

**FG1296 Själständigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram
(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
2021

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Annika Falthin

Malin Willén

Att hitta sig själv i sin röst

Kvinnliga sångares identitetsutveckling i körklass och i
enskild sångundervisning

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka kvinnliga sångares erfarenheter av att sjunga i genrer inom CCM på gymnasiet efter att de har gått i körklass i grundskola och om deras musikaliska och vokala identitet har påverkats av denna övergång och i så fall hur. Detta undersöktes genom kvalitativa intervjuer med fyra kvinnliga sångare som både hade gått de utbildningar som krävdes för att passa ihop med syftet och en eftergymnasial utbildning inom sång. Ur resultatet framkom det att sångarna använde musik och sin sång för att utforska och skapa sin vokala och musikaliska identitet. Det framkom även att lärarna hade stor påverkan på de hierarkier som skapades inom diskurserna och på elevernas handlingsutrymme. Sångarnas upplevda handlingsutrymme och agens visade sig ha stor påverkan på deras musikaliska och vokala identitetsutveckling.

Nyckelord: musik och identitet, kör, sångundervisning, sångideal

Abstract

The aim of this study was to examine female singers' experiences of singing in the genres of CCM in upper secondary school after they had previously experienced singing in a choir program in the elementary school with a focus on the specific sound of Swedish choirs and to examine how their musical and vocal identity have been influenced by this. This was investigated through qualitative interviews with four female singers whose educations suited the purpose of the study and who also have attended a post-secondary education in singing. The result showed that the female singers used music and their singing to explore and create their own musical and vocal identity. It also showed that the teachers had a big influence on the power structures that were created in the discourses and also on the students' room of manoeuvre. The singers' perceived room to manoeuvre and musical agency proved to have a great influence on their musical and vocal identity development.

Keywords: music and identity, choir singing, singing voice

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte	2
2	Bakgrund och tidigare forskning.....	2
2.1	Ideal inom svensk körsång	3
2.2	Sångideal inom CCM.....	3
2.3	Skillnaderna mellan körsång och enskild sång.....	4
2.3.1	Att dela in sångare i stämmor eller röstfack	5
2.4	Det kvinnliga och det manliga sångidealet.....	6
2.5	Identitetsskapande inom sång.....	8
3	Teori	9
3.1	Diskurs, makt och subjektposition.....	9
3.2	Musikalisk agens.....	12
4	Metod.....	13
4.1	Kvalitativa intervjuer	13
4.1.1	Etiska överväganden.....	14
4.1.2	Urval och informanter	14
4.2	Genomförande	15
4.3	Transkriberings- och analysprocessen	16
5	Resultat	17
5.1	Grundskoletiden i körklass.....	17
5.1.1	Ideal	18
5.1.2	Hierarki.....	21
5.2	Enskild sångundervisning i gymnasiet.....	23
5.2.1	Ideal	24
5.2.2	Hierarki.....	29
5.2.3	Summering av de gymnasiala diskurserna	32

6	Diskussion.....	33
6.1	Att ”vara” sin röst – musikalisk agens i relation till identitetsskapande.....	33
6.2	Lärarnas ansvar över elevernas handlingsutrymmen.....	34
6.3	Det kvinnliga och det manliga idealet.....	36
6.4	Pedagogiska implikationer	37
6.5	Metoddiskussion	38
6.6	Vidare forskning.....	39
	Referenser	40
	Bilaga: Intervjuguide.....	44

1 Inledning

I Sverige har vi en väldigt stark körtradition från de lägsta åldrarna till de äldsta. Samtidigt har vi en musikindustri som växer sig starkare och starkare innanför och utanför Sveriges gränser. Jag har en fot i båda världarna eftersom jag gick i en musikklass med körinriktning i grundskolan och en estetisk linje på gymnasiet där jag i huvudsak hade sångundervisning enskilt inom genrer som benämns CCM¹, där jag även verkar idag.

Den vanligaste känslan jag har upplevt vid enskilda sånglektioner är att jag inte kan. Det har infunnit sig en känsla av att jag rent fysiskt inte klarar av att sjunga i mitt huvudregister eller klarar av att ta ljusa toner i mitt bröstregister med en stark volym, det som kan benämnas som *belting*. Under min folkhögskoleutbildning ifrågasatte min sånglärare detta och frågade mig: varför säger du att du inte kan när du, redan från första genomsjungningen, klarade av det? För första gången sågs dessa begränsningar ur ett annat perspektiv och jag förstod då att detta problem inte var fysiskt utan mentalt. Efter en stunds diskussion kom vi fram till att bilden av mig själv som sångare, min ”sångaridentitet”, inte passade ihop med den sångaren jag egentligen ville vara. Efter att ha börjat gräva i mitt förflutna kom vi fram till att detta möjligtvis kunde ha att göra med min tid i grundskolan när jag gick i en körklass. I femte klass, när vi skulle börja sjunga i stämmor, gick vi alla in och sjöng en och en för vår körlärare för att bli placerade i en viss stämma. Min önskan efter att bli sopran 1 var väldigt stark eftersom jag ansåg att det var lite ”bättre” och ”finare” att sjunga i den stämman. Jag placerades i sopran 2 vilket jag tog väldigt hårt och jag blev väldigt besviken. De följande åren i denna körklass flyttades jag bara nedåt i stämordningen och sjöng all min tid i högstadiet i altstämman. Denna ”stämpel” följde med mig in i gymnasiets körkurser och jag har därför alltid sjungit i altstämmor. När min bakgrund inom körvärlden sågs ur ett nytt sken insåg jag att detta kanske var anledning till att jag hade en bild att jag inte fysiskt kunde ta ljusa toner, jag var ju en alt och ingen sopran.

Denna problematik med min vokala identitet har fortsatt att förfölja mig även under min utbildning på musikhögskolan. Under en kurs benämnde en lärare mig som sopran och detta ledde till förvirring. En rad med frågor dök upp i mitt huvud: Kan det vara så att jag alltid har

¹ CCM är förkortning av *Contemporary Commercial Music*. Begreppet innefattar alla de genrer som inte ingår inom den klassiska genren och har fått stor spridning i USA (LoVetri, 2008). Genom att mynta detta begrepp kan dessa genrer få en annan akademisk status och det går att komma ifrån den mer nedsättande termen ”icke-klassiskt” (LoVetri, 2008). Jag har valt att använda detta begrepp för att jag upplever att det är mer neutralt än de svenska begreppen ”populärmusikaliska genrer” och ”afroamerikansk musik” som är olika och möjligtvis mer vedertagna begrepp som används i vardagligt tal i Sverige.

varit sopran? Varför är det viktigt för mig att benämna mig som en viss typ av röst när det inte är relevant inom de genrer jag sjunger i nu? Kan jag ha blivit felplacerad i grundskolan? Hur skulle min musikaliska och vokala identitet sett ut om jag hade blivit sopran 1 under grundskolan? Detta har resulterat i att jag även har funderat om min tid i körklassen. Vilka ideal fanns inom körklassen? Fanns det någon stämplacering som hade en högre status än den andra? Och hur hanterade min sångpedagog på gymnasiet just min skolning inom körklassen? Funderingar kring dessa ideal som finns inom CCM har också dykt upp. Under mina olika utbildningar har det ofta funnits ett ideal där det är viktigt och bra att kunna *belta*. Varför anses det som något som är viktigt och varför premieras det inom vissa genrer inom CCM? Beror det på ett ideal som lärarna skapar på skolor eller kommer det utifrån?

Jag vill därför undersöka denna övergång, att ha gått i körklass på grundskolan och därefter med sång som huvudinstrument gå på ett estetiskt gymnasium med inriktning musik. En undersökning om hur unga sångares vokala identitetsutveckling har sett ut och hur de upplevde att sjunga i körklass för att sen sjunga enskilt, kan skapa kunskap och beredskap för sångpedagoger att undervisa elever med liknande bakgrund och erfarenheter.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka kvinnliga sångares erfarenheter av att sjunga i genrer inom CCM på gymnasiet efter att de har gått i körklass i grundskola och om deras musikaliska och vokala identitet har påverkats av denna övergång och i så fall hur. För att kunna uppfylla undersökningens syfte har dessa forskningsfrågor formulerats:

- Hur påverkas kvinnliga sångare som verkar inom CCM på gymnasiet av att ha blivit placerad i en bestämd körstämman i ung ålder?
- Hur visar sig maktstrukturer inom de olika undervisningsformerna och hur påverkar dessa i sin tur sångares identitetsutveckling?

2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras ett urval av litteratur och olika studier. De ämnen som presenteras är olika sångideal och dimensioner inom körsång och CCM, det kvinnliga idealet, det manliga idealet och identitetsskapande inom sång.

2.1 Ideal inom svensk körsång

Det talas ofta om att Sverige är ett körsjungande land och att kören har stor plats i det svenska kulturlivet och att den har blivit en stor källa till välbefinnande hos gemene man. Allt från kyrkokörer till ”alla-kan-sjunga”-körer tar stor plats runt om i landet. Det som kallas för ”det svenska körundret” är en specifik körklang som jobbades fram av flera svenska körledare under 1900-talet (Hedell, 2009). Det som utmärker den svenska körklangen är noggrann intonation, en homogen klangstruktur, en enhetlig och samtidig artikulation, rytmisk precision, svaga nyanser och varsamhet med vibrato (Hedell, 2009; Reimers, 1993).

I Lundblads (2019) avhandling undersöks vad som ligger till grund för den svenska körklangen. Han redogör för olika komponenter som ligger till grund för klangen och menar att en viktig komponent som särskiljer den svenska körklangen mot andra länders är våra vokaler och vilka vokaler vi väljer att sjunga på. Han menar att genom de svenska vokalfärgerna har det skapats en sångteknik där sångaren förväntas sjunga med låg och platt tunga som är placerad långt fram i munhålan. När sångaren sjunger med denna sångteknik i kombination med att sjunga med ”öppna” och ”ljusa” vokaler som y, i, e och a skapas en övertonsfattig sång som är transparent och blandbar. Lundblad hävdar att när vi sjunger med denna teknik så täcks det utrymme under tungan som har visat sig ha stor betydelse för de formantband som är rika på övertoner. De övertoner som bildas i detta utrymme utgör den så kallade *sångarformanten* (Sundberg, 2001), det är dessa övertoner som gör att tonen bär igenom andra starka ljud. Sammanfattningsvis menar Lundblad (2019) att det inte bara handlar om en enskild komponent utan också att när de olika parametrarna sammankopplas skapas den klang som ligger till grund för den svenska körklangen.

Något som förmodligen är avgörande för ”det svenska körundret” är att vi har en anpassningsvilja och en stark folkbildning inom kör (Lundblad, 2019). När grupptillhörigheten får stå i centrum, när kören får vara en plats där alla får vara med, skapas en trygghet i och med att det är många som gör samma sak samtidigt vilket leder till att sångarna vill jobba för en gemensam klang (Lundblad, 2019). Eftersom Sverige har haft en stark folkbildningsrörelse genom studieförbund och kyrkan har det funnits ett utrymme inom dessa till att utbilda människor inom körsång (Reimers, 1993). Genom att körsången har blivit en stor organiserad folkrörelse har det gjorts medvetna satsningar på kurser inom körsång, både för körledare och sångare. Detta har lett till att den svenska körsången och klangen har spridits genom hela landet och till alla körer, amatör- som professionella (Hedell, 2009).

2.2 Sångideal inom CCM

Eftersom uttrycket CCM innefattar en mängd olika genrer leder det till att sångidealen är många. Genrerna inom CCM härstammar från till exempel gospel, blues, jazz och folkmusik som har förts vidare genom muntlig tradition till skillnad från den klassiska musiken som

skrevs ned (Fisher & Kayes, 2016). På grund av detta blir sångidealen olika såväl mellan genrer som från person till person.

Sångidealet inom CCM är relativt fritt eftersom det utgår från sångarens egna och ”unika” sound, det vill säga sångarens specifika sätt att låta på. Något som är tydligt i det klassiska sångidealet är placeringen av struphuvudet som ska vara lågt (Fisher & Kayes, 2016), vilket kan vara en av de största skillnaderna jämfört med de olika soundidealen inom CCM. Några exempel på vanliga sångtekniska sätt som används av sångare inom CCM är twang, olika effekter som growl eller dist (Zangger Borch, 2008) samt utnyttjandet av skarven mellan bröst- och huvud-/falsettregistret och olika slags ansatser som till exempel glottal eller luftig (Fisher & Kayes, 2016). Ett annat vanligt sångsätt inom flera av genrerna inom CCM är *belting*. Belting är ett sångsätt som kan beskrivas som ”stark sång i bröstregister i ett tonhöjdsområde där operasångerskor använder mellanregister” (Sundberg, 2001, s. 260). Andra kännetecken är att det sker med ett högt subglottalt tryck och ett höjt struphuvud (Zangger Borch, 2008).

Det är vanligt att oskolade vissångare och popsångare sjunger mestadels i sitt bröstregister eftersom de inte har arbetat för att egalisera sin röst, vilket är en viktig del inom sångundervisning (Arder, 2007). Avsaknaden av egalisering skapar ett stort avbrott mellan de olika registren och därför håller sig ofta dessa sångare till att sjunga mest i sitt bröstregister. Detta kan leda till att de pressar sitt bröstregister för högt vilket i det långa loppet inte är direkt hälsosamt (Arder, 2007). Zangger Borch (2008) uttrycker att ett viktigt faktum är att ”sound” ofta prioriteras framför att sjunga på ett hälsosamt sätt inom dessa genrer men menar att det finns metoder och tekniker för att kunna sjunga på ett hälsosamt sätt och samtidigt sjunga inom de ideal som finns inom CCM.

2.3 Skillnaderna mellan körsång och enskild sång

Den stora skillnaden mellan att sjunga i kör och enskilt är naturligtvis att körsång sker i en gruppkonstellation. Enligt Zadig (2011) sker det, trots att han anser att det inte är helt okomplicerat att använda det begreppet, en slags *kommunikation* mellan sångarna:

Samtidigt som varje sångare koncentrerar sig på den egna sången finns en uppmärksamhet och lyhörddhet till den andre. Det finns i människan en naturlig reaktion att spegla sig i andra, det är så barn lär sig såväl språk som beteenden, detta är ett vedertaget begrepp. (Zadig, 2011, s. 102)

För att få den gemensamma klangen måste sångarna anpassa sig efter varandra så att rösterna inte sticker ut. Om sångarna börjar utbilda sig solistiskt kan det leda till att de inte smälter samman i körklangen längre, sångarens röst hittar ett ledigt frekvensområde där den kan ”skära igenom” (Ternström, 1987). Genom den solistiska sångtekniken som tränas upp bildas

mer övertoner vilket leder till att klangen inte längre är transparent och blandbar (Lundblad, 2019).

Förutom aspekten att körsångarna ska sjunga på ett sådant sätt att deras röster inte sticker ut kan det finnas andra faktorer som påverkar det musikaliska samarbetet mellan körsångarna. Dels deltar de i en musikalisk gemenskap och dels deltar de i en social gemenskap där det kan finnas olika gruppdynamiska aspekter som till exempel sociala hierarkier som har betydelse för det musikaliska samarbetet (Zadig, 2017). Den sociala gemenskapen kan även ge något positivt till sångarnas hälsa eftersom körsången leder till andra sociala aktiviteter än just den musikaliska aktiviteten. En känsla av att vara med i ett kollektiv kan stärka sångarens egen identitet och självförtroende (Henningsson, 1996, refererad i Zadig, 2011). Förutom de framkomna hälsoaspekterna gällande det sociala har det även framkommit positiva hälsoaspekter om vår fysiska hälsa i samband med körsång. När vi sjunger påverkas bland annat puls, hormoner, immunsystem och våra känslor (Theorell, 2009).

Det finns också forskning som tittar mer kritiskt på körsång. O'Toole (2005) hävdar att den bild av körsång som samhället ser inte är rättvis mot vad som faktiskt sker under körundervisning. Hon menar att det finns en dold maktstruktur inom körväsendet där dirigenten är överordnad och sångarna i kören är underordnade. Hon lyfter fram att körpedagogiken fokuserar mer på själva kvalitén på resultatet än på körsångarnas upplevelse. Hon anser dock att det inte går att skylla detta varken på sångarna eller körledarna utan att det handlar om "körpedagogikens konventioner".

Det finns olika faktorer inom de olika sångsätten som kan leda till röstslitage. Det är till exempel en stor risk att körsångare går emot vad som känns bra i rösten på grund av att körledaren kräver att det ska vara en stark dynamik eller på grund av grupstryck (Ternström, 1987). Ett annat exempel är att sångarna kan ha svårt att höra sig själva bland alla andras röster vilket kan leda till forcerad sång (Zangger Borch, 2008). Solosång inom CCM kräver andra saker av en sångare. Det kräver till exempel att ens röstkaraktär är originell och att sångaren hittar ett eget "sound" och egen karaktär. En faktor som kan leda till problem med rösten är att det kan vara slitsamt att sjunga utan pauser, vilket det finns möjlighet att få om det är flera som sjunger tillsammans, till exempel i en kör (Zangger Borch, 2008).

2.3.1 Att dela in sångare i stämmor eller röstfack

En av de vanligaste körformerna är blandad kör som består av kvinnor och män och är uppdelad i olika sektioner som sjunger olika stämmor av arrangemang. Genom att lyssna på sångarna bestämmer körledaren vilken sektion, det vill säga stämman, som sångaren hör till. De kvinnligt kodade rösterna brukar vanligtvis delas upp i sopraner och altar medan de manligt kodade rösterna vanligtvis delas upp i tenorer och basar. Dessa kan delas in fler gånger: sopran 1, sopran 2, alt 1, alt 2 et cetera. När körledare delar in sångare i stämmor

lyssnar de exempelvis på tessitura, klangfärg, omfång, rösthälsa, kvalitén på sångarens vokala ytterligheter, vad som behövs i kören, vilken stämma sångarna har varit placerade i tidigare, kunnighet inom a vista-läsning och sångarens egna vokala preferenser (Pagan, 2009).

För körlärare kan det bli problematiskt att placera in ungdomar i stämmor, framför allt under eller efter ungdomarna har gått igenom målbrottet. Williams (2019) anser att det är viktigt att inte placera in unga körsångare i stämmor som inte passar deras röster. Det är viktigt att se till individernas behov och inte bara vad som är det bästa för kören. Hon poängterar att det är viktigt att ompröva de kvinnliga sångarnas stämindelningar regelbundet: ”often they stay on a particular voice part either out of habit, or because they are musically reliable in this part” (s.77).

Att kategorisera in röster efter stämmor ska inte ses som samma sak som att dela in röster efter röstfack. Inom CCM behövs inte en kategorisering efter röstfack eftersom dessa sångare bygger sin vokala identitet på sitt eget ”sound” (Zangger Borch, 2008). Användningen av röstfack är mer användbart inom opera eftersom det underlättar för sångarna när det handlar om att till exempel bli ”castade” till rätt typ av roller som passar sångarnas röster. När sångarna blir tilldelade roller som är lämpliga för dem är det större chans att deras röst användning blir hälsosam (Callaghan et al., 2018). Arder (2007) uttrycker att det är viktigt att lärare är säkra på sin sak när de placerar in barn eller ungdomar i ett visst röstfack. Hon menar att eftersom barnen och ungdomarnas klang och omfång kommer att förändras ju mer deras röster utvecklas finns det en risk att de blir begränsade av detta. Det kan leda till att de kategoriserar in sin egen röst utefter det röstfack de har blivit placerade i.

Inom körundervisning kan elevernas stämposition vara förknippat med ett ansvarstagande. I Borgström Källéns (2014) avhandling beskriver hon att det kommer fram en genrediskurs inom den körundervisning som hon undersökte där det kollektiva kamratskapet tog plats. Det fanns en given föreställning hos eleverna att de ”är” sina stämpositioner och om de ifrågasatte den eller sin funktion i kören sattes slutresultatets kvalitet på spel. Det framkom att det fanns ett stort socialt ansvar och ett omhändertagande bland sångarna inom körpraktiken och att det skulle vara en ”rättvis” uppdelning av arbetsuppgifter mellan eleverna. De elever som tog plats gjorde det på lärarens direktiv och ansvaret för den ”rättvisa” uppdelningen låg även den på läraren.

2.4 Det kvinnliga och det manliga sångidealet

Många forskare är överens om att sången är kvinnligt kodad och att den kopplas ihop till femininitet och den kvinnliga kroppen (Borgström Källén, 2014; Green, 1997; Hentschel, 2017). Rent historiskt har sången varit en del av det ansvar kvinnor har haft för hemmet och familjelivet i den västerländska kulturen (McClary, 2011 a, b, refererad i Borgström Källén, 2014). Sången var ett instrument med funktion att trösta och att samla familjen och den

användes även vid olika tillställningar som begravningar och bröllop (McClary, 2011 a,b, refererad i Borgström Källén, 2014). Detta historiska arv präglar oss än idag och leder till att vi i västvärlden ofta kan se det vokala uttrycket som något som är kopplat till ”kvinnlighet” och kvinnokroppen. Green (1997) kopplar ihop sång med kvinnor och femininitet genom fyra olika aspekter och menar att genom kvinnors sjungande både bekräftas och reproduceras femininitet. Dessa aspekter anspelar på kvinnans kropp, kvinnans koppling till naturen, sångens koppling till kvinnans sexualitet och sångens koppling till moderligheten.

Flera studier har visat att det finns olika förväntningar och ideal för hur killar respektive tjejer ska låta när de sjunger (Björck, 2011; Borgström Källén, 2014; Hentschel, 2017). I Hentschels (2017) studie visar det sig att det finns flera olika ideal som flickorna förväntas sjunga efter i den musikklass som hon undersöker, som motsäger varandra. Dels ska de sjunga med ”ljus huvudklang” som ska låta behagligt och vackert och dels också låta som en kvinnlig popartist som sjunger i sitt bröstregister, vilket kan tolkas som mer starkt och expansivt. Hentschel uttrycker att detta kan liknas vid att det förväntas att de ska ta mindre plats samtidigt som det förväntas att de ska ta större plats i likhet med Björcks (2011) resultat. Björck resonerar kring att det inom populärmusiksammanhang (CCM) finns både förväntningar om att flickor ska ta mindre plats efter de feminina normerna samtidigt som de ska ta mer plats efter de maskulina normerna som hon menar finns inom populärmusiken.

Det kan även finnas normativt feminina ideal som syns inom sången som inte är kopplade just till det vokala uttrycket. I Borgström Källéns (2014) studie noterades en självdisciplinering av kropp och röst inom körgenren. Detta framträder genom att eleverna sitter i en ”rakryggad sångarhållning” med ett sparsmakat kroppsspråk, att de sjunger efter körklangsidealet och att de sällan talar med varandra under lektionerna när de inte sjunger (s. 184). Hon menar att om körklangsidealet och självdisciplinering ses ur ett genusteoretiskt perspektiv kan dessa förstås som normativt feminina. Detta sker genom att ”flicka/kvinna” förkroppsligas genom olika normativt feminina sätt som anpassning, följsamhet och som en *stängd kropp*, som Björck (2011) beskriver är att ta mindre plats enligt den feminina normen.

Inom körsång har det funnits ett stort intresse för forskning om representation och om de frånvarande pojkarna inom ämnet (Freer, 2010; Hall, 2005; Harrison, 2007). I Borgströms Källéns (2014) undersökning positionerade sig de få pojkar som deltog på olika sätt. Dels genom att gå emot de sociala konventioner som fanns inom genrediskursen och dels genom att skapa en rumslig distans till flickorna i undervisningen. Genom att förstå den ”skolade” sången som en ”intersektion mellan rösten som symbolisk relation för ”flicka/kvinna” och genrepraktikens konstmusikaliska inramning” (s.189) tolkar Borgström Källén pojkarnas distansering som något som möjliggjorde ett deltagande i sångundervisningen utan att det ledde till att deras heterosexualitet blev utmanad. Flickornas ideal var mer ”skolat” medan pojkarna riskerade att bli ”dömda” som homosexuella om de sjöng efter ett liknande ideal. På grund av detta eftersträvades ett ”oskolat ideal” bland pojkarna. Trots detta så vann de pojkar som tog sånglektioner legitimitet genom att de sågs som ”experter” eller ”virtuoser” och på så

sätt undkom de negativa kommentarer om sin sång. Hennes studies resultat visar att det pojkarna i musikpraktiken strävade mot var positioner som kan beskrivas som *lekfulla, galet kreativa experter/virtuoser* (s. 263). I Perssons (2019) studie framkommer det att pojkarna i musikundervisningen som han undersökte skapade distans från det feminina i sången genom att använda humor. Vid ett tillfälle sjöng några av pojkarna på ett humoristiskt sätt i sitt bröstregister i ett lågt läge, vilket han tolkar som att de genom att sjunga på ett oseriöst och humoristiskt sätt skapade ett utrymme där de kunde sjunga utan att den femininitet som sången bekräftar och reproducerar (Green, 1997) applicerades på dem.

2.5 Identitetsskapande inom sång

Det finns flera ord inom psykologin som används vardagligt utan att dess innebörd möjligtvis reflekteras över och kan blandas ihop. Några exempel är självkänsla, självförtroende och identitet. Identitet är vår självbild och vår medvetenhet om oss själva som unika individer (Nationalencyklopedin [NE], u.å). Det har gjorts relativt många forskningsstudier på just identitet kopplat till musik och musikundervisning och det framgår tydligt att musik används för identitetsskapande. Jag har valt att lyfta fram en av dessa som undersöker just sångares vokala identitetsutveckling.

I en artikel undersöker Sweet och Parker (2019) kvinnliga sångares vokala identitetsutveckling på två olika universitet. I undersökningen kom det fram fyra olika faktorer som de kvinnliga sångarna upplevde påverkade dem och deras vokala identitet. Den första var *inflytande från andra* där det framkom att uppmuntran från familj, vänner och lärare hade stor påverkan på sångarna. Denna uppmuntran var avgörande för att de började sjunga överhuvudtaget och att de fortsatte sjunga. Till exempel uttryckte en av eleverna att positiva kommentarer från andra stärkte hennes självförtroende och gav henne mer motivation och till stor del formade hennes utveckling. Det framkom även att inflytande från andra kunde ha negativ effekt på sångarna och detta skedde framför allt när de i sina utbildningar sjöng i kör och sjöng enskilt. En förvirring kring sångarnas vokala identiteter framkom på grund av skillnaderna mellan körsången och solosången och även bristen på kommunikation mellan de olika lärarna på skolan. Den andra faktorn var *röstklassificering*:

As younger singers, participants placed importance on their voice classification, and several cited an identity of soprano or alto because of their capabilities of singing high or low. For many, voice classification was a permanent facet of their vocal identity, often solidified at a young age, and an important source of their individuality. (Sweet & Parker, 2019, s. 71).

Flera av sångarna uttryckte att röstklassificeringen kunde bli problematisk när de hade blivit klassificerade i ung ålder. De upplevde att den klassificering de hade fått krockade med deras bild av sig själva som sångare. Detta ledde till att de fick negativa åsikter om sina röster i de register där de var svaga och att de blev rädda för att sjunga i dessa. Den tredje faktorn som framkom var *de ständigt närvarande känslorna* som sångarna uttryckte att deras vokala

identitet påverkades av. De uttryckte att de ständigt hade olika känslor som berörde den egna rösten. De flesta uttryckte att de hade negativa känslor som rädsla, osäkerhet, press och ångest medan vissa uttryckte att de hade positiva känslor som stolthet, framför allt när det gällde att sjunga i en specifik stämning. Den sista faktorn var *uppfattningar om framtida engagemang* där de uttryckte att deras uppfattning om de skulle fortsätta musicera påverkade deras vokala identitet. Vissa av sångarnas önskan om att bli lärare inom musik banade väg för dem att utveckla positiv vokal identitet medan några av sångarna diskuterade huruvida en saknad bild kring framtida musikalisk aktivitet kunde leda till en avsaknad av vokal identitet.

3 Teori

I detta kapitel presenterar jag det teoretiska perspektiv och de olika teoretiska begrepp som har applicerats på min undersökning. Eftersom studien syftar till att undersöka kvinnliga sångares erfarenheter inom två olika skolformer och hur de olika sångideal som konstrueras inom dessa påverkar sångarnas identitetsutveckling, har jag valt att analysera studiens resultat ur ett diskursivt perspektiv. Detta för att kunna synliggöra, genom deras uttalanden, hur sångideal och maktstrukturer konstrueras inom de två olika skolformerna. Jag kommer utifrån det diskursiva teoretiska ramverket använda begreppen *diskurs*, *makt* och *subjektposition*. Genom att applicera begreppet *position* på studien möjliggör det att kunna synliggöra hur sångarna positionerar sig eller blir positionerade i undervisningen och hur det påverkar deras musikaliska och vokala identitetsutveckling. Utöver de diskursiva begreppen använder jag också begreppen *musikalisk agens* och *handlingsutrymme* i studien. Dessa begrepp kan synliggöra hur sångarna använder musik för att skapa musikalisk agens, det vill säga deras upplevelse av förmåga i olika situationer, och även hur undervisningen skapar eller begränsar deras upplevda möjlighet att handla i situationerna.

3.1 Diskurs, makt och subjektposition

Diskursperspektivet vilar på en socialkonstruktionistisk grund. Med socialkonstruktionism menas att verkligheten, eller vårt sätt att se på den, är socialt konstruerad (Nationalencyklopedin [NE], u.å). Det vill säga att den kunskap vi har om världen inte kan räknas som en objektiv sanning, utan den bild och kunskap vi har om världen är mer en produkt av historiska och kulturella uppfattningar om den (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Det leder till att de sätt som vi förstår världen på inte nödvändigtvis är sanna eller falska utan är kontingenta: ”våra världsbilder och identiteter kunde ha varit annorlunda och de kan förändras över tiden” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 11). Dessa uppfattningar av världen skapas och upprätthålls genom sociala interaktioner mellan människor där gemensamma sanningar skapas och upprätthålls (Winter Jørgensen & Phillips, 2000).

Ordet *diskurs* används friskt i både vetenskapliga texter och debatter utan bestämning av dess innehåll och begreppet har blivit relativt oklart eftersom det i vissa sammanhang knappt betyder nånting och i vissa sammanhang något mer precist (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Det som ordet diskurs handlar om är språket och vad språket representerar och detta har en stor betydelse för hur diskurserna formas (Foucault, 1989). Michel Foucault var en av de första personerna som började använda sig av diskursanalys genom att han utvecklade både teori och begrepp som han använde i sina arkeologiska och genealogiska undersökningar. Inom alla de olika diskursiva inriktningarna finns Foucault som en slags förgrundsgestalt där hans teorier och begrepp ligger som grund till alla de olika inriktningarna inom diskursperspektivet (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Foucault (2002) menar att diskurser består av en mängd teckensekvenser som skapar olika utsagor. Dessa utsagor kopplas sen till ett visst objekt och denna enhet som skapas av utsagorna grundar sig inte på själva existensen av objektet utan utgörs av samspelet mellan de olika regler som tillåter objektet att träda fram. Förutom detta så framträder diskurser genom att det finns en gemensam syn inom utsagorna. Han tar upp ett exempel inom den medicinska vetenskapen där han menar att från 1800-talet bestod inte medicinen endast av en samling traditioner, iakttagelser eller olika recept utan framför allt av att det fanns en ”gemensam syn på tingen, en gemensam inrutning av förnimmelsefältet, en gemensam analys av den patologiska företeelsen enligt kroppens synliga rum, ett gemensamt system för att överföra det man uppfattar till det man säger (samma vokabulär, samma uppsättning av metaforer)” (s. 49). I den kliniska diskursen upplevde han att det även fanns andra språkliga företeelser som grundade sig i olika slags antaganden, tankar eller idéer om olika saker som förekommer inom den medicinska vetenskapen som till exempel antaganden om liv och död, olika etiska val och olika terapeutiska beslut. För att summera Foucaults syn på vad diskurs är kan det ses som att begreppet diskurs rymmer en eller en annan idé om att det finns ett specifikt språk och ett visst sätt att kommunicera med varandra inom olika områden: ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7).

Utifrån Foucaults teori om diskurser har det utvecklats flera olika teorier, till exempel kritisk diskurs, diskurspsykologi och diskursteori. I inriktningen diskursteori, som utvecklades av Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, omfattar diskursbegreppet alla sociala fenomen och inte bara språk (Winther Jørgensen & Phillips, 2000):

[...] diskurserna försöker strukturera tecknen *som om* alla tecken hade en fast och entydig betydelse i en total struktur. Samma logik gäller för hela det sociala fältet: vi uppför oss som om verkligheten runtomkring oss hade en fast och entydig struktur, som om samhället, de grupper vi tillhör och vår identitet vore objektivt givna. Men liksom språkets struktur aldrig är helt fastställd är också samhälle och identitet flytande och föränderliga storheter som aldrig helt kan fixeras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 40).

Vid diskursanalys undersöks alltså inte den objektiva verkligheten utan *hur* vi skapar verkligheten så att den i vår förståelse uppfattas som objektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 40).

Diskursanalysen och dess teorier bygger inte bara på socialkonstruktionism utan även på att belysa vilka strukturer som finns, därför är ett återkommande begrepp som används *makt*. Foucault (1980) utvecklade en teori om makt som menar att det inte är någonting som någon besitter utan är en producerande kraft. Enligt Foucault kan begreppet makt inte bara ses som något som endast är undertryckande eftersom vi människor faktiskt rättar oss efter den och inte sätter oss emot den. Makten är som en producerande kraft som går genom hela samhällskroppen och är det som framkallar nöje, bildar kunskap och producerar diskurser.

Foucault intresserade sig för vad som var sanningar inom diskurserna. Han undersökte reglerna för vilka påståenden som blir accepterade som meningsfulla och sanna i en bestämd historisk epok (Winther & Jørgensen, 2000). *Sanningen* kan ses som någonting som skapas diskursivt och kunskapsregimer bestämmer över vad som är sant och falskt. Foucaults synsätt på makt gav direkta konsekvenser för hur det är möjligt att genom hans förståelse se på *sanningen*: det är något som skapas av maktsystem (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Eftersom det är omöjligt att komma fram till vad själva ”sanningen” är så ska man sluta söka efter vad som är sant och falskt och istället se efter vilka ”sanningseffekter” som skapas inom olika diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Inom diskursteori används begreppet *subjektpositioner* som är olika diskursiva positioner som är delaktiga i varje diskurs öppna karaktär (Laclau & Mouffe, 2008). Individer ”försätts” i olika positioner av diskurserna där det finns vissa förväntningar på individen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I diskurser finns det alltid positioner som människan kan inta och till de olika positionerna finns det förväntningar om till exempel vad som går att säga och inte säga eller hur man ska bete sig (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Ett exempel från musikundervisningen är diskursen ”körundervisning” där det finns två olika positioner: en som körledare och en som korist. Inom positionerna kan det finnas förväntningar på till exempel att koristerna ska sjunga med en enhetlig klang och att körledaren ska ha auktoriteten och kunskapen att kunna placera koristerna korrekt i stämmor. Ett annat exempel är att inom diskursen ”enskild sångundervisning” finns det två positioner: en sånglärare och en sångelev. De förväntningar som kan finnas på respektive position kan vara att eleven tar ansvar för sin övning och att läraren har den auktoritet och kunskap som krävs för att kunna leda eleven så att eleven inte sjunger på ett skadligt sätt.

3.2 Musikalisk agens

Ordet agens är en form av latinet *ago* som betyder ”driva”, ”sätta i gång” och ”handla” (Nationalencyklopedin [NE], u.å.). Nationalencyklopedin (NE, u.å.) definierar ordet agens som: ”en semantisk-syntaktisk term för den eller det som har kontroll över eller ansvar för att en viss handling äger rum eller att den inte avbryts”. Enligt Falthins (2015) tolkning av begreppet agens är människan en *agent* vars handlingsutrymme möjliggörs och begränsas. Agenten ses som ”en kunnig, kreativ aktör som genom sociala strukturer skapar möjligheter i den institutionella vardagen” (s.65).² Uddholm (2012) utgår från Daniel Sterns (1985) diskussioner om agens när han beskriver *musikalisk agens* som ”känslan att vara sina musikaliska handlingars upphov” (Uddholm, 2012, s. 104). Uddholm menar att musikalisk agens är tätt förbundet med musikalisk handlingskompetens som i sig är förbundet med utvecklingen av människors självmedvetande. Han diskuterar att människor vars musikaliska agens inte respekteras kan utveckla ett lågt musikaliskt självförtroende (s. 137).

I en artikel har Karlsen (2011), med bakgrund i studier om musikalisk identitet och vad människor gör med musik, tagit fram en modell (s. 118) som kan användas som ”lins” i etnografiska undersökningar om musikalisk agens. Hon beskriver musikalisk agens som: ”the capacity to act in and through music” (Karlsen, 2014, s. 425). Genom hennes modell kan man urskilja och förstå olika dimensioner av musikalisk agens, det vill säga vad människor gör med musik, både på en individuell och en kollektiv nivå. Intentionen med modellen är att sätta ett fokus på hur elevernas upplevelser kring musik, det vill säga hur de använder musik, kan påverka musikutbildningar eftersom hon upplever att det finns ett för stort fokus på det musikaliska resultatet. Dimensionerna i modellen, här i min översättning, är att på en individuell nivå använda musik: som *självreglering*, som *identitetsskapande*, som *skydd*, för *tänkande*, för *existentiella frågor* och för att *utveckla musikaliska färdigheter*. Dimensionerna på en kollektiv nivå är att använda musik: för att *reglera och strukturera det sociala*, för att *koordinera kroppsliga handlingar*, för att *bekräfta och utforska den kollektiva identiteten*, för att *utforska mänskliga relationer* och för att *etablera en grund för gemensamt musicerande*. I modellen har Karlsen även inkluderat olika diskursiva förståelser av musikalisk agens som ”lager” eller ”skuggor”. Hon menar att dessa olika nyanser möjliggör för forskaren att kunna lägga ett särskilt fokus på till exempel:

the ‘agentic’ powers needed for, or developed through, musical performance; the transformational aspect of people’s engagement with music; the close connection between identity and agency; how the musical agent is able to access experiences of learning – or not; and in which ways engagement with music may lead to empowerment. (Karlsen, 2011, s. 117).

² Falthin tolkar agensbegreppet utifrån Giddens (1984) som i sin tur bygger på Goffmans (1959) studier.

Dessa ”lager” som hon lägger till på modellen är ”performance”, ”transformation”, ”identity”, ”ability to access learning experiences” och ”empowerment”.

4 Metod

I detta kapitel presenteras den metod som applicerades på studien och även en presentation av undersökningens genomförande och transkriberings- och analysprocess. Kapitlet inleds med en presentation av kvalitativa intervjuer där etiska överväganden och urval redovisas. Under avsnittet *Urval och informanter* redovisas korta presentationer av informanterna och vidare följer en redogörelse för hur undersökningen genomfördes. Sist redovisas transkriberings- och analysprocessen.

4.1 Kvalitativa intervjuer

För insamling av material till undersökningen användes kvalitativa intervjuer som metod. Kvalitativa metoder är till för undersökningar som syftar till att försöka förstå och hitta mönster (Trost, 2010). Det var en hög grad av strukturering på intervjuerna, vilket betyder att det fanns en tydlig struktur och ett tydligt ämne. Det var även en låg grad av standardisering, det vill säga att intervjuerna inte såg likadana ut utan att jag anpassade mig efter den informant som intervjuades (Trost, 2010).

Resultatet av undersökningen kan inte bli generaliserbart vilket är vanligt vid kvalitativa undersökningar (Bryman, 2011). Vid kvantitativa undersökning är generaliserbarhet något som eftersträvas, men kvalitativa undersökningar är svåra att få generaliserbara eftersom informanterna i intervjuer inte är representativa för en hel population (Bryman, 2011). Därför går inte resultaten att applicera på andra miljöer än just dessa som finns i undersökningen.

Inför intervjuerna gjordes en intervjuguide (bilaga) där olika teman konstruerades och därefter formulerades öppna frågor utifrån dessa. Eftersom jag är intresserad av två stora områden, erfarenheter av att gå i körklass i grundskola och erfarenheter av att ta enskilda lektioner inom gymnasiet, blev dessa områden två större teman som jag formulerade olika frågor inom. Enligt Trost (2010) är det viktigt att kunna vara följsam och fånga upp respondentens tankegångar och därför konstruerade jag öppna frågor i min intervjuguide. Eftersom det var två stora områden som mina frågor skulle beröra ansåg jag att det var viktigt att hålla nere antalet frågor. Detta för att det inte skulle bli tröttsamt för informanterna att svara och jag tog därför bort många ”kan-vara-bra-att-veta”-frågor (Patel & Davidsson, 2003).

4.1.1 Etiska överväganden

Inför och under intervjuarbetet har jag följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. Deras fyra huvudkrav har följts: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Dessa har jag följt genom att ge informanterna information om undersökningen: vem jag är, vilken institution jag kommer ifrån, vad syftet är med själva undersökningen och hur den kommer gå till. Informanterna fick även information om att deras medverkan är frivillig och att de kan avbryta sin medverkan när som helst. De informerades även om att de uppgifter som samlas in endast kommer att användas till undersökningen.

Informanterna informerades även om att de skulle vara anonyma. Informanterna är anonymiserade enligt *konfidentialitetskravet* till den grad att det är endast den information som behövs för analys och förståelse som finns kvar. All information om undersökning och intervju skickades ut till informanterna innan intervjuerna och meddelades även muntligt i början av varje intervju.

4.1.2 Urval och informanter

I början av arbetet hade jag för avsikt att intervjua kvinnliga gymnasieelever som gick tredje året på estetiska programmet med sånginriktning. Jag valde att avgränsa mitt urval till endast kvinnliga sångare i en viss ålder eftersom jag ansåg att det skulle vara av värde för undersökningen att ha en så homogen grupp som möjligt. Eftersom kvinnorösten och mansröstens utveckling skiljer sig åt under den åldern undersökningen syftar till att undersöka upplevde jag att det skulle underlätta analysprocessen att avgränsa efter kön. Jag valde även att fokusera på kvinnor eftersom jag upplever att det redan finns ett stort intresse för mäns vokala utveckling i och med målbrottet och deras vokala identitetsutveckling kring detta. Eftersom jag är intresserad av skiftet mellan att sjunga i körgenren och att sjunga enskilt inom CCM avgränsades mitt urval efter dessa genrer.

Efter att ha kontaktat flertalet lärare på olika gymnasieskolor var det endast en elev som stämde in med kriterierna och som kunde tänka sig att ställa upp på intervju. På grund av svårigheten att få kontakt med informanter via sånglärare valde jag att leta efter informanter utanför gymnasieskolan. Detta beslut togs med tanke på den relativt korta tidsramen som fanns för arbetet eftersom jag då kunde söka upp informanter på egen hand utan att behöva gå via en tredje part. Detta kan kallas för ett slags *bekvämlighetsurval*, det vill säga personer som råkar finnas tillgängliga för mig just vid detta tillfälle (Bryman, 2011). Urvalet avgränsades ytterligare när jag beslutade mig för att leta efter kvinnliga informanter som har tagit studenten från ett estetiskt gymnasium men som även går eller har avslutat en eftergymnasial utbildning med inriktning sång inom CCM. Valet gjordes på grund av att jag ansåg att deras erfarenheter kunde vara positiv eftersom informanterna har fördjupat sina kunskaper inom sång och förhoppningsvis kan reflektera över övergången på ett annat sätt än en person som

inte har fortsatt att utbilda sig. Urvalet avgränsades även efter ålder för att få en så homogen grupp som möjligt. Informanterna skulle vara mellan åldrarna 25–35 för att det inte skulle bli några större problem för informanterna att minnas deras upplevelse av skoltiden.

Mängden informanter begränsades till fyra eftersom det möjliggjorde längre och fördjupade samtal istället för små och korta inom tidsramen för studien. Två av informanterna är bekanta till mig och tackade ja till att delta i studien vid förfrågan. De andra två informanterna fick jag dels kontakt med genom att skicka ut en förfrågan till studenterna som går på ett ämneslärarprogram på en musikhögskola och dels via en annan bekant till mig. Både informanterna och gymnasieskolorna har fått fingerade namn. Gymnasieskolorna benämns som G-A och G-B. Trots att informanterna idag är utspridda i Sverige har alla gått i grundskola och gymnasieskola i samma stad. Informanterna har gått i olika klasser och i olika årskurser men det förekommer att de har gått på samma skolor. Två av de fyra informanterna gick på samma grundskola. Två av informanterna gick på gymnasieskolan G-A och två av informanterna gick på gymnasieskolan G-B. Informanterna är mellan 26 och 31 år gamla.

Alva tog examen år 2020 från ett ämneslärarprogram med inriktning sång och ensemble på en musikhögskola. Hon gick i en musikklass i grundskola och började på gymnasieskolan G-B. Efter studenten gick hon en ”afro/rock”-linje på en folkhögskola.

Elsa studerar på ett ämneslärarprogram med inriktning sång och ensemble på en musikhögskola. Hon gick i en musikklass i grundskola och började på gymnasieskolan G-B. Efter studenten gick en jazzlinje på en folkhögskola. Hon har även gått en musikalartistutbildning och jobbat som frilansande sångerska och artist.

Matilda tog examen år 2020 från en konstnärlig kandidatutbildning inom sång. Hon gick i en musikklass i grundskola och började på gymnasieskolan G-A. Efter studenten gick hon en jazzlinje på en folkhögskola.

Jonna tog examen år 2019 från en konstnärlig kandidatutbildning inom jazz- och rocksång. Hon gick i en musikklass i grundskola och började på gymnasieskolan G-A. Efter studenten gick hon två år på en genrebred linje på folkhögskola och sen ett år på en jazzlinje på en annan folkhögskola.

4.2 Genomförande

På grund av den pandemi som pågick under året 2020 genomfördes intervjuerna via det digitala verktyget *Zoom*. Jag spelade in ljudet genom *Zoom* för att kunna få så god ljudkvalité som möjligt. Jag valde att göra intervjuerna via *Zoom* för att videomöjligheten gör att det blir så likt ett fysiskt möte som möjligt trots att det är på distans. Jag ansåg att de risker som uppstår vid digitala intervjuer, som till exempel att jag inte kan styra platsen där intervjun sker eller att nätverket kunde vara instabilt, inte var större än smittorisken. Det som kunde vara till

en fördel gällande att informanterna själva fick bestämma plats var att de förhoppningsvis kunde känna sig trygga och inte i ett slags underläge, vilket hade kunnat hända om vi hade setts på en fysisk plats som jag hade valt (Trost, 2010). Jag siktade på att intervjuerna skulle ta mellan 45 och 50 minuter, vilket jag meddelade informanterna om innan och i början av intervjun. Tidsramen hölls vid alla intervjuer.

Jag valde att inte anteckna under intervjuens gång för att kunna koncentrera mig helt och hållet på själva samtalet och för att undvika att det skulle bli ett störningsmoment för informanten (Trost, 2010). Direkt efter intervjuens slut satte jag mig ner och gjorde personliga anteckningar som kunde handla om bland annat specifika känslouttryck som visat sig under intervjun. Mina direkta tolkningar om det var något speciellt som hände eller om det var något som kanske inte fångades upp av inspelningarna noterades också direkt efter intervjuens slut (Trost, 2010). Efter att transkriberingen var klar och analysarbetet var påbörjat dök det upp ytterligare frågor och frågetecken som behövde redas ut. Detta gällde tre av informanterna som med sitt godkännande kompletterade intervjuerna via röstsamtal som spelades in och sen transkriberades. De kompletterande intervjuerna var ca 5–10 minuter långa.

4.3 Transkriberings- och analysprocessen

Vid transkribering skrevs intervjuerna ut ordagrant. Stakningar, hummanden, pauser och alla utfyllnadsord togs med. För att deras uttalanden inte skulle få en annan betydelse markerades betoningar och även skratt. Detta upplevde jag var viktigt eftersom det var en särskild känslouttryck som dök upp många gånger under intervjuerna. Vid citering har informanternas utfyllnadsords tagits bort till en viss del men bara till den grad att innebörden inte rubbas.

Efter transkriberingen var gjord påbörjades analysprocessen. Analysarbetet inleddes med en tematisk analys (Bryman, 2011) av råmaterialet. Jag genomförde analysarbetet direkt efter en intervju var transkriberad för att få analysarbetet att ske kontinuerligt under intervjuprocessen. Detta för att arbetet inte skulle bli enformigt och för att jag då kunde ta med mig olika teman till nästa intervju (Bryman, 2011). Jag inledde varje enskild analysprocess med att återigen lyssna och läsa igenom de utskrivna intervjuerna noga. Dels för att försäkra mig om att inget hade missats under transkriberingarna och dels för att se vilka olika teman informanternas utsagor kunde kategoriseras in i. En fördel med att göra en noggrann kodning av material är att det ”tvingar forskaren att bekanta sig med varje tänkbar detalj i materialet, och särskilt för stora samlingar data ger den en överblick som kan vara till nytta” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 242). Först delades uttalandena in i mindre kategorier: *identitet, prestation, sångteknik, hierarkier, ideal, det kollektiva och stämplacering*. Efter att ha bearbetat råmaterialet ytterligare kunde jag se att det var möjligt att dela in alla dessa utsagor efter två stora huvudteman: *ideal* och *hierarkier* under vilka alla dessa subteman fick plats. Dessa huvudteman valdes utifrån de teoretiska utgångspunkterna som finns för undersökningen och forskningsfrågorna.

Efter att tematiseringen av materialet var färdigställt gjordes sammanfattningar av varje informants uttalanden under varje huvudtema, vilket kan förstås som en typ av *meningskoncentrering*. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) bygger meningskoncentrering oftast på kodning och innebär att informanternas yttranden skrivs om till kortare formuleringar. Detta hjälpte mig att se de olika strukturerna i informanternas uttalanden vilket underlättade mitt arbete att skriva fram det slutliga resultatet. Utifrån det diskursiva perspektivet som jag har applicerat på min studie analyserades informanternas uttalande efter vad de säger men även efter *hur* de uttrycker sig, det vill säga vilka ord de väljer att uttrycka sig med. Ur informanternas uttalanden framkom olika diskurser inom de olika undervisningsformerna, där det skapades olika sanningseffekter (Kvale & Brinkmann, 2014; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

5 Resultat

I detta kapitel presenteras resultaten av undersökningen. Kapitlet är uppdelat i två avsnitt: *Körklass* och *Enskild sångundervisning på gymnasiet* med två subteman under dessa: *Ideal* och *Hierarkier*. Rubriken *Ideal* under avsnittet *Enskild sångundervisning på gymnasiet* inleds med det som visat sig vara gemensamt för alla informanterna och sedan delas det upp efter vilka gymnasieskolor de gick i. Varje avsnitt inleds med några korta stycken om informanternas generella upplevelse av deras respektive skoltider och även bakgrunden till valet av skola. Jag väljer att benämna elever som killar och tjejer för att det ska bli mer enhetligt.

5.1 Grundskoletiden i körklass

De fyra informanterna Alva, Elsa, Jonna och Matilda började i sina respektive musikklasser i årskurs fyra när de var 9–10 år gamla. Det var på deras föräldrars initiativ som informanterna sökte till musikklass med körinriktning. De hade alla fått med sig musikintresset hemifrån eller från annan körverksamhet. De uttrycker alla att de är glada över att de gick i körklass i grundskolan och Jonna och Elsa framhåller särskilt att de uppskattade det kollektiva i körsången:

Jonna: [...] men det var väldigt kul och särskilt då när man sjunger med samma personer i så många år och verkligen får typ utvecklas tillsammans. Asså jag kan tänka på det ibland, jag har aldrig sjungit i en bättre kör än typ hur vi var i nian, efter det liksom. Då har man ju ändå typ, vad jag minns, blivit ganska bra.

Jonna, Matilda och Elsa uttrycker att det positiva som de tog med sig från den tiden var att vara ”inlyssnande”, det vill säga att de hade lätt för att sjunga stämsång och att det bidrog till

ett mer utvecklat gehör. Alva och Matilda upplevde att de la sin rösttekniska grund under dessa år.

5.1.1 Ideal

Ur intervjuutsagorna framträder det att det i respektive körklass fanns ett tydligt körideal: klangen skulle vara enhetlig, ren, neutral, tät och huvudregisterorienterad. Denna klang passade överlag informanterna bra och de trivdes med att sjunga i den klangen. Trots detta så resonerar Elsa kring körklangens påverkan på hennes egen utveckling:

Elsa: [...] jag kan fundera över... om jag hade hittat min röst tidigare [...] om man hade vågat få låta lite olika, alltså just att vi hade en väldigt eller typisk körgenre som vi sjöng inom. Vilket gjorde att det bara fanns plats för den typen av röst också [...] det hade nog varit bra om, dom genrerna som vi sjöng hade varit lite mer blandade jag tror att det hade gett, ja men en större trygghet kanske i sin egen röst.

I uttalandet framträder det att Elsas upplevda handlingsutrymme var litet i det körideal som fanns i klasserna vilket ledde till att hon inte kände sig helt trygg i sin egen röst.

Både Matilda och Alva uttrycker att det fanns ett krav på kvalitet på deras skolor som kunde orsaka ”press”:

Matilda: Jo men jag tycker ändå att det fanns någon slags förväntan på att man skulle stå i raka led liksom och sköta sig och va liksom ah men, det skulle vara ett snyggt yttre på nåt sätt också sångmässigt, alltså det fanns krav på kvalitet.

De båda upplevde att detta passade dem bra men att de kunde tänka sig att det inte fungerade för alla elever och alla olika rösttyper. Matilda berättar vidare att hennes skola var en gammal institution med traditionella ideal vilket inte uppmuntrade eleverna till att låta och vara olika: ”man skulle passa in i deras mall och gjorde man inte det så var det synd för en”. Men hon poängterar att hon upplevde att hon passade in på skolan eftersom hon var en ”tjej som skötte sig” och ”gillade att sjunga”.

I sina respektive körklasser var alla informanterna placerade i sopranstämman. Alva och Elsa sjöng sopran 1 under hela grundskoletiden medan Matilda sjöng sopran 2 och Jonna sjöng sopran 1 fram till högstadiet då hon bytte till alt. Eftersom det fanns ett behov av fler korister i altstämman i Jonnas klass tänkte hon att ”det kanske är bra att sjunga lite alt så jag får öva på det”. Alva, Jonna och Matilda uttrycker att de ”var” sopranoer vilket antyder att de, förutom att ha blivit placerade i stämman, hade funnit en identitet i sin stämplacering.

Elsa och Matilda uttrycker att det fanns en stark önskan att bli placerad i sopranstämman:

Elsa: Ja ja ja, första sopran det var det enda jag ville sjunga! Jag minns inte, asså nu i efterhand kan jag ju tycka, varför det? För det är ju liksom inga roliga stämmor i första sopranen, men, det var liksom finast på nåt sätt att sjunga högst.

Matilda upplevde en besvikelse när hon inte blev placerad som sopran 1. Hon uttrycker att det kanske fanns något speciellt med att sjunga ”ljust” och att det ändå var viktigt för henne att bli placerad i just en sopranstämma:

Matilda: (skratt) Ja men jag kände väl ändå såhär, ah, I made the cut eller såhär, det kanske inte blev bäst men jag blev ändå sopran typ. [...] Men att min lärare sen var så positiv till att jag blev andra sopran, att det var så: det är dom som bär hela kören typ, sa hon till mig. För att vara snäll antar jag. Och då kände jag också att... det är nog sant. Så då var jag ändå väldigt nöjd med det.

När läraren inte placerade Matilda i den stämma som hon önskade blev hon besviken. Genom att läraren beskrev stämman som en av de viktigaste i kören accepterade Matilda sin placering. Med andra ord upplevde Matilda en hög musikalisk agens när stämman fick en högre status.

Alva och Jonna beskriver att det var ”coolt” att sjunga i altstämman. Jonna utvecklar detta genom att resonera kring de olika bilderna hon hade av vad det innebar att ”vara” sopran eller alt:

Jonna: [...] i alla fall bland oss då så var det som att det var fler av dom här liksom duktiga personerna i sopranstämmorna. Altarna var lite stökigare kanske om man bara får spekulera (skratt). Så kanske det är nånting med liksom, ett lägre röstläge. som ger lite mer respekt typ. [...] För på nåt sätt så hängde det ihop att det kändes som att dom som var i sopranstämmorna var lite mer såhär, duktiga? [...]

Ur Jonnas uttalande framkommer det att eleverna inom stämmorna tog olika roller utifrån deras olika röstlägen. Jonna berättar vidare att trots att altarna fick mer ”respekt” påverkade inte detta vilka stämmor som eleverna ville sjunga i, det fanns ingen tydligen strävan efter att få sjunga i altstämman. Hon upplevde dock att det var mest ”ballt” att sjunga i sopran 1 eller i alten och mer ”mellanmjölkigt” att sjunga i sopran 2. Alva uppfattade att det i hennes klass fanns en strävan efter att få sjunga i altstämman och resonerar kring att det kan ha varit så på grund av att det låg i ett mer bekvämt röstläge och därför var det mer ”safe” att vara alt.

Alva, Jonna och Matilda uttrycker att de hade en relativt oproblematisks relation till sina röster under grundskoletiden. Jonna berättar om en ”strävan” som fanns:

Jonna: [...] då var det ju helt annat fokus på typ register... Tror jag. Eller... lite på gymnasiet också men just det med att såhär kunna sjunga dom liksom högsta tonerna sånt. Att va en riktig sopran typ. Eller såhär... En *riktig* sopran men ah... (skratt) Att försöka vara en bra sopran.

Det framkommer ur Jonnas uttalande att det fanns ett fokus på deras register i körundervisningen och att det fanns en förväntan på att eleverna skulle passa in i den rollen som fanns i stämman. Det framkommer även ur uttalandet att det fanns en förväntan på ett ansvarstagande inom den stämman som sångarna blev placerade i, att ”vara en bra sopran”.

Elsa uttrycker att hon inte hade någon särskild relation med sin röst under grundskolan:

Elsa: [...] asså jag tror inte att jag hade någon relation överhuvudtaget, jag bara gjorde. [...] Jag tyckte om musiken, jag tyckte om *att* sjunga men jag lyssnade aldrig på hur jag lät själv och när vi sjöng i kör så ville jag gärna liksom, det här jag menar att jag förminskade rösten [...] fysiskt så klämde jag ihop alla muskler man kunde klämma ihop för att den skulle låta så liten som möjligt för att jag inte ville höras [...] så det var inte så mycket relation.

Hon berättar att detta ”förminskande av rösten” berodde på hur stämningen var i klassen: ”asså den här klassen var väldigt sådär, så fort man sjöng en ton som var lite sur så fick man ett ont öga”. Hon upplevde att detta även påverkade körens klang i stort: ”körklängen blir ganska liten för alla försöker på något sätt pressa ihop sig själv”. På grund av den rådande kritiska stämningen upplevde Emma att hon inte blev musikaliskt respekterad av hennes klasskamrater. Med andra ord innebar det att hennes musikaliska agens begränsades på grund av den sociala situationen i klassen.

Sammanfattningsvis framkommer ur informanternas uttalanden en diskurs om hur en elev i körklass ska sjunga och uppföra sig. Genom intervjuerna befästs idealet att sjunga enhetligt, rent, neutralt, tätt och huvudregisterorienterat. Genom intervjuerna med Alva och Matilda befästs även ett ideal inom diskursen om hur eleverna ska uppföra sig i en körklass, det vill säga att det finns en förväntan på att eleverna ska stå i raka led och prestera i undervisningen. Det framkommer även från Jonnas uttalande att de olika stämmorna innehöll olika former av rolltagande beroende vilket röstläge de sjunger i: sopranerna positionerar sig som ”duktiga” medan altarna positionerar sig som ”stökiga”. Informanterna var placerade i sopranstämman och Alva, Jonna och Matilda identifierade sig och positionerade sig som sopraner inom diskursen. Genom deras uttalande framkommer det att de alla hade en hög musikalisk agens och upplevde ett stort handlingsutrymme. Trots att Elsa blev placerad i den stämman som hon önskade att sjunga i så upplevde hon inte att hon hittade sin identitet i sin stämplacering som de andra informanterna. Elsas musikaliska agens begränsades genom att hennes klasskamrater inte respekterade henne musikaliskt vilket även ledde till att handlingsutrymmet blev begränsat och hon upplevde en låg musikalisk agens. Med andra ord fann inte Elsa sin identitet i sin röst på grund av den sociala situationen i klassen.

5.1.2 Hierarki

Elsa, Jonna och Matilda upplevde att det kunde finnas olika slags hierarkier under körlektionerna och uttrycker att dessa var baserade på vad som hände utanför körundervisningen och ”andra sociala grejer som fanns som tog över”. Eftersom det var en majoritet av tjejer i Alva och Elsas klasser upplevde de att det var tjejerna som tog plats: ”jag minns inte att killarna varken syntes eller hördes någonsin det var väldigt mycket kacklande tjejer i den klassen (skratt)”. I klassen där Jonna gick var det däremot killarna som tog större plats och hade högre status än tjejerna: ”de var de som lät mest och behövde mest tillsägelser”. Hon berättar att detta hände i högstadiet när de blev placerade i egna stämmor och resonerar kring att hierarkin kanske såg ut så på grund av hur samhället ser ut i stort. Efter killarna kom altarna i rangordningen och sist sopranerna. I informanternas klasser uppstod det olika hierarkiska förhållanden som eleverna skapade: en som bildades efter kön, en som bildades efter stämplacering och en som bildades efter den sociala statusen i klassen.

Alva och Matilda berättar att de fick sjunga många solon under grundskoletiden och att solisterna blev utplockade av lärarna. För Alva blev detta problematiskt eftersom hennes klasskamrater tyckte att detta var orättvist:

Alva: [...] och det var bland annat det som kanske stack lite i folks ögon att jag fick frågan väldigt mycket... så det blev lite sån där diskussion om att det borde vara mer rättvist kanske att jag borde tacka nej för att låta någon annan få chansen och sånt där. Vilket jag kan förstå att man känner men för mig så blev det så svårt att hantera det [...] jag fick frågan flera gånger och sa ja för att det var kul typ.

Alvas klasskamrater tyckte att det var problematiskt för gruppen att platstagandet inte delades upp rättvist och önskade att Alva skulle backa och låta någon annan få ta den plats som hon blev erbjuden. När Alva gick emot hennes klasskamraters önskan straffade de henne genom att frysa ut henne. I Alvas uttalande beskrivs en problematik där hon måste göra ett val, om hon ska ta rollen som solist eller som korist. Med andra ord upplevdes Alvas musikaliska agens som hög eftersom hon blev utvald men hennes handlingsutrymme begränsades av statuskampen som skedde på initiativ av hennes klasskamrater. När Alva tog solistrollen, när hon positionerade sig som solist i sin klass, hamnade hon lägst i den sociala hierarkin. I uttalandet framkommer det även att det fanns en förväntan om att handlingsutrymmet skulle vara rättvis och jämnt fördelat mellan eleverna och att det förväntades av läraren att se till att det blev så. När läraren inte levde upp till dessa förväntningar tog eleverna över ansvaret.

I likhet med Alvas erfarenheter beskriver Matilda att det blev problematiskt för vissa elever att det fanns soloinsatser som delades ut av lärarna och att detta skapade rivalitet bland klasskamraterna. Även om denna solistroll inte gav direkta konsekvenser för Matilda så anser hon att detta skapade problem för andra i klassen:

Matilda: [...] jag kan verkligen tänka mig att dom satte press på eleverna som vissa kanske inte var bekväma med och att vissa nog kunde känna att det fanns en rivalitet också och att... ja men det fanns ju vissa som alltid fick solo och till exempel vissa som aldrig fick solo och det blev ju väldigt mycket, man fick en identitet ganska mycket i det eftersom man sjöng hela tiden med varann. Så man lärde ju känna vilka som sjöng på vilka sätt och vilka som var bra och vilka som inte var lika bra [...] det kan jag tänka mig inte var jättelätt för alla.

Genom att lärarna valde ut elever till att sjunga solo skapades olika vokala identiteter och en rangordning inom klassen. Solistrollens existerande gjorde det möjligt för eleverna att skapa en hierarkisk ordning i Matildas klass.

Matilda beskriver att hon upplevde en tydlig hierarki i en flickkör som skedde utanför skoltid där körledaren ”plockade ut” de elever som han ville skulle delta. Det blev en tydlig hierarki som var styrd av sångarnas ålder och även efter körledarens åsikter:

Matilda: [...] och han hade också jättetydligt sina favoriter som han var helt öppen med [...] han hade också sina verkligen icke-favoriter som han också var tydlig med. Och dom stackars tjejerna hade det jättetufft för att han kunde så... ah men nästan så, frysa ut dom eller så för att visa att såhär: I don't approve typ. [...] och att han också då pekade ut folk som han tyckte var bäst. Och det gjorde ju att alla andra då kände det att såhär, men ok hon är ju en stjärna och jag är inte riktigt lika mycket värd men hon är ännu mindre värd.

Genom att visa vilka av sångarna som läraren tyckte om och inte tyckte om skapade läraren en hierarki i flickkören. Detta påverkade elevernas handlingsutrymme inom kören.

Sammanfattningsvis framkommer det ur informanternas uttalande en diskurs som innehåller olika maktförhållanden inom deras olika körklasser. Maktstrukturerna som framkommer inom diskurserna visar på att lärarna var överordnade och eleverna var underordnade. Dessa hierarkier som uppstod inom diskurserna skapades både av lärarna och eleverna. Inom körklasserna uppstod det olika hierarkiska förhållanden som var baserade på kön, stämplacering, solistroller och den sociala statusen utanför körundervisningen. Det framkommer ur Jonnas uttalanden att killarna var de som hade högst status i klassen genom att de syntes mest och behövde få mest tillsägelser. Genom Alva och Matildas uttalanden framkommer det ett hierarkiskt förhållande som påverkades av hur lärarna positionerade eleverna utifrån vilka som fick och inte fick sjunga solo. Genom att välja ut elever som fick sjunga solo bestämde lärarna vilka som ”var bra och vilka som inte var lika bra” och detta skapade en rangordning och en möjlighet för eleverna att rangordna sig själva. I Alvas klass upplevde eleverna att det var ojämnt fördelat och att det blev orättvist när Alva fick erbjudande om att sjunga solo flertalet gånger. Eleverna tog över ansvaret för gruppens sammanhållning och arbetsfördelning genom att be Alva att backa och ge utrymme till någon annan som inte hade fått det tidigare. I detta uttalande framkommer det att det även fanns ett

hierarkiskt förhållande inom diskursen som baserades på det sociala då Alva, genom att gå emot klasskamraternas önskan, hamnade lägst i den sociala hierarkin vilket visades genom att hon blev utfryst.

5.2 Enskild sångundervisning i gymnasiet

På olika sätt blev informanterna Alva, Elsa, Jonna och Matilda nyfikna på att testa att sjunga enskilt i genrer inom CCM. Genom deras respektive körundervisning i grundskolan fick Alva och Elsa prova på att sjunga musik från genrer inom CCM. Alva ville fortsätta att utbilda sig solistiskt efter den dröm hon hade i grundskolan om ”att bli operasångerska”. Hon berättar vidare att hon hade fått en uppfattning om att det fanns mycket rivalitet inom den klassiska genren och därför vände hon sig till genrer inom CCM och även till den gymnasieskola som hon upplevde hade mest ”musikglädje”.

Matilda började lyssna på musik inom soulgenren under grundskolan och blev intresserad av att utveckla sin röst inom CCM. För henne var det självklart att söka sig vidare till en utbildning inom sång. För Jonna var det inte lika självklart men hon upplevde att det kändes ”viktigt att ha kvar” musiken. Hon var inte intresserad av att börja i en gymnasieskola med körprofil då hon ville testa att ”sjunga själv”.

Steget från körklass till enskilda sånglektioner upplevde informanterna var stort och framför allt för att de behövde prestera själva, det vill säga att de inte kunde luta sig mot någon annans sånginsats. Elsa uttrycker att det som hon upplevde var påfrestande var att det krävdes mycket mer av hennes röst rent fysiskt eftersom hon inte kunde smälta in bland andra röster. Men hon upplevde även att eftersom hon var tvungen att ”fokusera på sig själv” och sin utveckling stärkte hennes självförtroende. Även Jonna upplevde att det var givande att sjunga enskilt:

Jonna: Det var jättestor skillnad. Verkligen... läskigare... men också häftigare. [...] Man har mer att förlora på nåt sätt men man får också så mycket tillbaks typ... kör kändes nog lite mer safe för att man är där, man är ett kollektiv. Det är inte bara mig som nån lyssnar på, [...] men absolut mer riskabelt och lite mer typ läskigt ibland och läskigt att sjunga på konsert och såhär [...] jag tyckte det var väldigt kul. Typ, mer av en kick [...].

Hon utvecklar detta resonemang med att berätta att hon upplevde att hennes utveckling ”gick fortare” av att få ”fokusera på sig själv”. Ur Elsa och Jonnas uttalanden framkommer det att de under gymnasiet hade hög musikalisk agens när det blev ett fokus på deras egna röster och sånginsatser.

Matilda är inne på samma spår och hon berättar att hennes scenskräck blev ”mycket lättare att hantera” när hon stod på scen själv jämfört med i en kör. Hon upplevde att hon kunde ”kontrollera rummet mer” när hon sjöng själv än när hon sjöng i en kör:

Matilda: När man står i en grupp och i en kör så är man så himla mycket en del av nånting och om jag då börjar må dåligt eller inte kan stå kvar så blir det så tydligt om jag går då... så förstörs ju liksom gruppen på nåt sätt. [...] Så kan jag... men dels bara den enkla grejen att man kan röra sig det kan man ju inte om man står i en kör liksom så mycket såhär, nu står jag själv så får jag ju välja om jag går runt lite eller om jag rör på mig [...].

Genom att Matilda upplevde att hennes handlingar inte gav konsekvenser för andra elever när hon stod på scenen kunde hon hantera sin scenskräck. Med andra ord blev inte hennes musikaliska agens begränsad av de andra sångarna inom kören och detta ledde till ett större handlingsutrymme.

5.2.1 Ideal

Det ideal som framkom från intervjuerna som gällde för informanterna, oberoende av vilken skola eller klass de gick i, var ett bröstregisterorienterat ideal. De upplevde alla att de hade tränat upp sina huvudregister under grundskolan och att bröstregistret ”fattades”. Förutom att det var stor skillnad mellan att stå på scen själv och att stå på scen tillsammans med en kör så var detta den största skillnaden mellan grundskolan och gymnasiet. Jonna och Matilda gick i olika årskurser på gymnasieskolan G-A och Alva och Elsa gick i olika årskurser på gymnasieskolan G-B.

Ur Jonna och Matildas uttalanden framkommer det att det inte fanns något specifikt gemensamt ideal bland sångeleverna på gymnasieskolan G-A. De upplevde att alla hade sina egna röster och preferenser och att dessa inte påverkade varandra. Jonna poängterar att det kunde finnas vissa gemensamma ideal men att dessa inte präglade hela gruppen. Matilda uttrycker att hon upplevde att alla hade väldigt olika röster i hennes klass och att de hade sina egna identiteter och att dessa inte påverkade varandra. Eleverna i deras respektive klasser fick handlingsutrymme genom att de fick möjlighet att individuellt kunna styra vilka ideal de hade. Genom detta kunde de koppla sina identiteter till sina egna röster och sina egna ideal.

Både Jonna och Matilda upplevde att det var stor skillnad mellan deras huvudregister och bröstregister och att det var det som de började jobba med när de började på G-A. Jonna uttrycker att detta både var jobbigt och roligt:

Jonna: Det var väldigt mycket såhär, här har du olika tekniker, att såhär försöka... att sträva efter nåt annat hela tiden. Väldigt mycket att sträva efter nånting och försöka få rösten att göra det man vill typ. Väldigt mycket såhär att tygla den på nåt sätt och att jag upplevde att jag inte riktigt hade kontroll men att jag liksom jobbade för att få kontroll väldigt mycket. Så att... det var kul men lite mer kämpigt.

När Jonna började jobba med den del av rösten som hon upplevde som svag upplevde hon att hon inte hade kontroll över sin röst. Med andra ord upplevde hon en låg musikalisk agens eftersom hon inte hade just specifikt de tekniska nycklarna för att kunna hantera sin röst i det registret.

Matilda uttrycker att hon hade en god relation till sin röst och upplevde inte att hon hade något specifikt röstideal som hon jobbade mot. Gällande förebilder och dylikt berättar hon att hon lyssnade på svenska sångerskor inom visa, pop och jazz som till exempel Rebecka Törnqvist, Sofia Karlsson, Christina Gustafsson och Rigmor Gustafsson. Hon förklarar att hon lyssnade på dessa både under grundskolan och gymnasiet. Detta kan förstås som att de förebilder som hon haft under grundskolan inte ifrågasattes när hon började på gymnasiet. Då dessa passade in i både köridealet och CCM-idealet begränsades inte Matildas handlingsutrymme och hon upplevde en hög musikalisk agens inom det.

Jonna tycker att det är svårt att nämna några specifika förebilder som hon hade under sin gymnasietid. Hon uttrycker att hon hade vissa låtar som hon ”hittade och försökte härma”. I årskurs två upptäckte hon Joni Mitchell och började sjunga hennes låtar:

Jonna: Det klickade för att det passade min röst bra att sjunga det liksom [...] härma henne typ. Så det var väl typ ett röstideal, men det var lite såhär från båda hållen, det blev ett röstideal för att jag kände ah det här kan jag härma. Det blir lite mer [...] lättare att gå med det här än typ, om man försöker bara gå emot sin egen röst hela tiden.

När Jonna kunde identifiera sig med en annan kvinnlig röst som lät som hennes skapades nya ideal för henne eftersom hon kunde ”gå med sin röst” istället för att ”gå emot den”. Från att ha haft en låg agens blev den nu hög i samband med att hon kunde identifiera sig med ett specifikt röstideal som fanns inom CCM-idealet.

Matilda berättar om att när hon gick på gymnasiet så kände hon att hon var ”klar” och att hon hade väldigt bra självförtroende:

Matilda: Det är väldigt kul att tänka på i efterhand att jag var ganska mallig, jag tror att jag var såhär, ah, jag är klar [...] jag kan allt nu såhär, jag sjunger rent typ, eller det var som att det var det viktigaste för att det var det i grundskolan. Och att såhär, ja men det kan jag och jag kan ta alla toner typ, då är det lugnt. Och sen när jag började på folkhögskola fick jag en jättekris röstmässigt för att jag bara va? Vad är det här? Men just då hade jag nog väldigt bra självförtroende och kände att jag tyckte väldigt mycket om min röst.

Eftersom att Matilda tog med sig de ideal som fanns i grundskolan in i gymnasiet var hennes upplevda handlingsutrymme stort och hennes upplevda agens stark. Men senare under en utbildning efter gymnasiet uppkom det nya ideal som då begränsade hennes handlingsutrymme vilket gjorde att hon fick en ”kris”.

Sammanfattningsvis framkommer det ur Jonna och Matildas uttalanden om deras respektive undervisning på gymnasieskolan G-A en diskurs där det befästs ett sångideal inom CCM. Sångidealet inom CCM är att det ska vara bröstregisterorienterat och att det finns en fokusering på elevernas individuella identitet i sina röster. De båda informanternas upplevda handlingsutrymme kan tolkas som stort under gymnasietiden, eftersom det inte fanns något gemensamt ideal för eleverna. Jonnas agens pendlade inom det stora handlingsutrymmet eftersom hon i början av utbildningen upplevde att hon inte kunde kontrollera rösten utifrån de sångideal som fanns inom CCM. Genom att hitta ett röstideal som hon kunde applicera på sin egen röst fann hon en identitet och hennes agens blev då inte längre begränsad av det rådande sångidealet inom CCM.

Till skillnad från hur Jonna och Matilda beskrev sångidealet på sin gymnasieskola framkommer det ur Elsa och Alvas utsagor att det fanns på ett mer specifikt sångideal för de kvinnliga sångeleverna på gymnasieskolan G-B:

Alva: Så plötsligt så blev det istället en väldigt hög press kring att kunna belta väldigt högt, att kunna ha en väldigt tät bröstklang som går hur högt som helst och det hade jag inte alls övat på utan jag hade övat på att ha en tät klassisk huvudklang med lågt struphuvud så jag fick ju... lära om på något sätt väldigt mycket.

Utöver att kunna ”belta hur högt som helst” så ”premierades” de elever som sjöng med mycket volym och som kunde utsmyka sin sång med ”wailningar” och ”riff”. Alva beskriver att det blev en tydlig uppdelning mellan eleverna, de som var huvudregisterorienterade och de som var bröstregisterorienterade. De båda informanterna upplevde att de inte passade in i detta sångideal eftersom de båda ”kom från en körklang”. Elsa uttrycker att hon ”inte kunde identifiera sig” med sin röst eftersom hon upplevde att hon inte hittade ett röstideal som hon ”hängde ihop med”.

Både Alva och Elsa upplevde i sina respektive klasser en känsla av att man antingen hade en röst som passade in i det rådande sångidealet eller så hade man det inte:

Elsa: Där kunde jag känna att jag ba va, när ska jag lära mig det här? Vem ska lära mig det? ja men mycket sånt, att det kändes som om att det var många delar som jag aldrig trodde att jag skulle få för att, folk kunde ju redan dom då.

I linje med Elsas uttalande berättar Alva att hon tänkte att det var något rent anatomiskt som gjorde att hon inte kunde sjunga på det sättet, att hon inte ”föddes med den typen av röst”. Genom att ha en uppfattning om att rösten inte är föränderlig blev handlingsutrymmet för Alva och Elsa ständigt litet så länge de försökte passa in i det rådande idealet i deras respektive klasser.

Alva hade en bra upplevelse av sina lärare och uttrycker att hon inte upplevde att de skapade det rådande idealet. Men hon beskriver att det var många av hennes klasskamrater som upplevde att sånglärarna ville ”placera in dom i en specifik mall” och tog ifrån dem deras ”sound”. Elsa upplevde att hennes lärare var väldigt fokuserad på just en specifik del av rösten, det vill säga bröstregistret:

Elsa: Det var aldrig nå snack om hela rösten på nåt sätt [...] det kan jag känna att, det blev så ytterligheter liksom. Man gick från den här körklngen till den här, som hon tyckte skulle vara superköttiga [klngen].

Genom att läraren enbart arbetade för att stärka de delar av Elsas röst som krävdes för att passa in i idealet begränsade hon Elsas handlingsutrymme.

Alva och Elsa upplevde att deras relationer till sina röster var ansträngda under denna tid. De båda upplevde stor prestationsångest. Alva upplevde sig bli kritisk mot sin röst eftersom hon upplevde att det var flera tekniska delar som hon ”inte kunde eller hade naturligt”. Alva begränsades genom sin uppfattning av att rösten är oföränderlig vilket ledde till att hon började ta till olika medel för att ”bli bättre”. Hon började göra om all positiv kritik till negativ vilket resulterade i att hon började att ”hata” sin röst. I slutet av hennes utbildning hon började tänka: ”jag har inte alls rätt pop/rock-röst, jag har övat på klassiskt, jag skulle ha övat på poprock, för då hade jag kunnat belta på det här sättet eller wailat på det här sättet kanske”. Detta kritiserande kan ses som ett försök till att ”bli bättre” och att försöka passa in i idealet. Detta krockar med hennes uppfattning om att rösten är oföränderlig vilket ledde till prestationsångest och ett litet handlingsutrymme som begränsade hennes musikaliska agens.

I likhet med Alva upplevde Elsa prestationsångest, framför allt under det första gymnasieåret. Hon upplevde inte att lärarna gjorde någonting åt den prestationsångest som tydligt fanns bland eleverna men upplevde inte heller att de ”eldade på den”. Hon uttrycker att det aldrig var ”någon som pratade om att sångundervisning är en process och att man kan hitta olika delar och att rösten liksom byggs upp”. Alva däremot upplevde att lärarna ”inte kunde ha gjort någonting annorlunda” för att motverka prestationsångesten utan upplevde att de var ”jättebra på att säga till oss att tagga ner litegrann med våra höga krav”. Hon poängterar att hennes klasskamrater inte upplevde det som hon utan de upplevde att ”det är lärarnas fel att vi alla var så självkritiska”.

Elsa upplevde att hon inte kunde identifiera sig med sin röst och uttrycker att det var för att hon hade svårt att hitta ett sångideal som hon kunde identifiera sig med: ”jag hittade inte mig själv i rösten”. Men hon upplevde att det blev bättre ju längre hon kom i utbildningen, framför allt under årskurs två. En av hennes klasskamrater uppmuntrade henne till att testa att sjunga jazz eftersom hon upplevde att det märktes på hur hon sjöng att hon hade lyssnat på jazz. Detta ledde till att hon hittade sångideal inom jazzgenren och började lyssna på en kvinnlig sångare vid namnet Stacey Kent som hade en mindre röst jämfört med de kvinnliga sångare, som till exempel Aretha Franklin och Ella Fitzgerald, som hon tidigare lyssnat på.

Elsa: Det tog jättelång tid för mig innan jag hittade min bröströst överlag och... absolut inte på gymnasiet. Och jag tror att om jag inte hade hittat jazzen och inte hade förstått att jag kunde låta bra på andra sätt... så hade jag nog inte hittat det självförtroendet att våga fortsätta.

Genom att hitta ideal som hon kunde identifiera sig med växte Elsas handlingsutrymme och hon fick en högre musikalisk agens. Det rådande idealet i hennes klass som begränsade hennes handlingsutrymme ersattes av ett ideal där hon kunde upptäcka att det fanns andra sätt att låta på som också var ”bra”. I och med att hennes musikaliska agens blev hög stärktes även hennes självförtroende.

Alvas förebilder, till exempel Beyoncé och Christina Aguilera, låg i kategorin som passade in i idealet som fanns på skolan. Hon tror att hon hade dessa förebilder på grund av att det just var den typen av röst som premierades på skolan under den tid som hon gick där. Hon uttrycker att hon även hade förebilder med röster som ”bär av sig själv på nåt sätt som inte behöver en massa externa effekter för att låta bra utan som faktiskt bara är liksom en väldigt kraftfull och uttrycksfull, ren och vacker röst”.

Sammanfattningsvis framkommer det ur Alva och Elsas uttalanden en diskurs om hur en kvinnlig sångerska ska sjunga på gymnasieskolan G-B i genrer inom CCM. Det sångideal som framkommer var bröstregisterorienterat och innehåller olika ”ytterligheter”: att kunna sjunga med stark volym, att kunna belta på höga toner och att kunna utsmycka sin sång med ”wailningar” och ”riff”. Informanterna upplever sig bli positionerade utifrån idealet inom diskursen som sångare med ett starkt huvudregister, vilket inte var ett ideal som premierades på G-B. Idealet begränsade informanternas handlingsutrymme och gjorde det statistiskt eftersom det även fanns en uppfattning om att det inte var möjligt att öva sig till en sån typ av röst som passade in i idealet utan att det var en röst som ”man föds med”. Idealet begränsade även deras musikaliska agens eftersom de inte kunde påverka sina tilldelade upplevda roller. Det framkommer utifrån Alvas uttalanden att det fanns ett visst ideal inom diskursen om att eleverna skulle prestera och att de skulle arbeta som professionella musiker efter studenten eller fortsätta utbilda sig på välmeriterade utbildningar. Detta ideal om att eleverna skulle vara högpresterande skapade prestationsångest hos informanterna. På olika sätt försökte informanterna hitta andra vägar till att öka sitt handlingsutrymme. Ur Alvas uttalande framkommer det att hon försökte nå detta genom att hitta passande förebilder och genom att börja kritisera sig själv. Elsa lyckades hitta ett annat ideal under skoltiden som hon upplevde att hon kunde identifiera sig med och som lät mer som hennes röst, med andra ord hittade hon ett sångideal som var inom CCM men drog sig mer åt körklansidealet.

5.2.2 Hierarki

Jonna och Matilda upplevde att det fanns olika hierarkiska förhållanden i respektive klass på gymnasieskolan G-A. Matilda uttrycker att det fanns en hierarki bland sångarna, att det är ”klart att man alltid jämför sig, men mer eller mindre”. I klassen blev det en uppdelning mellan de som hade musiken som ”huvudmål” och de som ”hade börjat för att dom tyckte att det var kul att testa fast egentligen ville göra något annat”. Men hon uttrycker att det ändå var en väldigt ”stöttande och peppande” stämning bland dem. Hon uttrycker att lärarna bidrog till detta:

Matilda: [...] det var väldigt mysigt liksom hela tiden och alla lärare var jättefina och jättebra och väldigt såhär, närvarande liksom och peppiga och [...] ville göra det roligt liksom med musik då. [...] Det blev en väldigt så, familjär, mysig stämning. [...] Jag tyckte att det var en väldigt inkluderande och trygg miljö.

Genom att skapa en ”inkluderande och trygg miljö” skapade lärarna handlingsutrymme för eleverna.

Jonna berättar att skolans upplägg för ensembleundervisning skapade en hierarki. Eleverna var separerade i ensembleundervisningen, sångarna hade en vokalensemble medan instrumentalisterna hade instrumentala ensembler. När de instrumentala ensemblerna behövde sångare till låtarna de spelade ”plockades” sångare från klassen in i de instrumentala ensemblerna:

Jonna: I början var det lärarna som frågade och sen var det lite som att dom här rockgrupperna fick välja själv vem dom ville fråga. Så väldigt ojämnt fördelat vilka som fick vara med där. Man kan ju tycka att det var ett rullande schema eller sånt där. Men det känns som om att dom utgick mer såhär, ah, vem skulle passa att sjunga den här? Och då är det ju att vissa oftare passar och att vissa aldrig passar.

Genom att lärarna och instrumentalisterna valde ut vilka sångare som fick solistroller i de instrumentala ensemblerna skapade de en hierarki som baserades på vad för slags röster eleverna hade och vilka som passade in i röstidealen i låtarna som de spelade. Lärarna och instrumentalisterna begränsade sångarnas handlingsutrymme och musikaliska agens genom att inte låta dem vara med och påverka dessa beslut. Jonna berättar vidare att det även handlade om vilka som var mer drivna eftersom de ”fick saker att hända” och startade egna projekt. Detta ledde till att det var dessa personer som syntes och hördes mest i klassen. Dessa sångare tog plats genom att de skapade ett eget handlingsutrymme utanför undervisningen.

Sammanfattningsvis framkommer det ur informanternas uttalanden en diskurs om de maktförhållanden som fanns på gymnasieskolan G-A. Det framkommer olika hierarkiska förhållanden ur Jonnas och Matildas uttalanden: ett hierarkiskt förhållande som baserades på

målinriktning och ett hierarkiskt förhållande som baserades på sångarnas olika röster. Dessa hierarkiska förhållanden skapades av lärarna, instrumentalisterna i klassen och sångarna själva. Det ena hierarkiska förhållandet framkommer ur Matildas uttalande om att eleverna grupperade sig utifrån målinriktning. Det andra hierarkiska förhållandet kommer fram i Jonnas uttalande om den hierarki som hon upplevde visade sig i ensembleundervisningen där eleverna blev utvalda utifrån sina olika röster. Valen baserades på vilka elever som passade till de låtar som instrumentalisterna spelade i ensembleundervisningen. Det framkommer även ur Jonnas uttalande att det fanns elever som skapade sina egna handlingsutrymmen genom att starta egna projekt utanför undervisningen.

Alva och Elsa upplevde att det fanns tydliga hierarkier i deras respektive klasser på gymnasieskolan G-B. De upplevde att det uppstod hierarkier både mellan de olika könen och även mellan tjejerna i deras respektive klasser. De upplevde att killarna stod högre i rang än tjejerna:

Elsa: Det var ju fantastiskt att [...] dom var killar och gick sång. Det var verkligen så. Dels så var dom så få, så dom stack ju ut i mängden. Och sen var det bara att... ah men det är så himla coolt att du sjunger så då var dom med överallt medans vi var jättemånga tjejer som kämpade häcken av sig och det var inte alls lika coolt för tjejer sjöng ju.

I samma linje som Elsas uttalande berättar Alva att hon upplevde att det var samma sångideal för killarna men på ett annat sätt. Hon uttrycker att det räckte för dem att ha "lite riv" i rösten och att de "kunde vara lite sköna och roliga på scen och liksom, gå in i någon slags James Brown-karaktär". Hon förklarar att detta "smällde lika högt" som en tjej som var sångtekniskt duktig och som även passade perfekt in i det idealet som fanns på skolan. Hon poängterar att det givetvis fanns några killar i hennes klass som var undantag i detta:

Alva: Sen fanns det givetvis några manligt identifierade sångare som hade övat väldigt mycket och hade bra teknik och uttryck och sådär. Men dom var på nåt sätt redan högre än alla kvinnor för att dom var män och [...] automatiskt fick ryggdunkar från de manliga musikerna.

I Alvas uttalande framkommer det att det var killarna som var högst placerade i hierarkin och att det var killarna som spelade instrument i klassen som bestämde och bekräftade den hierarkiska ordningen.

De båda upplevde även en stark hierarki bland de kvinnliga sångarna på skolan. Alva menar att den syntes tydligt under konserter genom vilka som fick mest applåder och jubel:

Alva: Det var ju så att om det var en sångerska på scen som tog en jättehög ton i full belting så skrek ju folk och applåderade som dårar i publiken. [...] Men sen kunde man stå, nån annan stå och ha den här känslan och uttrycket och nästan nerv och gråt i rösten och ingen rörde en min.

Hon uttrycker att det handlade om sångtekniska ytterligheter och att det var det som fick folks uppmärksamhet. Hon blir osäker på var hon själv var i den hierarkin och konstaterar att det kunde ha varit att hon själv låg högt i den eftersom hon hade en bra sångteknik och att hon kunde "fakea" den klangen eftersom hon kunde sjunga med en tät klang i huvudregister på höjden. Hon uttrycker att hon genom detta kunde få jubel och rop ibland trots att hon inte sjöng på det tekniska sätt som premierades inom idealet. Hon uttrycker att just dessa konserttillfällen inte bara påverkade vilken status eleverna hade på skolan utan att det även skapades "ett tryck utifrån" att passa in i idealet, vilket vissa av hennes klasskamrater tyckte var "fruktansvärt jobbigt". Genom applåder och jubel bekräftade de andra i klassen sångarnas prestationer på konserterna och bestämde den hierarkiska ordningen. Genom att hitta genvägar till att passa in i idealet blev Alva bekräftad, trots att hon egentligen inte passade in i det upplevda sångidealet. Hon blev placerad högt upp i hierarkin på grund av att hon just under konserterna passade in i det rådande sångidealet genom en god teknik. Genom att vara placerad högt upp i hierarkin fick hon ett stort handlingsutrymme men trots det kan hon möjligen ha upplevt att det var begränsat på grund av att hon själv var medveten om att hon utnyttjade sina tekniska kunskaper för att passa in i det premierade sångidealet, att hon "fakeade" till sig bekräftelsen.

Elsa upplevde att hierarkin som fanns bland tjejerna i hennes klass förändrades genom åren i takt med att eleverna utvecklades. Denna förändring kunde ses genom hur ensemblekonstellationerna såg ut:

Elsa: Efterhand fick vi välja lite mer själva vilka vi ville spela med och speciellt i såhär, specialensemble. [...] Där tyckte jag att det var väldigt tydligt att det var några som stack ut väldigt mycket i ettan och dom kanske fortfarande var färgstarka personligheter men kanske inte riktigt på samma sätt som att man såg upp till dom liksom, i trean.

Genom "specialensemblerna" fick eleverna själva välja genre och ensemblekonstellation. Detta skapade ett större handlingsutrymme för eleverna och ledde till att hierarkin i klassen förändrades. Det vill säga att när de elever som möjligtvis inte passade in i det rådande sångidealet hittade andra ideal, vilket handlingsutrymmet möjliggjorde, upplevdes deras musikaliska agens som hög vilket ledde till att den hierarkiska ordningen ändrades.

Sammanfattningsvis framkommer det ur Alva och Matildas uttalanden en diskurs om de olika maktförhållanden som uppstod i deras respektive klasser på gymnasieskolan G-B. De olika hierarkiska förhållandena som framkommer ur informanternas uttalanden var en som baserades på kön och en som baserades på sångideal. Genom intervjuerna framkommer det att Alva och Elsa upplevde att killarna hade hög status i deras respektive klasser och att de inte blev bedömda utifrån samma kriterier som tjejerna. Det räckte med att de var av det manliga könet för att få en hög status. Genom Alvas uttalande framkommer det att de inte behövde vara lika tekniskt skickliga som tjejerna för att anses som bra utan att det räckte om de sjöng

med ”lite riv i rösten” och hade en stark scenpersonlighet. Det framkommer även att det andra hierarkiska förhållandet baserades på vilka som sjöng enligt det rådande idealet. Ur Alvas uttalande framkommer det att hierarkin bestämdes utifrån den bekräftelse sångarna fick från de andra eleverna som agerade publik under konserter. Genom den bekräftelse som gavs i form av applåder och jubel skapades en hierarki utifrån det sångideal som premierades på skolan. I Elsas uttalande framkommer det att ordningen i hierarkin förändrades under åren ju mer eleverna utvecklades. Genom att de hade en ensemble där de själva fick bestämma över genre och ensemblekonstellation skapades ett handlingsutrymme där eleverna kunde utforska sin identitet och hitta andra ideal än de som rådde på skolan. Detta skapade en högre musikalisk agens hos eleverna och maktförhållandena förändrades.

5.2.3 Summering av de gymnasiala diskurserna

Här följer en summering av de två diskurser som framträder ur informanternas uttalanden om undervisningen på respektive gymnasieskola.

Ur Jonna och Matildas uttalande framkommer en diskurs som gällde för sångarna på gymnasieskolan G-A. Inom diskursen fanns det ett sångideal som grundade sig i det ideal som vid tidpunkten fanns för sång i genrer inom CCM. Det var bröstregisterorienterat och fokuserat på vad den enskilda individen hade för preferenser och önskemål. Inom diskursen synliggörs olika hierarkiska förhållanden. Det ena hierarkiska förhållandet skapades av eleverna och var baserat på deras olika målinriktningar. Det andra hierarkiska förhållandet skapades av lärarna och eleverna. Det baserades på sångarnas röster och vilka som var mest anpassningsbara. De sångare som hade röster som passade till de låtar som ensemblerna spelade blev utplockade och fick en högre status än de sångare som inte blev utplockade till att sjunga med ensemblerna.

Ur Alva och Elsas uttalanden framkommer en diskurs som gällde för sångarna på gymnasieskolan G-B. Inom diskursen fanns det ett sångideal som grundade sig i det ideal som vid tidpunkten fanns för sång i genrer inom CCM. Det var bröstregisterorienterat och fokuserat på att de skulle behärska tekniska ytterligheter som att kunna ”belta” obehindrat i ett högt register, sjunga med en stark volym och kunna utsmycka sin sång med ”wailningar” och ”riff”. Det fanns en bild av att man antingen passade in i idealet, eller inte. Detta var någonting som baserades på en idé om röstens anatomi, att den var statisk och oföränderlig, och att det inte gick att öva upp det område av rösten som var svagt. Inom diskursen synliggörs olika hierarkiska förhållanden som skapades av lärarna och av eleverna. Det ena hierarkiska förhållandet skapades av eleverna och baserades på sångarnas kön där killarna hade högre status i sångsammanhang än tjejerna. Det andra hierarkiska förhållandet skapades också av eleverna och baserades på sångideal där tjejerna som sjöng inom idealet hade högre status än de som inte passade in. Den hierarkiska ordningen som baserades på sångideal förändrades i och med att nya ideal upptäcktes.

6 Diskussion

Denna studies syfte har varit att undersöka kvinnliga sångares erfarenheter av att sjunga i genrer inom CCM på gymnasiet efter att de har gått i körklass i grundskola och om deras musikaliska och vokala identitet har påverkats av denna övergång och i så fall hur. I detta kapitel diskuteras resultatet utifrån de tidigare presenterade studierna och de teoretiska begrepp som har applicerats. Efter detta följer ett avsnitt där jag tar upp olika pedagogiska implikationer som en följd av resultatet av studien. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion följt av förslag på vidare forskning.

6.1 Att ”vara” sin röst – musikalisk agens i relation till identitetsskapande

I studien framkommer det att informanterna på olika sätt i och utanför undervisningen använder musik för att skapa sig en musikalisk och vokal identitet. Utifrån Karlsens (2011) modell kan det förstås som att informanterna använder musik som identitetsskapande på en individuell nivå genom dimensionerna *att utveckla sina musikaliska färdigheter* och även genom att just använda musiken som ett *identitetsskapande* verktyg. Genom att både lyssna på och sjunga olika typer av musik utforskade informanterna sina musikaliska och vokala identiteter, genom att försöka hitta ideal som deras röster passade in i. Den musikaliska agensen är till synes tätt förbunden med utforskandet av den musikaliska och vokala identiteten. När de upplevde att de passade in i olika ideal och när de upplevde att de kunde identifiera sig med sina röster upplevde de en hög agens och vice versa. Genom att hitta ideal som passade deras röster, ideal som de kunde identifiera sig med, kunde de ”gå med” sina röster och inte ”emot dem”. Detta hade en stor påverkan på deras musikaliska självförtroende, när de upplevde en hög musikalisk agens upplevde de ett starkt självförtroende (jmf Uddholm, 2012).

I likhet med Uddholms (2012) diskussioner kring den musikaliska agensens koppling till det musikaliska självförtroendet upplever jag att denna koppling tydligt kommer fram i undersökningen. De informanter vars musikaliska agens får ta plats i undervisningen visar sig få ett stärkt självförtroende och de informanter som ska passa in i ett visst ideal, vilket kan ses som att deras musikaliska agens inte respekteras, får ett svagt självförtroende och upplever prestationsångest. Att inte passa in i idealet, vilket ansågs som det som var viktigt för att få status, kan leda till en avsaknad av positiv förstärkning och ett lågt självförtroende. Detta kan i sin tur leda till att eleverna i fråga slutar att sjunga eller, som en informant uttryckte det, börjar ”hata” sin röst. Därför kan det ses som en viktig komponent i undervisningen, att respektera elevernas musikaliska agens för att kunna skapa ett handlingsutrymme där eleven kan få utforska sin musikaliska och vokala identitet.

Av resultatet framgår även att informanterna använde musik i körundervisningen som identitetsskapande på en kollektiv nivå genom dimensionerna *att utforska mänskliga relationer* och *att etablera en grund för gemensamt musicerande*. Studien visar att det gemensamma inom körsången var en viktig del och att just dimensionen om att utforska mänskliga relationer tog stor plats i körundervisningen. Det fanns en stark upplevd musikalisk gemenskap inom körsången som visade sig skapa trygghet för informanterna. Ur resultatet framkommer det att en viktig komponent som informanterna tog med sig från körundervisningen var ”inlyssnandet”, som jag tolkar som den *kommunikation* som Zadig (2011) hävdar sker under körsång. Den musikaliska och sociala gemenskapen som sker under körundervisningen upplevdes som positiv och att det var tryggt att luta sig mot andras sånginsatser (jmf Henningsson, 1996, refererad i Zadig, 2011). En av informanterna upplevde att den sociala stämningen var hämmande för hennes utveckling och även för hur kören lät överlag (jmf Zadig, 2017). Denna dömande stämning påverkade gruppens identitet och musikaliska utveckling genom att sångarna inte vågade ta plats av rädslan för att ”sticka ut” eller göra fel.

Inom körundervisningen fanns det förväntningar på att eleverna skulle ta ansvar för gruppen. De skulle ta ansvar för sina roller i sina tilldelade stämplaceringar, för kvalitén på sången och för gruppgemenskapen (jmf Borgström Källén, 2014). Körläraarnas maktpositioner framkommer tydligt och när lärarna inte uppfyllde de förväntningar som deras positioner innehöll tog eleverna över ansvaret. De tog över ansvaret för att visa vad som var rätt och fel, vad som var rättvist och orättvist och de såg även till att straffa dem som inte agerade efter vad som var bäst för gruppen. Utifrån Karlsens (2011) dimensioner kan detta tolkas som att eleverna tog över att ansvaret att reglera gruppens musicerande och identitet.

6.2 Lärarnas ansvar över elevernas handlingsutrymmen

Ur undersökningens resultat framkommer det en tydlig maktstruktur inom diskursen körundervisning där lärarna var överordnade och eleverna var underordnade (jmf O’Toole, 2005). Genom deras position som lärare i diskurserna fanns det förväntningar på att de skulle ha auktoritet och kunskap för att kunna ta rimliga och rättvisa beslut för elevernas och gruppgemenskapens bästa. Det framkommer ur undersökningens resultat att lärarna var med och påverkade och skapade de olika idealen inom diskurserna och att de även var med och påverkade och skapade grunden för de olika hierarkiska förhållandena som dessa innehöll. I detta avsnitt kommer jag diskutera olika områden, framför allt inom körundervisningen, där lärarna var med och påverkade. De olika områdena är stämplaceringar, lärarnas handplockande av elever och disciplinering.

Tre av informanterna upplevde stort handlingsutrymme och hög musikalisk agens under tiden i grundskolan, framför allt inom deras stämplaceringar. De uttryckte att de ”var” sopraner, att de ”var” sina stämplaceringar. Utifrån detta framkommer det att de tolkade sina

stämplaceringar på samma sätt som om dessa vore röstfack och de blev en del av deras identitet. De började kategorisera in sina röster efter dessa trots att deras röster inte var färdigutvecklade (Arder, 2007). Genom att ha identifierat sig och positionerat sig som sopraner under grundskolan hade de inte fått möjlighet till att få upptäcka och arbeta med alla olika delar av rösten. Detta blev tydligt när de började gymnasiet och stötte på andra ideal än de som fanns i grundskolan. I likhet med Sweet och Parkers (2019) resultat skapades det en förvirring gällande sångarnas vokala identiteter när de började gymnasiet. Där stötte de på andra ideal än de som fanns i grundskolan och de kunde inte heller luta sig mot någon annans sånginsats. Under grundskoletiden hade de upplevt stort handlingsutrymme men detta rymdes endast inom den stämman som de hade sjungit i, deras handlingsutrymmen begränsades av de ideal som funnits inom sopranstämman.

Genom att lärarna i de olika diskurserna handplockade elever till olika uppdrag som hade en hög status skapade och begränsade lärarna elevernas handlingsutrymmen. Genom att lärarna plockade ut vissa elever frekvent till solistroller eller genom att eleverna blev utplockade till en specifik kör skapades ett handlingsutrymme där dessa elever upplevde en hög agens. De elever som däremot inte blev utplockade fick låg status, låg agens och begränsat handlingsutrymme. I de diskurser där det framkom maktstrukturer där lärarna var överordnade, framför allt i körundervisningen, möjliggjorde detta olika hierarkiska förhållanden mellan eleverna som skapades utifrån lärarnas tycke och smak. Det möjliggjorde ett utrymme för eleverna att skapa rangordningar, vilka som var bra och vilka som inte var bra. Den bekräftelse de elever som blev utvalda fick ledde till ett stärkt musikaliskt självförtroende och en hög musikalisk agens (jmf Uddholm, 2012). Om detta jämförs med Sweet och Parkers (2019) resultat kan det antas att det är möjligt att detta påverkade informanterna i deras beslut om att fortsätta sjunga och även påverkade dem deras val att börja sjunga enskilt i gymnasiet. Den positiva bekräftelsen hade möjligen en stor påverkan på deras vokala identitetsutveckling och det kan även antas att en brist på sådan här detsamma. Det finns en risk att de som inte upplevde det handlingsutrymmet att få utforska och utveckla sin musikaliska och vokala identitet slutade att sjunga alternativt skapade ett eget handlingsutrymme utanför skolans ramar.

Ur resultatet framkommer det att det fanns olika slags former av disciplinering inom körundervisningen. Dels en disciplinering av rösten, som visade sig genom att eleverna skulle sjunga med en typisk svensk körklang och med en teknik som främjar den (Hedell, 2009; Lundblad, 2019; Reimers, 1993) och dels en disciplinering av människan eller kroppen (jmf Borgström Källén, 2014). Det förväntades att eleverna skulle passa in i den mall som skapades ur de traditionella idealen på två av skolorna där det inte bara handlade om rösten utan om hela människan. Genom att eleverna skulle passa in i dessa traditionella ideal skapades ett väldigt snävt handlingsutrymme för eleverna där de inte hade så stor möjlighet att utforska sin musikaliska och vokala identitet och inte heller sin identitet som människa. Genom att det skapades olika sociala hierarkier baserat på vad som även hände utanför kören

(jmf Zadig, 2017) kan det antas att detta ”elevideal” påverkade de sociala hierarkierna som skapades i klasserna.

6.3 Det kvinnliga och det manliga idealet

Genom informanternas uttalanden om deras önskan att bli sopraner bekräftas och reproduceras sången som kopplad till femininitet (Green, 1997). Det framkommer att de hade stark önskan att sjunga i den ljusa stämman på grund av att det var ”finast” att sjunga ljust. I och med att detta klangideal som fanns i sopranstämman går i linje med de ideal som framkommit i tidigare presenterade studier (Borgström Källén, 2014; Hentschel, 2017) kan resultatet tolkas som att själva sopranstämman i körigenren bekräftar och reproducerar kopplingen mellan sång och den normativa femininiteten. Detta bekräftas även genom det uttalande om de roller som de olika stämmorna innehöll. Genom att sopranerna positionerade sig som ”duktiga” och altarna positionerade sig som ”stökiga” bekräftas en normativ syn som kan finnas om hur de olika könen ska bete sig och ska låta. Att vara ”duktig” kan uppfattas som något normativt feminint, att vara en person som anpassar sig, som inte tar plats och är följsam (Borgström Källén, 2014) och att vara ”stökig” kan uppfattas som normativt maskulint (jmf Borgström Källén, 2014). Att vara alt och sjunga i ett lågt röstläge, med andra ord i bröstregister, upplevdes ge mer respekt men var inte eftersträvansvärt på grund av detta inom grundskolans diskurs. Det upplevdes också som att det var mer ”safe” att sjunga i altstämman, i sitt bröstregister, vilket kan jämföras med Arders (2007) uttalande om att det är vanligt att oskolade sångare sjunger mestadels i sitt bröstregister. Detta kan tolkas som att det fanns en strävan efter att få sjunga i den ljusaste stämman för att eleverna skulle få sjunga i ett röstläge som var motsatsen till ”safe”, de fick visa upp en prestation, utan att behöva ta plats enligt de normativt manliga normerna och genom detta kunde de på ett tryggt sätt vinna status på ett feminint sätt.

Kopplingen mellan sången och det feminina bekräftas även genom informanternas uttalande om vilken status killarna hade i de olika sångsammanhangen och även i deras beteenden i undervisningen. I likhet med resultat i tidigare presenterade studier (jmf Borgström Källén, 2014; Persson, 2019), framkommer det att killarna tog plats och var stökiga i körsammanhang och var humoristiska och ”sköna” på scen och sjöng mer enligt ett ”oskolat” ideal som exempelvis ”rivigt” inom den enskilda sången i CCM. Det framkommer även att de genom att vara ”killar som sjunger” direkt fick hög status av de andra killarna som spelade instrument i klasserna. Detta kan möjligen tolkas som att de killar som utbildade sig inom sång blev positionerade i den gymnasiala diskursen som ”experter” eller ”virtuoser” vilket kan jämföras med Borgström Källéns (2014) resultat som något som är eftersträvansvärt för killarna. Detta kan ha varit en anledning till varför de sen inte kritiserades utifrån samma kriterier som tjejerna (jmf Borgström Källén, 2014).

6.4 Pedagogiska implikationer

Utifrån det resultat som framkommit ur studien menar jag att det finns flera olika faktorer inom det pedagogiska området som är värda att belysa.

Inom den diskurs som fanns i körklasserna framkommer det att det låg ett fokus på körens slutresultat istället för elevernas upplevelse och vokala utveckling (jmf O'Toole, 2005). I det centrala innehållet för årskurs 4–6 står det att eleverna under musikundervisningen ska gå igenom: ”rösten som instrument för olika vokala uttryck, till exempel sång, jojk, rap” (Skolverket, 2011, s. 2) och för årskurs 7–9: ”hur rösten kan varieras i flerstämmiga, vokala uttryck i olika genrer” (Skolverket, 2011, s. 3). Ur resultatet framkommer det att sångarna inte fick möjlighet att utforska alla delar av sina röster i deras respektive körklasser vilket i deras fall blev tydligt när de började på gymnasiet, vilket inte går i linje med det centrala innehållet. Genom att fokusera på elevernas upplevelse och vokala utveckling istället för resultatet kan ett större handlingsutrymme möjliggöras. Detta handlingsutrymme kommer då vara större än det som endast ryms inom den stämma som eleverna blir placerade i. Genom att se på rösten ur ett helhetsperspektiv kan eleverna få en chans att utvecklas individuellt och inte bara som en kör. Detta kan möjligen nås genom att göra en åtskillnad mellan betydelsen av stämmor och röstfack, och därmed inte befästa stämindelningen som något som är konstant och inte påverkligt. Körlärarna kan genom detta frigöra ett större handlingsutrymme för koristerna där de kan få möjlighet att utforska sina vokala identiteter.

Något som kommer fram tydligt i diskursen körundervisning är att det fanns en maktstruktur där lärarna var överordnade och eleverna var underordnade (jmf O'Toole, 2005). Detta, tillsammans med att det fanns en tydlig förväntan på att körlärarna skulle ta rimliga och rättvisa beslut, kunde göra det svårt för eleverna att ifrågasätta lärarnas maktpositioner och de beslut som togs. Detta trots att dessa beslut kanske inte upplevdes som de bästa för den enskilda eleven. Genom att se stämpositioner som något som inte är fastställt och genom att göra det tydligt för eleverna att deras åsikter och upplevelser är av stor vikt i undervisningen, kan det bli ett större fokus på elevernas individuella utveckling istället för på det klingande resultatet. Att flytta fokus till elevernas individuella utveckling kan möjliggöra en syn på användandet av rösten som ett muskelarbete, det vill säga att rösten inte är statisk och oföränderlig. I resultatet framkommer det att vissa av informanterna hade en sådan typ av bild av rösten vilket hade en stor påverkan på deras vokala identitetsutveckling och upplevda handlingsutrymme.

I den ena skolan inom den gymnasiala diskursen fanns det en specifik strävan att passa in i ett snävt ideal inom CCM. Eftersom de hierarkiska ordningarna baserades på detta ideal begränsades sångarnas handlingsutrymme och de upplevde en låg agens och ett lågt musikaliskt självförtroende när de inte upplevde att de passade in i idealet. Den stora skillnaden som visar sig just mellan de olika skolorna inom den gymnasiala diskursen är att i den skolan som hade ett öppnare ideal, som var baserat på de enskilda sångarnas preferenser,

upplevde eleverna oftast en hög musikalisk agens och ett relativt obegränsat handlingsutrymme. Detta ledde till att sångarna inte upplevde prestationsångest och förvirring gällande sina musikaliska identiteter i samma utsträckning som de sångarna som gick i den andra skolan. Genom att som lärare låta eleverna vara med och påverka innehållet i sångundervisningen och försöka motverka en skolkultur där hierarkierna styrs av de konstruerade idealen kan ett större handlingsutrymme möjliggöras för eleverna. Den musikaliska agensen kommer naturligt att pendla, men ett stort handlingsutrymme möjliggör en hög musikalisk agens vilket, som studien även visade, möjligtvis kommer gynna elevernas sångutveckling.

6.5 Metoddiskussion

I undersökningen har kvalitativa intervjuer använts för att kunna uppfylla studiens syfte att undersöka kvinnliga sångares erfarenheter av att sjunga i genrer inom CCM på gymnasiet efter att de har gått i körklass i grundskola och om deras musikaliska och vokala identitet har påverkats av denna övergång och i så fall hur. De djupintervjuer som genomfördes passade bra för att uppnå syftet med undersökningen. Det som möjligtvis var problematiskt inför och under intervjuarbetet var att hitta en lagom grad av standardisering eftersom syftet, visserligen var avgränsat, men ändå relativt öppet. Det var viktigt att intervjuformen hade en låg grad av standardisering för att informanterna skulle kunna tala öppet om sina erfarenheter samtidigt som intervjuguiden behövde avgränsas för att intervjuerna inte skulle ta helt egna riktningar.

Något som är diskutabelt gällande studiens metod är urvalet av informanter. Som jag ser det finns det både negativa och positiva aspekter gällande mitt urval. Min intention var att intervjua gymnasieelever i tredje årskursen för att få en direkt ingång till deras upplevelse. Det som hade varit positivt med detta hade varit att eleverna hade varit mitt i skeendet jag ville undersöka och deras utsagor skulle representera hur det var vid den tidpunkten på utbildningarna. De negativa aspekterna hade kunnat vara att de möjligen inte hade haft tillräckligt med fördjupad kunskap och därför inte hade kunnat distansera sig från upplevelsen så pass mycket att de hade kunnat reflektera öppet kring den. När det visade sig vara svårt att få tag på gymnasieelever valde jag att ändra mina kriterier för mitt urval och intervjuade istället kvinnliga sångare som hade gått i körklass i grundskola och sånginriktning på gymnasiet och även en sång- och musikutbildning efter gymnasiet. Det som var positivt och negativt med denna avgränsning var tvärtemot det jag anser som var positivt och negativt med mitt tänkta urval. Genom att välja informanter efter en specifik ålder, det vill säga att de skulle vara mellan 25–35 år gamla, kunde jag kontrollera att det inte hade gått så pass lång tid så att informanterna skulle ha svårt att minnas sina upplevelser.

6.6 Vidare forskning

Syftet med denna studie var att undersöka kvinnliga sångares musikaliska och vokala identitetsutveckling inom dessa specifika utbildningsformer. Denna studie var begränsad på olika sätt och därför finns det möjlighet till att vidare utforska detta område på olika sätt som jag inte hade möjlighet till. Eftersom studiens urval blev en homogen grupp finns det möjlighet att undersöka detta område utifrån ett annat urval. Det hade varit intressant att undersöka kvinnliga sångare som var placerade i altstämman i grundskolan och även intervjuas, så som min intention var, gymnasieelever för att få en annan typ av insyn i upplevelserna.

Under insamling av tidigare forskning och bakgrund upplevde jag att det var svårt att hitta studier om körundervisning ur ett kritiskt perspektiv. Det hade varit intressant att se fler studier där maktstrukturen i körundervisning undersöks eftersom det var något som framkom ur studiens resultat. Jag personligen tycker att det är intressant med just musikklass med körinriktning och där finns det utrymme för vidare forskning.

Det hade också varit intressant att undersöka kvinnliga sångelevers musikaliska och vokala identitetsutveckling från lärarnas perspektiv. Både gällande den övergång som denna undersökning syftar till att undersöka men även gällande kring hur körlärare i musikklasser arbetar. Dels om hur de jobbar för att tillgodose alla enskilda elevers vokala utveckling och dels om detta i relation till de krav som kan finnas på kvalitet på konserter, inte minst i marknadsföringssyfte.

Referenser

- Arder, N.-K. (2007). *Sangeleven i fokus*. (5. uppl.). Musikk-husets forlag.
- Björck, C. (2011). *Claiming Space – Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*. [Doktorsavhandling Göteborgs Universitet].
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. [Doktorsavhandling Göteborgs universitet].
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Liber.
- Callaghan, J., Emmons, S. & Popeil, L. (2018) Solo Voice Pedagogy. I G. McPherson & G. Welch (Red.), *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching – An Oxford Handbook of Music Education, Volume 3*. Oxford University Press.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val – En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. [Doktorsavhandling Kungliga musikhögskolan & Lunds universitet].
- Fisher, J., & Kayes, G. (2016). *This is a voice*. The Wellcome Trust.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge – Selected Interviews & Other Writings 1972–1977*. Harvester Press.
- Foucault, M. (1989). *The order of things: an archaeology of the human sciences*. Tavistock/Routledge.
- Foucault, M. (2002). *Vetandets arkeologi*. Arkiv.
- Freer, P. (2010). Two Decades of Research on Possible Selves and the “Missing Males” Problem in Choral Music. *Internation Journal of Music Education*. 28(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0255761409351341>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Blackwell Publishers.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Green, L. (1997). *Gender, Music, Education*. Cambridge University Press.
- Hall, C. (2005). Gender and boys’ singing in early childhood. *British Journal of Music Education*. 22(1), 5–20. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005960>

- Harrison, S. (2007). A perennial problem in gendered participation in music: what's happening to the boys?. *British Journal of Music Education*. 24(3), 267–280.
<https://doi.org/10.1017/S0265051707007577>
- Hedell, K. (2009). Körsång som folkrörelse. I J. Christensson (Red.), *Signums svenska kulturhistoria* (s. 415–443). Signum.
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. [Doktorsavhandling Umeå Universitet].
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121.
- Karlsen, S. (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education* 32(4), 422–436.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2008) *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Glänta.
- LoVetri, J. (2008). Contemporary Commercial Music. *Journal Of Voice*. 22(3), 260-262.
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2006.11.002>
- Lundblad, D. (2019). *Svensk körklang – Historiska, fonetiska och pedagogiska aspekter*. [Doktorsavhandling Sibelius Academy].
- Nationalencyklopedin (u.å.). Agens. Hämtad 30 november 2020 från
[https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/agens-\(grammatik\)](https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/agens-(grammatik))
- Nationalencyklopedin (u.å.). Identitet. Hämtad 30 november 2020 från
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/identitet>
- Nationalencyklopedin (u.å.). Konstruktionism. Hämtad 30 november 2020 från
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/konstruktionism>
- O'Toole, P. (2005). I sing in a choir but “I have no voice!”. *Visions of Research in Music Education*, 6. Hämtad från <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/index.htm>
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. (3 uppl.). Studentlitteratur.

- Pagan, E. (2009). *College choir directors' and voice instructors' techniques for classifying female voices*. [Masteruppsats, Bowling Green State University].
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1237398533
- Persson, M. (2019). *Inte bara musik – om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum*. [Doktorsavhandling Kungliga musikhögskolan & Lunds universitet].
- Reimers, L. (1993). Finns det ett svenskt kör-sound?. I H. Larsen (Red.), *Svenskhet i musiken* (s. 123–136). Stockholms universitet.
- Skolverket. (2011). *Musik* [Kursplan]. <https://bit.ly/2JnBFVC>
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.
- Sundberg, J. (2001). *Röstlära – Fakta om rösten i tal och sång*. (3 uppl.). Konsultfirman Johan Sundberg.
- Sweet, B. & Parker, E C. (2019). Female Vocal Identity Development: A Phenomenology. *Journal of Research in Music Education* 67(1), 67–82.
<https://doi.org/10.1177/0022429418809981>
- Ternström, S. (1987). *Körakustik*. Gehrman.
- Theorell, T. (2009). *Noter om musik och hälsa*. Karolinska Institutet University Press.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Uddholm, M. (2012). *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitionsförmåga - en kulturhistorisk studie av samband mellan musikpedagogisk teori och definitionsförmåga*. [Doktorsavhandling Kungliga musikhögskolan & Stockholms universitet].
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Williams, J. (2019). *Teaching singing to children and young adults*. (2 uppl.). Compton Publishing Ltd.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

Zadig, S. (2011). *Vi sjunger så bra tillsammans – om medvetet eller omedvetet samarbete mellan körsångare samt om formella och informella ledare i körstämman*. [Licentiat-uppsats, Örebro universitet].

Zadig, S. (2017). *Ledarna i kören – Vokala samarbeten mellan körsångare*. [Doktorsavhandling, Lund universitet].

Zangger Borch, D. (2008). *Sång inom populärmusikgenrer*. [Doktorsavhandling, Luleå Tekniska universitet & Musikhögskolan i Piteå].

Bilaga: Intervjuguide

INFO

- syftet med intervjun
- Hur lång tid hela mötet kommer att ta
- Data kommer att vara konfidentiell
- Fråga om det är ok att spela in ljudet
- Informera om att de har rätt att avbryta intervjun
- Fråga om respondenten har frågor

TEMA BAKGRUND

- Namn, ålder, vad hon gör idag, utbildning, olika bandkonstellationer, vad hon tycker om att sjunga för genrer osv

TEMA KÖRKLASS

- Hur kom det sig att du började i körklass?
- I vilken årskurs började ni sjunga stämsång? Omprövades detta under åren? Hade ni elever något att säga till om gällande stämindelningen eller vad det helt lärarstyrt?
- Hur var din upplevelse av att sjunga i kör i grundskola?
- Fanns det något i körundervisningen som du upplever idag som var positivt/negativt för dig och din sångutveckling?
- Hur kom det sig att du sökte vidare inom sång till gymnasiet?

TEMA ENSKILDA LEKTIONER

- Hur var din upplevelse av att börja ta enskilda lektioner inom CCM?
 - Upplevde du några skillnader rent sångtekniskt/röstmässigt? Var det något som var lätt/svårt? Uppstod det några problem?
 - Upplevde du några skillnader rent mentalt? Var det något som var lätt/svårt?
- Hade du några förebilder eller fanns det något specifikt röstideal du strävade efter?

TEMA ÖVRIGT

- Hur skulle du beskriva din relation till din röst? Har den förändrats genom åren?
- Är det något annat du skulle vilja lägga till?