

Kurs: **FA1005 Själständigt arbete 15 hp**

2012

Filosofie magisterexamen i musikpedagogik

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

Handledare: Cecilia K. Hultberg

Ingrid Risberg

Variation och samstämmighet

En studie om hur elever i musikklasser med
körinriktning beskriver sång och sin egen röst

Sammanfattning

- Titel:** Variation och samstämmighet. En studie om hur elever i musikklasser med körinriktning beskriver sång och sin egen röst
- Språk:** Svenska
- Nyckelord:** Barnrösten, individuellt lärande i grupp, kulturpsykologi, kör, körsång, musikklasser, sång, sångmetodik, sångkompetens

Elever i musikklasser med körinriktning i grundskolan ingår i en lokalt situerad musikkultur som är formad av traditioner med rötter i förra seklets första hälft. I denna tradition har konventioner om sång med barn utvecklats. Undervisning i musikklasser sker i stora grupper men den enskilda eleven internaliserar kunskapen om att sjunga individuellt. Varje elev bidrar med sitt individuella kunnande i musicerande tillsammans med andra. Studiens syfte var därför att belysa enskilda elevers lärande om att sjunga. Deltagarna i studien var musiklärare och elever i en årskurs fyra och en årskurs fem i musikklasser med körinriktning. Data samlades in genom observation och videodokumentation av en körlektion i respektive klass och genom enskilda intervjuer med åtta elever. Data analyserades ur ett kulturpsykologiskt perspektiv med fokus på kulturella redskap. Betydelsen av den individuella musikkulturella inramningens synliggjordes liksom elevernas strävan efter kvalitet. Samstämmighet visade sig mellan elevernas beskrivningar av förutsättningar för lärande, där den viktigaste faktorn som eleverna lyfte fram var möjligheten att få sjunga i ett, för eleven, bekvämt sångläge. Ett övergripande mönster i resultaten var att elever uppmärksammar de kulturella verktyg som distribueras i undervisningen med stor variation.

Abstract

- Title:** Variation and Consistency. A Study about how Students in Music Classes with a Focus on Choral Singing Describe Singing and their own Voice
- Language:** Swedish
- Key words:** Child voice, cultural psychology, choral singing, individual learning in groups, choir, music classes, vocal methodology, singing skills

Students, who attend a special musical training which focus on choral singing and is offered in the Swedish compulsory school (i.e. *musikklass* in Swedish), are included in a locally situated music culture, which is shaped by traditions from the early twentieth century. In this tradition, conventions relating to singing with children have developed. Teaching choral singing in large groups is common in these music classes. However, students internalize knowledge about singing individually. Therefore, each student contributes his or her expertise about singing in music making together with other singers. Consequently, the purpose of this study was to highlight individual student learning about singing in a large choir group. The participants in this study were two music teachers and 8 students aged 10 and 11 years old who attended music classes with a focus on choral singing. Data were collected by observations and video documentations of one choir lesson in each grade and by interviews with the students. Data were analysed from a culture psychology perspective with a focus on cultural tools. The results showed the importance of the individual music cultural framing as well as the students' pursuit of quality. Furthermore, the results showed consistency between the students' descriptions of prerequisites for learning. The most important prerequisite, according to the students, was the opportunity for them to sing in a comfortable singing mode. Finally, an overall pattern in the results was the variation in how students pay attention to cultural tools distributed to them in choral teaching.

Förord

En höstdag 2011 förde arbetslivets virvelvindar mig tillbaka till Kungl. Musikhögskolan för studier i musikpedagogik. Framför mig i trappan upp från tunnelbanan gick en ung kvinna som på något sätt var välbekant, men eftersom jag bara såg hennes rygg var jag inte helt säker på om det verkligen var någon jag kände. Vi följdes åt, hon framför och jag bakom, ända fram till A-husets ingång. Då vände hon sig om, vi kände igen varandra! Jag fick ett härligt leende och en kram och vi växlade några ord. Det var en före detta musikklass-elev på väg till sin första dag på musikleärlinjen. Att träffa henne just där och då blev för mig som ett tecken. Det var mitt intresse för elevernas musikaliska utveckling som drivit mig att söka fördjupad kunskap i musikpedagogik, men inte visste jag den dagen vad dessa studier skulle innebära. Sedan dess har nya vetenskapliga världar öppnats för mig och jag har gått en brottningsmatch (i tanken) med alla begrepp. Jag vill i det här sammanhanget passa på att rikta några tack, först och främst till de elever och lärare som deltagit i studien. Utan er medverkan hade uppsatsen inte blivit av! Tack för att ni så generöst bidragit med er tid och era tankar. Ett tack också till skolan som lät mig komma in och göra undersökningen. Tack Sven för att du uppmuntrade mig att våga ta steget in i den akademiska världen. Ett tack till min barndomsvän Kickan som jag simmat och pratat med om livets väsentligheter. Det har varit viktiga stunder. Tack Anna för diskussioner om uppsatsarbetets vedermödor. Tack Rolf och Elisabeth för att ni finns på landet och intresserar er för en nollåttas erfarenheter av arbetsliv och studier. Ett tack till lärare och studiekamrater på KMH är också på sin plats. Utan er hade dörrarna till den vetenskapliga världen inte öppnats. Sist men inte minst ett stort och innerligt tack till min familj; Olov, David och Jonatan för att ni stöttat och uppmuntrat. Ni är min största kraftkälla i tillvaron. Andra källor att ösa ur är möten med elever och med musiken! Musiken behöver inte orden men jag som pedagog behöver orden som redskap i undervisning och musicerande med elever. Det är min förhoppning att orden i den här uppsatsen kan bidra till en större förståelse för komplexiteten i barns och ungdomars lärande om sång när det sker i stora grupper.

Ord

Ett ord som en människa fäster sig vid
kan verka i oberäknelig tid.
Det kan framkalla glädje till livets slut,
det kan uppväcka obehag livet ut.
Ja, det påverkar livet på jorden.
Så slarva inte med orden

Underfund 1972 av Alf Henriksson

Tyresö 31 oktober 2012

Ingrid Risberg

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Ämnesområdet.....	1
Områdesöversikt	3
2.1. Forskning om barnrösten och barns sång	3
2.1.1. Barnrösten	3
2.1.2. Barns sångutveckling	5
2.1.3. Kroppen som sångens instrument	7
2.1.4. Sångteknik med barn.....	10
2.1.5. Körsång med barn	11
2.2. Musikklassers kulturella klangbotten	12
2.3. Sammanfattning	15
Teoretisk bakgrund.....	15
3.1. Lärande i ett kulturpsykologiskt perspektiv	15
3.2. Barns perspektiv och barnperspektiv i forskning.....	20
Syfte och forskningsfrågor.....	21
Metod.....	22
5.1. Deltagande observation.....	23
5.2. Intervjuer.....	24
5.2.1. Intervjuer med barn	25
5.3. Datainsamling	25
5.3.2. Presentation av deltagarna.....	26
5.5. Tolkning och Analys av data.....	26
Resultat.....	27
6.1. Situerade begrepp	28

6.1.1. Huvudklang.....	28
6.1.2. Ta i med magen.....	33
6.1.3. Sångställning.....	36
6.1.4. Öppna.....	39
6.1.5. Sammanfattning.....	41
6.2. Musikinstrumentet.....	41
6.2.1. Elevers beskrivningar av hur kroppen används i sång.....	42
6.2.2. Den växande kroppen.....	43
6.3. Förutsättningar för lärande.....	44
6.3.1. Sångläge.....	45
6.3.2. Kroppstillstånd och sinnestillstånd.....	46
6.3.3. Gehör.....	47
6.4. Variation och samstämmighet.....	47
Diskussion	48
7.1. Variation i uppmärksamhet.....	49
7.2. Resultaten i relation till tidigare forskning.....	52
7.3. Studiens relevans och tillförlitlighet.....	53
7.2.3. Kritik mot vald metod och resultat.....	53
7.4. Avslutande reflektioner.....	54
Referenser.....	i
Bilaga 1	i
Bilaga 2	ii

1. Inledning

Sångrösten är intimt förknippat med individers personlighet. Den är unik för varje människa och praktisk; alla bär sångrösten med sig i sin kropp och den är gratis att använda.

När jag själv var barn och sjöng i barnkör minns jag bara sången som ett oreflekterat ”görande”. Jag öppnade munnen, formade orden och sjöng texterna med den melodi som hörde till. Ibland sjöng vi i stämmor. Då blev musiken mer spännande. Jag minns också att jag lärde mig genom att imitera körledaren, hon sjöng före och vi barn härmade glatt och vi tyckte att det var härligt att sjunga. Detta är upplevelser som bidrog till att jag valde musik som yrke.

Efter många år som körledare och musiklärare har arbetet tillsammans med barn och ungdomar lett till att jag mer och mer börjat fundera över hur deras röster fungerar, hur de utvecklas och hur jag kan ge de barn och ungdomar som jag arbetar med så goda förutsättningar som möjligt att utveckla sina röster. Jag kan höra att barnen utvecklar sina röster i det klingande, kollektiva resultatet och i de enskilda rösterna när de sjunger ensamma för mig men vad är det som händer när detta sker? Frågor om hur barn tillägnar sig kunskaper om att sjunga och hur de utvecklar sina röster har länge legat och grott i mitt undermedvetna. Det är upprinnelsen till denna uppsats.

1.1. Ämnesområdet

”Alla barn har rätt att sjunga” skriver företrädare för projektgruppen Rädda barnsången i boken Barn och sång (Fagius, 2007), ett uttalande som jag helt och fullt håller med om. Alla barn har rätt att sjunga och somliga får göra det mycket genom att söka och bli antagna till musikklass medan andra barn nästan inte får sjunga alls i sin vardag. Detta är en djup orättvisa som inte ligger inom ramen för den här uppsatsen att gå in närmare på men jag menar att det är möjligt att dra nytta av den långa erfarenhet av arbete med barns röster som finns i våra musikklasser och på det sättet bidra till att stimulera alla barns sång.

Jag har själv inte gått i musikklass och har därför inga egna erfarenheter att utgå ifrån när det gäller hur det är att lära sig sjunga som elev i musikklass. Kanske är det ingen skillnad att sjunga i barnkör på fritiden jämfört med att gå i musikklass på skoltid i fråga om den subjektiva sångupplevelsen, men ambitionen att utveckla en slags expert-kunnande i körsång med barn- och ungdomar finns som en uttalad och ibland också outtalad klangbotten i det körpedagogiska arbetet i musikklasser.

Musikklasser med körinriktning finns i den svenska grundskolan vanligtvis från årskurs 4-9 men på vissa platser finns musikklasser med körinriktning

redan från årskurs 3. För att bli antagna gör eleverna ett musikaliskt test. Framträdanden är viktiga delar i undervisningen och kraven på musikalisk kvalitet är ofta högt ställda. För mig, i mitt arbete som musiklejare i musikklass under de senaste tretton åren, har det varit en utmaning att göra det möjligt för eleverna att sjunga så bra de förmår med den sångliga kapacitet som de i stunden äger och att medverka till att eleverna får med sig rika musikupplevelser genom att sjunga musik i olika genrer. Elevernas vilja att utveckla sina röster och sjunga repertoar som är utmanade och spännande har sporrat mig. Grunden i min pedagogiska strävan har hela tiden varit glädjen i att få göra musik tillsammans med eleverna.

Elever i körklasser får sin musikaliska skolning i stora grupper; 25-60 elever är vanligt men ända upp till 90 elever kan också förekomma. I grupper över 30 elever finns det ofta två lärare som undervisar så att gruppen kan delas i olika stämmor eller i andra konstellationer om behov finns. Problematiken som då uppstår är hur jag, som pedagog, ska förhålla mig till den enskilda individens lärande i en stor grupp, om min strävan både är att göra musik tillsammans med hela gruppen och att utveckla de enskilda rösterna, varje musikinstrument i kören.

Föreställningen om sångrösten som ett musikinstrument är djupt förankrad inom den sång- och körpedagogiska traditionen i Sverige (Fagius, 2007; Fagius & Larsson, 1990; Sundberg, 2001) och har varit en självklar och icke ifrågasatt föreställning också för mig i mitt arbete som körledare och musiklejare. I Läroplan för grundskolan 2011 (Lgr 11) benämns ett av musikens verktyg i årskurserna 1-6 som "rösten som instrument" (SKOLFS 2011:19, s. 101). Det är intressant att notera att rösten som instrument inte längre finns med under musikens verktyg i årskurs 7-9. Rösten är då istället ett verktyg som kan varieras i olika vokala uttryck (Risberg, 2011). De vokala uttrycken kan vara flerstämmiga, enligt Lgr 11 (SKOLFS 2011:19, s. 102).

När flera röster sjunger tillsammans uppstår en klang, en körklang som har sitt ursprung i varje individs förmåga att använda sin egen röst och att anpassa den till de övriga. I denna anpassning finns också ett mått av lyhördhet och lärande som sker kollektivt, ett slags uttalat kollektivt lärande i stunden som elever i musikklasser får varierad erfarenhet av.

När jag sökt kunskap om barns röster i litteraturen har jag fått veta mer om barnröstens fysiologi, möjligheter och begränsningar samt också fått en mängd praktiska tips som jag ofta och gärna provat tillsammans med mina elever. Litteraturen är skriven ur en vuxens perspektiv och med en vuxens kunskap och erfarenhet. Jag har inte hittat några exempel på barns egna beskrivningar av det praktiska arbetet med sångrösten. Min undersökning är ett bidrag till ökad kunskap inom detta område.

Detta är det första steget i ett arbete av två sammanhängande delar, där nästa del kommer att undersöka förutsättningar som främjar elevers lärande i sång med utgångspunkt i lärares undervisningsstrategier. I den föreliggande studien är fokus riktat mot elevers egna beskrivningar av sångrösten och hur de gör när de sjunger.

I undersökningens alla olika delar har jag bemödat mig om att förhålla mig kritisk och distanserad till min förförståelse som musiker skolad i en västerländsk klassisk tradition, där den huvudsakliga undervisningen skett i en mästare-lärlingstradition, och till min egna erfarenheter av att undervisa i musikklasser med körinriktning. Detta har inneburit ett pågående arbete också med min egen förförståelse i en slags hermeneutisk spiral där min förståelse för områdets komplexitet fördjupats genom arbetet med undersökningen.

2. Områdesöversikt

Sång inkluderar både kroppsliga, fysiska och psykiska funktioner hos människan och är svårt att beskriva ur endast ett perspektiv. För att kunna ge en så rik beskrivning av forskningsområdet som möjligt inom ramen för denna uppsats har jag därför valt att i områdesöversikten inkludera litteratur med olika vetenskapliga ansatser för att sedan presentera det vetenskapliga perspektiv som jag själv valt att använda i tolkning och analys av mina data.

2.1. Forskning om barnrösten och barns sång

Forskning om barn och sång är ett fält som spänner över flera forskningsfält; medicin, psykologi, biologi, pedagogik, sociologi, etnologi och musik. Det har därför blivit nödvändigt för mig att avgränsa min forskningsöversikt till den forskning som rör barn och sång i förskola och grundskola samt forskning som behandlar körsång i skolan. För att ge en bakgrund till den kontext i vilken undersökningen skett, berörs också kortfattat den historiska utvecklingen bakom musikklassers tillkomst och utveckling fram till idag och den forskning som finns inom detta område. Jag kommer också kort att beröra orsaker till heshet hos barn, men i övrigt kommer jag inte att beröra röstproblem hos barn eftersom det ligger utanför syftet för denna uppsats.

2.1.1. Barnrösten

Att barns röster skiljer sig från vuxnas är inte svårt att uppfatta med blotta örat. Röstforskare har under senare år kartlagt den skillnad i klangfärg och tonhöjd som vi uppfattar (McAllister & Södersten, 2007; Sundberg, 2001). Små barns röstorgan är inte små kopior av vuxnas utan skiljer sig i flera avseenden från den vuxna rösten.

Den största skillnaden är stämbandslängden. Hos det nyfödda barnet är stämbanden korta, ca 2-3 mm, och växer sedan med ca 0,5 mm per år tills puberteten är avslutad. Här finns en variation mellan pojkar och flickor där pojkars stämband växer mer och snabbare i puberteten. En annan skillnad mellan vuxna och barn är stämbandens uppbyggnad. Stämbanden hos ett nyfött barn består av en tjock och lös slemhinna över vokalismuskeln.ⁱ Stämbandets olika lager utvecklas under hela uppväxten och är utvecklingen är klar först i samband med att puberteten är avslutad. De lager som utvecklas har olika fysiologiska och mekaniska egenskaper vars uppgift är att skydda den underliggande vokalismuskeln. Barn har därför inte samma skydd som vuxna (McAllister & Södersten, 2007). Ytterligare en skillnad mellan barns och vuxnas röster är förmågan att tala eller sjunga på en inandning. Barn använder ungefär lika mycket luft som en vuxen vid sång men de sjunger med ett högre subglottalt tryck.ⁱⁱ Detta gör att barn med sin små lungor inte orkar hålla lika långa fraser som vuxna (Sundberg, 2001). I struphuvudet finns brosk som hos barn är mer plastiska än hos vuxna och storleken på hela ”instrumentet” är mindre än hos vuxna vilket bland annat får till följd att barns röster ljuder i ett högre läge än vuxnas och med en mindre komplex akustisk uppsättning (Howars & Welch, 2002).

Pojkars och flickors röster uppfattas ibland som olika trots att den fysiska utvecklingen av röstorganen är förhållandevis lika fram till ca 10 års ålder. Sundberg (2001) visar med data från en undersökning av 10-åringars röster att röststyrkan skiljer sig mellan flickor och pojkar. Flickors röststyrka är något svagare än pojkars enligt resultaten. McAllister & Södersten (2007) hänvisar också till forskningsresultat som visar att det finns skillnader i hur flickors och pojkars röster uppfattas. Flickors röster uppfattas som mer läckande och mindre pressade än pojkars röster. Den könsrelaterade variationen i röstens utveckling hos flickor och pojkar som sker under puberteten har sitt tydligaste uttryck i pojkarnas förändring av röstläget vilket sjunker ca en oktav, men även flickors röster sjunker något dock inte mer än ca tre halvtoner. ”Även röststyrkan och röstklängen påverkas av målbrottet och rösten kan vara svagare, hes och beslöjad under eller just före målbrottet” (McAllister & Södersten, 2007, s. 43). Den skillnad som örat kan uppfatta mellan barns och vuxnas röster och mellan flickors och pojkars röster kan alltså bekräftas med hjälp av forskning om barnröstens fysiologi. Detta förhållande gäller dock inte sångtränade barnröster (se 2.1.5.). Welch (2011) visar i sin jämförelse av goss- och flickkörer i engelska katedralskörer att körklängen i en kör med flickor kan förväxlas

ⁱ Vokalismuskeln är den muskel som löper längs stämbanden och reglerar spänningen i stämbanden (McAllister & Södersten, 2007, s. 42).

ⁱⁱ Glottis är springan mellan stämbanden. Subglottalt tryck är lufttrycket under stämläpparna (stämband). Stämläppar är parvisa veck på insidan av struphuvudsväggen, som alstrar röstljud när de sätts i vibration av luftströmmarna från lungorna (Sundberg, 2006, s. 286).

med gosskörsklangen när flickor får lika mycket träning på samma professionella nivå som pojkar.

2.1.2. Barns sångutveckling

Barns sångutveckling sker i samspel mellan den individuella neurobiologiska utvecklingen och den omgivande sociokulturella miljön (McAllister & Södersten, 2007; Welch, 2006). Miljöer som stimulerar och uppmuntrar till sånglig aktivitet utvecklar normalt en god sångförmåga hos barn medan den omvända situationen hämmar utvecklingen.

Sammanhanget, kontexten samt kulturella traditioner och vanor präglar barns färdigheter i sång och musik men, enligt Welch (2006) och en rad andra forskare bland andra Dowling (1999), Hallam (2006) och Sloboda och Juslin (2004) har alla barn en grundläggande förmåga att lära sig sjunga och spela. Welch är en forskare som särskilt intresserat sig för barns sångförmåga och sångutveckling under många år och som bidragit med betydande forskning inom dessa områden. Därför hänvisar jag ofta till hans forskningsresultat när det gäller barns sångförmåga och sångutveckling. Welch är också en av initiativtagarna till ett nationellt sångprojekt kallat ”Sing Up”, som pågick i engelska skolor åren 2007-2011, och vars huvudsyfte var att stimulera sång i alla former bland barn i engelska skolor. Inom ramen för detta projekt har forskning bedrivits, bland annat om lärares strategier (Sing Up, 2011) och om strategier för elevers framgång i sång (Saunders, Papageorgi, Himonides, Rinta, & Welch, 2011).

Eftersom sångförmågan är en väsentlig del i utvecklingen av vårt musikaliska beteende är det betydelsefullt att känna till vilka faktorer som kan stödja och underlätta en positiv sångutveckling. Welch (2006) pekar på flera faktorer; vikten av att vuxna ger barn sånguppgifter som är lämpade för deras sångkapacitet, att kamrater och lärare har positiva förväntningar i förhållande till sånglig aktivitet, att den omgivande kulturen värderar sång positivt, att möjligheter ges att utforska rösten i sång och lek, möjligheter att delta såväl i sånglekar tillsammans med kamrater och ”experter” som att improvisera och komponera egna sånger. En positiv, stödjande och uppmuntrande omgivning som förmedlar tillit till barnets sångförmåga är, enligt Welch, den allra viktigaste faktorn.

Barns sångkapacitet är beroende av den fysiska utvecklingen av röstorganet vilken bl.a. påverkar röstomfånget. I studier av barns röstomfång skiljer man mellan det fysiologiska omfånget och det musikaliska omfånget som är de toner som kan användas i sång (McAllister & Södersten, 2007). En undersökning av trettio femåringars sångläge i röst och tal visade att de hade i medeltal två oktavers omfång medan tioåringar i en motsvarande undersökning hade utökat sitt omfång till tre oktaver. Båda undersökningarna gjordes med barn utan särskild sångvana (ibid.). Sångvana barn tenderar att öka röststyrkan då de ska sjunga höga toner medan barn med mer sångerfarenhet kan kontrollera rösten och sjunga svagt

även i höga lägen vilket bl.a. bekräftas av en studie med en 11-årig pojke med sångerfarenhet från gosskör som visade en god kontroll över rösten även i höga lägen. Han hade ett omfång på över tre oktaver (McAllister & Södersten, 2007). Utveckling av barns röstomfång är beroende av hur rösten används och tränas men också av den fysiologiska utvecklingen av röstorganen där utrymmet är stort för individuella variationer. Därför är det enligt Welch (2006) viktigt att alla bedömningar av barns sångkapacitet innehåller en blandning av musikaliska uppgifter med såväl glissando på tonhöjder, tonhöjdsmonster (pitch patterns) som sjungna melodier.

Sångutveckling är också beroende av vår förmåga att ta vara på kroppens inre psykologiska feedback-system, ett system som huvudsakligen arbetar utom räckhåll för vårt medvetandes uppmärksamhet (Welch, 1985; Welch 2006). Det kan beskrivas som ett inre psykologiskt övervakningssystem som ger oss feedback via inre känselreceptorer och via inre och yttre auditiv information om hur vårt sångliga aktivitet passar med en yttre sånglig förebild. När vi sjunger går ljudet ut via mun och näsa och ”kommer tillbaka till oss” via öronen men också via vibrationer i vårt skelett. Det är en av anledningarna till att vi uppfattar vår egen röst på ett sätt när vi hör den inom oss och på ett annat sätt när vi hör den inspelad. Avgörande för att vårt inre feedback-system ska kunna ge positiv återkoppling via kroppens signaler är att individen har kunskap om det resultat (knowledge of result, KR) som ska nås. När det till exempel handlar om att kasta en boll mot en bestämd punkt är det enkelt att med hjälp av synen avgöra om bollen träffade målet eller inte men det är inte möjligt att ”se” om man sjunger rent eller orent. Därför är förebilden (KR) viktig att kunna relatera till (Welch, 1985; Welch, 2006).

Heshet hos barn har på senare tid uppmärksamats av lärare, körledare, sångpedagoger och forskare. Orsakerna sägs ofta vara att barn befinner sig i bullriga miljöer i stora barngrupper i förskolor, skolor och fritidshem, men enligt McAllister & Södersten (2006) kan det finnas fler faktorer bakom barns heshet. En faktor kan vara att barn inte har samma skydd som vuxna (2.2.1.) och därför lättare utvecklar svullnader på stämbanden när de utsätts för röststrängning.ⁱⁱⁱ En annan faktor av stor betydelse för om barn drabbas av heshet är barnets personlighet och temperament där underökningar visat att heta barnen ofta uppfattades som ”mer högljudda, pratsamma, utåtriktade och energiska än sina jämnåriga, men mindre stabila och koncentrerade” (McAllister & Södersten, 2007, s. 49). Även psykologiska och sociala faktorer kan påverka barns rösthälsa. Flera undersökningar visar dessutom att heshet är könsrelaterad; heshet är vanligare bland pojkar än bland flickor (ibid.).

ⁱⁱⁱ ”I begreppet röststrängning innefattar vi att tala eller sjunga med hög intensitet, t.ex. i högt bakgrundsbuller, att prata när man är förkyld och har ont i halsen eller att tala eller sjunga i ett ofördelaktigt röstläge” (McAllister & Södersten, 2007, s. 49).

Barns sångutveckling i skolåldern påverkas alltså både av den individuella fysiska utvecklingen men också av en rad andra faktorer. Welch (2006) menar att det finns ett utvecklingsmönster som de flesta barn följer, men att variationen mellan individer är stor. Ålder och kön påverkar utvecklingen, liksom vilka förväntningar som läraren ställer på det sångliga resultatet, sammanhanget som sjungandet ingår i och vilka sångliga förebilder barnen har. En longitudinell undersökning som gjordes med barn när de var 5, 6 och 7 år gamla, där de fick lära sig en testsång, visade inga skillnader mellan pojkars och flickors förmåga att återge enskilda intervall, härma melodiska linjer eller kopiera små melodiska fragment. Pojkarna var däremot sämre på att återge hela sången och de visade liten eller ingen sånglig utveckling under de tre år som undersökningen pågick. En slutsats från undersökningen var att pojkar var mer negativt inställda till uppgiften att sjunga en ”skolsång” (Welch, 2006). Andra undersökningar bekräftar resultaten att pojkar som inte har sångliga förebilder, eller som uppfattar skolsång som något för flickor, tar längre tid på sig att utveckla sin sångförmåga, men att det är relativt få barn som vid 11 års ålder inte kan hålla ton. Welch hänvisar också till andra studier som bekräftar hans resultat (ibid. s. 318). Övervägande delen av de barn som visade bristande intonation i undersökningen var pojkar. Sångutveckling hos barn är starkt beroende av den kulturella kontexten där vissa sångliga beteenden premieras före andra.

2.1.3. Kroppen som sångens instrument

Sång är en komplex aktivitet bland annat eftersom sångrösten med alla de funktioner som kroppen bidrar med inkluderar både fysiska, biologiska och psykiska delar, förhållanden som bl.a. Leijonhufvud (2011) och Sandgren (2005) lyfter fram.

Att betrakta den mänskliga kroppen som ett musikinstrument anses fullkomligt naturligt i vissa sammanhang (se 1.1), medan detta synsätt av andra betraktas som i det närmaste omöjligt eftersom kroppen då enbart ses som ”ett objekt, ett ting som skiljts från sitt sammanhang och som kan studeras i mikroskop” (Elam, 2009, s. 3). I en artikel om körsång och lust belyser Elam begreppen kroppslighet, lust och gemenskap och det är ur detta sammanhang citatet ovan är hämtat. Elam väljer att tala om kroppen som ”den *levda kroppen*; om vår kroppslighet som förutsättning och grund för hela den mänskliga tillvaron” (ibid. s. 3) och utgår i sin text från den kulturella fenomenologen Thomas S. Csordas tankar om kroppslighet. Enligt Elam menar Csordas att kroppen på samma gång är det ursprungliga verktyg med vilket människan skapar sin värld och den ursprungliga substans ur vilken den mänskliga världen skapas. Att förhålla sig till begreppet kroppslighet på detta sätt får konsekvenser för hur vi med hjälp av språket beskriver världen och Csordas förslag är, enligt Elam, att alltid betrakta världen från en förkroppsligad position. I samma artikel refererar Elam också till den finska mezzosopranen Päivi Järviö (även verksam som

sångpedagog) som menar att det inte är möjligt att arbeta med föreställningen om kroppen som ett instrument och samtidigt säga sig vilja undvika en uppdelning mellan kropp och medvetande:

Tänker man sig kroppen som ett instrument, säger Järviö, så blir den till ett objekt som subjektet kan bearbeta i enlighet med hennes önskemål och strävan. Genom en uppdelning mellan det fysiska och det mentala framstår kroppen som ett ting som i sång-aktiviteten består av lungor, struphuvud och resonanskamrar. [...] En sångare måste i första hand betraktas som en levande varelse. En situerad varelse som genom en lång och kontinuerlig process av tillblivande framträder som en sjungande kropp (Elam, 2009, s. 8)

Citaten ovan visar att kroppen och kroppslighet i samband med sång kan innehålla fler dimensioner än de som jag i mitt vardagliga tänkande och arbete uppfattat. Då har den levande kroppen funnits med som en outtalad, ofta kallad tyst dimension av min kunskap (Rolf, 1995), som jag inte formulerat explicit men som jag arbetat utifrån.^{iv}

Sundberg (2001) skriver att ”röstorganet kan betraktas som ett ljudverktyg, och en sångare använder detta verktyg som ett musikinstrument” (ibid. s. 9). Sundberg menar att det finns en fara med att använda en alltför sakligt inriktad terminologi i sångundervisning eftersom elevens uppmärksamhet då kan riktas bort från musicerandet, men han skriver samtidigt att ”Sångutbildningens syfte måste i varje fall vara att forma rösten till ett lydigt musikinstrument och pedagogens terminologi bör naturligtvis inte motverka det syftet” (ibid. s.168), ett uttalande som representerar ett mer objektifierat förhållande till kroppsbegreppet än det som Elam förespråkar.

Det finns också andra sätt att förhålla sig till kropp och röst. Sandgren (2005) lyfter fram förhållandet röst-kropp-psyke i en av fyra delstudier som ingår i hennes avhandling om operasångares hälsa, personlighet och kompetens. Sandgren använder också uttrycket om kroppen som ett instrument:

To learn how to sing or play an instrument differs importantly from attaining intellectual knowledge in that the explicit use of the body as an instrument is involved, and in that the performance situation is an evident part of the music-making for the professional (Sandgren, 2005, s. 74).

Kroppen är här instrument för alla musiker, inklusive sångare. Sandgren skriver vidare att forskning om kompetens och lärande också måste inkludera hur självbilden hos en individ förändras med ökad kompetens. Jag

^{iv} ”Redskap i Polanyis mening behöver inte vara materiella ting använda i fysisk aktivitet. Metoder, regler, värderingar och dolda antaganden spelar en viktig roll när vår karta över verkligheten ritas. I vår utforskning av verkligheten förlitar vi oss på hantering av teorier, metoder, instrument och ytterst på vår egen kropp” (Rolf, 1995, s. 63).

uppfattar att en individs självbild hör samman med den psykiska delen i förhållandet röst-kropp-psyke. Begreppet hälsa aktualiseras i samband med avhandlingens andra delstudie där frågan ställs om utövande av sång främjar välbefinnande och Sandgren finner, i en jämförelse mellan amatörer och professionella sångares reaktioner i samband med enskilda sånglektioner, att båda grupper fick förhöjda värden av oxytocin^v vilket indikerar välbefinnande men när sångarna fick skatta sig själva var de professionella sångarna fokus prestationsorienterat med ambitionen att förbättra sin sång medan sånglektioner för amatörerna mer handlade om ett sätt för dem att uttrycka sig själva (Sandgren, 2005, s. 60-61). När sången blir del av ett professionellt förhållningssätt kan kroppen betraktas mer som ett instrument som ska ”tämjas” medan det för amatören mer handlar om ett sätt att uttrycka känslor. Det behöver inte bara vara det professionella synsättet som ligger till grund för en sådan uppfattning om kroppen.

Historiskt sett har fostran av kroppen varit ett viktigt inslag i musikundervisningen i svenska skolor och ett av de viktigaste verktygen för att åstadkomma den kroppskontroll som eftersträvades var just sången. Gustafsson (2000) sammanfattar de tankar som rådde under 1900-talets första hälft på detta sätt:

Att kontrollera sin andning, sin blick och inte minst de ljud som man tilläts ge ifrån sig – inte bara när utan också hur – innebar att all uppmärksamhet riktades mot den egna kroppen, som alltså skulle underordnas viljan. Dels handlade det om att underordna sig den egna viljan, att kunna styra sin kropp. Dels, och lika viktigt, att underordna sin kropp under läraren, att andas, låta och tystna på lärarens kommando, på ett sådant sätt att man själv bidrog men inte märktes (Gustafsson, 2000, s. 286).

Syftet med den ovan beskrivna kroppskontrollen var att stärka individens karaktär vilket med fördel kunde ske via musikalisk fostran där ledorden var flit och disciplin. Ett annat sätt att forma barnets vilja var locka med hjälp av lust och lek istället för att tvinga kroppen. Här erbjöd Jaques-Dalcroze-metodiken^{vi} ett alternativ där kroppen betonades som det primära instrumentet framför alla andra. Genom improvisationsövningar skulle barnen stimuleras till ”dans, lekar och andra kroppsliga uttryck” och även ta ”rummet i besittning på ett helt annat sätt än som var brukligt” (Gustafsson, 2000, s. 289). Det var fortfarande individens kropp som stod i centrum och

^v Oxytocin: ett hormon som visat sig vara ”en viktig mediator i ett psykofysiologiskt mönster som karakteriseras av social interaktion, mentalt lugn och fysisk avslappning samt stimulering av tillväxt och läkning”. http://promas60.kaigan.se/archive/pdf/klinik_och_vetenskap_oxytocin.pdf

^{vi} Émile Jaques-Dalcroze, (1865-1950) var en schweizisk tonsättare och musikpedagog. Dalcroze var skapare av den rytmikpedagogik inom musikundervisning som bär hans namn.

den individuella prestationen, ett förhållande som bland andra Fritz Jöde^{vii} reagerade starkt emot. Musik skulle vara något gemensamt och deltagande i gemensamt musicerande skulle stärka gemenskapen, inte odla soloprestationer. Visor, folklekar, ramsor och vandringsånger var viktiga inslag i detta kollektiva deltagande enligt Jöde (ibid.). Lusten till gemenskap var det primära och barnens behov av rörlighet, kroppslighet och frisk luft betonades. Gustafsson hävdar att föreställningar med rötter i ovan beskrivna tankar om kroppen levde kvar både i grundskolan och i de kommunala musikskolorna. ”Att med viljan som vapen få eleverna att förändra inte bara sin kontroll över kroppen, utan även sin upplevelse av kroppen, blev, i en mening en kungstanke” (ibid. s. 290) men Gustafsson skriver också avslutningsvis att utan denna kroppsliga disciplinering som också formar vår uppfattning om vad som är vackert och behagligt skulle inte vårt moderna musikliv se ut som det gör i dag.

Uttrycket ”kroppen som instrument” kan uppfattas på många olika sätt. Den kroppsliga dimensionen av musikaliskt lärande och musikalisk kunskapsutveckling när det gäller sångrösten kan beskrivas och förstås ur många olika perspektiv och ovan redovisade gör inte anspråk på att vara heltäckande men de utgör en bakgrund till mitt eget ställningstagande. Jag ser varje musikinstrument som en förlängning av musikerns kropp med alla dess dimensioner. Också en violinist framträder som en spelande kropp där instrumentet är en del av musikerns fysiska kropp. När en musiker spelar på sitt instrument finns ibland ingen uppdelning mellan det fysiska och det mentala *i* spelandet; då är musikern ett med sitt instrument liksom sångaren är sitt instrument *i* sjungandet.

2.1.4. Sångteknik med barn

Att lära sig spela ett instrument handlar till stor del om att lära känna sitt instrument; delarna och helheten, hur det är uppbyggt, hur det fungerar och hur jag ska göra för att få det att klinga. Som musikinstrument har sångrösten både likheter och skillnader jämfört med övriga instrument. Den största skillnaden är att ett barn inte kan ”se” sitt eget instrument. Barnet kan delvis känna sitt instrument t.ex. genom att lägga fingrarna mot struphuvudet vid sång och känna vibrationerna i strupen. När barn lär sig spela ett instrument kan de hålla i sitt instrument, se och känna instrumentet och de kan låta någon annan spela på det egna instrumentet och höra om det låter annorlunda än när de själva spelar. Med den egna sångrösten är det inte möjligt. Det går inte att ”se” den egna rösten och instrumentet uppfattas på ett sätt av individen själv och på ett annat sätt av omgivningen (2.1.2). Sångapparaten hos barn växer och förändras dessutom i takt med att fysiska och psykiska funktioner utvecklas.

^{vii} Fritz Jöde, (1887-1970) var en tysk musikpedagog och en av förgrundsgestalterna inom den så kallade *Jugendmusikbewegung* (ungdomsmusikrörelsen).

Varje instrument kräver ett visst mått av teknik för att kunna användas på ett ändamålsenligt sätt. Detta gäller också sångrösten. Barns röstapparat är, som redovisats ovan, under utveckling både fysiskt och psykiskt i samspel med omgivningen under hela barndomen och tonårstiden. Barn tränas därför sällan till att bli sångsolister på samma sätt som kan ske med barn som spelar instrument. Det är framför allt när barn sjunger i kör som det blir intressant att utveckla deras röster för att åstadkomma en körklang. När det gäller barns röster är det dessutom så att rösten växer och utvecklas tillsammans med den övriga kroppen vilket inte andra instrument gör. Elevens kropp växer och instrumentet i fråga måste kanske bytas till en större modell men själva instrumentet påverkas inte av elevens fysiska utveckling. Howard och Welch (2002) hävdar att om pojkar och flickor i åldrarna 8-10 år får samma slags vokal träning med utgångspunkt i ett bestämt klangideal, i det här fallet goss- och flickkörerna i engelska katedraler, kommer denna specifika träning att gynna vissa muskelrörelser som i sin tur starkt kan påverka skelettvävnadens utveckling, särskilt kring munhålan. Detta skulle kunna öka sannolikheten för en liknande röstproduktion i framtiden. Det är alltså, enligt Howard och Welch av betydelse vilket klangideal som barns röster formas i eftersom det kan påverka instrumentets utveckling.

När kör- och sångpedagoger i Sverige idag formulerar sig om barnrösten talar man sällan om sångteknik. Istället betonas framför allt lusten att sjunga och vikten av en positiv sångmiljö som kan stötta barnets förmåga att använda sin sångröst (Fagius, 2007). Det finns en mängd uppvärmningsövningar och röstlekar för barn att hämta från litteratur i ämnet och många körledare skapar också sina egna övningar. De exempel och övningar som ges i litteraturen för lite äldre barn med större sångfermighet skiljer sig inte från övningar som används med vuxna (Fagius, 1990). Det är ofta valet av repertoar som avgör nivån på den sångteknik som krävs för att kunna framföra musiken. Valet av repertoar avgörs i sin tur av i vilken kulturell kontext sångaren befinner sig. I musikklasser med körinriktning spänner repertoaren över ett brett fält av genrer vilket utmanar eleverns förmåga att använda sina sångröster.

2.1.5. Körsång med barn

Körsång är en aktivitet som utgår ifrån kollektiva instruktioner till koristerna. Det är sällan så att korister, framför allt inte barn, får individuell sångundervisning. För instrumentalister däremot är det närmast en självklarhet att de undervisas i sitt instrument, enskilt eller i mindre grupper. Ensemblespel och orkesterspel är ett komplement till den individuella undervisningen. När det gäller sång i kör säger konventionen att individuell undervisning endast är nödvändig om röstproblem uppstår eller om koristen vill utveckla sin mer solistiska sida. I de engelska katedralskörerna är däremot undervisningen för choirscholars i åldrarna från ca 7 år fram till

målbrottet ofta upplagd så att koristerna får både individuell och koristisk träning.^{viii}

Forskningsresultaten är tvetydiga när det gäller fördelar och nackdelar med sångligt lärande i grupp. Welch (2006) kommer till följande slutsats:

Individual singing behaviour is likely to be framed by an interaction between current singing competency, the nature of the singing task, the competency of other singers in the group and individual's current ability to make sense of available feedback (Welch, 2006, s. 319).

Bästa möjligheterna till en positiv utveckling av den egna sångrösten i grupp ges de barn som kan tyda kroppens feedback-system (2.1.2.) och som också får sjunga tillsammans med mer erfarna kamrater. De barn som inte kan känna av kroppens signaler på samma sätt, som sjunger tillsammans med mindre erfarna kamrater och som dessutom inte heller hör sin egen röst, har svårare att utveckla den egna rösten i grupp (Welch, 2006). Enligt Welch är vokalt utforskande och exakt imitation en god grund för att vårda och utveckla sångkompetens hos barn, en slutsats som ligger i linje med de vokala förhållningssätt hos svenska pedagoger som Fagius (2007) redovisar.

2.2. Musikklassers kulturella klangbotten

De första musikklasserna startades 1939 i Stockholm av Hugo Hammarström. Mellankrigstiden kan, utifrån ett musikpedagogisk perspektiv, beskrivas som en smältdegel där många olika tankar om musik i allmänhet och om undervisning i musik för barn i folkskolan och i läroverken i synnerhet, diskuterades flitigt i samband med försök till reformering av utbildningsväsendet (Gustafsson, 2000). I denna smältdegel befann sig Hugo Hammarström 1939 när han grundade Stockholms folkskolors sångklasser, vilka senare bytte namn till Adolf Fredriks Musikklasser.

Hugo Hammarström tog folkskolläraryxamen och började arbeta som folkskollärare i Jacobs folkskola 1912, endast 21 år gammal. Han var sångintresserad och lade märke till att många sångbegåvade barn inte fick möjlighet att utveckla sin begåvning i folkskolans sångundervisning. Efter kyrkosångarexamen 1920, organistexamen 1928 vid musikkonservatoriet i Stockholm och sångstudier både i Danmark och i Tyskland blev han 1935 rektor och lärare vid Stockholms körsångarskola. Inspiration till idén om musikklasser hämtade han bland annat från besök i Kings College Cambridge och från Sangskolan i Köpenhamn (Gustafsson, 2000). Både

^{viii} Just denna specifika kunskap om engelska goss- och flickkörer har jag fått genom studiebesök och auskultationer i Kings College Choir och The Choir of St Johns i Cambridge och via kontakter med en engelsk s.k. vocal coach som arbetar med katedralskörer.

Kings College och Sangskolen var körverksamheter för enbart pojkar där syftet främst var medverkan i gudstjänster. För att antas till köreerna krävdes en särskild prövning i sång. Genom att skapa en skola kring körverksamheten såg man till att pojkarna också fick utbildning. Hugo Hammarström gjorde egentligen tvärtom i Sverige; via en etablerad utbildning fick barn tillgång till sångundervisning.

Via musikklasserna fick både pojkar och flickor i den folkskolan möjlighet att utveckla sin sångbegåvning. Här var det skolan som möjliggjorde sångverksamheten och syftet var inte att bidra med sång vid specifika tillfällen eller att erbjuda en förberedande yrkesutbildning. Syftet var i stället att ge eleverna en musikalisk allmänbildning och utveckla dem till goda körsångare. Man kan med andra ord säga att syftet var att fostra barnen in i en musikkulturell kontext där ledorden var odling, fostran, och bildning så som beskrivits av Geisler (2009). Genom att tiden för slöjd och hemkunskap minskades skapades utrymme för en utökad kurs i sång inom ramen för folkskolan undervisning.

Adolf Fredriks Musikklasser kom till på initiativ av Hugo Hammarström 1939. Det skulle dröja till 1961 i Norrköping och 1962 i Västerås innan Adolf Fredriks Musikklasser fick efterföljare. Starten av musikklasser i Norrköping och Västerås sammanfaller alltså i tid med starten av den svenska grundskolan 1962. Både Norrköpings musikklasser och Västerås musikklasser var, liksom Adolf Fredriks musikklasser, resultatet av enskilda personers engagemang för att ge barn möjlighet att utveckla sin lust till musik och sång.

I Norrköping var det Lennart Krantz som inspirerade rektorer och kommunstyrelse att våga ta steget till en start av musikklasser och i Västerås fanns Bror Samuelson, utbildad vid Kungliga Musikaliska akademien och vid tiden för musikklassernas start musikkonsulent i Västerås och körledare i domkyrkan. Kännetecknande för två av de tre första musikklasserna i Sverige är också att initiativtagarna blev musiklejare i musikklasserna och stannade kvar på sina tjänster till sin pensionering. Detta gällde dock inte i Norrköping där det var Bengt Gårsjö som fick uppdraget som lärare. Han var å andra sidan den yngste av de tre musiklejarna och han stannade kvar i 41 år på sin tjänst fram till sin pensionering 2003. Hammarström arbetade fram till 1957 och Samuelson till sin pensionering 1984. Ytterligare ett gemensamt drag kan alltså sägas vara kontinuitet. Slutligen kan det också framhållas att det var den gemensamma körsången som fokuserades i undervisningen.

Gårsjö (1995) menar att det fanns flera orsaker till att musikklasser etablerades inom ramen för det allmänna skolväsendet. För det första fanns det en stor efterfrågan på frivillig musikundervisning i början av sextioalet. Genom att erbjuda musikklasser kunde fler barn få tillgång till en utökad musikundervisning. För det andra innebar musikklassernas placering i

grundskolan ingen större merkostnad. Undervisningstiden som fanns till förfogande disponerades om så att mindre tid gavs till slöjd och hemkunskap och mer tid fanns då till musiken. Stadsbidrag utgick för all obligatorisk undervisning i grundskolan vilket innebar att själva undervisningen inte kostade något extra. Gårsjö hävdar att de första musikklasserna kan ses som föregångare både till den sammanhållna grundskolan (ibid. s. 21) och som inspiratörer till profilscoleidéerna i Lpo 94 (ibid. s. 52).

I början av 1980-talet skedde en närmast explosionsartad etablering av nya musikklasser som då startade i Uppsala, Sollentuna, Botkyrka, Nacka, Täby, Linköping, Göteborg, Tyresö, Vellinge och Haninge. Vid denna tid krävdes tillstånd från Skolöverstyrelsen för att få starta musikklasser (Gårsjö, 1995). Gårsjö identifierar två huvudorsaker till det ökade intresset för att starta musikklasser. Den ena orsaken var ”hotet från friskolorna” som gjorde att det från politiskt håll blev viktigt att kunna erbjuda alternativ inom grundskolans ram och den andra orsaken var att dåvarande Skolöverstyrelsen fick en generaldirektör som var positivt inställd till profilering inom grundskolan. Musikklassidén hade alltså stöd både på politisk nivå och på tjänstemannanivå. I början av 1990-talet skedde nästa etableringsvåg. Då behövdes inte längre tillstånd för att etablera musikklasser eftersom decentraliseringen av huvudansvaret för skolan lagts på kommunerna. Kommunerna kunde därför själva besluta sig för att starta musikklasser. Idag är det den enskilda skolans rektor som har uppdrag och ansvar att besluta om hur utbildning ska genomföras och därmed också vilka profiler som ska finnas. Etableringen av musikklasser pågår fortfarande, om än inte i samma takt som på 1980- och 90-talen.

Utvecklingen under senare år har också inneburit en större variation av inriktning i musikklasser. Det är inte längre den rent vokala inriktningen som är allena rådande; musikprofiler med olika kombinationer av sång, instrumentalspel, dans, teater, bild m.m. är idag vanliga och antalet undervisningsminuter som läggs på musik varierar. Musikklasser eller musikprofiler finns i både kommunal och privat regi. Det finns idag inga övergripande riktlinjer för vilket musikaliskt innehåll som ska ingå i en musikklassutbildning i grundskolan. Musikklass är därför inte längre ett begrepp entydigt med en sångutbildning inom ramen för en körverksamhet.

Forskningen om musikklasser i Sverige är inte särskilt omfattande. Det finns flera studentuppsatser, bland andra av Lutteman (2006) och Palm Lebel (2008) samt en utvärdering som påbörjades av Kurt Lindgren 1985 och som slutfördes av Jonas Gustafsson (1990). Gustafssons nämner också Hugo Hammarström och Adolf Fredriks musikklasser i samband med sin avhandling om det musikpedagogiska fältets utveckling 1900-1965 (Gustafsson, 2000) och Bengt Gårsjö har gjort en studie om etableringen och utvecklingen av Norrköpings musikklasser (Gårsjö, 1995) men utöver

dessa studier har jag inte funnit någon musikpedagogisk forskning om musikklasser i Sverige. Detta trots att musikklasser med olika slags inriktning idag finns i över 70 skolor i Sverige (Palm Lebel, 2008).

2.3. Sammanfattning

Den komplexitet som kännetecknar sång som färdighet och sångutveckling bland barn är svår att fånga i en kort forskningsöversikt. Uppenbart är att forskning om barn och sång är ett område som ger utrymme för ett vitt spektrum av vetenskapliga ansatser. I detta utbud av olika ansatser och perspektiv har jag tagit fasta på att den betydelse som omgivningen har för barns sångutveckling, men också på den biologiska utvecklingens betydelse, och kommit fram till att ett kulturpsykologiskt perspektiv på lärande kan förse mig med relevanta teoretiska glasögon för undersöka elevers lärande om sångrösten i musikklasser med körinriktning. Den bakgrundsbild som jag tecknat av musikklassers kulturella klangbotten är viktig att ta med in i ett kulturpsykologiskt perspektiv på elevers lärande om sång i musikklasser, då den utgör den övergripande musikkulturella inramning som elever och lärare ingår i.

3. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel följer en framställning av de teoretiska utgångspunkter som jag valt för att studera elevers lärande om sångrösten i musikklasser med körinriktning. Utifrån ett övergripande kulturpsykologiskt perspektiv så som det företräds av Bruner (1996/2002) redovisar jag den ontologiska^{ix} och kunskapsteoretiska ram inom vilken studien har genomförts. Det kulturpsykologiska perspektivet knyter också an till Vygotskijs (1934/2007) kulturhistoriska teori och till teorier om lärande (Dewey, 1980). Den teoretiska bakgrunden avslutas med en beskrivning av hur ett kulturpsykologiskt perspektiv kan tillämpas på studier av musikaliskt lärande (Hultberg, 2009a; 2009b).

3.1. Lärande i ett kulturpsykologiskt perspektiv

Ett kulturpsykologiskt perspektiv på lärande tar sin utgångspunkt interaktionen mellan individ och den omgivande kulturen i en lokal situation. Med kultur avser Bruner (2002) de mönster för levnadssätt som överförs mellan generationer via symbolsystem som alla i en kulturell gemenskap är överens om och kan tolka. Centralt i kulturpsykologisk teori så som den företräds av Bruner är att kulturen formar människors medvetande i samspel med varje individs biologiska förutsättningar i olika

^{ix} ontologi: grundsyn på verklighetens karaktär (Alvesson & Sköldberg, 2005, s. 397).

lokalt situerade kulturer. För att kunna förstå en mänsklig handling räcker det inte med att ta hänsyn till kulturen och de biologiska förutsättningarna. Det är omöjligt, menar Bruner, att förstå en tanke eller en handling helt utan anknytning till den lokala situationen i vilken individen befinner sig. Eleverna i min studie befinner sig i en lokalt situerad musikkultur där föreställningar om sångrösten och lärande om att använda sin egen sångröst formas, dels via lärarens förebildande men också via den delade erfarenhet som det innebär att sjunga tillsammans med andra och dagligen höra olika slags röster, ett klangligt samspel.

Individen får erfarenheter i samspel med andra, bearbetar och införlivar dessa erfarenheter i sitt eget medvetande för att sedan, i ett fortsatt samspel, återföra sina bearbetade erfarenheter till den kulturella gemenskapen. På så sätt formas individens medvetande, tankemönster och handlingar av kulturen men individen formar också själv den omgivande kulturen genom att uttrycka tankar och handlingar. För att beskriva denna process använder Bruner begreppen internalisering^x och externalisering^{xi}. Relaterat till min studie är elevers beskrivningar av sångrösten och hur de gör för att sjunga ett sätt för varje elev att, i samtalet med mig externalisera en del av den kunskap som de, via undervisningen i musikklass, internaliserat. Att beskriva med ord hur man gör när man sjunger är inte detsamma som att visa genom att sjunga men beskrivningarna kan berätta något om elevers begreppsbyggnad om sångrösten.

Barns begreppsbyggnad var ett centralt undersökningsområde för Vygotskij (2007). Han studerade barns lärande och visade i sina studier att internalisering sker då barnet bearbetar de erfarenheter som det fått genom dialog i sitt sociala sammanhang. För att barn ska utvecklas i sitt tänkande behöver de ges möjlighet att, tillsammans med mer erfarna kamrater, föräldrar eller lärare möta utmaningar som ligger på gränsen till deras mentala och intellektuella kapacitet (Vygotskij, 2007). Gränsen mellan vad ett barn klarar att göra på egen och vad det klarar i samarbete med andra kallar Vygotskij för den närmaste utvecklingszonen, zone of proximate development (ZPD). I den närmaste utvecklingszonen kan barns vardagsbegrepp som de bygger på empirisk erfarenhet konfronteras med mer vetenskapliga begrepp (ibid. 2007). Vygotskij menar att en av utbildningens uppgifter är att skapa dessa möten i vilka läraren har en viktig roll.

Den betydelse som barn lägger i ett ord, ordbetydelsen, är förbindelselänken mellan tanke och språk enligt Vygotskij (2007). Vygotskij hävdar också att ingen utveckling av tanke eller språk är möjlig utan social kommunikation. Ordens betydelse utvecklas med hjälp av generaliseringar och

^x Internalisering: införliva, inkorporera (NE).

^{xi} extern (lat. *exte'rnus*), yttre, kommande utifrån eller riktad utåt (NE).

kommunikation. För små barn är ett ord och ett föremål samma sak. Begreppet ”lampa” kan till en början vara en avgränsad bestämd lampa i ett rum men det kan också betyda att månen kan betraktas som stor lampa. I takt med att barnet använder begreppet i många olika sammanhang och skaffar sig erfarenheter av ”lampa” vidgas begreppet (ibid.). Sång kan vara mammas sång, att sjunga själv eller tillsammans med familjen, sång på dagis och i andra sammanhang. För det lite äldre barnet kan sång vara att sjunga med en artist som spelas eller en färdighet som övas tillsammans med andra i en kör eller i skolan, sång med kompisar på fritiden, sång på fotbollsmatcher etc. I begreppet ”sång” ryms då alla dessa erfarenheter av sång. Applicerat på min studie blir det då intressant att undersöka vilken innebörd och betydelse som eleverna jag intervjuat lägger i begrepp som de väljer att använda när de beskriver sångrösten och hur de gör när de sjunger, begrepp som de lär sig använda i en social kommunikation i sin undervisningskontext. Elever formar individuellt sin begrepps värld, sin förståelse av och kunskap om att använda sin sångröst i ett kulturellt situerat sammanhang (Bruner, 2002) där de anpassar sig till sin omgivning ”utifrån det som tingen, handlingarna, händelserna och tecknen anses betyda” (ibid, 2002, s. 193).

Både Vygotskij (2007) och Bruner (2002) lyfter fram betydelsen av att individen återför sin individuellt internaliserade kunskap till sitt sociala sammanhang genom att externalisera, uttrycka sina erfarenheter för andra. Bruner kallar detta för att framställa kulturella ”verk”. Kulturella ”verk” kan vara allt ifrån ”en kulturs konst och vetenskap, institutionella strukturer som lagar och marknader - ja, även kulturens historia” (Bruner, 2002, s. 40) till mindre ”verk” som skapas av individer eller grupper. Kollektiva ”verk” bidrar till att stärka gruppsolidariteten, skapa gemenskap och ge deltagarna i gruppen en känsla för det arbete som krävs för att skapa något som visas för andra. Alla dessa delar återfinns i den kulturella gemenskap som musikklasser med körinriktning utgör. Genom att individer eller grupper externaliserar sina kulturella ”verk” gör de sin tankeverksamhet ”offentlig, förhandlingsbar och ’solidarisk’. Samtidigt innebär externaliseringen att tankeverksamheten blir mer tillgänglig för fortsatta reflektioner och metakunskap”^{xii} (ibid. s. 42). Det är med andra ord möjligt, enligt Bruner, att få kunskap om och förstå andra människors tänkande genom att studera deras kulturella ”verk”. Ett sätt att framställa kulturella ”verk” är att framföra körsånger men det kan också vara att i korridoren på skolan ge sin egen tolkning av en sång för en annan kamrat.

En förutsättning för människans förmåga att framställa kulturella ”verk”, menar Bruner (2002), är att kulturen tillhandahåller verktyg med vars hjälp kunskap distribueras, en kulturell ”verktygslåda”. Kulturella verktyg är, enligt Bruner, en komplex uppsättning verktyg som kulturen utvecklat för

^{xii} Metakunskap: kunskap om kunskap (NE)

att ”förmå människorna att överskrida ’medfödda’ förutsättningar” (ibid.s. 35) och de kan vara fysiska redskap som ”spadar och yxor” eller ”kulturellt utformade sätt att tänka, undersöka och planera” (ibid. s. 197). Den kunskap som andra, mer erfarna deltagare i kulturen har, distribueras till individen med hjälp av kulturella verktyg. Det är när verktygen sätts i rörelse, när de används, som individen får nya erfarenheter och kan utveckla kunskap. Med verktygens hjälp kan individen förändra sitt sätt att tänka och uppfatta världen. Uppmärksamheten är den viktigaste funktionen i samband med användning av kulturella verktyg enligt Vygotskij (1978, s. 35).

Vår förmåga att använda språket gör att vi kan återskapa den uppmärksamhet som finns i vår erfarenhet som inre bilder. Språket kan också hjälpa oss att rikta vår uppmärksamhet i nuet. Genom att verbalisera tidigare erfarenhet kan den bli lika verklig som det som sker i stunden och vi kan kombinera det tidigare och det nuvarande till en ny erfarenhet (Vygotskij, 2007, s. 36). Bruner (2002) hänvisar till Vygotskij i sitt resonemang om hur verktygen, hjälpmedlen definierar vårt arbete redan innan vi utfört en handling. Bruner ger exemplet med åran och årtullen som uppfinnar roddaren. Överfört till min studie skulle man kunna säga att repertoaren och körledaren definierar eller avgränsar elevers användning av och lärande om sångrösten. Genom att imitera körledaren och mer erfarna kamrater lär sig eleven att använda sin egen sångröst i det kulturella sammanhang som musikklasser utgör.

Imitation är enligt Vygotskij (2007) ett centralt moment i barns lärande:

På detta grundar sig hela inläringens betydelse för utvecklingen, och detta utgör också det egentliga innehållet i begreppet ”den närmaste utvecklingszonen”. Imitationen – i dess vidsträckta innebörd – är den huvudsakliga form genom vilken inläringen påverkar utvecklingen (Vygotskij, 2007, s. 333).

Förmågan att imitera kan alltså sägas vara en del i människans utveckling och överlevnad i den kulturella tradition där hon befinner sig. En grundläggande förutsättning för imitation är att individen kan förflytta sig från det som hon kan till det som hon inte kan (Vygotskij, 2007). Bruner (2002) menar att imitation är beroende av människans förmåga att ”avläsa, tankar, intentioner, uppfattningar och mentala tillstånd hos sina artfränder inom en kultur” (ibid. s. 203). Han kallar denna förmåga för intersubjektivitet^{xiii} och beskriver den som ”hur människor lär känna varandras medvetande” (ibid. s 29). Vår genetiska uppsättning gör att vi kan utföra handlingar som förevisas och att vi kan använda språket. Jag uppfattar att det i begreppet imitation så som Vygotskij beskriver det rymmer både den språkliga aspekten av en handling och de gester som vi använder

^{xiii} *inter-*, prefix med betydelsen 'mellanliggande', 'som existerar mellan', 'förbindande', 'gemensam för'.

för att visa hur handlingen ska utföras; hur en åra ska användas eller hur en sång kan sjungas.

Vad individen uppmärksammar och hur upplevelsen av att ro eller av att sjunga ter sig beror dels på individens biologiska förutsättningar och dels på tidigare erfarenheter vilka samspelar med erfarenheter i som görs i nuet genom möten med mer erfarna kulturella företrädare som kan utmana barnet i dess individuella utvecklingszon (Bruner, 2002; Vygotskij, 2007).

Individuell variation i lärande blir därför en naturlig konsekvens av en sådan kunskapssyn. Vygotskij (2007) ger ett exempel med två barn som befinner sig på samma intellektuella utvecklingsnivå vilket de har visat på ett test i matematik som de gjort på egen hand. Barnen utmanas med ett test som är mer avancerat och som de får lösa i samarbete med en mer erfaren person. Då visar sig en skillnad; det ena barnet lyckas bättre än det andra. Trots att barnen får samma tillgång till hjälp och samarbete och har samma intellektuella kapacitet löser de uppgiften med olika framgång. Skillnaden uppträder när de utmanas i sin närmaste utvecklingszon i samarbete med en mer erfaren person (ibid. s. 329).

Liksom Vygotskij (1978) framhäver Dewey betydelsen av upplevelser och erfarenheter och han hävdar att alla erfarenheter, både positiva och negativa alltid påverkar en individs fortsatta lärande. Erfarenheter av hög kvalitet leder till någon slags förändring i en individs handlande. Med hög kvalitet avser Dewey både positiva och negativa erfarenheter (Hultberg, 2009b, s. 24). Överfört till en musikklasskontext skulle det kunna vara en elev som har ett litet musikaliskt omfång (2.1.2.) eller en elev som är hes upplever sånger som kräver ett stort omfång som ansträngande och förmår därför inte, av rent fysiska orsaker att sjunga på ett sådant sätt att det skapar en positiv erfarenhet medan en elev utan vokala hinder upplever sången som en musikalisk utmaning som utvecklar den egna sångförmågan. I exemplet ovan skulle det innebära att om upplevelsen av att inte kunna använda sin sångröst i vissa lägen är tillräckligt stark hos den elev som har fysiska begränsningar skulle det kunna leda till en minskad lust, vilja eller förmåga att utveckla sin sångröst. Eleven kan inte ta de kulturella redskap som erbjuds i undervisningen i bruk på grund av sin fysiska begränsning.

Med syfte att studera musikaliskt lärande och musikalisk kunskapsutveckling har Hultberg (2009a) utvecklat en kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. I Hultbergs modell ingår konventioner att strukturera och uttrycka musik tillsammans med framföranden, instrument och notation i den musikkulturella ”verktygslådan” i samband med musikaliskt lärande genom eget musicerande. Konventioner kan ses som en outtalad praxis; så-här-har-vi-alltid-gjort-och-därför-behöver-vi-inte-ifrågasätter-hur-vi-gör, en praktisk kunskap med en outtalad och ofta oreflektad dimension (Bruner, 2002). Ett exempel på en sådan konvention i musikklasser med körinriktning skulle

kunna vara att pojkar i stor utsträckning börjar sjunga i låga stämmor långt innan de kommit in i målbrottet trots att de fortfarande har kvar sitt ljusa register. Konventionen säger att pojkar inte ska sjunga ”ljus” när de uppnått en viss ålder. Pojkarna ”ärver” ett sätt att se på sig själva och sina röster av äldre kamrater som gjort på samma sätt och som tar det för givet utan att ifrågasätta eftersom andra förebilder saknas i den lokala kontexten. Denna konvention i musikklasser definierar pojkars sätt att använda sin sångröst, att uttrycka sig med sitt instrument. Konventioner kan också ses som ett uttryck för en tradition. Enligt Rolf (1991) innebär begreppet tradition att människor lär sig vissa saker genom enbart muntliga instruktioner. De muntliga instruktionerna utgår ifrån en samling konventioner, en outtalad praxis. Hultberg (2009a) understryker betydelsen av att konventioner att strukturera och uttrycka musik ingår i den musikkulturella verktygslådan. Om detta verktyg saknas blir musikaliskt lärande enbart en träning av tekniska färdigheter. Centralt i allt lärande enligt Bruner (2002) är att de verktyg som finns att tillgå i en kultur relateras till varandra, ett förhållande som också Hultberg (2009a) betonar i samband med lärande genom musicerande. Hultberg menar att handlingar med samtliga verktyg i den musikkulturella verktygslådan; konventioner att strukturera och uttrycka musik, framföranden, instrument och notation (om den används) behöver relateras till varandra för att individen ska kunna utveckla musikalisk kunskap (ibid. s. 106).

Sammantaget kan musikaliskt lärande genom musicerande sägas vara en mycket komplex aktivitet där ovan beskrivna modell kan användas för att lyfta fram hur individer utvecklar sin förmåga att musicera med meningsfullt uttryck (Hultberg, 2009a). Den komplexitet som kännetecknar musikaliskt lärande förstärks ytterligare i undersökningar om musikaliskt lärande genom sång eftersom texten är en viktig del i sångares musikaliska uttryck (Hultberg, 2009b) men, enligt Hultberg, är det ändå möjligt att undersöka andra aspekter av musikaliskt lärande än de som är kopplade till ett språkligt uttryck vilket är min avsikt i denna studie. I ett kulturpsykologiskt perspektiv är samspelet mellan individ och kollektiv i fokus och min studie kan sägas rikta ljuset specifikt mot individen, den enskilda eleven i kollektivet och bidra till att lyfta fram kunskap om variationer i elevers individuella lärande om sångrösten i en stor grupp. I ett vidare perspektiv kan detta bidra till att utveckla inte bara den undervisning som erbjuds i musikklasser med körinriktning utan också all undervisning i stora körgrupper.

3.2 Barns perspektiv och barnperspektiv i forskning

I min undersökning är det elevens, barnets perspektiv på sångrösten och användningen av den egna rösten som är i fokus, ett fokus som i forskningssammanhang behöver förtydligas. Vad är skillnaden mellan barns

perspektiv och barnperspektiv och vad betyder det att i forsknings-sammanhang att lyfta fram barns perspektiv?

Enligt Halldén (2003) handlar barns perspektiv och barnperspektiv om att skilja på vem som formulerar perspektivet, om det är barnet eller någon som företräder barnet. Att enbart återge barns perspektiv på ett fenomen behöver inte betyda att man företräder ett barnperspektiv. Barnperspektiv skrivet som ett ord måste innehålla barns perspektiv vilket tolkas av någon vars fokus är att tillvarata barns intressen.

Barnperspektiv handlar om vilken plats barn ges i vårt samhälle, vilka generella erfarenheter som det ger barn och på vilket sätt barnen uttrycker dessa erfarenheter. Barnperspektiv blir då något utöver att återge barns perspektiv på olika fenomen (Halldén, 2003, s.12).

Eftersom barnperspektiv är ett mångtydigt begrepp som är populärt att använda i olika sammanhang är det viktigt, menar Halldén (2003) att det ges ”en stringent betydelse i relation till en viss studie” (ibid. s. 13). Min studie har ett barnperspektiv i betydelsen att den innehåller barns perspektiv på ett fenomen; sångrösten och att fokus är den enskilda elevens lärande i en stor grupp men jag återger inte bara elevernas utsagor. Utsagorna tolkas utifrån mina kunskaper och erfarenheter som musiker, lärare och forskarstuderande och kan på så sätt bidra till att lyfta fram barns perspektiv på sitt eget lärande om sång. Barnperspektivet blir i denna bemärkelse en del i min övergripande tolkningsram.

4. Syfte och forskningsfrågor

Elever i musikklasser med körinriktning ingår i en lokalt situerad musikkultur som är formad av traditioner med rötter tillbaka i förra seklets första hälft. I denna tradition har konventioner om sång med barn utvecklats och format det musikaliska lärande om sångrösten som försiggår i stora grupper. Varje elevs lärande är individuellt och unikt och den kunskap som varje individ externaliserar bidrar till de kulturella ”verk” i form av musikaliska framföranden som sker kollektivt. Av intresse för en undersökning blir då hur elever individuellt utvecklar sin kunskap om sångrösten som instrument och hur de använder sin egen röst med hjälp av de verktyg som läraren tillhandahåller i form av vokalt förebildande, gester och begrepp.

Studiens syfte är att belysa enskilda elevers lärande om att sjunga i musikklasser med körinriktning, årskurs 4 och 5.

Forskningsfrågor:

- Hur beskriver elever i dessa klasser sitt lärande i körundervisningen när det gäller sångrösten och kroppen som ett instrument?
- Hur representerar elever kunnande om sitt eget sätt att använda sångrösten?

Min utgångspunkt är att varje musikinstrument är en förlängning av musikerns kropp med alla dess dimensioner och att en människa som sjunger är ett instrument (2.1.3). Istället för en artefakt, ett instrument som "förlänger" musikerns kropp finns sångrösten i musikerns kropp. Därför är det möjligt att studera lärande om sångrösten och kroppen som instrument utan att ta hänsyn till de språkliga aspekterna av sångrösten, till exempel vilken effekt en viss text får för en sångare och hur den effekten avspeglas i det musikaliska uttrycket.

Vygotskij (1978), Dewey (1980) och Bruner (2002) menar att lärande är något som förändrar individens handlande i en eller annan riktning vilket är en syn på lärande som jag delar. Lärande syftar till att utveckla kunnande, en färdighet att använda sig av den kunskap som lärande genererat.

Kunnande kan därför uttryckas som en förmåga att omsätta kunskap i handling eller som praktisk kunskap (Rolf, 1995). Marton & Booth (2000) formulerar kunnande som "det slags färdighet eller förmåga som lärande kräver" (ibid. s. 77), det vill säga att göra, kunna eller förstå något. Praktisk professionell kunskap rymmer, enligt Rolf (1995) tre aspekter; förmåga till handling, förekomst av vissa kvalitetskriterier och att dessa kriterier utövas i handlandet (ibid. s. 113). Eleverna i min undersökning strävar mot en praktisk kunskap i att sjunga där deras förmåga att sjunga och deras förmåga att uppfatta kvaliteten i sitt sjungande samverkar. I en mening kan denna kunskap betraktas som professionell eftersom elever i musikklasser ofta medverkar i professionella musikaliska sammanhang och förväntas bidra till ett musikaliskt framförande i samma utsträckning som professionella musiker. Kunnandet presenteras i deras sång, medan kunskapen representeras av elevernas berättelser om sina handlingar (Bruner, 2002, s. 187). Det är så jag uppfattar och använder begreppet kunnande i den här studien.

5. Metod

Då det i ett kulturpsykologiskt perspektiv är viktigt att ta hänsyn till samspelet mellan individ och den omgivande kulturen i den lokala kontexten har jag använt mig av flera undersökningsmetoder för att belysa elevers lärande om sångrösten i musikklasser med körinriktning. Enligt Bruner (2002) är det inte möjligt att studera individers tänkande men vi kan ta del av tänkandets resultat genom att studera individers kulturella "verk" vilka kan ta form både i handlingar och genom berättelser. I den här studien

har jag valt att betrakta elevernas berättelser om sångrösten som en slags kulturella ”verk” som är möjliga att studera och tolka tillsammans med deras sång i klassrummet.

Jag har inspirerats av etnografisk metod för undersökningar av lärande i en klassrumskontext så som den beskrivs av Wolcott (1988) där deltagande observation och intervjuer är de viktigaste metoderna för insamling av data. Utifrån de avgränsningar som jag beskrivit i bakgrund och teoridel; den expansiva period som barn i 9-12 års ålder befinner sig i och hur viktig barns begreppsbyggnad är för deras lärande bestämde jag mig för att göra min undersökning i årskurs 4 och 5 i musikklasser med körinriktning för att få möjlighet att möta elever som är i början av sin utbildning. Elevernas undervisningskontext har jag studerat med hjälp av deltagande observation under lektioner då jag samtidigt dokumenterat lärarens instruktioner via videoinspelning. Elevers egna beskrivningar, deras berättelser om sångrösten och kroppen som instrument har jag studerat med hjälp av enskilda intervjuer.

Genom att använda mig av en kombination av metoder har jag kunnat jämföra data från observationerna, filmerna och intervjuerna och på så sätt fått ett bredare och djupare perspektiv på mitt undersökningsområde.

5.1. Deltagande observation

Observation som vetenskaplig metod används för att samla in data till en undersökning som handlar om ”beteenden eller skeenden i naturliga situationer” (Patel & Davidson, 2003, s. 87). Enligt Patel och Davidson finns det några grundläggande frågor som bör ställas innan en observation genomförs: Vad ska vi observera? Hur ska vi registrera observationerna? Hur ska vi som observatörer förhålla oss? Relaterat till min undersökning är svaret på den första frågan: det som jag hade för avsikt att observera var allt som rörde elevers användning av sångrösten; vilka vokala instruktioner använde läraren, vilken respons fick lärarens vokala instruktioner hos eleverna och därmed likheter och skillnader kunde jag uppfatta i elevers röst användning. Med begrepp från ett kulturpsykologiskt perspektiv avsåg jag att observera vilka kulturella verktyg som läraren distribuerade, hur dessa verktyg distribuerades av läraren och hur eleverna använde sig av de verktyg som läraren distribuerade.

Registeringen av en observation är beroende av hur vi förhåller oss som observatörer. Patel och Davidson (2003) skiljer mellan deltagande och icke deltagande observatör. En icke deltagande observatör kan till exempel vara en forskare som sitter bakom en glasvägg genom vilken man kan se in i ett rum men de som är i rummet kan inte se forskaren. Det har då ingen betydelse för de som deltar i studien hur forskaren registrerar sina data. En deltagande observatör däremot befinner sig på ett eller annat sätt

tillsammans med de människor som observeras och det blir då viktigare hur forskaren förhåller sig i situationen eftersom det kan påverka de data som samlas in. Wolcott (1988) använder begreppet privilegierad observatör om en forskare som gör en studie inom ett område där hon själv verksam och där deltagarna i studien känner till detta. Eleverna i min studie kände till att jag är verksam som musiklärare i musikklass och de hade träffat mig vid ett par tillfällen innan jag genomförde observationen. Därför kan jag betraktas som en privilegierad observatör i den här studien. Data samlades in genom anteckningar under observationen och med videodokumentation av läraren. Jag valde att filma endast läraren för att undvika etisk problematik i samband med insamlingen av data (Vetenskapsrådet, 2012). Filmerna är också tänkta att användas som material i den uppföljande studien (se 1.1).

5.2. Intervjuer

Intervju som metod i vetenskapliga undersökningar kan användas två sätt; dels som rena frågeundersökningar där frågorna är strukturerade i förväg eller som samtalsintervjuer där forskaren utgår från ett antal frågeställningar men samtidigt är öppen för att följa upp oväntade svar vilket innebär att intervjun bara delvis strukturerats i förväg (Esiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007). Min undersökning utgick från ett antal förberedda tematiska frågor men jag höll mig inte strikt till manus och intervjuerna kan därför sägas vara halvstrukturerade till sin form. Den bild som Kvale & Brinkmann (2010) ger av forskningsintervjun som en *inter view* [Kvale & Brinkmanns kursivering], något som sker mellan två seenden (ibid. s. 18) har för mig varit en användbar bild som innebär att kunskap konstrueras i en interaktion mellan forskaren och den intervjuade.

Forskningsintervjun kan ändå inte sägas vara ett samtal mellan jämlika parter eftersom det är forskaren som bestämmer ämne och leder samtalet (Kvale & Brinkmann, 2010) och det gäller för forskaren att vara medveten om detta under intervjun. Det är till exempel viktigt hur forskaren positionerar sig i rummet under intervjun vilket blir än mer tydligt i intervjuer med barn. Det rum som jag fick använda för mina intervjuer var litet och där fanns stolar som var höj- och sänkbara så att jag och eleven kunde sitta i jämnhöjd med varandra. Detta för att eleven i sin utsatta position som ensam med en tämligen främmande vuxen skulle slippa titta på mig i underläge (Doverborg & Pramling, 2012).

I mina förberedelser ingick att konstruera ett antal frågor (Bilaga 1) som jag till stora delar planerade att hålla mig till men jag var också beredd att till viss del låta elevernas svar styra intervjuns uppläggning. Intervjuerna kan därför sägas vara halvstrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2010). De förberedda frågorna innehöll inga specifika sång- eller körpedagogiska begrepp utom i de frågor som anknöt till den observerade lektionen. Jag dokumenterade intervjuerna genom att spela in dem på min dator.

Utöver planering av observationer och intervjuer inhämtade jag tillstånd från föräldrar för att intervjua deras barn (Bilaga 2). Endast de barn vars föräldrar gett tillstånd för intervju fick möjlighet att delta (Vetenskapsrådet, 2012). Jag bad musiklärarna att bestämma vilka elever som skulle intervjuas och att både eleverna och jag skulle få veta vilka som var aktuella för intervju först efter den observerade lektionen. Detta för att inte styra varken elevernas eller mitt fokus under lektionen.

Som ett sista led i mina förberedelser bad jag klasslärarna i respektive klasser om tillåtelse att få följa klassen under en del av en skoldag för att ge eleverna en möjlighet att träffa mig före observations- och intervjutillfället.

5.2.1. Intervjuer med barn

I forskningsintervjuer med barn finns det vissa aspekter som är viktiga att beakta. Barn är mer känsliga för ledande frågor och mer benägna att försöka svara "rätt" även om de inte förstår frågan framför allt om intervjuaren förknippas med en lärarauktoritet (Kvale & Brinkmann, 2010), ett förhållande som var aktuellt i min studie. Genom att anpassa frågorna efter barnens ålder och efter deras sociala värld kan en del av detta skeva maktförhållande motverkas. Medvetenheten om positioneringen i rummet ger också viktiga signaler till barnet (5.2). Doverberg & Pramling (2012) framhåller vikten av att låta barn utveckla sina tankar och att intervjuaren är tydlig med när man flyttar sig från ett innehåll till ett annat. De menar också att intervjuens struktur riktar barnets uppmärksamhet och tänkande mot ett visst innehåll och får barn att tänka och reflektera kring just detta. Även Qvarsell (2003) pekar på problematik som kan uppstå i samtal med barn bland annat när det gäller tekniker för att samla in och analysera data. Teknik är inte oberoende av kontextuella villkor, vad barn säger i en intervju med en vuxen kan skilja sig från vad de säger i ett gruppsamtal tillsammans med jämnåriga kamrater. "Vad de kan säga, vad de ser och vad de anser sig böra svara kan vara helt olika saker" (ibid. s.105).

I mina förberedelser och i intervjusituationen har jag strävat efter att beakta dessa aspekter genom att anpassa frågorna, träffa eleverna i förväg i en roll då jag inte var lärare eller intervjuare, genom positioneringen i rummet och genom att ge eleverna möjlighet att utveckla sina tankar.

5.3. Datainsamling

Observationer och intervjuer genomfördes vid två olika tillfällen. Som observatör placerade jag mig framför klassen så att elevernas aktiviteter var i mitt fokus men inte så att jag störde eleverna eller läraren. Filmkameran placerade jag bakom eleverna riktad mot läraren. Under observationen antecknade jag och tog fasta på några instruktioner från läraren som jag blev nyfiken på hur eleverna uppfattade. Min förberedda intervjuguide

kompletterades sedan, under intervjun, med frågor som hade anknytning till min observation.

Intervjuerna skedde med fyra elever från varje klass i direkt anslutning till den observerade lektionen. Varje intervju inleddes med några personliga frågor där eleverna fick berätta om sig själva, sedan några allmänna frågor om barn och sång. När jag frågade om hur kroppen används för att sjunga hade jag med mig en skissartad bild av en människa där eleverna fick rita in vilka delar av kroppen som de sa att de använde eller kände när de sjöng. Intervjun avrundades med några frågor om att sjunga tillsammans i kör, några specifika frågor om lektionen och avslutades till sist med en fråga om det fanns något mer som eleven ville berätta om. När intervjun var avslutad fick eleverna lyssna på en bit av intervjun. En tid efter att intervjuernas genomförande gjordes textutskrift av varje intervju.

Tyvärr raderade jag två av de åtta intervjuerna genom en obetänksam tangenttryckning på min dator och därför återstår sex intervjuer vilka, tillsammans med mina observationsanteckningar och filmerna och minnesanteckningar utgör mitt empiriska material. Jag valde dock att behålla skisserna från de två raderade intervjuerna som ett komplement till de övriga och jag skrev ner minnesanteckningar i anslutning till den ena skissen. Namn på platser eller personer som skulle kunna leda till identifiering utelämnades eller ändrades (Vetenskapsrådet, 2012).

5.3.2. Presentation av deltagarna

De elever som deltog i intervjuerna och som citeras i resultatdelen har fått fingerade namn för att trygga deras anonymitet (Vetenskapsrådet, 2012). I årskurs fyra deltog Albin, Bruno, Cecilia och Desiré. I årskurs 5 deltog Alva, Birgitta, Cedric och Diana. Desiré och Diana finns endast representerade i materialet via sina skisser och i mina anteckningar eftersom deras intervjuer raderades. Lärarna har jag valt att benämna som Lärare i årskurs 4 (kvinna) och Lärare i årskurs 5 (man). Av etiska skäl har jag valt att inte presentera varken elever eller lärare mer ingående för att inte riskera att de identifieras. I inledningen till resultatdelen ger jag en mer övergripande bild av likheter och skillnader i elevernas musikkulturella bakgrund.

5.5. Tolkning och Analys av data

I tolkningen av mitt datamaterial har jag inspirerats av en fenomenografisk ansats. Fenomenografi är en kvalitativ forskningsmetod som undersöker variationer i den lärandes sätt att erfara ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Applicerat på den här studien betyder det variationer i elevers sätt att beskriva sin egen sångröst, men inte utifrån att det skulle finnas en korrekt lösning, eller en korrekt beskrivning, utan snarare med fokus att lyfta fram variationen för att belysa elevers olika lärande.

Tolkningen har i första skedet handlat om att strukturera mitt material. Efter utskrift läste jag igenom intervjuutskriften flera gånger och markerade svaren med olika färger utifrån teman som grundade sig på mina intervjufrågor:

Begrepp

Kroppen som instrument

Lätt och svårt att sjunga

Sjunga hög och låg ton

Musikalisk/sånglig bakgrund

Motiv till val av skolform

Attityder till andra barns sång

Nästa steg i min tolkning blev att göra en sammanställning av begrepp som eleverna använde när i sina beskrivningar av sång, av kroppen som instrument och när de beskrev hur de gjorde när de sjöng. Jag delade sedan in svaren i olika kategorier utifrån de data som jag samlat in. Jag startade alltså mitt arbete utan bestämda koder och utvecklade istället koder utifrån tolkning av mitt material (Kvale & Brinkmann, 2009). Som analysapparat har jag använt mig av Hultbergs (2009a) kulturpsykologiska modell för lärande genom musicerande och riktat fokus mot de kulturella verktyg som berör sångrösten som instrument.

Hultberg (2009a) understryker att det är viktigt att musiker använder alla oundgängliga verktyg i den musikkulturella verktygslådan; instrument, framföranden, notation (om den är aktuell) och konventioner att strukturera och uttrycka musik för att undvika att musikaliskt lärande ska bli enbart *instrumentalt* (Hultbergs kursivering). Detta förhållande har jag strävat efter att inbegripa i min analys.

Analysarbetet har skett i en växelverkan mellan teori, empiri och min egen förståelse. Det har kännetecknats av ett ständigt ”borrande” ner i nya lager av min teoretiska förståelse vilken i sin tur påverkat min förståelse och analysen av data vilka då har omtolkats i enlighet med en abduktiv forskningsansats (Alvesson & Sköldberg, 2005) för att nå en förståelse för mer djupliggande mönster i resultaten. Min blick under analysarbetet har med andra ord växlat mellan dem som konstruerar kunskap; mellan mig själv och eleven i intervjusituationen och den konstruerade kunskapen; resultatet i form av intervjuutskrifter, observationsanteckningar och filmer (Kvale & Brinkmann, 2009).

6. Resultat

I detta kapitel presenterar jag mina resultat. Resultaten är indelade i tre kategorier; situerade begrepp, musikinstrumentet och förutsättningar för

lärande. Under den första kategorin presenteras begrepp som eleverna själva valt att använda när de beskriver sångrösten, kroppen som instrument och hur de själva gör när de sjunger. Den andra kategorin handlar om kroppen som instrument och under den tredje kategorin redovisas de förutsättningar för lärande som eleverna lyfter fram.

Citaten som jag använder är hämtade direkt från mina intervjuutskrifter för att konkret belysa en viss kategori. Ett citat kan användas flera gånger eftersom det *kan* exemplifiera flera kategorier. Eftersom jag vill belysa samstämmighet och variation inom gruppen har jag valt att lyfta fram alla citat, oavsett längd, för att läsaren lättare ska kunna följa med i framställningen. Alla specifika begrepp som eleverna själva använder har jag valt att *kursivera*.

I elevernas beskrivningar av sin bakgrund finns många likheter och några skillnader som är viktiga att lyfta fram i denna inledning. Eleverna beskriver en hemmiljö som stöttat och uppmuntrat musik; att sjunga och spela i olika former och i olika sammanhang. En elev beskriver upplevelsen av sång på dagis som en stor inspirationskälla för att sjunga. Flera elever har spelat instrument men slutat då de började i musikklass medan några har fortsatt spela. Alla elever utom Bruno berättar att de på olika sätt förberett sig inför proven till musikklass. Brunos klasslärare i den gamla skolan tyckte att Bruno sjöng bra och uppmuntrade honom att söka till musikklass, vilket hans mamma också stöttade genom att skicka in en anmälan. Bruno genomförde provet och kom in. Flera elever lyfter fram glädjen i att få sjunga tillsammans med kamrater som gillar att sjunga och jämför med situationer i ”den gamla skolan” då sång inte uppmuntrades på samma sätt.

6.1. Situerade begrepp

När eleverna beskriver sång och kroppen som ett instrument använder de många olika begrepp som är specifika för den musikkulturella kontext där de befinner sig i musikklasser med körinriktning. Jag har valt att benämna dessa begrepp situerade eftersom de används i en lokal kontext i en viss bestämd situation, i körsångsundervisning. De situerade begrepp som eleverna använde var *huvudklang*, *ta i med magen*, *sångställning* och *öppna*. Resultaten som berör situerade begrepp avslutas med en sammanfattning.

6.1.1. Huvudklang

Albin, Bruno och Cecilia i årskurs 4 använde begreppet *huvudklang* vid flera tillfällen i sina beskrivningar. Begreppet *huvudklang* användes inte av lärarna under de lektioner som jag observerar före intervjuerna men då jag i efterhand frågade lärarna svarade läraren i årskurs 4:

Lärare åk. 4 Visst använder jag begreppet huvudklang. Redan från början. Jag brukar visa barnen i fyran med övningar i extrema lägen och därefter jobba med klangen ”uppifrån och ner”.

Huvudklang är med andra ord ett begrepp som Albin, Bruno och Cecilia lärt sig använda under sina tre första månader i musikklass. De är mitt inne i en process där de lär sig använda huvudklang när de sjunger och i intervjun med mig beskriver de sin förståelse och sin upplevelse av begreppet.

Albin är den av eleverna som använder begreppet *huvudklang* mest. Först beskriver Albin *huvudklang* i samband med att min fråga om var det känns i kroppen när han sjunger:

Ingrid Kan du känna dina stämband?

Albin Lite, om jag sjunger huvudklang eller nåt sånt väldigt högt, då kan jag känna dem.

Ingrid Vad är huvudklang då?

Albin Det är när man sjunger ljust. Mmm

För Albin innebär alltså *huvudklang* ”väldigt högt” och att sjunga ”ljust”. Jag tolkar Albins svar så att han med ”ljust” menar i ett högt register vilket stämmer med lärarens förklaring av hur hon introducerar begreppet för eleverna i årskurs 4. När jag sedan frågar Albin om han kan beskriva för mig när det går lätt och bra att sjunga svarar han:

Albin För mig går det ganska bra att sjunga huvudklang och sen så går det bra att sjunga nåt mitt emellan, kanske bröstöst, fast inte så mörkt.

Albin ger en beskrivning av sångröstens olika register i en fallande skala från *huvudklang*, där Albin säger att han trivs bäst, över till ett mellanregister, ”nåt mitt emellan” och ner i ett bröstregister, bröstöst.

Albin ger en beskrivning av sångröstens olika register i en fallande skala från *huvudklang*, där Albin säger att han trivs bäst, över till ett mellanregister, ”nåt mitt emellan” och ner i ett bröstregister, bröstöst.

Ingrid Kan du berätta om du har lärt dig någonting nytt om sångrösten sedan du började här?

Albin Mm. Jag har lärt mig vad huvudklang är och vad bröstöst är, att man ska liksom stå i sångställning och att... så har jag lärt mig olika toner och sånt.

När Albin berättar om vad han har lärt sig om sångrösten under sina första månader i musikklass återkommer begreppet huvudklang tillsammans med begreppet bröstöst, begrepp som beskriver röstens register.

Begreppet *huvudklang* återkommer en fjärde gång då Albins förklarar hur han gör en uppvärmningsövning som användes under den lektion som jag observerade i årskurs 4. Övningen hade texten ”lussebulle” och sjöngs i en stigande och fallande rörelse på durskalans första fem toner med crescendo upp till den högsta tonen och diminuendo i den fallande skalan ner till grundtonen. Lärarens instruktion till övningen var: ”kan lussebulle vara lika stor på vägen ner som på vägen upp”?

- Ingrid Nu tänkte jag prata lite om lektionen här. Jag är så nyfiken på hur man gör, hur ni gör när ni sjunger en stor lussebulle?
- Albin Då står man i sångställning och sen så sjunger man i huvudklang mest.
- Ingrid Och hur gör du då, för att få lussebulle stor?
- Albin Man tar in mycket luft innan man sjunger och sen så kan man ta i!
- Ingrid Hur gör man då, när man tar i?
- Albin Man tar i med magen.
- Ingrid Hur gör du då?
- Albin Jag vet inte men... det bara blir.

Albin säger att han sjunger i huvudklang för att ”göra lussebulle stor”. För att kunna sjunga i huvudklang tar han in mycket luft och ”tar i”. Att sjunga i huvudklang kräver luft och kraft från magen och skapar en ”stor” ton.

Att sjunga i *huvudklang* är benämning på en teknik som Albin lärt sig använda för att skapa en stor ton med sitt instrument sångrösten. Albin har också en klar och tydlig uppfattning om att *huvudklang* är synonymt med att sjunga ljusa toner. Han beskriver begreppet både som ett fysiskt och ett psykologiskt verktyg. Sång i *huvudklang* är samtidigt ett uttryck för en konvention om hur sång ska låta inom den musikkulturella kontext där Albin befinner sig vilket Albin har uppfattat och han prövar därför begreppet i olika sammanhang under intervjun.

Även Cecilia i årskurs 4 använder begreppet *huvudklang*:

- Ingrid Hur gör du Cecilia, kan du beskriva för mig hur du gör för att sjunga en hög ton, som ni gjorde idag vid flera tillfällen?
- Cecilia Jag hjälper till med magen
- Ingrid Mm
- Cecilia och så sjunger jag i huvudklang [säger det mycket bestämt!]

När Cecilia sjunger en hög ton använder hon *huvudklang*.

- Ingrid Vad är det då, huvudklang?
- Cecilia Eeh, det är svårt och beskriva. Eeh det är väl... nej men det är svårt och beskriva
- Ingrid Hur känns det då med huvudklang?
- Cecilia Om man sjunger vanligt, det är nästan som att prata, då är man i vanlig ton så högt man kan gå så. Och sen huvudklang då kan man vara en halv [ohörbart] för att då har man tonen nästan högre upp
- Ingrid Högre upp? Peka, peka var?
- Cecilia Nej men.... [skrattar]
- Ingrid När du pratar, var känns det då?
- Cecilia Eeh, här i min hals här
- Ingrid Och när du sjunger i huvudklangen var känns det då?
- Cecilia Då känns det lite med upp....asså..[pekar]

Ingrid Ovanför halsen?
Cecilia Mm. Från halsen och uppåt
Ingrid Mm, OK? Från halsen och uppåt?
Cecilia Ja, typ härifrån
Ingrid Härifrån? OK

Cecilia svarar, precis som Albin att *huvudklang* är som att ha tonen högre upp, som något ljusst, men när hon försöker beskriva var det känns när hon sjunger i *huvudklang* säger hon ”från halsen och uppåt”. Eftersom jag vill vara säker på vad hon menar frågar jag igen men får samma svar. Jag tolkar Cecilias svar så att hon vet att *huvudklang* är viktigt att använda i ett ljusst läge men att hon upplever klangen mer i halsen än i huvudet.

Även Cecilia nämner *huvudklang* som en av de saker hon lärt sig om sångrösten sedan hon började i musikklass:

Ingrid kan du berätta om du har lärt dig något nytt som du inte visste förut om sångrösten sedan du började här?
Cecilia Det kan ju va det där med huvudklang och bröstrosten. För det kunde jag inte att det hette innan.

Cecilia har, precis som Albin, lärt sig fakta om sångröstens register. Cecilia vet att hon ska sjunga i *huvudklang*, att det är vad som eftersträvas när man ska sjunga en ljus ton men hon har svårt att beskriva hur eller var det känns i kroppen.

Också Bruno förknippar *huvudklang* med ett ljusst sångläge men han beskriver samtidigt var det känns i kroppen när han sjunger i *huvudklang*:

Bruno Sen...när man sjunger med huvudklang väldigt mycket
Ingrid vad är det då, huvudklang?
Bruno Asså det är när man sjunger så här högt och att man inte sjunger som när man pratar, en annan ton.
Ingrid Mm
Bruno Och då känner man mest här uppe nånstans i hjärnan och samtidigt mycket där nere

Bruno kan beskriva begreppet *huvudklang* och han ger också en kroppslig förankring av begreppet. När Brunos beskriver hur han gör för att ”lussebullen ska bli stor” använder han, precis som Albin, begreppet *huvudklang*:

Bruno Det är att man, det är att den ska bli stor är att man sjunger starkt och mycket huvudklang och att man binder det så att det är långt.

Att sjunga starkt och i *huvudklang* skapar en stor ton, enligt Bruno. Eftersom Bruno har förklarat för mig vad han menar med *huvudklang* och var det känns i kroppen när han sjunger i *huvudklang* tolkar jag Brunos beskrivning av en stor ton som att han har utvecklat en kroppslig färdighet av begreppet. Bruno har skaffat sig en kroppslig erfarenhet av hur det känns

och hur han kan använda *huvudklang* för att skapa en stor ton och sjunga i ett ljust läge. Så som jag tolkar Brunos beskrivning är *huvudklang* för honom ett fysiskt verktyg som återspeglas i en kroppslig erfarenhet.

Eleverna Alva, Birgitta och Cedric i årskurs 5 använder inte begreppet *huvudklang* i sina beskrivningar av hur de gör när de sjunger eller var det känns i kroppen när de sjunger. När Birgitta beskriver var det känns i kroppen när hon sjunger säger hon:

Birgitta Om man sjunger sådär väldigt ljusa toner, då känns det liksom uppe i huvudet för då försöker man öppna upp men ja...

Birgitta kopplar samman ljusa toner med en känsla i huvudet.

I Birgittas beskrivning av när det känns lätt och bra att sjunga knyter hon begreppet *klang* till något som känns i huvudet:

Ingrid Kan du beskriva för mig när det känns lätt och bra att sjunga?

Birgitta När man sjunger liksom, inte för ljusa och inte för mörka utan någonstans mittemellan fast ändå lite ljusare än mittemellan

Ingrid OK. Du tycker om att sjunga lite ljusare?

Birgitta Ja. Och när man liksom får såhär klang i det så att det inte blir sådär pipigt. Då är det lite svårt.

Ingrid Hur gör man för att få klang i sången?

Birgitta Asså, inte för ljusa toner för mig, det går inte

Ingrid Nej

Birgitta Och så liksom försöka öppna och sjunga mycket

Ingrid Då blir det klang?

Birgitta Mm

Ingrid Var blir det klang? Hur känner du att det är klang?

Birgitta Åh, i huvudet, nästan

Som jag uppfattar Birgittas beskrivning är begreppet *klang* för henne kopplat till en strävan efter kvalitet i de ljusa tonerna. ”Pipigt” är inte en bra ton medan *klang* är något att eftersträva och något som känns i huvudet. Att försöka ”öppna och sjunga mycket” skapar *klang* i sången vilket gör att det känns lätt och bra för Birgitta att sjunga.

På min fråga till läraren i årskurs 5 om han använder begreppet *huvudklang* i sin undervisning svarar han att han använder begreppet men mest som en referens när klangen ”hamnat fel” och då oftast i samband med tonbildningsövningar men också i sånger:

Lärare åk. 5 Jag tycker den väg som funkar bäst för mig är att förebilda, även om det i sig, inte minst i arbetet med yngre år, är en svårighet eftersom både mitt röstläge och även mitt tonalstrande inte är direkt översättbart. Men förmågan att ”tolka om” ett uppfattat ljud till hur det ska kännas i den egna kroppen är ofta ganska god.

För att lösa den problematik som läraren lyfter fram, när det gäller att som manlig sångare förebilda för barn, är hans erfarenhet att det för eleverna är värdefullt att möta en annan lärare som pratar om samma saker men med andra ord, gärna en kvinnlig lärare som kan förebilda i barnens röstläge. Birgitta har alltså uppfattat *klang* som en kvalitet i tonen att sträva emot men hon använder inte begreppet *huvudklang* vilket i sin tur kan förklaras av lärarens beskrivning.

Att sjunga med huvudklang är ett kulturellt verktyg, en konvention att uttrycka musik som distribuerats av lärarna till eleverna i båda årskurserna men på olika sätt. Exempelen ovan visar att Albin, Bruno och Cecilia i årskurs 4 har uppfattat huvudklang som ett viktigt verktyg men en interpersonell variation visar sig ifråga om hur verktyget används, en variation mellan elevernas användning av begreppet. Cecilia har ännu bara lärt känna huvudklang som en benämning på ett sätt att sjunga men hon kan inte beskriva för mig hur hon satt redskapet i rörelse så att det påverkar hennes eget sångsätt. Albin använder visserligen huvudklang i sina beskrivningar både som ett fysiskt och som ett psykologiskt verktyg, ett begrepp för röstens olika register men han har svårt att beskriva var det känns i kroppen när han använder huvudklang, ”det bara blir”. Bruno beskriver huvudklang som ett fysiskt verktyg som återspeglas i en kroppslig erfarenhet. Birgitta, i årskurs 5, beskriver en kroppslig erfarenhet av klang, något som hon eftersträvar för att få en kvalitet i sin ton. Birgitta beskriver en också kroppslig förtrogenhet av att sången ”känns i huvudet”, en beskrivning som liknar Brunos men hon använder inte begreppet huvudklang.

Så som jag tolkar Albin, Bruno och Cecilias beskrivningar av och användning av huvudklang har de uppfattat huvudklang som ett begrepp de behöver förstå och tillägna sig för att lära sig sjunga. Huvudklang fungerar i deras lokalt situerade kultur, i årskurs 4 tillsammans med läraren och kamraterna i klassen som ett kulturellt verktyg, en teknik som de är i färd med att lära sig använda för att kunna uttrycka musik på det sätt som konventionen i deras lokala musikkultur säger.

Jag tolkar frånvaron av begreppet huvudklang i Alvas, Birgittas och Cedrics beskrivningar som att huvudklang inte är ett verktyg som uppmärksammas i samma omfattning i årskurs 5. Däremot visar Birgittas beskrivning att klang är en kvalitet i tonen som eftersträvas i årskurs 5.

6.1.2. Ta i med magen

Att ”*ta i med magen*” är ett uttryck som flera elever använder, framför allt i samband med beskrivningar av hur de gör för att sjunga en hög ton:

Ingrid Om vi pratar om dom ljusa tonerna eller dom höga tonerna, hur gör du då för att sjunga en hög ton?

Birgitta Jag försöker liksom satsa och liksom vara beredd på den höga tonen
eller den mörka och så gör jag så gott jag kan

Ingrid Och hur gör du då?

Birgitta Jag tar i!

Ingrid Hur tar du i?

Birgitta Ja....

Ingrid Tänk dig att du ska sjunga en hög ton. Hur tar du i?

Birgitta Jag... klämmer i

Ingrid Hur gör man när man klämmer i?

Birgitta Jaa, jag ... vet inte hur jag ska förklara liksom

Ingrid Tänk att du, som idag så övade ni ju en hel del höga toner och så
tänker du dig att du ska klämma i. Hur känns det? Vad gör
du?

Birgitta Jag liksom klämmer i med magen och försöker få ut så mycket men
inte så att det blir så där skrikigt utan att....

Ingrid Men du klämmer i alla fall?

Birgitta Ja

Birgitta beskriver hur hon använder magen för att sjunga en hög ton men hon tar inte i helt okontrollerat. Birgitta ”klämmer i” men inte så mycket så att det blir en skrikig ton. Här återkommer Birgittas strävan efter kvalitet i tonen. Birgittas beskrivning av var det känns i kroppen när hon sjunger ger ytterligare en dimension:

Ingrid Är det där det känns mest när du sjunger?

Birgitta Ja, eller inte mest kanske, men det är ändå, om man sjunger liksom
sådär staccato då använder man ju magen, sådär.

Birgitta använder magen när hon sjunger staccato. Hon relaterar den musikaliska termen staccato^{xiv} till något som händer i magen och ger på det sättet en kroppsrelaterad förklaring till en musikalisk term. Samtidigt är inte magen den kroppsdel som hon betonar att hon använder mest.

Cecilia säger också att hon *tar i med magen* när hon sjunger en hög ton, att magen är en del av kroppen som hon använder när hon sjunger och hon hjälper till med magen när hon ska ”göra lussebullen stor”.

Bruno beskriver hur han gör för att sjunga en hög ton:

Bruno Jag använder liksom nåt här nere. Det känns väldigt mycket där så
här trycks luften upp väldigt mycket

När Bruno beskriver hur han gör för att sjunga en hög ton säger han inte, som de andra eleverna, att han använder magen utan ”nåt härnere”. Hans beskrivning är intressant eftersom han också säger att det som han gör ”här

^{xiv} staccato: musikterm som anger att en ton skall spelas väsentligt kortare än sitt noterade tidsvärde. (NE)

nerer" påverkar luften i hans kropp, att luften "trycks upp" väldigt mycket. Det som sker "där nere" påverkar hur han använder luften. Bruno beskriver en kroppslig erfarenhet av det vanligt förekommande sångpedagogiskt begreppet stöd, ett begrepp som Cedric använder:

- Ingrid Kan du beskriva för mig hur du gör när du sjunger en hög ton?
Cedric Då måste jag ha det här stödet.
Ingrid Och vad är det?
Cedric Det är när man liksom rätar upp på sig och sjunger med magen mest så där. Och då ska man... jag är inte särskilt säker på allting man ska göra men jag tror för det mesta det handlar om att ha en bra sångställning och sjunga med magen

Att "sjunga magen" är det samma som att använda stödet.

- Cedric Och så ska man ha, i körsång ska man alltid sjunga med magen, inte med halsen
Ingrid Så du använder magen [när du sjunger]
Cedric Ja

Cedric använder begreppet stöd och han ritar in en markering av magen på skissen under intervjun men han beskriver inte hur det känns i kroppen när han använder stödet. Även Alva sammankopplar magen med begreppet stöd:

- Alva sen använder man ju magen som någon slags stöd när man sjunger

Magen är en del av kroppen som Alva säger att hon använder som "något slags stöd" när hon sjunger men hon ritar inte in magen på skissen som jag använde i intervjun, vilket de övriga eleverna gör och hon nämner inte heller magen när hon beskriver hur hon gör för att sjunga en hög ton.

När Albin beskriver var det känns i kroppen när han sjunger nämner han magen och ritar in den på skissen:

- Ingrid Var känns det när du sjunger?
Albin Kan jag bara göra ett kryss här?
Ingrid Ja det kan du göra [Albin ritar kryss på bilden]
Ingrid Det är dom här delarna?
Albin Mmm
Ingrid och det här är?
Albin magen.

Det är det enda tillfälle då Albin nämner magen under intervjun. Albins fokus då han sjunger en hög ton är också på att öppna munnen mycket och på sin kroppshållning. Också Alva fokuserar på att öppna munnen väldigt mycket och stå ordentligt. Sedan använder hon uttrycket "bara köra" när hon beskriver hur hon gör för att sjunga en hög ton. Den aktivitet i magen eller "där nere" som de övriga eleverna beskriver saknas i Alvas och Albins

beskrivningar och jag tolkar deras svar som att de vet att stödet/magen är viktig att använda men de har ingen erfarenhet i kroppen att relatera till.

När Bruno markerar på skissen var det känns i kroppen när han sjunger säger han:

- Bruno Eeh, här nånstans..
Ingrid känns det? Rita nån cirkel eller ett kryss där
Bruno Där nånstans. Nånstans där i det området.
Ingrid Mm. Är det bara där?
Bruno I alla fall när jag sjunger starkt
Ingrid OK

Området som Bruno markerar på sin skiss är en stor del av mellangärdet. Han markerar det väldigt tydligt och beskriver en kroppslig erfarenhet av att använda ”det området” när han sjunger starkt.

Alla elever nämner magen som en del av kroppen de använder i sång. För att kunna sjunga en hög ton använder Bruno, Cecilia, Birgitta och Cedric färdigheten att ”ta i med magen” eller använda ”nåt här nere” medan Albin och Alva bara nämner magen i samband med min fråga om var det känns i kroppen när de sjunger. Bruno, Cecilia och Birgitta återkommer till aktiviteten i magen i sina beskrivningar av hur de gör när de sjunger. Jag tolkar deras beskrivningar så att de utvecklat en färdighet att använda det redskap som distribuerats till dem av lärarna i undervisningen, att ta i med magen eller att de, som Bruno, upptäckt att han använder ”nåt härnere” när han sjunger starkt och i höga lägen.

Elevernas beskrivningar av att de *tar i med magen* när de sjunger tyder på att tekniken att använda mellangärdets muskulatur för att kontrollera luftflödet i sång är ett verktyg som erbjuds i båda klasserna men en interpersonell variation finns i beskrivningarna av hur verktyget uppmärksammas av eleverna, i vilken mån verktyget används och hur det används av eleverna.

6.1.3. Sångställning

Lektionerna som jag observerade startade med en uppvärmning då läraren och eleverna tillsammans gjorde övningar som inleddes med sträckningar och rörelse av kroppen på olika sätt. Läraren visade en tydlig och medveten kroppshållning under hela lektionen i sina vokala instruktioner men de muntliga instruktionerna om kroppshållning var få. Läraren i årskurs 5 gav en inledande muntlig instruktion då han samtidigt själv visade med sin kropp hur eleverna skulle göra:

- Lärare åk. 5 Stå bra, rak i ryggen, lite svikt i knäna.

Senare under lektionen gav han ytterligare en muntlig instruktion, också den samtidigt med att han visade med sin kropp:

intervjun till vikten av en bra hållning. *Sångställning* är ett verktyg som Albin och Cedric lärt sig använda redan innan de började i musikklass.

När Cedric beskriver hur han gör för att sjunga en hög ton visar han också att hållningen är viktig:

Ingrid Du visade väldigt bra nu när du sträckte på dig och så. För bröstkorgen kommer upp och ...

Cedric Ja, och så ska man visa typ glädjens...

Ingrid Gladpunkten?

Cedric Ja, gladpunkten.

Cedric använder en metafor som är vanlig i sångpedagogiken; att hitta sin gladpunkt betyder att lyfta fram och upp bröstkorgen. För Cedric verkade bilden/metaforen om gladpunkten hjälpa honom till en god sångställning. Han relaterar metaforen till en kroppslig erfarenhet och på det sättet blir den till en hjälp för honom (Larsson, 2010, s. 64).

Bruno använder inte begreppet sångställning men han beskriver en erfarenhet av kroppshållning:

Ingrid Mm. Kan du beskriva för mig när det går lätt och bra att sjunga?

Bruno Det är när man är väldigt upp-piggad och inte så trött och så. Då känns det lättare att sjunga.

Ingrid Varför tror du att det är så?

Bruno För att då är inte kroppen trött och liksom hänger mer utan den är uppe och...

Ingrid Du orkar hålla upp kroppen kanske?

Bruno Och andas och så lättare

För Bruno finns ett konkret syfte med ha en bra hållning som han har en kroppslig erfarenhet av, han andas lättare.

Alva Man måste stå ordentligt [för att kunna sjunga en hög ton].

Alva beskriver att hon ska stå ”ordentligt” för att kunna sjunga en hög ton men i övrigt är kroppshållning ingenting som hon återkommer till under intervjun.

Cecilia och Birgitta nämner inte kroppshållning under sina intervjuer och begreppet *sångställning* förekommer inte i deras beskrivningar.

Kroppshållningens betydelse för att kunna sjunga eller vikten av att ha en bra *sångställning* som Albin och Cedric uttrycker det är ett verktyg som distribueras till eleverna i huvudsak via lärarnas förebildande, genom verbala instruktioner men också via tidigare erfarenhet. *Sångställning* är ett verktyg som eleverna uppmärksammar i varierande grad. Denna slutsats drar jag utifrån elevernas beskrivningar, mina observationer och från videodokumentationen av lärarna.

6.1.4. Öppna

Alla elever använde sig av eller beskrev begreppet *öppna*. Fyra av de sex intervjuade eleverna hävdar att *öppna* är en förutsättning för att kunna sjunga starkt. Läraren i årskurs 5 använder begreppet *öppna* under den lektion som jag observerar och han ger flera kroppsliga impulser, gester genom att själv *öppna* strax före höga toner och som impuls att texta tydligare.

Läraren i årskurs fyra använder ordet ”tvåfingers” [i.e. öppna munnen så att två fingrar får plats mellan framtänderna] som en impuls till eleverna inför en hög ton:

Ingrid Varför övar ni så mycket på ”tvåfingersöppning”?

Albin För att man sjunger starkare då.

Ingrid Göra man det?

Albin Mmm

Ingrid Varför är det [tvåfingersöppning] viktigt?

Cecilia För att om man sjunger med, om man inte öppnar munnen ordentligt, då kan man inte sjunga starkt utan då sjunger man väldigt svagt.

Ingrid OK

Cecilia Och om man då öppnar munnen då kan man sjunga väldigt starkt.

Ingrid Mm. Så man kan inte sjunga starkt om man har liten mun?

Cecilia eller asså man kan ju det men det är svårare.

Även Bruno som, liksom Albin och Cecilia endast har tre månaders erfarenhet av sång i musikklass, beskriver att det är viktigt att använda ”tvåfingersöppning” för att sjunga starkt:

Ingrid Varför är det viktigt [tvåfingersöppning]?

Bruno För annars låter det inte mycket. Texten börjar fladdra så hära och man – det blir inte lika starkt

Ingrid Om man inte... och det betyder att tvåfingersöppning är att

Bruno så två fingrar får plats på... [visar genom att hålla två fingrar mellan över- och underkäkens tandrader].

Ingrid Och det är för att det ska bli starkt?

Bruno Ja, för om man tänker på det liksom: ah [öppnar och visar] då blir det starkare.

Bruno lägger till en sak i sin förklaring av varför det är viktigt att *öppna* utöver att sjunga starkt; textningen påverkas och blir sämre om man inte öppnar munnen.

Cedric Att öppna munnen. Det kan vara att man sjunger starkare och att man textar. Liksom att man visar vad man säger. För om publiken aldrig har hört låten förut och alla står och mumlar

såhär, då ser, då ser dom inte på oss vad... om dom missar
vad vi säger. Dom kan ju inte se det på våra munnar

Även Cedric i årskurs 5 förklarar tydligt att det är viktigt att *öppna* både för att kunna sjunga starkare och för att texta bättre och han lägger till ytterligare en orsak till varför *öppna* är viktigt; publiken ska kunna höra texten.

Alva Att man ska öppna munnen, det har jag lärt mig när man ska sjunga höga toner, för det säger vår lärare hela tiden.

Alva har lärt sig av sin lärare att det är viktigt att *öppna* när hon sjunger höga toner.

Under observationen som jag genomförde innan jag fått veta vilka elever som skulle ingå i intervjuerna uppmärksammade och antecknade jag en situation där två flickor övade att öppna munnen under en kort paus i repetitionsarbetet. Den ena flickan sjöng med en stor munöppning men den andra flickan hade en väldigt liten öppning i körsjungandet. Efter uppmaning från läraren att träna två och två blev öppningen ännu större hos de som redan sjöng med stor munöppning medan aktiviteten hos de som inte öppnade förblev den samma.

Alva var den av de två flickorna som sjöng med liten munöppning och som inte öppnade större trots den återkoppling hon fick av sin kamrat. Intressant var att Alva öppnade munnen väldigt mycket då hon övade med sin kamrat men inte när hon sedan sjöng tillsammans med alla andra. Alva säger att hon lärt sig att det är viktigt att öppna munnen för att kunna sjunga höga toner men hon kan ännu inte externalisera sitt kunnande när hon sjunger.

Ingrid Mm Ok. Och sen så pratade ni mycket om idag att ”öppna”. Vad menar [lärarens namn] då?

Birgitta Att man, då öppnar så att.. [visar en stor munöppning].

Ingrid Oj, vilken stor öppning du fick nu!

Birgitta Om man öppnar så mycket då blir liksom här vid öronen, här

Ingrid Ja?

Birgitta då blir det som en grop där och då kommer det ut mer ljud. För att annars kan det bli att det blir såhär pipigt att man liksom bara iiihhh [gör ett pipljud].

Ingrid Just det. Så man öppnar för att ge tonen mera plats?

Birgitta Ja.

Birgitta söker efter en kvalitet i sin tonbildning. Hon vill att tonerna ska ha klang (se 4.1.1.) och inte låta pipiga. Birgitta kan också beskriva och visa hur hon menar att tonen *inte* (min kursivering) ska vara.

Att *öppna* munnen är ett viktigt verktyg för att kunna sjunga enligt den konvention som råder i dessa elevers musikkontext men när eleverna beskriver varför det är viktigt visar sig återigen en interpersonell variation. För flera elever är syftet framför allt att sången ska bli starkare men att

öppna påverkar också textningen, förmågan att sjunga höga toner, kvaliteten på tonen samt resultatet på konsert. *Öppna* är ett centralt verktyg i både årskurs 4 och 5.

6.1.5. Sammanfattning

De situerade begrepp som eleverna använder i sina beskrivningar kan betraktas som kulturella redskap för lärande i de lokalt situerade musikkulturer som eleverna ingår i, redskap som distribueras till dem av mer erfarna kulturella företrädare; av deras lärare och genom tidigare erfarenheter. Verktygen distribueras både genom verbala instruktioner och via kroppsliga och musikaliska gester. Några elever har tagit med kunskap om verktyg som de lärt sig använda i ett annat sammanhang, exempelvis Albins och Cedrics kunskap om betydelsen av att använda *sångställning*, när de sjunger i sin nya, lokala musikkultur. Andra elever känner till redskapen men de kan inte externalisera, i sina beskrivningar, en kroppslig erfarenhet som de fått genom att använda de erbjudna redskapen, till exempel Albins och Cecilias beskrivningar av *huvudklang*. Ytterligare en variation i elevers beskrivningar är Brunos sätt att beskriva en kroppslig erfarenhet utan att använda de begrepp som andra elever presenterar, exempelvis när han beskriver hur han gör för att sjunga en hög ton då han säger att ”använder nåt’ härnere”.

Elevernas användning av situerade begrepp i beskrivningar av sångrösten och hur de gör när de sjunger visar på en variation i hur de uppfattat begreppen och i vilken utsträckning som de beskriver att de använder de verktyg som begreppen beskriver.

Elevernas beskrivningar av syftet med att använda vissa verktyg varierar också. Det tydligaste exemplet är hur de beskriver syftet med att *öppna* där att sjunga starkt är det syfte som framträder tydligast men det är också viktigt för att kunna texta bra, för att kunna sjunga höga toner med kvalitet och för att göra bra framträdanden.

6.2. Musikinstrumentet

I elevernas beskrivningar av sång och av hur de gör när de sjunger använder eleverna inte bara verbala uttryck, några förtydligar vad som sägs med gester eller ljud. Albin och Cedric visar mig *sångställning*. Birgitta och Bruno ger ljudande exempel. Birgitta visar den pipiga ton som hon inte gillar. Bruno är den som förtydligar eller visar med hjälp av ljudande exempel ofta under intervjun:

- Bruno I min förra skola då, det var väldigt många som absolut inte kunde sjunga
- Ingrid De kunde inte eller dom ville inte?
- Bruno Jag vet inte men asså dom bara böh, böh [gör ljud i lågt läge på gränsen mellan tal och sång].

Bruno När jag är helt nyvaken och trött så där då brukar man ”ugh” [gör ett ”trött” ljud].

Bruno Så det alltid blir samma ljud [vid körändning^{xv}]. Det blir inte mindre så där att alla ”uh” [gör en djup inandning].

Bruno Ja, för om man tänker på det liksom: ah [öppnar och visar] då blir det starkare.

Ingrid Mm

Bruno Istället för att man bara bla, bla [visar hur man inte ska göra genom att sjunga med liten öppning och dålig artikulation].

De ljudande exemplen som Cecilia och Bruno använder är alla exempel på hur det inte ska låta när man sjunger eller på hur det kan låta om man är trött och försöker sjunga, alltså en negativ förebild. Inga positiva ljudande exempel användes av eleverna.

6.2.1. Elevers beskrivningar av hur kroppen används i sång

Då eleverna i min undersökning fick berätta om vilka delar av kroppen de använder och var det känns när de sjunger, markerade de i huvudsak två områden, magen och huvudet på skissen (se 5.3). Så ser det ut på alla bilder utom på Alvas bild. Alva gjorde bara ett kryss nedanför halsen och två kryss på huvudet där det ena krysset representerade tungan men när hon med ord beskrev vilka kroppsdelar hon använder nämnde hon flera:

Alva Lungorna – för man andas ju och sen använder man ju magen som någon slags stöd när man sjunger så..

Ingrid OK..

Alva och sen tungan .. och... öronen använder man ju för att lyssna på dom andra.

Det känns här, precis

Ingrid Mm, rita bara ett kryss där

Alva Precis där halsen slutar?

Ingrid Mmm, är det där det känns mest?

Alva Ja.

Det känns lite i huvudet, för som när man anstränger sig känns det i huvudet också. Det, när man också använder tungan, så känns det på något sätt i tungan.

När Alva berättar om vilka kroppsdelar hon använder när hon sjunger ger hon mig svar som hon lärt är de rätta men när hon beskriver var det känns i kroppen och ritar in det på skissen blir det bara kryss på de ställen som hon

^{xv} Körändning: en teknik används av körsångare för att en ton i en körsång ska kunna hållas länge och upplevas av lyssnaren som att den klingar utan avbrott. För att uppnå detta turas körsångare om att andas så att ingen andas samtidigt.

känner; i huvudet, i tungan och nedanför halsen. Jag tolkar hennes svar som att hon känner tonens resonans i huvudet och i bröstkorgen men att hon ännu inte är kroppsligt medveten om aktiviteten i mellangärdet, i magen. Även Bruno känner något vid halsen:

Bruno Sen så här vid halsen känns det. Om man känner där så vibrerar det när man pratar och så. Och då känner man mest här uppe någonstans i hjärnan och samtidigt mycket där nere.

En annan bild som avviker från de övriga är Dianas bild. Den första kroppsdel som hon nämner att hon känner när hon sjunger är händerna och armarna. Fötterna och höfterna finns med på hennes bild tillsammans med magen, bröstkorgen och en glad mun. När vi pratar vidare om varför hon känner sången just i de här delarna av kroppen visar det sig att hon sjunger mycket solo på fritiden, företrädesvis popmusik i band. När hon står på scenen är armarna, höfterna och fötterna en naturlig del i hennes sång. Ingen av de övriga eleverna beskriver att de använde kroppen på liknande sätt när de sjunger.

Flera elever nämnde stämbanden som en kroppsdel de använder när de sjunger. På min direkta fråga till Albin om han kunde känna sina stämband svarade han:

Albin Lite, om jag sjunger huvudklang eller nåt sånt väldigt högt då kan jag känna dem.

Att berätta om vilka kroppsdelar som används i sång och var det känns i kroppen när man sjunger beskrivs på olika sätt av eleverna. I det ena fallet beskriver eleverna fakta om sångrösten som gäller på ett generellt plan. I det andra fallet beskriver eleverna var det känns i kroppen när de sjunger, beskrivningar som inte alltid stämmer överens med deras faktakunskaper.

Skisserna och beskrivningarna visar också att eleverna formar sina egen individuella musikkulturella inramningar utifrån sina tidigare och nuvarande erfarenheter i skolan och utanför skolan. Ett exempel på en individuell inramning är Dianas skiss. Hon beskriver erfarenheter som är av större betydelse för var i kroppen det känns när hon sjunger än de erfarenheter som hon får i skolan. Utifrån erfarenheter från ett annat sammanhang formar hon sin egen inramning där hennes förståelse, hennes förväntningar i sångsituationen och uppfattningar om målet i lärandet gör att hon beskriver var sången känns i kroppen på ett annat sätt än vad hennes kamrater beskriver.

6.2.2. Den växande kroppen

Två elever i årskurs 5 tar upp begreppet *ljusa och mörka röster*. Birgitta nämner ljusa och mörka röster när jag frågar om hon kan berätta vad hon har lärt sig om sångrösten sedan hon började i musikklass:

Birgitta Att man ... att nu, till exempel, vi är inte så gamla än så dom flesta liksom, alla sjunger ungefär lika ljust och så men

sen så blir ju vissa mörkare och så. Så just nu sjunger
alla ganska lika.

Birgitta är medveten om att rösterna kommer att förändras. Eftersom hon går i årskurs 5 har hon med all säkerhet varit med på konsert där de äldre eleverna i högstadiet sjungit och då fått en erfarenhet av en annan klangbild i kören. För Cedric är de röstliga förändringarna något som han menar att han själv går igenom:

Cedric Fast jag kommer ändå inte upp särskilt högt.
Ingrid OK?
Cedric Det gjorde jag ju förut, när jag var lite mindre
Ingrid När försvann dom höga tonerna?
Cedric Det var liksom i början av fyran, eller det var hela fyran
Ingrid Hade du dom höga tonerna då
Cedric Ja, då hade jag dom höga tonerna. Sen i början av femman, då kom
jag inte, då hade jag problem att komma upp där.
Då delade vi in i nya stämmor
Ingrid Ja?
Cedric Då skulle jag vara alt istället för första sopran
Ingrid Var det för att du var hes, eller för att du inte... vad var det som
gjorde...
Cedric Jag vet inte.

Cedric säger att de höga tonerna försvann redan i årskurs 4 men att dom fanns förut, när han var mindre. Den röstliga förändringen är, precis som när Birgitta nämner röstförändringar, kopplade till ålder och växt. I Cedrics fall kan det finnas fler orsaker till att han inte kommer upp på de höga tonerna. Han beskriver sin ofta återkommande heshet som en orsak till att det inte går så bra att sjunga men han vet inte om det är hesheten eller de röstliga förändringarna som gör att han inte längre kan sjunga de höga tonerna.

Eleverna uppmärksammar att rösterna förändras i takt med att de växer och blir äldre. De kroppsliga förändringarna, den biologiska utvecklingen är något som inte går att styra men som styr den enskilda utvecklingen av instrumentet.

6.3. Förutsättningar för lärande

I elevernas beskrivningar av när det går lätt och bra att sjunga och när det går mindre bra framstår möjligheten att få sjunga i ett, för eleven bekvämt sångläge som det allra viktigaste förutsättningen vilket fyra av sex intervjuade elever framhåller men enligt Bruno och Cecilia påverkas sången

också av hur det känns i kroppen och av humöret. En ytterligare faktor som kan påverka förmågan att lära sig kan, enligt Birgitta vara gehöret.^{xvi}

6.3.1. Sångläge

Ett bekvämt sångläge är den viktigaste förutsättningen för att det ska kännas lätt och bra att sjunga säger Albin, Alva, Birgitta och Cedric. Albin beskriver när det går lätt och bra att sjunga:

Albin För mig går det ganska bra att sjunga huvudklang och sen så går det bra att sjunga nåt mitt emellan, kanske bröströst, fast inte så mörkt.

Albin tycker om att sjunga ljust, i huvudklang (4.1.1) men inte för mörka toner.

Alva Jag tycker att det... även fast jag är i första stämman så tycker jag att det är jobbigt att sjunga högt. Då anstränger man sig och då kan man få ont i huvudet i bland och det är jätte jobbigt.

Ingrid Mmm

Alva Jag tycker om när det är inte för lågt för då blir det uhh [gör ett mörkt ljud] konstigt. Ja, men när det är det är ganska lagom, inte för högt och inte för lågt.

Alva trivs inte riktigt i första stämman där det krävs av henne att hon ska sjunga ljusa toner, det är ansträngande och kan hon få ont i huvudet. Alva vill helst sjunga i ett mellanläge där det känns bekvämt.

Birgitta När man sjunger liksom, inte för ljusa och inte för mörka utan någonstans mittemellan fast ändå lite ljusare än mittemellan

Ingrid OK. Du tycker om att sjunga lite ljusare?

Birgitta Ja. Och när man liksom får såhär klang i det så att det inte blir sådär pipigt. Då är det lite svårt.

Även Birgitta föredrar ett mellanläge, men helst lite ljust för att hon ska kunna sjunga toner med kvalitet.

Cedric [Det går lätt och bra att sjunga] När jag inte är hes. Fast jag kommer ändå inte upp särskilt högt.

Också Cedric associerar ”lätt och bra” till ett bekvämt sångläge men för honom är hans heshet det som påverkar hans omfång och hans förmåga att sjunga.

Det finns ett stort mått av samstämmighet kring elevernas uppfattning om vad det är som gör att sången känns lätt och bra. Det är att de ges möjlighet att sjunga i ett, för dem, bekvämt sångläge.

^{xvi} Gehör, i musikaliska sammanhang förmågan att uppfatta musik med en sådan grad av medvetenhet och förståelse att det blir möjligt att på ett stilriktigt sätt återge och gestalta det hörda (NE).

6.3.2. Kroppstillstånd och sinnestillstånd

Bruno beskriver när det går lätt och bra att sjunga:

- Bruno Det är när man är väldigt upp-piggad och inte så trött och så. Då känns det lättare att sjunga.
- Ingrid Varför tror du att det är så?
- Bruno För att då är inte kroppen trött och liksom hänger mer utan den är uppe

För Bruno är det viktigt att kroppen är pigg för att hans röst ska fungera bra. Också Cecilia refererar till trötthet som ett hinder:

- Cecilia Bra kan det kännas lite när som helst
- Ingrid Mm
- Cecilia och lätt, det kan ju kännas lätt att sjunga när man är pigg. Det är inte så lätt man är sur och arg eller trött.
- Ingrid Nej..
- Cecilia Pigg, glad och så.

I Cecilians beskrivning är både kropps- och sinnestillstånd viktiga för att hon ska känna att det går lätt och bra att sjunga.

Även Alva refererar till trötthet som ett hinder för lärande men i hennes beskrivning handlar det om att hon blir trött under lektionen och därför känner att det är jobbigt att stå upp mot slutet av lektionen. På min fråga om när det känns bäst att sjunga; när hon står upp eller sitter ner svarar hon:

- Alva Asså det beror på om det är i början eller slutet av lektionen. För i slutet av lektionen då blir man så där lite trött på musiken. Då vill man bara därifrån och sätta sig på nån stol i klassrummet. Ja...
- Ingrid Efter hur lång tid blir du trött
- Alva När det är en kvart ungefär då börjar man bli så där lite sömning och då orkar man knappt stå upp så då, om man ställer sig upp, då blir man sådär helt hopsäckad och då orkar man inte sjunga när man står upp. Då är det bättre att man sitter ner.
- Ingrid På slutet?
- Alva Ja, men i början av lektionen kan man stå upp och då låter det bättre när man står upp.

Alva har uppmärksammat en skillnad i kvalitet i sången mellan hur det går att sjunga i början av lektionen och i slutet. Hon blir trött av att sjunga till skillnad från Bruno som blir pigg av att sjunga:

- Bruno Man blir pigg av det [att sjunga].
- Ingrid Blir man pigg av det?
- Bruno Jag blir i varje fall väldigt pigg av det.

Bruno beskriver senare under intervjun att han är väldigt trött på morgonen, att han måste gå upp klockan sex och resa en timme för att komma till skolan. Flera musiklektioner ligger först på schemat:

- Ingrid Är det bättre att ha [musik]lektion senare?
Bruno Nej, för att på dom här lektionerna vi har då sträcker vi på oss och håller på och gör lite såna övningar så då blir man pigg.
Ingrid Och det gör man ju inte när man har en vanlig lektion?
Bruno Nej, då är man rätt trött.

Både Alva och Bruno beskriver trötthet som ett hinder för att det ska gå bra att sjunga men Bruno blir pigg av sjunga medan Alva blir trött; sångaktiviteten påverkar deras kroppstillstånd på olika sätt och därmed påverkas också deras förmåga att använda sitt instrument.

6.3.3. Gehör

Birgitta har lagt märke till att vissa elever hör toner bättre än andra:

- Ingrid Finns det någonting mer som du skulle vilja berätta för mig om sångrösten eller om att sjunga eller någonting sånt som du kan komma på?
Birgitta Jag vet inte...
Ingrid Som du har tänkt på sen du började här?
Birgitta Ja, att för att vissa har ju såhär väldigt bra gehör och vissa har ju inte det
Ingrid Vad är det, att ha bra gehör?
Birgitta Asså, att man hör toner och så, och kan liksom höra rätt om man säger så
Ingrid Ja, göra... sjunga dom rätta tonerna snabbt?
Birgitta Mm och vissa har ju inte det. Jag vet inte men jag undrar varför, eller liksom hur det kommer sig?

Birgitta har uppmärksammat en variation mellan elevers förmåga att använda sitt instrument sångrösten som påverkar hur man lär sig. Hon undrar varför det är så.

Ett bekvämt sångläge, kroppstillstånd, sinnestillstånd och gehör framträder i elevernas beskrivningar som viktiga förutsättningar för musikaliskt lärande med fokus på sång i den lokala musikkulturella miljö där dessa elever befinner sig. Alla förutsättningar som eleverna framhåller har på olika sätt anknytning till hur kroppen, instrumentet fungerar. På ett mer övergripande plan till hur olika biologiska, sociala och kulturella faktorer samverkar.

6.4. Variation och samstämmighet

En interpersonell variation i uppmärksamhet av de kulturella verktyg som distribueras i undervisningen är ett övergripande mönster som framträder i mina resultat. Eleverna uppmärksammar också i olika grad å ena sidan sång

som något de gör, det vill säga själva aktiviteten sång och å andra sidan enbart fakta om sång. Som exempel kan nämnas hur Bruno i sina beskrivningar uppmärksammar aktiviteten att sjunga i hög grad, medan Albin lägger ett större fokus på att benämna sång med olika begrepp. En interpersonell variation i erfarenhet av att använda sångrösten som instrument visar sig i Alvas och Brunos olika beskrivningar av att bli trött respektive pigg av att sjunga.

Resultaten visar också att elever i musikklass med körinriktning redan efter tre månader är bekanta med många av de specifika begrepp som ingår den lokalt situerade musikkultur där de befinner sig. De är redan då medvetna om att kvalitet i deras egen sång är viktig. I årskurs 4 ligger betoningen på att kunna sjunga starkt och texta tydligt men med stigande ålder och erfarenhet av stämsång i årskurs 5 utökas den kvalitativa strävan till att också omfatta förmågan att sjunga rent och lära sig snabbt. I dessa avseenden visar resultaten på en stor samstämmighet.

Eleverna som deltog i min undersökning beskriver sitt lärande i körundervisningen när det gäller sångrösten och kroppen som instrument genom att använda situerade begrepp, genom att visa med kroppen och genom ljudande exempel i klassrummet och under intervjun. Eleverna representerar kunnande om sitt eget sätt att använda sångrösten i sina beskrivningar av hur de uppmärksammar, använder och benämner de kulturella verktyg som distribueras i undervisningen. De representerar också kunnande genom att visa med kroppen och genom sången i klassrummet. De förutsättningar för lärande som eleverna beskriver tolkar jag som en del i elevers kunnande i att använda sin egen röst.

7. Diskussion

I den här undersökningen har jag fokuserat enskilda elevers musikaliska lärande om sångrösten i det stora körkollektivet och strävat efter att zooma in det som framträder i elevernas beskrivningar, vad som varierar och vad som samstämmer. Med hjälp av ett kulturpsykologiskt perspektiv har kulturella verktyg som eleverna beskriver att de använder synliggjorts, den individuella musikkulturella inramningens betydelse lyfts fram liksom elevernas strävan efter kvalitet. Variation i elevers uppmärksamhet av kulturella verktyg har framträtt som ett övergripande mönster i resultaten. I följande avsnitt diskuteras orsaker till och möjliga konsekvenser av variationer i uppmärksamhet. Jag diskuterar också mina resultat i relation till tidigare forskning och avslutar kapitlet med reflektioner kring studiens tillförlitlighet.

7.1. Variation i uppmärksamhet

Mina resultat visar att variationer i hur elever uppmärksammar kulturella verktyg som distribueras i undervisningen kan ha många orsaker. I körundervisning är elevernas fysiska uppmärksamhet till största delen riktad framåt mot läraren.^{xvii} Det är en fysisk uppmärksamhet också i den bemärkelsen att eleverna använder sina egna kroppar för att omsätta lärarens instruktioner i musikaliskt uttryckta handlingar. I det stora körkollektivet där individens fysiska uppmärksamhet riktas mot läraren kan den mentala uppmärksamheten däremot riktas väldigt olika. Elever uppmärksammar olika kulturella redskap som erbjuds dem i undervisningen. De uppmärksammar redskapen i olika grad och från olika utgångspunkter. Syftet med att använda de redskap som erbjuds uppfattas också olika av eleverna. I följande avsnitt diskuterar jag vilka orsaker som kan finnas till den variation i uppmärksamhet som mina resultat visar.

Dianas beskrivning av kroppen (6.3.1.) och Albins och Cedrics fokus på *sångställning* (6.2.1) visar på den individuella musikkulturella inramningens betydelse för vad elever uppmärksammar. Dianas erfarenhet av sång i en annan kontext har hittills varit en erfarenhet med högre kvalitet än den som hon fått i skolan (Dewey, 1980) och därför är det den hon relaterar till i första hand. Albin och Cedric lägger så mycket fokus på *sångställning* att det kan leda till att de inte börjar använda andra redskap i samma utsträckning, till exempel muskulaturen i mellangärdet. Elevernas tidigare erfarenheter påverkar ”hur kulturella verktyg definierar individens handlingar” (Hultberg, 2009a, s. 65).

Det kan också finnas biologiska och fysiologiska orsaker till variationer i uppmärksamhet vilket Alvas beskrivningar indikerar. Alva beskriver att hon får ont i huvudet av att sjunga höga toner, hon vill helt sjunga i ett mellanläge och inte så ljust (6.4.1). När Alva beskriver var det känns i kroppen när hon sjunger är det i halsen och i tungan hon känner mest (6.3.1) vilket skulle kunna betyda dels att hon spänner tungan och dels att hon inte använder muskulaturen i mellangärdet för att styra luftflödet. Hon säger dessutom att hon blir trött av att sjunga. Alvas beskrivning kan ställas i kontrast till Bruno som blir pigg när han sjunger trots att han är väldigt morgontrött. Brunos musikaliska omfång innebär inget hinder. Han har ett sångsätt som gör att han kan sjunga avslappnat med bra andningsteknik och han kan därför öka blodgenomströmningen och syresättningen i kroppen och bli pigg. Alvas musikaliska omfång i kombination med hennes sångsätt skapar spänningar och trötthet. Kvaliteten i deras erfarenheter är i båda

^{xvii} Jag väljer att benämna lärare i körklasser som ”lärare” eftersom det handlar om en lärare i en viss bestämd lokal kontext nämligen som musiklärare i körklasser vilket i sig innefattar alla de funktioner som en lärare i kör har vilket bland annat innebär att vara dirigent, gehör- och teorilärare, administratör av konserter i stora format. Innehållet i arbetsuppgifterna varierar mellan olika skolor. ”Körlärare” kan lätt förväxlas med undervisning i bilkörning!

fallen hög (3.1) och påverkar deras fortsatta lärande men på helt olika sätt (Dewey, 1980). Alvas sångkompetens (2.1.2), uppgiftens utformning tillsammans med hennes förmåga att ta till sig den feedback som ges och kamraternas sångkompetens tillsammans med Alvas tidigare erfarenheter av sång är ramar som formar Alvas sångsätt (Welch, 2006), det är hennes individuella musikkulturella inramning (Hultberg, 2009a, 2009b).

Av betydelse för hur elever riktar sin uppmärksamhet är också vilka redskap läraren distribuerar och hur läraren distribuerar dessa redskap. När det till exempel gäller begreppet *huvudklang* (6.1.1) som används av båda lärarna i undervisningen skiljer sig deras sätt att distribuera begreppet. Den manlige läraren i årskurs fem använder *huvudklang* mest när klangen ”hamnar fel” och han förebildar för att visa hur *huvudklang* låter medan läraren i årskurs fyra utgår ifrån *huvudklang* som ett redskap för att hitta en röstklang redan i årskurs fyra. Detta kan betyda att begreppet *huvudklang* som språkligt begrepp används oftare av läraren i årskurs fyra, framför allt i början av höstterminen och att eleverna då uppfattar begreppet som viktigt att förstå och använda framför allt som ett språkligt begrepp men också som en sånglig aktivitet.

Några elever i årskurs fyra uppmärksammar mer den språkliga användningen och andra mer vilken aktivitet i kroppen som krävs för att åstadkomma *huvudklang*. Orsakerna till variation i uppmärksamhet kan sökas i den individuella kulturella inramningen som omfattar både biologiska (kön), fysiologiska (heshet, musikaliskt röstomfång, förmåga att tyda kroppens feedback system) psykologiska (kroppstillstånd och sinnestillstånd) och kulturella orsaker (en erfarenhet i en annan lokalt situerad musikkultur har gjort starkare intryck). När läraren i årskurs fem förebildar med en klang som eleverna imiterar utan att vid varje tillfälle koppla detta till begreppet *huvudklang* kan det sägas vara ett uttryck för att förmedla en outtalad dimension av sång som en del i en tradition (Rolf, 1995).

Konsekvensen av lärarnas olika sätt att distribuera det kulturella verktyget *huvudklang* är, enligt mina resultat, att elevernas uppmärksamhet riktas lite olika. I det ena fallet hjälper språket till att rikta uppmärksamheten (Vygotskij, 1978) mot aktiviteten *huvudklang*. Genom att använda ett språkligt begrepp kan eleven skapa sig en inre bild av aktiviteten *huvudklang* och på det sättet återkalla den gamla erfarenheten och kombinera den med det som sker i stunden. Om eleven inte har en inre bild, en tidigare erfarenhet av *huvudklang* som en aktivitet i kroppen som skapar en viss kvalitet i tonen måste det betyda att användningen av begreppet inte hjälper eleven att utveckla sin sångkapacitet. Däremot utvecklas elevens förmåga att formulera sig med sångpedagogiska begrepp.

I det andra fallet, då eleven imiterar sin lärare, utvecklar eleven sitt kunnande i de fall då medvetenheten om de kvalitativa aspekterna finns med

i handlingen (Rolf, 1995). Elevens förmåga att tolka den feedback som läraren ger blir då en viktig del i utvecklingen av individens sångkompetens (Saunders et. al, 2011, s. 5), ett förhållande som exemplifierades i mina observationer av eleverna i klassrummet; de som redan öppnade munnen gjorde det ännu mer efter uppmaning från läraren men hos de övriga skedde ingen förändring (6.14).

Den manlige läraren i årskurs 5 pekar på en viktig aspekt som kan vara betydelsefull för elevers musikaliska förståelse och kunskapsutvecklingen nämligen vikten av att eleverna får möta en annan lärare än den ordinarie som pratar om samma saker men med andra ord och som även förebildar i ett annat röstläge. Hans reflektion utgår ifrån problematiken att som manlig lärare förebilda sång för barn och hans förslag till lösning stämmer väl överens med vad Saunders et. al. (2011) samt Welch (2006) lyfter fram; barns sångutveckling gynnas av att de får möjlighet till vägledning på många olika sätt i vokalt utforskande och exakt imitation men den pekar i sin tur på ytterligare en problematik.

I elevernas möte med en annan musiklehrare eller i ännu högre grad då elever byter musiklehrare uppstår en ny problematik. Problematiken hör samman med musiklehrares gemensamma förståelse av centrala begrepp. Min egen erfarenhet som lärare, som delvis bekräftas av resultaten i min studie, säger att det tar tid för elever att ”översätta” den förståelse som de utvecklat tillsammans med en musiklehrare till en annan musiklehrares sätt att förklara och förebilda. Trots att jag använt mig av allmänt vedertagna centrala begrepp och till största delen enbart förebildat vokalt har översättningsarbetet då jag själv arbetat som lärare tagit tid. För att undvika en hel del missförstånd hade det, för mig varit välgörande med en diskussion kring vilka centrala begrepp som används och hur den tidigare läraren använde sig av dessa begrepp och av vokalt förebildande i de klasser som jag övertagit. Utifrån mina resultat i den här studien tillsammans med mina erfarenheter ser jag ett möjligt utvecklingsområde som skulle gynna elevers musikaliska kunskapsutveckling i musikklasser med körinriktning. Om lärare i dessa klasser gavs möjlighet att diskutera och utveckla en gemensam förståelse av centrala professionella begrepp skulle det kunna bidra till att ”översättningsarbetet” för eleverna kunde underlättas vid lärarbyten och när lärare arbetar tillsammans. Förhållandet att lärare lägger olika innehåll i centrala begrepp är troligen inte specifikt för musikklasser med körinriktning och kan därför betraktas som ett utvecklingsområde för musiklehrare i allmänhet (Nielsen, 2002).

Slutligen visar resultaten också att kroppstillstånd och sinnestillstånd kan orsaka variation i elevers uppmärksamhet av kulturella verktyg, resultat som knyter an till allmänt vedertagen kunskap inom pedagogisk forskning och praxis.

7.2. Resultaten i relation till tidigare forskning

Resultaten i min studie bekräftar tidigare forskning om barnrösten och utveckling av sångkompetens hos barn på flera sätt framför allt när det gäller sammanhangets, den lokala kontextens betydelse för vilken sångkompetens som elever utvecklar (Bruner, 2002; Fagius, 2007; Welch, 1985; Welch, 2006) men också i andra avseenden.

Mina resultat visar att det inte enbart är sångträning i en stimulerande lokal kontext som leder till en utveckling av röstomfång och sångkompetens vilket bekräftar forskningsresultat från McAllister & Södersten (2007) och Welch (2006). Individens fysiologiska utvecklingen av röstorganen ger utrymme för stora variationer liksom den individuella kulturella inramningen.

Elevernas betoning av sångläget som en viktig förutsättning för lärande visar att musikaliskt omfång (MacAllister & Södersten, 2007) är en viktig faktor att ta hänsyn till i körundervisning. Att ofta sjunga i ett läge som inte upplevs bekvämt av eleven kan ge erfarenheter som inte gynnar den fortsatta sångutvecklingen. Eftersom den individuella sångutvecklingen följer ett mönster som är gemensamt för alla men som samtidigt varierar mycket över tid hos enskilda individer (Welch 2006) är elevers individuella sångläge svårt att hålla uppdaterat för lärare som undervisar i stora grupper. Möjligheterna att lyssna enskilt på elever är ofta inte så stora i musikklasser med 30 elever per klass. Det tar helt enkelt för lång tid. Ofta sker genomlysning endast i samband med starten av höstterminen. För pojkar kan det vara enklare att hänvisa till begynnande målbrott och då få sjunga enskilt för läraren men för flickor (som är i majoritet i musikklasser med körinriktning) kan det vara svårare att ta initiativ och prata med läraren om det som inte känns bra att sjunga i ett visst läge. Detta ställer stora krav lärarens förmåga att uppmärksamma enskilda elevers röstutveckling och röstproblem i den stora körgruppen. Welch (ibid.) framhåller att forskningsresultaten är tvetydiga när det gäller fördelar och nackdelar med sångligt lärande i grupp, ett förhållande som mina resultat också bekräftar.

Öppna och ta i med magen är de två situerade begrepp som visar störst samstämmighet i elevernas beskrivningar när det gäller förståelse och användning av begreppet i ord och handling. Sångställning är inte ett lika uppmärksammat verktyg som öppna och ta i med magen. Huvudklang är det verktyg som visar störst variation när det gäller förståelse och användning, ett resultat som knyter an till Sundberg (2001) då han refererar till egen och annan forskning som visar att termer inom sångpedagogiken tolkas och används väldigt olika (ibid. s. 11).

7.3. Studiens relevans och tillförlitlighet

Min studie fyller en liten del i en stor kunskapslucka om enskilda elevers musikaliska lärande i stora körgrupper. Forskningen om vuxnas körsång är betydligt mer omfattande (Geisler, 2010) och forskningsstudier på avancerad nivå som utgår ifrån elevers egna upplevelser och beskrivningar i den lokalt situerade musikkultur som jag undersökt finns inte så vitt jag har kunnat se. Frågan blir då om jag fyllt kunskapsluckan med ett tillförlitligt innehåll?

7.2.3. Kritik mot vald metod och resultat

Att välja intervju som metod i undersökningar med barn har sina risker (5.2.1). Mina resultat visar vid flera tillfällen på elevernas vilja att ”svara rätt”. De vet vad de ”bör” svara och ger mig dessa svar men jag anser ändå att jag genom att ställa följdfrågor och låta eleverna ge sina egna beskrivningar har försökt öka tillförlitligheten. Användningen av flera metoder (observation, användningen av skissen och videodokumentation) ökar också tillförlitligheten men faktum kvarstår att jag i egenskap av vuxen och lärare fått en del förväntade svar. Resultaten visar ändå på en del överraskande svar som tyder på att jag delvis kommit runt problematiken, till exempel Dianas beskrivning av kroppen och Brunos beskrivningar som inte innehåller särskilt många etablerade begrepp.

Med de metoder jag valt har jag inte kunnat studera hur varje elev omsätter sin individuellt riktade uppmärksamhet i sånglig aktivitet eftersom ingen av eleverna under intervjun visade vad de menade genom att sjunga. Några ljudande exempel finns men de illustrerar en sång som inte eftersträvas (6.1.1., 6.1.2. och 6.2). Det är ett resultat som förvånar mig och som också har gjort att jag i efterhand ifrågasatt mitt sätt att ställa frågor och följdfrågor. Jag kunde oftare ha bett eleverna visa genom att sjunga men det hade också inneburit en större press på eleverna som jag inte ville utsätta dem för. Det är ändå intressant att de inte väljer att visa med hjälp av sitt instrument.

Det var inte heller möjligt att fullt ut använda Hultbergs (2009a) modell för lärande genom musicerande eftersom jag inte tog del av enskilda elevers musicerande utan enbart det kollektiva resultatet och enskilda beskrivningar efter lektionen. Modellen har ändå varit användbar för mig i mitt analysarbete framför allt när det gäller att identifiera kulturella redskap som konventioner att framföra musik.

Kritik kan också framföras mot mig som forskare eftersom jag studerar ett område där jag själv är verksam och där min förförståelse kan stå i vägen för ett klart forskaröga. Till mitt försvar kan sägas att jag under arbete med den här uppsatsen inte varit verksam som musiklärare i musikklass. Jag har därför kunnat ta ett steg åt sidan från mitt eget ”görande” och från

musikklassmiljön som sådan, vilket rengjort mina forskarglasögon en smula.

7.4. Avslutande reflektioner

Att genomföra en forskningsstudie har liknats vid att göra en resa, en resa som för min del nu är avslutad. Jag har börjat lära känna ett nytt landskap, skaffat mig vissa landmärken som jag behöver återkomma till för att utforska närmare. Hur förhåller det sig till exempel med relationen mellan imitation som enligt Vygotskij (2007) innebär att individen kan förflytta sig från det som hon kan till det som hon inte kan och kunnande i betydelsen praktisk professionell kunskap (Rolf, 1991)? Två sekvenser från mina observationer har stannat kvar som stiliserade frågor hos mig: varför är det så att de elever som redan kan förstärker sitt kunnande medan de övriga inte förändrar sitt beteende, de imiterar inte sin lärare eller sina kamrater? De förstärker istället det som de inte kan. Det skulle jag vilja undersöka.

I början av uppsatsen refererade jag till projektet Rädda barnsången som lyfter fram att alla barn har rätt att sjunga. Jag skulle vilja lägga till att alla barn har rätt att sjunga i ett sammanhang som stimulerar sång, uppmuntrar sång och som tar tillvara barns kreativitet och nyfikenhet på musik och sång. Resultat från projektet Sing Up (Saunders et. al. 2011) visar att det är möjligt för elever i många olika skolkontexter att få kvalitativa sångerfarenheter som utvecklar deras sångkapacitet genom god undervisning som kännetecknas av empati, entusiasm, utforskande, solidaritet, struktur och lämplig nivå och tempo i undervisningen. Hur enskilda individer utvecklar sin sångkapacitet i stora grupper återstår att undersöka men att de gör det, bland annat genom variation i uppmärksamhet av kulturella redskap har jag visat i denna studie.

Referenser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Barrett, M. S. (2011). On Becoming a Cathedral Chorister: a Cultural Psychology Account of the Acquisition of Early Musical Expertise. In M. S. Barret (Ed.), *A Cultural Psychology of Music education* (pp. 259–288). Great Britain: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2002). Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning. (S. Andersson, Övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1996).
- Dewey, J. (1980). Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey. (R. Hartman, S. Hartman & A. Ahlberg, Övers.). [urval, inledning och kommentarer av Sven G Hartman och Ulf P Lundgren]. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dowling, W. J. (1999). The Development of Music Perception and Cognition. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (2nd ed, pp. 603–626). USA: Academic Press.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (2012). Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse. Stockholm: Liber.
- Elam, K. (2009). Kör-sång och lust. En undersökning av körsång som sinnlig aktivitet och erfarenhet. *STM-Online*, 12. Hämtad från http://musikforskning.se/stmonline/vol_12/elam/index.php?menu=3
- Fagius, G., & Larsson, E-K. (Red.). (1990). *Barn i kör. Idéer och metoder för barnkörledare*. Stockholm: Verbum förlag.
- Fagius, G. (Red.). (2007). *Barn och Sång – om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur.
- Geisler, U. (2010). *Körforskning. En bibliografi*. Lund/Malmö: Körcentrum Syd. Hämtad från http://www.korcentrumsyd.se/wp-content/uploads/Geisler-2010_Choral-Research_A-Global-Bibliography.pdf
- Gustafsson, J. (1990). *Utvärdering av musikklassverksamheten i fem kranskommuner runt Stockholm. Slutrapport* (C-uppsats). Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning Musikhögskolan i Stockholm.
- Gustafsson, J. (2000). Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965 (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gårsjö, B. (1995). Musikklasser – våra första profilskolor. En ursprung i Sverige studie av profilskoleidéns ursprung i Sverige (C-uppsats). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan. Centrum för musikpedagogisk forskning MPC.

- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1–2), 12–23. Hämtad från <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/pfs/article/view/1112>
- Hallam, S. (2006). Musicality. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 93–110). Oxford: Oxford University Press.
- Howard, D. M., & Welch, G. F. (2002). Gendered Voice in the Cathedral Choir. *Psychology of Music*, 30. doi: 10.1177/0305735602301008
- Hultberg, C. (2009a). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning Vol. 11*, (ss. 49–68). Oslo: Norges musikhøgskole. Hämtad från http://brage.bibsys.no/nmh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_17433/1/Hultberg_2009.pdf
- Hultberg, C. (2009b). *Spelande lärande*. Opublicerat manus.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, C. (2010). *Rörande metaforer. Om figurativt språkbruk i individuell sångundervisning* (Magisteruppsats). Hämtad från: <http://kmh.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:398130>
- Leijonhufvud, S. (2011). *Sångupplevelse - en klingande bekräftelse på min existens i världen. En fenomenologisk undersökning ur första-personperspektiv*(Licentiatavhandling). Stockholm: KMH Förlaget.
- Lutteman, E. (2006). *Musikklass - ett pedagogiskt spänningsfält. En undersökning av lärarens syn på musikklassverksamhet, musikalisk kunskap och musikalitet* (C-uppsats). Luleå: Luleå tekniska universitet. Musik och Medier.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McAllister, A., & Södersten, M. (2007). Barnröstens utveckling. I G. Fagius (Red.), *Barn och Sång - om rösten, sångerna och vägen dit* (ss. 41–54). Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, F. V. (2002). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Palm Lebel, Y. (2008). *Musikklasser i Sverige. Organisation och innehåll* (C-uppsats). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Risberg, I. (2011). *Från färdighetsträning till vokalt uttryck. Om sången i grundskolans läroplaner* (C-uppsats). Umeå: Umeå universitet.

- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Lund: Bokförlaget Nya Doxa AB.
- Sandgren, M. (2005). *Becoming and being an opera singer: Health, personality, and skills* (Doctoral dissertation). Stockholm: Department of Psychology, Stockholm University. Hämtad från <http://www.avhandlingar.se/avhandling/c763a8452b/>
- Saunders, J., Papageorgi, E., Himonides, E., Rinta, T., & Welch, G. F. (2011). *Diverse approaches to successful singing in Primary settings: Evidence from the Chorister Outreach Program and other Sing Up schools*. Retrieved from: http://www.singup.org/fileadmin/singupfiles/previous_uploads/loE_Diverse_approaches_to_successful_singing_COP.pdf
- Sundberg, J. (2001). *Röstlära: fakta om rösten i tal och sång* (3.e utvidgade uppl.). Malmö: Konsultfirman Johan Sundberg.
- Sing Up*. (2011). Retrieved 2012-10-12 from: http://www.singup.org/fileadmin/singupfiles/previous_uploads/Sing_Up_WFD_final_evaluation.pdf
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2004). Psychological Perspectives on Music and Emotion. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion, Theory and Research* (pp.77–104). Oxford: Oxford University Press.
- Sohlmans Musiklexikon*. (1979). (2:a rev. och utvidg. uppl.). Stockholm: Sohlmans förlag AB.
- SKOLFS 2011:19. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes
- Vetenskapsrådet. (2012). *Forskningsetiska principer inom samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Welch, G. F. (1985). A Schema Theory of How Children Learn to Sing in Tune. *Psychology of Music*, 13(3), 3–17. doi: 10.1177/0305735685131001
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 239-256). Oxford: Oxford University Press.
- Welch, G. F. (2011). Culture and gender in a cathedral music context: an activity theory exploration. In M. S. Barret (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education* (pp. 225–258). Great Britain: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. Eds.). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2007). *Tänkande och språk*. (K. Ödberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1934).

- Wolcott, H. F. (1997). Ethnographic Research in Education. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (2nd ed.), (pp. 327–353). Washington DC: American Educational Research Association.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1–2). Hämtad från <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/qvarsell.pdf>

Bilaga 1

INTERVJUFRÅGOR

INTRODUKTIONSFRÅGOR (INFORMANTENS KONTEXT)

Kan du berätta något om dig själv?

Kan du beskriva för mig vad du tycker att sång är?

Vem är din favoritsångare?

Kan du berätta för mig något om varför du valt att gå på en skola där man sjunger mycket?

På vilka sätt hade du tränat din röst innan du började på den här skolan?

BARN OCH SÅNG

Varför tror du att vissa barn tycker mer om att sjunga än andra barn?

Tror du att alla barn kan sjunga?

KROPPEN SOM INSTRUMENT

Att sjunga betyder ju att du använder kroppen - kroppen är ditt instrument:

Kan du berätta något om vilka delar av kroppen som du använder när du sjunger?

(TA MED EN BILD - be eleven rita in/ skriv in det som eleven visar)

Var känns det i kroppen när du sjunger?

Kan du beskriva när det går lätt och bra att sjunga?

Kan du berätta något om när du tycker att det är svårt att sjunga?

Kan du beskriva hur du gör för att sjunga en hög ton?

ATT SJUNGA TILLSAMMANS I KÖR

Kan du berätta om hur det är att sjunga tillsammans med andra i kör?

LÄRANDE OM SÅNG

Kan du berätta om något nytt som du lärt dig om din sångröst (sedan du börjat i musikklass)?

När läraren säger(ta exempel från lektionen) kan du beskriva hur du gör då?

ÖVRIGT

Finns det något mer som du skulle vilja berätta för mig?

Bilaga 2

2011-11-09

Kära föräldrar!

Om deltagande i intervjuundersökning

Jag skriver detta brev för att fråga er om ni är införstådda med att era barn kommer att delta i den musikpedagogiska studie som jag planerar inom ramen för mina masterstudier vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Jag har varit musiklektör i musikklass sedan tretton år tillbaka och är dessutom utbildad organist och körledare.

Som masterstudent i musikpedagogik ska jag genomföra en vetenskaplig studie av musikaliskt lärande. Mitt intresse har fokus på hur elever uppfattar sitt eget lärande när det gäller förmågan att sjunga i kör i musikklass. Jag har därför varit i kontakt med skolledning och lärare i X Musikklasser om möjligheten att få komma och observera lektioner i årskurs fyra och intervju eleverna om hur de uppfattar sitt eget lärande. Skolledning och lärare har gett sitt samtycke till att jag observerar lektioner och genomför intervjuer med elever vid två till tre tillfällen.

Intervjuerna kommer att ta högst ca 15-20 minuter i anspråk och ske på skoltid i anslutning till en lektion som jag observerat. Observationerna och intervjuerna kommer bara att användas i forskningssyfte. I den vetenskapliga rapporten presenteras resultaten med fingerade namn på deltagarna vilket innebär att de intervjuade eleverna inte kommer att kunna identifieras.

För elevernas del är att en förväntad spin-off-effekt av studien en ökad medvetenhet eget lärande vilket främjar fortsatt musikalisk utveckling.

Jag hoppas att ni som förälder/målsman också ger ert samtycke till att låta ert barn delta i studien enligt ovan. Studien bygger på informerat samtycke vilket innebär att endast elever vars förälder/målsman gett sitt samtycke kommer att intervjuas.

Jag ber att du/ni fyller i den bifogade blanketten/skickar samma information per mejl till ingrid.risberg@comhem.se Ni är naturligtvis välkomna att kontakta mig om ni har frågor eller synpunkter om studien.

Vänliga hälsningar

IngridRisberg

Tillstånd för elev att delta i intervjustudie

Härmed ger jag mitt samtycke till att _____ deltar i Ingrid Risbergs studie av hur elever uppfattar sitt eget lärande när det gäller sin förmåga att sjunga i kör enligt beskrivningen i brev till föräldrar 2011-11-09

Datum _____

Målsman/Förälder till nämnda elev

Namnförtydligande

Magisteruppsatser i musikpedagogik

- Bohm, Gunilla: *"Det är ju kontakt med min själ". En studie av två musikerapeuters tankar kring musiken i sina liv.* 2004.
- Sandell, Anci: *Sången handlar om kärlek och en glad sång. En processtudie i musikerapi.* 2004.
- Torell, Hillevi: *Ursprungsrörelser. En studie av tre musikaliska gestaltningar i musikerapi i en mångkulturell skolmiljö.* 2004.
- Liss, Ditte: *Ögonblick av närvaro. En samspels-/interaktionsstudie baserad på videofilmade musiksessioner med en musikerapeut och en klient med Asbergers syndrom.* 2004.
- Nordin, Per: *Aspekter på samverkan i lärandeprocessen. Uppfattningar av instrumentalundervisningens roll i en obligatorisk skola.* 2004.
- Mellesmo, Anna: *Spela Gitarr. Ett folkbildningsprojekt på 1970-talet.* 2004.
- Hellström, Viveca: *Bildningsgång och lärarroll. En intervjustudie om ämnet afrosång och dess inträde i den formella musikutbildningen.* 2004.
- Winnberg, Torhild: *Anna Bergström och hennes musikpedagogiska gärning kring sekelskiftet 1900.* 2004.
- Johansson, Sören: *Är högskola vår tids kyrka? Fallstudie av några ungdomars föreställningar inför högskolestudier inom musik och media.* 2005.
- Mardini, Wael: *Musikaliskt lärande i sitt sammanhang. Några musiklärares perspektiv på frivillig musikundervisning i Sverige och Frankrike.* 2005.
- Holgersson, Per-Henrik: *Classic Rock. En studie av några musikpedagogers tankar.* 2005.
- Bergström-Isacsson, Märith: *Musik och Vibroakustik vid Rett syndrom – En utvärdering av autonoma responser.* 2005.
- Olofsson, Anna: *Perspektiv på musik och musikerapi i cancervård för vuxna – en kunskapsöversikt.* 2005.
- Bunne, Sten: *Är musikkultur något annat nu? Politikens och musiklärares agerande på fältet kommunal musik- och kulturskoleverksamhet.* 2006.
- Strand, Tanja: *Den musikaliska dansaren – vågar, testar, chansar!* 2006.
- Backman Bister, Anna: *Får alla musicera? Reflektioner över en möjlig musikundervisning i grundskolan hos barn med särskilt behov av stöd.* 2006.
- Eklöf, Lotti: *Våga förändra. Om möten i mångfald som terapeutiskt redskap i musikerapi inom vuxenpsykiatrisk öppenvårdsbehandling.* 2006.
- Oscarsson, Sören: *Skam och värdighet. Metodutveckling av musikerapi hos barn med uppgivenhetssymtom.* 2006.
- Kjellander, Daniel: *Under undervisning. En studie av tre instrumentalpedagogers sätt att bilda teori kring instrumentalundervisning med utgångspunkt i gehörsbaserat element.* 2006.
- Baba, Mirela: *Vad gör musikerstudenter efter avslutade studier? Utbildning och arbetsliv inom konstmusikens område.* 2007.
- Anmark, Kristine: *Violinmetodik i tanken.* 2008.
- Sandh, Håkan: *Samverkan mellan för-, grund- och gymnasieskolor och landets musik- och kulturskolor.* 2008.
- Enghag, Markus & Ljung, Karin: *Strategier vid klassrumsmusicerande. Samtal kring teorier och praktiker musikundervisning.* 2008.
- Leijonhufvud, Susanna: *Fenomenologi – avtryck i tre musikpedagogiska avhandlingar.* 2008.
- Guignard, Sophie: *Psyke, kropp och symbol. En teoretisk kunskapsöversikt med poststrukturalistiskt förtecken, som bakgrund till musikerapeutisk reflektion. Del I.* 2008.
- Wallius, Rut: *Orka, hantera, förstå. Musikerapi med barn som lever med våld i nära relationer.* 2009.
- Pemsel, Maria: *Elevers syn på sitt musikaliska lärande. Intervjuer med tio vuxna gymnasieelever.* 2009.
- Pernler, Katarina: *Musik som bärare av det humana i en tekniktät miljö. En litteraturstudie om musikerapi och intensivvård.* 2009.
- Källstrand, Bengt: *Those Spooky Troonns. Leonard Bernstein och The Norton Lectures.* 2009.
- Rudstam, Gabriella: *Modifierad GIM i stabiliseringsgrupp med flyktingkvinnor.* 2010.

- Wärja, Margareta: *Korta musikresor (KMR). På väg mot en teori om KMR som en musikterapeutisk metod.* 2010.
- Karlsson, Henrik: *Musikterapeutiskt arbete i reservat. En intervjustudie om formandet av musikterapeuters yrkesroller.* 2010.
- Ullsten, Alexandra: *"Det finns ett språk bortom orden". En kunskapsöversikt av musikterapeutisk rehabilitering av skador i prosodi och pragmatik vid högersidiga traumatiska hjärnskador.* 2010.
- Stenman, Liselott: *Tankevärldar och förhållningssätt i särskolans verksamhet.* 2010.
- Stiberg, Maria: *Välkommen till förorden. Musikpedagogiska traditioner, intentioner och konventioner speglade i fyra historiska manualer.* 2010.
- Näslund, Thomas: *Jakten på ramfaktorteorin. En kritisk studie av svensk skolutveckling i ett trettioårsperspektiv; om skolans förändrade styrning och villkor för ämnen som musik.* 2010.
- Larsson, Christina: *Rörande metaforer. Om ett metaforiskt språkbruk i individuell sångundervisning.* 2010.
- Schönning, Annika: *Livslångt lärande. En studie av orkestermusiker i den tredje åldern.* 2012.
- Risberg, Ingrid: *Variation och samstämmighet. En studie om hur elever i musikklasser med körinriktning beskriver sång och sin egen röst.* 2012.