *generaliserade andre*, vilket är en position som företrädesvis identifieras utanför klassrummet. Humorn bidrar till att konstruera kunskap som något eftertraktat och fungerar därmed som drivande också för undervisningen.

Betraktat som motsatspar konstrueras humor snarare som något maskulint och seriositet som något feminint. Positionen som seriös blir därmed lättare för flickor att inta, medan positionen som humoristisk blir lättare för pojkar att inta. Flickorna förväntas vara mer seriösa, en seriositet de också ger uttryck för i en feminin homosocial gemenskap även i lärarens frånvaro. Pojkarna å sin sida förväntas av varandra såväl som av läraren vara mer humoristiska. Denna större tillgänglighet till humor öppnar för pojkarna en möjlighet att legitimera olika typer av brott mot sociala konventioner utan att deras position som konforma elever egentligen ifrågasätts. Det kan handla om en lek med i undervisningen icke normativt accepterade uttryck för sexualitet eller våld (jämför Billmayer, 2015; Ericsson & Lindgren, 2010) och som förstärker och bekräftar en hegemonisk maskulinitet (Connell, 1995/2003). I andra fall medger humorn att seriöst engagera sig i sång utan att sångens feminina konnotationer smittar av sig på pojkarna. Humor medger därmed ett sätt för pojkar att leka med normer på ett sätt som inte är lika tillgängligt för flickor i Centralskolans musikklassrum.

Eleverna i Centralskolans musikklassrum är generellt sett självsäkra utifrån ett perspektiv där de betraktar sig själva som kapabla att lyckas i skolan och etablera sig i samhället på arbetsmarknaden. Däremot präglas interaktionerna i Centralskolans musikklassrum av vad som kan benämnas *self-praise avoidance* (Speer, 2011, s. 161) inom vilken uttryck för självsäkerhet innebär en risk att positioneras som narcissistisk (Speer, 2012). För att uttrycka självsäkerhet krävs därför ett retoriskt arbete, något pojkar och flickor tenderar att göra på olika sätt.

Det kanske mest framträdande retoriska arbetet för att hantera *self-praise avoidance* är att visa upp sina förmågor eller sina kunskaper inför andra och därefter låta andra istället berömma den egna förmågan. Även om detta är ett arbete som såväl pojkar som flickor använder sig av så blir utfallet olika i interaktionen beroende på könssammansättningen. När pojkar visar upp sina färdigheter görs detta ofta som en teknisk uppvisning, i vilken musik reduceras till en fråga om att spela snabbt, eller att känna till en bred socialt konstruerad musikalisk kanon. Dessa situationer följs inte heller upp av någon dialog om olika musikaliska kvaliteter, utan avslutas ofta med ett enkelt beröm. Musik blir därmed snarare en fråga om teknik och genrebredd än en fråga om estetik när pojkarna visar vad de kan musikaliskt.

Även flickorna spelar upp musik för varandra för att möjliggöra balansen mellan den självsäkra och den skrytsamma. Däremot bemöts dessa uppvisningar bland flickorna snarare av nyfikenhet och motfrågor, vilket indirekt kommunicerar osäkerhet. Osäkerhet utgör annorlunda uttrycket en gångbar resurs för flickorna i homosociala gemenskaper som öppnar för en mer nyanserad kamratlärande dialog i vilken musik konstrueras utifrån estetiska värden snarare utifrån teknisk briljans. Att

tvärtom lämna negativa omdömen om varandras prestationer är däremot inte socialt accepterat bland flickorna varför samtalet, trots att de blottar osäkerhet inför varandra, präglas av en respektfull och inkännande ton.

I Centralskolans musikklassrum dominerar slutligen ett rationellt samtal över ett emotionellt. Eleverna undviker emotionella uttryck, även i situationer i vilka någon elev är specifikt utsatt av disciplinerande kommentarer av de andra eleverna eller av läraren. Även i de förhållandevis få situationer då eleverna flirtar med våldsuttryck undviker de uttryck för emotionalitet, vilket också bidrar till att legitimera dessa våldsuttryck. I de situationer emotionalitet förekommer i deras interaktioner konstrueras detta som ett nederlag.

6. Musikprofilskolans musikklassrum

Musikprofilskolans musikundervisning sker i tre olika större klassrum varav ett utgör ett huvudklassrum där eleverna samlas och möter läraren innan de som regel delar upp sig i de olika rummen. I de tre större rummen finns liknande utrustning: ett ganska stort antal elgitarrer, akustiska gitarrer och elbasar hängande på väggen, PA system samt materialskåp med mikrofoner, kablar och percussioninstrument. Det finns också ett akustiskt trumset, ett antal förstärkare samt några keyboards i varje rum. Längst fram i varje klassrum finns en whiteboard, en projektor för att koppla upp en dator, ett elpiano samt stolar till en helklass. Den huvudsakliga skillnaden mellan rummen är att det andra rummet inte har något ljusinsläpp och är klätt i svart dämpningsfilt samt har ett podium längst fram som kan liknas vid en liten scen. Detta rum verkar vara det mest attraktiva bland eleverna. Utöver de tre stora klassrummen finns också två mindre grupprum i direkt anslutning till huvudklassrummet. Båda dessa har fönster som möjliggör viss insyn från det stora klassrummet. Dessa små rum är inte inredda med musikinstrument och används mestadels till att öva sång eller vid något tillfälle att spela percussion i. Tillgången till salarna varierar något under terminen, vilket skapar en viss irritation hos lärarna.

Undervisningen i Musikskolans klassrum ägnas, med undantag från de två första lektionerna, till att i två större grupper öva varsin respektive låt som de framför vid terminens julkonsert. Den observerade undervisningen utgörs av en profilkurs som erbjuds utöver den obligatoriska musikundervisningen på schemat. Däremot räknas deras prestationer under lektionen som betygsgrundande i ämnet musik. Eleverna delas, efter egna önskemål om huvudinstrument, in i två grupper. I båda grupperna väljer flickorna att sjunga och pojkarna att spela kompinstrument, med undantag av en flicka som väljer att spela elpiano. Att låtarna ska spelas upp på julkonserten inför en större publik är något som eleverna återkommande pratar om under terminen. Undervisningen leds framför allt av lärarna Fredrik, Mia, Lena, samt under senare delen av terminen också Kristian då Lena slutar.

I de följande avsnitten kommer jag att, på samma sätt som i föregående kapitel, i detalj analysera ett antal interaktioner i vilka eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum positionerar sig på olika sätt i relation till samma övergripande positioner, nämligen konform/rebellisk, humoristisk/seriös, osäker/självsäker samt rationell/emotionell.

Konforma flickor har med sig penna

Musikprofilklassens elever sitter i en halvcirkel i deras största klassrum. Lärarna, Lena, Fredrik och Mia, står framme vid tavlan. Eleverna ska få lyssna på de två låtar som lärarna valt ut för dem att framföra vid skolans gemensamma julkonsert. Samtidigt som de lyssnar ska eleverna på en blankett skriva vilken låt och vilket instrument de önskar spela på konserten. Strax innan utdraget har lärarna förmanat eleverna att lägga undan mobiltelefoner, räcka upp handen om man vill säga något samt inte prata i mun på varandra. I utdraget fortsätter läraren Fredrik att ifrågasätta elevernas konformitet, något de bemöter på olika sätt.

```
1  Fredrik(L):Ni kommer att få ett papper nu ja och ni just det hrrm (harklar sig)
2             (några elever småpratar med varandra)
3  Fredrik(L):Snackisar
4             (vidare pratar vidare utan att ljudvolymen är väldigt hög)
5  Fredrik(L):Hörrni hela årskurs fem nu här inne (pekar med en svängande rörelse mot
6             eleverna)
7  Fredrik(L):ska få fylla i det här nu snart
8  Elev:      Okej
9  Bill:      Fem
10 Fredrik(L):Ja det känns som [årskurs fe(h)em]
11 Rickard:                    [åtta]            (tittar leende mot Fredrik)
12 Fredrik(L):ibland känns det som årskurs fem att det inte har hänt nåt nädå
13 Fredrik(L):Ni får (.) ni behöver ju varsin penna så alla som inte har pennor fixa det
14            (Kajsa vänder sig mot Ingrid som har ett pennskrin och lånar en penna)
15            (Bill rusar genom rummet mot sitt skåp, Rickard, Olof, Sven, Benjamin
16            följer efter mot sina skåp, eleverna börjar småprata och småsjunga med
17            varandra, lärarna Lena, Fredrik och Mia pratar med varandra)
18            (Natalie vänder sig mot Lisa och lånar en penna)
19 Stefan:    Snälla Lisa, kan jag få låna en penna (sitter på andra sidan Lisa)
20            (Sven och Benjamin kommer tillbaka och sätter sig, Stefan reser sig upp
21            och går mot skåpet i klassrummet)
22 Stefan:    Lisa ge mig en penna som ingen har bitit på (kommer gående från skåpet
23            mot Lisa)
24 Stefan:    Ge mig den (lyfter armarna och iscensätter arg, men utan emfas, mer som
25            på skämt)
26            Lisa ger Stefan en pennvässare
27 Stefan:    Den är inte vässad. (Stefan vässar pennan)
28            (Eleverna fortsätter småprata fram tills dess att den sista av pojkarna
29            kommer tillbaka och sätter sig och lektionen fortsätter)
30            (totalt sett tar det två minuter från det att Fredrik ber eleverna ta
31            fram en penna tills alla är tillbaka på sina platser med penna i
32            handen)
              (Utdrag 14, lektion 1, Musikprofilskolan)
```

Fredrik beskriver eleverna inledningsvis som ”snackisar” (rad 3), och jämför dem med femteklassare (rad 5). Att han själv lite skämtsamt distanserar sig från denna jämförelse (rad 10) och tar tillbaka den (rad 12), kan tolkas som en reparation

(Schegloff, 1992; Schegloff et al., 1977) varför hans kritik av eleverna konstrueras som ett misstag, ett brott mot en social konvention. Relationen mellan lärare och elev i Musikprofilskolans klassrum förväntas alltså präglas av intimitet och närhet snarare än distans. Att då ifrågasätta eleverna innebär att bryta mot denna förväntade relation, varför Fredrik reparerar sitt misstag och tar tillbaka sitt utpekande av eleverna som oansvariga femteklassare. Det är vidare möjligt att hans påtalande av sitt eget misstag, self-repair, som i det här fallet tycks vara helt själv-initierat (Schegloff et al., 1977), fungerar som en form av disclaimer (J. Potter, 1996), som ett sätt att förekomma kritik och därmed skapa ett utrymme för honom att ifrågasätta eleverna utan att hans position som den familjäre läraren (Ericsson & Lindgren, 2010) ifrågasätts.

Fredriks disclaimer, eller self-repair, till trots skapas en distans mellan lärare och elev i vilken lärarens förväntningar på eleverna kommer till uttryck. Eleverna förväntas ha lärt sig vad det innebär att vara elev eftersom de gått i skolan i ytterligare tre år efter årskurs fem. Samuelsson (2008, s. 148ff) har i sin studie visat hur lärare betraktar ansvarstagande som en av de mest eftertraktade egenskaperna i en fungerande elevposition. Brister i ansvar, menar lärarna i Samuelssons studie, utgör den största förklaringen till brister i disciplin i klassrummet. Elever i den svenska grundskolan förväntas också överlag själva ha med sig material till lektionen (Samuelsson, 2008). Just pennan är ett av de arbetsredskap som lärare oftast efterfrågar att eleverna har med sig i skolan enligt lärare i såväl Tyskland som i Sverige (Billmayer, 2015, s. 107ff). Att själv ansvara för sitt undervisningsmaterial utgör därmed en väsentlig del av att positionera sig som konform elev i skolan. Att Fredrik ber eleverna ”fixa” pennor (rad 13), och inte ’ta fram pennor’ exempelvis, bygger på antagandet att eleverna inte har pennor med sig, varför elevernas konformitet ytterligare ifrågasätts. Elevernas bristande ordningssamhet, och därigenom bristande konformitet, ifrågasätts av läraren i första ordningens positionerande (Harré & Langenhove, 1999). Av detta följer att eleverna i princip får två alternativ: antingen kan de acceptera lärarens positionerande eller på något sätt försöka utmana den. Här skiljer sig elevernas svar på ett sätt som tydligt samvarierar med elevernas könspositioner.

Direkt efter att Fredrik bett eleverna fixa varsin penna (rad 13) börjar samtliga elever lösa uppgiften på olika sätt. Såväl Kajsa (rad 14) som Natalie (rad 18) lånar förhållandevis snabbt en penna av sina klasskamrater Ingrid och Lisa som, utöver att ha pennor till sig själva, också har extra pennor i ett pennskrin att låna ut. För det första tar dessa flickor ansvar för att ta med sig material till lektionen, något som redan konstaterats ingår i en förväntad elevposition i skolan (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008). För det andra har dessa flickor också med sig flera pennor vilket möjliggör att hantera oförutsedda händelser som att en penna går sönder, eller att låna ut en penna. I den här situationen medger pennskrinet därför att flickorna positioneras som mer förberedda och mer insocialiserade i den förväntade elevrollen. Att snabbt och tyst försöka tillmötesgå lärarens förväntan och låna en penna av en kamrat kan beskrivas som att de accepterar lärarens ifrågasättande och därmed betydelsen av den konforma

elevpositionen. Ingen av flickorna reser sig heller upp för att gå mot skåpet, utan samtliga har antingen penna redan eller lånar av någon granne, även de som inte fångats av kamerans lins. Sammantaget läser jag detta som att flickorna i andra ordningens positionerande positionerar sig som konforma, och därmed utmanar lärarens initiala ifrågasättande. Att snabbt försöka lösa detta och inrätta sig i vad läraren förväntar sig kommunicerar *konformitet*, en position som därmed kan tolkas som betydelsefull för flickorna att förhålla sig till.

Pojkarna däremot reser sig, med några få undantag, nästintill simultant efter lärarens fråga (rad 13) och går genom klassrummet och ut mot sina skåp i korridoren för att hämta penna (rad 15, 16). Alla de pojkar som synligt med förflyttningen av sina kroppar visar att de inte har med sig någon penna visar inte, i motsats till flickorna, någon ansträngning att motsätta sig lärarens ifrågasättande av deras bristande konformitet. De uttrycker heller inte någon skam, eller ånger, när de förflyttar sig till skåpen för att hämta penna, utan ser snarare väldigt bekväma ut. Stefan löser uppgiften genom att fråga Lisa (rad 19) om att få låna en penna, vilket han också får. Däremot visar det sig att pennan inte har någon spets, varför han senare likväl reser sig upp för att lösa detta (rad 20, 21), bara för att åter vid sin plats få låna också pennvässare av Lisa (rad 26). Att Stefan reser sig och går efter en pennvässare, trots att lösningen fanns där han satt, kan läsas som att det inte för honom är problematiskt för honom att erkänna att han inte har någon penna med sig. En mer trolig läsning blir istället att det är lathet som gör att Stefan väljer att försöka lösa bristen på penna sittande på plats. Det är värt att tillägga att det finns någon enstaka pojke som har med sig penna och som sitter kvar på sin stol. Däremot finns det ingen pojke som, likt flera av flickorna, har med sig flera pennor i ett pennskrin. Den tidsrymd som pojkarna tar i anspråk och som försenar fortsättningen av lektionen, är också väsentligt mycket längre en de sekunder det tar för flickorna att låna en penna av sin närmaste granne. Detta bidrar till att betrakta pojkarna som mindre intresserade än flickorna av att inta en position som den konforma eleven. Tiden från det att läraren ber eleverna fixa en penna (rad 13) tills dess att lektionen kan fortsätta (rad 29) är nära två minuter, vilket inte är en helt obetydlig tidsrymd under en lektion. Det tydligaste mönstret tycks vara att positionen som konform elev inte framstår som lika attraktiv för pojkarna, varför ett avsteg från detta inte framstår som problematiskt att uppvisa. Pojkarna i utdraget indikerar indirekt kön (Ochs, 1992) genom att agera i enlighet med det hegemoniska narrativ i vilken maskulinitet kan uttryckas genom att markera avstånd till skolan och dess undervisning (Arnesen et al., 2008; Jonsson, 2014; SOU 2010:99; Wernersson, 2010; Willis, 1981). Detta avstånd kan i det här utdraget däremot snarare beskrivas som en form av *disidentifikation* (Ambjörnsson, 2004; Skeggs, 1997/2000) med positionen konform elev än att de aktivt uttrycker dess motsats, den rebelliska eleven.

Sammanfattningsvis ifrågasätts elevernas genererar lärarnas ifrågasättande av elevernas konformitet och ansvarstagande olika respons från pojkar och flickor. Pojkarna ifrågasätter inte denna positionering i någon större utsträckning vilket däremot flickorna gör. I den praktik som präglar Musikprofilskolans musikklassrum

utgör den konforma eleven därmed en position som framstår som mer attraktiv för flickorna, medan pojkarna snarare försiktigt markerar avstånd till denna position. Att den konforma eleven är mer tillgänglig för flickorna får också effekter för arbetsdelningen under terminen såtillvida att de i högre grad blir de som antecknar allt från soloinsatser och andra delar av arrangemanget i låtarna, till placeringar på scenen och gemensamma beslut om scenkläder. Allt detta är exempel på situationer som förekommer under terminen där flickor i betydligt högre grad än pojkarna antecknar, något som också återkommer i senare avsnitt i kapitlet.

Rebelliska pojkar och trummisar som inte behöver noter

Eleverna har delats in två grupper utifrån vilka låtar de ska spela på julkonserten och den här gruppen ska spela låten *Shake It Out*. Eleverna får i utdraget instruktioner av läraren, Lena. Två elever, Tor och Kajsa, sitter vid ett elpiano, Benjamin sitter med sin elbas inkopplad i en förstärkare, sex flickor sitter i en halvcirkel och är de som ska sjunga låten. Lasse som ska spela percussion, Henrik som ska spela gitarr och Bill som ska spela trumset sitter på stolar bredvid varandra. I utdraget framträder hur rebellen snarare än den konforma elevpositionen är eftersträvansvärd bland pojkarna.

```
1    Lena(L):    Eh, [uppgiften]
2    Elev:           [ohörbart]
3    Lena(L):    nej var nu (.) att ni skulle lyssna igenom låten (.) ordentligt, e:h och sen så
4                (.) om det är något ni behöver diskutera runt den (.) sen sätta igång och egoöva
5                på sin grej.
6                (2)
7    Lena(L):    och ni har (1) var har du: noterna (tittar på Henrik)
8                (1)
9    Henrik:     Nej men alltså dom är i skåpet men det är så ofint så jag hittar inte dom
10               (Sven fnissar och böjer sig fram, tar händerna för ansiktet)
11   Lena(L):    Är det så (.) är det så illa
12   Bill:       Det är faktiskt så illa i hans [skåp]
13   Lena(L):                                   [Och själv] då (tittar på Bill)
14   Bill:       Mina ligger i skåpet.
15   Lena(L):    men va bra. Det är ju jättebra om ni har dom (.) Kan du springa och hämta dom?
16   Bill:       Ja (Bill reser sig upp och går mot dörren)
17   Sven:       Mina e hemma
18   Bill:       Men finns det trumnoter i (stannar upp vid dörren)
19   Lena(L):    Nej inte på det sättet men det ska ju du e:
20   Bill:       Ja ja, men det är därför jag tänker om jag måste ha dom
21   Lena(L):    Nä men du måste ha koll på var saker händer
                 (Utdrag 15, lektion 2, Musikprofilskolan)
```

Läraren, Lena, ifrågasätter med förvåning i rösten varför Henrik inte har noterna framför sig (rad 7). Hennes förvåning uttrycker att det borde vara självklart för Henrik, såväl som för andra elever i klassrummet, att ha noterna med sig och framför sig. Även Bill förväntas hämta sina noter med en formulering som åter igen kommunicerar att

det självklara är att de har med sig noter till lektionen (rad 13, 15). Noterna beskrivs av Lena som en grundförutsättning för att ha koll på helheten i en låt (rad 21) samt för att kunna öva på ”sin grej” (rad 4, 5). Att göra som läraren förväntar sig, och på så sätt uttrycka konformitet, innebär i musikprofilskolans klassrum att ha med sig noter till lektionen samt ha dem framför sig när man spelar tillsammans. Som konstaterats också i föregående avsnitt förväntar sig alltså lärare på Musikprofilskolan att eleverna själva tar ansvar för att ta med sig material som behövs för att tillgodogöra sig undervisningen, något som ingår i en förväntad elevposition bland lärare i den svenska grundskolan (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008). På liknande sätt som i föregående avsnitt ifrågasätts i första ordningens positionerande elevernas konformitet. Lenas direkta konfrontation inför övriga gruppen elever innebär att möjligheten att inte svara i stort sett utesluts, utan istället tvingas eleverna att svara på något sätt.

Henriks försvar går ut på att han inte har ordning på sina papper i sitt skåp (rad 9) vilket innebär att han accepterar en positionering av honom som oansvarig, som inte har ordning på sitt material. Lena ifrågasätter graden av hur illa det är ställt med ordningen i Henriks skåp, vilket bidrar till att legitimera hans försvar. Samtidigt bekräftas Lenas positionering av honom som oansvarig eftersom en förutsättning för att det inte är ordning i skåpet är att Henrik inte tagit ansvar och gjort detta. Bill bekräftar Henriks oordning i skåpet (rad 12) varefter han inte får fler frågor. Lena frågar inte Henrik mer om noterna varför hans ursäkt passerar som legitim. Logiken bakom detta legitimitetsskapande kan antingen bygga på Henriks oförmåga att ha ordning, eller på att Lena drar slutsatsen att det skulle ta för lång tid att be Henrik leta upp noterna i detta stökiga skåp. Oavsett kvarstår dock det faktum att Henrik inte undflyr Lenas initiala positionering av honom som oansvarig, utan snarare förstärker den. Sven har glömt sina noter hemma (rad 17) vilket också kan läsas som att han brustit i sitt ansvar att ta med sig material till skolan. Efter att ha fått bekräftat av Bill att det verkligen är stökigt i Henriks skåp slipper såväl Henrik som Sven ha noter framför sig. Henrik eller Sven gör inte heller några ansträngningar att positionera sig som ansvariga genom att exempelvis be om ursäkt, lova bättring eller fråga efter att få låna noter eller något annat att anteckna på. För Henrik och Sven utgör annorlunda uttryckt positionen konform elev inte en eftersträvansvärd position att inta, vilket ligger helt i linje med vad som framkommit bland pojkarna i föregående avsnitt.

Henriks verbala uttryck för sin oordning i skåpet frammanar skratt (rad 10), ett skratt som kan läsas på två olika sätt utifrån Billigs (2005b) skiljelinje mellan disciplinerande och rebellisk humor. Att Henrik använder sig av ordet ”ofint” (rad 9) blir också humoristiskt genom att kontrasten mellan detta försiktiga uttryck och den oordning som antas prägla Henriks skåp blir ännu större. Denna försiktiga och vaga formulering kan också beskrivas som ett uttryck för *masculine ease* (Kiesling, 2018a) genom att yttrandet markerar bristande engagemang i frågan om att ha ordning i sitt skåp. Givet att Sven själv också erkänner att han har glömt sina noter är det mer troligt att hans skratt snarare understödjer Henriks ifrågasättande av lärarens förväntan att hämta sina noter. Humorn skulle i en sådan tolkning bli rebellisk såtillvida att det

markerar ett motstånd mot att läraren är den som bestämmer över noternas vara eller icke vara när de spelar. Henriks användande av termen ”ofint” (rad 9) kan därför samtidigt läsas som ett sätt att säga att han inte kommer att hämta noterna. Henriks motstånd mot att hämta noter (rad 9), understött av Bill (rad 12) och indirekt uppbackat av Sven (rad 17), framträder som ett motstånd mot lärarens förväntningar på eleven. En möjlighet är att tolka detta som ett, om än försiktigt avståndstagande till skolan, vilket i så fall indirekt indikerar kön (Ochs, 1992) genom den maskulina konnotation som avståndstagande till skolan bär med sig (Arnesen et al., 2008; Jonsson, 2014; Nyström, 2012; Willis, 1981). Att positionera sig själv som oansvarig kan i en sådan läsning utgöra något eftersträvansvärt, som ett sätt att vinna social status. Istället blir den rebelliska och ifrågasättande positionen den eftersträvansvärda. Detta är emellertid en läsning som bygger på närvaron av en storyline i vilken de centrala positionerna utgörs av eleven och läraren i vilken läraren förväntar sig ett visst beteende och eleven svarar med olika grad av konformitet i relation till dessa förväntningar. I den här interaktionen aktualiseras däremot även en annan storyline vilken jag nu ska gå över till att beskriva.

På Lenas förfrågan (rad 13) informerar Bill att han inte tagit med noterna från skåpet (rad 12), varefter Lena ber honom att hämta noterna (rad 15). Att välja bort att ta med noterna, utan att underbygga detta med något ytterligare argument, räcker alltså inte till, varför Bills argument inte accepteras och legitimeras av läraren. Bill nöjer sig dock inte med detta utan börjar ifrågasätta behovet av noter, vilket aktualiserar en annan storyline i vilken noternas funktion, snarare än att utgöra en del av det skolmaterial som eleven bör ha med sig till lektionen, sätts i relation till musikerns behov av noter för att musicera. Genom att Bill efterfrågar trumnoter (rad 18) positionerar han sig själv snarare som trummis än som elev. Lena bekräftar också denna nya storyline genom att argumentera varför trummisar också behöver ha koll på helheten i låten (rad 21), ett argument som Bill accepterar. Lenas uttalande är tydligt länkad till en förväntan ställd på Bill som musiker, på trummisens roll i bandet, snarare än hans position som elev. Annorlunda uttryckt blir det otillräckligt för Lena att påpeka behovet av noter med utgångspunkt i en förväntad elevposition. Detta behov måste istället legitimeras som ett behov också för musikern för att Bill faktiskt ska hämta noterna. Bill lyckas därmed förändra deras gemensamma storyline i vilken Lena är lärare och Bill elev till en storyline i vilken båda är musiker. Lenas auktoritet i denna storyline är därför inte förgivettagen utan måste legitimeras genom att uttrycka specifika kunskaper för att etablera en position som erfaren musiker värd att lyssna på.

Den mer musikerorienterade storyline som nu aktualiseras innebär en möjlighet att läsa pojkarnas motstånd mot noter som ett sätt att realisera olika musikerpositioner. Bill kan se poängen att ha med sig noter om det är specifikt trumnoter (rad 18), men inte annars. Noterna är alltså viktiga först om de explicit beskriver olika trumkomp. Detaljer i olika trumkomp får därmed företräde för det musikaliska uttrycket i sin helhet, vilket sätter fokus på spelteknik före samspel. Detta ligger också i linje med när

Lena inledningsvis beskriver att de ska ”egoöva” (rad 4). I en sådan logik blir frågan om det finns specifika trumnoter adekvat eftersom de förväntas just spela på ”sin grej” (rad 5). För trummisen, som inte har ackord att luta sig mot på notbladet, blir det därför rimligt att anta att det snarare är genom att lyssna och ta ut trumkompet på gehör som Bill kan lära sig vad hans ”grej” är. Lena betonar också initialt att de ska lyssna (rad 3), vilket också tillskriver gehörslärandet en överordnad position. Att Lena betonar lyssnandet före notläsningen ligger också i linje med att låten de ska spela, *Shake it out,* är en låt som beskrivits med termer som soul, rock, indiepop och gospel (Dombal, 2011; Wikipedia, 2018). Detta är alla genrer som traditionellt sett beskrivs som gehörstraderade (Blokhus & Molde, 1996; Green, 2001; Lilliestam, 1995) genom att låtar plankas snarare än tolkas från ett notblad som är regeln inom klassisk musik (jämför Hultberg, 2000). Noter som finns är därmed också i regel olika plankningar, det vill säga det finns inget etablerat verkbegrepp likt inom konstmusiken som är förknippat med en notbild (Blokhus & Molde, 1996, s. 26; Lilliestam, 1995). Pojkarnas ovilja att använda sig av notbilden, eller att ens ha notbilden framför sig, blir till en retorisk resurs att positionera sig själva som gehörsmusiker. Att inte använda sig av noter kan utgöra en resurs att etablera en position som mer autentisk, något som visat sig vara viktigt såväl bland ungdomar (Scheid, 2009; Widdicombe & Wooffitt, 1995) som i musikindustrin (Ganetz, 2009; Leonard, 2007; Lilliestam, 2009). Att omvänt ha noter framför sig innebär följaktligen en risk att tappa i status och inte passera som lika autentisk i sitt musikerskap, givet en populärmusikalisk och gehörstraderad diskurs. Att ha koll på vad de övriga spelar, vilket Lena menar att noterna bidrar till (rad 21), kan alltså lika gärna göras utan denna notbild framför sig med ett gott musikaliskt minne.

I det här utdraget har lärarens förväntningar på eleverna att ha med sig noter främst aktualiserat en storyline där läraren med självklarhet är den som uttrycker olika förväntningar på eleven (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008). När läraren i utdraget positionerar eleverna som mindre ansvarstagande, mindre konforma, väcker detta ett motstånd bland pojkarna som överensstämmer med den i forskningen återkommande anti-plugg kulturen (exempelvis Arnesen et al., 2008; Jonsson, 2014; Nyström, 2012; Willis, 1981). I det här utdraget aktualiseras däremot också en alternativ storyline i vilken relationen mellan lärare och elev förskjuts och blir till en relation mellan två musiker i vilken auktoritet måste legitimeras. I en sådan storyline förskjuts frågan om konform och rebellisk till att handla om olika musikerpositioner i högre utsträckning. Denna förskjutning innebär en möjlighet att istället läsa pojkarnas ifrågasättande av noter som en resurs för att positionera sig som mer autentiska gehörsmusiker. Som det här utdraget har visat är däremot båda dessa storylines närvarande samtidigt och aktualiseras omväxlande vid olika tidpunkter i materialet, varför det inte entydigt går att avgöra hur pojkarnas motstånd här bör läsas.

Disciplinerande humor och riktiga instrument

Eleverna ska i det här utdraget ska få reda på vilka instrument de ska jobba med under terminen och spela vid skolans julkonsert. Eleverna har tidigare fått önska instrument och lärarna Fredrik och Lena har uttryckt en ambition att alla, så långt det är möjligt, ska få sina förstahandsval tillgodosedda. Fredrik står framme vid tavlan där en bild av elevernas indelning i låtar och instrument projiceras. I utdraget aktualiseras en form av disciplinerande humor som avslöjar betydelsen av att få rätt instrument bland eleverna i Musikprofilskolan.

```
1       Fredrik (L):      Nu  [ska   ] vi se
2       Lena (L):             [perka]
3       Fredrik (L):      Benke du hamnar på gitarr (.) nej det gör han inte
4                         alls. Vad var det du sa där?
5       Benke:            [Percussion]
6       Elev:             [Percussion]
7       Fredrik (L):      Nej (.) vi satt dig på (.) jo percussion precis så
8                         var det (1) eh och så finns mycket att göra där
9       Benke:            väntväntvänt vänta va (.) vad är det
10      Fredik (L):       Percussion det kan va
11      Elev:             Bongotrummor
12      Lena (L):         storpukor och massor med
13      Fredrik (L):      tamburin shakers du kan ha ett helt [typ]
14      Lena (L):                                             [bord] framför dig
15      Fredrik (L):      Trumset (.) fast saker att slå på sådär (visualiserar
16                        slag i luften)
17                        (Benke håller för ögonen och vänder huvudet nedåt)
18      Fredrik (L):      fast saker att slå på
19      Bill:             (skrattar tydligt men ganska lågmält)
20                        (många elever ler och tittar på
21                        Benke under tiden)
22                        (0.5)
23      Fredrik (L)       Jag hoppas att det är ett bra att du skrattar nu
24      Bill:             Ja ja
25      Fredrik (L):      A, va bra
26      Bill:             Det är ett skämt
27                        (Bill och Benke skrattar båda vidare. Bill fläktar
28                        sig själv med ett papper)
                          (Utdrag 16, lektion 1, Musikprofilskolan)
```

Efter att Benke fått reda på att han inte fått sitt förstahandsval, utan har fått percussion istället (rad 2, 5, 6, 7) följer ett antal reaktioner, inte minst av Benke själv som gömmer sitt ansikte i sina händer, något som skulle kunna beskrivas som ett uttryck för pinsamhet (rad 17). Flera elever småler (rad 20), Bill (rad 19) och senare skrattar också Benke (rad 27) och Bill definierar något som ett skämt (rad 26), aktiviteter som tydliggör att humor utgör en aktiv retorisk resurs i det här utdraget. Billig skiljer på disciplinerande och rebellisk humor, där den disciplinerande humorn innebär att skratta åt att det som definieras som avvikande utifrån en given social konvention, medan den rebelliska humorn skämtar om själva normen i sig (Billig, 2005b, s. 202ff). Humor kan vara kraftfullt disciplinerande och mer smärtsamt än exempelvis hat, inte

minst utifrån att humor kan vara svårare att försvara sig mot (Billig, 2005b, s. 195). Mot en sådan bakgrund kan Benkes skratt (rad 27) betraktas som ett försök att flytta fokus från att sin egen utsatthet till att skratta åt situationen som helhet. Uttryckt med Billigs begrepp försöker Benke förflytta fokus från humorns disciplinära till dess rebelliska domän. Benke fortsätter däremot inte detta mer rebelliska skämtande, utan accepterar lärarnas tilldelning av instrumenten. När Benke efterfrågar definitionen av percussion (rad 9) är det inte troligt att han menar detta bokstavligt, inte minst givet att andra elever i klassen vet vad percussion är (rad 6). Istället fyller frågan snarare funktionen att ifrågasätta att just han fått percussion. Att percussion är ett instrument som inte är lika etablerat, inte bara för Benke specifikt utan generellt bland eleverna, blir tydligt genom att lärarna reagerar så kraftfullt och snabbt på Benkes ifrågasättande (rad 13, 14, 15, 16, 18). Det förefaller i situationen som om lärarna förväntade sig ett motstånd och därför förberett sig för att försvara percussion som instrument.

I lärarnas försvar betonar de komplexitet och utmaning (rad 8, 12, 13, 14) samt plats i ljudrummet (rad 12). Denna typ av försvar av percussion återkommer vid ett flertal tillfällen under den observerade terminen. Försvaret kan beskrivas som att det kulminerar i en jämförelse med trumsetet som percussion nästan kan likställas med (rad 15). Som Billig (1996) påpekat omfattar alla argument också sin motsats, varför alla dessa försvar samtidigt artikulerar vad percussion inte förväntas stå för. Percussion förväntas i sig *inte* vara ett komplext instrument som erbjuder utmaningar, det förväntas *inte* vara ett ljudstarkt instrument och förväntas slutligen *inte* betraktas som ett riktigt instrument. Percussion konstrueras på så vis som ett kvasi-instrument, ett nästan-trumset (rad 15). Trumsetet däremot framställs som ett legitimt instrument med självklart värde som inte behöver försvaras eller tillskrivas mening, som är i sig komplext och ljudstarkt. Att positioneras som percussionist innebär på så sätt att avvika från det förväntade, vilket i den här kontexten utgörs av att spela traditionella pop- och rockinstrumenten så som gitarr, keyboard, bas, trumset och sång. Det pinsamma blir därför att Benke får spela på ett instrument som inte från början är legitimt. Det som försvaret av percussion kretsar kring, komplexitet och utmaning på sitt instrument samt att höras i ensemblen, framstår som viktigt för eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum. Detta är också en tendens som förstärks av att eleverna ska spela låten inför föräldrar, vänner och övriga skolan vid julkonserten. Mot denna bakgrund ser jag det som rimligt att läsa skrattet som disciplinerande och riktat mot Benkes sämre förutsättningar att höras och att visa upp sin musikaliska kompetens. Hans förutsättningar att positioneras som en kompetent popmusiker reduceras med andra ord genom tilldelningen av percussion som instrument.

Att skratta åt någon, som Bill gör, är inte helt oproblematiskt, utan ifrågasätts av läraren (rad 23). Läraren identifierar skrattets disciplinerande funktion och ifrågasätter att Bill skrattar. Bill försöker rädda sitt ansikte (Goffman, 1967, s. 5ff) genom att argumentera att det är ett skämt (rad 26) och därmed inte något seriöst (Billig, 2005b, s. 205), något Attardo (1993) kallar för decommitment. Bill bygger sitt argument på den etablerade diskursen om humor som något i grunden positivt och

som därför bör bejakas som Billig (2005b) menar utgör något av en commonsense uppfattning. Bills identifikation av sitt skratt som ett resultat av en skämtsam situation kan därmed läsas som ett försök att legitimera sitt förlöjligande av Benke.

Sammanfattningsvis framträder ett klassrumsklimat som präglas av ett positionerande som kretsar kring att positionera sig som kompetent musiker inom en popmusikertradition. Att inte lyckas med detta, eller att som i det här fallet få begränsade resurser att realisera den positionen, är kantat av en risk att pekas ut av de andra i klassen och förlöjligas. Denna drivkraft som positionerandet medför blir till en motivation att också anstränga sig på sina instrument, vilket eleverna också gör i stor omfattning.

Pojke som sångare, ett skämt

Albin och Ludvig sitter med varsin gitarr och tar en paus i övandet på gitarrkompet till *Cosmic Girl*. Detta är lektionen efter att eleverna fått önska instrument att spela på vid deras kommande julkonsert och samtalet kretsar kring de minst attraktiva instrumenten och positioner ackompanjerar dessa. Även i detta utdrag aktualiseras frågan om disciplinerande humor, den här gången i anslutning till sång.

```
1  Ludvig:  Hur kunde ja:g få gitarr och Benke fick percussion när jag inte var här?
2           (3)
3  Ludvig:  Skrev någon in (ohörbart)
4           (Albin skakar på huvudet)
5  Ludvig:  Hur e: fan e
6  Albin:   Det va han (1) Benke valde gitarr (.) men eh (1) sen blev han (ohörbart)
7           Percussion
8  Ludvig:  A:: (sträcker upp ett finger i luften)
9           (2)
10 Ludvig:  Tor försökte lura mig och säga att jag fått sjunga.
11          (Albin vänder sig omkring och ler)
12 Ludvig:  Fatta hur jävla ledsen jag blev
13 Albin:   På julshowen.
14 Ludvig:  Ja: (.) Men det finns ju många andra som vill sjunga (.)
15          varför ska just jag sjunga.
16          (2)
17 Ludvig:  Nä, jag blev förbluffad.
            (Utdrag 17, lektion 3, Musikskolan)
```

I det här utdraget återger Ludvig ett skämt som går ut på att Tor har försökt lura i Ludvig att han ska sjunga på skolans julkonsert (rad 10). Albin vänder sig bort och ler (rad 11) vilket uttrycker att det som Ludvig återberättat utgör något humoristiskt. Tor positioneras på så sätt i sin frånvaro, i tredje ordningens positionerande (Harré & Langenhove, 1999), som humoristisk. Frågan blir då vad som utgör det humoristiska i detta skämt. Det första som kan konstateras är att något står på spel som kan relateras

till föreställningen om Ludvig som sångare. I nästa rad uppger Ludvig att han vidare blev ledsen när han fick reda på detta av Tor (rad 12), varför han själv inte tyckte det var något roligt. Ännu mer prekär skulle situationen bli om Ludvig tvingades sjunga på just julkonserten (rad 13), en konsert där hela skolan framträder ett flertal gånger inför en publik bestående av såväl andra skolor, föräldrar och anhöriga. Humor som bygger på att försöka driva med eller lura någon kan med Billigs terminologi beskrivas som disciplinerande humor (Billig, 2005b, s. 202ff). Disciplinerande humor bygger på att brott mot sociala normsystem pekas ut och skrattas åt. I en praktik där disciplinerande humor har etablerats måste eleverna följa etablerade normsystem för att undvika att bli utskrattade.

Det finns i varje fall två möjliga diskurser som aktualiserats av elevernas positionerande i Musikprofilskolans musikklassrum som öppnar för två olika läsningar av vad humorn i det här utdraget tar fasta på. Den första av dessa diskurser kommer till uttryck i föregående avsnitt i vilken percussion som instrument inte på ett självklart sätt medger för eleverna att höras och visa upp en komplex musikalitet och därmed reducerar förutsättningarna att positionera sig som kompetenta musiker. I analogi med denna diskurs är det relevant att ställa frågan om sång på motsvarande sätt är behäftat med svårigheter att positionera sig som kompetent musiker. Utifrån Ludvigs påpekade (rad 14), samt det faktum att samtliga sångare själva valt sång som sitt huvudinstrument, är detta däremot inte trovärdigt. Det stora antalet elever i klassen som önskade sång, strax under hälften, kan också tas som intäkt för att sång i sig inte är ett oattraktivt instrument för eleverna. Att betrakta sång som begränsande för möjligheten att positionera sig som kompetent popmusiker erbjuder därmed inte en trovärdig läsning av varför positionen som sångare är problematisk för Ludvig.

Den andra möjliga läsningen tar istället avstamp i möjligheten att sången indirekt indikerar femininitet, vilket skulle kunna vara obekvämt för pojkarna. Ett mönster som tydligt aktualiseras i Musikprofilskolans musikklassrum är att det utan undantag är flickor som önskat sång, och att det med ett undantag är pojkar som önskat spela något av de traditionella kompinstrumenten i popensemblen. En möjlig förklaring till detta är att eleverna också med sina instrumentval positionerar sig själva i relation till en diskursiv konstruktion av kön i vilken sång återkommande visat sig vara konnoterad med femininitet (exempelvis Borgström-Källén, 2014; Green, 1997; Hentschel, 2017; O'Toole, 1998). Att den låt som Albin och Ludvig ska framföra, *Cosmic Girl*, då den framförs av Jamiroquai, sjungs av en manlig sångare tycks inte påverka pojkarnas relation till sång i det här fallet. Däremot kommer sångarens, Jason Kays, dansanta framtoning att erbjuda en ingång, i synnerhet för Ludvig, att röra sig på ett dansant sätt under julkonserten, något jag återkommer till i senare avsnitt.

För att tydligare visa hur diskursen om sång som något feminint är närvarande bland eleverna i Musikprofilskolans klassrum vill jag tillfälligt hänvisa till några situationer som ligger utanför detta utdrag (utdrag 17). Vid ett tillfälle under den observerade terminen satt ett antal pojkar och sjöng i ett av klassrummen med nedsläckt ljus samtidigt som de jammade på sina instrument. De sjöng frejdigt med

markerad bröströst i lågt register och utan att göra någon ansträngning till att intonera rätt. En av lärarna, Lena, som kom in i rummet, skrattade till när hon fick höra detta. Att pojkarna inte sjunger seriöst, utan med något förställda röster, blir humoristiskt och skapar ett avstånd (Attardo, 1993) till sången och skapar ett utrymme att sjunga utan att dess femininitet smittar av sig på den som sjunger (Francine, 2007).

Även om sång i sig kan vara accepterat för pojkar, är hög tonhöjd (Brett, Thomas, & Wood, 1994) något som visat sig öka risken att positioneras som feminin (O'Toole, 1998), vilket också tycks utgöra en risk för dessa pojkar. Att detta utgör en risk blir tydligt i nästa korta interaktion (utdrag 18) som utspelar sig när eleverna är på väg in i klassrummet då det är hög ljudvolym varför vissa ord var svåra att höra.

```
1  Ludvig:          Jag gillar inte (otydligt), hon sa att jag var tjej
2  Kristian (L):    Va, vadå hörde du att (otydligt) sa det
3  Ludvig:          NEJ, JAG SJÖNG I LJUSA STÄMMAN HON BARA (.) NEJ INGA
4                   TJEJER NU
                    (utdrag 18, lektion 8, Musikprofilskolan)
```

Här uttrycker Ludvig själv explicit relationen mellan tonhöjd och att positioneras som flicka. Dessutom markerar Ludvig att han inte vill positioneras som flicka (rad 1), och förstärker detta än tydligare genom att han uttrycker sig upprört och nästan skrikande (rad 3–4).

För att återgå till skämtet i utdrag 17 så ser jag det som rimligt att överväga att Tors skämt om att Ludvig ska sjunga också ställer hans position som pojke på spel i viss utsträckning. Flickorna däremot i den här praktiken behöver inte göra något specifikt retoriskt arbete för att skapa ett utrymme att sjunga, utan istället väljer de självmant sång. Detta innebär inte att det skulle vara omöjligt för en pojke att sjunga i Musikprofilskolans musikklassrum, men däremot skulle denne pojke behöva göra ett större retoriskt arbete för att skapa ett utrymme att seriöst engagera sig i sång.

I det huvudsakliga utdraget för det här avsnittet (utdrag 17) sker ytterligare en distinktion mellan olika instrument som kan återkopplas till föregående avsnitt i vilken percussion underordnas övriga kompinstrument och konstrueras som ett mindre riktigt instrument. Även i det här utdraget bekräftas percussion som underordnat gitarrspel. Percussion utgör i Ludvigs beskrivning ett så pass oattraktivt instrument att någon måste ha fyllt i hans preferenser åt honom (rad 3). Detta ser Ludvig som den enda rimliga förklaringen till att han inte skulle tilldelats percussion. En förutsättning för Ludvigs resonemang är att det vore orimligt att Benke själv önskade percussion. Även om percussion etableras som ett oattraktivt instrument är sången, givet Ludvigs kraftfulla reaktion som också förstärks med en svordom (rad 12), i kombination med Tors skämt (rad 10) och Albins reaktioner (rad 11, 13), om möjligt ett än mindre attraktivt instrument för pojkarna i Musikprofilskolans musikklassrum. För att ytterligare förstärka detta argument vill jag återigen göra en kort utvikning till en annan situation i vilken Ludvig ger uttryck för en hierarkisering där sången särskiljs och underordnas från övriga instrument. Situationen är den att de just ska börja repa

och de båda sångerskorna i Ludvigs grupp, *Cosmic Girl*-gruppen, är sjuka, varpå läraren Kristian säger följande:

```
1  Kristian(L): Nu är ju oerhört desarmerade ni har ju ingen som helst sång
2  Ludvig:      Vi har (.) nej men det spelar väl ingen roll det är ju musiken som räknas.
                (Utdrag 19, lektion 8, Musikprofilskolan)
```

Även om det är möjligt att Ludvig inte menar sin utsaga bokstavligt, utan att det ska läsas som skämtsam ironi, så uttrycker han i detta utdrag (utdrag 19) att det är oproblematiskt att de övar utan att sångerskorna är närvarande. Ludvigs utsaga andas också viss självsäkerhet, snudd på kaxighet, en resurs som pojkar i Musikprofilskolans musikklassrum återkommande använder sig av och som jag kommer att diskutera i kommande avsnitt. Detta aktualiserar också den ständigt återkommande uppdelning mellan sång och musik som kritiserats utifrån att sång därmed inte betraktas som ett instrument på samma villkor som övriga instrument. Utöver att skilja ut sången beskriver Ludvig sången som mindre viktig, något som de kan klara sig utan. Percussion utgör däremot ett instrument som ingår i det Ludvig kallar musiken (rad 2). Detta särskiljande mellan sångare och musiker återkommer jag också till i senare utdrag, då som ett utfall av en konflikt om utrymmet på scenen där sångare och musiker också platsmässigt särskiljs. Uttryckt i termer av positioner framträder en hierarkisk ordning där risken att positioneras som sångare, möjligen som en effekt av dess feminina konnotationer, framstår som mer problematiskt än risken att positioneras som percussionist, som i sin tur hotar möjligheten att positionera sig som kompetent musiker.

För pojkarna i de här utdragen underordnas percussion som i sin tur, om än på andra grundvalar, underordnas övriga kompinstrument. Det generella draget är att olika musikerpositioner, förknippade med olika instrument i rock- och popbandet, tillskrivs värde och hierarkiseras på olika sätt i förhållande till varandra. Denna hierarkisering får också förstärkt betydelse i och med att interaktionerna präglas av vad som skulle kunna beskrivas som *situations of contradiction* snarare än *situations of identification* (Billig, 1996, s. 164ff). I de här och föregående avsnitt blir detta tydligt genom hur eleverna skämtar på varandras bekostnad. Humorn är med Billigs (2005) terminologi disciplinerande i första hand.

Sångerskor jobbar med självsäkerhet, musiker är självsäkra

I det här utdraget sitter eleverna som jobbar med låten *Shake it out* i en halvcirkel och läraren står framför dem. Gruppen består av en stor grupp sångare, flickor, som sitter bredvid varandra samt kompmusiker som, med undantag av Kajsa, är pojkar. Under

förra lektionen fick eleverna som jobbar med *Cosmic Girl* lyssna på den här gruppens inspelning och lämna feedback och det är denna feedback som deras lärare Mia i det här utdraget går igenom och diskuterar. I utdraget framkommer olika definitioner av vad självsäkerhet är och hur detta relateras till olika positioner i bandet.

```
1   Mia(L): Äh (.) Sen tog dom upp [[mer självsäkert]] (.) och det (1) tänker jag det
2           behöver inte bara va(h) sångarna (.) såklart eftersom ni står längst fram ni
3           måste se självsäkra ut (.) ni är på väg dit, alltså det blir bättre och bättre
4           ut hela tiden det är bara att ni håller på att lära in låten men när den
5           sitter och ni är så less på den så ni kräks då kommer ni också kunna jobba med
6           (1) eran output (ställer sig stadigt, rätar på rygg och nacke och gör en
7           rörelse med armarna uppifrån och ner längs sin kropp) [hur ser ni ut]
8   Klara:                                                        [Alla ska dansa]
9   Mia(L): vad är det ni [säger för någonting]
10  Klara:                [Dansa dansa::] (Tittar på Natalie och de båda fnissar)
11  Mia(L): Men (.) det kan också gälla musiker (.) att man inte (.) äh (1) även som (.)
12          eller sångare är ju också musiker (.) men ni som spelar i bandet, att ni inte
13          står och tittar ner såhär (håller ut vänster arm, rör på högra och böjer sig
14          framåt nedåt) för det är ju det tråkigaste som finns att kolla på. Man vill
15          ju se någon som gillar det som gör, eller hur (.) man vill ju se musiker som
16          ba(.) det här är kul (ler och tittar framåt). Så det ska ni tänka på också.
            (Utdrag 20, lektion 5, Musikprofilskolan)
```

I första raden citerar Mia den andra gruppens feedback på den här gruppens prestation där de antecknat ”mer självsäkert” (rad 1). Mia legitimerar omdömet genom att inte ifrågasätta det, utan istället utveckla det samt att betona att det är viktigt (rad 16). Utgångspunkten för kritiken är en slutpunkt där de framträder vid skolans julkonsert vilket kan beskrivas som att de positioneras som musiker, artister som förväntas underhålla en stor publik. Självsäkerheten blir därför tydligt förknippad med just denna musikerposition. Omvänt utgör osäkerhet inte en resurs för den underhållande musikern på scen. I det här utdraget finns heller inte någon koppling mellan uttryck för självsäkerhet och en risk att positioneras som skrytsam, vilket visat sig förekomma i andra sammanhang (Kilger, 2017; Speer, 2012). Såväl eleverna i den andra gruppen i sin kritik, och Mia i den här sekvensen, betonar istället att självsäkerhet är något eftersträvansvärt, främst utifrån deras kommande framträdande inför publik.

Inledningsvis riktar sig Mia till sångarna (rad 1–7) och efter detta beskriver Mia hur detta också kan gälla musiker (rad 11–13) och syftar då på en uppdelning mellan sångare å enda sidan och musiker å andra sidan. Att sångare och musiker adresseras tidsmässigt separerat från varandra öppnar för en läsning där självsäkerhet också får olika innebörd i relation till dessa båda positioner. I sin ambition att påtala att självförtroende på scenen gäller samtliga elever i bandet, samtliga musiker på scenen, tvekar hon i hur hon ska benämna de elever som inte är sångare i bandet. Mia gör också ett antal pauser för att reparera (Schegloff, 1992; Schegloff et al., 1977) misstaget att göra en åtskillnad mellan sångare och musiker. Annorlunda uttryckt markerar detta närvaron av en diskurs där det inte är accepterat att skilja ut sångare från övriga

musiker. Att hon sen väljer att avstå från termen ”musiker” för att landa i ”ni som spelar i bandet” (rad 12) blir bara en räddning på ytan som inte i grunden förändrar det faktum att sångare särskiljs från övriga musiker. Det dilemma som Mia hamnar i, ambivalensen mellan att både särskilja sång från övriga instrument för att definiera dess särart och samtidigt tillskriva sång samma status som övriga instrument, är inte specifikt för Musikprofilskolan utan återkommer exempelvis i Skolverkets kommentarmaterial till musikämnet i grundskolan (Skolverket, 2017). Trots en potentiell ambition att betona likheter skapas en skiljelinje mellan sångare och övriga musiker, vilket också tar sig uttryck i det enkla faktum att Mia adresserar sångarna separat och sen övergår till att prata om övriga musiker. I det följande kommer jag att utveckla hur självsäkerhet konstrueras i relation till sångare respektive musiker.

För att motivera att Mia börjar med att tilltala sångarna betonar hon att de är de som syns mest och som står längst fram (rad 2, 3). I motsats till övriga musiker förväntas sångarna stå i centrum för elevernas framträdande varför publikens blickar också i högre utsträckning riktas mot dem. Denna förväntan att sångarna ska vara de som står i centrum av scenen är något en del elever uttrycker ett motstånd mot, vilket diskuteras i ett senare avsnitt. Att stå i centrum är alltså något eftersträvansvärt, och för detta krävs en förmåga att utstråla självsäkerhet blir därmed viktigare för sångarna. Den grundläggande frågan om varför det är viktigt att uppvisa självsäkerhet är inte något som problematiseras, utan utgör en gemensam självklar utgångspunkt, då också för musikerna (rad 11–13).

Förutsättningen för att hävda att sångare över huvud taget behöver jobba med sin självsäkerhet är att de initialt positioneras som osäkra. Sångarna som osäkra återkommer också under den observerade terminen, exempelvis när Fredrik uppmanar samma grupp elever att inte ”vara rädda” att gå ända fram till scenkanten. I Mias råd till sångarna att utveckla sin förmåga att uttrycka självsäkerhet på scenen ger hon uttryck för en diskurs som bygger på tanken att självsäkerhet blir möjligt att utveckla först när låten sitter (rad 4, 5, 6). Självsäkerhet föregås i denna beskrivning av säkerhet, att de själva tekniskt kan låten. Denna logik har likheter med en pedagogisk diskurs som har benämnts *instrumental-technical efficacy* (Hultberg, 2000) med rötter tillbaka till 1800-talets musikundervisning och i hög utsträckning återfinns också idag inom den klassiska musiken. Det musikaliska uttrycket, och därmed också självsäkerhet, blir enligt denna diskursiva konstruktion möjlig att utveckla först efter att eleverna kan låten, vilket Mia menar att sångarna är på väg mot (rad 3). Att vara mer tekniskt självsäker blir alltså en förutsättning för att utveckla självsäkerhet i en mer generell mening. Eftersom sångarna inte positioneras som självsäkra är detta något de måste lära sig.

Självsäkerhet för icke-sångare, musikerna, utgör också enligt Mia (rad 12–16) något viktigt. Detta ”också” (rad 11) som Mia använder tolkar jag som att det inte finns ett lika självklart behov av att betona betydelsen av självsäkerhet för musikerna. Eller så antas musikerna vara mer självsäkra redan från början. För musikerna föregås inte självsäkerhet av att låten ”sitter”, utan såväl det självsäkra uttrycket som musicerandet

blir möjligt att jobba med samtidigt. Musikerna behöver istället räta på ryggarna (rad 13, 14) och visa de tycker det är kul (rad 15, 16). Detta går snarare i linje med den musikpedagogisk diskurs som beskrivits som the *practical-empirical method* (Hultberg, 2000). Musicerande bör enligt denna metod snarare utgå från ett musikaliskt material som redan behärskas någorlunda, vilket skapar förutsättningar att snabbt komma igång att lära sig under tiden låtar spelas igenom tillsammans. Musicerande i enlighet med denna metod föregår därmed den tekniskt detaljerade instuderingen, något som också kan relateras till ett mer informellt musikaliskt lärande så som det förekommer i olika band utanför skolan (Green, 2001; Gullberg, 2002; Johansson, 2002). Spelteknik kan alltså läras i direkt anslutning till det faktiska musicerandet och behöver inte särskiljas och studeras separat. För musikerna i det här fallet föregås inte det självsäkra uttrycket av en spelteknisk säkerhet. Att musikernas inte positioneras som potentiellt osäkra innebär också att självsäkerhet antingen antas vara lättare att uppnå eller att de redan är självsäkra och bara behöver visa upp sin självsäkerhet för andra. Istället tycks risken för musikerna snarare än att de utstrålar osäkerhet vara att de blir alltför introverta och fokuserade på sina instrument.

Hittills har jag medvetet undvikit att tala om kön, även om denna kategori i högsta grad är närvarande så fort sångare utskiljs från övriga musiker eftersom det utan undantag är flickor som valt att sjunga, och som sjunger, i Musikprofilskolans klassrum. Det är heller inte troligt att detta är en helt slumpartad företeelse, utan markerar istället med stor sannolikhet närvaron av en diskurs i vilken positionen som sångare är mer tillgänglig för flickor än den är för pojkar (jämför Green, 1997; Hentschel, 2017; Kvarnhall, 2015) varför sång kan tänkas bidra till att indirekt indexera kön (Ochs, 1992). En följdeffekt av detta blir en förstärkning av att blickar snarare riktas mot sångarna, flickorna, i bandet än mot pojkarna, musikerna, som sitter bakom sina instrument. Mulvey (1975) beskriver hur blickar bidrar till att objektifiera kvinnor i första hand, och att blicken i första hand är manlig. Oavsett blickens kön bidrar den riktade blicken till att större krav ställs på utstrålning och scennärvaro för sångerskorna än vad det gör för musikerna vilket bidrar till att förstärka disciplineringen av flickornas kroppar, hur de förväntas stå, gå och röra sig. Blicken som riktad mot den kvinnliga kroppen återkommer också i musikbranschen genom hur kvinnliga artister porträtteras av skivbolagen på omslag till sina skivor (Leonard, 2007). Omvänt skapas ett större utrymme för pojkarna att bakom instrumenten välja om de vill ta en mer framträdande roll på scenen, också med sin kropp, eller gömma sig bakom sitt instrument. Det är i utdraget inte helt självklart att avgöra betydelsen av elevernas kön i den här interaktionen, men oavsett får den könsstereotypa uppdelningen mellan sångare och kompmusiker effekter som bidrar till att blickar riktas mot flickorna, vilket förstärker ett mönster där flickor disciplineras i högre utsträckning än pojkar.

Sammanfattningsvis utgör den självsäkra en eftersträvansvärd position för samtliga elever i Musikprofilskolans klassrum, något som är tydligt förknippat med det fokus på att uppträda för publik som präglar undervisningen. Vidare konstrueras

självsäkerhet på olika sätt i relation till sångare respektive musiker. Sångare står i centrum på scenen varför självsäkerhet är viktigare för sångaren än för musikern som inte syns lika tydligt för publiken. Sångarens självsäkerhet förknippas med det musikaliska kunnandet varför sångaren måste kunna sin låt riktigt bra för att också kunna utstråla självsäkerhet. Musikern förväntas däremot vara självsäker redan på förhand varför det snarare handlar om att ge uttryck för denna självsäkerhet på scenen.

Ta plats med självsäkerhet och emotionalitet

Hela klassen sitter i en halvcirkel med de flesta av flickorna på ena flanken och pojkarna på den andra. Lärarna Fredrik, Kristian och Mia står framför dem och samtalar med eleverna om hur de ska placera sig på scenen vid den kommande julkonserten. När det framkommer att orkestern ska stå vid ena kanten av scenen för att ge plats åt dansare och sångare opponerar sig några av eleverna ganska kraftfullt. Som konstaterats i utdraget ovan utgör självsäkerhet något eftersträvansvärt för eleverna i Musikprofilskolan. I det här utdraget använder sig några av pojkarna av självsäkerhet, i kombination med ett ifrågasättande av skolan, som en resurs för att få en mer central plats på scenen.

```
1  Fredrik(L): Så det kan ni ju funder över (.) hur kan ni (.) hur vill
2              ni stå liksom sen i konsertsalen ni har ju vart där och
3              spelat sådär. (.)
4  Fredrik(L): och förmodligen jag vet inte helt säkert men att det att
5              ni står kommer stå som ni gjorde förra året då på
6              högerflanken (.) så att säga
7  Ludvig:     Va
8  Benke:      Vi stod väl på vänstra
9              (.)
10 Fredrik(L): Alltså från publiken sett ja, [vänster från scenen sett]
11 Ludvig:                                   [Varför kan vi inte stå]
12 Dylan:      >Varför kan vi inte stå i mitten?<
13 Iris:       Dansarna
14 Fredrik(L): Därför att det är nummer som går såhär (knäpper med
15             fingrarna) och det är dansare som ska in det ska in 40
16             dansare shop
17 Ludvig:     >Men sätt bara trumset och förstärkarna och en bit av
18             (ohörbart) så får dom dansa runt e det så [svårt]<
19 Dylan:                                                [man]  blir så
20             jävla intryckt i hörnet och sen så ska dom ha hela fria scenen
21 Fredrik(L): jag kan hålla med men det e inte
22 Ludvig:     o plus att musikarna är så mycket bättre än dansarna
23 Dylan:      två (.) tre år sen
24 Fredrik(L): jag kan hålla med men det är inte upp till
25               [mig att bestämma]
26 Dylan:        [tre år sen]      (.)
27             när vi var där första gången
```

```
28 Fredrik(L): Mm
29 Dylan:       och sen hade vi jul, eller såhär vinterfestival (.) men då
30              stod vi mitt på scenen
31 Fredrik(L): Just det (.) det var lite rodda av och på såhär
32 Kristian(L):För det var då Conny hade förstärkare på hjul och grejer
33              (.) men det som hände då var att alla kablar gick sönder
34              tror jag. Han snacka nånting om det där.
35 Dylan:       Men det kan man väl fixa det har ju inget med dansarna att
36              Göra
37 Fredrik(L): men
38 Kristian(L):Nej men det måste gå så himla fort det är det (.) alltså
39              mellan låtarna
40 Ludvig:      Men lite extra arbete, att ni inte har lärt er.
41 Kristian(L):Det är fler än nånsin
42 Fredrik(L): Det är fler elever, det kommer bli fler och fler för varje
43              år
44 Ludvig:      Men varför (lyfter axlar och vänder handflatorna uppåt)
45              (.) alltså (.) jag menar det är ju som (.) ifall man bara
46              vill höra ett band lite därborta (pekar mot hörnet i
47              klassrummet) då kan man väl bara gå på nån sån här
48              jazzrestaurang eller nånting
49              (1)
50 Fredrik(L): Nej, men ni hörs ju i och för sig i PA:t väldigt bra
51              (2)
52 Ludvig:      Jag ska fan
53 Kristian(L):och vissa kan ju gå fram lite grand
54 Ludvig:      Va
55              (1)
56 Kristian(L):Som har möjlighet till det
57 Fredrik(L): Så får ni ha scenkläder så att ni syns
58              (småprat och småskratt bryter ut)
59 Benke:       MEN HALLÅ KAN GITARRERNA OM det finns sladdar till
60              gitarrerna (.) kan vi köra att dom får en fri typ tjugo
61              meters kabel så dom kan röra sig på scen
62 Kristian(L):Det är helt upp till er (.) absolut
63 Benke:       Okej
64              (1)
65 Benke:       Då är det väl okej
66 Kristian(L):Kabeln is the (ohörbart) som man brukar säga
67              (3)
68 Ludvig:      >Fuck it, det är bullshit<
                (Utdrag 21, lektion 7, Musikprofilskolan)
```

I det här ganska långa utdraget argumenterar ett antal elever för att musikerna ska få en mer central plats på scenen vid den kommande julkonserten de ska genomföra några om några veckor. I det förslag som lärarna presenterar förväntas kompmusikerna stå i ena kanten av scenen (rad 4–6), medan centrum av scenen ska vigas åt dansare (rad 15, 16) i första hand. I texten står det inte explicit något om var sångarna kan placera sig, men genom att det handlar om mobilitet av instrument, och då en fråga om hur långa sladdar de har (rad 59–62), möjliggörs för sångarna att utnyttja stora också de centrala delarna av scenen. Frågan kommer till sin spets när Ludvig föreslår att dansen får ske runtom orkestern (rad 18). Ett sätt att läsa detta i analogi med vad

som synliggjorts i tidigare avsnitt i avhandlingen är att det handlar om hur de på bästa sätt ska kunna positionera sig som musiker inför varandra och inför en tänkt publik. Att inte stå i centrum innebär att riskera att inte uppmärksammas och därmed inte få chansen att visa upp sin kompetens. Att vilja stå i centrum uttrycker en viss grad av självsäkerhet, vilket ytterligare förstärker hur analysen av tidigare avsnitt identifierat självsäkerhet som något eftertraktat bland eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum.

Interaktionen i här utdraget används olika retoriska resurser används för att skapa legitimitet åt olika argument. Jag börjar med att presentera lärarnas förhållandevis rationella argumentation för att instrumenten ska stå placerade i ena kanten av scenen. Möjligheten att besluta om detta externaliseras (Edwards & Potter, 1992, s. 107; J. Potter, 1996, s. 151) från lärarna och förläggs utanför den här diskussionen, vilket skulle innebära att protester inte är meningsfulla. För att förstärka detta argument ytterligare används Conny, en ljudtekniker, som vittne för hur ett tidigare försök att ha bandet i centrum misslyckats genom att kablar gått sönder (rad 32–34) varför det dessutom handlar om en omöjlighet snarare än en fråga om tycke och smak. Detta argument förstärks genom det Potter benämner *category entitlement* (J. Potter, 1996, s. 132ff), nämligen att Conny i sin egenskap av just ljudtekniker förväntas ha bättre koll på vad som är möjligt att göra eller inte. Argument som handlar om den stora mängden dansare (rad 15, 41, 42) som ska göra snabba förflyttningar (rad 14, 15, 37) bidrar ytterligare till att konstruera detta som en fråga om fakta (jämför Edwards & Potter, 1992, s. 104ff) eller *out-there-ness* (J. Potter, 1996, s. 150ff) snarare än en fråga om lärarnas åsikter. Det är helt enkelt inte möjligt att ha bandet i centrum av scenen. Även om Fredrik säger sig förstå eleverna och deras argument (rad 21, 24) pekas alltså någon annan på skolan ut som ansvarig för beslutet (rad 24–25). Fredrik väljer i denna situation att vara konform med skolans beslut och inte ta upp elevernas kamp om att ha instrumenten i centrum. Funktionen av lärarnas argument kan därför också beskrivas som en vädjan till eleverna att vara mer konforma, att acceptera situationen och göra det bästa av den.

Iris (rad 13) försöker förtydliga lärarnas argumentation för Ludvig och betona att det inte går för musikerna att så i centrum eftersom dansarna behöver detta utrymme. Hon accepterar på så sätt nödvändigheten av att musikerna står vid sidan av scenen och att dansarna får stå i centrum. Genom denna enkla handling positionerar sig Iris därmed som konform. Samtidigt medger denna konformitet, genom accepterandet av lärarnas argument, att möjligheten att Iris själv som sångare får stå i centrum av scenen vid julkonserten. Därmed är det inte i utdraget alls tydligt hur Iris skulle agerat om hennes möjlighet att stå i centrum hotades. Det finns också ett stort antal elever som genom att inte protestera också positionerar sig som konforma elever. Omvänt finns det ingen av sångarna som protesterar mot lärarnas beskrivning av situationen och som därmed också, om än inte lika explicit, positioneras som konforma elever. I just det här fallet innebär däremot denna acceptans av situationen att sångarna får möjlighet att utnyttja scenens centrala delar. Iris uttryck för konformitet blir därmed

en resurs för att själv försvara ett eftertraktat utrymme och en möjlighet att synas på scenen.

Nu till den andra sidan av argumentationen, nämligen Ludvigs (rad 11, 17–18, 22, 40, 44–48, 52 68) och Dylans (rad 12, 19–20, 29–30, 35) protester och ifrågasättande av att bandet placeras vid scenens ena flank. I sina protester använder sig eleverna av flera olika retoriska grepp. Det kanske mest centrala är att de ifrågasätter lärarnas försök att externalisera (Edwards & Potter, 1992, s. 107) frågan och beskriva musikernas placering i sidan av scenen som ett oundvikligt faktum. Ludvig och Dylan förlägger istället ansvaret på ljudtekniker och lärare som borde har lärt sig flytta instrument snabbt (rad 35, 40), vilket indirekt ifrågasätter deras verkliga ambitioner att försöka lösa detta problem. Ett annat grepp är det emotionella arbete som Ludvig gör med sin raljerande jämförelse med en jazzrestaurang (rad 47, 48), i vilken jazzbandet enbart fyller funktionen att ackompanjera middagen snarare än att stå i centrum. Musikerna positioneras i den beskrivningen som orättvist behandlade, vilket fyller funktionen att vädja till empati hos lärarna, något som också fungerar (rad 21, 24). Detta arbete med att peka på orättvisor kan beskrivas som ett sätt att skapa legitimitet för en position som därmed snarare kan beskrivas som rebellisk än konform. Utifrån det som står på spel här är det intuitivt rimligt att anta att den position som Dylan och Ludvig framför allt försvarar och företräder är musikerns, närmare bestämt musikern i kompbandet och inte sångarens. Sett i ett sådant ljus aktualiserar deras protest en diskurs som förekommer i såväl melodifestivaler som i olika talangjakter inom populärkulturen som sätter sångaren i fokus medan musiken, som utgörs av ett förinspelat ackompanjemang, blir sekundär. En sådan läsning utgår från att musikern är underordnad sångaren och pojkarna framstår som en rebell som strävar efter att skapa en mer rättvis representation på scenen.

Ytterligare en resurs Ludvig och Dylan använder sig av är uttryck för självsäkerhet. Som redan konstaterats utgör självsäkerhet en både accepterad och förväntad position bland eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum, men de uttryck som framträder i utdraget är något mer explicita till sin karaktär. Deras självsäkerhet kommer exempelvis till uttryck genom en jämförelse med de andra som de ska dela scen med, nämligen de som går dansprofil på skolan. Ludvig menar att ”musikarna” (rad 21), vilket syftar på eleverna som går skolans musikprofil, är så mycket bättre än de som går dansprofil. I denna uppdelning innefattas sångare också i kategorin ”musikare” varför denna ganska oblyga självsäkerhet samtidigt är kollektiv. Att Ludvig själv yttrar denna jämförelse läser jag likväl som att han själv betraktar sig som bidragande till musikernas överordning över dansarna. Ingen reagerar heller på denna väldigt oblyga självsäkerhet, utan den får passera som ett rimligt argument. Risken att positioneras som skrytsam, som Speer visat är förknippat med uttryck för självberöm (Speer, 2012), verkar inte vara närvarande i den här situationen. Ska man dra Ludvigs argument till sin spets så bygger det vidare på argumentet att de som är bäst också ska få stå i centrum, vilket innebär att förorda en praktik som är ganska elitistisk och konkurrensinriktad till sin natur. Att framhäva sin egen förmåga, genom att verbalt

beskriva sig själv som bättre än andra och inte enbart genom att visa upp sin förmåga, passerar på så sätt som ett accepterat sätt att försöka skapa sig större handlingsutrymme.

Allt eftersom argumentationen fortskrider blir det allt mer tydligt att pojkarna inte kommer att få igenom sin önskan att stå i centrum på scenen. I takt med denna förändring förändras också tonläget och deras uttryck blir mer kraftfulla med skrikande (rad 59) och svordomar (rad 52, 68). Att som Ludvig svära (rad 52, 68) blir här ett sätt att uttrycka något med emfas, vilket vidare också förstärks genom att använda engelska (Jay, 2000; Nicolau & Sukamto, 2014). Dessa svordomar kan legitimeras som någon form av uttryck för frustration, men samtidigt ger Benkes försök att kompromissa (rad 59–68) uttryck för att det finns en alternativ position att inta. Att som Ludvig uttrycka emotionalitet är traditionellt sett betraktat som något förknippat med femininitet, medan det rationella uttrycket utgör det maskulina (Boler, 1999). Däremot utgör just ilska och upprördhet ett undantag, ett emotionellt uttryck som snarare indikerar maskulinitet (Kiesling, 2018a, 2018b).

I slutet av utdraget markerar Ludvig med att han inte är nöjd och därmed inte kommer att acceptera lärarnas förslag (rad 52, 69). När konserten så småningom genomförs står också musikerna placerad vid sidan av scenen, men även då protesterar Ludvig mot detta genom att ta ett större utrymme på scenen tack vare en lång sladd mellan gitarr och förstärkare, vilket också ingick i kompromissen i slutet av utdraget. Under terminens gång när de övat har Ludvig i allt högre grad börjat röra sig när han spelar sin elgitarr och dansa till musiken. Den låt som eleverna spelar, *Cosmic Girl*, är i sitt original framförd av Jamiroquai vars sångare, Jason Kay, är känd för att göra tydligt intryck som scenartist, inte bara med olika markanta huvudbonader, utan också för sina klassiska dansrörelser på scenen, vilket också är troligt att Ludvig har i åtanke. Dansen bidrar därmed till att legitimera att han intar en mer central placering och ett större utrymme på scenen. Dans är däremot ett uttryck som bär med sig en feminin konnotation (Christofidou, 2017). Denna feminina konnotation skiner också igenom i föregående utdrag (utdrag 20) där Klara utbrister apropå att ta plats på scenen att alla ska dansa, och syftar på pojkarna i bandet, vilket orsakar att Natalie och hon fnissar till. Pojkar som dansar innebär därmed ett normbrott som flickorna skrattar åt (Billig, 2005). Ludvig positionerar sig själv i det här utdraget (utdrag 21) som musiker och markerar tydligt att han inte är dansare (rad 22). Denna distans, och denna eventuella feminina konnotation, tycks däremot inte hindra att Ludvig under julkonserten, inför en stor publik av föräldrar och anhöriga, också rör sig dansant på scenen med sin elgitarr. Under själva konserten kompletterar också Ludvig sin dans med sparkar i luften i takt med rytmiska figurer i musiken. Detta kan jämföras med hur Christofidou (2017) visat hur manliga professionella dansare maskuliniserar sina dansrörelser, flirtar med uttryck från sportsammanhang samt undviker alltför feminina rörelser som ett sätt att hantera dansens feminina konnotationer, undoing gender (Francine, 2007).

Det här utdraget har visat hur eleverna i Musikprofilskolans klassrum inte allt igenom är konforma, utan protesterar mot lärarna om deras möjligheter att positionera sig som musiker på något sätt hotas. Detta är också protester som anses legitima av lärarna, även om de sker genom påtagliga uttryck för ilska och upprördhet. Musikerpositionen, som omfattar såväl självsäkerhet som ett ifrågasättande av läraren, är därmed en position som på ett legitimt sätt samexisterar med en traditionell konform elevposition i Musikprofilskolans musikklassrum.

Visa osäkerhet och bli den hysteriska flickan

Eleverna ska repa låten *Shake it out* tillsammans. Sex flickor står framför varsin mikrofon i klassrummet, däribland Ingrid och Natalie. Bill sitter vid trumsetet, Lasse vid golvpukan, Kajsa och Tor vid ett elpiano, Olof vid en keyboard, Daniel vid elgitarren och Nils vid elbasen. Ingen lärare är i klassrummet. Det här utdraget illustrerar vilken risk uttryck för osäkerhet medför i Musikprofilskolans klassrum.

1	Bill:	Så vad är det för tempo är det så 1,2,3,4 (räknar in i ca 110 bpm)
2		är det så?
3	Olof:	Visst
4	Kajsa:	tam tam tam tam tam (i något lägre än 110 bpm)
5	Bill:	1 2 3 4 (räknar in och slår med trumstockarna samtidigt i ca 110 bpm)
6		(3)(Ingrid börjar sjunga till orgel och elbas)
7	Ingrid:	*Regrets collect like old friends* (Ingrid har första sånginsatsen och
8		sjunger solo)
9		(Daniel och Lasse pekar mot Ingrid och säger ngt ohörbart,
10		eleverna slutar spela)
11	Daniel:	Du måste sjunga med du du sjunger i för lågt tempo du sjunger såhär
12	Ingrid:	gör jag
13	Natalie:	*[Regrets collect like old friends]* (sjunger förevisande)
14	Bill:	*[da da da daa]* (nynnar melodin till första strofen förevisande)
15	Bill:	Där där det är
16	Ingrid:	Jaha
17		(2)
18	Ingrid:	[Men det jag kör solo]
19	Bill:	[1 2 3 4] (räknar in och slår med trumstockarna)
20		(Orgeltoner elbas och ett pulserande elgitarrkomp av Daniel på låg
21		volym i tempo)
22	Ingrid:	*Regrets collect like old friends*
23	Olof:	(vänder sig om mot Ingrid)
24	Bill, Daniel:	*NA NA NA NA* (nynnar melodin i ett högre tempo)
25	Ingrid:	the da:rkest moment (sjunger i ett högre tempo)
26	Ingrid:	>*I can see no way I can see no wa:y*< (basen och orgeln byter accord
27		efter Ingrid här)
28	Ingrid:	>Men jag vet inte hur man< (i något högre röstläge, gestikulerar med
29		armarna i sidan)
30	Flera elever:	(ohörbart)(pratar i mun på varandra, orgel och bas fortsätter)
31	Ingrid:	Men jag sjunger ju
32	Bill:	Ingrid Ingrid ta det lu::gnt (lyfter båda händerna och för dem

```
33                långsamt mot marken)
34  Natalie:      [Regrets collect like old friends here to relay the da:rkest moment]
35                (Sjunger förevisande i mikrofonen, basen spelar vidare, sång och piano
36                ackorden är inte på samma ställe i låten)
37  Ingrid:       [Men jag måste bara få men jag kan inte det är inte mitt solo, tittar
38                mot de andra sångarna)
39  Bill:         INGRI:D
40  Bill:         Ingrid snälla (.) tag det lugnt.
41  Ingrid:       Men jag är jättelugn (tittar mot Bill och slår långsamt ut med armarna)
42  Daniel:       Okej, vi kör från början, alla tysta (basen, orgeln och Natalies sång
43                tystnar)
                  (Utdrag 22, lektion 5, Musikprofilskolan)
```

Bill, som sitter bakom trumsetet, frågar efter tempot i låten (rad 1, 2) varpå Olof (rad 3) bekräftar Bills förslag till tempo. Redan här etableras tempot som väsentligt för deras musicerande. Trots att Kajsa, som svar på Bills fråga, förevisar ett tempo som är något lägre än Bills (rad 4) tar Bill istället Olofs svar (rad 3) som bekräftande och räknar in. Att Bill visar intresse för tempot aktualiserar också en återkommande diskurs som beskriver tempot som synnerligen väsentligt för trummisar, inte minst genom förväntan att trummisen är den som ska räkna in. Ingen av sångerskorna involveras i frågan om tempo. Så snart Ingrid börjat sjunga markerar Daniel och Lasse, genom att peka mot Ingrid och säga något (rad 9), att de upplever något som problematiskt med hennes sång. Daniel och Lasse spelar inte själva än, utan det gör Kajsa, Nils, Olof och Tor som väljer att sluta spela efter deras påpekande och därmed också bekräfta att något är fel. Daniel säger vidare explicit att det är Ingrid som håller fel tempo (rad 11). Genom utdraget fortsätter Ingrids sång att konstrueras som problematisk i relation till tempo exempelvis genom att de andra eleverna, likt undervisande lärare, förevisar musikaliskt (rad 13, 14, 20, 21, 24, 34), riktar blickar mot henne (rad 23) och verbalt uttrycker missnöje med hennes sånginsats (rad 15). Genom att beskrivningen av Ingrids sång som långsam återupprepa av riskerar också hennes position som mindre musikaliskt kompetent att naglas fast (Matoesian, 2005) och konstrueras som en sanning. Elevernas förevisande för Ingrid utifrån den självpåtagna positionen som kamratlärare tar sin utgångspunkt i att de har gjort en korrekt analys av musiken och att de kan förevisa, också i sång, hur Ingrid bör sjunga. Att själv utnämna sig som kamratlärare bryter mot hur Tholander och Aronsson (2003) visat hur kamratlärande oftare initieras med en fråga än genom att påtala någon annans misstag. Detta går också i linje med hur självsäkerhet utgör en väsentlig och tillgänglig resurs för eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum. Ingrid positioneras på så sätt utan att hon själv ställt någon fråga som kamratelev, som någon som behöver hjälp musikaliskt.

Ingrid accepterar de andras beskrivning av att problemet i samspelet utgörs av att hon sjunger i fel tempo (rad 12, 16) och ger därmed uttryck för en viss osäkerhet i relation till hennes musikaliska förmåga. Istället för att hennes osäkerhet bemöts med ödmjukhet och respekt får hon ytterligare kritik. När kritiken fortsätter använder sig Ingrid av olika sätt att försvara sig, som exempelvis att hävda solistens privilegier att

dra på vissa toner utan att ständigt behöva markera rytmen med sin sång (rad 18). Möjligheten att Ingrid har en poäng här utreds inte utan vid nästa tillfälle hon sjunger kommer kritiken lika snabbt (rad 23, 24). Efter detta sjunger hon vidare, till och med i ett högre tempo än vad bas och orgel spelar i (rad 26, 27), men nu upplever hon sig så ifrågasatt att hon avbryter och markerar sin osäkerhet ytterligare. Samtidigt uttrycker hon en uppgivenhet för situationen genom att prata med högre röstläge och gestikulera med armarna (rad 28, 29). Ingrid försöker vidare försvara sig med att hävda att hon visst sjunger som förväntat (rad 31) och slutligen att de inte bör vara så kritiska eftersom hon bara gör ett inhopp och sjunger för en elev som på grund av sjukdom inte är närvarande (rad 37). Inget av Ingrids försök att försvara sig ger någon förväntad effekt, utan istället fortsätter Natalie att förevisa hur man förväntas sjunga (rad 34–42) och positioneras ytterligare en gång ofrivilligt som kamratelev och de andra som kamratlärare.

Ingrids musikaliska kompetens kritiseras alltså i utdraget återkommande av ett stort antal elever utan att någon tar hennes parti eller funderar över om det finns andra sätt att förstå slitningarna i tempot på. Ingrid försöker också bemöta kritiken genom att öka tempot, och sjunger nu till och med snabbare än kompet spelar (rad 26, 27), utan att detta erkänns av någon i gruppen. Hon försöker också försvara sig genom att betona att hon inte sjunger solot i vanliga fall (rad 37) vilket inte heller ger önskad effekt. I anslutning till detta gestikulerar hon lite med armarna (rad 28, 29) samt blandar flera argument i samma mening (rad 37). Detta föranleder att Bill uppmanar henne att ta det lugnt (rad 32, 39, 40). Trots att hennes reaktion skulle kunna uppfattas som ganska rimlig givet den massiva kritik hon får utstå ifrågasätts alltså även hennes upprördhet. Kritiken av Ingrid kan däremot beskrivas som att hon positioneras som någon som inte längre argumenterar rationellt, utan istället drivs av emotionalitet. Trots att övriga elevers iver att ifrågasätta Ingrid skulle kunna läsas som uttryck för emotionalitet passerar de som rationella, och istället blir det Ingrid som positioneras som emotionellt styrd, som den som behöver lugna ner sig. Uttryckt med en term som har varit och är förknippad med femininitet positioneras hon som hysterisk (Marshall, 2007). Även emotionalitet har historiskt beskrivits som ett epitet som företrädesvis förknippats med femininitet, medan rationalitet förknippats med maskulinitet (Boler, 1999). Indirekt, genom dessa konnotationer till femininitet, aktualiseras kategorin kön och Ingrid positioneras som flicka. Det är i sammanhanget värt att kort jämföra med hur Ludvig i föregående utdrag på ett snarlikt sätt aktualiserar emotionalitet, men hur detta istället passerar som ilska och accepteras som legitimt, medan Ingrids upprördhet snarare konstrueras som ett avvikande beteende som följs upp av att hon förväntas lugna ned sig. Ingen bad Ludvig lugna ned sig i föregående avsnitt. Sammantaget reagerar Ingrid på den massiva kritik av sin musikaliska kompetens som hon får utstå, först med rationella argument och ett samlat lugn, men allt eftersom kritiken ökar i omfattning också med mer emotionellt präglade uttryck. Ingrids handlingsutrymme är med andra ord kraftigt beskuret i den här situationen. Det ligger nära till hands att beskriva Ingrid som utsatt av den härskarteknik som Ås (1978)

benämnt *dubbel bestraffning*, alltså en bestraffning där någon pekas ut som den skyldige oavsett dennes handlande.

I samtalet konstrueras problemet med tempot som ett individuellt problem, ett misstag av Ingrid, snarare än en fråga om samspel, vilket efter en närmare granskning inte alls är en självklar slutsats. Till exempel frågar Bill om tempot (rad 1), och får då ett svar som signalerar att tempot kanske är lägre än han beskrivit (rad 4), vilket indikerar att det kanske är tempot i kompgruppen som är för högt, och inte Ingrids sång som är för långsam. Denna läsning av situationen är inget som diskuteras vidare, men något som skulle kunna etableras som en rimlig förklaring, inte minst eftersom tempot, både då de strax innan utdraget spelade låten och i den version de lyssnat på av låten, var fyra respektive två bpm lägre än de 110 bpm Bill räknat in i. Genom att acceptera detta skulle dock Bill riskera att kritiseras för att inte vara tillräckligt noga i sin inräkning, en risk som uteblir genom att problemet förläggs till någon annan. Ingrid själv föreslår att en solistisk frihet är att glida lite i tempo, underförstått att hon landar rätt när strofen är slut (rad 18). Utifrån en ingående jämförelse kan jag konstatera att Ingrid sjunger mycket snarlikt den inspelning av *Shake it Out* som eleverna utgått från, varför Ingrids påtalande om solistisk frihet skulle kunnat passera som legitimt. I sådana fall skulle kritiken istället riskera att hamna på musikerna, som då inte kan förlita sig på att sångaren markerar tempot, utan som själva förväntas utgöra den stabila punkten för solisten att luta sig mot. Att dessa problembeskrivningar inte aktualiseras blir ett naturligt resultat av att klassrumspraktiken präglas av konkurrens och individualism, snarare än samarbete och kollektivism.

För att sammanfatta visar även detta utdrag hur interaktionen eleverna emellan i Musikprofilskolans musikklassrum, snarare än att utgå från musicerande som en kollektiv praktik, präglas av självsäkerhet och ifrågasättande av individuella insatser. Att självsäkert framhäva sin egen musikaliska kompetens, också genom att identifiera brister hos någon annan i gruppen, utgör en legitim och fruktbar resurs bland eleverna. Att uttrycka osäkerhet öppnar omvänt inte för en mer nyanserad dialog kring det kollektiva musicerandet, utan förstärker istället kritiken mot den enskilde individens insats.

Självsäker med eller utan noter

Tre elever, Henrik med en stålsträngad gitarr samt Kajsa och Tor vid samma elpiano med orgelljud, sitter och gemensamt övar inledningen till *Shake it out*. Det finns ingen lärare i rummet, men väl Lasse som spelar golvpuka lite längre bort. Analysen av det här utdraget behandlar vilka olika funktioner noterna fyller i elevernas uttryck för självsäkerhet.

```
1  Henrik: Okej ska vi köra tillsammans eller
2  Kajsa:  Ah vi kan köra så långt som (.) (Kajsa och Tor ordnar med noterna)
```

```
Tor:     A: men det låter så fult vi lägger på
Henrik:  men vi kör från andra sidan
         (Lasse spelar på en golvpuka i andra delen av rummet vilket markerar en
         egen puls, ca 120bpm)
Tor:     Ok men ska vi (ohörbart)
Henrik:  Ok men då kör vi (drar samtidigt ett ackord på gitarren och Kajsa och
         Tor hänger på med ett långt F-ackord med orgelljud)
         (5)
Henrik:  Var e vi nu någonstans (slutar spela och tittar på notbladet framför sig)
Kajsa:   F bara. (slutar spela)
Kajsa:   Det är bara F i såhär fyra i
Henrik:  Vänta Ok vi kör från början (.) kör vi från början. Ok >nu kör vi då,
         nu kör vi<
         (Henrik spelar ett tydligt markerat slagkomp i ca 100 bpm och Kajsa
         sjunger låten i ca 85 bpm. Henrik byter ackord efter två takter varpå
         Kajsa och Tor slutar spela)
Kajsa:   Den är fyr den det är hela (pekar mot notbladet)
Henrik:  Jaha ok ja då fattar jag
Henrik:  Ja kör nu hehe
Tor:     Ja: he he
Tor:     En eller (.) hur fan ska jag
Henrik:  KÖR igång bara
Tor:     Då KÖR VI EN TVÅ TRE FYR (räknar frejdigt in i ca 140 bpm)
         (Kajsa och Tor inleder med ett långt F-ackord klingande med orgelljud,
         Henrik väljer att inte spela något komp denna gång förrän tempot är
         etablerat efter ca 4 takter. Kajsa sjunger hela tiden svagt låten i
         ca 90 bpm. Senare markerar Henrik också rytmer med slag på gitarrkroppen,
         då i samma tempo, ca 90 bpm).
         (Utdrag 23, lektion 2, Musikprofilskolan)
```

Kajsa använder sig av notbilden för att skapa legitimitet för sina kommentarer i den här interaktionen. Hon får av Henrik frågan om var de befinner sig i låten (rad 11) varpå hon förklarar vilket ackord det är (rad 12) samt hur många takter de ska spela samma ackord (rad 13). Avsaknaden av tvekan i hennes svar, som kommer av den tydliga referensen till notbilden, bidrar till att uttrycka självsäkerhet. Hon beskriver också svaret språkligt som en sanning som inte kan sägas emot, som en obestridbar fakta (Edwards & Potter, 1992, s. 105f; J. Potter, 1996). Att Henrik direkt accepterar svaret (rad 14) förstärker också att hennes svar betraktas som korrekt. Utan att någon direkt frågar förklarar Kajsa senare för Henrik åter igen hur många takter de ska spela samma ackord (rad 19). Kajsa har hela tiden noter framför sig (rad 2) och utgår från dem när hon förklarar hur Henrik förväntas spela (rad 12, 13, 19). Hennes svar utgår hela tiden från sådant som tydligt går att utläsa i noterna. Referensen till notbilden bidrar till att externalisera (Edwards & Potter, 1992, s. 107) kunskapen från henne själv som därmed konstrueras som *out-there-ness* (J. Potter, 1996, s. 150ff), som en sanning som svårligen kan sägas emot av övriga elever. Hennes utgångspunkt i noterna skapar på så sätt också en grund för att uttrycka sig självsäkert om deras gemensamma musicerande. Henriks fråga handlar också om var i låten de befinner sig (rad 11), en fråga vars svar hämtas från notbilden. Genom att Kajsa får frågor och svarar på dessa

positioneras hon som kamratlärare, subteacher (Tholander & Aronsson, 2003). Den här positionen har i musiksammanhang likheter med bandledarens, ett tema som jag återkommer till i anslutning till ett senare utdrag.

Genom att Henrik ställer en fråga till Kajsa om var i låten de befinner sig (rad 11) uttrycker han samtidigt osäkerhet. Denna osäkerhet är direkt kopplad till notbilden vilken han, i motsats till Kajsa, uppvisar ett mycket mer ambivalent förhållande till. Senare i utdraget uttrycker Henrik återkommande en önskan att inte stanna upp vid att läsa noterna, utan betonar att han vill att de snabbt ska komma igång och börja spela igen (rad 14, 15, 21, 24). På detta sätt hämtar Henrik argument från en gehörsmusikalisk diskurs i vilken musicerande inte kräver en notbild (Green, 2001; Johansson, 2002; Lilliestam, 1995). Att Henrik inte vill prata så mycket om musicerandet, utan istället vill spela direkt, ligger också i linje med vad Johansson (2002) menar präglar en informell gehörsmusikalisk tradition. En möjlig läsning är därmed att Henrik, genom att föredra musicerande framför att läsa noter och samtala om musiken med en mer formell terminologi, positionerar sig som gehörsmusiker. Henriks position som gehörsmusiker blir också tydligare genom att han markerar ett avstånd till Tors önskan att *prata* om hur han förväntas räkna in (rad 22, 23, 24). Att Henrik uttrycker osäkerhet över hur han ska läsa notbilden blir därmed inte något problematiskt eftersom hans position som gehörsmusiker inte i någon väsentlig mening hotas av att han inte lyckats följa med i noterna. Distans till notbilden kan istället bidra till att positionera sig själv som mer autentisk gehörsmusiker. Autenticitet är också något som visat sig vara något centralt bland musicerande ungdomar (Ellefsen, 2014; Ganetz, 2009; Leonard, 2007; Lilliestam, 2009; Scheid, 2009; Widdicombe & Wooffitt, 1995) vilket ytterligare skulle kunna förklara Henriks positionerande. Henriks uttryck för självsäkerhet hämtar alltså, i kontrast till Kajsas, näring från en gehörsmusikalisk diskurs som innebär en viss distans till notbilden.

Det här utdraget skulle kunna beskrivas som att två positioner möts, den informella gehörsmusikern och den formellt skolade musikern. När dessa båda samspelar kan de komma i konflikt med varandra (jämför Abramo, 2011), som exempelvis i frågan om hur de ska räkna in (rad 22–25). Tor uttrycker en önskan att prata om hur han förväntas räkna in (rad 22, 23). Detta ifrågasätter Henrik genom att istället föreslå att de ska sätta igång att spela (rad 24). Detta får i sin tur effekten att Tor räknar in, men då i ett tempo som är högre än de någonsin spelat låten tidigare (rad 25), vilket kan vara ett utfall av att han blir stressad av Henriks förväntan att *bara* sätta igång. Om man betraktar det här som en konflikt mellan två olika positioner så vinner den informella musikern över den formella såtillvida att Tor ger efter i sin önskan att reda ut hur han ska räkna in och *bara* räknar in. Inräkningen blir då reducerad till en igångsättare eftersom tempoangivelsen inte ägnas någon större uppmärksamhet. Efter denna inräkning börjar sedan Henrik spela i ett annat tempo och så småningom lyckas de i musicerandet identifiera en gemensam puls som möjliggör att spela vidare. Att eleverna lyckades enas kring ett gemensamt tempo oavsett en adekvat inräkning eller inte blir också i sig själv till ett argument för att det är onödigt att ägna tid åt att prata

om hur en inräkning ska göras. Att de lyckades blir på så sätt ytterligare ett argument för att den mer informella gehörsmusikerpositionen före den formella musikerpositionen. Tors agerande, som ligger i linje med en formell musikerposition, stöter alltså på motstånd, ett motstånd som föranleder att han lämnar denna position och övergår till att bejaka Henriks uppmaning att *spela* istället för att *samtal* om musik. Utrymmet för Tor att stanna upp och prata igenom inräkningen minskar alltså genom att Henrik driver på.

Sammanfattningsvis använder sig eleverna i det här utdraget av olika resurser för att uttala sig självsäkert. I det ena fallet åberopas en mer formell musikerposition vilken utgår från en gemensam förståelse av noterna som en form av rättesnöre att avgöra vad som är ett korrekt sätt att spela på. I det andra fallet åberopas den egna positionen som autentisk och kompetent gehörsmusiker indirekt genom ett avståndstagande till notbilden och formella musikaliska konventioner, exempelvis genom att ifrågasätta betydelsen av att räkan in i tempo. Båda dessa positioner är återkommande och omväxlande närvarande i Musikprofilskolans musikklassrum. Den musik som spelas är utan undantag hämtad från en gehörsmusikalisk tradition vilket innebär att gehörsmusikaliskt *lärande* utgör en resurs att positionera sig som mer autentisk. Samtidigt utgör skolan en formell musikundervisningssituation, och som sådan premieras elever som har koll på och använder sig av noterna aktivt av lärarna.

Att självsäkert identifiera andras misstag

Eleverna har för den här lektionen delats in i grupper och den här gruppen ska öva in låten *Ironic* av Alanis Morisette. De har spelat igenom låten en gång och ska nu testa igen. Lisa och Ingrid ska sjunga och har var sin mikrofon, Andala sitter vid ett elpiano, Kajsa vid en keyboard, Henrik med en elgitarr, Nils med en elbas och Stefan vid ett trumset. Nils och Stefan har inte några noter framför sig likt de övriga. När oklarheter i tempot uppstår initieras en praktik i vilken misstaget ska definieras och någon blir bärare av detta misstag. Hela tiden kretsar interaktionen kring den egna musikerpositionen.

```
1   Lisa:   Ska vi köra igen
2   Andala: Okej
3           (1)
4   Andala: Jag ska bara hitta ackorden
5   Stefan: Okej, tyst då (slår in med trumstockarna i ca 85 bpm)
6           (Henrik börjar spela i ca 60 bpm och Ingrid och Lisa börjar sjunga i
7           Stefans 90 bpm)
8   Henrik: Ok vi kör om vi kör om
9   Stefan: (slår nu in med trumstockarna i ca 90 bpm.)
10          (Henrik börjar spela ett långsamt komp, ca 60 bpm, med mycket arpeggio.
```

```
11          Henrik stampar samtidigt foten i 120 bpm)
12          (Lisa och Ingrid sjunger med i detta tempo, och Andala lägger
13          till pianoackord och Nils bastoner)
14          (Lisa och Ingrid sjunger refrängen och Andala börjar titta sig omkring,
15          ömsom mot sångarna ömsom mot Henrik som fortsätter spela versackord i sitt
16          långsamma tempo)
17  Andala: Vänta vänta (slutar spela och lyfter en arm mot sångarna och en arm mot
18          Henrik och Stefan)
19          (Stefan spelar ett refrängkomp lite mer markerat i trummorna,
20          Henrik slutar spela)
21  Andala: Ni var lite sena här
22          (Henrik slår handen på hi-haten och stoppar klangen varpå Stefan slutar
23          spela)
24  Henrik: Det är rätt takt va?
25  Andala: men ja:, men ja: men det [är refrängen]
26  Stefan:                          [BRA:::]
27  Andala: Dom körde ju [refrängen]
28  Ingrid:              [Du är]  så stolt för det (tittar mot Stefan)
29  Stefen: BRA:: Hehehe (knyter näven i en liten segergest)
30  Andala: ni var sena (tittar mot Henrik och Stefan)
31          (1)
32  Andala: Ni var sena
33  Henrik: Vaddå
34  Andala: Ni var sena ni började inte [refrängen]
35  Stefan:                             [jag följde efter]
36  Stefan: gitarren eller alltså jag har inte ens nån
37  Henrik: Jag gick efter dig
38  Stefan: Men när du börjar såhär tj tj tj tj tj tj tj (imiterar gitarrens
39          refrängkomp)
40  Henrik: Ja jag vet men vi står ju inte på där
41  Andala: Ja jag vet men du (.) refrängen börjar ju med It's like rain (tittar och
42          pekar mot Ingrid och Lisa) där är det på
43  Stefan: It's like rain
44  Henrik: a:: jag trodde det var istn't it Ironic
45  Andala: Ne::j
            (utdrag 24, lektion 1, Musikprofilskolan)
```

Eleverna i det här utdraget visar ett stort engagemang i att öva in låten som de fått i uppgift att lära sig under den här lektionen. I första raden initierar Lisa en andra genomspelning av låten (rad 1) vilket Andala (rad 2) svarar positivt på (rad 2), Stefan räknar in (rad 5) och de spelar igenom låten igen. När de spelar identifierar Henrik (rad 8) och lite senare också Andala (rad 17) något som är problematiskt med deras musicerande, vilket initierar en diskussion om att hitta lösningar på detta problem. Detta är ett samtal som alla eleverna i gruppen är involverade i. Eleverna lyssnar också på varandra när de samtalar och det finns inte någon som uttrycker ett ointresse för att engagera sig övandet. Läraren är frånvarande i det här utdraget, varför elevernas engagemang väcker frågan om denna seriositet inte kan förklaras med den växande forskning som beskriver skolan som performativ (Ball, 2003), det vill säga att eleverna väljer att prestera för att visa upp för läraren i syfte att få högre betyg. Samtidigt är det läraren som presenterat uppgiften för eleverna så de är också *konforma* såtillvida att

de gör vad läraren förväntar sig att de ska göra, trots lärarens frånvaro. Som konstaterats i tidigare utdrag är relation lärare och elev inte lika central bland eleverna, utan ersätts ofta med relationen musiker och musiker. Genom att såväl lärare och elever positioneras som musiker blir också klasskamratens omdöme, peer-assessment, lika viktigt som lärarens bedömning för att realisera en position som duktig musiker. Ur ett sådant perspektiv kan engagemang läsas som ett uttryck för seriositet, som i sin tur utgör en retorisk resurs att realisera sig själv som musiker i relation till varandra. Det återkommande mönstret, som blir tydligt också i detta utdrag, är att elevernas bedömningar av varandra är lika viktigt, om inte viktigare, i elevernas positionerande i Musikprofilskolans musikklassrum.

När eleverna andra gången avbryter sitt musicerande sker det på initiativ av Andala som både uttrycker verbalt, och visar visuellt, att hon vill att de andra ska sluta spela (rad 17, 18). Det som gått fel i samspelet enligt Andala är att Stefan och Henrik var sena in i refrängen, något som hon repeterar ett flertal gånger (rad 21, 25, 30, 32). Att hon upprepar detta kan tolkas som att hon inte gjorde sig själv hörd första gången och därmed måste upprepa budskapet för att det ska förmedlas till samtliga. Samtidigt naglas budskapet om de andras misstag fast som en sanning (Matoesian, 2005). Språkligt uttrycker sig Andala med ett uttryck ”ni är sena” vilket bidrar till att konstruera detta som obestridbar fakta (jämför Edwards & Potter, 1992, s. 105f). Att Henrik frågar Andala om de spelar ”rätt takt” (rad 24), och att Stefan uttrycker glädje över det positiva svaret (rad 26), bekräftar också Andalas analys av vad som gått fel i deras samspel. På flera olika sätt uttrycker Andala alltså självsäkerhet genom att peka på misstag som de övriga har gjort. Genom att hennes analys av vad som hänt inte ifrågasätts, utan snarare bekräftas, ifrågasätts inte heller hennes självsäkerhet, utan den passerar som ett gångbart socialt uttryck bland eleverna.

Att vara sen är bara möjligt utifrån att det finns en given mall att följa, vilket i det här fallet utgörs av notbilden. Andala tar stöd i notbilden här hon förklarar med vilken textrad refrängen börjar (rad 41). Noterna och notläsning får på så sätt en särställning för att identifiera rätt och fel i elevernas musicerande. Referensen till noterna bidrar, vilket diskuterats också i föregående avsnitt, till att skapa out-there-ness (J. Potter, 1996, s. 150ff) och på så sätt externalisera (Edwards & Potter, 1992, s. 107f) kunskapen från hennes egen analys för att påtala att det finns en korrekt sanning bortom hennes åsikt. Andala använder sig också av en retorisk resurs som Potter beskriver *making evidence speak for itself* (J. Potter, 1996) genom att peka på vilken textrad som inleder refrängen (rad 41, 42). Att Stefan förklarar sitt misstag med att han inte har noterna framför sig (rad 36) förstärker också ytterligare noternas betydelse i deras interaktion. Låten de har fått till uppgift att spela är inte en låt de känner till sedan innan, utan en låt som var populär på 1990-talet och är därmed mer troligt en del av musiklärarnas, snarare än av elevernas, vardagskultur. Genom att den klingande musiken inte är lika bekant för eleverna förstärks noternas betydelse som gemensam grund för samspelet ytterligare. Positionen som en informellt skolad gehörsmusiker, som bygger på att spela istället för att prata om musicerandet (Green, 2001; Johansson, 2002; Lilliestam,

1995) vilket diskuterades i föregående utdrag, blir på så sätt inte lika lättillgänglig här. Omvänt bidrar detta till att noterna och en mer formell musikerposition blir en mer tillgänglig position att inta. Att som Andala ha koll på noterna möjliggör därmed uttryck för självsäkerhet.

Genom att identifiera svårigheten med elevernas samspel som att någon är sen, samt att detta accepteras som den korrekta analysen av situationen, trängs andra potentiella analyser undan. Ett sådant exempel som framträder tydligt är frågan om tempo som Henrik tar upp (rad 24), vilket inte diskuteras ytterligare som en effekt av Andalas förnekande av detta problem (rad 25). Vid en närmare analys av deras samspel framstår slitningar i tempo, med slitningar mellan 60 och 129 bpm (rad 5–11), såväl som olika uppfattningar om taktarten som 4/4 eller 2/2, som potentiella orsaker till att eleverna kom fram till refrängen vid olika tidpunkter. Genom att undvika att adressera dessa betydligt mer komplexa och kollektiva beskrivningar av problemet möjliggörs att hålla fast vid en individuell skuld, att det var Stefan och Henrik som var sena. Frågan om bristen på en gemensamt etablerad puls låter sig inte lika lätt göras till en fråga om en enstaka individs misstag. Ett försök att adressera svårigheten att etablera en gemensam puls skulle också falla tillbaka på Andala själv eftersom det i notbilden står noterat 84 bpm. Annorlunda uttryckt får svårigheter i samspelet som kan kopplas till enstaka individers misstag får företräde före mer komplicerade beskrivningar av vad svårigheter i samspelet. Utan att detta behöver vara Andalas intention fyller detta funktionen av det Potter kallar för *interest management* (J. Potter, 1996, s. 113ff), det vill säga att potentiella brister i hennes egen musikaliska kompetens förblir mindre synliga genom ett tydligare fokus på andras svårigheter. Det är viktigt i det här läget att tillägga att detta inte är en tendens som på något sätt var utstuderad. Intentionen från Andalas sida var troligen snarare att seriöst bidra till att utveckla deras gemensamma musicerande, men likväl faller problembeskrivningen in i en fålla där enstaka individer identifieras som de som gör misstag, vilket också bidrar till att möjliggöra för Andala att uttrycka sig självsäkert om detta misstag.

I och med att Stefan och Henrik explicit pekas ut som de som gör misstag, samt att samtalet generellt präglas av att identifiera misstag hos andra snarare än hos sig själv, föds behovet av att försvara sig. Stefan tonar exempelvis ned förväntningar, *downplaying*, på sitt trumspel genom sitt uttryck för glädje över att ha spelat i ”rätt takt” (rad 26). När sen Ingrid *skämtar* om hans glädjeyttring (rad 28) och Stefan följer upp skämtet (rad 29) distanseras han samtidigt från en seriös position som trummis (jämför Attardo, 1993; Billig, 2005b; Purdie, 1993). Att trumset inte utgjort Stefans huvudinstrument under terminen blir också till en resurs för att värja sig från kritiken av sin oförmåga. Stefans retoriska arbete hjälper på så sätt honom att värja sig från att kritiken ifrågasätter hans förmåga att musicera på sitt huvudinstrument. Henrik däremot har under den observerade terminen spelat elgitarr under samtliga observerade lektioner, varför ett nedtonande inte skulle fungera lika lätt för honom. Istället åberopar Henrik sitt gehör genom att påpeka att han följde trummorna (rad 37) som i sin tur följde efter elgitarren (rad 38). Såväl Henrik som Stefan positionerar

sig snarare som gehörsmusiker, vilket kan fungera som ett försvar mot att de inte har så noga koll på notbilden, något som diskuterades mer utförligt i föregående avsnitt. Att som Henrik erkänna att han missförstått vilken textrad refrängen börjar på (rad 44) kan därmed förklaras med att han i första hand lyssnat och inte ägnat sin uppmärksamhet mot noterna. Hans position som gehörsmusiker är med andra ord intakt.

I det här utdraget hamnar Andala i centrum för interaktionen på ett sätt som kan liknas vid bandledarens eller kamratlärarens (Tholander & Aronsson, 2003). Hon adresserar med självklarhet svårigheter i deras gemensamma musicerande och bedömer de övrigas musicerande. Tholander och Aronsson menar att det är mer vanligt förekommande att bli positionerad som kamratlärare än att själv inta den positionen, vilket inte tycks stämma i Musikprofilskolans musikklassrum. Inom den pedagogiska tradition som vuxit fram efter en så kallad kollaborativ vändning (Cromdal et al., 2007), vilken innebär en förskjutning från en lärarledd till en projektorienterad och elevdriven undervisning, förväntas vidare att eleverna i högre grad ska bedöma varandras arbeten. Denna förväntan försätter, enligt Cromdal et al. (2008), eleverna i ett ideologiskt dilemma eftersom det kan vara riskfyllt att lämna negativ kritik av sina klasskamrater. Bland eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum är detta dilemma däremot inte närvarande. Både att med självklarhet inta en central ledarposition, samt att göra detta genom att lämna negativ kritik av andra, framstår inte som något negativt för eleverna utan utgör ett socialt accepterat beteende. Att identifiera svårigheter i musicerandet genom att peka ut andras misstag konstrueras istället som något positivt, som en strävan efter att gemensamt bli bättre på att musicera. Dock är det väsentligt att påpeka det gedigna sanningsskapande retoriska arbete som görs i utdraget för att det inte ska framstå som att Andala tycker något är fel, utan för att peka på att det i sanning är fel.

Detta utdrag exemplifierar flera återkommande tendenser i elevernas positionerande i Musikprfilskolans musikklassrum. För det första är eleverna som regel seriöst engagerade i undervisningens huvudsakliga uppgift under stora delar av den observerade terminen, något jag läser som ett utfall av elevernas strävan att positionera sig själva som duktiga musiker. Vidare utgör kritik av andras prestationer inte något problem i elevernas samspel vilket skulle kunna beskrivas som att interaktionen domineras av vad Billig (1996) benämner *situations of conflict*. Denna konfliktfyllda interaktion ställer höga krav på retorisk kompetens både att artikulera kritik på ett legitimt sätt och att ta emot kritik utan att riskera den egna positionen som musiker. Ytterligare en effekt av denna praktik blir att individuellt orienterade problembeskrivningar premieras före kollektiva och komplexa problembeskrivningar.

Självsäkerhet med maskulina förtecken

I klassrummet befinner sig eleverna som övar på *Cosmic Girl*, Astrid och Iris som sjunger, Benke spelar percussion, Ludvig elgitarr, Rickard elpiano, Dylan keyboard och Stefan elbas. De har precis spelat igenom låten en gång och börjar ivrigt diskutera hur det gick och lämnar då också omdömen om varandras prestationer. Interaktionen i detta utdrag kretsar kring självsäkerhet och osäkerhet. Vissa av eleverna tar stöd såväl i emotionellt laddade uttryck som i varandra för att förstärka sin självsäkerhet. Detta är resurser som inte tyck vara lika tillgängliga för alla elever.

1 Astrid: det gick för långsamt, jättelångsamt (går ett steg framåt mot Ludvig)
2 Benke: Va:: (tittar mot Astrid och Iris) (.)
3 Benke: ja det blev e: väldigt långsamt (tittar mot Ludvig)
4 (.)
5 Benke: Det ska va snabbare
6 (Iris börjar nynna på melodin och slå tempot på höften)
7 Astrid: och sen va hände?
8 Ludvig: VA?
9 Astrid: Men du spelade ju inte
10 Ludvig: VA?
11 Ludvig: Jag kom ju av mig
12 (2)
13 Benke: Men när han börjar köra (.) kolla (.) efter (.) andra refrängen till sticket
14 Astrid: Ja
15 Benke: Vet ni hur ni ska sjunga då
16 Benke: När jag går över till (spelar på bongotrummorna några slag)
17 Astrid: Ja
18 Benke: bra, då sjunger ni så, men varför hör vi inte er
19 Astrid: (ohörbart)
20 Benke: Säg någonting (står vid mixerbordet)
21 Iris: Hallå (håller fram mikrofonen och det kommer ljud i PA systemet)
22 Ludvig: >Varför körde varför körde inte NI på:<
23 Ludvig: *Sent me into hyperspace when I se that pretty face* (tittar mot Iris och Astrid)
24 Iris: Vi visste inte om det var direkt eller om det [skulle va] (med lugn stämma)
25 Benke: [prata i mikarna] sjung
26 Ludvig: Men jag sjöng ju (1) Jag skrek det ju.
27 Astrid: (ohörbart)
28 Benke: Okej Säg nåt nu (.) säg nåt nu (börjar spela toner på keyboarden samtidigt)
29 Iris: La la la la (håller mikrofonen nära munnen och det kommer ljud i PA systemet)
30 Astrid: hörs vi inte, jo vi hörs (håller mikrofonen nära munnen och det kommer ljud i
31 PA systemet)
32 (.)
33 Benke: Men då är det bara att ta i (gör cirkelrörelser med båda händerna två gånger)
34 Iris: Ja men (.)
35 Astrid: Vi hör ju inte ens oss själva
36 Ludvig: Ni håller ju miken en meter ifrån
37 Astrid: Nej (.) jag håller här (med mikrofonen nära munnen tittande mot Ludvig)
38 Ludvig: Bra
39 (3)
40 Rickard: Ta i: med ma:gstö:det
41 Dylan: (tar mikrofonen från Iris) Ho: ho (håller mikrofonen nära munnen)

42 Dylan: Det är såhär man ska sjunga (säger detta i mikrofonen)
43 Benke: (Tar mikrofonen från Astrid) *Is's just a cosmic girl* (med mikrofonen extremt
44 nära munnen)
45 Benke: (tar bort mikrofonen från munnen och håller fram den till Astrid)
46 Benke: [den här låter jättebra] (tittar på Astrid)
47 Stefan: [Aj mina öron]
48 Astrid: Men varför hörs det (ohörbart)
49 Benke: *Na na na na na na na na* (nynnar melodin med mikrofonen så den rör vid munnen)
50 Rickard:ta I:::
51 Benke: Ni sjunger såhär [*Na na na na na na: na na::*] (nynnar melodin men håller den
52 ca 1 dm från munnen)
53 Astrid: [Nej det gör vi inte]
54 Iris: [nej]
55 Ludvig: Det GÖ::R ni
56 Benke: ni står såhär (har miken en bit från munnen) kolla pussa den (flyttar miken så
57 den rör vid munnen)
58 Benke: *It's just a Cosmic girl* (sjunger med mikrofonen nära munnen)
59 Stefan: FÅR JAG SNÄLLA GÅ PÅ TOA NU:
60 Ludvig: Jo, gå (.) snabbt (.) ska du bajsa?
61 Stefan: Nej bara kissa
62 Iris: [Lämna mobilen här]
63 Ludvig: [Lämna mobilen här]
(utdrag 25, lektion 5, Musikprofilskolan)

Genomgående i det här utdraget ifrågasätter eleverna varandra på olika sätt. Astrid ger inledningsvis uttryck för att tempot var för långsamt och ifrågasätter med sin förflyttning framåt Ludvigs gitarrspel i synnerhet (rad 1, 3). Benke upprepar också Astrids ifrågasättande av tempot genom att titta menande mot Ludvig (rad 5). Lite senare uttrycker Astrid en undran över vad som hände när Ludvig slutade spela vid ett tillfälle (rad 7, 9). Ludvig följer senare i utdraget upp den inledande kritiken från Astrid med en motkritik och ifrågasätter varför flickorna inte själva fortsatte, vilket han menar att de skulle kunna ha gjort även om han själv inte spelade (rad 22, 23). Benke och Dylan ifrågasätter slutligen sångerskornas bristande sångtekniker (rad 36, 41, 42, 49, 55, 56, 58) samt att de inte sjunger tillräckligt starkt (rad 33, 40). Dessa *situations of conflict* (Billig, 1996) som återkommer i elevernas positionerande i Musikprofilskolans musikklassrum ställer, som konstaterats i föregående avsnitt, stora krav på en retorisk kompetens att legitimera kritik som riktas mot andra. I anslutning till det här utdraget vill jag däremot rikta fokus på hur eleverna retoriskt hanterar kritiken som riktas mot dem på olika sätt.

Den i utdraget mest iögonfallande tekniken för att försvara sig då någon ifrågasätts är att ifrågasätta den andre tillbaka. Ludvig, som ifrågasätts både för att ha spelat för långsamt (rad 1, 3, 5) och vidare för att ha spelat fel, eller inte spelat alls (rad 7, 9), försvarar sig först försiktigt med att överslätande säga att han kom av sig (rad 11). Detta innebär ett visst erkännande av ett misstag. Strax därpå betonar han däremot att han kunde hela texten (rad 26), och att det därför istället var Astrid som, trots att *han* sjöng rätt text och därmed hjälpte henne, gjorde ett misstag (rad 22). Förutom att återkommande kritisera Astrid (rad 22, 23, 26, 36, 55) uttrycker sig Ludvig upprört

genom att prata snabbt (rad 22) och nästan skrikande (rad 22, 55). Att uttrycka sig emotionellt har traditionellt sett förknippats med femininitet (Boler, 1999), men när det kommer till ilska så har detta visat sig utgöra ett undantag som snarare är maskulint kodat (Kiesling, 2018a, 2018b), något som återkommer också i Connells definition av hegemonisk maskulinitet (Connell, 1995/2003). Även Werners (2009, s. 143ff) har i sin studie av tonårstjejers musiksmak visat hur aggressivitet uppfattas som ett maskulint uttryck primärt. Utöver att indikera maskulinitet (Ochs, 1992) uttrycker denna ilska att kritiken sätter något betydelsefullt på spel (J. Potter, 1996) för Ludvig, nämligen hans musikerposition. Effekten av hans självsäkerhet och upprörda motkritik lyckas också såtillvida att han inte längre utsätts för mer kritik under resterande delen av utdraget.

Osäkerhet, som Iris väljer att uttrycka som försvar när hon ifrågasätts (rad 24), fungerar däremot inte lika effektivt. När Iris säger att hon inte visste säkert omfattar detta ett kritiskt omdöme av den egna prestationen snarare än av någon annans. Trots att Ludvigs ifrågasättande på så sätt redan legitimerats fortsätter han att ifrågasätta deras insats. Att som Astrid svara på kritik genom att uttrycka osäkerhet, och därmed tillskriva kritiken legitimitet, får alltså inte effekten att Ludvigs kritik minskar, utan snarare att den ökar i omfattning och understryks än tydligare. I enlighet med vad som visats i tidigare utdrag öppnar uttryck för osäkerhet inte för någon gemensam dialog om hur eleverna ska förbättra sina prestationer, eller för någon form av medkänsla, utan den mest framträdande effekten blir att Astrids prestation ifrågasätts ytterligare. Uttryck för osäkerhet blir på så vis en retorisk resurs som inte hjälper eleverna att förstärka sin position som duktiga musiker inför varandra.

Senare i utdraget ifrågasätts varför sången inte hörs (rad 18) vilket Benke till en början undersöker utifrån hypotesen att det handlar om ljudteknik (rad 2, 21, 28, 29, 30). Den hypotesen tycks Benke betrakta som falsifierad varför han övergår till att ifrågasätta sångerskornas bristande mikrofonteknik (rad 36, 41, 42, 49, 55, 56, 58) eller att de inte sjunger tillräckligt starkt (rad 33, 40). I den här kritiken av Astrids och Iris bristande sångteknik ansluter sig Benke, Dylan, Ludvig, Rickard och indirekt också Stefan som markerar att ljudvolymen är tillräcklig när Benke sjunger (rad 47). Istället för att, som Ludvig, använda sig av emotionalitet som en retorisk resurs för att förstärka sin självsäkerhet, tar pojkarna här stöd i varandra. Varken Benke eller Dylan har under terminen vid något tillfälle positionerat sig som sångare, vilket annars skulle kunna förklara deras kunskap om mikrofonteknik. Detta hindrar dem däremot inte att förevisa och förklara hur sångerskorna förväntas göra med mikrofonerna för att det ska låta bättre. Därför är det mer troligt att det, snarare än mikrofonteknik, är en generell musikteknisk kompetens, som påvisats bidra till att indikera maskulinitet (Armstrong, 2011; Green, 1997), som de åberopar med detta tillrättavisande.

Kön är inte en kategori som specifikt indexerats i det här utdraget, men pojkarnas kollektiva beteende i att sluta upp i denna kritik skulle kunna beskrivas som ett uttryck för homosocialitet (Bird, 1996) vilket indirekt indikerar maskulinitet (Ochs, 1992). Bird (1996) beskriver också hur *emotional detachment* utgör en väsentlig del av mäns

homosociala gemenskap. Detta ligger också i linje med mäns bristande rollövertagande som visat sig också i par som betraktar sig som jämställda (C. Holmberg, 1993). I de här situationen där det nu finns en grupp med pojkar som ifrågasätter flickornas sång är det rimligt att anta att flickorna känner sig utsatta och utpekade, först genom Ludvigs kraftfulla ifrågasättande och vidare genom att pojkarna gemensamt identifierar flickornas sångteknik som det huvudsakliga problemet. Med detta vill jag i först peka hand på att hela den sociala gemenskapen bär maskulina förtecken. Det finns med andra ord inte en tydlig alternativ position som gör det möjligt att uttrycka femininitet och samtidigt positionera sig som kompetenta musiker. Att ge uttryck för självsäkerhet blir något eftersträvansvärt också för flickorna i Musikprofilskolans klassrum, vilket markerar ett brott mot den normativa femininitet som Ambjörnsson (2004) pekar på som präglar interaktioner mellan medelklassens flickor. Däremot fungerar självsäkerhet mer effektivt för pojkarna både utifrån att de stöttar varandra i högre utsträckning samt att de tillåter sig använda sig av ett mer utpräglat emotionellt språk som ger större eftertryck åt deras beskrivningar. Flickorna i det här utdraget lyckas däremot inte på samma sätt som pojkarna uttrycka självsäkerhet vilket öppnar för att ifrågasätta deras musikerposition.

Samtidigt som den sociala interaktionen kan beskrivas med maskulina förtecken aktualiseras elevernas olika kön i interaktionen. I kritiken av att flickorna inte tar tillräckligt stor plats och inte sjunger tillräckligt starkt, aktualiseras en jämställdhetsdiskurs som bygger på att jämställdhet snarare förväntas uppnås genom att flickor tar, än att pojkar lämnar ifrån sig, utrymme. Denna diskurs tar sig uttryck i allt från att separatistiska plattformar för flickor att ta plats skapas, så som Popkollo (Nordström, 2010), eller genom att flickor just förväntas ta större plats i ljudrummet (Björck, 2011, s. 103ff). Också under den observerade terminen på Musikprofilskolan återkommer uppmaningar till flickor som sjunger att ta i med sina röster. Även om denna diskurs draperas i ett nyanserat och sångtekniskt språkbruk när det kommer från lärare så fyller det likväl funktionen av att uttrycka en förväntan till sångare, som i Musikprofilskolan enbart utgörs av flickor, att ta större plats i ljudrummet, något som diskuterats i ett tidigare avsnitt. Sammantaget får denna jämställdhetsdiskurs två effekter. För det första aktualiseras elevernas kön, vilket utgör en förutsättning för att skapa jämställdhet. För det andra kan pojkarnas gemensamma kritik av flickornas bristande sångteknik konstrueras som en insats för att *hjälpa* flickorna att ta plats, sjunga starkare, ha mikrofonen närmare munnen snarare än att de skruvar ned volymen på PA systemet eller sina egna förstärkare.

Som visat sig i flera utdrag utgör *situations of conflict* (Billig, 1996) återkommande en adekvat beskrivning av elevernas interaktioner i Musikprofilskolans musikklassrum. En praktik som också bär med sig flera karaktäristika som beskrivits som maskulina (Bird, 1996). I denna implicita tävlan om vem som är mest musikalisk utgör självsäkerhet en effektiv retorisk resurs att använda sig av och den självsäkra utgör en eftertraktad position att inta. Osäkerhet däremot är varken en eftertraktad position eller en effektiv resurs att tillgå, vare sig för pojkar eller för flickor. I en praktik som

denna undantrycks ansatser till ett kollaborativt sökande efter förbättringsmöjligheter till förmån för ifrågasättande och försvar av individuella musikaliska prestationer. Detta innebär att komplicerade samspelsfrågor som rör exempelvis tempo betraktas som ett individuellt problem snarare än ett kollektivt, något som också diskuterats i tidigare avsnitt i avhandlingen.

Rationella argument överordnade emotionella

Sångarna Andala, Hedda, Ingrid, Klara, Natalie och Lisa sitter i ett litet grupprum och diskuterar hur de ska fördela solistinsatser i deras framförande av *Shake it Out*. Att döma av intensiteten i interaktionen, högt tempo och mycket överlappande tal, som präglas av en kombination av rationella argument och emotionella uttryck, tycks positionen som solist utgöra en attraktiv position. Samtidigt tenderar rationalitet snarare än emotionalitet vara mer effektivt för att legitimera sina åsikter samt få gehör för sina åsikter i den här praktiken.

```
1  Natalie: Men jag måste (.) >Hedda jag behöver det där pappret nu för jag måste se på
2           andra sidan<
3  Hedda:   Men det är bara du som har ett sånt papper jag vill också kolla på det
4  Klara:   [Men det är allas papper]
5  Natalie: [Men det är jag som skriver här] (leende och småskrattande)
6  Hedda:   Va
7  Klara:   [Det är allas papper]
8  Natalie: [det är jag som skriver upp här]
9  Andala:  Nästa var är vi nu?
10 Klara:   [I've been a fool and I have been blind]
11 Natalie: [I've been a fool and I have been blind]
12 Klara:   and I can never leave the past behind. Det kan Hedda eller
13          Om du kan tänka dig att du drar en hhäst (.) vill du dra en häst (böjer sig
14          fram, tittar och pekar med armen mot Hedda)
15          (3)
16 Ingrid:  Spelar det nån roll vad det står
17 Klara:   Jag men det är den texten ju
18 Natalie: Men om jag tar den här >I've been a fool and I've been blind I can never
19          leave the past behind<
20 Hedda:   Men vänta (tar pappret från Natalie)
21 Hedda:   blir det inte bättre om här det är typ en mening (.) som går ihop här I'm
22          always dragging that horse around (.) eh ah I'm always been dragging that
23          horse around
24 Natalie: Men då kan vi göra såhär
25 Hedda:   >All of his questions, such a mournful sound <
26 Natalie: Men då kan man göra såhär att det blir så typ tre där (pekar mot tre rader
27          på textpappret och tar sedan pappret från Hedda)
28 Klara:   [Men ↑jag vill ju]
29 Natalie: [och sen så] tre där,
30 Natalie: [kolla här]
```

31 Andala: [>tonight I'm gonna bury that horse in the ground<] sitter inte det också ihop
32 Natalie: Men ja för Hedda har faktiskt rätt för kolla här (Natalie tar pappret från
33 Hedda)
34 Klara: >Man ↑jag vill köra den delen< (lägger armarna i kors, plutar med munnen
35 och vänder huvudet nedåt)
36 Natalie: Men kolla här (.) >I've been a fool and I've been blind I can never leave
37 the past behind I can see no way I can see no way< sen blir det (.)
38 >I'm always dragging that horse around all< of our love [is (ohörbart) such a]
39 Andala: [Det är två stycken]
40 Klara: [Fast det är punkt]
41 Natalie: mournful sound
42 Klara: Det är punkt
43 Natalie: Och sen så (.)
44 Andala: >so tonight I'm gonna bury that horse<
45 Klara: Men det finns ju inga (.) punkter i den här delen
46 (.)
47 Natalie: För då blir det nästan (.) tre tre här
48 Klara: Fast ↑jag vill ju köra de:n (upprört i högt röstläge)
49 Natalie: Men nu bli:r det såh(h)är >Klara men Klara vi kan inte göra så mycket mer
50 än det här<
51 Hedda: Ska jag köra den
52 Klara: A: fast det finns inga punkter i hela den här delen.
53 Natalie: Ok Hedda::
54 Andala: Okej >men det spelar ingen roll om det är punkter<
55 Natalie: Men nu blir det såhär Klara
(Utdrag 26, lektion 2, Musikprofilskolan)

Samtalet mellan flickorna kretsar kring frågan om vem som ska sjunga solo och hur olika delar av texten ska fördelas mellan dem (rad 13,14 18, 50, 52). På det papper som såväl Natalie (rad 1, 8, 31) som Hedda (rad 3, 20) gör anspråk på står texten till låten de ska sjunga. Pappret är intressant eftersom noteringarna på detta papper ligger till grund för vem som ska sjunga vilka soloinsatser i låten. Att solisten är en position som är attraktiv för eleverna blir också tydligt i den stundtals ganska hetsiga diskussionen med en hög frekvens av överlappande tal (rad 4–5, 7–8, 10–11, 28–29, 30–31, 38–40), emotionella uttryck (rad 28, 33, 34, 47) och med ett ganska högt tempo i både i enskilda utsagor och sekventiellt. När flickorna, efter att de jobbat med detta i gruppen en stund efter det här utdraget, kommit ut till de övriga blir också första frågan, då av Henrik, vem som ska sjunga solo, vilket förstärker läsningen att solisten utgör en central position för eleverna i Musikprofilskolans klassrum. Den enda av flickorna som uttryckt att hon inte vill ha någon soloinsats var Andala. Att hon behövde förklara detta vid flera tillfällen understryker också ytterligare att det förväntade är att vilja sjunga solo, och inte stämmor i en kör. Att solisten är en position som står på spel räcker däremot inte för att förstå flickornas interaktioner, utan det handlar också om vilken textrad de får sjunga i sina solon. Utöver texten finns det också en möjlighet att flickornas förhandlingar handlar om det melodiska materialet i anslutning till varje textrad, vilket skapar olika möjligheter att sticka ut och få visa sin musikalitet.

Florence and the Machine som framfört låten *Shake it Out,* som eleverna arbetar med, är ett rock/pop/soul band med en ganska traditionell sättning med en lead-

sångerska och en kompgrupp. Även om låten finns i ett antal olika körversioner på Youtube, som tar fasta på en del stämmor som finns i originalversionen, så är det alltså inte primärt en kör-låt, varför uppdraget att både distribuera soloinsatser och tillika att diskutera och distribuera körstämmor ganska avancerad i sig. Utöver detta är det också ganska rimligt att anta att lärarna, i synnerhet Mia som återkommande jobbar med sångerskorna, också känner till att solistpositionen är attraktiv, och därför kan orsaka svårigheter då sju elever själva ska komma överens om hur denna position ska fördelas dem emellan. Trots denna ganska komplexa uppgift får flickorna ansvaret att lösa detta i hög grad själva, utan lärares närvaro, vilket positionerar dem som både konforma och tillräckligt kompetenta för att ta sig an och klara av att lösa uppgiften. Det ska tilläggas att läraren, Mia, var delaktig under många andra situationer för att identifiera stämmor, arrangera, och öva låten med dem, men i det här utdraget var eleverna själva i sitt arbete. I viss utsträckning axlar också eleverna detta ansvar genom att engagera sig i uppgiften och försöka lösa den. Det kan också beskrivas som att flickorna är konforma i detta att de inte protesterar mot uppgiften i sig, utan accepterar samt försöker lösa den själva.

I den intensiva förhandling om textrader och soloinsatser som pågår i utdraget ställs uttryck för emotionalitet och rationalitet mot varandra. Klara, som initialt håller i pappret, ställer frågor om vad Hedda kan tänka sig att sjunga (rad 12–14). Den här frågan syftar på Heddas personliga känsla och om hon kan tänka sig acceptera att sjunga en viss strof. Efter en stunds paus (rad 15) och några rader senare tar Hedda pappret (rad 20) och börjar argumentera för att ett fokus på textens innehåll och struktur bör ligga till grund för hur eleverna delar upp stroferna mellan sig (rad 21, 23, 25) vilket genast får gehör hos Natalie (rad 24, 26, 27) och går vidare igenom sångtexten på pappret för att se vad Heddas förslag får för konsekvenser. Även Andala bekräftar att Heddas fokus på textens innehåll är mer logiskt och bör ligga till grund för en uppdelning av texten i olika soloinsatser (rad 30). Att ta utgångspunkten i sångtexten och med logiska, rationella, argument peka på hur texten hänger samman, bidrar till att konstruera *out-there-ness* (J. Potter, 1996) vilket öppnar en möjlighet att någon får ″rätt″ (rad 32) och någon annan fel. Vidare öppnar också det rationella för att frikoppla individen från emotionalitet som Boler (1999) menar har underordnats det rationella i skolans historia. Mot slutet konstaterar Natalie med en *extreme case formulering* att ″nu blir det såhär″ (rad 55), och ″vi kan inte göra mer än det här″ (rad 49, 50), vilket slutligen etablerar den rationella positionens överordning över den emotionella i den här sekvensen.

Den sanningsskapande kraften i dessa rationella argument blir också tydlig genom att varje försök från Klaras sida att påverka de andra genom att uttrycka personlig önskan (rad 28, 48) eller besvikelse (rad 34, 35, 48) misslyckas. Parallellt med dessa känsloargument uttrycker Klara ett mer objektivt, rationellt, argument för att påverka beslutet, nämligen bristen på punkter i sångtexten (rad 40, 42, 45, 54). Argumentet i sig är adekvat såtillvida att punkter vanligtvis markerar slutet på meningar, men däremot avfärdas punkterna som obetydliga (rad 54). Sångtexter skrivs också ofta, likt

dikter, utan interpunktioner, vilket också kan bidra till att Klaras argument inte vinner legitimitet. Förutom att emotionalitet inte fungerar som en retorisk resurs för att vinna gehör för sin åsikt ställs vissa krav på ett argument för att det ska passera som ett legitimt rationellt argument, varför Klaras påpekande om punkter inte vinner gehör.

En annan, parallell, dimension som gör sig påmind i elevernas förhandling är relationen mellan låten som helhet och den personliga viljan. Natalies argument att Hedda har ″rätt″ (rad 31), eller att det ″blir så″ (rad 54), konstruerar den musikaliska helheten som primär och den individuella önskan att sjunga en viss textrad som sekundär. Att något blir rätt kan alltså läsas som att det är bättre för det musikaliska uttrycket i sin helhet. Även om den konkurrenssituation som präglat ett stort antal av de tidigare utdragen från Musikprofilskolans musikklassrum också reproduceras här, utmanas den av en diskursiv konstruktion där det musikaliska uttrycket i sin helhet får överordnad betydelse för de individuella musikaliska prestationerna. Om avsnittet däremot ska bidra till att en slutsats artikuleras handlar den främst om att rationalitet är överordnad emotionalitet som resurs för att få gehör för sin åsikt bland flickorna i Musikprofilskolans musikklassrum.

Korrekt formell terminologi och körsång

Det här utdraget utspelar sig något senare under samma lektion som utdraget i föregående avsnitt (utdrag 26). Andala, Hedda, Ingrid, Klara, Lisa och Natalie diskuterar vidare, fortfarande med ganska hög intensitet, men nu kretsar interaktionen kring stämmor i kören. I samtalet använder eleverna inledningsvis en informell terminologi men lämnar senare den till förmån för en mer formell musikalisk terminologi.

```
1  Lisa:    Vilka stämmor ska alla sjunga så att man har en speciell
2           Stämma
3  Klara:   Jag är låg
4  Lisa:    Ljus, ljus (pekar på Ingrid och Natalie)
5  Andala:  Jag är medel låg
6  Natalie: ok så Ingrid är
7  Lisa:    ok men vi har bara alt så [då har vi sopran alt tenor]
8  Natalie:                           [Lju::s] (skriver samtidigt på pappret)
9  Klara:   Det är inte lå(h)å:g
10 Hedda:   Vi måste ha nån mörk stämma
11 Klara:   Jag är hög, jag menar är lög jag menar låg
12 Andala:  Tenor
13 Lisa:    TENOR Klara, tenor
14 Natalie: Är du tenor
15 Klara:   nej jag e (rynkar på ögonbrynen)
16          (.)
17 Klara:   Jag är inte tenor, jag e (.) lå:g
18 Lisa:    [Tenor är låg]
19 Andala:  [Tenor är låg]
```

```
20 Ingrid:  [tenor är låg]
21 Klara:   Varför säger ni inte låg bara (rynkar på ögonbrynen)
22 Andala:  för att det är olika låg och låg
23 Natalie: Lisa är du inte såhär mellan tenor och
24 Lisa:    Jo jag är mellan tenor och e:h
25 Andala:  Alt
26 Lisa:    Jag kan sjunga lite jag är alt 2 (visar två fingrar
27          i luften) (.)
28 Lisa:    Jag är alttenor för jag kan
29 Andala:  [>jag är också alttenor<]
30 Lisa:    [sjunga både]             mellan och mörka.
31 Andala:  Jag med
32 Hedda:   Jag kan sjunga ganska ljust
33 Andala:  Ja, det kan du, så du (.) är (.) alt
34 Ingrid:  Jag är sopr↑a::n (i ett högt omfång, tittar kort upp från
35          telefonen som hon har haft framför sig hela tiden)
36 Hedda:   Jag har alltid varit alt
37 Natalie: så du är altsopran egentligen
38 Hedda:   A:
39 Andala:  Och jag och Lisa är båda alt och tenor
40 Klara:   Men du har skrivit såhär ljus, ljus (tittar på och pekar
41          mot pappret som Natalie sitter och skriver på)
42 Natalie: Men jag har bara skrivit så (tittar upp, ler och himlar
43          lite med ögonen)
            (Utdrag 27, lektion 2, Musikprofilskolan)
```

I första raden påtalar Lisa behovet att definiera alla flickornas röstlägen (rad 1, 2). Att sjunga i ett visst röstläge blir också synonymt med en viss position i kören (rad 28–30, 32–33). Med undantag av Ingrid, som faktiskt sjunger i ett högt tonläge samtidigt som hon benämner sig själv som sopran (rad 34), ger eleverna inte egentligen uttryck för sina olika röstlägen som en del i denna förhandling, utan förhandlingen sker istället utifrån språkliga beskrivningar av sitt röstläge i relation till körstämman. Det är denna förhandling och de positioner som denna förhandling omgärdar som står i fokus i analysen av utdraget.

När eleverna ska benämna sina olika röster i termer av tonomfång använder de sig initialt av termer som låg-hög (rad 3, 5) eller mörk-ljus (rad 4, 10) för att uttrycka om de kan sjunga i ett högre eller lägre register. Båda dessa begreppspar framstår som helt utbytbara och synonyma med varandra. Senare i utdraget aktualiseras ytterligare en terminologi för att benämna körstämmorna som tenorer, altar eller sopraner vilket bygger på en mer traditionell benämning av körstämmor (jämför Borgström-Källén, 2014; Hentschel, 2017). Även om dessa stämmor stundtals relateras till positioner som eleverna faktiskt haft i olika körer (rad 36) fyller benämningen av körstämman snarare funktionen att beskriva elevernas möjliga tonomfång. Detta blir också tydligt genom att eleverna kombinerar stämmor med varandra (rad 28, 29, 37) för att bättre beskriva sina respektive tonomfång. Att vara alttenor betyder alltså att både kunna sjunga alt och tenor (rad 28, 30), och inte att detta utgör en specifik position i kören i sig.

Vem som positioneras som vilken stämma tycks inte heller i utdraget vara något som ställs på spel. Positionen som sopran, som visat sig utgöra en mer

eftersträvansvärd position i sångundervisning, verkar inte vara förknippad med någon särskild dragningskraft i det här utdraget. När Borgström-Källén (2014) analyserar elevernas intresse att inta positionen som sopran i kören i sin studie menar hon att detta främst är förknippat med möjligheten att höras tydligare, och inte enbart sjunga stämmor i bakgrunden. Att eleverna redan fördelat soloinsatser sinsemellan kan bidra till att frågan om stämmor i kören inte är något som så tydligt står på spel för eleverna i utdraget. Även om körstämmor visat sig bära med sig tydliga könskonnotationer, och därmed indirekt skulle kunna indikera kön (Ochs, 1992) verkar kön som kategori inte ha stort förklaringsvärde i den här interaktionen. När Klara ifrågasätter att hon positioneras som tenor (rad 17) är min tolkning att det, snarare än att Klara skulle riskera att förlora i femininitet genom att sjunga en stämma som traditionellt sätt sjungs av pojkar eller män, handlar om vilken terminologi som används för att beskriva röstläget (rad 21).

Johansson (2002) har identifierat hur den formellt skolade musikern använder en mer väletablerad musikalisk terminologi i högre utsträckning, något som den informellt skolade musikern undviker. Även om Johanssons studie handlar om rockmusiker i första hand så utgör denna distinktion en möjlig ingång för att diskutera begreppsanvändning utifrån distinktionen mellan informellt eller formellt skolad musiker. Inledningsvis dominerar framför allt en informell terminologi (rad 3, 4, 5, 8, 9, 11, 21, 30, 32, 40) som senare övergår till en mer formell terminologi i allt högre utsträckning (rad 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 26, 28, 29, 34, 36, 39). Att Lisa, Andala och Hedda övergår från att använda en informell terminologi till att använda en formell kan läsas som en reparation (Schegloff, 1992; Schegloff et al., 1977) varför den informella terminologin kan antas vara mindre accepterad. Att Natalie himlar med ögonen och försöker undfly kritiken (rad 42) när Klara påpekat att hon inte använt sig av den formella terminologin (rad 40, 41) är också ett uttryck för att den formella terminologin etablerats som den korrekta.

Innan Andala introducerar termen tenor (rad 12) använder sig eleverna oproblematiskt av den mer informella terminologin, men här händer något i interaktionen. Vid raden innan har Klara tvekat i hur hon ska beskriva sitt röstläge (rad 11). Den formella terminologin bidrar i Andalas uttalande till att konstruera en högre grad av sanning genom en mer precis beskrivning. När Klara ifrågasätter varför de använder denna formella terminologi är svaret från Andala också att den informella terminologin är mindre precis och inte räcker till (rad 22) och syftar på att *låg* för en flicka i kören kan omfatta såväl alt- som tenorstämman. Strävan att vara mer precis i sin kommunikation kommer också till uttryck genom mer specifika benämningar av stämmorna så som alt 2 (rad 26), alttenor (rad 28, 29) och altsopran (rad 37). Eleverna använder sig alltså av högre grad av detaljrikedom som en retorisk resurs att skapa trovärdighet och legitimitet (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996), något den formella terminologin bidrar till.

I denna interaktion framträder också kamratläraren som en attraktiv position, den som vet och kan förmedla sin kunskap till andra. I kontrast till vad som visat sig i andra

studier (Tholander & Aronsson, 2003) aktualiseras positionen som kamratlärare av kamratläraren själv, vilket jag redan påtalat utgör ett återkommande mönster bland eleverna i Musikprofilskolans klassrum. Även i det här utdraget görs detta genom att påtala brister hos andra. I det här utdraget förklarar Andala, Ingrid och Lisa samtidigt (rad 18, 19, 20) relationen mellan sång i ett lågt register och positionen som tenor i kören, vilket dessutom uttrycker en viss iver att inta positionen som kamratlärare. Andala följer också upp detta och förklarar poängen med att använda en formell körterminologi (rad 22). Kunskapen om relationen mellan omfång i rösten och stämmorna i kören blir i den här sekvensen en resurs för att realisera positionen som kamratlärare.

Att uttrycka sig med en korrekt terminologi kan också läsas som ett sätt att positionera sig som körsångare, som någon som faktiskt har erfarenhet av att sjunga i kör. Att använda en mer formell musikalisk terminologi indikerar på så sätt indirekt den egna positionen som körsångare och kan i förlängningen fungera som vad Potter (1996) benämner *category entitlement,* genom att någon som sjungit i kör också kan antas veta mer också om körstämmor. Potter (1996) argumenterar också för att ett mer indirekt förfarande för att skaffa sig en berättigande position kan vara mer effektiv än ett direkt. Ett explicit påpekande om den egna erfarenheten av körsång skulle alltså inte fungera lika effektivt som när eleverna, likt Hedda (rad 36), indirekt säger att hon har sjungit i flera körer, för att etablera legitimitet åt den egna positionen som körsångare.

Den formella terminologins överordning över den informella, i elevernas samtal om omfång och körstämmor, blir betydelsefull satt i relation till en strävan att positionera sig som mer autentisk körsångare. Kören är i sig själv förhållandevis formellt organiserad med en körledare, bestämda tider och någon typ av organisation som kan lösa frågan om ersättning till körledaren exempelvis. En körledare har också oftast en traditionell musikalisk skolning bakom sig, och därmed är det också troligt att den mer formella terminologin är den som framför allt kommer till uttryck också då körer repeterar. I analogi med denna beskrivning blir användandet av en formell musikalisk terminologi ett sätt att mer autentiskt positionera sig som körsångare. Den formella körpraktiken blir också tydlig satt i relation till den mer informella musikaliska praktik som präglar gehörsmusikerns skolning (Green, 2001; Johansson, 2002; Lilliestam, 1995). Autenticitet som informellt skolad musiker görs snarare med ett informellt musikaliskt språkbruk (Johansson, 2002), något som också visat sig bland eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum.

Sammanfattningsvis har det här utdraget visat hur en formell musikalisk terminologi är överordnad en informell när flickorna definierar sig själva och varandra utifrån vilka register de kan sjunga i. I motsats till vad tidigare forskning har visat står däremot inte stämmorna inbördes på spel i just denna situation, utan det är snarare relationen mellan en formellt skolad och en informellt skolad musikerposition som aktualiseras. I detta spel utgör den formella musikaliska terminologin en resurs för att mer autentiskt positionera sig som körsångare. Denna formella terminologi går också

mer i linje med den musikaliska praktik som präglar musikundervisning i skolan som den formella lärosituation den utgör. Att använda ett formellt musikaliskt språkbruk är därmed också förenlig med positionen som konform elev vilken engagerar flickorna i Musikprofilskolans musikklassrum i högre utsträckning än pojkarna.

Sammanfattande analys av Musikprofilskolan

I den här sammanfattningen kommer jag att presentera resultaten på liknande sätt som i sammanfattningen av föregående kapitel för att underlätta en jämförelse. Samma positioner, nämligen konform/rebellisk, humoristisk/seriös, självsäker/osäker samt emotionell/rationell, står i centrum för elevernas positionerande även i detta musikklassrum. Däremot förhåller sig elevernas positionerande helt annorlunda till dessa motsatspar, vilket får effekter för elevernas aktiviteter.

Eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum positionerar sig som konforma elever på så vis att de aktivt engagerar sig i musikaliska aktiviteter som de är formulerade av läraren, detta oavsett om läraren är närvarande eller inte. Konformitet i sig aktualiserar en storyline i vilken elevernas engagemang i undervisningen sätts i relation till de olika förväntningar som en lärare har på elever i klassrummet. När elevernas konformitet däremot ifrågasätts, genom att läraren påpekar att de pratar för mycket, inte lyssnar tillräckligt väl eller inte har med sig material till lektionen som exempelvis penna och noter, aktualiseras däremot en parallell storyline i vilken både läraren och eleverna positioneras och bedöms utifrån deras legitimitet som musiker. En sådan storyline ställer helt andra krav på läraren att skapa legitimitet för sina förväntningar på eleverna och skapa ordning i klassrummet (Billmayer, 2015; Richardson & Fallona, 2001; Samuelsson, 2008). Samtidigt erbjuder denna storyline större möjligheter för eleverna att ifrågasätta läraren utan att deras position som elev egentligen hotas. Dessa båda storylines verkar parallellt och utnyttjas på olika sätt av pojkar och flickor.

Positionen som konform elev står tydligare på spel för flickorna vilket tar sig uttryck i att flickorna tar ett större ansvar än vad pojkarna gör. Exempel på denna konformitet utgörs exempelvis av att flickorna oftare har med sig penna och notblad vilket, i kombination med en förväntan från lärarna att själva ta ansvar för avancerade uppgifter, får effekten att de i högre utsträckning också får en central position när eleverna övar gemensamt genom att de för anteckningar och håller koll på notbilden. Utifrån att solisten i den individuellt orienterade musikerpraktiken överordnas den kollektivt orienterade bandledaren eller kompmusikern innebär uttryck för denna konformitet också ett hinder att samtidigt realisera en position som kompetent musiker.

Pojkarna i Musikprofilskolans musikklassrum markerar ett tydligt oengagemang i positionen som konform elev. Även om detta oengagemang ligger i linje med hur distans till skolan visat sig förstärka pojkars sociala status (Arnesen et al., 2008; Jonsson, 2014; Nyström, 2012; Willis, 1981) är det mer troligt att det i denna praktik snarare handlar om ett avståndstagande från positionen som konform elev. Istället är det snarare positionen som musiker i en popmusikdiskurs som framstår som attraktiv för eleverna varför ett avståndstagande mot lärarens förväntan att ha noter framför sig kan utgöra en retorisk resurs för att mer autentiskt positionera sig som gehörsmusiker eller informellt skolad musiker (Green, 2001; Johansson, 2002; Lilliestam, 1995).

Eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum uppvisar vidare ett stort engagemang i att musicera, och positionerar sig på så vis som seriösa. Denna seriositet är också lika stor oavsett lärarens närvaro. Detta kan också beskrivas som att eleverna är varandras publik under lektionerna. Den performativa kultur som återkommande visat sig i studier av skolan (Ball, 2003; Holm, 2014; A. Rasmussen et al., 2014; Zandén & Ferm Thorgersen, 2015), i vilken uppvisning för läraren utgör ett centralt moment, är inte lika applicerbar i den här praktiken. Att lärarens omdömen om eleverna inte är något som står på spel för eleverna innebär däremot inte att de är utsatta för mindre social kontroll, utan snarare det motsatta. Den disciplinära humor som präglar elevernas interaktioner i Musikprofilskolans musikklassrum förstärker dessutom diskursers disciplinära funktion och försvårar för eleverna att bryta mot dessa utan att det synliggörs. Sammantaget skapar detta ett konkurrensinriktat klimat där kollektiva tendenser trycks undan till förmån för olika tekniker att skaffa sig individuellt utrymme att visa upp sin musikaliska kompetens.

En diskurs som gör sig påmind i elevernas positionerande i Musikprofilskolans musikklassrum, som indirekt indexerar kön (Ochs, 1992), är sången med sin feminina konnotation. Denna diskurs tar sig bland annat uttryck i det större retoriska arbete som pojkarna måste göra om de vill distansera sig (Francine, 2007) från den feminina könskonnotation som sången medför. Sådana resurser kan vara att sjunga skämtsamt eller att förställa rösten genom att sjunga i falsett vilket frånkopplar sången från den egna positionen (Attardo, 1993). För flickorna återfinns inte något sådant retoriskt arbete varför positionen som sångare snarare kan beskrivas som en attraktiv position.

Att uttrycka självsäkerhet utgör en effektiv resurs för att etablera sig själva som duktig musiker för eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum. Betydelsen av att uttrycka självsäkerhet är också intimt förknippad med att framträda som musiker vilket eleverna förväntas göra i slutet av terminen, men som de också i någon mening gör inför varandra också även när de övar. Självsäkerhet är på så sätt överordnat osäkerhet i elevernas interaktioner i den här praktiken. Denna självsäkerhet kommer återkommande till uttryck genom att elever självmant börja korrigera andra elever, och på så vis positionera sig själv som subteacher eller kamratlärare (jämför Tholander & Aronsson, 2003). Att ifrågasätta andra bidrar därmed till att förstärka den egna positionen som den som kan bättre. Detta bidrar vidare till att interaktionerna i Musikprofilskolans musikklassrum i hög utsträckning präglas av vad Billig (1996)

benämner *situations of conflict*. Att däremot visa upp sin förmåga i syfte att få beröm av övriga utgör därför inte en fungerande resurs för att positionera sig som kompetent musiker eftersom eleverna inte berömmer varandras prestationer i någon större utsträckning. Att verbalt understryka sin egen kompetens är inte, likt vad som visat sig i andra situationer (Kilger, 2017; Speer, 2011, 2012), förknippat med någon risk att positioneras som skrytsam varför detta också utgör en möjlig retorisk resurs för eleverna. Sammantaget skapar detta ett klimat som präglas av individualitet snarare än kollektivitet och där fel och brister därmed blir en fråga om enskilda elevers prestationer. I förlängningen innebär detta att mer komplicerade kollektiva svårigheter i samspel inte adresseras i någon större utsträckning.

Som konstaterat utgör självsäkerhet en eftertraktad position för både pojkar och flickor och är på så sätt inte så tydligt könskodad. Däremot förekommer skillnader i hur pojkar och flickor uttrycker självsäkerhet och i vilken grad detta accepteras. Att använda sig av emotionella uttryck för att förstärka sin åsikt, främst genom att uttrycka ilska, vilket är en emotion som redan konstaterats kommunicerar maskulinitet (Kiesling, 2018a, 2018b), är därmed mer accepterat bland pojkar. Den självsäkra blir på så sätt en mer tillgänglig position för pojkar att inta både genom att de förfogar över fler och mer kraftfulla retoriska resurser så som att i affekt uttrycka ilska och upprördhet exempelvis för att realisera en sådan position, men också för att självsäkerhet i sig är ett uttryck som ligger i linje med en hegemonisk maskulinitet (Connell, 1995/2003). Pojkarna agerar också homosocialt (Bird, 1996) i viss utsträckning genom att de stöttar varandra om någon kritiseras, vilket också markerar att det är något accepterat.

Även flickorna uttrycker självsäkerhet men gör detta med andra retoriska resurser än vad pojkarna gör. Genom att åberopa notbilden samt använda en mer formell musikalisk terminologi legitimeras kritik av andras musicerande och på så vis positionera sig själva som självsäkra och kompetenta. Detta kan också beskrivas som att flickorna i högre utsträckning använder sig av rationalitet, snarare än emotionalitet, som en resurs i sitt positionerande.

Uttryck för osäkerhet är problematiskt för eleverna eftersom det innebär en risk att ytterligare kritiseras och därmed riskera sin musikerposition. Detta gäller för såväl pojkar som flickor, men eftersom pojkarna i så hög utsträckning väljer att undvika uttryck för osäkerhet, medan det förekommer bland flickorna, blir flickorna också mer utsatta för den kritik denna osäkerhet för med sig. Flickorna beskrivs också som i större behov av att utveckla sin självsäkerhet för att våga ta plats (jämför Björck, 2011) både på scenen och i ljudrummet med sina röster. Osäkerhet indikerar också till viss del kön indirekt, både som ett utfall av hur osäkerhet visat sig utgöra en central del av att uttrycka femininitet (Ambjörnsson, 2004; Skeggs, 1997/2000) men också utifrån en återkommande jämställdhetsdiskurs i vilken flickor förväntas ta plats och därmed samtidigt pekas ut både som flickor och som osäkra, samt att detta legitimerar för såväl lärare och andra elever att *hjälpa* flickorna att göra detta.

7. Olika musikklassrum, olika förutsättningar

Redan i titeln på avhandlingen presenterar jag något som skulle kunna beskrivas som ett centralt resultat, nämligen det *inte bara* är *musik* eller musicerande som står på spel i elevernas positionerande. I och med att detta resultat delvis är ett utfall av att jag haft som ambition att undvika att på förhand utgå från att musik är centralt i elevernas interaktioner kan det också beskrivas som ett metodologiskt bidrag till det musikpedagogiska forskningsfältet. Detta ska inte på något sätt missförstås som att musik i sig är ett ämne som eleverna är ointresserade av, utan bara att musik inte räcker till som utgångspunkt för att förstå elevernas positionerande och vad som *står på spel* (Potter, 1996) i deras interaktioner. Detta är vidare ett resultat som har bäring oavsett om eleverna med sitt skolval uttryckt ett specifikt intresse för ämnet eller om de valt skola utifrån närhetsprincipen. Elevernas interaktioner har i båda klassrummen kretsat kring ett antal positioner som jag i detta kapitel kommer att diskutera tematiskt, nämligen *konform/rebellisk, humoristisk/seriös, självsäker/osäker* samt *emotionell/rationell*.

Dessa begreppspar bidrar också till att förtydliga ytterligare ett av studiens mer centrala resultat, nämligen de skillnader och likheter som visat sig mellan elevers positionerande i en musikprofilskola jämfört med en motsvarande icke-musikprofilskola. Att jag presenterar positionerna som motsatspar innebär inte att de ska förstås som uteslutande, som i alla praktiker kan skiljas åt från varandra. Tvärtom står de inte sällan i nära relation till varandra och omfattas av varandra på ett liknande sätt som Billig (1988) beskriver motpolerna i ett ideologiskt dilemma. I den här avhandlingen sätts däremot inte positionerna i relation till någon övergripande ideologiproduktion, varför analogin med ideologiska dilemman slutar där. Istället utgör de olika positioner som eleverna i olika hög utsträckning positioneras utifrån, och själva strävar efter att positionera sig i enlighet med, i de olika musikklassrummen. Motsatsparen kan därför beskrivas som spänningsfält som kan bidra till att belysa skillnader och likheter mellan elevernas positionerande i de olika musikklassrummen. För att jämförelsen mellan klassrummen ska framträda tydligt för läsaren, trots att elevernas positionerande spänner över en lång rad positioner och retoriska resurser, har en viss grad av upprepning i texten varit nödvändig.

Utöver att presentera en sammanfattande jämförelse mellan elevernas positionerande i respektive musikklassrum kommer jag i det följande att belysa hur

elevernas positionerande samspelar med aktiviteter i musikundervisningen och som jag presenterat i kapitel 2. Efter detta kommer jag att diskutera resultaten av elevernas positionerande i de olika musikklassrummen i relation till en större samhällelig kontext, både för att ge ett tydligare underlag till frågan om resultatens generaliserbarhet till andra musikklassrum[11] och för att peka på behovet av ytterligare forskning. Allra sist kommer jag att diskutera resultaten utifrån dess potential bidra till förändring i riktning mot en socialt inkluderande musikundervisning.

Konforma och rebelliska positioner

Att positionera sig som konform innebär att göra vad som förväntas i en specifik situation. Eleverna i Centralskolans musikklassrum både positionerar sig och positioneras som konforma elever genom att de i hög utsträckning infriar lärarens förväntningar, hörsammar lärarens förmaningar och tar ansvar för att driva undervisningen framåt. Eleverna uppfyller därmed också de förväntningar lärare i den svenska grundskolan generellt har på sina elever (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008). Detta aktualiserar en storyline i vilken *eleven* får sin betydelse i en hierarkiskt underordnad relation till *läraren*. Den konforma elevpositionen blir därför mer aktuell när musikläraren är närvarande i interaktionen. På så sätt kan elevernas positionerande i Centralskolans musikklassrum jämföras med vad Ball (2003) benämner en performativitetskultur vilken i korthet innebär att prestationer i första hand görs för att visa upp sina förmågor i syfte att förmå läraren att sätta ett högt betyg. Detta är en kultur som återkommande visat sig förekomma i dagens skola (Ball, 2003; Ball et al., 2012; Holm, 2014; Lunneblad & Carlsson, 2012; A. Rasmussen et al., 2014). Den elevposition som eleverna intar i Centralskolans musikklassrum skulle på så vis kunna benämnas den *konforma prestationsorienterade eleven*.

Även om denna position är central för eleverna i Centralskolan är den inte dominerande i samtliga interaktioner. Därmed kan interaktionerna istället mer adekvat beskrivas med Billigs begrepp *situations of identification* (Billig, 1996, s. 164ff). Med detta begrepp riktar Billig kritik mot sociologiska studier som beskriver individer utifrån olika grader av konformitet och menar att ett sådant synsätt försvårar fruktbara analyser av situationer då vanligtvis konforma elever inte är konforma. Att exempelvis beskriva eleverna som *insocialiserade* i skolans normsystem (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008, s. 187) blir problematiskt eftersom det osynliggör den variation, de tillfällen av konflikt, som också förekommer. Istället menar Billig att skillnaden ligger i om eleverna företrädesvis drivs av konsensus snarare än av konflikt. Eleverna i Centralskolans musikklassrum visar också tendenser till konflikt, men dessa övergår förhållandevis snabbt i strävan efter konsensus, vilket jag läser som att positionen som

11 Se s. 45 för ett resonemang om generalisering av resultat.

konform är överordnad positionen som rebell bland eleverna. I praktiker när konformitet utgör det förväntade menar Billig att acceptansen är större för repressalier mot normbrott, vilket också blir tydligt i den här avhandlingen.

Ziehe (1982/1986) har i sina sociologiska studier av samhället och skolan pekat på hur relationen mellan lärare och elev avauratiserats och avlegitimeras. Framför allt är det förändringar i samhällsklimatet som Ziehe anger som grund att förklara denna förändrade relation mellan lärare och elev i klassrummet. Trots att detta är en gammal studie finns det inte mycket som pekar på att lärarens auktoritet skulle ha återetablerats som självklar i musikklassrummet. Tvärtom vittnar flera studier om ett behov av olika styrningstekniker (Ericsson & Lindgren, 2010) och disciplinerande åtgärder (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008) för att skapa ordning i klassrummet, varför lärarens auktoritet inte är självklar i den svenska grundskolans musikklassrum. I Centralskolans musikklassrum tenderar denna beskrivning däremot inte att ha samma bäring. Trots att David, läraren, gör ett visst arbete för att skapa ordning i musikklasrummet är det inte trovärdigt att beskriva hans lärarauktoritet som avlegitimerad. Istället kan relationen mellan lärare och elev i Centralskolans musikklassrum beskrivas som professionell. Lärarens hierarkiska överordning är därmed tydligt kopplad till den formella situationen i skolan och klassrummet varför eleverna, sett till framtida positioner i yrkeslivet, samtidigt kan uppfatta sig själva som potentiellt likställda med, eller till och med överordnade, läraren. Den goda relation mellan lärare och elev som beskrivits som viktig för att skapa ordning i klassrummet (Billmayer, 2015; Ericsson & Lindgren, 2010; Reese, 2007; Samuelsson, 2008) är annorlunda uttryckt redan etablerad, om än i en formell snarare än personlig form. Läraren kan exempelvis skämta utan att eleverna tappar fokus eller tar skämtet som en intäkt för att inte fullfölja uppgiften. Denna relation möjliggör vidare för läraren att använda sig av ett antal metoder för att också skapa en god stämning i klassrummen genom att lämna mycket beröm (Reese, 2007) eller skämta mycket (Berge, 2016; Richardson & Fallona, 2001) utan att detta innebär en risk att ordningen i klassrummet rubbas. Sett från lärarens perspektiv skulle detta också kunna innebära att mindre energi behöver läggas på att arbeta med klassrumsmanagement (Billmayer, 2015; Reese, 2007; Richardson & Fallona, 2001; Samuelsson, 2008; Sanford & Evertson, 1981; Stensmo, 1995).

Den *konforma prestationsorienterade eleven* är tydligast framträdande i situationer då läraren är närvarande jämfört med i situationer då läraren befinner sig i något annat rum och eleverna själva förväntas ta ansvar för att arbeta i grupp. Frånvaron av läraren öppnar en möjlighet för eleverna att samtala om för ungdomar centrala ämnen som sexualitet, familjeliv, fritidsintressen eller framtid, utan att det med nödvändighet påverkar betyget. I motsats till eleverna i Ericsson och Lindgrens (2010) studie har eleverna i Centralskolan tillräckliga kunskaper för att kunna musicera tillsammans, men väljer likväl att prata om för dem viktigare saker än musikundervisningen när läraren är frånvarande. Detta är ytterligare ett tecken på närvaron av en

performativitetskultur, i vilken det viktiga är att visa upp sina kunskaper för läraren snarare än för varandra.

I Musikprofilskolans musikklassrum är elevernas positionerande snarare orienterat mot att prestera musikaliskt på sitt instrument. Detta innebär att relationen mellan elev och lärare snarare kan karaktäriseras som en relation mellan *musiker* och *musiker*. Detta kan beskrivas som att relationen är mindre formell till sin karaktär och därmed inte från början hierarkiserad på samma sätt. Därmed behöver läraren för att skapa legitimitet etablera sig själv på ett trovärdigt sätt som en duktig och kompetent musiker värd att lyssna på. Denna mindre hierarkiskt ordnade relation öppnar också en möjlighet att ifrågasätta varandra utan att riskera repressalier. I motsats till eleverna i Centralskolans musikklassrum är eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum inte heller på samma grundläggande sätt inriktade mot konsensus, utan ägnar stora retoriska resurser i interaktionerna till att argumentera för sin sak. Interaktionen präglas därför oftare av vad Billig (1996, s. 164ff) skulle benämna *situations of contradiction*. Detta mönster är genomgående och återkommer under hela den observerade terminen.

Sett från lärarens perspektiv innebär detta bland annat ett större behov av att arbeta med klassrumsmanagement, jämfört med läraren i Centralskolans musikklassrum, för att etablera en ordning där eleverna i enlighet med en traditionell elevroll räcker upp handen, har med sig material till lektionen och inte pratar i mun på läraren. Att som Billmayer (2015) och Samuelsson (2008, s. 187) tala om elever som i olika grad insocialiserade i skolans normsystem blir missvisande eftersom eleverna troligen är väl medvetna om vad som förväntas av dem som just elever. Utgångspunkten i att elever som redan känner till ett normsystem också lever efter detsamma är därmed inte giltig i Musikprofilskolans musikklassrum. Även om eleverna i förhållandevis hög utsträckning gör vad som förväntas, vilket tagits som intäkt för att elever är insocialiserade (Sanford & Evertson, 1981), öppnar positionen som musiker ett större handlingsutrymme än positionen som elev. Ett sätt att uttrycka detta på är att båda positionerna *eleven* och *musikern* omväxlande aktualiseras i musikklassrummet, vilket skapar ett visst handlingsutrymme för den enskilde individen. Detta gäller däremot, av naturliga skäl, framför allt situationer då elever och lärare befinner sig i samma sal och läraren leder undervisningen.

I situationer då eleverna övar i grupp utan någon närvarande lärare, vilket sker återkommande också i Musikprofilskolans musikklassrum, kretsar elevernas positionerande främst kring *musikern*. Detta tar sig bland annat uttryck i att eleverna ser det som lika viktigt att prestera inför varandra som inför läraren, varför de också spelar och övar i lika hög utsträckning även i lärarens frånvaro. Den avdidaktiserade lärarrollen, som Zandén (Zandén, 2010, s. 197ff) benämner den, får därför inte effekten som visat sig i andra studier av musikklassrummet att eleverna övar mindre (Ericsson & Lindgren, 2010). Elevernas fokus på att positionera sig som musiker innebär därmed bättre förutsättningar att realisera en undervisning som kan lyfta fördelarna med en mer informell musikundervisning (Green, 2008). Flera av de strategier som Reese

(2007) exempelvis beskriver för att skapa ordning i klassrummet, som går ut på att sätta skolämnet i fokus för eleverna snarare än frågor om disciplin, är redan etablerade. Elevernas orientering mot att prestera och visa upp sig fungerar disciplinerande även i lärarens frånvaro. Att interaktionen präglas av konflikt snarare än konsensus innebär också att denna disciplinering sker ganska öppet och tydligt. Eleverna säger helt enkelt till varandra att skärpa sig, sköta sig och göra sitt.

Det finns emellertid en skillnad i elevernas positionerande i Musikprofilskolans musikklassrum kopplad till kön. Flickorna positioneras, och positionerar sig, som *konforma elever* i högre utsträckning än pojkarna. Effekten av detta blir att olika musikerpositioner blir tillgängliga för eleverna. För flickorna blir en formell musiker, någon som har koll på noterna, har med sig papper och penna, för anteckningar, ser till att de andra kommer igång att öva, mer tillgänglig. Detta är också funktioner som ligger nära bandledarens, en position som Ferm-Almqvist (2016) också visat att flickor själva kan uppfatta en förväntan att inta, både från lärare och andra elever. Som Ferm-Almqvist pekar på är detta inte heller en attraktiv position som följs av beröm från lärare och andra åhörare, vilket däremot soloinsatser utgör. Att musikerpositionen är mer tillgänglig för pojkarna, som dessutom då undslipper en del av ansvaret för att organisera och kan ägna sig åt sitt instrument, kan därmed innebära en hierarkisering där den position pojkarna intar är mer eftertraktad än den position flickorna intar.

Detta positionerande kan diskuteras i relation till den populärmusikkultur som dominerar i såväl Musikprofilskolan som i den svenska grundskolan över lag, i vilken den informella musikerpositionen återkommande lyfts fram som den eftersträvansvärda, både utifrån normativ musikpedagogisk forskning (Green, 2008) och i empiriska studier av populärmusikkultur (Green, 2001; Johansson, 2002 Lilliestam, 1995; Ferm-Almqvist, 2016). Den informella musikerpositionen förväntas utgöra en drivkraft att musicera i högre utsträckning än om undervisningen är formell till sin karaktär. Jag menar att pojkarnas mindre konforma, och mer rebelliska position, stämmer bättre med en position som *autentisk* popmusiker inom en *gehörsbaserad* musikkultur. Flickornas mer konforma position innebär tvärtom ett hinder för att lika effektivt realisera denna position. Flickornas och pojkarnas olika förhållande till konformitet kan med andra ord utgöra en bidragande orsak till den reproduktion av traditionella könsmönster som visat sig upprepas inom den populärmusikaliska musiktraditionen (jämför Kvarnhall, 2015). Senare i detta kapitel återkommer frågan om såväl gehörsmusikern som bandledaren, men då i relation till emotionalitet och rationalitet.

Sammantaget präglas elevernas positionerande i Centralskolans musikklassrum av en strävan efter konformitet, vilket innebär att eleverna också i betydande grad är konforma och regelföljande. Samtidigt präglas elevernas konformitet av en strävan efter att prestera höga betyg, varför de är mer konforma när läraren är närvarande. I Musikprofilskolan är situationen delvis den omvända. Elevernas strävan utgörs istället av att positionera sig som musiker varför bedömningar av varandra värdesätts i lika hög grad som lärarens bedömningar, varför eleverna är lika ihärdiga i sitt övande även

i lärarens frånvaro. I sin strävan att positionera sig själva som musiker upplöses också, i synnerhet för pojkarna, positionen som elev, vilket öppnar ett utrymme för dem att gå i konflikt med lärarna i högre utsträckning. Flickornas positionerande i Musikprofilskolans musikklassrum kan istället beskrivas som en konflikt mellan att positionera sig som den konforma eleven och den rebelliske musikern.

Humoristiska och seriösa positioner

Som Billig betonar omfattar även på ytan oskyldiga skämt ett allvar som bottnar i humorns paradoxala funktion att samtidigt förena och skilja på människor på en och samma gång (Billig, 2005b). De som skrattar förenas i detta skratt samtidigt som de distanserar sig till den/de som skrattet riktar sig mot, vilket skiljer sig åt i de båda studerade musikklassrummen. I Centralskolan går en stor del av humorn ut på att skämta om brist på kunskap. Även om eleverna i Centralskolan ibland skämtar på varandras bekostnad, genom att peka ut bristande kunskaper, skämtar de desto mer om *den obildade* utanför klassrummet. Humorn bidrar med andra ord i hög utsträckning till att förena eleverna i musikklassrummet och samtidigt positionera dem som bildade. Elevernas kollektiva position som bildade förstärker de vidare genom att ge uttryck för en bred allmänbildning och lämna referenser till en etablerad kanon av kulturella verk (Gustavsson & Agelii, 2007; Leppänen & Lundal, 2009, s. 8ff; Holmqvist, 2015). Bland elever i Ericssons studie av niondeklassares uppfattningar av musikaliskt lärande kopplas på motsvarande sätt bildning samman med kännedom om en bred musikalisk kanon (Ericsson, 2002, s. 176f). Denna position som *seriöst bildad* tar sig också uttryck i en strävan att visa upp sina kunskaper för varandra. Då någon annan elev bekräftar att de känner igen något musikaliskt stycke positioneras både den som spelar och den som känner till stycket som bildade.

Att positionera sig som *seriöst bildad* har bland eleverna i Centralskolans musikklassrum visat sig få effekten att relationen mellan musikaliska genrer/instrument och kön, som beskrivits som nästintill orubbligt närvarande i olika musikaliska kontexter (Abeles, 2009; Abramo, 2009; Borgström-Källén, 2014; Dibben, 2002; Green, 1997; Hall, 2005; Hallam et al., 2017; Hallam, Rogers, & Creech, 2008; Kuoppamäki, 2015; Wrape et al., 2016; Wych, 2012), inte spelar lika stor roll för eleverna. Det finns tendenser i materialet till att pojkar i högre utsträckning än flickor sätter sig bakom trumsetet, eller att flickor i högre utsträckning än pojkar sjunger spontant, vilket skulle bekräfta att reproduktionen av traditionella musikaliska könsmönster. Det finns däremot samtidigt en strävan efter att positionera sig själv som bildad bland eleverna, vilket inte relaterar till vare sig genre eller musikinstrument. Ett sätt att positionera sig som *seriöst bildad* är att spela upp en mångfald olika stycken för varandra. Det kan handla om allt från klassiska stycken och filmmusik till rockklassiker och folkmusik. Den förenande faktorn i dessa stycken är alltså inte en genre utan snarare genrebredd,

och då gärna stycken som ingår i någon form av musikalisk kanon som samtliga elever känner till. I analogi med vad Borgström och Lindgren (2017) hävdar kan detta ha att göra med att musik inte är något som så tydligt står på spel, varför genrens betydelse inte blir lika central för elevernas positionerande.

Förutom att fylla funktionen att skämta om obildade, och därmed fungera som en resurs att positionera sig som seriöst bildad, utgör humorn en resurs att positionera sig själv som *humoristen* i Centralskolans musikklassrum. Detta är en position som tycks vara både lättare att inta, och samtidigt mer förväntad, av pojkarna (jämför Nyström, 2012; Söderlund, 2016). Att skämta om något innebär samtidigt att distansera sig till seriositet och kan fungera som en resurs för att skapa ett utrymme att uttrycka något utan att till fullo ta ansvar för detta eftersom det kan bortförklaras som ett skämt (Attardo, 1993; Billig, 2005b; Purdie, 1993). Exempelvis skapar humorn utrymme att uttrycka en ifrågasatt hegemonisk maskulinitet (jämför Camelia, 2016; W. J. Potter & Warren, 1998), eller att utmana olika traditionella könsnormer, utan att utsättas för repressalier varken från andra elever eller läraren. Tendensen att med humor skapa utrymme att bryta mot traditionella könsmönster, som exempelvis för pojkar att sjunga skämtsamt, är också närvarande bland pojkarna i Musikprofilskolans musikklassrum.

Den skämtsamt *distanserade humoristen* tycks vidare vara så attraktiv bland några av pojkarna att de, i syfte att leverera ett humoristiskt budskap, frivilligt jobbar vidare med skoluppgifter i hemmet samt tar framförandet av deras egenkomponerade sång på mycket stort allvar. Humoristen öppnar därmed upp en möjlighet till kreativitet och skapande samtidigt som positionen i sig kan fungera som en motivation eller drivkraft. Denna drivkraft tenderar att övertrumfa drivkraften att prestera i skolämnet musik, även för eleverna i Centralskolans musikklassrum för vilka betyg är något eftersträvansvärt. Istället kan denna motivation jämföras med kompositörens, som Stålhammar (2015) menar främst utgörs av viljan att kommunicera ett budskap. Att enbart reproducera redan befintlig musik skulle däremot inte räcka för att etablera musikämnet som ett *riktigt ämne* (Ericsson, 2006, s. 164), utan poängen är just att kreativiteten och drivkraften snarare kommer genom budskapet som eleverna vill kommunicera än i själva det musikaliska uttrycket i sig. Genom att inte utgå från att det musikaliska är något som står på spel för eleverna öppnas alltså vägar att se musik som medel snarare än som mål, vilket i förlängningen kan bidra till att skapa större motivation i ämnet.

Musik försvaras återkommande, såväl i pedagogiskt orienterad litteratur (Saar, 2005; Scheid, 2009; Selander 2005) som i policydokument (Skolverket, 2011, 2015; SOU 1999:63), som ett skolämne som i högre utsträckning än många andra medger en möjlighet att utveckla elevernas skapande och kreativa förmåga. Kreativitet och skapande pekats också ut som väsentligt för samhällsutvecklingen i stort (SOU 1999:63). Det är däremot inte alls självklart att musik i sig självt alltid omfattar skapande eller kreativitet i någon högre utsträckning än något annat skolämne. Däremot betraktas musikalisk kreativitet som något eftersträvansvärt både bland

lärare som pratar om bedömning av elever (Skolverket, 2015; Zandén, 2010) och bland ungdomar som en resurs att uttrycka autenticitet inom en populärmusikalisk diskurs (Ellefsen, 2014; Scheid, 2009; Widdicombe & Wooffitt, 1995). Att musicera i rockband på fritiden har däremot beskrivits som ”en kollektiv process i vilken lek och arbete smälter samman. Humor och ironi ger distans till det egna projektet […]” (Scheid, 2009, s. 38). Denna distanserade lekfullhet ligger också nära vad Kiesling skulle benämna *the masculine ease* (Kiesling, 2018a) vilket skulle kunna bidra till att förklara varför *humoristen* utgör en position som är mer tillgänglig för pojkar än för flickor. Denna skillnad skulle dessutom innebära skilda förutsättningar för flickor och pojkar att passera som mer autentiska i sitt musicerande.

För eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum står *den seriösa musikern* tydligt på spel i elevernas interaktioner. Deras redan etablerade motivation till ämnet påverkar självklart deras engagemang i musicerandet. Däremot är det värt att notera att låtval inte är något som genererar diskussion i elevernas interaktioner. Eleverna talar inte heller om låtarna utifrån identifikation, utan snarare utifrån vilka tekniska svårigheter de har framför sig för att kunna spela låtarna. Det är med andra ord istället den tekniska musikaliska utmaningen som utgör en resurs för att positionera sig som *den seriösa musikern*. Denna musiker förväntas vidare kunna spela låtar från en bredare repertoar. Att som lärare närma sig elevernas vardagskultur i syfte att skapa motivation är med andra ord inte nödvändigt eftersom elevernas motivation redan är etablerad.

Instrumentval utgör däremot en central resurs för eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum att positionera sig som *seriösa musiker*. Därmed är det en rimlig läsning att instrumentvalet också bidrar till att öka elevernas motivation, vilket bland annat Ericsson (2006) understryker. Samtidigt får detta individuella val effekten att musikinstrumentens könsmässiga konnotationer (exempelvis Abeles, 2009; Abramo, 2009; Borgström-Källén, 2014; Dibben, 2002; Green, 1997; Hall, 2005; Hallam et al., 2017; Hallam et al., 2008; Kuoppamäki, 2015; Wrape et al., 2016; Wych, 2012) inte ifrågasätts utan snarare förstärks. Detta ligger i linje med hur Borgström och Lindgren (2017) påvisat att kön i musikprofilklasser görs i relation till musikaliska diskurser medan kön i icke-profilklasser görs i relation till en skoldiskurs. Samtidigt är det värt att poängtera att detta stämmer beträffande *instrumentval* i Musikprofilskolans musikklassrum, men däremot inte i relation till *genrer och låtval*.

I Musikprofilskolans musikklassrum förekommer också skämtande, men däremot finns det inte någon *generaliserad andre* som eleverna skämtar om, utan humorn som förekommer är återkommande riktad mot normbrott i det egna musikklassrummet. I kombination med ett seriöst engagemang i att positionera sig som musiker, förstärker detta ett redan hårt och konkurrensinriktat klimat. Den disciplinära humorn (Billig, 2005b) försvårar för eleverna att bryta mot förväntade traditionella instrumentval. Exempelvis ökar behovet bland pojkar att distansera sig till den feminina konnotation som förknippas med sång.

På en övergripande nivå kan framför allt två skillnader identifieras mellan elevernas positionerande i de båda studerade musikklassrummen. Den första skillnaden handlar om hur musik som ämne konstrueras och tillskrivs mening. I Centralskolans musikklassrum betraktas musik utifrån en *skolämnesdiskurs* som vilket ämne som helst och motiveras med betyg i synnerhet. Seriositet förknippas med att prestera i skolan, eller med att positionera sig själv som bildad. Detta innebär att likheterna med drivkrafter i andra skolämne, som i hög utsträckning diskuterats utifrån en performativitetskultur (Ball, 2003), har större förklaringsvärde i detta klassrum. Däremot sker ett brott mot denna performativitet när eleverna skämtar vilket öppnar ett utrymme för ett kreativt skapande i vilket musik konstrueras som betydelsefullt i sig själv. I Musikprofilskolan däremot förknippas seriositet med *musik* och att positionera sig som musikern. Ämnet musik frigörs då från skolan som kontext och blir till en resurs att positionera sig som musiker. Motivationen att musicera är därmed snarare förknippad med en diskurs som kretsar kring *musik* snarare än en *skoldiskurs* (jämför Borgström-Källén & Lindgren, 2017; Ericsson, 2002). Den andra skillnaden är att den disciplinerande humor som återfinns i båda klassrummen har olika riktning och skapar skillnad på olika sätt. I Centralskolans musikklassrum skämtar eleverna i första hand om tänkta personer som finns utanför klassrummet vilket skapar en gemenskap i elevgruppen, medan eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum skämtar på varandras bekostnad, vilket ökar omfattningen av vad Billig skulle benämna *situations of conflict* (Billig, 1996).

Osäkra och självsäkra positioner

För flickor i Centralskolans musikklassrum utgör *den osäkra eleven* inte bara en tillgänglig position utan också en position som premieras, framför allt i homosociala grupper med bara flickor. Ett tecken på att den osäkra positionen premieras är att verbala uttryck för självsäkerhet lätt riskerar att tippa över i narcissism (Speer, 2012). Flickorna kommenterar inte heller varandra negativt, vilket bidrar till att skapa en god stämning i gruppen. I interaktioner i könsheterogena grupper i Centralskolans musikklassrum uttrycker flickorna också osäkerhet, men får då inte samma inkännande bemötande av pojkarna. Detta mönster, att flickor tenderar att vara mer inkännande än pojkar, har Holmberg (1993) visat förekommer också i parrelationer som beskriver sig som jämställda. Holmberg uttrycker detta som att kvinnorna gör *rollövertagande* (Mead & Morris, 1934) i högre utsträckning än männen, alltså att de försöker sätta sig in i hur den andre känner sig och upplever verkligheten.

Att positionera sig som osäker, till exempel genom att ställa en fråga eller uttrycka att något är svårt (Tholander & Aronsson, 2003), öppnar en möjlighet för någon annan att förklara eller hjälpa. Den osäkra positionen aktualiserar i sådana fall en storyline i vilken den osäkra blir kamrateleven och den som förklarar blir kamratläraren. Det kan

vara värt att påpeka att kamratlärarpositionen inte som tidigare studier visat görs genom att eleven agerar hjälplärare och går ärenden åt läraren exempelvis (Bjerrum Nielsen, 2010; Einarsson & Hultman, 2001; Staberg, 1992), utan genom att bidra till att lösa en uppgift tillsammans med en kamrat. Kamratlärandet är i dessa situationer helt *elevinitierat*, en distinktion Backman-Bister (2014) använder sig av för att skilja på situationer där kamratlärande *initieras av läraren*. Backman-Bister utvecklar däremot inte vidare hur detta kamratlärande initieras. Att flickorna i Centralskolans musikklassrum intar den osäkra positionen, och ställer frågor eller erkänner svårigheter, innebär att kamrateleven föregår kamratläraren. Ett visst mått av osäkerhet utgör, som Johnson (2015) pekat på, en förutsättning för att kamratlärande ska uppstå. För flickorna öppnar deras frågor också återkommande upp för komplicerande samtal om allt från hur man bäst får en ren ton på gitarren till diskussioner om relationen mellan tempo och estetik. Sammantaget resulterar detta i att flickorna är mer engagerade i diskussioner som rör musikalisk kunskapsutveckling än vad pojkarna är. Att flickorna tenderar att positionera sig som den osäkra kan beskrivas som att de förutsättningar Johnson (2015) pekar på som centrala för att skapa kamratlärande redan är på plats. Kamratlärande, eller peer learning (Topping & Ehn, 1998), kan också antas vara eftertraktat i undervisning utifrån att det återkommande påvisat positiva effekter på lärande (Johnsson, 2017; Topping, 2005). Även i den pedagogiska forskningen återkommer studier som argumenterar för att ett visst mått av osäkerhet utgör en väsentlig förutsättning för lärande (S. Hansson, 2012; Johnson, 2015; Li, 2005; Todd, 2008, 2010).

Osäkerhet görs också genom att undvika kritik av andra, eftersom kritik av andra samtidigt kommunicerar självsäkerhet. Uttryck för osäkerhet kan också försvåra genomförandet av den kollaborativa pedagogik som omfattar ett visst mått av bedömning av klasskamrater, peer-assessment (Topping, 2005). Cromdal et al. (2007) beskriver elevers motstånd mot att lämna negativ kritik av andra som ett utfall av risken att positioneras som illojal med sina klasskamrater. Denna rädsla förstärks också av det fokus på risken att misslyckas, snarare än chansen att lyckas i skolan, som Li (2005) menar dominerar i det västerländska skolsystemet. Utöver dessa generella förklaringar menar jag att elevernas positionerande i olika musikklassrum i hög utsträckning påverkar elevernas benägenhet att lämna kritik av varandra, och därmed engagera sig i någon form av kollaborativ pedagogik.

Motståndet mot att bedöma varandra behöver däremot inte nödvändigtvis få negativa konsekvenser för lärandet. Trots att flickorna i Centralskolans musikklassrum undviker att lämna negativ kritik om varandras prestationer kan deras interaktioner återkommande beskrivas som detaljerade kollaborativa samtal om svårigheter och möjligheter att exempelvis musicera på olika instrument. Detta skulle kunna beskrivas som att drivkraften i flickornas kamratlärande istället för att utgöras av *peer-assessment*, vilket den kollaborativa pedagogiken bygger på, utgörs av bedömningar av dem själva, *self-assessment*. För att som lärare använda sig av någon form av vad Backman-Bister (2014) benämner *lärarinitierat* kamratlärande krävs

enligt Toppig (2005) en lång rad överväganden från läraren, bland annat hur elever väljs ut som lämpliga att jobba med att lära av varandra. På liknande sätt identifierar Ericsson och Lindgren (2010) tillräckliga förkunskaper som en väsentlig förutsättning för elevers lärande av varandra i mindre grupper. Utöver deras kunskaper menar jag att elevernas förhållande till osäkerhet påverkar förutsättningarna att implementera en pedagogik som bygger på peer-assessment och/eller self-assessment.

Även för pojkarna i Centralskolans musikklassrum utgör uttryck för självsäkerhet en risk att positioneras som skrytsam. Däremot försöker de snarare skapa utrymme för att visa upp sina färdigheter, istället för att som flickorna undvika även dessa. Risken att positioneras som självgod eller narcissist (Speer, 2012) är på så sätt större för flickorna än vad den är för pojkarna. Detta aktualiserar en position jag valt att benämna *den försiktigt självsäkra*. Ett sätt att skapa detta utrymme är att visa upp sina förmågor, gärna genom att spela kända låtar och spela dom snabbt, och sen låta de andra eleverna lämna positiva omdömen om prestationen. En sådan tävlingspraktik premierar samtidigt en förståelse av musik i vilken tekniska aspekter får företräde framför estetiska aspekter, eftersom detta medger att lättare bedöma varandras prestationer. Att spela i väldigt högt tempo blir exempelvis viktigare än att det ska låta snyggt. Musik reduceras på så sätt till att mer handla om teknik än om estetik för den försiktigt självsäkra eleven. En förutsättning för att denna retoriska resurs ska fungera är att eleverna också lämnar positiva omdömen om varandra, vilket de också gör i Centralskolans musikklassrum.

Ytterligare en effekt av pojkarnas uttryck för den försiktigt självsäkra rör formativ bedömning. Formativ bedömning har tillskrivits stor betydelse för elevers lärande utifrån såväl omfattning (Sandberg, Heiling, & Modin, 2005; Strandberg, 2007) som form (Black & William, 1998; Hattie, 2009; Skolverket, 2009). Som Li (2005) påpekat spelar däremot det sätt eleverna tar emot dessa omdömen lika stor roll som sättet bedömningen levereras på. Den *försiktigt självsäkra eleven* undviker att ställa komplicerade frågor och undviker att visa vad hen inte kan, vilket gör det svårt för läraren att etablera en formativ och framåtsyftande dialog med eleverna. När läraren ställer frågor till eleverna svarar de artigt och lydigt. De lyssnar också på varandras svar, men svaren är ofta korta och förhållandevis självklara och öppnar inte för någon djupare analys. Funktionen med de korta svaren skulle kunna beskrivas som att eleverna vill visa att de kan och samtidigt förmå läraren att undvika att ställa följdfrågor, eller allra helst att läraren lämnar deras grupprum och låter dem jobba vidare själva. Undervisningen kan därför stundtals liknas vid vad Ziehe beskrivit som ”en ömsesidig iscensättning av en undervisning och inte alls det som didaktikerna kallar för en lärosituation” (Ziehe, 1982/1986, s. 178).

Utöver det som redan nämnts innebär den försiktigt självsäkra positionen också att undvika övande, också då läraren inte är närvarande, eftersom övning i sig innebär att blotta sin okunskap. Samtidigt genomför pojkarna sina uppgifter och visar ett intresse av att prestera även i musikämnet. Nyström (2012) beskriver denna tendens hos pojkar i fysikundervisningen som en strävan att ”Synas och lära utan att synas lära”. Genom

att dölja att de pluggar, menar Nyström, ökar chansen att de lyckas iscensätta sig själva som talangen (jämför Holm, 2008). Den anti-plugg kultur, det ”master narrative” (Jonsson, 2014) eller travelling discourse (Arnesen et al., 2008) med rötter i arbetarklassens England (Willis, 1981) och som används som förklaringen till att pojkar presterar sämre än flickor i skolan statistiskt sett (SOU 2010:99), är med andra ord inte närvarande här. Pojkarna kan tvärtom vinna fördelar genom att både prestera i skolan och dessutom realisera en position som talangen, en position som värderas högre än hårt arbete både bland elever i skolan (Holm, 2008) och i arbetslivet.

Eleverna i Musikprofilskolan riskerar inte, i motsats till eleverna i Centralskolan, att positioneras som skrytsamma eller narcissistiska om de uttrycker självsäkerhet. Den position som framträder som central för dessa elever att inta har jag därmed benämnt *den kaxigt självsäkra*. I Musikprofilskolan är den försiktigt självsäkra positionen i princip omöjlig att realisera eftersom eleverna väldigt sällan berömmer varandras prestationer, och i den mån de gör så gäller det soloprestationer (jämför Ferm-Almqvist, 2016).

Ett mönster som återkommer också i Centralskolan är att uttryck för självsäkerhet underlättas om fokus hamnar på musikaliska element som är lätta att identifiera som rätt eller fel, och mer komplexa beskrivningar av dessa musikaliska element förblir oadresserade. Att uttrycka självsäkerhet underlättas vidare av att element som tempo, dynamik och ljudbild, som är väldigt kollektiva till sin natur individualiseras. Att undervisningen präglas av reproduktion av musik bidrar också till att sätta fokus på en mer eller mindre korrekt återgivning av originalet medan musikaliskt skapande och tolkning av musik i estetiska termer tenderar att utebli. Zandén sätter detta i relation till bedömning och förväntningar utifrån läroplanen och menar att ”[k]ravet på personlig autenticitet begränsas av kriterierna genretrohet och genrebredd. Kravet på ett skapande som springer ur omedveten spontanitet begränsas av att arrangemangen ska vara differentierade, reflekterade och välklingande” (Zandén, 2010, s. 190). Utifrån min analys menar jag att elevernas positionerande, deras kaxiga självsäkerhet, deras strävan efter att positionera sig som seriösa musiker, också förstärker denna tendens att betrakta musik som mer eller mindre korrekt i relation till en musikalisk förlaga.

Även i Musikprofilskolans initieras situationer av kamratlärande av eleverna, men i motsats till i Centralskolan initieras dessa snarare genom att identifiera någon annans misstag än genom erkänner ett eget. Detta blir en naturlig följd av att självsäkerhet överordnat och oproblematiskt att uttrycka, medan osäkerhet är kantat av svårigheter. Kamratläraren föregår alltså snarare kamrateleven. Rädslan att kritiska kommentarer ska påverka de andra elevernas uppfattning av dig själv som lojal, som Cromdal, et al. (2007) pekar på, är alltså obefintlig i denna praktik. Denna självsäkerhet, som tar sig uttryck i ifrågasättande av andra snarare än att erkänna egna svårigheter, resulterar i förlängningen i en retorisk kamp mellan den som pekar ut misstaget och den som försvarar sig. Detta går helt i linje med den rädsla för att erkänna misstag som Li (2005) menar präglar den västerländska synen på lärande och som får effekter också för elevernas möjligheter att hantera motgång.

Rädslan att misslyckas förstärks också av elevernas orientering mot att lyckas positionera sig som seriösa musiker. För att försvara denna position använder sig eleverna av ett antal olika retoriska resurser varav att peka på brister hos andra i sig självt utgör en sådan. Att använda sig av ett kraftfullt emotionellt språk utgör en annan resurs, vilket jag återkommer till i nästa avsnitt. Tvärtemot praktiken i Centralskolans musikklassrum dominerar *peer-assessment* över *self-assessment* i Musikprofilskolans musikklassrum. Behovet av självsäkerhet för att få utrymme inom musikorienterade utbildningssituationer ligger också helt i linje med hur tidigare studier visat att dessa ofta präglas av hård konkurrens (Asp, 2015; Ferm-Almqvist, 2016; Ellefsen, 2014).

Elevernas *kaxiga självsäkerhet* påverkar också relationen till läraren och möjligheten för samtal om bedömning att äga rum. I sin beskrivning av betydelsen av att använda en mångfald olika former av bedömning i kommunikation med eleverna beskriver Johnson summativ bedömning som "'high-stake' assessments" (Johnson, 2015, s. 40), ett tillägg som förutsätter att det primärt är betygen som är det som ytterst står på spel för eleverna. Elevernas kaxiga självsäkerhet i Musikprofilskolans musikklassrum är däremot inte inriktat mot att prestera i musik som skolämne, varför den summativa bedömningen tvärtom tenderar att vara helt ointressant bland eleverna. Positionen som kaxigt självsäker görs också genom att visa upp sina färdigheter, och detta genererar återkommande upphov till situationer i vilka eleverna får formativ feedback från läraren. Eleverna kan också kommunicera kring svårigheter med läraren vilket skapar en god grund för ett fungerande lärandesamtal, vilket också utgör en tydlig skillnad mot situationen i Centralskolans musikklassrum där dessa samtal i hög utsträckning uteblir. Avsaknaden av en performativ kultur (Ball, 2003) öppnar med andra ord möjligheter till formativ bedömning.

Även om den generella tendensen bland eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum är att uttrycka självsäkerhet i någon form, så förekommer också uttryck för osäkerhet stundtals, då i första hand av flickor. I motsats till när flickor i Centralskolans Musikklassrum uttrycker osäkerhet möts däremot dessa uttryck inte av en öppning för ett fördjupande samtal, eller av inkännande rollövertagande, utan snarare av kritik. Osäkerhet är alltså något som kommer till uttryck hos flickor i båda klassrummen men får diametralt olika effekter beroende på i vilken elevgrupp det uttrycks.

Sammanfattningsvis skiljer sig elevernas positionerande i de båda musikklassrummen radikalt åt avseende självsäkerhet och osäkerhet. I Centralskolans musikklassrum domineras interaktionen av vad Speer skulle benämna *self-praise avoidance* (Speer, 2011, s. 161) varför uttryck för självsäkerhet kan beskrivas som ett brott mot normen. Osäkerhet däremot premieras och bidrar till att skapa kollaborativa samtal om musikaliskt lärande, i synnerhet bland flickorna. I Musikprofilskolans musikklassrum däremot är *self-praise*, och då självsäkerhet, inte bara helt accepterat och till och med förväntat. Att uttrycka osäkerhet innebär däremot en risk att utsättas för ytterligare kritik och därmed få än svårare att positionera sig själv som kompetent musiker.

Emotionella och rationella positioner

Emotioner är en term som i vardagen förklaras som ett biologiskt eller psykologiskt fenomen. Att denna förståelse är så starkt etablerad kan av pedagogiska skäl (Ekström, 2015) motivera att påminna om att avhandlingens socialkonstruktionistiska utgångspunkt gäller även emotioner, något jag diskuterar mer utförligt i kapitel 3. Inom detta perspektiv betraktas emotionalitet som observerbara uttryck som förekommer och kommunicerar budskap precis som det talade ordet (Wetherell, 2012). I mellanmänsklig kommunikation ackompanjeras verbala utsagor med en emotionell dimension, genom att prata hastigt, skrika, sucka eller liknande. Att jag därför ställer rationalitet och emotionalitet mot varandra kan verka kontraintuitivt eftersom det inte borde finnas någon utsaga som inte samtidigt kommunicerar någon form av emotionalitet över huvud taget. Trots att det inte går att dra någon väldefinierad gräns mellan emotionalitet och rationalitet lever däremot denna dikotomi vidare och det är denna diskursiva distinktion som jag menar gör sig påmind i elevernas positionerande och som därför kan användas om en utgångspunkt för att analysera elevernas strävan att positionera sig på olika sätt.

För eleverna i Centralskolans musikklassrum utgör den rationella en relativt sett överordnad position gentemot den emotionella. I samtal med läraren såväl som med varandra premieras rationella argument före emotionella argument. Kön är inte heller en kategori som aktualiseras då eleverna i Centralskolans musikklassrum förhåller sig till detta begreppspar, utan för samtliga premieras rationalitet före emotionalitet. Sammantaget utgör *den rationellt lugna* en central positionen för eleverna i centralskolans musikklassrum. Detta ligger helt i linje med hur Boler (1999) menar att det rationella har överordnats det emotionella genom skolhistorien, en tendens som också kan skönjas i de svenska läroverken vid tidigt 1900-tal (Florin & Johansson, 1993).

I elevernas interaktioner i Centralskolans musikklassrum finns flera exempel där emotionella uttryck intuitivt sett är förväntade, men där dessa reaktioner uteblir. I dessa situationer blir avsaknaden av emotionalitet istället tydligt närvarande. Strävan att positionera sig som rationell bland eleverna bidrar på så sätt till att underlätta för en förhållandevis explicit disciplinering genom tillrättavisning, eller skratt på någons bekostnad, utan att detta bemöts med ifrågasättande från eleverna. Som redan nämnts präglas interaktionen i Centralskolans musikklassrum av *situations of identification,* något Billig (1996) menar bidrar till en acceptans av att läraren tydligt markerar normbrott. Som tillägg till detta menar jag att elevernas positionerande som rationella ytterligare förstärker denna acceptans av en mer explicit disciplinering. Även om eleven upplever sig som utpekad erbjuds alltså inte möjligheten att visa sin upprördhet över lärarens disciplinerande utan att samtidigt riskera sin position som den rationella.

Rationalitet kan däremot utgöra en resurs för att flirta med våldsuttryck, en möjlighet som i enbart utnyttjas av pojkar. Det finns exempel, både i denna avhandling och i tidigare studier, som visar på hur skämt kan fungera som en *disclaimer* (Potter, 1996) som skapar utrymme för att agera normbrytande utan att riskera repressalier för detta (Attardo, 1993). Som tillägg till detta menar jag att rationalitet på liknande sätt kan användas som en disclaimer genom att exempelvis det stiliserade, rationella, våldsuttrycket, som saknar emotionella uttryck som upprördhet, betraktas som mindre på allvar, och mer på lek. För pojkarna finns det en strävan efter att ge utryck för våld och aggressivitet, vilket också är accepterat så länge dessa inte förstärks med emotionella uttryck. Emotionellt laddade våldsuttryck riskerar att uppfattas som affektiva, och då på större allvar. Detta sätt att legitimera våld har likheter med vad Kiesling (2018a) benämner *masculine ease*. Att den som utsätts för ″skojbråk″ inte reagerar i affekt kan också utgöra en resurs att undvika fortsatt utsatthet, det som Mills (2012), utifrån studier av våld mellan pojkar i skolmiljö, benämner *the politics of survival*.

Flickorna, i motats till pojkarna, visar inte något intresse av att legitimera våldsuttryck, ilska eller aggression över huvud taget. Werner (2009) diskuterar utifrån sin studie av tonårstjejers musiklyssnande hur ett undvikande av negativa känslor som hat och aggression kan förklaras som ett sätt att reproducera en förväntad femininitet. Något som inte framkommer i Werners studie är däremot skillnaden i *hur* hat och aggressivitet kommer till uttryck. Vare sig pojkar eller flickor i Centralskolans musikklassrum uttrycker sig på ett sätt som skulle kunna uppfattas som hotfullt, utan de är tvärtom mycket välartade och kommunikativa. Flickorna visar däremot inte, i motsats till pojkarna, upp någon lockelse efter att uttrycka dessa negativa känslor i någon form, vare sig i affekt riktat mot någon annan eller förklätt i en rationell dialog. Istället tenderar flickorna att i högre utsträckning vara inkännande och visa intresse för hur klasskamraterna uppfattar deras kommentarer, något jag diskuterat ovan utifrån osäkerhet och självsäkerhet. I en sådan läsning kan flickorna betraktas som mer emotionella.

Flera av pojkarna i Musikprofilskolans musikklassrum uttrycker förhållandevis ofta upprördhet eller ilska, vilket aktualiserar en position jag väljer att benämna *den emotionellt upprörda*. Vissa av dessa pojkarna svär också återkommande, inte sällan på engelska med uttryck hämtade från den reproduktion av hegemonisk maskulinitet som finns i filmer och tv-serier. Att använda sig av ett annat språk än sitt modersmål bidrar enligt Jay (1992, 2000) till att förstärka uttryck för ilska. Även om pojkarna inte på ett explicit sätt uttrycker våld genom att fysiskt slå på någon annan person uttrycker de ilska och reproducerar därmed på olika sätt denna aspekt av vad Connell (1995/2003) benämner *hegemonisk maskulinitet*. Samtidigt har rationalitet traditionellt sett förknippats med maskulinitet och emotionalitet med femininitet (Boler, 1999; Florin & Johansson, 1993). Som Kiesling (2018a, 2018b) påpekar tenderar däremot ilska att vara undantaget i denna distinktion och istället förknippad med maskulinitet. I ett klimat som likt Musikprofilskolans musikklassrum domineras av

situations of conflict (Billig, 1996), en konkurrensinriktad praktik i vilken konflikter och motsägelser är tydliga och återkommande, utgör denna ilska en effektiv resurs för att få igenom sin vilja. Att ytterligare förstärka sin åsikt, höja rösten och repetera sitt budskap, är en retorisk resurs som inte stöter på motstånd, utan som tvärtom visar sig väl fungerande för att skapa större handlingsutrymme. I de situationer pojkarna ifrågasätts stöttar de också varandra i hög utsträckning vilket kan läsas som en form av maskulin homosocialitet (Bird, 1996).

För flickorna i Musikprofilskolans musikklassrum får samma uttryck för ilska inte motsvarande effekt, i synnerhet inte då eleverna är i könsblandade grupper. Flickorna behöver därmed använda sig av andra resurser som att ta stöd i notbilden eller uttrycka sig med en etablerad musikalisk terminologi för att få gehör för sina åsikter. Ett mer affektivt sätt att uttrycka sig på tenderar tvärtom för flickorna att reducera deras handlingsutrymme, både i homosociala och i könsblandade grupper. Den position som blir tillgänglig för flickorna är samma *rationellt lugna* position som dominerar Centralskolans musikklassrum. I Musikprofilskolans musikklassrum, där konkurrens utgör en självklar del av praktiken och *den emotionellt upprörda* utgör en legitim position, får detta positionerande däremot inte samma effekt. Sammantaget förstärker denna praktik en skillnad i handlingsutrymme för pojkar respektive flickor i Musikprofilskolans musikklassrum.

Att likt den *rationellt lugna* eleven förhålla sig mer aktivt till notbilden öppnar för ett fokus på den övergripande strukturen på musikaliska stycken, vilket utgör en väsentlig del av *bandledarens* uppgifter som jag redan diskuterat ovan i relation till konformitet. Denna tendens att flickor tar och förväntas ta ett större ansvar vid grupparbeten i skolan är också något som visat sig i andra studier (Wahlström, 2003).

Som Borgström-Källén (2014) visat skapar musikaliska genrepraktiker också skilda förutsättningar för flickor och pojkar att agera. Elevernas kännedom om en viss musikalisk genrepraktik omfattar samtidigt en genusdimension som också reproduceras i elevernas musicerande, och omvänt, när kunskaper om en genrepraktik inte är så stora öppnas möjligheter att bryta mot könsmönster (Borgström-Källén, 2014). På liknande sätt menar Borgström-Källén & Lindgren (2017) att elevers könspositioner i en musikprofilklass i högre grad relaterar till musikaliska diskurser än vad gäller elever i icke-musikprofilklasser. Däremot vill jag peka på att man också kan vända på perspektivet och se hur positionerande bland elever skapar olika förutsättningar att inta de positioner som framträder som viktiga inom den populärmusikaliska diskurs som är aktuell för eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum.

Att vara autentisk är en sådan eftertraktad position, vilket visat sig bland unga musiker i skolan (Scheid, 2009) såväl som bland ungdomar utanför skolan (Widdicombe & Wooffitt, 1995). Att lära sig musicera på gehör, och inte utifrån en notbild, utgör en sådan resurs för att autentiskt passera som autentisk inom en populärmusikalisk diskurs (Blokhus & Molde, 1996; Green, 2001; Johansson, 2002; Lilliestam, 1995). På liknande sätt beskriver Zandén hur autenticitet kan göras genom

att undvika att verbalisera sina reflektioner (Zandén, 2010, s. 182; jämför Johansson, 2002). För att nu återvända till icke-musikaliska diskurser förhåller sig flickor och pojkar i Musikprofilskolans musikklassrum på olika sätt till emotionalitet och rationalitet vilket jag redogjort för ovan. Genom den konfliktorienterade praktiken, samt att flickorna i högre grad använder sig av rationalitet för att skapa ett handlingsutrymme, förlorar de samtidigt i trovärdighet som autentiska gehörsmusiker. Att hålla koll på noter samt verbalisera sina reflektioner utgör fungerande resurser för att skapa handlingsutrymme i konflikter mellan elever, men innebär alltså samtidigt att det blir svårare at passera som autentisk gehörsmusiker. Däremot är det möjligt att det för popsångare finns en större öppenhet för att också använda sig av ett mer formellt språk, och likväl passera som autentisk (jämför Schei, 2007, s. 114ff).

Att emotionalitet vidare tycks ha en självklar plats bland eleverna i Musikprofilskolans, men inte på samma sätt i Centralskolans musikklassrum, kan också sättas i relation till musikers balanserande mellan distans och känsla (Åberg, 2008, s. 82ff). Åberg hämtar stöd för sin argumentation från dramatikens värld och Diderots ”Le paradoxe sur le comédien” (Diderot, 2015) och hävdar att denna balans kan betraktas som ett spänningsfält som musikern har nytta av för att utveckla sitt musikerskap. Även Vist (2009) har identifierat ett antal olika aspekter som ingår i det som kommit att kallas för emotionell intelligens, och bland dessa återfinns *expressivitet*. För att kunna utveckla sin balans mellan distans och känsla, eller expressiviteten i sitt musikaliska uttryck, kräver att den som spelar också övar på just denna balans. Mot en sådan bakgrund skulle pojkarnas *emotionellt upprörda* position kunna läsas som en resurs att positionera sig som skapande musiker i högre utsträckning. I enlighet med detta resonemang innebär rationalitet ett avstånd till den för eleverna attraktiva musikerpositionen. För att exemplifiera skulle Ludvigs dansande på scenen, samtidigt som han spelar elgitarr, kunna betraktas som kreativt, expressivt och spontant, medan kör-flickornas förhållandevis djupa analyserande av hur textens budskap bäst förs fram inte betraktas som kreativt på samma sätt. Även om detta kan vara giltigt i en populärmusikalisk kontext är det på sin plats att betona att noter och notläsning i en konstmusikalisk kontext däremot snarare betraktas som en förutsättning för att skapa sig auktoritet och i förlängningen också för musikaliskt skapande (Stålhammar, 2015, s. 73).

Slutligen kan rationalitet och emotionalitet också skapa skillnader i relation till bedömning. Som jag visat genom arbetet görs rationalitet återkommande genom att använda en formell och korrekt terminologi, inte sällan stärkt av en befintlig notbild eller en uppgiftsformulering från läraren, medan emotionalitet snarare görs genom att ”gå på känsla” och inte låta sig begränsas av vare sig noter eller någon formell musikalisk terminologi. Den teoretiska musikern, *musicus*, har historiskt sett varit överordnad den musiker som enbart utför, *cantor* (Spychiger, 1995). Sett ur ett samhällsperspektiv är teoretikern möjligen fortfarande att betrakta som överordnad praktikern i samhället, men för en blivande musiker inom en populärmusikgenre är det däremot inte lika självklart. Zandén pekar i sin avhandling på hur ”ett oberoende,

fritt, initiativrikt musicerande framstår tillsamman med engagemang och spelglädje som det högsta målet för ensembleundervisningen" (Zandén, 2010, s. 169). En sådan utgångspunkt i bedömning skulle innebära att den emotionella elevpositionen, eleven som snarare spelar än pratar om musik, premieras. Omvänt, om notanvändning konnoteras med mindre initiativtagande (Zandén, 2010, s. 167) innebär detta sämre förutsättningar för den rationella eleven att få höga betyg. Om däremot samspel eller en mer formell musikerposition skulle premieras i bedömningssituationen (Seddon, 2005) skulle den rationella positionen premieras. Sammanfattningsvis resulterar elevernas positionerande i relation till positioner som inte i första hand är sprungna ur en musikalisk diskurs i skilda förutsättningar att realisera positioner inom en för eleverna attraktiv populärmusikalisk diskurs.

Musikprofil eller inte, musikklassrum på en segregerad skolmarknad

Hittills i avhandlingen har jag premierat detaljrikedom och variation, vilket är fruktbart för att skapa trovärdighet, men också för att identifiera möjligheter till förändring, något jag återkommer till i sista avsnittet i avhandlingen. I detta nästsista avsnitt vill jag däremot göra ett avsteg och istället presentera vad som skulle kunna beskrivas som en mer enhetlig bild av en för eleverna eftersträvansvärd position i respektive musikklassrum. Detta möjliggör nämligen att på ett övergripande plan diskutera dessa båda positioner utifrån kategorier aktualiseras i studier av skolmarknaden (Ambrose, 2016; Bunar, 2001, 2009; Bunar & Kallstenius, 2008; Forsberg, 2015; Å. Hansson & Gustafsson, 2016; Palme, 2008; Trumberg, 2011), som klass och etnicitet. Både Musikprofilskolan och Centralskolan rekryterar elever från familjer med hög utbildningsbakgrund samt med en väldigt liten representation elever som är utlandsfödda eller har utlandsfödda föräldrar. Därmed representerar dessa båda skolor en väldigt specifik plats på denna segregerade skolmarknad. Detta till trots skiljer sig elevernas positionerande mellan klassrummen.

Bland eleverna i Centralskolans musikklassrum premieras en position som kan beskrivas som konform, humoristisk, ödmjuk och som undviker uttryck för både självsäkerhet och emotionalitet till förmån för en rationell konversation. Detta är sammantaget en position som har likheter med priviligierade unga män (Nyström, 2012) och tjejer (Ambjörnsson, 2004) på gymnasiet och med personer i ledande positioner i samhället (Holmqvist, 2015). Billig (2005b) menar att de känslouttryck som förknippas med humor, glädje och skratt, snarare ligger i linje med ett normativt och förväntat beteende, i motsats till uttryck för ilska och upprördhet. Detta är också vad som präglar Djursholmsbon (Holmqvist, 2015), varför ett rationellt lugn också förknippas med ledande positioner i samhället. Ambjörnsson (2004) visar i sin studie av hur medelklassens flickor på gymnasiet distanserar sig till den emotionalitet som

tillskrivs arbetarklassen. På motsvarande sätt talar Skeggs (1997/2000) om respektabilitet som en resurs att göra medelklass på. Nyström (2012) visar hur priviligierade pojkar på gymnasiet premierar en maskulinitet som präglas av humor, vänlighet och ödmjukhet. Sammantaget stämmer elevernas interaktioner i Centralskolans musikklassrum väl med vad som visat sig utmärkande för ett högre klasskikt i samhället.

Även den performativitetskultur (Ball, 2003) som är närvarande i Centralskolans musikklassrum skulle kunna beskrivas som central för priviligierade i samhället. Holmqvists (2015) studie av Djursholm där Victor Rydbers Skola ligger, i vilken en performativitetskultur är mycket tydligt närvarande. Att prestera i skolan och att framställa sig själv som bildad är mycket viktigare än kunskaperna i själva ämnet, något som i synnerhet gäller för konstnärliga ämnen som musik. Däremot strävar Djursholmsbon efter att positionera sig som bildad genom att på ett *ytligt plan* kunna återge en kulturell kanon av kända kompositörer, konstnärer och författare för att, som Holmqvist beskriver det, skapa en *aura* omkring sig. Det handlar med andra ord om att performativt iscensätta sig som en bildad person, utan att på allvar egentligen ha några större bildningsambitioner enligt någon teoretisk definition av begreppet (Angelo, 2012; Burman, 2009; Gustavsson & Agelii, 2007). Även denna *ytliga* syn på bildning är framträdande bland eleverna i Centralskolans musikklassrum. Sammantaget indikerar elevernas positionerande i Centralskolans musikklassrum en social klasstillhörighet som stämmer väl överens med deras föräldrars höga utbildningsnivå och goda ekonomiska förutsättningar.

Bland eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum premieras en position som kan beskrivas som rebellisk, självsäker, som skämtar på andra elevers bekostnad, är seriöst musikintresserad och argumenterar med stöd i emotionella uttryck. Trots att eleverna rekryteras från liknande familjeförhållanden skiljer sig denna position alltså avsevärt från motsvarande position i Centralskolans musikklassrum och därmed också från hur klass iscensätts i samhället. Den *self-praise avoidance* (Speer, 2011, s. 161) som exempelvis beskrivits som det normativt förväntade i flera sammanhang (Speer, 2012; Kilger, 2017) gäller princip inte alls här. Tvärtom utgör självsäkerhet en gångbar resurs för att skapa handlingsutrymme då de musicerar tillsammans. Eleverna bryter också mot den förväntan att med humor bidra till att skapa en god stämning som Nyström i sin avhandling beskriver som väsentligt bland priviligierade unga män (Nyström, 2012, s. 165f). Att emotionella uttryck, då främst upprördhet och ilska, uppfattas som legitima resurser i elevernas argumentationer, bryter radikalt med hur emotionalitet utgör ett brott mot en medelklassposition för flickorna i Ambjörnssons (2004) avhandling. Att i sociala interaktioner ge uttryck för ilska är därmed så pass illa ansett socialt att Jay (1992, s. 102) beskriver detta som ett utfall av en *bristande förmåga* att hantera sin ilska. Bland eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum ifrågasätts däremot inte ilska i någon större utsträckning, varpå ilskan legitimeras. Såväl ilska som den tävlingsinriktade praktik som är närvarande bland eleverna i Musikprofilskolans musikklassrum har också identifierats som centralt för att uttrycka maskulinitet (Bird,

1996; Connell, 1995/2000, Kiesling, 2018a, 2018b; Werner, 2009). Därmed skulle interaktionen i Musikprofilskolans musikklassrum, utöver att bryta mot vad som beskrivits som ett förväntat beteende i en samhällelig bildad medelklass, kunna beskrivas som övergripande maskulin till sin karaktär.

Den position som framträder som premieras i Musikprofilskolans musikklassrum uppvisar också likheter med hur invandrarkillar positionerar, exempelvis genom att ge svar på tal och skämta på varandras bekostnad (Jonsson, 2007). Léon Rosales (, 2010, s. 217ff) beskriver på liknande sätt hur pojkar i en skola i Botkyrka, med hög andel elever med utländsk bakgrund, använder sig av något han beskriver som ett *multietniskt ungdomsspråk* (jämför Jonsson, 2014, s. 160ff), som ett sätt att på ett lekfullt sätt skapa en homosocial gemenskap vilket också skapar en form av distans till skolan. I detta förhandlande ingår också ett mått av att i språket överdriva verbala hot. *Invandraren* är inte en position som i någon explicit mening är aktuell i elevernas interaktioner i Musikprofilskolans musikklassrum. Likväl är det intressant hur den maskulina position som reproduceras i Musikprofilskolans musikklassrum, och som innebär en distans till vad som annars utmärker en bildad medelklass, uppvisar likheter med hur *invandraren* görs språkligt. I den här musikaliska praktiken får dessa retoriska resurser snarare effekten att skapa ett större handlingsutrymme (jämför Borgström-Källén, 2014, s. 265; Sernhede, 2006b) än att distansera sig själv till skolan. För att sammanfatta positionerandet i Musikprofilskolans musikklassrum uteblir dessutom distanseringen till uttryck som kan förknippas med arbetarklass, vilket är intressant, inte minst utifrån att eleverna, precis som övervägande del elever inom högre musikutbildning (Brändström & Wiklund, 1995; Jeppsson & Lindgren, 2018), kommer från den högutbildade medelklassen.

Utifrån ovanstående resonemang blir det uppenbart att traditionella sociologiska kategorier inte tycks ha något större förklaringsvärde för att förstå skillnader i elevernas positionerande mellan de båda musikklassrummen. Istället vill jag därför diskutera resultatet mot bakgrund av studiens urvalskriterier, nämligen i vilken utsträckning musik är något som på förhand kan antas står på spel för eleverna eller inte. Som Palme påpekat utgör musikprofilskolor något av ett konkurrensfält i miniatyr inom den svenska skolmarknaden som varit etablerad redan innan de stora valfrihetsreformerna (Palme, 2008, s. 217). Därmed är det möjligt att de skillnader som blir tydliga i den här avhandlingen mellan en väl fungerande tillvalsskola (Ambrose, 2016), och en musikprofilskola, i hög grad kan förklaras med elevernas uttalade intresse för musik i kombination med den praktik som ackompanjerar musikprofilskolorna på skolmarknaden.

Den konkurrensorientering som dominerar elevernas interaktioner i Musikprofilskolans musikklassrum stämmer på flera punkter väl med vad som framkommer i andra studier av musikprofilskolor så som musikutbildningar på gymnasiet eller högre musikutbildning. Ett flertal studier beskriver hur musikaliska praktiker bär tydliga spår av konflikt och konkurrens, om än på olika sätt och i olika utsträckning (Asp, 2015; Borgström-Källén, 2014; Ellefsen, 2014; Kuoppamäki, 2015; Ferm, 2016;

Olofson, 2012). Borgström-Källén (2014) beskriver hur musicerande inom populärmusikaliska genrepraktiker som är bekanta för eleverna ackompanjeras av hög grad av konkurrens, i motsats till vad som sker om den musikaliska genren är obekant för eleverna (Borgström-Källén, 2014). På motsvarande sätt menar Ellefsen (2014), i sin studie av gymnasial musikutbildning i Norge, att utbildningen i sig riskerar att bryta ned det elevernas självförtroendet, varför det krävs hög grad av självförtroende från början hos eleven för att lyckas hävda sig. Att i en sådan praktik inta positionen av den konforma eleven innebär, för eleverna i Kuoppamäkis (2015, s. 112ff) studie av musikteoriundervisning med yngre elever i Finland, att riskera att förlora möjligheter till inflytande. Precis som i föreliggande avhandling menar Kuoppamäki att rebellen, en position som även i hennes studie visat sig vara mer lättillgänglig för pojkar att inta, möjliggör ett inflytande på sätt som den konforma eleven inte får tillträde till och bidrar samtidigt till att lättare realisera en position som autentisk. Oavsett om denna musikaliska praktik beskrivs som maskulin till sin karaktär eller inte pekar resultaten i föreliggande avhandling, såväl som flera tidigare studier av musikundervisning (Borgström-Källén, 2014; Ellefsen, 2014; Kuoppamäki, 2015; Ferm, 2016; Olofson, 2012) på att denna konkurrens-orienterade praktik, dessa *situations of conflict* (Billig, 1996), får effekten att pojkars handlingsutrymme premieras. Pojkarna har också lättare inom denna praktik att passera som autentiska, gehörslärande, populärmusiker. Det finns alltså en lång rad av studier som, likt föreliggande, pekat på att musikorienterade utbildningar, som attraherar elever som är specifikt intresserade av musik, i hög utsträckning präglas av konkurrens och tävling. Det finns också tydliga indikationer på att denna konkurrens innebär större handlingsutrymme för pojkar än för flickor. Det jag med föreliggande avhandling kan tillföra denna forskning, utöver att mer i detalj beskriva hur denna reproduktion av etablerade könsmönster faktiskt sker i musikklassrummet, är hur ett musikklassrum där musik inte är något som specifikt står på spel inte är lika präglat av konkurrens på samma sätt.

För att avrunda detta avsnitt vill jag betona behovet av att på motsvarande sätt studera och jämföra elevers förutsättningar i fler av grundskolans musikklassrum utifrån urval i vilket fler kategorier varieras. Inte minst utifrån den segregerade skolmarknaden. Alla de variabler som för jämförelsens skull bevarats konstanta i urvalet är i sig värda att i en bredare studie granska vidare, både för att bidra till att diskutera likvärdighet i skolsystemet och för att skapa förutsättningar att skapa förändring i riktning mot ökad social inkludering, vilket leder över till nästa avsnitt.

Positionerande och att skapa förändring

Syftet med den här avhandlingen är att *belysa hur elevers positionerande i musikklassrummet samspelar med musikundervisningens aktiviteter*. I förlängningen hänger detta syfte samman med ambition belysa maktrelationer i musikklassrummet

på ett sådant sätt att de kan användas för att utveckla en mer *socialt inkluderande* musikundervisning. Social inkludering har definierats som alla barns möjligheter att prestera och delta trots utmaningar som härrör från fattigdom, klass, ras, religion, språklig eller kulturell bakgrund eller kön (Burnard, Dillon, Rusinek, & Sæther 2008). Utöver denna lista skulle ytterligare kategorier kunna läggas till, som funktionsvariationer, könsöverskridande identitet och sexuell läggning. Liknande listor över potentiella identitetspositioner avslutas ofta med ett *etc*. vilket Butler (1990, s. 143) menar är problematiskt eftersom det innebär att listan aldrig blir komplett och forskaren därmed erkänner det omöjliga i att nå ett trovärdigt resultat. Denna kritik är däremot bara giltig om alla dessa kategorier antas vara aktuella samtidigt för alla individer. Vilka kategorier eller positioner som aktualiseras avgörs i den här avhandlingen istället empiriskt i varje enskild praktik (Staunæs, 2003). Resultatet av en sådan lista blir istället ett konstaterande att social inkludering inte kan beskrivas som ett fixt mål i sig, utan som en ständigt pågående process för att bemöta maktstrukturers ständigt föränderliga karaktär. Listan erbjuder annorlunda uttryckt en rad exempel på positioner som potentiellt *kan*, men inte *måste*, aktualiseras i en viss praktik. Utöver de kategorier som jag hållit konstanta i föreliggande avhandling vore det intressant att i en fallstudie operationalisera ytterligare kategorier för att öka sannolikheten att finna musikklassrum där dessa får betydelse för eleverna.

Trots denna större ambition kommer jag i det här korta avsnittet uppehålla mig vid att diskutera kategorin kön, eftersom detta är den kategori som tydligast aktualiserats i föreliggande avhandling. I avhandlingen refererar jag återkommande till olika diskurser som i olika utsträckning är närvarande och som indirekt indikerar kön bland eleverna på olika sätt. Inom en musikalisk diskurs kan exempelvis musikinstrument (Abeles, 2009; Carson et al., 2004; Delzel & Leppla, 1992; Green, 1997; Hall, 2005; Kvarnhall, 2015; Vickers, 2015; Wrape, Dittloff, & Callahan, 2016; Wych, 2012) såväl som musikgenrer (Carson et al., 2004; Citron, 2000; Danielsson, 2012; Dibben, 2002; Ganetz, 2009; Kvarnhall, 2015; Moisala & Diamond, 2000; Nordström, 2010; Reddington, 2007; Sernhede, 2006b; Sernhede & Hedenström, 2002; Stras, 2010; Werner, 2009) betraktas som bärare av olika könskonnotationer som kan aktualiseras i musikundervisningen. Att skapa likvärdiga förutsättningar för flickor och pojkar att delta i musikundervisningen skulle därmed kunna vara att ifrågasätta och förändra dessa diskurser till att vara mindre könsstereotypa. Musikaliska diskurser och hur de relaterar till kön har också visat sig förändras över tid (Öhrström, 1989), men däremot låter de sig inte så lätt förändras på kort sikt (Kvarnhall, 2015). För en enskild lärare i ett musikklassrum blir det därmed inte möjligt att på något enkelt sätt förändra sångens feminina konnotation, eller trumsetets maskulina konnotation, tillräckligt snabbt för att denna förändring på allvar ska kunna påverka förutsättningarna för de elever som finns i klassrummet. Att sätta upp bilder på kvinnliga trummisar eller spela upp mycket manskörer skulle troligen inte förändra elevernas uppfattning om relationen mellan olika instrument och kön nämnvärt på kort sikt. Att hävda detta vore att tillskriva sig själv, och skolan, väl stor betydelse i elevernas liv. Likväl utgör detta

normkritiska arbete (Bromseth, 2010; Martinsson & Reimers, 2008) en viktig komponent för att på längre sikt möjliggöra förändring.

Vilka förutsättningar finns då för den enskilde musikläraren att skapa förändring i den egna musikundervisningen på kort sikt? Ett helt forskningsområde inom den musikpedagogiska forskningen är inriktat på att förstå och förändra avsaknaden av pojkar och män i kören, the missing males (Ashley, 2009; Freer, 2010; O'Toole, 1998; Sweet, 2010). Ett exempel på försök att förändra detta, som också återkommer i skolans musikundervisning, går ut på att *locka* pojkar till att sjunga i högre utsträckning genom att välja en repertoar som de är intresserade av. Detta innebär inte i praktiken att sång i någon mindre utsträckning konnoteras till femininitet, utan snarare att en redan etablerad maskulint kodad genrediskurs används som resurs för kompensera för det maskulinitetstapp det skulle innebära för pojkar att sjunga (O'Toole, 1998). Att på så sätt förändra elevernas förutsättningar, inte genom att försöka förändra diskursiva konstruktioner, utan att utnyttja andra redan aktuella diskurser som drivkrafter, tenderar att vara mer effektiva på kort sikt. Däremot en alltför ivrig önskan om att förmå pojkar att delta i den gemensamma sången visat sig kantad av risker, exempelvis att förväntningarna på pojkarna minskar (Hentschel, 2017). Som Hentschel visat kan detta också få effekten att flickor får en mer kompenserande och hjälpande position medan pojkar hamnar i centrum av uppmärksamheten. Samtidigt som det är lätt att kritisera olika försök att skapa förändring är det viktigt att påminna sig om att det inte finns någon neutral musikundervisning, utan att den alltid kommer att producera skillnad (Lahndenperä & Sandström, 2011). Om musikläraren är medveten av, vaksam på och kompetent nog att analysera det maktspel som pågår bland eleverna kan undervisningen varieras för att också öka den sociala rörligheten bland eleverna. I ett kommande forskningsprojekt vore det intressant att arbeta med lärare för undersöka och utvärdera om detta är en utgångspunkt som kan bidra till att skapa social inkludering i praktiken.

Mitt bidrag till denna pågående diskussion om att skapa social inkludering, som jag väljer att avsluta denna avhandling med, återkopplar till själva rubriken, *Inte bara musik*. Som jag har visat genom avhandlingen pågår ett socialt spel i vilket eleverna ständigt positionerar sig och varandra utifrån ett antal olika diskurser som inte med nödvändighet är kopplade till musik, vare sig som skolämne eller som en kulturyttring i elevernas vardag. Att utifrån en i grunden nyfiken och förutsättningslös utgångspunkt identifiera det maktspel som står att finna i elevernas positionerande i den egna undervisningsgruppen ökar möjligheterna att identifiera mindre uppenbara, och därmed mer effektiva, sätt att skapa förändring i riktning mot social inkludering i musikundervisning.

English Summary

Not only music. About students' positioning in the comprehensive school music classroom.

In cultural studies it is commonly accepted that music is something central to the formation of human identity, especially that of young people (Fornäs, Lindberg, & Sernhede, 1988; Fornäs, Lindberg, Sernhede, & Larsson, 1994; Kamsvåg, 2011; Ruud, 2013; Scheid, 2009; Sørensen, the 2006; Werner, 2009; Widdicombe & Wooffitt, 1995). This notion is reflected in music educational research in attempts to create greater motivation among students in formal music education (Agar, 1996; Costes-Onishi, 2016; Davis & Blair, 2011; Folkestad, 2006; Georgii-Hemming & Westvall, 2010a; Green, 2008; Gullberg, 2002; Karlsen, 2010; Lines, 2009; Mans, 2009; Wallerstedt & Lindgren, 2016; Zandén, 2010). This ambition has frequently resulted in a view of popular music, in a broad sense, as being synonymous with the everyday musical culture of young people in general. That popular music is part of the everyday culture of young people can partly explain why it has become the hallmark of music education in the music classes of Swedish comprehensive schools (Ericsson & Lindgren, 2010; Georgi-Hemming & Westvall, 2010a; Skolverket, 2015).

The premise that music is essential to the identity-formation of all students is, however, problematic as it is impossible for every musical identity in the class to be addressed during tuition (Danielsson, 2009). It is more plausible that in the classroom hierarchical structures are present in which the students who identify with the dominant music played in the class are particularly rewarded (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Väkevä, 2009). A further difficulty, not previously addressed within Nordic music educational research, is the possible presence of students in the music classroom whose identity does not revolve around music at all. Given this background, my ambition in the present dissertation is to investigate positioning among students in the music classroom without presupposing that music is at stake (J. Potter, 1996), i.e. of critical importance, to the students in every interaction. Assuming that music is something of critical importance to all students in the music classroom will also result in the neglect or non-observation of a great deal of possibly important interactions between the students, which in turn might affect their behaviour in the class.

My argument as a whole should thus be taken as an attempt to discuss the essentially didactic question of how educators are to understand their students in the

classroom (Hansén & Forsman, 2011). Lahelma and Öhrn (2011, p. 123) point out similarly that the lives of students outside the formal situation of the classroom are often forgotten in teacher education, and that children's relationships are regarded more as an obstacle to successful tuition than as an opportunity for it.

The aim of this dissertation is to study how positioning among students in the music classroom interplays with music teaching activities as practiced in Swedish comprehensive schools. My hope is that the results of the study will be able to contribute to deepening and further develop the complexity of music educational research related to power relations in the music classroom and by extension will promote greater social justice for students in all music classrooms. To achieve this objective, I have formulated the following research questions:

1) How, and with what rhetorical resources, do students position themselves and are positioned in two different comprehensive school music classrooms?
2) How does a professed interest in music affect the positioning among students in the music classroom?
3) How does the students' positioning relate to music educational activities within the classroom?

Student positions in previous research

Despite the lack of studies explicitly, and in great detail, addressing the question of students' positioning in the comprehensive school music classrooms in a Nordic context, a number of student positions closely related to the findings of this study are to be found in previous research. In this summary, however, I present at this point some positions that emerge in previous research and return to them when I discuss the results further on below. These Positions are: students as achievers (Ball, 2003; Beach & Dovemark, 2009; Cromdal et al., 2007; Holm & Asp-Onsjö, 2014; Holmqvist, 2015; Zandén & Ferm Thorgersen, the 2015), students as conforming or disturbing (Billmayer, 2015; Fallona, 1998; Georgii-Hemming & Westvall, 2010a Green, 2008; Richardson & Fallona, 2001; Samuelsson, 2008; Stensmo, 1995; Wallerstedt & Lindgren, 2016; Wooffitt & Widdicombe; 1995) students as music-interested garage band musicians (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Onsrud, 2013) and students as unique individuals with different circumstances (Backman-Bister, 2014; Edenroth-Cato, 2018; Lagerlöf & Wallerstedt, 2018; Lareau, 2011; Persson & Kullander, 2014; Rampton, Harris, Collins, & Bloomaert, the 2008; Vested, 2014).

Theoretical considerations

Part of the theoretical basis of this study is the assumption that the subject is an entirely social construct (Edwards, 2005; Edwards et. al., 1995; J. Potter, 1996; A. M. Smith, 2003; Wetherell, 1998, 2008). In other words, students become intelligible in interaction with others (Edwards, 2005; Edwards et al., 1995; Edwards & Potter, 1992, 2001; J. Potter, 1996; J. Potter & Wetherell, 2001; Wetherell, 1998, 2008, 2012; Wetherell & Potter, 1992, 2001). No subject exists in any intelligible way outside a social dimension. The way in which the subject is apprehended in interaction with others defines the subject. In order to study these social constructs, I have turned to discourse psychology (Edwards & Potter, 1992; Edwards & Potter, 2001; J. Potter, 1996) in which discourse can be defined as "Talk and texts, studied as social practices." (Edwards, 2005, p. 104). In this view discourses are situated in specific linguistic contexts and are studied with focus on their effects on social interaction (Edwards, 2005).

In the study I draw on a Foucauldian conception of power in which discourses construct subject positions that become accessible to the students observed in the study. (Foucault, 1975/1991, 1964/2010). The description of this process is usually based on a view of power as being productive, as creating and changing reality in highly tangible ways. By assuming that several different discourses are available within the same practice, students can use these discourses differently to change the ways in which they are perceived, and thus occupy different positions (Wetherell, 1998, 2008 Wetherell & Potter, 1992). In positioning theory such shifts are analysed in terms of storylines (Davies & Harré, 1990; Harré & LanGenhove, 1991, 1999). Positioning theory has proved fruitful in several ways for identifying how interaction simultaneously entails a power struggle whereby individuals are ascribed meaning in different ways and thus are positioned. (Davies 1989/2003; Davies Harré, 1990; Harré & LanGenhove, 1991, 1999; Hollway, 1998). Positions may thus be understood in the present study as socially constructed, fragmentary and changeable. In other words, positioning is a constant process in which momentary closures permit the students to be apprehensible in different momentary yet stable ways.

To occupy a position requires that a certain amount of discursive rhetorical work takes place, work that can be analysed using concepts from positioning theory (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1991, 1999), from early and more rhetorically oriented discursive psychology (Edwards & Potter, 1992; J. Potter, 1996), from conversation analysis (Cromdal et al., 2007; Ingrids & Aronsson, 2014; Schegloff, 1992, 1997; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977; Tholander & Aronsson, 2002, 2003) and from later and more critically oriented discursive psychology (Billig, 1988, 1996, 2001a). Conversation analysis consists in detailed analysis of interaction between persons in order to reveal how very small changes in interaction can have major consequences for the development of a particular situation. Examples of resources of this kind used in the analysis of the empirical material are sequential analysis (Sacks, 2001), reported

speech (Ingrids & Aronsson, 2014), emotions (Edwards, 2001; Ingrid & Aronsson, 2014; Wetherell, 2013), the function of a ″no″ (Kitzinger & Frith, 2001; Kulick, 2003), repairs (Schegloff, 1992), disclaimers (J. Potter, 1996), extreme case formulations (J. Potter, 1996), nailing down (Matoesian, 2005) or footing and modalization of facts (Edwards & Potter, 1992, p. 106). One way of comparing students′ positioning in different music classrooms is therefore to analyse which different rhetorical resources are being used and their effects on interaction.

In this study, gender should be understood as a completely socially constructed position. This includes, taking Butler's (1990) view, denying the very existence of the distinction between sex and gender and instead regarding both as social constructs. As Speer and Stokoe (2011) point out, gender is repeatedly, in studies of linguistic interaction and also in the field of music educational research, studied on the basis of representation, that is by considering what girls do as being more feminine and what boys do as being more masculine. By such an arrangement, gender is in advance assumed to be an important position in every situation. To investigate the significance of gender, starting from an existing gender category, creates, according to Speer and Stokoe (2011), a circular reasoning that weakens the acuity of the results of the academic research and reduces its value as a political argument. A difficulty in studying how gender is constructed, and when gender constitutes a relevant category, arises because in language gender tends to be indexed implicitly rather than explicitly (Ochs, 1992). As gender can be relevant without being explicitly indexed, the analysis of gender becomes a sensitive and difficult operation.

Method

To enhance the possibility of saying something significant about the importance of music among students in the music classroom I have designed the study as a case study (Gerring, 2004) selecting cases with a wide variation in the pre-articulated interest in music of the students observed. I identified two different music classrooms within two different schools and then compared the results between them. The students in the first school, which I chose to coin the Music Profile School, had themselves chosen a school with more music on the curriculum than is the norm. They had also passed an entrance examination, and thus shown that they had reached a sufficient level of knowledge for the class, which also testifies that their interest in music had been reasonably persistent over time. Pupils in the second school, which I have coined the Central School, had chosen the nearest school in their residential area and thus did not actively identify music as more important than other subjects. In all other respects, the schools are similar to each other.

At either school I chose one class which I video-documented once weekly during the autumn of 2014 resulting in recordings of 12 lessons lasting 60 minutes at the Central School and 10 lessons lasting 90 minutes at the Music Profile School. By

observing groups participating during the same term, the possibilities of comparison between the schools will be improved, according to Hammersley and Atkinson (2007, p. 35ff). Video-documentation has proven to be a valuable tool for capturing something so volatile as students' interactions including non-verbal communication (Alrø & Kristiansen, 1997) when field notes are insufficient (Aspelin, 1999). Video analysis has also proven to be particularly fruitful in analysing the positioning among pupils (Schieble, Vetter & Meacham, 2015). Any participating observation, whether by video camera or not, gives rise to two separate researcher positions simultaneously, those of the participant and the observer, which can be balanced in different ways (Fangen, 2005). With the aim of creating material in which the entire student group was documented, and to avoid pre-identifying what is at stake in the students' positioning, I chose to circulate between student groups staying at least 10 and maximum 20 minutes at each group at times when the students were working in smaller groups. This method was helpful to penetrate beyond the obvious and maintain an objective distance to the material (Garfinkel, 1967/1984, p. 37).

Throughout these procedures, I have complied with all of the provisions articulated by the Swedish Research Council (Vetenskapsrådet, 2017) regarding ethics in research as well as the laws governing research in Sweden (EU, 2016/679; Kommittedirektiv, 2016:65; SFS 2003:460). In addition to this kind of external research ethics my ambition has been to follow what is described as ethical research practice, a means of more clearly focusing on the ethical aspects of the researcher's presence in the field (Quennerstedt et al., 2014).

The fact that this is an essentially empirical study calls for some elaboration on how to search for and find patterns in the material. In this process I was inspired by Grounded Theorizing (Glaser & Strauss, 1967; Hammersley & Atkinson, 2007, p. 158ff) which basically prescribes inductive search for patterns in the material without limiting the research to applying a given number of analytical concepts. At the same time, in accordance with what Thornberg (2012) calls informed grounded theory, it is neither possible nor fruitful to envisage a purely neutrally inductive analytic process. Instead, Thornberg advocates that the researcher should also consider theories already prevalent in previous research as a basis for examining and reconsidering the analysis of the material. This movement between what is usually referred to as either an inductive or a deductive method is more often referred to as abduction. Against this background I have also been extremely vigilant in considering gender as a possible category, as music in a significant amount of research has been shown to be gendered in different ways (Abeles, 2009; Ashley, 2009; Bayton, 1998; Björck, 2011; Borgström-Källén, 2014; Carson, Lewis, & Shaw, 2004; Clawson, 1999; Ganetz, 2009; Danielsson, 2012; Werner, 2009; Carson et al., 2004; Delzel & Leppla, 1992; Hall, 2005; Onsrud, 2013; Hall, 2005; O'Toole, 1998; Green, 1997; Reddington, 2007; Vickers, 2015; Wrape, Dittloff, & Callahan, 2016; Wych, 2012). In other words, there is a high possibility of gender indirectly being indexed (Ochs, 1992) in students' interactions in the music classroom.

In the analysis I repeatedly re-read the material using a basic computer-assisted qualitative data analysis software. In these readings I identified a number of different positions occurring repeatedly as each other's opposites in the different classrooms. The next step was to categorise the material according to these positions and then in detail to transcribe them prior to a more thorough examination using concepts from conversation analysis and discursive psychology as referred to above. In the body of the dissertation I present this analysis in detail, accompanied by extracts describing interactions in the classrooms. However, in this summary, I chose to completely omit space-consuming detailed descriptions. Instead, I give an account of the basic results of the comparison of the two music classrooms based on the various opposites that have been identified. The different positions, which I am thematically both presenting and discussing in parallel in this summary, are conforming/rebellious, humouristic/serious, uncertain/confident and emotional/rational.

Conforming and rebellious positions

Conforming means, here, doing what is expected as a student in the music classroom. The students in the Central School music classroom both position themselves and are positioned as conforming students by manifesting a high degree of compliance with the teacher's expectations and admonitions. The students thus also meet the expectations generally expressed by teachers in Swedish comprehensive schools (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008). The importance of this conforming position is commensurate with the presence of the teacher in the room. This situation could also be described as an example of the presence of a performativity culture (Ball, 2003). In short, this means that actions are primarily performed to showcase a student's abilities to the teacher. Rather than describing every student as socialised within the norms of the classroom (Billmayer, 2015; Samuelsson, 2008, p. 187) I describe this interaction in the Central School music classroom as predominantly characterised by situations of identification (Billig, 1996, p. 164ff). As a result of this general maneuvering towards the conforming position, the need for classroom management (Berge, 2016; Billmayer, 2015; Fallona, 2001; Rashmi, 1995; Reese, 2007; Richardson; Samuelsson, 2008; Sanford & Evertson, 1981), which, it has been argued, will be of increasing importance (Ziehe, 1982/1986), is, on the contrary, rather small.

In the Music Profile School music classroom, the students' positionings are not generally conforming, but instead rebellious, in as far as the students have clear opinions and argue with the teacher and with one another. This is a result of their orientation towards positioning themselves as musicians rather than students in the classroom. In other words, a storyline in which the students become intelligible through their relation to the teacher is replaced by a storyline in which both teacher and students are positioned as musicians. This calls for a greater amount of rhetorical activity from the teacher in order to establish the teacher's legitimacy as a more

experienced and competent musician, worth listening to. This less hierarchical relationship opens a situation in which student and teacher may challenge each other without the risk of retaliation. Using Billig's terminology, the interactions in the Music Profile School music classroom can be characterised as dominated by situations of contradiction (Billig, 1996, p. 164ff). As the student's positioning revolves around being the musician the motivation among the students to work is present at all times, also in situations when the teacher is absent.

Despite the general tendency among the students in the Music Profile music classroom to position themselves as rebellious, this is a position less problematic for the boys. The girls on the other hand tend to oscillate between the conforming and the rebellious, between the student and the musician. As a result of this the girls tend to a higher extent to assume responsibility, keeping track of music sheets and of assignments they have been given by the teacher. By extension this creates the opportunity for the girls to occupy the position of band leader, facilitating for the boys to focus on playing rather than organising their band practice, a pattern that has been shown in previous research (Ferm-Almqvist, 2016). Since focus on playing is the primary means of occupying a position as musician it makes it easier for the boys to position themselves more authentically as musician in this popular music context (Green, 2001; Johansson, 2002; Lilliestam, 1995).

Humourous and serious positions

As Billig argues, humour is not only a matter of innocent jokes but is also a serious business as humour unites and separates people at the same time (Billig, 2005b). Those who laugh together are at the same time setting themselves at a distance from the ones laughed at. In the Central School music classroom, the students laugh primarily when students, who position themselves inside the classroom, consider themselves to be more educated than the people outside, a position they also adopt outside the music classroom. It is thus primarily lack of knowledge they laugh at. This contributes to their efforts to occupy positions using other rhetorical devices. One way this is done is by showing interest in a wider canon of music but without reproducing the gendered musical structures shown in previous research (Abeles, 2009; Abramo, 2009; Borgström-Källén, 2014; Dibben, 2002; Green, 1997; Hall, 2005; A. Hallam et al., 2017; Susan Hallam, Rogers, & Creech, 2008; Kuoppamäki, 2015; Wrape et al., 2016; Wych, 2012).

The humouristic position can also be understood as a position in itself, a position that among the students in the Central School music classroom is more accessible to the boys than it is to the girls. Humour can also be used to maintain a distance to seriousness (Attardo, 1993; Billig, 2005b; Purdie, 1993). In this way some of the boys created a space in which to challenge traditional gendered norms, without being subjected to retaliation either from other students or from the teacher. In order to

occupy a position as humouristic the boys also seriously and voluntarily engaged in detailed discussions about their vocal performances and how to deliver their message in their own song. This distanced playfulness is also close to what Kiesling (2018a) has coined masculine ease, which could help to explain why the humourist is a position that is more accessible to boys than girls (Söderlund, 2016). This difference would also mean different thresholds for girls and boys to cross if they are to be perceived as being more authentic in their musicianship.

The students in the Music Profile School music classroom, on the contrary, express seriousness rather than humour, since being serious seems to be an important aspect of the attractive position musician. Apart from the rather obvious motivation to engage in musical activities that accompany such seriousness, it also tends to reproduce a certain hierarchy among instruments in the pop-ensemble. Being assigned an instrument which does not seem to give enough opportunities to show off your musical skills is considered problematic. The choice of which instrument to play, when the opportunity is given, is also something that tends to reproduce the gendered pattern of music instrument selection frequently pointed out (Abeles, 2009; Abramo, 2009; Borgström-Källén, 2014; Dibben, 2002; Green, 1997; Hall, 2005; S. Hallam et al., 2008; S. Hallam et al., 2017; Kuoppamäki, 2015; Wrape et al., 2016; Wych, 2012). At the same time, it is worth remarking that this is true of instrument selection in the Music Profile School music classroom, but not regarding genres and song selection. Moreover, the humour that is expressed, contrary to the general orientation towards seriousness, can be described as disciplinary (Billig, 2005b) and directed towards other students in the classroom. This augments an already severe and competitive climate and makes it difficult for students to challenge their own capacities.

Uncertain and confident positions

For girls in the Central School music classroom the uncertain student is not only an accessible position but is also particularly rewarded, especially in homosocial groups with only girls. Expressing self-confidence, is, on the contrary, followed by a risk of being positioned as narcissist as shown by Speer (2012). This could also be described as the strong motivating factor behind the girls' peer learning which consists of self-assessment as opposed to the peer-assessment on which collaborative pedagogy is based. Expressing uncertainty is also an opener for peer-teaching (Backman-Bister, 2014; Johnsson, 2017; Tholander & Aronsson, 2003; Topping, 2005; Topping & Ehn, 1998), especially within homosocial groups with only girls. In addition to being initiated by students and not being explicitly promoted by the teacher (Backman-Bister, 2014), the position as peer-student is assumed in the presence of the peer-teacher (Tholander & Aronsson, 2003). Such uncertainty between students could be understood as one condition being already in place for peer-teaching to take place (Johnsson, 2015). This is therefore fully in line with the pedagogical research that

argues that uncertainty is a resource for creating better conditions for learning (S. Hansson, 2012; Johnson, 2015; Li, 2005; Todd, 2008, 2010).

Even for the boys in the Central School music classroom the expression of self-confidence entails a risk of being positioned as boastful (Speer, 2012). However, the boys try rather to create space, permitting them to showcase their skills, and thus avoid being accused of being boastful, instead of shunning a show of self-confidence, as the girls do. One way of doing this is to perform in front of other students and to let them give positive opinions on the performance. A condition for the use of this rhetorical tool to be successful is that the pupils also express positive opinions about one another, as they do in the Central School music classroom. By concealing their practicing, their chances of showing off as being talented increase (compare Holm, 2008; Nyström, 2014). Contrary to what seems to be the premise in frequent debates about boys' results in school (Arnesen et al., 2008; Jonsson, 2014; SOU 2010:99), boys can in this way gain advantages by performing at school and at the same time occupy a position as talented, a position that is valued more highly than hard work both among students in school (Holm, 2008) and in working life.

Students in the Music Profile School, as opposed to students in the Central School, do not face the risk of being positioned as boastful or narcissistic if they express self-confidence. Peer-teaching also occurs frequently among the students in the Music Profile School, but rather as a result of negative peer-assessment than as a result of expressions of uncertainty, or negative self-assessment. The peer-teacher thus tends to have precedence over the peer-student, contrary to what Cromdal et al. (2007) argue. As previous studies of music profile schools similarly show, this results in a practice marked by competition (Asp, 2015; Ellefsen, 2014; Ferm-Almqvist, 2016) rather than collaboration. In order to express self-confidence, an understanding of music is brought about by means of easily identifiable musical elements connected to individual performances, rather than through a process of more complex and collective understanding. Although the general tendency among students in the Music Profile School music classroom is to express self-confidence, expressions of uncertainty do occur, particularly among girls. Nevertheless, these expressions are not followed by any kind of collaborative learning process, but rather by additional criticism.

Emotional and rational positions

For students in the Central School music classroom the rational is a relatively superior position to the emotional. Even in situations where expressions of an emotional kind could be expected such responses are absent. This is fully in line with how Boler (1999) argues that the rational has been superior to the emotional in American school history, a tendency that was also discernible in higher education in Sweden in the early 1900s (Florin & Johansson, 1993) and is particularly prevalent among the more privileged

segments of Swedish society (Holmqvist, 2015). As already said, the interaction in the Central School music classroom is characterised by what Billig (1996) describes as situations of identification, which are accompanied by an acceptance of explicit corrections by the teacher of behaviour deviating from the norm. For the boys this rationality is used both as a disclaimer (J. Potter, 1996) legitimising somewhat violent behaviour and as a resource to undo the gender (Francine, 2007) connected with singing (O' Toole, 1998; Green, 1997).

Boys in the Music Profile classroom tend to use emotional expressions, particularly anger, rather frequently, for which reason I coin this position the emotional upset. This is a position that indirectly indexes (Ochs, 1992) masculinity in several ways (Connell, 1995/2000; Kiesling, 2018a, 2018b). Even if not all boys are positioned as emotionally upset, they tend to support each other in a way that has been defined as an important feature of masculine homosociality (Bird, 1996). Altogether these resources have proven fruitful for the boys since, in interaction with one another, they argue about how to assess one another's musical skills and thus position themselves as competent musicians.

For the girls in the Music Profile School music classroom the expression of anger does not have a corresponding effect, especially when students are in mixed groups. Instead the girls use resources that can be understood as rational rather than emotional, for example, using arguments that use the music sheets as a support or an established formal musical terminology. These resources, bringing the overall structure of musical pieces into focus, frequently positions these girls as band leaders. However, this is not a desirable position because it does not help to strengthen a girl's own position as a musician, but rather creates favourable conditions for others to perform and thus to occupy the more attractive position of musician (Ferm-Almqvist, 2016). Talking about music has been defined as an obstacle to occupying the position of authentic musician (Zandén, 2010; Johansson, 2002) in contrast to merely playing music (Blokhus & Molde, 1996; Green, 2001; Johansson, 2002; Lilliestam, 1995), which the boys do to a greater extent.

Positioning and promoting change

The aim of this dissertation is to study how students' positioning in the music classroom interplays with the activities of music education. By extension, I hope this in-depth knowledge of power relations can also be used fruitfully to develop more socially inclusive music education. Social inclusion has been defined as the ability of all children to perform and participate despite challenges stemming from poverty, class, race, religion, linguistic, cultural background or gender (Burnard, Dillon, Rusinek, & Sæther 2008). In addition to this I would like to promote an understanding of social inclusion that focuses on the power structures that in fact prevail in classrooms today. This means that categories cannot be fixed beforehand but emerge

through a study of each interactional practice (Staunaes, 2003). In this light the results of this dissertation could be used in two different ways to promote change in the music classroom.

The first approach to understanding the results of this study is to view them as an addition to the growing amount of research addressing power relations within the music classroom. They may result in being an eye-opener for the individual music teacher who will come to understand interactions in the music classroom with deeper insight. In this way these results may contribute specially to making teachers more aware of how it could be fruitful to consider notions other than music as being of critical importance to the students in the music classroom.

The second approach to understanding the results has to do with methodology. If it is accepted that power relations are dynamic and constantly changing, there is no way to define a fixed method that teachers may employ to promote social inclusion. Thus, the question must be asked how music teachers may become aware of the power-relations influencing the initiatives of the students in a particular music classroom. The development of such a method would be a suitable subject for further research.

Referenser

Aarsand, P., & Forsberg, L. (2009). De öppna och stängda dörrarnas moral: Dilemman i deltagande observation med videokamera. I Adelswärd, V., Sparrman, A., Cromdal, J., & Evaldsson, A.-C. (Red.). *Den väsentliga vardagen: Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (1:a uppl., s. 9–12). Stockholm: Carlssons.

Abeles, H. (2009). Are Musical Instrument Gender Associations Changing?. *Journal of Research in Music Education.* 57(2), 127–139.

Abramo, J. M. (2009). *Popular music and gender in the classroom.* (Dissertation), Columbia University, New York. Hämtad från https://search.proquest.com/docview/304869240?accountid=12187

Abramo, J. M. (2011). Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. *Journal of Research in Music Education, 59*(1), 21–43.

Agar, M. (1996). The professional stranger: an informal introduction to ethnography (2nd. ed.). San Diego: Academic Press.

Ahmed, S. (2008). Open forum imaginary prohibitions: Some preliminary remarks on the founding gestures of the 'new materialism'. *European Journal of Women's Studies*, 15(1), 23–39. doi:10.1177/1350506807084854

Alaimo, S., & Hekman, S. J. (2008). *Material feminisms.* Bloomington, IN: Indiana University Press.

Alim, H. S., Ibrahim, A., & Pennycook, A. (Eds.). (2009). *Global Linguistic Flows: Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language.* New York, London: Routledge. Hämtad från https://www.dawsonera.com:443/abstract/9780203892787

Allsup, R. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: Anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education,* 12.

Alrø, H., & Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskabet. H. Alrø, L. Dirckinck-Holmfeld. (Red.) *Videoobservation.* (s. 73–100). Aalborg: Universitetsforl.

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses: Notes towards an Investigation. I *Lenin and Philosophy and Other Essays*: New York: Monthly Review Press.

Ambjörnsson, F. (2004). I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer. Stockholm: Ordfront.

Ambrose, A. (2016). *Att navigera på en skolmarknad: en studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. (Doktorsavhandling), Stockholm: Stockholms. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-136193

Anderson, K. T. (2009). Applying positioning theory to the analysis of classroom interactions: Mediating micro-identities, macro-kinds, and ideologies of knowing. *Linguistics and Education,* 20, 291–309

Angelo, E. (2012). Varför Musik? (H. Dalén, Trans.). I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Barnet och musiken: en introduktion i musikpedagogik för förskollärare* (1. uppl. ed., s. 123–139). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy,* 18(1), 12–44. doi:10.1177/0895904803260022.

Aristoteles. (2000). *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.

Armstrong, V. (2011). *Technology and the gendering of music education* [Elektronisk resurs]. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.

Arnesen, A.-L., Lahelma, E., & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education: The case of boys underachievement. *Nordic Studies in Education* (1), 14.

Ashley, M. (2009). How high should boys sing?: gender, authenticity and credibility in the young male voice. Farnham: Ashgate.

Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program.* (Doktorsavhandling), Lunds Universitet, Malmö Musikhögskola, Lund. Retrieved from http://lup.lub.lu.se/record/7765403

Asp-Onsjö, L. (2014). Parallella positioneringar bland pojkar. Om sociala hierarkier och skolprestationer. I E. Öhrn & A.-S. Holm (Red.), *Att lyckas i skolan om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 103–126). Göteborg: Göteborgs universitet.

Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld.* (Doktorsavhandling), Lunds Universitet, Lund.

Attardo, S. (1993). Violation of conversational maxims and cooperation: The case of jokes. *Journal of Pragmatics,* 19(6), 21. doi:10.1016/0378-2166(93)90111-2.

Au, W. (2005). Fresh out of School: Rap Music's Discursive Battle with Education. *The Journal of Negro Education, 74*(3), 210–221.

Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (2nd ed.). Oxford: Clarendon.

Backman-Bister, A. (2014). *Spelets regler: en studie av ensembleundervisning i klass.* (Doktorsavhandling), Stockholms Universitet, Kungl. Musikhögskolan, Stockholm.

Badmington, N. (2000). *Posthumanism.* Basingstoke: Macmillan.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215–228. doi:10.1080/0268093022000043065

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools.* London: Routledge.

Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009). Bullies, Bullying and Power in the Contexts of Schooling. *British Journal of Sociology of Education,* 30(1), 10–69.

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. doi:10.1086/345321

Barney, D. C., & Pleban, F. T. (2018). An Examination of Physical Education Teachers' Perceptions of Utilizing Contemporary Music in the Classroom Environment: A Qualitative Approach. *Physical Educator, 75*(2), 195–209. doi:10.18666/TPE-2018-V75-I2-7447

Barzelay, M. (1993). The single Case Study as Intellectually Ambitious Inquiry. *Journal of Public Administration Research and Theory,* 3(3), 15.

Bassey, M. (1981). Pedagogic Research: On the Relative Merits of Search for Generalisation and Study of Single Events. *Oxford Review of Education, 7*(1), 73–94.

Bayton, M. (1998). *Frock rock: women performing popular music*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Beach, D., & Dovemark, M. (2009). Making Right Choices: an Ethnographic Investigation of Creativity and Performativity in Four Swedish Schools. *Oxford Review of Education, 35*(6), 689-704. doi:10.1080/03054980903122267

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Durham, NC: Duke University Press.

Berge, M. (2016). The Role of Humor in Learning Physics: a Study of Undergraduate Students. *Research in science education, 47*, 427-460. doi:10.1007/s11165-015-9508-4

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor books.

Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. (Doktorsavhandling), Göteborgs Universitet, Göteborg. Retrieved from http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/20314 (93)

Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014). Social change through Babumba and Beethoven — musical educational ideals of El Sistema. *Swedish Journal of Music Research / Svensk Tidskrift för Musikforskning*, 96(2), 43–58.

Bergström, G., & Boréus, K. (2018). Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys (4e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bernstein, B. (1990). Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse London: Routledge.

Bezemer, J., & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 191–206. doi:10.1080/13645579.2011.563616

Billig, M. (1988). Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking. London: Sage.

Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology* (New ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Billig, M. (2001a). Discursive, Rhetorical and Ideological Messages. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 210–221). London: Sage.

Billig, M. (2001b). Humor and Embarrassment. Limits of 'Nice-Guy' Theories of Social Life. *Theory, Culture & Society, 18*(5), 23–42.

Billig, M. (2005a). Comic Racism and Violence. In S. Lockyer & M. Pickering (Eds.), *Beyond a joke: the limits of humour* (s. 27–45). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Billig, M. (2005b). Laughter and ridicule: towards a social critique of humour. London: SAGE.

Billig, M. (2015). Rhetoric of social psychology. In I. Parker & J. Shotter (Eds.), *Deconstructing social psychology* (s. 47–60). London: Routledge.

Billmayer, J. (2015). *Ska dörren vara öppen?: disciplin i klassrummet i Sverige och Tyskland*. (Doktorsavhandling, Mittuniversitetet, Härnösand). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-24902 (218)

Bird, S. R. (1996). Welcome to the Men's Club: Homosociality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender and Society,* 10(2), 120–132.

Bjerrum Nielsen, H. (2010). Små piger, Søde piger, stille piger - om pigeliv og socialisering. *Sociologi Idag,* 40(3), 18–49.

Bjurström, E. (1997). *Högt & lågt: smak och stil i ungdomskulturen* (1a. uppl.). Umeå: Boréa.

Björck, C. (2011). *Claiming space discourses on gender, popular music, and social change*. (Dissertation), Göteborgs Universitet, Göteborg.

Bjørkvold, J.-R. (2005). *Den musiska människan* (L. Nilsson, Trans.). Stockholm: Runa. (originalarbete publicerat 1989).

Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv: ett uppdrag för Myndigheten för skolutveckling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and evaluation in education and the arts. *Assessment in Education, 5*, 57–73.

Blaikie, N. W. H. (2009). *Designing social research: the logic of anticipation* (2a uppl.). Cambridge: Polity Press.

Blokhus, Y., & Molde, A. (1996). *Wow!: populærmusikkens historie*. Oslo: Universitetsforl.

Boler, M. (1999). *Feeling power: emotions and education*. New York, N.Y.: Routledge.

Bond, V. (2015). Created in Context: A Comparative Case Study of the Use of Music in Two Reggio Emilia-Inspired Schools. *Early Childhood Education Journal,* 43(2), 119–126. doi:10.1007/s10643-014-0639-4

Borgström-Källén, C. (2011). *När musiken står på spel.* (Licentiatuppsats, Högskolan för Scen och musik, Göteborgs Universitet).

Borgström-Källén, C. (2012). Utsikt från en minoritetsposition. I C. Olofsson (Red.), *Musik och genus: röster om normer, hierarkier och förändring* (s. 26–39). Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.

Borgström-Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel.* (Doktorsavhandling, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet).

Borgström-Källén, C., & Lindgren, M. (2017). Performing gender when music is, or not is, at stake - a metaanalysis on student's adaption to discourse. *Nordic Research in Music Education, Yearbook, 18*, 97–115.

Born, G., & Devine, K. (2015). Music technology, gender, and class: Digitization, educational and social change in Britain. *Twentieth-Century Music,* 12(2), 135–172. doi:10.1017/S1478572215000018

Bremer, S. (2011). Med kroppen i berättarrummet. I K. Gunnemark (Red.), *Etnografiska hållplatser. Om metodprocesser och reflexivitet* (s. 195–215). Lund: Studentlitteratur.

Brett, P., Thomas, G. C., & Wood, E. (1994). *Queering the pitch: the new gay and lesbian musicology*: New York: Routledge.

Bromseth, J., & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring.* Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning.* (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-16584

Brändström, S., Söderman, J., & Thorgersen, K. (2012). The double feature of musical folkbildning: three Swedish examples. *British Journal of Music Education*, 29(1), 65–74. doi:10.1017/S0265051711000374.

Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.

Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Bunar, N. (2011). Multicultural Urban Schools in Sweden and Their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas. *Urban Education, 46*(2), 141–164.

Bunar, N., & Kallstenius, J. (2008). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.

Bunar, N., & Sernhede, O. (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.

Burman, A. (2009). Erfarenhet, reflexion, bildning: Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp. I J. Bornemark & F. Svanaeus (Red.), *Vad är praktisk kunskap?* (s. 108-129). Huddinge: Södertörns högskola.

Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126. doi:10.1177/0255761407088489

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Butler, J. (2001). How Can I Deny That These Hands and This Body Are Mine? I T. Cohen (Red.), *Material events: Paul de Man and the afterlife of theory* (s. 254–277). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Böhlmark, A., & Holmlund, H. (2011). *20 år med förändringar i skolan: vad har hänt med likvärdigheten*? Stockholm: SNS.

Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken* (1a. uppl.). Malmö: Liber.

Camelia, G. (2016). Violence Dressed in Humor: Comedic Violence in Advertising. *Journal of Media Critiques, 1*(2), 55–73. doi:10.17349/jmc115303

Campbell, P. S., Claire, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220–235.

Cannizzaro, S. (2016). Internet memes as internet signs: A semiotic view of digital culture. *Sign Systems Studies, 44*(4), 562–586. doi:10.12697/SSS.2016.44.4.05

Carson, M. J., Lewis, T., & Shaw, S. M. (2004). *Girls rock!: fifty years of women making music*. Lexington, Ky.: The University Press of Kentucky.

Cassidy, J. W. (1990). Managing the Mainstreamed Classroom. *Music Educators Journal, 76*(8), 40–43.

Christofidou, A. (2017). *Men in dance: undoing gender, challenging heterosexual hegemony and the limits of transgression*. (Doktorsavhandling, University of Glasgow, Glasgow). Hämtad från http://theses.gla.ac.uk/8186/

Citron, M. J. (2000). *Gender and the musical canon*. Urbana: University of Illinois Press.

Clawson, M. A. (1999). *Masculinity and Skill Acquisition in the Adolescent Rock Band. Popular Music*, 18(1), 99–114.

Connell, R. (2003). *Maskuliniteter*. (Å. Lindén Övers. 2a uppl.) Göteborg: Daidalos. (originalarbete publicerat 1995).

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3e uppl. ed.). Los Angeles; London: SAGE, cop. http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.4135/9781452230153.n3

Costes-Onishi, P. (2016). Negotiating the boundaries between the formal and the informal: An experienced teacher's reflective adaptations of informal learning in a keyboard class for

at-risk students. *British Journal of Music Education, 33*(3), 309–326. doi:10.1017/S0265051716000140

Cromdal, J., Tholander, M., & Aronsson, K. (2007). Doing reluctance. Managing delivery of assessments in peer evaluation. I A. Hepburn & S. Wiggins (Eds.), *New approaches to psychology and interaction* (s. 203–222). Cambridge: Cambridge University Press.

Dagens Nyheter. (2014). Ubåtsjakten pekar mot Ryssland. *Dagens Nyheter*. Hämtad från www.dn.se

Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan: en aktionsforskningsstudie i åk 1.* (Licentiatuppsats, Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad från http://hdl.handle.net/2077/27887 (27)

Dame, J. (2006). Unveiled voices, sexual difference and the castrato. I P. Brett, G. C. Thomas, & E. Wood (Eds.), *Queering the pitch: the new gay and lesbian musicology*. New York: Routledge.

Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan: identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande.* (Doktorsavhandling, Örebro universitet, Örebro). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-22914 (6)

Davies, B. (1991). The concept of agency: A feminist poststructuralist analysis. *Social Analysis: The international Journal of Social and Cultural Practice, 30*, 42–53.

Davies, B. (1989/2003). *Hur flickor och pojkar gör kön* (C. Wallentin, Övers. 1a. uppl.). Stockholm: Liber.

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 20*(1), 43–63.

Davies, B., & Hund, R. (1994). Classroom Competencies and Marginal Positionings. *Brittish Journal of Sociology of Education, 15*(3), 389–407.

Davis, S. G., & Blair, D. V. (2011). Popular Music in American Teacher Education: A Glimpse into a Secondary Methods Course. *International Journal of Music Education, 29*(2), 124–140.

Delzel, J. K., & Leppla, D. A. (1992). Gender Association of Musical Instruments and Preferences of Fourth-Grade Students for Selected Instruments. *Journal of Research in Music Education, 40*(2), 93–103.

Dibben, N. (2002). Gender identity and music. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 116–133). Oxford: Oxford Univ. Press.

Diderot, D. (2015). *Skådespelaren och hans roll* ([Ny utg.] ed.). Stockholm: Norstedt.

Dombal, R. (2011). *Florence and the Machine - Ceremonials*. Retrieved from https://pitchfork.com/reviews/albums/16004-ceremonials/

Drew, P. (1987). Po-faced precipts of teases. *Linguistics*, 25(1), 219–243.

Dyndahl, P., & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multufacted field of cultural didactic studies. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 11, 9–32.

Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O., & Nielsen, S. G. (2014). Cultural Omnivorousness and Musical Gentrification: An Outline of a Sociological Framework and Its Applications for Music Education Research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 13*(1), 40–69.

Edenroth-Cato, F. (2018). Motherhood and highly sensitive children in an online discussion forum. *Health*, 1–20. doi:10.1177/1363459318812003

Edley, N. (2001). Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas adn Subject Positions. I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as data: a guide for analysis* (s. 189–228). London: Sage.

Edwards, D. (2001). Emotion. I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 236–246). London: Sage.

Edwards, D. (2005). Discursive psychology. I K. L. Fitch & R. E. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (s. 257–273). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Edwards, D., Ashmore, M., & Potter, J. (1995). Death and Furniture: the rhretoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism. *History of the Human Sciences*, 8, 25-48.

Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.

Edwards, D., & Potter, J. (2001). Discursive Social Psychology. I W. P. Robinson & H. Giles (Eds.), *The new handbook of language and social psychology* (2a rev. uppl., s. 103–118). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Einarsson, J., & Hultman, T. G. (2001). *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan* (1a. uppl.). Malmö: Studentlitteratur och författarna.

Ekström, L. (2012). *Jämställdhet - för männens, arbetarklassens och effektivitetens skull?: en diskursiv policystudie av jämställdhetsarbete i maskulina miljöer*. (Doktorsavhandling), Stockholms universitet, Stockholm.

Ekström, L. (2015). Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken. *Nordidactica* (2015:1), 93–119.

Ekström, L., & Bergström, G. (2015). "Att lyssna på lärarna" - en metodologisk utmaning. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education, 1*, 120–143.

Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in «Musikklinja»*. (Dissertation), Norges musikhøgskole, Oslo. Retrieved from https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/227601

Emstad, A. B., & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2), 4–20. doi:10.23865/jased.v1.489

Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. (Doktorsavhandling, Studies in music and music education, nr 4). Malmö: Malmö Musikhögskola. Lunds Universitet.

Ericsson, C. (2006). Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik. Malmö: Malmö Musikhögskola.

Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.

Eskilsson, L., & Kalman, H. (2007). *"Att baka en katedral": genusperspektiv i avhandlingsskrivande*. Umeå: Kvinnovetenskapligt forum, Umeå universitet.

EU. (2016/679). Europaparlamentets och rådets (EU) förordning 2016/679. *Europeiska unionens officiella tidning*. http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj

Fallona, C. A. (1998). *Manner in teaching: A study in moral virtue.* (Ph.D., Teaching and Teacher education, University of Arizona) Retrieved from http://hdl.handle.net/10150/288891

Falthin, A. (2011). *Musik som nav i skolredovisningar*. (Licentiatuppsats). Stockholm: KMH-Förlaget.

Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. (Doktorsavhandling). Stockholm. Lund: Kungliga Musikhögskolan; Lunds universitet.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation* (H. Nordli, Övers. 1a. uppl.). Malmö: Liber ekonomi.

Ferm Almqvist, C. (2016). Becoming a guitar playing woman - the risk of unequal gender role conservation in non-formal ensemble music education. I W. Ruth, Y. B. Anne, & B. Carol (Red.), *21st Century Music Education: Informal Learning and Non-Formal Teaching* (s. 19–30). Waterloo, ON, Canada: CMEA/ACME National Office.

Ferm Thorgersen, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion.* (Doktorsavhandling), Luleå tekniska universitet, Luleå.

Ferm Thorgersen, C. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt - fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordic Research in Music Education Yearbook, 11*, 167–183.

Ferm Thorgersen, C. (2014). Learning Among Critical Friends in the Instrumental Setting. *National Association for Music Education, 32*(2), 60–67.

Fitzpatrick-Harnish, K. (2015). *Urban Music Education*: Oxford University Press.

Flyvbjerg, B. (2001). Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again. Oxford, UK; New York: Cambridge University Press.

Flyvbjerg, B. (2004). "Five Misunderstandings about Case-Study Research". I G. Gobo. C. Seale, J.F Gubrium & D.Silverman (Ed.), *Qualitative Research Practice*. London: Sage.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education, 23*(2), 135–145.

Fornäs, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1988). *Under rocken: musikens roll i tre unga band*. Stockholm; Lund: Symposion.

Fornäs, J., Lindberg, U., Sernhede, O., & Larsson, L.-G. (1994). *Ungdomskultur: identitet och motstånd: en antologi*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.

Forsberg, H. (2015). *Kampen om eleverna: gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*. (Doktorsavhandling, Utbildningssociologi, Uppsala universitet). Uppsala. Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-265046 (7)

Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin. (Originalarbete publicerat 1975).

Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970* (M. Rosengren, Övers.). Stockholm: Stehag: Brutus Östlings bokförl. Symposion. (Originalarbete publicerat 1971).

Foucault, M. (2001). *The order of things: an archaeology of the human sciences* (2d New Edition ed.). London and New York: Routledge. (Originalarbete publicerat 1966).

Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia 1*: (B. Gröndahl. Övers.). Bokförlaget Daidalos. (Originalarbete publicerat 1980).

Foucault, M. (2010). *Vansinnets historia under den klassiska epoken* (C. G. Liungman Övers. 6e uppl.). Lund: Arkiv. (Originalarbete publicerat 1964).

Francine, M. D. (2007). Undoing Gender. *Gender and Society* (1), 106–127. doi:10.1177/0891243206293577

Francis, B. (2009). The role of The Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement. *SOCIOLOGICAL REVIEW, 57*(4), 645–659.

Freer, P. K. (2010). Two Decades of Research on Possible Selves and the "Missing Males" Problem in Choral Music. *International Journal of Music Education, 28*(1), 17–30.

Freud, S. (1919). *Totem and Taboo: Resemlances between the psychic lives of savages and neurotics* (A. A. Brill, Trans. Ljudupptagning). London: George Routledge & Sons, Limited. (Originalarbete publicerat 1913) Hämtad från https://archive.org/details/totem_and_taboo_1007_librivox

Ganetz, H. (2008). *Talangfabriken: iscensättningar av genus och sexualitet i svensk talang-reality*. (Doktorsavhandling, Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet). Hämtad från urn:nbn:se:du-14652

Ganetz, H. (2009). *Rundgång: genus och populärmusik*. Göteborg: Makadam.

Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology* (New ed.). Cambridge Oxford: Polity Press. (Originalarbete publicerat 1967).

George, A. L., & Bennett, A. (2004). *Case studies and Theory Development*. Cambridge: MA:MIT Press.

George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass.; London: MIT.

Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: fem musiklärares livshistorier*. (Doktorsavhandling, Musikpedagogik med inriktning mot musikvetenskap), Örebro universitet, Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-109 (1)

Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010a). Music education – a personal matter?: Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education,* 27(1), 21–33. doi:10.1017/S0265051709990179

Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010b). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, 12(4), 353–367. doi:10.1080/14613808.2010.519380

Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *The American Political Science Review*, 98(2), 341–354.

Giddens, A. (1991). Modernity and self-identity: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity press.

Gilroy, P. (1993). *The black Atlantic: modernity and double consciousness*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheoon Books.

Goffman, E. (2001). Footing. I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 93–110). London: Sage.

Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment Within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics, 32*, 1489–1521.

Goodwin, M. H., & Alim, H. S. (2010). "Whatever (Neck Roll, Eye Roll, Teeth Suck)": The Situated Coproduction of Social Categories and Identities through Stancetaking and Transmodal Stylization. *Journal of Linguistic Anthropology, 20*(1), 179–194. doi:10.1111/j.1548-1395.2010.01056.x

Gordon, D. G. (2002). Discipline in the Music Classroom: one component contributing to teacher stress. *Music Education Research, 4*(1), 157–165. doi:10.1080/14613800220119831

Granström, K. (1992). Dominans och underkastelse hos tonårspojkar: en studie av icke-verbala kommunikationsmönster. Linköping: Tema kommunikation.

Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Green, L. (2001). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Gullberg, A.-K. (1999). *Formspråk och spelregler: en studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan*. (Doktorsavhandling), Musikhögskolan i Piteå, Luleå.

Gullberg, A.-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. (Doktorsavhandling), Luleå tekniska universitet, Piteå.

Gustafsson, J. (2014). Differentiering genom individualisering. I E. Öhrn & A.-S. Holm (Red.), *Att lyckas i skolan om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 57–78). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Gustafsson, J.-E., & Yang Hansen, K. (2012). Förändringar i kommunskillnader i grundskoleresultat mellan 1998 och 2008. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 16*(3), 161–177.

Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket: Fritze.

Gustavsson, B., & Agelii, K. (2007). *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.

Hagerman, F. (2016). *"Det är ur görandet tankarna föds" - från idé till komposition: en studie av kompositionsprocesser i högre musikutbildning*. (Doktorsavhandling), Lunds Universitet, Kungl. Musikhögskolan, Stockholm.

Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education, 22*(01), 5–19.

Hallam, S., Creech, A., Gomes, T., Lanipekun, J., Rinta, T., Varvarigou, M., & Papageorgi, I. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music, 45*(1), 116–129. doi:10.1177/0305735616650994

Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education, 26*(1), 7–19.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?: methodological explorations*. London: Routledge.

Hammersley, M. (2014). On the ethics of interviewing for discourse analysis. *Qualitative Research, 14*(5), 529–541. doi:10.1177/1468794113495039

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography [Elektronisk resurs]: principles in practice* (3e. uppl.). London: Routledge.

Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2011). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare* (1a. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Hansen, A., & Zachrisson, L. (2017). *Hjärnstark: hur motion och träning stärker din hjärna*. Stockholm: Fitnessförlaget.

Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten: elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan*. (Doktorsavhandling), Karlstads universitet, Karlstad. Hämtad från http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A507169&dswid=6564

Hansson, Å., & Gustafsson, J.-E. (2016). Pedagogisk segregation: Lärarkompetens i den svenska grundskolan ur ett likvärdighetsperspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1–2), 56–78.

Harré, R., & Langenhove, L. v. (1999). Introducing positioning theory. I R. Harré & L. v. Langenhove (Red.), *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (s. 14–31). Malden, Mass.: Blackwell.

Harré, R., & Langenhove, L. V. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 21*(4), 393–407. doi:10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x

Harré, R., Moghaddam, F. M., Sabat, S. R., Cairnie, T. P., & Rothbart, D. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology, 19*(1), 5–31. doi:10.1177/0959354308101417

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.

Heimonen, M. (2004). Music and arts schools: Extra-curricular music education in Sweden—A comparative study. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(2), 1–35. Hämtad från http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen3_2.pdf

Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer: en fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. (Doktorsavhandling), Umeå Universitet. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-139447

Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 47–56). London: Sage.

Hess, J. (2015). Upping the "Anti-": The Value of an Anti-Racist Theoretical Framework in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 14*(1), 66–92.

Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion: musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund.* (Doktorsavhandling), Musikhögskolan i Malmö. Hämtad från http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=1662979

Hollway, W. (2001). Gender Difference and the Production of Subjectivity. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 272–283). London: Sage.

Holm, A.-S. (2008). *Relationer i skolan: en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. (Doktorsavhandling), Göteborgs Universitet, Göteborg. Hämtad från http://hdl.handle.net/2077/17220

Holm, A.-S. (2014). Playing the class room game: A study of performativity, fabrication and gender in secondary school. In A. Rasmussen, J. Gustafsson, & B. Jeffrey (Ed.), *Performativity in education: an international collection of ethnographic research on learners' experiences*. Essex: E&E Publishing.

Holm, A.-S., & Asp-Onsjö, L. (2014). Styrning genom prov och betyg. I E. Öhrn & A.-S. Holm (Red.), *Att lyckas i skolan om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 31–52). Göteborg: Göteborgs universitet.

Holm, A.-S., & Öhrn, E. (2014). Diskurser om prestationer, begåvning och arbete. I E. Öhrn & A.-S. Holm (Eds.), *Att lyckas i skolan om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker* (s. 79–102). Göteborg: Göteborgs universitet.

Holmberg, C. (1993). Det kallas kärlek: en socialpsykologisk studie om kvinnors underordning och mäns överordning bland unga jämställda par. (1a. uppl.). Göteborg: Anamma.

Holmqvist, M. (2015). *Djursholm: Sveriges ledarsamhälle*. Stockholm: Atlantis.

Hooks, B. (1982). *Ain't I a woman: black women and feminism*. London: Pluto press.

Horton, R. W. (2012). *Differences in Academic Achievement among Texas High School Students as a Function of Music Enrollment*. (Dissertation), Sam Houston State University, Texas, USA. Hämtad från http://gateway.proquest.com.ludwig.lub.lu.se/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3536724

Hultberg, C. (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning approaches to music notation in Western tonal tradition*. (Doktorsavhandling), Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet.

Hübinette, T., & Räterlinck, L. E. H. (2014). Race performativity and melancholic whiteness in contemporary Sweden. *Social Identities*, 20(6), 501–515. doi:10.1080/13504630.2014.1003703

Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. (Doktorsavhandling), Malmö Högskola. Hämtad från http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=21921

Ingrids, H., & Aronsson, K. (2014). Reported speech and reported affect in child custody disputes. *Research on Language and Social Interaktion, 47*, 69–88.

Jackson, M. F., & Joyce, D. M. (2003). *The Role of Music in Classroom Management*. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,cpid&custid=ns110671&db=eric&AN=ED479098&site=ehost-live&scope=site

Jay, T. (1992). Cursing in America: a psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards, and on the streets. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Jay, T. (2000). *Why we curse: a neuro-psycho-social theory of speech*. Philadelphia: John Benjamins B. V.

Jefferson, G. (1984). Transcription in notation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis Studies in emotion and social interaction* (s. 191–222). New York: Cambridge University Press.

Jeppsson, C., & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Childrens's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research in Music Education*. 40(2). 191–210. doi:https://doi.org/10.1177/1321103X18773153

Jobér, A. (2012). *Social class in science class*. (Doktorsavhandling), Malmö högskola, Retrieved from http://hdl.handle.net/2043/14071

Johansson, K. G. (2002). *Can you hear what they´re playing?: a study of strategies among ear players in rock music*. (Doktorsavhandling), Luleå tekniska universitet, Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-17467

Johnson, E. (2015). Peer-Teaching in the Secondary Music Ensemble. *Journal of Education and Training Studies, 3*(5), 35–42.

Johnson, E. (2017). The Effect of Symmetrical and Asymmetrical Peer-Assisted Learning Structures on Music Achievement and Learner Engagement in Seventh-Grade Band. *Journal of Research in Music Education, 65*(2), 163–178. doi:10.1177/0022429417712486

Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.

Jonsson, R. (2014). Boys' Anti-School Culture? Narratives and School Practices. *Anthropology & Education Quarterly, 45*(3), 276–292.

Kaijser, L. (2007). Musikens ögonblick: en fallstudie av konsertarrangörer. Hedemora: Gidlund.

Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm.* (Doktorsavhandling), Stockholms Universitet, urn:nbn:se:su:diva-47149

Kamsvåg, G. A. (2011). *Tredje Time Tirsdag: Musikk: En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og social organisasjon i ungdomsskolen.* (Dissertation), Norges Musikkhøgskole, Oslo. Hämtad från http://hdl.handle.net/11250/172619

Kansanen, P., Hansén, S.-E., Sjöberg, J., & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmändidaktik? I S.-E. Hansén & L. Forsman (Eds.), *Allmändidaktik: vetenskap för lärare* (1. Uppl., s. 29–50). Lund: Studentlitteratur.

Karlsen, S. (2007). *The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity*. (Dissertation), Luleå: Luleå tekniska universitet,

Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity: Informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education, 27*(1), 35–46.

Kelly, L. L. (2016). 'You Don't Have to Claim Her'. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59*(5), 529–538.

Kiesling, S. F. (2011). The interactional construction of desire as gender. *Gender and language,* 5(2), 213-240. doi:10.1558/genl.v5i2.213

Kiesling, S. F. (2018a). Masculine stances and the linguistics of affect: on masculine ease. *NORMA*, 13(3–4), 191-212. doi:10.1080/18902138.2018.1431756

Kiesling, S. F. (2018b). *Stances of the 'Gay Voice' and 'Brospeak': Towards a systematic model of stancetaking.* In H. Kira & B. Rusty (Eds.), The Oxford Handbook of Language and Sexuality: Oxford University Press.

Kilger, M. (2017). *Talking talent: Narratives of youth sports selection.* (Doktorsavhandling), Stockholms universitet, Stockholm.

Kitzinger, C., & Frith, H. (2001). Just Say No? The Use of Conversation Analysis in Developing a Feminist Perspective on Sexual Refusal. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 167–185). London: Sage.

Kommittédirektiv. (2016:65). *Personuppgiftsbehandling för forskningsändamål.* www.riksdagen.se hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/personuppgiftsbehandling-for-forskningsandamal_H4B165.

Koza, J. E. (2009). My body had a mind of its own: On teaching, the illusion of control, and the terrifying limits of governmentality. (Part I). *Philosophy of music education review, 17*(2), 98–126.

Kulick, D. (2003). "No". *Language and Communication, 23*, 139–151.

Kuoppamäki, A. (2015). *Gender Lessons: Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music.* (Doctoral Thesis), University of the Arts Helsinki, Helsinki. Hämtad från http://ethesis.siba.fi/files/a.k_gender_lessons_pagebypage_lores.pdf

Kvarnhall, V. (2015). *Pojkars musik, reproduktionens tystnad: en explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande.*

(Doktorsavhandling), Örebro, Örebro universitet. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-44687

Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2(2), 205–254. doi:10.1017/S0954394500000338

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.

Lagerlöf, P., & Wallerstedt, C. (2018). 'I don't even dare to do it': problematising the image of the competent and musical child. *Music Education Research*, 1–13. doi:10.1080/14613808.2018.1503244

Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2014). Playing, new music technology and the struggle with achieving intersubjectivity. *Journal of Music, Technology & Education,* 7(2), 17. doi:10.1386/jmte.7.2.199_1

Lahelma, E. (2002). School Is for Meeting Friends: Secondary School as Lived and Remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 367–381.

Lahelma, E., & Öhrn, E. (2011). Skola och kön. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik: vetenskap för lärare* (1a. uppl., s. 115–131). Lund: Studentlitteratur.

Lahndenperä, P., & Sandström, M. (2011). Klassrumets mångfald som didaktisk utmaning. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik : vetenskap för lärare* (1. uppl., s. 91–114). Lund: Studentlitteratur.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life* (2nd. ed.). London: Berkeley, Calif. University of California Press.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik, 25*(1), 16–31.

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education, 32*(1), 25–38. doi:10.1080/17437270902759931

Laws, C., & Davies, B. (2000). Poststructuralist Theory in Practice: Working with "Behaviourally Disturbed" Children. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 13*(3), 205–220.

LeCompte, M. D., & Preissle, J. (2003). *Ethnography and qualitative design in educational research*, (2d edition). San Diego: Academic Press.

León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens hitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. (Doktorsavhandling), Södertörns Högskola, Stockholm. urn:nbn:se:su:diva-38615

Leonard, M. (2007). *Gender in the music industry: rock, discourse and girl power*. Aldershot, England: Ashgate.

Leppänen, K., & Lundahl, M. (2009). *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund.

Li, J. (2005). Mind or Virtue: Western and Chinese Beliefs about Learning. *Current Directions in Psychological Science, 14*(4), 190–194.

Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik: blues, rock och muntlig tradering*. Göteborg: Akademiförl.

Lilliestam, L. (2009). *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor* (2. rev. uppl.). Göteborg: Ejeby.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*: Beverly Hills, Calif. Sage, cop.

Lindbom, A. (2010). School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(6), 615–630.

Lindell, R. (2009). *Jag älskar att allt ligger överst: En designstudie av ytinteraktion för kollaborativa multimedia-framträdanden.* (Doktorsavhandling), Mälardalens högskola, Västerås. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-5781

Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (2. uppl.). Stockholm: Liber.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare.* (Doktorsavhandling), Göteborgs Universitet, Göteborg.

Lindgren, M., & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *ACT. Action Criticism & Theory for Music Education, 9*(3), 34–53.

Lindsey, T. B. (2015). Let Me Blow Your Mind: Hip Hop Feminist Futures in Theory and Praxis. *Urban Education, 50*(1), 52–78.

Lines, D. (2009). Exploring the Contexts of Informal Learning. *ACT. Action Criticism & Theory for Music Education, 8*(2), 1–6.

Lukes, S. (2005). *Power: a radical view* (2. expanded ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lundström, C. (2007). *Svenska latinas: ras, klass och kön i svenskhetens geografi.* (Doktorsavhandling), Uppsala universitet, Uppsala.

Lunneblad, J., & Carlsson, M. A. (2012). Performativity as Pretence: A Study of Testing Practices in a Compulsory School in Sweden. *Ethnography and Education, 7*(3), 297–309.

Löfgren, E. (2014, augusti 22). Ryska konvojen inne i Ukraina. *Dagens Nyheter*. Hämtad från www.dn.se

Malmqvist, K. (2015). Satire, racist humour and the power of (un)laughter: On the restrained nature of Swedish online racist discourse targeting EU-migrants begging for money. *Discourse & Society, 26*(6), 733–752.

Mans, M. (2009). Informal Learning and Values. *ACT. Action Criticism & Theory for Music Education, 8*(2), 80–93.

Mars, A. (2012). *Musikaliskt lärande i kulturmöte: en fallstudie av gambiska och svenska ungdomar i samspel.* (Doktorsavhandling), Lunds universitet, Malmö.

Marshall, E. (2007). Schooling Ophelia: Hysteria, Memory and Adolescent Femininity. *Gender and Education*, 19(6), 707–728.

Martino, W. (1999). 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofters': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education, 20*(2), 239–263. doi:10.1080/01425699995434

Martinsson, L., & Reimers, E. (2008). *Skola i normer.* Malmö: Gleerup.

Martinsson, L., Griffin, G., & Giritli Nygren, K. (2016). *Challenging the myth of gender equality in Sweden.* Bristol: Policy Press.

Matoesian, G. (2005). Nailing down an answer: participations of power in trial talk. *Discourse Studies, 7*(6), 733–760. doi:10.1177/1461445605055424

Mavrikis, M., & Geraniou, E. (2011). Using Qualitative Data Analysis Software to analyse students' computer-mediated interactions: the case of MiGen and Transana. *International Journal of Social Research Methodology, 14*(3), 245–252. doi:10.1080/13645579.2011.563623

May, L., & Brenner, B. (2016). The Role of the Arts in School Reform. *Arts Education Policy Review, 117*(4), 223–229.

Maybin, J. (2003). *The potential contribution of linguistic ethnography to Vygotskyan studies of talk and learning in education*. Paper presented at the Brittish Association of Applied Linguistics, Leeds. Retrieved from http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/baalleeds2003.htm

Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mercer, N. (2010). The Analysis of Classroom Talk: Methods and Methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 80*(1), 1–14.

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson, Trans.). Lund: Studentlitteratur.

Merrion, M. (1991). Classroom management for beginning music educators. *Music Educators Journal, 78*(2), 53–58.

Michaëlsson, M. (2013). Kritiska rön om ADHD-diagnostisering. Rapport från ESSHC-konferensen i Glasgow 2012. *Socialmedicinsk Tidskrift* (3), 336–338.

Mills, M. (2012). Schools, Violence, Masculinities and Privilege. In S. Saltmarsh, K. Robinson, & C. Davies (Eds.), *Rethinking school violence: Theory, gender, context*. (s. 94–110). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Moisala, P., & Diamond, B. (2000). *Music and gender*. Urbana: University of Illinois Press.

Mouffe, C., & Laclau, E. (1987). Post-Marxism without Apologies. *New Left Review* (166), 79–106.

Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen, 16*(3), 6–18.

Nevile, M., Haddington, P., Heinemann, T., & Rauniomaa, M. (2014). *Interacting with objects: language, materiality, and social activity*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Nicolau, M. F. S., & Sukamto, K. E. (2014). Male and Female Attitudes towards Swear Words: A Case Study at Binus International School. *k@ta, 16*(2), 71–76. doi:10.9744/kata.16.2.71-76

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (Doktorsavhandling), Stockholms universitet, Stockholm.

Nordström, M. (2010). *Rocken spelar roll: en etnologisk studie av kvinnliga rockmusiker*. (Doktorsavhandling), Umeå universitet, Umeå.

Nyberg, J. (2015). *Music education as an adventure of knowledge: student and teacher experience as conceptualizations of musical knowledge, learning and teaching.* (Doktorsavhandling), Luleå University of Technology, Luleå.

Nyström, A.-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: en studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan.* (Doktorsavhandling), Uppsala Universitet, Uppsala. urn:nbn:se:uu:diva-164049 (59)

Ochs, E. (1992). Indexing gender. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (pp. 335–358). Cambridge: Cambridge University Press.

O'Toole, P. (1998). A missing chapter from Choral Methods Books: How Choirs Neglect Girls. *The Choral Journal, 39*(5), 9–32.

Olofsson, C. (2012). *Musik och genus: röster om normer, hierarkier och förändring*. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.

Olsson, B. (1993). *SÄMUS - musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. (Doktorsavhandling) Musikhögskolan i Göteborg, Göteborg. (33)

Onsrud, S. V. (2013). *Kjønn på spill - kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering.* (Doktorsavhandling), University of Bergen,

Palme, M. (2008). *Det kulturella kapitalet: studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988-2008*. (Doktorsavhandling), Uppsala Universitet, Uppsala. urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-9411

Pattman, R., Frosh, S., & Phoenix, A. (2005). Constructing and experiencing boyhoods in research in London. *Gender and Education, 17*(5), 555–561.

Persson, R. S., & Kullander, A. (2014). Se mig också!: Om särbegåvades utsatthet. *Socialmedicinsk Tidskrift, 2*, 4.

Pomerantz, S., & Davies, B. (2008). *Girls, style, and school identities: Dressing the part*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Potter, J. (1996). Representing reality: discourse, rhetoric and social construction. London: Sage.

Potter, J., & Wetherell, M. (2001). Unfolding Discourse Analysis. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 198–209). London: Sage.

Potter, W. J., & Warren, R. (1998). Humor as camouflage of televised violence. *Journal of Communication, 48*(2), 40–57.

Purdie, S. (1993). *Comedy: the mastery of discourse*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Påhlsson, F. (2011). *Likvärdig bedömning i musik. Lägesbeskrivning av arbete med likvärdig bedömning av musikaliska kunskaper i grundskolans obligatoriska musikkurs*. (Licenciatuppsats), Stockholms Universitet, Stockholm.

Queen. (1978). Don't stop me now. On *Jazz*. Montreux, Nice: Elektra Records.

Quennerstedt, A., Harcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn - Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education*(2), 77–93.

Rampton, B., Harris, R., Collins, J., & Bloomaert, J. (2008). Language, Class and Education. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Vol. 1, Language policy and political issues in education* (2a uppl., s. 71–81). New York: Springer.

Rasmussen, A., Gustafsson, J., & Jeffrey, B. (2014). Performativity in education: an international collection of ethnographic research on learners' experiences. Gloucestershire: E&E Publishing.

Rasmussen, T. A. (1997). Video mellem samtal og observation. In H. Alrø & D.-H. L. (Eds.), *Videoobservation* (Alrø, H., Dirckinck-Holmfeld, L. ed., s. 51–72). Aalborg: Aalborgs Universitetsförlag.

Reddington, H. (2007). *The lost women of rock music: female musicians of the punk era*. Aldershot: Ashgate.

Reese, J. (2007). The Four Cs of Successful Classroom Management: The Music Educator's Job Is Easier if the Classroom Offers a Positive and Challenging Environment. *Music Educators Journal, 94*(1), 24–30.

Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies, 33*(6), 705–728. doi:10.1080/00220270110053368

Rose, N., & Abi-Rached, J. (2014). Governing through the Brain: Neuropolitics, Neuroscience and Subjectivity. *The Cambridge Journal of Anthropology*, *32*(1), 3–23. doi:10.3167/ca.2014.320102

Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2a. uppl.). Oslo: Universitetsforl.

Rydgren, J., & Ruth, P. (2013). Contextual explanations of radical right-wing support in Sweden: socioeconomic marginalization, group threat, and the halo effect. *Ethnic & Racial Studies, 36*(4), 17. doi:10.1080/01419870.2011.623786

Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.

Sacks, H. (2001). Lecture 1: Rules of Conversational Sequence. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 111–118). London: Sage.

Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1992). *Lectures on conversation. Vol. 1 och 2*. Oxford: Basil Blackwell.

Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare: Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. (Doktorsavhandling), Lindköpings universitet, Linköping. hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-10589

Sandberg, R. (2006). Skolan som kulturell mötesplats. I U. P. Lundgren (Ed.), *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (Vol. 4:2006, s. 35–65). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Sandberg, R., Heiling, G., & Modin, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): musik*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.

Sanford, J. P., & Evertson, C. M. (1981). Classroom Management in a Low SES Junior High: Three Case Studies. *Journal of Teacher Education, 32*(1), 34–45.

Saussure, F. d. (1960). *Course in general linguistics*. London: Owen.

Schegloff, E. A. (1992). Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology, 97*(5), 1295–1344.

Schegloff, E. A. (1997). Whose text? Whose context? *Discourse and Society, 8*(2), 165–186.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language, 53*(2), 361–382. doi:10.2307/413107

Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. (Doktorsavhandling), Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen, Bergen.

Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. (Doktorsavhandling), Umeå universitet. Umeå

Scheid, M., & Strandberg, T. (2012). Schools' permeable walls and media cultures: An example of new prerequisites for music education in Sweden. In M. Gall, G. Sammer, & A. De Vugt (Eds.), *European perspectives on music education I: New media in the classroom* (s. 237–255). Insbruck: Helbing academics.

Schieble, M., Vetter, A., & Meacham, M. (2015). A Discourse Analytic Approach to Video Analysis of Teaching: Aligning Desired Identities with Practice. *Journal of Teacher Education, 66*(3), 245–260.

Searle, J. R. (1999). *Konstruktionen av den sociala verkligheten* (S. Ahlin, Trans.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1995).

Seddon, F. A. (2005). Modes of Communication during Jazz Improvisation. *British Journal of Music Education, 22*(1), 47–61.

Sernhede, O. (1998). Ungdom och svart identifikation: om unga invandrarmäns utanförskap och motståndskulturer. I N. Ahmadi (Red.), *Ungdom, kulturmöten, identitet* (s. 98–115). Stockholm: Liber.

Sernhede, O. (2006a). Hvorfor er unge så optaget af musik? *Ungdomsforskning, 5*(3), 9–12.

Sernhede, O. (2006b). Ungdom och kulturens omvandlingar: åtta essäer om modernitet, ungas skapande och fascination inför svart kultur. Göteborg: Daidalos.

Sernhede, O., & Borelius, U. (2011). Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande. Göteborg: Daidalos.

Sernhede, O., & Hedenström, J. (2002). Alienation is my nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige. Stockholm: Ordfront.

Sidnell, J. (2011). 'D' you understand that honey? In S. A. Speer & E. Stokoe (Eds.), *Conversation and gender* (s. 183–209). Cambridge: Cambridge University Press.

SFS 1998:204. Personuppgiftslagen. Stockholm: Justitiedepartementet. Hämtad 2018-11-17 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/personuppgiftslag-1998204_sfs-1998-204

SFS 2003:460. *Etikprövningslag.* Utbildningsdepartementet. Hämtad 2019-01-07 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460

SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholms: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2018-11-17 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön* (A. Persson, Översättning.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1997)

Skolverket. (1994). *Lpo94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?: en kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket: Fritze.

Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket: Fritze.

Skolverket. (2018a). *Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från https://www.skolverket.se/publikationer?id=4000

Skolverket. (2018b). *Rapport 467: Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från https://www.skolverket.se/publikationer?id=3927

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl.

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl.

Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Univ. Press of New England.

Smith, A. M. (2003). *Laclau and Mouffe the radical democratic imaginary*. London/New York: Routledge.

Smith, G. D. (2013). *I drum, therefore I am: being and becoming a drummer*. Farnham: Ashgate.

Snyder, T. (2014). Putin väljer väg i Europas historia. *Dagens Nyheter*.

SOU 1976:33. *Musik människa samhälle. Musikutbildning i framtidsperspektiv. Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning*. Stockholm: Gidlunds förlag.

SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Fritzes Offentliga publikationer.

SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm: Fritzes Offentliga publikationer.

SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund: betänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.

SOU 2017:104. *Etikprövning: en översyn av reglerna om forskning och hälso- och sjukvård*. Stockholm: Wolters Kluwer.

Speer, S. A. (2011). Reported, third party compliments. In S. A. Speer & E. Stokoe (Eds.), *Conversation and gender* (s. 155–182). Cambridge: Cambridge University Press.

Speer, S. A. (2012). The Interactional Organization of Self-praise: Epistemics, Preference Organization, and Implications for Identity Research. *Social Psychology Quarterly, 75*(1), 52–79.

Speer, S. A., & Stokoe, E. (2011). *Conversation and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spychiger, M. B. (1995). Rationales for Music Education: A View from the Psychology of Emotion. *Journal of Aesthetic Education, 29*(4), 53–63. doi:10.2307/3333291

Staberg, E.-M. (1992). *Olika världar, skilda värderingar: Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. (Doktorsavhandling), Umeå Universitet, Umeå. Retrieved from http://urn.kb.se.ludwig.lub.lu.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-16590

Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*(2), 5–8.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Statistiska Centralbyrån. (2014). *Lönedatabasen*. Hämtad från http://www.scb.se/lonedatabasen

Statistiska Centralbyrån. (2016). *Yrkesregistret med yrkesstatistik 2014*. urn:nbn:se:scb-2016-am33sm1601_pdf

Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA, 11*(2), 101–111.

Stensmo, C. (1995). *Classroom Management Styles in Context: Two Case Studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco. https://eric.ed.gov/?id=ED388644

Stockill, C., & Kitzinger, C. (2007). Gendered 'people': How linguistically non-gendered terms can have gendered interactional relevance. *Feminism & Psychology*, 17(2), 224–236. doi:10.1177/0959353507076555

Stokoe, E., & Edwards, D. (2009). Accomplishing Social Ation with Identity Categories: Mediating and Policing Neighbour Disputes. In M. Wetherell (Ed.), *Theorizing identities and social action* (s. 95–115). New York: Palgrave Macmillan.

Strandberg, T. (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. (Doktorsavhandling), Umeå Universitet, Umeå. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1426

Stras, L. (2010). She's so fine: reflections on whiteness, femininity, adolescence and class in 1960s music. Burlington, VT: Ashgate.

Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola - musikskola i samverkan: en studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. (Doktorsavhandling), Göteborgs Universitet, Göteborg.

Stålhammar, B. (2015). *Sätta visionen i verket: tanken bakom musikskapandet*. Möklinta: Gidlunds förlag.

Sæter, E. (2006). Hybriditet och gränsöverskridande musiklärare. I B. Bergstedt & H. Lorentz (Red.), *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 71–85). Lund: Studentlitteratur.

Sæther, M. (2012). Vad är Musik? (H. Dalén, Trans.). I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Barnet och musiken: en introduktion i musikpedagogik för förskollärare* (1. uppl. ed., s. 15–46). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Sund, K. (2009). Estimating peer effects in Swedish high school using school, teacher, and student fixed effects. *Economics of Education Review, 28*, 329–335. doi:10.1016/j.econedurev.2008.04.003

Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling* (3e., omarb. uppl. ed.). Stockholm: Liber utbildning.

Sweet, B. (2010). A Case Study: Middle School Boys' Perceptions of Singing and Participation in Choir. *Update: Applications of Research in Music Education, 28*(2), 5–12.

Sweet, B. (2016). *Growing Musicians: Teaching Music in Middle School and Beyond*: Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199372065.001.0001

Söderlund, H. (2016). *Jättekul att det är så många tjejer här ikväll: en interaktionell studie om humor och kön i tv-programmet Parlamentet*. (Doktorsavhandling), Umeå Universitet, Umeå. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-120169

Söderström, Å. (2006). *"Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": om elevansvar i det högmoderna samhället*. (Doktorsavhandling), Karlstads Universitet, Karlstad. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-788

Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käften: hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. (Doktorsavhandling), Malmö Musikhögskola, Lund University, Malmö.

Söderman, J., & Sernhede, O. (2016). Hip-hop – what's in it for the academy? Self-understanding, pedagogy and aesthetical learning processes in everyday cultural Praxis. *Music Education Research, 18*(2), 142–155. doi:10.1080/14613808.2015.1049257

Sørensen, N.-U. (2006). Unge og musik. *Ungdomsforskning, 5*(3).

Tagg, P. (1998). The Göteborg Connection: Lessons in the History and Politics of Popular Music Education and Research. *Popular Music, 17*(2), 219–242.

Taylor, S., & Smith, R. (2014). The ethics of interviewing for discourse analysis: responses to Martyn Hammersley. *Qualitative Research, 14*(5), 542–548. doi:10.1177/1468794113503742

Tholander, M., & Aronsson, K. (2002). Teasing as serious business: Collaborative staging and response work. *Text - an interdisciplinary journal for the study of discourse*(4), 37. doi:10.1515/text.2002.022

Tholander, M., & Aronsson, K. (2003). Doing Subteaching in School Group Work: Positionings, Resistance and Participation Frameworks. *Language and Education, 17*(3), 27.

Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(3), 243–259. doi:10.1080/00313831.2011.581686

Tirado, F., & Gálvez, A. (2008). Positioning Theory and Discourse Analysis: Some Tools for Social Interaction Analysis. *Historical Social Research*, 33(1), 224–251.

Todd, S. (2008). *Att lära av den andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning* (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Todd, S. (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik: mänskligheten och kosmopolitismen under omprövning* (1a. uppl.). Stockholm: Liber.

Topping, K. J., & Ehly, S. W. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. doi:https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/01443410500345172

Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan: segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. (Doktorsavhandling), Örebro universitet, Örebro. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-14527

Universal Band. (2016). Russian National Anthem (Russia - Patrioticheskaya Pesnya). På *National Anthems of the World*. RMG Media Inc.

Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. (Dissertation), Universitet i Oslo, Oslo.

Vestad, I. L. (2014). Children's Subject Positions in Discourses of Music in Everyday Life: Rethinking Conceptions of the Child in and for Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 248–278.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vickers, M. E. (2015). *The effect of model gender on instrument choice preference of beginning band students*. (Doctoral Thesis), University of Hartford. Hämtad från http://pqdtopen.proquest.com.ludwig.lub.lu.se/#viewpdf?dispub=3700787

Vidgeo. (2014). *10 Most WTH Memes of Vladimir Putin*. [Video] Hämtad 2017-06-08 från https://youtu.be/5Vz14YEvGfA

Vist, T. (2009). Følelseskap - kunnskapsområde i musikfaget? *Nordic Research in Music Education Yearbook, 11*, 185–206.

Vox. (2015). *Vladimir Putin's topless photos, explained*. [Video] Hämtad 2017-06-08 från https://youtu.be/TkpuRLJhll8

Väkevä, L. (2009). The World Well Lost, Found Reality and Authenticity in Green's 'New Classroom Pedagogi'. *ACT. Action Criticism & Theory for Music Education, 8*(2), 8–35.

Wahlström, K. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB.

Walkerdine, V. (1998). Developmental psychology and the child-centered pedagogy: The insertion of Piaget into early education. In J. Henriques (Ed.), *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity* (New ed., s. 153–202 London: Routledge.

Wallerstedt, C., & Lindgren, M. (2016). Crossing the boundary from music outside to inside of school: Contemporary pedagogical challenges. *British Journal of Music Education, 33*(2), 191–203.

Warner, L. (2008). A Best Practices Guide to Intersectional Approaches in Psychological Research. *Sex Roles, 59*(5/6), 454–462. doi:10.1007/s11199-008-9504-5

Werner, A. (2009). *Smittsamt: en kulturstudie av musikbruk bland tonårstjejer*. (Doktorsavhandling), Umeå Universitet, Umeå. Hämtad från http://www.bibl.liu.se/liupubl/disp/disp2009/arts474s.pdf

Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker?* Stockholm: Fritze.

Wetherell, M. (1998). Positioning and interpreting repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society, 9(3)*, 387–412.

Wetherell, M. (2008). Subjectivity or Psycho-Discursive Practices? Investigating Complex Intersectional Identities. *Subjectivity: International Journal of Critical Psychology, 22*(1), 73–81. doi:10.1057/sub.2008.7

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: a new social science understanding*. London: SAGE.

Wetherell, M. (2013). Affect and discourse: What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. *Subjectivity: International Journal of Critical Psychology, 6*(4), 349-368. doi:10.1057/sub.2013.13

Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press.

Wetherell, M., & Potter, J. (2001). Unfolding Discourse Analysis. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 198–209). London: Sage.

Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001a). *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage.

Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001b). *Discourse theory and practice: a reader*. London: Sage.

Widdicombe, S., & Wooffitt, R. (1995). *The language of youth subcultures: social identity in action*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Wikipedia. (2018). Florence and the Machine. *Wikipedia*. Hämtad från https://sv.wikipedia.org/wiki/Florence_and_the_Machine

Willis, P. E. (1981). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press

Wittgenstein, L. (1958). Philosophical Investigations (A. G. E. M., Övers. 3d ed.). Oxford: Basil Blackwell Ltd. (Originalverk publicerat 1953)

Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. London: Sage in association with the Open Univ.

Wrape, E. R., Dittloff, A. L., & Callahan, J. L. (2016). Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children: Have Trends Changed? *Update: Applications of Research in Music Education, 34*(3), 40–47.

Wych, G. M. F. (2012). Gender and Instrument Associations, Stereotypes, and Stratification: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education, 30*(2), 22–30.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th. ed.). London: SAGE.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. (Doktorsavhandling), Göteborgs Universitet, Göteborg.

Zandén, O., & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education, 32*(2), 37–49.

Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom: om ovanliga läroprocesser* (H. O. Sjöström, Övers. ed.). Stockholm: Norstedt. (originalverk publicerat 1982)

Ziehe, T., Fornäs, J., & Retzlaff, J. (1989). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet: essäer*. Stockholm; Stehag: Symposion.

Zimmerman, D. H. (2008). Identity, Context and Interaction In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (s. 88–107). London: SAGE Publications Ltd.

Åberg, S. (2008). *Spelrum: om paradoxer och överenskommelser i musikhögskolelärarens praktik*. (Doktorsavhandling), Kungl. Tekniska högskolan, Stockholm. Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-4698

Ås, B. (1978). Hersketeknikker. *Kjerringråd, 3*, 17–21.

Åsberg, C., Hultman, M., & Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 6*(4), 270–292.

Öhrn, E. (2002). Könsmönster i förändring?: en kunskapsöversikt om unga i skolan. Stockholm: Skolverket: Liber distribution.

Öhrn, E., & Holm, A.-S. (2014). *Att lyckas i skolan om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Hämtad från http://hdl.handle.net/2077/37427

Öhrström, E. (1989). *Kvinnors musik*. Stockholm: Utbildningsradion.

Östh, J., Andersson, E., & Malmberg, B. (2013). School Choice and Increasing Performance Difference: A Counterfactual Approach. *Urban Studies*, 50(2), 407–425.

Bilaga 1

Information om forskningsprojekt (vårdnadshavare/elev)

Jag heter Mikael Persson och är doktorand i musikpedagogik vid Kungliga Musik-högskola. Min kommande avhandling kommer att handla om Subjektsskapande i musikklassrummet och förväntas bli klar år 2018. Jag kommer under ett halvårs tid studera hur elever positionerar sig till varandra, musikklassrummet och musikundervisningen i någon av skolans klasser. Det behövs ytterligare forskning inom detta område. Ytterst handlar det om att synliggöra eleverna i högre utsträckning för att förstå deras agerande i undervisningen. Detta är inte minst viktigt i för att skolan bättre skall kunna bemöta alla elever och ge alla elever lika stora möjligheter i skolan samt att kunna behandla alla elever med respekt och förståelse.

Tre klasser från olika skolor i Stockholmsregionen kommer att medverka och jag vill med denna förfrågan få reda på om ni som målsmän/vårdnads-havare ställer er positiv till att ert barn deltar i denna studie. Medverkan är helt frivillig och ni har också rätt att efter samtal med era barn när som helst under forskningsprocessen avbryta barnets medverkan utan att ange skäl för detta. Jag behöver svar från samtliga målsmän/vårdnadshavare för att kunna gå vidare med studien.

Forskningsprocessen innebär att musiklektionerna i ert barns klass kommer att videofilmas under höstterminen 2014 och ev. delar av våren 2015. Analyserna av inspelningarna kommer sedan kommer att ligga till grund för den vetenskapliga avhandling jag skall skriva. Videofilmerna kommer inte att visas i offentliga sammanhang utan endast studeras av mig själv och mina handledare. Jag kommer att hitta på namn på skolor, elever, lärare och klasser och kommer också att undvika information som riskerar avslöja vilken skola jag studerat, d.v.s. alla kommer att vara anonymiserade i materialet. Det insamlade materialet kommer att lagras på KMHs krypterade och lösenordsskyddade servrar. Personuppgiftslagen gäller. Detta är en lag som skyddar människor mot att deras personuppgifter används mot deras vilja eller på ett sätt som de inte tycker om. Ni har rätt att få information om vad som skrivits i efterhand samt att få felaktigheter korrigerade.

Huvudman för projektet är Kungliga Musikhögskolan. Kontaktperson samt huvudansvarig för projektets genomförande är jag själv, professor Cecilia Hultberg och docent Monica Lindgren. Under hela forskningsprocessen står jag till förfogande för eventuella frågor och funderingar både nu innan och under tiden.

Med vänlig hälsning

Mikael Persson
Doktorand i Musikpedagogik vid KMH
Tel 0736-481337
E-post: mikael.persson@kmh.se

Bilaga 2

Medgivande för deltagande i forskningsprojekt

Jag har fått information om forskningsprojektet Subjektsskapande i musikklassrummet och är medveten om att medverkan är frivillig och att jag har rätt att när som helst under forskningsprocessen avbryta medverkan utan att ange skäl för detta. I förekommande fall behöver jag båda vårdnadshavarnas godkännande, utöver elevens.

Sätt kryss i tillämplig ruta

Vi godkänner medverkan i studien ☐

Vi avböjer deltagande i projektet ☐

Elevens namn: _____

Klass: _____

Elevens namnteckning: _____

Målsmans namnteckning: _____

Namnförtydligande: _____

Målsmans namnteckning: _____

Namnförtydligande: _____

Projektansvarigs namnteckning: _____

Namnförtydligande: Mikael Persson

Tidigare avhandlingar vid Kungl. Musikhögskolan

Bengt Ahlbeck: *Musikdirektör Anders Sidner. Musikundervisning och musikliv i skolstaden Härnösand 1840–1870*. Stockholm 1998. Sammanläggningsavhandling med licentiatuppsats: *Musikutbildning och examination vid Kungl. Musikaliska Akademien under Pehr Frigel-epoken 1796–1842*. (1994)

Stojan Kaladjev: *Ergonomi i musikutbildningen. Ergonomiska och kognitiva aspekter på instrumentalspel*. Stockholm 2000.

Anna-Lena Rostvall och Tore West: *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm 2001.

Berit Uddén: Musisk pedagogik med kunskapande barn. *Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Stockholm 2001.

Birgitta Ryner: *Vad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig*. Stockholm 2004.

Anita Granberg: *Det måste få ta tid. En studie av musikterapeuters verksamhet i skolan*. Stockholm 2004.

Ronny Lindeborg: *Örats skolning. Radiokonservatoriet och musikbildningsarbetet*. Stockholm 2006.

Juvas Marianne Liljas: *”Vad månde blifva af dessa barnen?”. En studie av David Björlings pedagogik och dess bakgrund i äldre sångundervisningstraditioner*. Stockholm 2007.

Jan-Olof Gullö: *Musikproduktion med föränderliga verktyg – en pedagogisk utmaning*. Stockholm 2010.

Per-Henrik Holgersson: *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. Stockholm 2011.

Ann-Sofie Paulander: *Meningen med att gå i musikterapi – En fenomenologisk studie om deltagares upplevelser*. Stockholm 2011.

Mats Uddholm: *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitionsmakt – En kulturhistorisk studie av samband mellan musikpedagogiska teorier och definitionsmakt*. Stockholm 2012.

Susanne Rosenberg: *Kurbits – ReBoot: svensk folksång i ny scenisk gestaltning*. Stockholm 2013.

Anna Backman Bister: *Spelets regler – En studie av ensembleundervisning i klass*. Stockholm 2014.

Annika Falthin: *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. Stockholm 2015.

Frans Hagerman: *”Det är ur görandet tankarna föds” – från idé till komposition. En studie av kompositionsprocesser i högre utbildning*. Stockholm 2016.

Anna Einarsson: *Singing the Body Electric – Understanding the role of embodiment in performing and composing interactive music*. Stockholm, 2017

Kent Olofsson: *Composing the Performance: An exploration of musical composition as a dramaturgical strategy in contemporary intermedial theatre*. Stockholm, 2018

LUNDS UNIVERSITET

KMH

ISBN 978-91-7553-922-3 (tryck)
ISBN 978-91-7753-923-0 (pdf)