

**Kurs: FA Självständigt arbete, master-
uppsats i musikpedagogik, 15 hp, 2014**

Masterexamen i musikpedagogik

Institutionen för musik, pedagogik och
samhälle

Handledare: Cecilia K. Hultberg

Ingrid Risberg

Med fokus på körsång i musikundervisning

En studie av musklärares interaktion med kör i
musikklass

Skriftlig reflektion inom självständigt arbete

Abstract

Title: *Focusing Choral Singing in Music Education – A Study of Teachers' Interaction with Choir in Musikklass.*

Language: Swedish

Key words: music, choir, choral singing, interaction, cultural psychology, cultural tools

In *musikklasser* in the Swedish compulsory school a special musical training focusing on choral singing is offered students from the age of ten to sixteen. Regarding singing with children, choir teaching in these classes represents conventions developed in accordance with the Swedish choral tradition. Students are trained in large groups of (30-60); in parallel, they receive individual singing voice training in order for the choir to perform with a communal musical expression. This complexity places high demands on the choir teachers' ability to foster the specific musical skills required in a choir.

Starting out from a cultural-psychological theoretical perspective, this study explores two choral teachers' interaction with their choir classes, respectively, by means of a method inspired by ethnography. Participating students were aged 10 and 11. Observation data of four lessons was collected, two with each teacher. Lessons were documented by field notes, one lesson of each teacher was video-documented. Analysis included three methods of data transcription: First of all, by writing thick descriptions. After that all events during the lesson were written down in a timetable and finally, a short representative sequence from each lesson was transcribed into a music score. Thus, the variety of methods enabled a deep analysis of data.

The results show, on the one hand, that the teachers use a similar *overall pattern for interaction*. On the other hand, within this overall pattern they interact with their students in different ways that are being described as *personal designs of interaction* according to which each teacher uses the available cultural tools in individually different combinations when distributing knowledge to the students. In spite of this, differences in quality between the performances of the two choir classes were not recognised during the observed lessons. Accordingly, one conclusion of this study is that the overall music cultural context has a larger impact on students' ability to perform choral music than teachers' personal design of interaction.

Förord

När jag nu efter drygt tre års musikpedagogiska studier äntligen sätter punkt är det med visst vemod. Några rader från en dikt av Karin Boye har gjort sig påmind de senaste dagarna: *Nog finns det mål och mening i vår färd - men det är vägen, som är mödan värd.* Jag kan inte säga att målet och meningen med det hela varit så tydlig för mig då jag inledde mina studier. Däremot har mödan varit stor och vägen ibland mycket knagglig med arbete och studier parallellt. Trots det känner jag nu stor tacksamhet över allt som jag fått lära mig och för de medvandrare som hjälpt mig på vägen. Först och främst ett stort och varmt tack till min handledare Cecilia Hultberg. Du har lärt mig att tänka, strukturera och lyfta fram vad som är väsentligt. Att du sedan gjort det med medmänsklighet och värme har underlättat mycket för mig. Aron och Barbro - utan er hade det inte blivit någon studie. Tack för att ni så generöst låtit mig få ta del av er undervisning. Sist men inte minst, utan min familj hade jag inte klarat detta. Tack Olov, David och Jonatan – ni är min kraftkälla!

Tyresö den 29 oktober 2014

Ingrid

ABSTRACT.....	1
FÖRORD	2
1. INLEDNING.....	1
1.1. TIDIGARE FORSKNING OM MUSIKKLASSER.....	2
2. SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGA	5
3. BAKGRUND	6
3.1. KÖRLEDAREN - ETT MÅNGFACETTERAT LEDARSKAP	6
3.2. LÄRAREN SOM FÖREBILD I MUSIKUNDERVISNING.....	7
3.3. MODELLING	10
3.3.1. Musikspråk i en körmusicerande kontext	11
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	12
4.1. KULTURELLA VERKTYG	13
4.2. KREATIVITET.....	15
4.3. TRADITIONER OCH KONVENTIONER.....	16
5. METOD.....	20
5.1. DATAINSAMLING.....	21
5.2. TRANSKRIPTION	22
5.3. ANALYS AV DATA.....	22
5.4. ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	22
6. RESULTAT	24
6.1. MÖNSTER FÖR INTERAKTION	24
6.1.1. Initiering.....	25
6.1.2. Call for Respons.....	26
6.1.3. Instruktion.....	27
6.1.4. Feedback	29
6.1.5. Växlande rumslig positionering.....	32
6.2. KULTURELLA VERKTYG	33
6.2.1. Vokala framföranden	33
6.2.2. Pianot - instrumentala framföranden	34
6.2.3. Dirigering - fysiska gester.....	34
6.2.4. Sångarmimik - fysiska gester.....	36
6.2.5. Grafiska gester	36

6.2.6. Lokalt situerade begrepp.....	37
6.2.7. Grundpuls som stomme för verbala instruktioner	37
6.3. RIKTNING AV UPPMÄRKSAMHET MOT UTVALDA ASPEKTER	38
6.3.1. Vokala aspekter.....	39
6.3.2. Musikaliska aspekter.....	40
6.3.3. Målbilder.....	41
6.4. SAMMANFATTNING	42
6.4.1. Pulsangivelse som nav i körundervisning.....	42
6.4.2. Individuella kombinationer av kulturella verktyg	43
6.4.3. Olika design - likartade framföranden	44
7. DISKUSSION	45
7.1. MODELLING I KÖRUNDERVISNING	45
7.4. IMPLIKATIONER FÖR UNDERVISNING	47
8. FORTSATT FORSKNING.....	49
9. REFERENSER.....	50

1. Inledning

Den här studien är andra delen i en undersökning om musikklasser med fokus på körsång i årskurs 4-9 i grundskolan. I den första delen fokuserades elevernas egna beskrivningar av sångrösten och hur de gör när de sjunger (Risberg, 2012). I denna andra, avslutande del gör jag en djupanalys av ett tidsmässigt begränsat datamaterial där musiklärarnas undervisning står i centrum för analysen.

Begreppet musikklass är inte entydigt i svensk grundskola idag. Den gemensamma nämnaren för dessa utbildningar är att tiden för musikundervisning utökats från ca 40 minuter i veckan upp till 200 minuter eller mer och att elever antas via färdighetsprov. Skolor som vill anta elever till årskurs 4-6 via färdighetsprov måste ansöka om tillstånd hos Skolinspektionen. Enligt uppgift i Lärarnas tidning (Jällhage, 2014) finns det idag 24 skolor i Sverige som fått ett sådant tillstånd för antagning till årskurs 4-6. Från årskurs sju kan skolor genomföra färdighetsprov utan att söka tillstånd. I musikklasser är det vanligt att utbildningen centreras kring antingen instrumentalundervisningen eller sångundervisning men det är också vanligt med en kombination av olika inriktningar.

För mig är det nödvändigt att göra en avgränsning i samband med en studie av musikklasser i grundskolan och jag har därför valt att undersöka musikklasser med fokus på körsång som är den äldsta formen av musikklasser i Sverige (Gustafsson, 2000) där elever antas via färdighetsprov till årskurs 4. Till följd av denna avgränsning avser jag i fortsättningen musikklasser med fokus på körsång när jag använder begreppet musikklass.

Ett fokus på körsång i musikklasser innebär att tyngdpunkten i den utökade musikundervisningen ligger på körsång men däremot inte att musikläraren uteslutande undervisar i körsång. En del av undervisningstiden ägnas åt ensemblespel, musikteori, skapande i egna projekt med mera. I körundervisningen integreras ofta musikhistoria, genrekunskap, musikteori och musikalysning via den repertoar som eleverna sjunger. Varje skola utformar lokalt egna kursplaner med utgångspunkt i läroplanen.

I musikklasser undervisar musiklärare i stora grupper som kan variera mellan 20 - ca 60 elever. Detta ställer höga krav på musiklärarens förmåga att undervisa så att både den enskilda elevens röstutveckling gynnas samtidigt som den kollektiva färdigheten att sjunga i kör utvecklas. Musiklärare i musikklasser måste också knyta sin undervisning till läroplanens mål och bedömningskriterier, en aspekt som inte finns med i annan körverksamhet med barn- och ungdomar.

När svenskt körliv presenteras för en internationell publik (Fagius, 2009) lyfts musikklasser fram som ett föredöme. När Skolinspektionen (2011) i sin granskning av musiken i grundskolan diskuterar musiken som en sam-

lande och utvecklande kraft nämner författarna av rapporten försöksprojekt som inspirerats av El Sistema¹ och ett projekt som Rädde barnen driver men musikklasser nämns inte. Det är intressant att författarna till rapporten väljer att inte lyfta fram musikklasser då de i många fall och under lång tid verkat just som en samlade och utvecklande kraft i skolan (Gustafsson, 1990; Gårsjö, 1995; Lindgren, 1987; Törnqvist, 2006).

Körsång är en komplex verksamhet som finns både i och utanför en formell utbildningskontext, en verksamhet som bygger på relationer och interaktion mellan människor. Forskning visar bland annat att körsång kan ge goda effekter på hälsa (Lindström, 2006; Theorell, 2011, Vickhoff et. al., 2013) liksom på förmågan att skapa samhörighet och identitet (Haugland Balsnes, 2009; Welch, 2011) och att utveckla musikalisk expertis (Welch, 2011). Flera forskare lyfter fram kören som en lärande, gestaltande (Sandberg Jurström, 2009) och social praktik (Johansson, 2011) vilken kan ge utrymme för såväl individ som kollektiv att utvecklas (Barret, 2011).

I Skandinavien är studier om körsång och körpraktiker ännu relativt få i förhållande till den körforskning som bedrivs internationellt (Geisler, 2010). Studier som specifikt belyser körsång i en svensk utbildningskontext är mycket få. Ett exempel är Stenbäck's (2001) undersökning av lärande i kör på en på en folkhögskolas och på en gymnasieskolas musiklinjer. I dessa utbildningssammanhang är det vanligt att deltagande i körsång är obligatoriskt för eleverna oavsett huvudinstrument. Ett intressant resultat i Stenbäck's studie är att flera elever inte känner sig delaktiga i en körgemenskap och därför inte tar eget ansvar för att lär sig sina stämmor. Därmed påverkas körens framförande på konsert negativt. De ovan nämnda positiva effekterna av körsång uteblir.

Studier från andra utbildningskontexter utanför Sverige visar däremot att körsång kan vara både sammanhållande, identitetsskapande och musikaliskt utvecklande för den enskilda individen. Detta visar bland annat studier av engelska katedralköror som rekryterar pojkar och numera också flickor (Barret, 2011; Welch, 2011). Rekrytering till körer sker via färdighetstest då eleverna är 7-8 år. Katedralerna samarbetar med privatskolor och kan därför erbjuda de korister som antas förmånliga stipendier som sänker avgiften för utbildningen. Körsång blir därmed vägen till en bra utbildning både musikaliskt och akademiskt.

1.1. Tidigare forskning om musikklasser

Den övervägande delen av den körforskning som finns är inriktat på blandade köror och vuxna men däremot är enligt Geisler (2010) relativt lite känt om undervisning och lärande i körsång bland barn och ungdomar. Det finns

¹ El Sistema: Stiftelsen El Sistema Sverige har som ändamål att i Sverige främja vård och uppfostran av barn och lämna bidrag för undervisning eller utbildning genom att ta del i den globala rörelsen "El Sistema" vision genom musik medverka till att utveckla och skapa en positiv social förändring i barns liv. http://www.elsistema.se/?page_id=1586

flera svenska studier som fokuserar musikhjäre från olika perspektiv bland andra Bouij (1998), Ferm (2004), Georgii-Hemming (2005), Ericsson (2006) och Houmann (2010). Däremot finns det få studier av detta slag i musikklasser eller i undervisning med vokal inriktning vilket visar att den föreliggande studien är angelägen på ett generellt plan.

Forskningsresultat som specifikt berör musikklasser i Sverige är få men några bidrag inom musikpedagogisk forskning finns att tillgå. Lindgren (1987) redovisar delresultat från en longitudinell utvärdering av försöksverksamhet med musikklasser i fem kranskommuner till Stockholm som gjordes på uppdrag av Skolöverstyrelsen. Dessa musikklasser kom att ha Adolf Fredriks musikklasser som huvudsaklig förebild, framför allt när det gällde upplägget. Samtidigt uttrycktes en tydlig vilja från kommunala företrädare att utveckla egna, lokala profiler i kranskommunerna. I samtliga fall etablerades musikklasser i nära samarbete med kulturskolan. Med andra ord - det förväntades från de kommuner som startat försöksverksamhet att musikhjärearna, vilka i flera fall själva varit elever i musikklasser skulle medverka till en förändring av den musikklasstradition som Adolf Fredriks musikklasser representerade. Lindgren (1987) har skrivit en omfattande historisk bakgrund och bidrar där med kunskap om ideologiska och organisatoriska drivkrafter bakom starten av musikklasser i Botkyrka, Nacka, Sollentuna, Tyresö och Täby 1981-1983. En slutsats som Lindgren drar är att musikklasser på grund av den utåtriktade verksamheten som konstituerar musikklassorganisationen skulle komma att bli kulturpolitiskt intressanta.

Gustafsson (1990) fullföljde och slutförde utvärderingen. Gustafsson lyfter bland annat fram Adolf Fredriks musikklassers "dubbla medborgarskap" som både en pedagogisk och en musikalisk institution. Detta förhållande "legitimerar en utveckling av specifika didaktiska modeller som avviker från undervisning i andra skolor" (ibid. s. 30). De didaktiska modellerna beskrivs av Gustafsson:

... på ett plan innehåller [de] en hantverksmässig sida; hur notbilder tolkas och gestaltas, hur musicerande och röstvärd går till, hur man lyssnar efter falska och rena klanger och på ett annat plan överför ett bildningsgods - vad är god musik, hur väljer man ut den, i vilka sammanhang och miljöer förekommer den (Gustafsson, 1990, s. 34).

Samtidigt, menar Gustafsson (1990) finns det en risk att undervisningen tenderar att styras av konsertverksamhetens krav så att instudering av repertoar blir det huvudsakliga innehållet i undervisningen. Gustafssons förhoppning är att resultaten i utvärderingen kan få ligga till grund för ett mer övergripande resonemang och slutsatser om verksamheten i varje kommun där musikklasser skulle kunna ses som "en förtrupp som söker och skapar nya former för musikalisk utveckling och fostran" (ibid. s. 37).

Starten av musikklasser i fem kranskommuner till Stockholm var bland annat ett resultat av den så kallade AF-striden i början av 1980-talet då politiker i Stockholm ville utlokalisera Adolf Fredriks musikklasser till Väster-
torp och samtidigt minska antalet klasser (Lindgren, 1987; Gustafsson, 1990). En liknande "strid" utspelades också i Norrköping där musikklasser etablerats 1960 som den första efterföljaren till Adolf Fredriks musikklasser

i Sverige. Gårsjö (1995) har beskrivit musikklasserna i Norrköping och det nedläggningshot som skapade ett ramaskri i den allmänna opinionen vilket i sin tur ledde till att Norrköpings musikklasser istället utökades 1983 med ytterligare en parallell.

Gustafsson (2000) beskriver i sin studie av det musikpedagogiska fältets utveckling 1900-1965 den polaritet som utvecklades mellan skola och musikliv vilket bland annat manifesterades i starten av alternativa musikutbildningar till Musikhögskolan. Kulturskolan befinner sig i Gustafssons tolkning som en länk mellan skola och musikliv liksom många av de "lokala storheter" som dominerar musiklivet under den här tiden. De kunde genom att verka både som musiker och lärare överbrygga avståndet mellan skola och musikliv. Fältet kännetecknas också under efterkrigstiden av en polaritet mellan bakåtsträvande och förnyande krafter. Gustafsson (2000) placerar musikklasser, närmare preciserat Adolf Fredriks musikklasser vid mitten av 60-talet, i den bakåtsträvande delen av det musikpedagogiska fältet i Sverige där sång och körsång fortfarande utgjorde det huvudsakliga innehållet i undervisningen. Detta är intressant mot bakgrund av ovan nämnda utvärdering av musikklasser som Gustafsson (1990) slutförde och de förhoppningar som fanns om musikklasser som ett forum för utveckling av musikundervisning i skolan på 1980-talet.

Ett senare exempel på studier om musikklasser är Risberg (2012) som har undersökt hur elever i musikklasser årskurs fyra och fem beskriver sin egen röst och hur de gör när de sjunger. Resultaten visar bland annat en variation i hur elever uppfattar och använder vokalpedagogiska begrepp som distribueras i undervisningen. Ett bekvämt sångläge, kroppstillstånd, sinnestillstånd och uppfattningar om det egna gehöret framstår som viktiga förutsättningar för elevers lärande genom sång i kör.

Innevarande studie vill bidra med kunskap om körsång i en undervisningskontext så som den gestaltar sig lokalt i en skola med musikklasser. Musiklärare i dessa klasser utvecklar en praxis, en praktisk kunskap att undervisa och leda stora grupper av barn och ungdomar i ett gemensamt musicerande i kör utöver den ordinarie musikundervisningens olika delmoment.

Det är förutsättningarna för musikalisk lärande i dessa stora grupper som intresserar mig. Studiens fokus är därför lärares och elevers gemensamma agerande och musicerande under instuderingsarbete av noterad musik i en lokalt situerad musikklasskontext där läraren som mer erfaren kulturell företrädare leder det gemensamma arbetet mot ett musikaliskt framträdande. De deltar tillsammans i en gemensam aktivitet - körsång.

2. Syfte och forskningsfråga

Musiklärare som undervisar i musikklasser verkar i en körtradition som till stora delar är outtalad (Schön, 1987) där körpraktiken kan ses som både en lärande och en konstnärlig praktik (Johansson, 2010; Sandberg Jurström, 2009).

Det övergripande syfte med studien är därför att belysa musiklärares undervisning i musikklasser för att på så sätt bidra med kunskap om lärande i körsång med barn och ungdomar.

Följande forskningsfråga har varit styrande för insamling och analys av datamaterialet:

- Hur interagerar musiklärare i musikklasser med elever i körgrupp under instudering av körmusik?

Interaktion² kan enkelt uttryckt beskrivas som samspel mellan två parter. I klassundervisning liksom i en kör finns en större komplexitet i det interpersonella samspelet än då samspelet sker mellan endast två personer så som det till exempel fortfarande ofta gör i enskild instrumentalundervisning (Holgersson, 2011; Rostwall & West, 2001).

² Interaktion - samverkan, samspel; process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra. www.ne.se

3. Bakgrund

Musikklaser har beskrivits som en skolverksamhet med ett dubbelt medborgarskap; å ena sidan i utbildning och å andra sidan som aktör i det lokala kulturlivet (Lindgren, 1987). Musiklärarrollen i musikklaser skiljer sig därför från andra musiklärarroller framför allt när det gäller den ofta omfattande konsertverksamhet som ingår i dessa musiklärares arbetsuppgifter (Lindgren, 1987; Gustavsson, 1990). I följande framställning kommer jag därför att först lyfta fram olika aspekter av körledarrollen och sedan musiklärarens roll som förebild i undervisning.

3.1. Körledaren - ett mångfacetterat ledarskap

I en undersökning då 26 svenska körledare intervjuades om vad de anser vara centrala aspekter i arbetet med att leda kör (Johansson, 2011) lyfter alla fram det kollektiva engagemanget i musiken, erfarenheter av gemensamma prestationer, skönhet och känslan av ”flow” (Csikszentmihalyi, 1990). En viktig aspekt är också balansen mellan erfarenheter av musiken i sig och de sociala vinsterna i en körverksamhet. De olika roller som en körledare måste axla samtidigt som dirigent, konstnärlig ledare och administratör är också viktiga aspekter av ett ledarskap i en kör (Jansson, 2013; Johansson, 2011).

Relaterat till musikklaser är det då värt att nämna vad Lindgren (1987) skriver om vilka krav som ställdes på de musiklärare som anställdes i musikklaser på 1980-talet. De skulle, utöver att vara formellt behöriga som klasslärare i musik också vara kunniga körledare och kunna administrera och organisera den externa konsertverksamheten. Detta krävde både en god förmåga hos musikläraren att organisera många elever samtidigt och en god förmåga att skapa och etablera kontakt med företrädare för kulturlivet utanför skolan. Utöver detta måste musikläraren också kunna genomföra antagningsprov med sökande till musikklaser.

En central aspekt i den komplexa körledarrollen är arbetet med musiken (Johansson, 2011). Körledare representerar musikstycket som ska framföras med hjälp av gester, blickar, sång, tal, pianospel och kroppsrörelser (Sandberg Jurström, 2009). Sandberg Jurström lyfter fram den transformationsprocess som pågår då musikstycken övas i vilken körsångarna erbjuds olika vägar att lära sig gestalta musiken genom handlingsmönster som körledarna använder. Körsångarna översätter, imiterar eller omskapar körledarens handlingsmönster till klingande musik och i vissa fall också i kroppsrörelser. En slutsats i Sandberg Jurströms avhandling är att körledares handlingsmönster uppvisar en stor komplexitet. Därför är det inte möjligt att lyfta fram ett visst handlingsmönster som bättre än något annat menar Sandberg Jurström.

Kombinationen av gester, blickar, sång, tal, pianospel och kroppsrörelser ”skapar ett musikspråk utifrån den kulturella inramningen som förekommer

i körerna” (Sandberg Jurström, 2009 s. 216) och som på ett generellt plan kan sägas vara ett allmänt, kollektivt musikspråk anpassat för just körsång. Detta musikspråk är gemensamt för de respektive körerna i Sandberg Jurströms undersökning i den meningen att körledares sätt att tala och agera liknar varandra. Samtliga körsångarna tycks förstå och vara införstådda med vad körens ledare, kördirigenten avser genom att använda sitt specifika handlingsmönster.

Musikläraren som dirigent eller ledare av stora grupper måste, enligt Lehmann, Sloboda och Wood (2007) kunna variera hållning, gester och ansiktsuttryck som en del i bedömningen av ensemblens framförande. Ickeverbala kommunikation är det verktyg som dirigenter använder för att kommunicera med gruppen under ett framträdande men det räcker inte som medel att förändra och förbättra ett framförande. För detta krävs verbala instruktioner. En god dirigent stoppar ofta under repetitioner, påtalar fel, ger korta instruktioner men låter elevernas egen aktivitet ta största tiden i anspråk. Lehmann, Sloboda och Wood (2007) lyfter också fram ytterligare två kännetecken på en god dirigent: uthållighet och målinriktade varierade instruktioner för att förbättra det musikaliska framförandet.

Det är dock inte självklart att de begrepp som används i en körpedagogisk kontext uppfattas och förstås på samma sätt av alla körsångare (Risberg, 2012). Hedell (2009) hävdar i en artikel om körklang att

... normer och värderingar om körsång har internaliserats i en till stora delar outtalad körpraxis. Det har utvecklats ett sätt att kommunicera kring körsång som har förstås av inblandade, men som inte alltid har varit förankrat i uttalade eller konsekvent använda definitioner (Hedell, 2009, s. 2).

Klang är ett exempel på ett begrepp som inte är tydligt definierat, enligt Hedell (2009). Hedells citat knyter an till Nielsen (2002) som lyfter fram betydelsen av att musiklärare ges möjlighet till gemensam förståelse av centrala begrepp i musikundervisning.

En del i musiklärarens arbetsuppgifter i musikklasser är att planera och förbereda elever för olika typer av körframträdanden. Den komplexa körledarrollen är därför mer en eller mindre framträdande roll inom ramen för den övergripande musiklärarrollen som dessa lärare behöver förhålla sig till och kunna behärska i sin yrkesutövning.

3.2. Läraren som förebild i musikundervisning

I ett psykologiskt perspektiv på musikalisk färdighet beskriver Lehmann, Sloboda och Wood (2007) musiklärarrollen. Den viktigaste förmågan hos en god musiklärare, hos experten menar författarna är förmågan att utveckla goda relationer med sina elever vilket knyter an till McPherson (2006). Goda musiklärarens undervisningsstrategier kännetecknas av att de ger eleverna en specifik uppgift eller instruktion, eleven svarar genom att tillämpa instruktionen i klingande musik, läraren ger feedback på hur eleven löst uppgiften. Lärarens feedback innehåller information om var eleven befinner sig i förhållande till ett önskat resultat. Tydliga, men korta och konkreta förklaringar och frågor till eleverna som har specifik anknytning till musiken

samt mycket tidsutrymme under lektionen för elevens egen aktivitet är andra kännetecken på en god musiklehrare.

Lehmann, Sloboda och Wood (2007) framhåller vidare vikten av att musiklehrare kan hjälpa eleven att skapa mentala representationer av hur musiken ska låta genom att själv förebilda eller med hjälp av media. Slutligen kännetecknas en god musiklehrares undervisning av förmågan att fördela lektionstiden mellan olika moment så att inte enbart ett stycke repeteras. Lektionsplaneringen är flexibel utifrån elevens förutsättningar. De roller som läraren intar får konsekvenser för hur eleven utvecklar sin musikaliska kunskap.

Varma och förtroendefulla relationer mellan lärare och elev är enligt McPherson (2006) betydelsefullt i instrumentalundervisning samt att läraren också kan vara en musikalisk förebild:

Personal characteristics such as being a good communicator, showing interest and being easy to talk and relate to the child is important. Professional characteristics, such as being able to demonstrate effectively and provide an appropriate model for the child become increasingly important (McPherson, 2006, s. 346).

Med elevens stigande ålder och musikaliska färdighet höjs också kraven på instrumentallärares förmåga att stimulera och inspirera eleven genom sitt eget musicerande (McPherson, 2006).

Vikten av att musiklehraren eller någon annan person kan fungera som vokal förebild framträder också tydligt i resultaten från studier som gjorts i samband med det brittiska projektet Sing-Up (Saunders et al., 2011) då 48 lektioner eller sångstunder observerades och analyserades. Studien är gjord i skolor utan ett musikaliskt urvalsförfarande. Resultaten lyfter fram vad som kännetecknar ”a high quality vocal leadership”:

- Det fungerar som en trygg och säker vokal förebild för eleverna. Kommuniserar sin kunskap och passion för sång genom att förebilda och sjunga elever genom att bedöma och stötta elevs sång
- Eleverna är aktivt engagerade under en stor del av lektionen
- Det är elevernas röster som dominerar under lektionen genom sång, genom svar på frågor eller genom reflektion och redogörelse för egna framsteg
- En tydlig musikalisk början och avslutning av lektionen där den vokala ledaren är förebild genom sitt sätt att vara.
- Elevers framförande kontrolleras och bedöms och musikaliskt präglad feedback ges direkt med tydliga anvisningar om hur framförandet ska kunna förbättras
- Prestationer ges uppskattning och värderas utifrån kriterier för framgång
- Lektionerna håller ett tempo som är anpassat till innehållet
- Många olika metoder används för att tillgodose elevs olika lärande och möjligheter att nå de krav som är uppsatta för aktiviteten
- Lärande sätts in i ett vidare perspektiv till exempel genom att innehållet i sångtexter förklaras och ställs i relation till elevernas egen kontext.

(Saunders et al., 2011, Min översättning)

Betydelsen av lek, improvisation och varierade sätt att använda rösten i sångundervisning betonas av Welch (2006). Detta förutsätter att läraren har förmåga att skapa sådana undervisningssituationer. Sundberg (2001) lyfter fram sambandet mellan sinnesstämning och röst användning. ”Om undervisningen kan ske i en vänskaplig, avspänd atmosfär är det troligt att eleven anlägger ett avspänt sätt att använda rösten” (ibid. s. 202). Således är lärares förhållningssätt såväl som förmågan att förebilda och förevisa enligt dessa resultat en viktig del i såväl instrumentalundervisning som sångundervisning.

Instudering av noterad musik är centralt i många olika körpraktiker är så också i musikklasser. Resultat i Hultbergs (2000) avhandling om pianostudenters förhållningssätt vid instudering av noterad musik, pekar på att musiker kan vara starkt påverkade av tidigare lärares strategier och attityder när det gäller tolkning av noterad musik. Hultberg (2009b) identifierar fyra förhållningssätt som lärare och elev intar i relation till varandra i noterad undervisning. I en reproducerande relation står de skrivna instruktionerna i notbilden i centrum. Eleven förväntas bara förmedla korrekt vad som står i noterna utan att ta några egna initiativ. Då läraren mer har rollen av en ”mästare” som förmedlar noternas musikaliska budskap till eleven är elevens handlingsutrymme också begränsat. Eleven blir i detta fall beroende av lärarens presenterade tolkning och lär sig inte att själv studera in ett nytt stycke. I relation till en körpraxis finns här många likheter. Körsångare är beroende av körledarens ”gestaltande” (Sandberg Jurström, 2009) av notbilden. Körsångare studerar sällan in musik på egen hand utan sin körledares vägledning.

Då eleven däremot har fått erfarenhet och kunnande genom att imitera sin lärare och utvecklat ett självständigt förhållningssätt till instudering och musicerande inom ramen för traditionen kan lärare och elev utbyta erfarenheter på en mer jämlik nivå. Eleven förmår då omsätta sina kunskaper självständigt (Hultberg, 2009b). Hultberg använder bilden av mästare och gesäller som kan föra en dialog inom ramen för den tradition där de verkar. På liknande sätt kan körsångare med lång erfarenhet och kunskap föra en dialog med sin körledare. I musikklasser utbildas elever i musik genom att sjunga i kör. I högre årskurser har många elever därför skaffat sig kunskaper och erfarenheter som gör att de kan föra en dialog med sin lärare. Skillnaden här är dock att elevens mål inte är att bli körledare/mästare utan målet är att förbli i sin roll som elev/gesäll.

Också i Hultbergs (2009b) fjärde exempel på lärar-elev-relationer finns paralleller till körpraxis då kompetenta elever stöttas av lärare inom ramen för en musiktradition. I denna relation finns ett stort mått av handlingsutrymme för elevers egna initiativ och tolkningar. Resultat från Sandberg Jurström (2009) visar att körledare kan ge körsångare handlingsutrymme att komma med egna tolkningar. Undersökningen är gjort i körer med vuxna sångare.

3.3. Modelling

I musikpedagogiska texter på engelska används begreppet modelling³ (Barret, 2011; Haddon, 2009; Saunders et. al., 2011) för lärares förebildande. Begreppet modelling kan också knytas till det sätt på vilket det lilla barnet lär sig uppfatta språkljud genom sång- eller ljudlekar och till olika former av informellt lärande (Trehub, 2009). Då denna studie görs i en formell utbildningskontext kommer jag dock i min framställning att fokusera modelling med syfte att åstadkomma lärande i formell undervisning. Jag har därför valt att använda det engelska ordet modelling som ett övergripande begrepp för de variationer av lärares sätt att förebilda som kan förekomma i musikundervisning i musikklass. I min tolkning rymmer begreppet modelling både lärarens förmåga att förebilda musik med röst, piano, gester och förmågan att med attityder och förhållningssätt förebilda en lokal kultur. Begreppet modelling kan därmed inbegripa läraren som kulturell företrädare som stöttar elevens lärande i "the zone of proximal development" (Vygotskij, 1987, s. 86).

En naturlig del i musikundervisning framför allt för nybörjare är att imitera sin lärare (McPherson, 2006). Imitation förutsätter då att läraren förebildar. En av de vanligaste metoderna i sång- och körinstudering framför allt då sångare inte behärskar notläsning på en nivå som möjliggör lärande med hjälp av notbilden är att förebilda⁴ genom att sjunga eller spela. Gehörsbaserat lärande bygger helt på att eleven/den lärande får en klingande musikalisk förebild. Eftersom sångaren är sitt eget instrument är det inte möjligt att visa före genom att låna instrumentet - det är endast möjligt att visa genom att någon annan sjunger före. Förståelsen av begreppet förebilda är då begränsat till de musikaliska färdigheter som läraren vill att eleverna utvecklar. Förebilda i denna betydelse knyter an till begreppet modell som kan betyda systematiserad och förenklad beskrivning av en komplicerad företeelse⁵.

Ett exempel på modelling i instrumental undervisningstradition är cellisten Greenhouse beskrivning av tidiga lektioner för Pablo Casals (Schön, 1987) där modelling framstår som en kombination av exakt imitation av ett musikaliskt framförande, av diskussioner om musikaliska tekniker och av mästarens berättelser från sin egen karriär. Eleven Greenhouse intranaliserar på detta sätt dels en uttrycksrepertoar och dels en spelteknik som kan fungera som ett verktyg för att kommunicera ett musikaliskt uttryck exakt så som mästaren förebildat. Reflektion och diskussion tillsammans med Casals berättelser utgör en kulturell inramning som eleven samtidigt får tillgång till. I relation till en körpraxis som utgår från noterad musik är den muntliga di-

³ På engelska kan ordet "model" användas i betydelsen: "A person or a thing that is considered an excellent example of something" (Oxford Advanced Learner's Dictionary). Modelling kan då användas i betydelsen "the work of making simple description of a system or a process that can be used to explain it".

⁴ I Svenska Akademiens ordlista betyder förebilda "att utgöra antydan om något kommande" (SAOL, 2014).

⁵ Synonym till modell enligt <http://www.synonymer.se>

mensionen i den notbaserade undervisningen i exemplet intressant. Notbilden blir en representation för det som Greenhouse lärt in genom imitation.

På liknande sätt lär sig elever i musikklasser sina stämmor delvis genom att körledaren sjunger före och eleverna imiterar. Notbilden används också här ofta som en representation av det som eleverna lärt genom imitation. Mindre vanligt är det att körledaren sedan presenterar musikstycket i en helt annan version så som Casals gör när Greenhouse efter mycket övning lärt sig imitera sin lärare perfekt. På så sätt öppnar Casals också för alternativa tolkningar och han lämnar också över detta tolkningsföreträde till eleven själv. Casals uppmuntrar Greenhouse kreativa förhållningssätt till den noterade musiken och visar på så sätt ett utforskande förhållningssätt gentemot notbilden som bygger på elevens kännedom om musikalisk praxis och tradition (Hultberg, 2009b). I ett historiskt perspektiv på körundervisning är det värt att notera att improvisation ingick som en naturlig del i den undervisningstradition som formades i engelska gosskörer under medeltiden (Mould, 2007). Improvisation används i idag i en begränsad omfattning i traditionell körpraxis både i och utanför en utbildningskontext.

3.3.1. Musikspråk i en körmusicerande kontext

Musikklasser är en del både i en utbildningskontext och i en musicerande kontext (3.1.). Undervisning och gemensamt musicerande integreras. I musicerande kontexter kompletteras det verbala språket med musikens framföranden och gester. Notation är också en del i det musikaliska språket (Hultberg, 2006).

I musicerande kontexter har både traditionell, ofta outtalad kunskap om musikalisk praxis och uttalad förståelse av konventioner stor betydelse, liksom attityder människor emellan (Hultberg, 2006, s. 141).

Ett ”musikspråk anpassat för körsång” (Sandberg Jurström, 2009) kan därför också inkludera outtalad kunskap om musikalisk praxis liksom attityder människor emellan. Alla dessa delar integreras i en körledares/musiklärarens modellering. Att undervisa i en körmusicerande kontext innebär således att outtalad kunskap om musikalisk praxis distribueras med hjälp av ett musikspråk anpassat för körsång. I innevarande studie fokuseras det musikspråk som används i en lokalt situerad musikklasskontext.

4. Teoretiska utgångspunkter

För den här studien har jag valt ett övergripande kulturpsykologiskt perspektiv på kunskap och lärande (Bruner, 2002). Denna teoribildning har sina rötter i kulturhistorisk teori (Vygotskij, 1978, 2005). Synen på kunskap är relationell vilket innebär att kunskap skapas i relationer mellan individer i samspel med den omgivande kulturen och individens biologiska förutsättningar. Kultur ska här förstås som mönster för levnadssätt vilka överförs mellan generationer via symbolsystem som alla i en kulturell gemenskap är överens om och kan tolka. Cole (1996) beskriver kulturpsykologi som en ansats i vilken "human nature must necessarily be understood through an historical analysis of language, myth and ritual" (ibid. p. 23).

I ett kulturpsykologiskt perspektiv sker lärande genom deltagande i en kulturell gemenskap där individen också kan bidra till kollektiv kunskapsutveckling genom sitt deltagande (Vygotskij, 2005; Bruner, 2002). I detta perspektiv riktas forskarens intresse mot interaktion mellan individer i olika lokala kulturella kontexter.

Lärande är enligt Bruner (2002) "en interaktiv process där man lär sig av varandra inte enbart genom att bli förevisad och undervisad" (ibid. s. 39). Kunskap distribueras av mer erfarna företrädare för kulturen i en ömsesidig lärogemenskap där deltagarna kan bli varandras modeller och de mer kunniga kan utgöra en "byggnadsställning" för deltagare med mindre erfarenhet. Här används ofta det engelska begreppet *scaffolding* i betydelsen av stötande åtgärder för elevers lärande. I en kör kan kamrater med mer sångerfarenhet vara stöttor för de mindre erfarna liksom körledaren kan fungera som en mer erfaren kulturell företrädare. Relaterat till en musikklasspraxis kan både lärare och äldre elever vara mer erfarna företrädare för den lokala musikklasskulturen. Också inom den egna åldersgruppen kan erfarenheter och kunskaper variera mellan elever (Risberg, 2012). De mer erfarna och kunniga kamraterna kan då i sin sång och i sitt förhållningssätt till sång vara stöttor för sina kamrater.

Människans förmåga till intersubjektivitet⁶ är avgörande då individer genom sina handlingar interagerar och påverkar varandra. Bruner (2002) beskriver intersubjektivitet som "människans förmåga att avläsa tankar, intentioner, uppfattningar och mentala tillstånd hos sina artfränder inom samma kultur" (ibid. s. 203). Begreppet användes först inom spädbarnsforskning för att beskriva den synkronisering som finns mellan spädbarnets och moderns gester och ljud. *Joint attention* och *attunement* är andra exempel på begrepp som söker beskriva det som sker mellan människor i ett gemensamt handlande. von Wright (2000) förstår intersubjektivitet utifrån Meads teori om social interaktion

⁶ Intersubjektivitet (av inter- och subjekt), egenskapen hos något att vara vetbart eller tillgängligt för flera subjekt. www.ne.se

... snarare som en kommunikativ process av meningsskapande än som ett tillstånd av samförstånd i enighet. (von Wright, 2000, s. 75)

Samspel, interaktion mellan människor innebär med detta synsätt ett visst mått av förhandling om vad som avses i en handling, om meningen med handlingen. Människans intersubjektiva förmåga representeras genom användning av språk, gester eller andra uttryck (Bruner, 2002). Andra uttryck skulle enligt mitt sätt att se kunna vara exempelvis musik eller konst.

Genom interaktion lär sig barn vad kulturen handlar om och hur kulturen ser på världen. De skapar mening i dialog med omvärlden (Bruner, 2002; Vygotskij, 1978). Interaktion innebär således att individen använder sin intersubjektiva förmåga vilken är avgörande för att exempelvis förstå en berättelse. Det är genom att förstå berättelser, menar Bruner (2002) som de personliga aspekterna av kulturen överförs. Relaterat till en körpraxis kan "berättelsen" vara dirigentens olika sätt att gestalta musiken genom användning av musikaliska, verbala och fysiska gester och genom fysiska artefakter som ett instrument. Bruner framhåller vidare att kunskap och kommunikation "i grunden är beroende av varandra - ja egentligen oskiljaktiga" (ibid. s. 19). Förmågan att avläsa tankar, intentioner, uppfattningar och mentala tillstånd är således enligt detta perspektiv en förutsättning för lärande.

4.1. Kulturella verktyg

I ett kulturpsykologiskt perspektiv på lärande interagerar individen med den omgivande kulturen med hjälp av kulturella verktyg. Individens biologiska förutsättningar är viktiga att beakta i detta samspel. De hjälpmedel, de kulturella verktyg i form av språk, konventioner och handfasta artefakter som erbjuds oss i kulturen, förser oss med kunskap om kulturen och dess spelregler. Kulturella verktyg hjälper oss att ta del i kulturen och de är en förutsättning för lärande. Bruner (2002) utvidgar Vygotskijs (1978) ursprungliga redskapsbegrepp till att omfatta en verktygslåda, ett kulturens "tool-kit" av stödjande verktyg som är relaterade till varandra. I den kulturella verktygslådan finns fysiska verktyg; artefakter⁷ som spadar, yxor eller musikinstrument och psykologiska verktyg som språk och kulturellt utformade sätt att tänka och handla. Att sjunga i kör är således utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv ett kulturellt utformat sätt att handla där körsångare lär sig ta del i kulturen med hjälp av de verktyg som erbjuds dem i en körsjungande situation. Gester och imitation är väsentliga verktyg i en körsjungande situation.

"Gestures, it has been correctly said, are writing in the air, and written signs frequently are simply gestures that have been fixed" (Vygotskij, 1978, s. 107). Vygotskij lyfter fram relationen mellan gester och skrivna tecken och ger exempel från barns sätt att teckna, där en fysisk gest som att exempelvis hoppa kan omvandlas till en grafisk gest på ett papper. På liknande sätt kan barn i leken symboliskt representera handlingar eller personer med hjälp av

⁷ Artrifact - an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action (Cole, 1996, s. 117)

fysiska gester och artefakter. Vygotskij (1978) exemplifierar detta med hur en pinne kan förvandlas till en häst i barnets lek om pinnen kombineras med barnets fysiska gester. Pinnen i kombination med de fysiska och kanske också verbala gesterna symboliserar hästen och handlingen att rida. Bruner (2002) beskriver detta som människans förmåga ”att förstå ställföreträdande relationer – att något «står för» något annat – genom en arbiträr⁸ symbolisk kod” (ibid. s. 203). Kombinationen av symbolisk representation och människans intersubjektiva förmåga har, menar Bruner präglat människans evolution och genererat en väv av ömsesidiga förväntningar.

Meads teori om social interaktion (von Wright, 2000) knyter an till Vygotskij (1978) och Bruner (2002) bland när det gäller gesten och förmågan att sätta sig in i en den andres situation vilka för Mead är viktiga led i kommunikationsprocessen. Begreppet *gest* omfattar här ”begynnande handlingar i kommunikationsprocessen” (von Wright, 2000, s. 80).

Gesten blir en viktig nyckel till den relationella förståelsen av intersubjektiviteten. En gest är den första (uppenbara) fasen i en social handling. Gesten blir social i och med att den riktar sig till någon. Gesten är en ofullbordad handling, den begynnande handling på vilken den andra reagerar genom att föregripa (antecipera) vad som komma skall. När vi svarar på en annans gest så ger vi inte vår respons på själva gesten utan på det som gesten betydde eller menar (von Wright, 2000, s. 88).

Ovanstående citat skulle kunna vara en beskrivning av dirigering i en körsjungande situation men med reservationen att en gest också innehåller en kulturell dimension. Körsångarna svarar på dirigentens fysiska, musikaliska eller verbala gest genom att sjunga på det sätt som de, var och en tolkar att gesten betyder. Gesten blir ett verktyg som hjälper körsångarna att gestalta musiken med sina röster.

Vygotskij (1978) gör en viktig distinktion när det gäller användning av tecken (sign) och verktyg (tool). Exempel på användning av tecken när det gäller barn är enligt Vygotskij att rita bilder, skriva, läsa eller att använda siffror, aktiviteter som i första hand är riktade in mot barnets eget tänkande. Användning av verktyg är däremot externt riktad mot omgivningen:

A most essential difference between sign and tool, and the basis for the real divergence of the two lines, is the different ways that they orient human behavior. The tool's function is to serve as the conductor of human influence on the object of activity; it is *externally* oriented; it must lead to change in objects. It is a means by which human external activity is aimed at mastering, and triumphing over, nature (Vygotskij, 1978, s. 55).

Som jag förstår citatet ovan är verktygsbegreppet enligt Vygotskij beroende av hur aktiviteten, användningen är riktad. Notbilden kan exempelvis förstås som ett fysiskt verktyg som hjälper musikern att realisera tecknen till klingande musik men själva tolkningen av tecknen/noterna är först en process som riktas inåt mot musikerns eget tänkande och lärande. Musikern måste först internalisera, individuellt bearbeta förståelsen av tecknen för att sedan

⁸ Arbiträr – arbiträr, ej i förväg bestämd, godtycklig. www.ne.se

kunna externalisera⁹ sin förståelse i klingande musik. Först då blir notbilden ett kulturellt verktyg.

4.2. Kreativitet

Kreativitet är en förutsättning för både internalisering och externalisering av kunskap (Vygotskij, 2005; Bruner, 2002) och kan därför sägas vara själva fundamentet i den ömsesidiga relationen mellan individ och kultur.

Vygotskij (1995/2010) framhåller att kreativitet är

mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapade är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara ger sig till känna i människans inre (Vygotskij, 2010, s. 11).

Reproducerande verksamhet som att återskapa erfarenheter som finns i minnet exempelvis genom att rita av någonting eller skriva enligt ett givet mönster innebär inte att skapa något nytt enligt Vygotskij (2010). Det främjar visserligen anpassning till omvärlden och befäster redan invanda mönster men det är när individen med hjälp av sin fantasi kan göra sig en föreställning om något som hon är kreativ. Kreativitet handlar om att kunna kombinera och bearbeta element ur tidigare erfarenheter och skapa någonting nytt i tanke eller handling. Att enbart reproducera musik enligt givna mönster är alltså inte kreativt så som jag tolkar Vygotskijs text medan det däremot innebär ett skapande att ge sin personliga tolkning av ett musikstycke.

Gemensamt skapande som externaliseras i kollektiva kulturella aktiviteter benämner Bruner (2002) kulturella verk. De är identitetsskapande menar Bruner, de bevarar gruppsolidariteten, bidrar till att skapa gemenskap och de hjälper deltagarna att få en känsla för den arbetsdelning som krävs för att skapa en produkt. Jansson (2013) lyfter fram betydelsen av arbetsfördelning i en körpraxis utifrån körsångares erfarenheter av musikaliskt ledarskap; då dirigenten tar ansvar för helheten, för tolkningen av musiken kan körsångarna koncentrera sig på sin stämma och på sin vokala tonproduktion. Körens betydelse som identitetsskapare är bland annat ett viktigt resultat i Haugland Balsnes (2009) studie.

Det är kulturen som både förser oss med verktyg och samtidigt kan de kulturella föreställningar som medieras via verktygen också begränsa vårt handlande i kulturen (Vygotskij, 1978, Bruner, 2002). Bruner menar att allt vi gör ”silas genom kulturellt kanoniserade meningskonstruktioner” (Bruner, 2002, s. 195) och exemplifierar med mayaindianernas användning av hjulet. I de bönekvarnar som användes i religiösa riter fanns perfekt balanserade hjul medan det i vagnar som mayaindianerna använde för arbete fanns mycket bristfälligt fungerande hjul. Enligt Bruner är detta ett exempel på bristande förmåga till generalisering av begreppet ”hjul”, en brist som har sin grund i kulturellt formade sätt att handla och tänka. Relaterat till en kör-

⁹ Externalisera – av extern; yttre, utvärtes; som ligger utanför el. rör utomstående.
<http://www.svenskaakademien.se/> En fri tolkning skulle kunna vara att göra synligt utåt.

praxis kan exempelvis föreställningar om vad körsång är, hur körsång kan framföras och hur sång kan klinga i vissa fall begränsa sångares och dirigenters arbete och framföranden.

Samtidigt innebär den begränsning som ligger i användningen av verktyg utifrån våra biologiska förutsättningar i en lokalt situerad kultur också en möjlighet. Vygotskij (1978) beskriver denna möjlighetszon, the zone of proximal development (ZPD) där vi förmår överskrida eller se bortom det vi för stunden behärskar:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij, 1978, s. 86).

Imitation, menar Vygotskij (1978) är själva grunden för det som sker i ZPD och imitation är intimt förknippat med utvecklingen av språk och mentala representationer. Imitation ska här inte förstås som att mekaniskt härma en annan person. I Vygotskijs tolkning av begreppet imitation så som jag förstår det ligger att individen genom imitation kan förflytta sig från något som hon kan till något som hon inte kan med hjälp av mer erfarna kamrater eller vuxna. Genom att använda imitation i en kollektiv aktivitet eller tillsammans med en vuxen kan barn nå långt över sin individuella kapacitet (Vygotskij, 1978). I körsång blir detta förhållande tydligt då en grupp sångare samarbetar mot ett gemensamt mål tillsammans med körledaren.

En intressant parallell till Vygotskijs (1978) syn på imitation är den beskrivning av begreppet imitation som Kvale och Nielsens (2000) ger. De utgår i sina tolkningar från ett fenomenologiskt perspektiv som innebär att kunskap om människan endast finns *inom* människan själv. Detta synsätt står i kontrast till ett kulturpsykologiskt perspektiv på kunskap som relationell och konstruerad eller skapad i dialog *mellan* individer. Trots skilda vetenskapliga perspektiv finns likheter i tolkningen av begreppet imitation. Enligt Kvale och Nielsen (2000) inbegriper begreppet lärande av komplexa handlingsmönster, inte enbart den faktiska färdigheten som imiteras utan också en identifiering med förebildens attityd, moral, smak och intentioner som kommer till uttryck både i tanken och i en kroppslig erfarenhet. De utgår i sin tolkning från Lave och Wengers (2009) teori om legitimt perifert deltagande där lärande involverar hela individen genom deltagande i en "community of practice". Ett exempel på imitation av detta slag är Greenhouse lektioner för Casals (3.3.).

4.3. Traditioner och konventioner

I varje kultur överförs, traderas kunskap om förhållningssätt, språk, seder och bruk, med andra ord ett gemensamt sätt att förhålla sig till och handla i kulturen från en generation till en annan. Via traditionen skapas vanor eller konventioner. Bruner (2002) menar att konventioner kan ses som en praxis som ofta är outtalad och oreflekterad. Konventioners betydelse i musikalisk kunskapsutveckling betonas av Hultberg (2009) både när det gäller att strukturera musik och att framföra musik. Av intresse för den här studien är också

Rolfs (1995) beskrivning av traditionsbegreppet med utgångspunkt från Polanyis teori. Med tradition avses i denna teoribildning vanor och beskrivningar som överförs muntligt.

Rolf (1995) skiljer mellan starka och svaga traditioner. En stark tradition har en tydlig social struktur med regler för förhållandet mellan mästare och lärling. Mästaren ingår i ett socialt sammanhang där kollegor kan bedöma kvaliteten på mästarens arbete. I svagare traditioner saknas en övergripande social struktur. Där finns inga tydliga regler för förhållandet mellan mästare och lärling och mästaren står inte heller i relation till kollegor med liknande kunskaper. Därför skiljer sig överföringen av kunskap åt mellan svaga och starka traditioner. I en stark tradition finns ett krav på kvalitet som bedöms delvis inom traditionen själv av dess utövare medan det i en svag tradition endast är kunskapens nytta som är dess legitimitet. Att sjunga i kör i musikklass innebär att sångrösten används på ett sätt som stämmer med den konvention, den gemensamma överenskommelsen om vad som är kvalitet, som råder i den lokala kontexten medan konventioner som omgärdar sång i vanlig klassundervisning kan innebära att sångrösten används på ett annat sätt. Sångtraditionen i musikklass skulle kunna tolkas som en stark tradition därför att lärares och elevers gemensamma framträdanden kan bedömas av kollegor utifrån kvalitet.

I ett kulturpsykologiskt perspektiv är tanke och handling intimt förknippad med den lokala situationen (Bruner, 2002). Fokus i den här studien är musiklärarens praktiska arbete med undervisning i körsång med barn, en kunskap som i vissa avseenden kan betraktas som en outtalad praktisk kunskap i en lokalt situerad kultur. Praktisk kunskap kan definieras som ”förmåga till handling, förekomst av vissa kvalitetskriterier och att dessa kriterier utövas i handlandet” (Rolf, 1995, s. 113). Att skratta eller gråta är exempel på handlingar som vi vanligtvis inte bedömer som bättre eller sämre. Att sjunga, däremot bedöms ofta utifrån olika typer av kvalitetskriterier som formas av det socio-kulturella sammanhang där vi befinner oss.

Avgörande för ett lärande i praxis enligt Kvale och Nielsen (2000) är användning av redskap. I vissa yrken är användning av redskapen en förutsättning för yrkesutövningen, exempelvis är hammaren ett nödvändigt redskap för en snickare medan redskapen i andra yrkespraktiker kan handla om tillvägagångssätt och begrepp, till exempel i läraryrket. Kunskapen om hur redskap ska användas förmedlas av traditionen i en praxisgemenskap. Här finns tydliga paralleller till kulturpsykologiskt perspektiv och begreppet kulturella redskap (Bruner, 2002).

När Rolf (1995) diskuterar praktisk kunskap utifrån Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension skiljer Rolf mellan tre slag av praktisk kunskap: skicklighet, know-how och kompetens:

... skicklighet [består] i utövandet av sådana regler vars efterlevnad jaget kan kontrollera självt. Social återkoppling behövs inte. Know-how består i följandet av regler där det sociala kollektivet bidrar med reglerna. Kompetens är ett slags know-how där reflektion kan ändra kollektivets regler. Professionell kompetens innebär att den enskilde kan ge återkoppling till den socialt burna

kunskapen genom att ändra dess regler. Det professionella kollektivet kan lära av sina medlemmar (Rolf, 1995, s. 115).

Skicklighet i den engelska betydelsen av ”skill” hör ofta samman med en fysisk färdighet eller till något automatiserat och drillat beteende som kan lära genom egen erfarenhet till exempel att simma, cykla eller köra bil. För att kunna cykla måste man trampa och rikta blicken framåt annars tappar man balanser och ramlar. Individens får direkt återkoppling genom sina handlingar och behöver inte någon annan persons bedömning av kvaliteten i utförandet. Att cykla fungerar då man trampar och blickar framåt, själva cyklandet i sig är en direkt feedback.

När cyklisten ställer upp i en tävling finns det kvalitetskriterier, regler som exempelvis säger att cykla snabbt är att cykla bra. Detta kallar Polanyi för know-how - praktisk kunskap vars kvalitet bedöms av andra än den som utför handlingen, en förmåga att ”handla i enlighet med sociala regler för ett område” (Rolf, 1995, s. 120). Att sjunga i kör kan också vara ett exempel på know-how-kunskap. Know-how är mer eller mindre situationsberoende eftersom det är den sociala omgivningen som sätter reglerna för vad som är god kvalitet i handlingen och aktören måste handla så som reglerna i det sociala sammanhanget säger. Körsångaren är beroende både av dirigentens och sina medkoristers återkoppling.

Att vara en kompetent, en duglig eller kunnig körledare innebär utifrån Polanyis teori (Rolf, 1995) så som jag tolkar den att körledaren både kan anpassa sig till de spelregler (Gadamer, 1997) som gäller för körledare i den aktuella kören och att de med hjälp av reflektion tillsammans med kollegor kan förändra regler för en viss aktivitet. För detta krävs att körledaren är förtrogen med hur regler kan påverkas i kören.

Reflektion kan också påverka regler genom att förhindra en förändring av regler (Haugland Balsnes, 2013). Både kompetens och know-how är relationella begrepp som är beroende av ett socialt buret regelsystem. Att besitta know-how-kunskap betyder inte automatiskt att en person utvecklar professionell kompetens i ett visst sammanhang. Här är en persons förmåga att kommunicera viktig. Rolf (1995) exemplifierar med en lärare som besitter know-how i sin lokala situation men det finns inga sammanhang där läraren kan kommunicera sin kunskap till kollegor och på så sätt påverka kvalitetskriterier för lärarrollen. Denna lärare besitter know-how men inte kompetens. ”Know-how och kompetens är relationer” (Rolf, 1995, s. 127). De är inte egenskaper som följer en person genom yrkeslivet utan kunskaper som är beroende av de kvalitetsregler som gäller där en individ befinner.

Traditionen är ständigt stadd i förändring till exempel då nya redskap introduceras. Här uppträder ofta en spänning mellan de mer erfarnas yrkeskunskap och yngre kollegors kunskap om nya verktyg. Användningen av it och media i skolans värld är ett exempel på detta förhållande liksom i körvärlden. Ett exempel på detta är Eric Whitacre's Virtual Choir.

I ett traditionellt hantverksyrke som till exempel bagarens eller bilmeknikerns får de lärande direkt återkoppling på om det som de producerat eller lagat fungerar eller ej. Utvärderingen får konsekvenser både för den lärande

och för praxisgemenskapen. Ett bageri kan inte sälja undermåliga bakverk och en bilmekaniker som inte får trasiga bilar att fungera få inga nya kunder. Den enskildes lärande får konsekvenser för praxisgemenskapen då lärande ingår i ett produktivt arbete, ett arbete som genererar produkter. Skolans värld är inte till för produktivt arbete vilket skapar ett avstånd till arbets- och vardagslivet menar Kvale och Nielsen (2000).

Detta skapar svårigheter när det som lärs i skolan ska överföras i ett arbets-sammanhang. Här är musikklassers verksamhet ett intressant inslag i skolans värld eftersom lärare och elever i vissa fall förväntas ingå som en professionell del i ett offentligt musikliv (Gustafsson, 1990). Musikklasser bidrar till det lokala kulturlivet genom att representera kulturella verk (Bruner, 2002). Ett gemensamt framförande är identitetsskapande enligt Bruner. Ur ett kulturspsykologiskt perspektiv kan det därför hävdas att lärare och elever genom sina framföranden manifesterar sina identiteter som elever respektive lärare i musikklass. Framställningen av kulturella verk (Bruner, 2002) kan också ses som skapande av en produkt som i vissa sammanhang utvärderas. Utvärderingen kan få konsekvenser för musikklassen som en praxisgemenskap till exempel genom att kvaliteten på framförandet kan generera fler eller färre externa uppdrag.

Att leda en kör eller undervisa i musikklass är en färdighet, ett sätt att använda sina kunskaper som musiker och lärare tillsammans med barn och ungdomar. Kring färdigheten att undervisa skapas olika vanor. Vanan eller konventionen rymmer i sig ”implicita anknytningsformer till en kultur som ofta överskrider det vi ”vet” i explicit mening” (Bruner, 2002, s. 182). Att lära sig genom att göra något ger oss färdigheter inom olika områden. ”Färdigheter är ett sätt att handskas med ting, inte en teoretisk härledning” (ibid. s. 181). Som jag ser det är det är i denna skärningspunkt, in i den implicita anknytningen till kulturen som forskning kan ställa frågor och göra kunskap tillgänglig för ett professionellt kollektiv. Kunskapen kan då bli en grund för handlingsberedskap, den kan prövas i handling, bli en del av vanan och på så sätt förändra praxis (Rolf, 2001).

5. Metod

Min teoretiska utgångspunkt i denna andra delstudie av undervisning i musikklass är liksom i den första studien ett kulturpsykologiskt perspektiv på kunskap och lärande (Bruner, 2002) där individers handlingar i lokala situationer står centrum för forskarens intresse. Musikaliskt lärande kännetecknas enligt Hultberg, (2009b) av stor komplexitet. För att kunna studera musikaliskt lärande är därför enligt Hultberg en kvalitativ metodologisk ansats lämplig att använda.

Studien tar sin utgångspunkt i en lokalt situerad kultur. Vid insamling av data har jag därför inspirerats av induktiv etnografisk metod. Kultur och vad som ses som kunskap uttrycks inte alltid med ord - kulturen är de handlingar vi utför tillsammans med andra. Enligt Wolcott (1998) handlar etnografiskt arbete om att göra kultur explicit genom att beskriva en grupp eller en kultur.

I planeringen av studien har jag använt mig av min egen förförståelse och kunskap om undersökningsområdet. Forskarens egen förförståelse kan både vara en tillgång och ett hinder inom kvalitativt vetenskapligt arbete. Fördelar kan vara som ovan nämnts att forskaren med hjälp av sin förförståelse kan planera en studie och dessutom uppmärksamma och lyfta fram väsentliga delar i data som inte skulle vara möjliga att göra på samma sätt utan en ingående kunskap om det undersökningsområdet. Hultberg (2009b) framhåller betydelsen av att forskaren har en god förförståelse och är väl insatt i det musikpedagogiska undersökningsområdet eftersom hon då lättare kan uppmärksamma och lyfta fram väsentliga aspekter i musikens handlingar.

Samtidigt kan en god förförståelse av undersökningsområdet innebära en fara för bias¹⁰ om forskaren inte formulerar sin egen förförståelse och på så sätt gör den explicit. Alvesson & Sköldberg (2005) menar att en forskare måste ha förmågan att distansera sig till sitt undersökningsområde och ha förmåga till självreflektion. Jag har under hela arbetet med innevarande studie bemödat mig om att förhålla mig kritisk och distanserad till min egen förförståelse. Under arbetets gång har också min egen kunskap och förståelse för musikklasser fördjupats och på så sätt har också min förförståelse förändrats. Alvesson och Sköldberg (2005) benämner processen reflexiv metodologi.

I mitt arbete med transkribering av insamlad data har jag använt mig av tolkande etnografi (Alvesson och Sköldberg, 2008) där täta beskrivningar av skeenden är en vanlig metod. Tyngdpunkten i det metodiska arbetet har legat på tolkning och analys av data.

¹⁰ Bias - (engelska, fördom, i sin tur av ´sned´). Snedvridning. Allmänt: felaktigheter i vetenskapliga resultat på grund av något systematiskt fel i forskningsprocessen vad gäller t. ex. insamling av data, bearbetning eller analys av resultat.

Jag har dragit generella slutsatser från en begränsat datamaterial och studien kan därför sägas vara induktiv. Arbetet med analys av data har dock mer präglats av en abduktiv ansats då jag med hjälp av min förförståelse tillsammans med de teoretiska analysverktygen tolkat mina resultat (Alvesson & Skoldberg, 2005).

5.1. Datainsamling

I etnografiskt inspirerad forskning är fältarbete i form av deltagande observation är en vanlig metod (Wolcott, 2005). Fältarbetet har i den här studien har bestått i att jag deltagit som privilegierad observatör vid fyra tillfällen i två olika klasser. Under observationerna har jag antecknat det jag sett i stunden och samtidigt dokumenterat två av lektionerna, en i varje klass på video. Jag fick dessutom möjlighet att följa respektive klass under en halv skoldag så att eleverna kunde bekanta sig med mig, ställa frågor och känna igen mig när jag sedan kom till deras musiklektion.

Sandberg Jurström (2009) har i sitt avhandlingsarbete om körledare använt sig av videodokumentation som metod för insamling av data. Liksom Heikkilä & Sahlström (2003) lyfter hon fram möjligheter och begränsningar som videoinspelningar har under fältarbete. Gemensamt för de båda framställningarna att de betonar vikten av att noga tänka igenom vilka konsekvenser en teknisk lösning, till exempel val av kameravinkel, antal kameror och ljudkvalitet kan få för analys av data. Det är studiens syfte som måste vara styrande i valet av tekniska lösningar.

Under de lektioner som jag observerade innan jag filmade lade jag märke till att läraren huvudsakligen befann sig vid eller i nära anslutning till flygeln som stod längst fram i klassrummet. Eleverna satt vid bord som var placerade i två halvcirklar rund flygeln. Bakom flygen fanns en whiteboard. Jag valde därför att placera kameran på ett stativ längst bak i klassrummet för att kunna dokumentera lärarens arbete. Jag placerade mig i den främre delen av klassrummen på ena sidan så att jag hade en överblick över eleverna och så att jag kunde föra anteckningar utan att störa den pågående lektionen.

För innevarande studie har jag använt mig av data från två musiklektioner; en i årskurs fyra med en kvinnlig lärare och en årskurs fem med en manlig lärare. Lärarna Barbro och Aron [fingerade namn] (Vetenskapsrådet, 2014) har båda arbetat mer än tio år som lärare i musikklass. Under de lektioner som jag observerade förberedde de en gemensam lucia- och julkonsert tillsammans med sina elever. Jag uppfattade att de sånger som repeterades i klasserna var tänkta att framföras till ackompanjemang. Lektionerna var 45 minuter långa. Elevantalet i de respektive klasserna varierade mellan 25 - 30 elever/klass. Lektionernas upplägg var likartat med en inledande uppvärmning på cirka tio minuter som sedan följdes av ett repetitionsarbete under den resterande lektionstiden.

5.2. Transkription

För transkription av data har jag prövat flera metoder. En övergripande beskrivning av lektionens design med tidsmarkeringar och händelser inskrivna i ett schema har gett mig en överblick över materialet. Sedan prövade jag att transkribera varje lektion på tre olika sätt; med täta beskrivningar (Krüger, 2008), med uppställning av händelser i ett schema (Sandberg Jurström, 2009) och slutligen genom att grafiskt representera en sekvens på ca en minut med sång, tal gester, blickar, rörelser, och pianospel i ett partitur. Jag har utgått från Fahltins (2011) beskrivning av transkription av händelser i ett partitur. Fahltin har i sin tur inspirerats av Sandberg (1995) och Olsson (2008) då hon utarbetade sin transkriptionsmetod. En sekvens från den sång som ägnades mest övningsstid under varje lektion valdes ut för transkription med den sistnämnda metoden.

5.3. Analys av data

Som analysverktyg har jag använt Hultbergs (2009) modell av musikaliskt lärande genom musicerande. Centrala begrepp i modellen är musikkulturella verktyg: *instrument, framföranden, notation, konventioner att strukturera musik, konventioner att uttrycka musik*. Musiker interagerar med musiken med hjälp av musikkulturella verktyg. De använder verktygen utifrån sin musikkulturella inramning vilket till exempel betyder att en musiker inom gehörsbaserad musik inte använder noter som kulturellt verktyg. Lärarna och eleverna i den här undersökningen musicerade i en notbaserad praxis.

Jag har inte fullt ut kunnat tillämpa Hultbergs (2009) modell då denna studie endast fokuserat hur lärare och elever interagerar. För att fullt ut kunna tillämpa Hultbergs modell hade jag behövt samla in fler data genom att exempelvis göra intervjuer med både elever och lärare vilket inte har legat inom en möjlig tidsplan för detta projekt. Däremot har de begrepp som Hultbergs modell innehåller varit användbara analysverktyg.

Utifrån de täta beskrivningarna och mitt schema över händelser kunde jag begreppsliggöra ett mönster för interaktion. Jag analyserade sedan materialet utifrån begreppet musikkulturella verktyg (Hultberg, 2009). Till sist inbegrep min analys också vilka musikaliska aspekter lärarna uppmärksammade i sin undervisning.

Lärandeobjekt i studien är musiken. Jag har *inte* analyserat i detalj hur eleverna använder de kulturella verktyg som lärarna erbjuder och jag har inte heller undersökt vilken musikkulturell inramning som Aron och Barbro kan tänkas bära med sig in i klassrummet. Det är endast handlingarna i den lokala situationen så som de representerats på videoinspelningarna och i mina observationsanteckningar som studerats.

5.4. Etiska överväganden

Då studien initierades informerades Aron och Barbro om syftet med studien och jag fick deras muntliga godkännande. Jag fick också rektors godkän-

nande att genom föra studien. I min presentation av resultaten har deltagarnas namn fingerats. Den aktuella skolan nämns inte heller med namn. I enlighet med de forskningsetiska principer som anges av Vetenskapsrådet (2014) har jag strävat efter att tillgodose de fyra huvudkrav som ställs på forskning; informationskravet, samtyckeskravet konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

6. Resultat

Utifrån studiens syfte att belysa musiklärares undervisning i musikklasser presenteras resultaten i tre delar. I den första delen fokuseras det mönster för interaktion som analysen av data visar. I den andra delen redovisas kulturella redskap som lärarna Aron och Barbro använder i interaktion med sina elever och slutligen presenteras resultat om musikaliska, vokala och målinriktade aspekter som lärarna väljer att uppmärksamma i sin undervisning.

Ett övergripande resultat som ligger utanför studiens syfte men som är väsentligt för att förstå resultatframställningen är att Arons och Barbros undervisning leder fram till likartade musikaliska framföranden under respektive lektion. Klassernas framträdanden är likartade vad gäller den körmusikaliska kvaliteten i röstbehandling, klang, artikulation och musikalisk gestaltning i enlighet med svensk körtradition¹¹. Likheten i klassernas musikaliska framföranden blir tydlig framför allt i det inspelade datamaterialet men framgår också som ett resultat i mina observationsanteckningar.

Ytterligare ett övergripande resultat är att Aron och Barbro vänder sig empatiskt till sina elever och att deras interaktion kännetecknas av, så långt jag kan bedöma att elever och lärare står i förtroendefulla relationer till varandra.

Mot bakgrund av att de musikaliska framträdandena som klasserna representerar under lektionerna är likartade är det intressant att Aron och Barbro å ena sidan använder sig av ett likartat mönster för interaktion men att mönstret å andra sidan kännetecknas av att Aron och Barbro designar det på ett personligt sätt. Till det yttre liknar mönstren och det musikaliska framförandena varandra, spelets regler (Gadamer, 1997) följs av både Aron och Barbro men vägen till målet, till att realisera musiken skiljer sig mellan Aron och Barbro.

6.1. Mönster för interaktion

Analysen av data visar att Aron och Barbro använder sig av ett likartat mönster för interaktion med sina elever, ett mönster som kännetecknas av flöde mellan olika delar som jag valt att kategorisera som *initiering*, *call for respons (CfR)*, *feedback* och *instruktion*. Det mönster för interaktion som redovisas i den följande texten kan betraktas som spelregler (Gadamer, 1997) för en lektion i musikklass med fokus på körsång. Spelreglerna innehåller likartade delar men läraren följer sedan sin egen personliga design av delarna genom hela lektionen.

¹¹ Jag lutar mig här mot min kompetens som körledare och musiklärare med god kännedom om körlivet. Svensk traditionell körklang kännetecknas enligt Hedell (2009, s. 429) av: förkärlek för svaga nyanser, sparsamhet vid användandet av vibrato, en homogen körklang (den enskilde sångarens anpassning till sina medsångare, precision i artikulation, precision i utförande (i synnerhet vad gäller rytmik).

6.1.1. Initiering

Repetitioner i kör kännetecknas ofta av ständiga starter och avbrott. Arons och Barbros olika sätt att starta, sätta igång sången har jag valt att kalla *initiering*. Initiering innebär att ta initiativ till sång. Det är alltid Aron eller Barbro som initierar sång.

Aron

Arons initiativ till sång innehåller alltid någon form av verbal, rytmisk impuls som inleds med pianospel. Den verbala impulsen kan helt enkelt vara att räkna in puls:

Aron [reser sig från pianot, räknar in] Tre å

Inräkning av puls är den vanligast förekommande initiering som Aron använder. I vissa fall kombineras pulsangivelse med vokalt förebildande och dirigering:

Aron *Hän till de glindrande* [förebildar] En två - kicka igång nu [dirigerar samtidigt]

Pulsangivelse kan också kombineras med tongivning och en verbal instruktion:

Aron *God afton* [sjunger starttonerna och spelar samtidigt på pianot] två - mycket text, tre å fyr.

Aron kan också ge grundpuls via pianospel kombinerat med en verbal instruktion som initierar sången:

Efter uppvärmningen intonerar Aron sången *Gläns över sjö och strand* på pianot genom att spela F7 i puls i fyra slag. Strax före det fjärde slaget säger Aron:

Aron Gläns, le, glad ton

Aron använder utan undantag alltid pianot på något sätt då han initierar sång. Pianospelet kombineras sedan med vokal och/eller verbal initiering där pulsangivelse genom att räkna in är en viktig del.

Barbro

Barbros design av initieringsdelen kan beskrivas som intonation av tonarten på piano som övergår i en fast puls och avslutas med att Barbro räknar in kören:

Barbro Ett, två tre! [räknar in med tydligt rytmisk energi och reser sig samtidigt från pianot].

Barbro använder pianot för intonation och pulsangivelse vilket hon förstärker genom att räkna in. Efter att Barbro har givit tonart och puls släpper hon pianot en eller ett par takter in i sången och låter eleverna sjunga a cappella.

Barbro ger tonart och puls genom att spela på pianot men släpper pianot när eleverna börjar sjunga. Barbro använder sig också av en dynamisk effekt för

att hjälpa eleverna att komma igång med sången. Här följer tre exempel på hur Barbro initierar sång:

Spelar en tydlig tretakt med crescendo till första slaget i vers 2 medan hon säger

Barbro Ett, två, tre. [Slutar spela efter första taktens första ackord].

Barbro börjar intonera sången i Ass-dur

Barbro Första versen [spelar en tretakt på pianot] Första versen [spelar återigen ett crescendo i förspelet och slutar spela när eleverna börjar sjunga *Nu*].

Barbro Pröva! [intonerar en tretakt i Ass-dur med crescendo till första takten med sång]. Eleverna sjunger: *Nu så är det jul igen*

Barbro använder sig också av pianot vid initiering av sång. Med sitt pianospel anger Barbro först ackord i tonarten utan någon bestämd puls för att sedan spela ackorden i ett fast tempo. Hon ger också ofta eleverna en dynamisk impuls genom att spela ett crescendo fram till elevernas startton.

Både Aron och Barbro initierar sång genom att ange puls men de ramar in pulsangivelsen på olika sätt. Aron spelar alltid piano medan Barbro slutar spela piano då hon angett pulsen.

6.1.2. Call for Respons

De ”tillrop” som lärarna i min studie liksom körledare inom olika praktiker ger under klingande sång (Sandberg Jurström, 2009) har jag valt att kalla *Call för Respons* (CfR) eftersom dessa tillrop riktar elevernas uppmärksamhet mot utvalda aspekter av sången som läraren vill få direkt respons på i klingande sång. CfR ges nästan uteslutande strax före ett moment som läraren vill uppmärksamma:

Eleverna börjar sjunga och Barbro står upp bakom flygeln, dirigerar och textar med men inte överdrivet tydligt. Hon visar också riktning i frasen fram mot ordet *lyser* som är versens höjdpunkt. Eleverna fortsätter sjunga vers 2.

Barbro Text [eleverna sjunger den andra frasen medan Barbro pekar med ena handen mot örat].

Strax innan den långa frasen säger Barbro igen:

Barbro Lång fras!

Eleverna i Arons klass sjunger *Gläns över sjö och strand, stjärna ur fjärran*. Ordet *strand* sjungs nu något starkare. I pausen mellan orden *fjärran* och *Du* som inleder nästa fras säger Aron:

Aron Texta väldigt mycket!

CfR kan också ges med fysiska gester:

På ordet *lyser* som är höjdpunkt i versen slår Barbro ut med armarna i en stor öppen, energisk gest.

Aron fortsätter texta och dirigera, reser sig upp och visar med hela kroppen ett tydligt som jag tolkar det ett legato till den högsta tonen i frasen.

Fysiska och språkliga gester kan kombineras i CfR:

På ordet *hem* släpper Aron tangenterna men låter klangen ligga kvar med hjälp av pedalen, slår ut med båda armarna, riktar blicken på eleverna och säger:

Aron Jättelång [ohörbart] styr man till [slår av den långa tonen med en hög handrörelse i VH. Textar samtidigt tydligt ordet *hem*, riktar blicken i notbilden, gör en tydlig inandning och fortsätter spela ackompanjemanget].

Barnen och herdarna följ dig gärna. På ordet *gärna* släpper Aron pianot och strax före ordet *strålande* säger Aron:

Aron Ta i! Ta ut svängarna! [börjar spela igen och gör en rörelse bakåt med huvudet samtidigt som han öppnar munnen mycket]

Arons CfR innehåller ofta fler delar som samspelar medan Barbro låter antingen den fysiska eller den språkliga gester dominera.

6.1.3. Instruktion

Instruktioner har jag valt att kalla de moment i undervisningen som formuleras både med ord och musikaliska gester av läraren. Syftet med en instruktion så som jag tolkar resultatet är att den information som läraren ger i instruktionen ska leda till att eleverna framför musiken i enlighet med lärarens föreställning om hur musikens kan tolkas.

Instruktioner kan ges innan sång initierats:

I direkt anslutning till lektionens uppvärmning säger Barbro:

Barbro Tjusigt! Nu vill jag höra den som jag inte var nöjd med igår [sjunger] *Nu så är det jul* (F-dur) [Tar ett ackord i G-dur] Vad var det jag inte var nöjd med igår? [Väntar på att eleverna ska räcka upp händerna]. Nn!

Nn Andra versen.

Barbro Andra versen! Första versen var jättebra men andra versen var blubb... [gör ett otydligt ljud och börjar samtidigt intonera sången i G-dur] Det blir den inte idag, eller hur? Ett, två tre! [räknar in med tydligt rytmisk energi och reser sig samtidigt från pianot].

eller i direkt anslutning till klingande sång:

Aron Bra! När ni börjar på *Gläns* [sjunger] så var gärna väldigt medvetna om att det kommer en *strand* [sjunger] där uppe sen så att man inte förbereder sig bara för *gläns* [sjunger] som ligger så fint i mitten utan förbered er för den ljusa tonen så att ni vet om att den [börjar spela förspelet igen] kommer.

Instruktioner ges till största med språkliga gester men kan också innehålla musikaliska gester som vokalt förebildande, dirigering och/eller pianospel:

Barbro Ni sjunger alldeles rätt, men ändå blir det lite grand så här [tar en ton på pianot och förebildar]. Nu får ni lyssna så överdriver jag: *Nu så är det jul igen* [sjunger i elevernas läge glissando mellan *det* och *jul*. Förebildar med glissando en gång till och ytterligare en gång bara med glissando].

Instruktioner kan också innehålla bilder eller illustrationer:

Barbro sitter vid pianot och intonerar sången *Sankta Lucia* i Ciss-dur. Eleverna har fått en instruktion om att stå upp. Under det stolsrassel som uppstår då eleverna reser sig upp tittar Barbro ner på tangenterna när hon spelar. När eleverna börjar komma på plats tittar hon upp och då hon har allas uppmärksamhet slutar hon spela. Barbro reser sig upp från pianot, vänder sig mot whiteboarden och börjar rita en linje med en penna samtidigt som hon sjunger första frasen i *Sankta Lucia* i lilla oktaven, en oktav under elevernas sångläge. Hon tittar på eleverna när hon ritar och sjunger och säger sedan:

Barbro Jättelånga fraser! Då får man körandas.

Barbro sätter sig vid pianot och intonerar på nytt *Sankta Lucia* i Ciss-dur. När eleverna börjar sjunga reser sig Barbro upp och pekar på den långa linjen på tavlan.

I den här sekvensen använder Barbro en linje på tavlan för att hjälpa eleverna att uppmärksamma en lång fras. Linjen kan förstås som exempel på en grafisk gest i ett lokalt utvecklat tecken- och gestsystem. Ett stycke in i repetitionen av *Sankta Lucia* återkommer Barbro till whiteboarden. Denna gång för att illustrera hur eleverna sångtekniskt kan göra för att sjunga ordet *drömmar* med bättre kvalitet i den tvåstrukna oktaven:

Barbro slår av och säger:

Barbro Den här sången är faktiskt... Många har ju sjungit den jättemånga gånger. [Nu står Barbro framför whiteboarden igen.] Men den här melodin är inte helt lätt. För det första, [ritar ett ansikte på tavlan med en stor, öppen mun] jag ritar så här. Ser ni vad det är? Tvåfingers på drömmar! Sen, varje gång vi kommer till, säger ”sia, lucia” eller vad det nu är [skriver ”sia” på tavlan två gånger] dom ska ni tänka jättemycket på för tappar man dom så blir det för lågt.

Barbro skriver också den stavelse som eleverna behöver uppmärksamma lite extra på tavlan. Barbros instruktioner är korta och koncisa. De innehåller ofta bara en eller två aspekter som hon vill att eleverna ska uppmärksamma.

Barbro Nu har ni två saker att tänka på: Tvåfingers på drömmar och sia-ställena [håller upp två fingrar mot eleverna, sätter sig vid flygeln och intonerar *Sankta Lucia* igen].

När Aron ger verbala instruktioner innehåller de ofta metaforer, till exempel glitter i ögonen, våga släppa ut lite, ni blir så små [på höga toner], tänk ljusa tankar så att ni inte blir för mörkt inställda. Arons verbala instruktioner kombineras ofta med vokalt förebildande och dirigerings:

Aron Den sista frasen [sjunger *stålande stjärna* en oktav lägre. Gör en mjuk gest m HH]. Ta den en gång till. Tänk ljusa tankar så ni inte blir för mörkt inställda från början.

Det inte alltid tydligt vilka aspekter som Aron vill uppmärksamma. Ett exempel är när Aron ger CfR på många aspekter som han inte uppmärksammat i instruktionen inför det avsnitt som repeteras.

Aron Bra! När ni börjar på *Gläns* [sjunger] så var gärna väldigt medvetna om att det kommer en *strand* [sjunger] där uppe sen så att man inte förbereder sig bara för *gläns* [sjunger] som ligger så fint i mitten utan förbered er för den ljusa tonen så att ni vet om att den [börjar spela förspelet igen] kommer. Le!

Eleverna sjunger *Gläns över sjö och strand, stjärna ur fjärran*. Ordet *strand* sjungs nu något starkare. I pausen mellan orden *fjärran* och *Du* som inleder nästa fras säger Aron:

Aron Texta väldigt mycket!

Strax innan den höga tonen på ordet *Stjärnan* öppnar Aron munnen genom att tydligt ”släppa” hakan. Blicken är i notbilden. På ordet hem släpper Aron tangenterna men låter klangen ligga med hjälp av pedalen, slår ut med båda armarna, riktar blicken på eleverna och säger:

Aron Jättelång [ohörbart] styr man till [slår av den långa tonen med en hög handrörelse i VH. Textar samtidigt tydligt ordet hem, riktar blicken i notbilden, gör en tydlig inandning och fortsätter spela ackompanjemanget.].

Barnen och herdarna följ dig gärna. På ordet *gärna* släpper Aron pianot och strax före ordet strålande säger han

Aron Ta i! Ta ut svängarna! [börjar spela igen och gör en rörelse bakåt med huvudet samtidigt som han öppnar munnen mycket på ordet *stjärna*].

Eleverna sjunger *Strålande stjärna, strålande stjärna*.

Aron Håll i lite till här! [visar med en dirigeringsgest i VH att eleverna ska hålla ut sluttonen].

Instruktionen riktade elevernas uppmärksamhet mot att förbereda den höga tonen på ordet *strand* men Aron ger ingen feedback på just den tonen. Under den klingande sången ger Aron däremot flera CfR som riktar elevernas uppmärksamhet mot textning, mot att hålla ut en slutton i en fras och mot energi på den höga tonen på ordet *stjärna*.

Instruktionen i alla dess varierade former syftar till att rikta elevernas uppmärksamhet mot lärandeobjektet - musiken. Aron och Barbro arbetar utifrån samma syfte men de gör det på olika sätt. Barbro, genom att ge korta instruktioner med en eller två saker som hon vill att eleverna ska uppmärksamma. Arons instruktioner följer mer det musikaliska flödet i en slags musikalisk associationsbana som eleverna får följa med i.

Barbros och Arons olika sätt att ge instruktioner får konsekvenser för hur de ger feedback.

6.1.4. Feedback

I det flöde som uppstår i undervisningssituationen mellan initiering, CfR och instruktion ger också lärarna feedback till eleverna. Feedback är lärarnas direkta återkoppling på en instruktion, initiering eller CfR. Aron och Barbro ger feedback både under klingande sång och efter avslag då sången tystnat. Under klingande sång kan feedback ges genom en kort nickning, ett ansiktsuttryck eller en kort verbal återkoppling; ”Bra!”. Efter avslag ges längre feedback både verbalt och klingande genom sång och/eller pianospel. Feedback bekräftar att det eleverna gör är bra men den kan också påtala brister i framförandet och leda över i en instruktion. Jag har valt att markera feedback i texten med fet stil.

Barbro

Eleverna börjar sjunga.

Barbro Bravo! [efter första frasen] Nu får ni andas.

Eleverna fortsätter sjunga.

Barbro Bind! [visar den andra, långa frasen samtidigt med sin högra hand]
Och nu, denna vackra bild! [pekar på tavlan, gapar och slår ut med händerna i en stor öppen gest strax innan eleverna sjunger ”drömmar”] Och så, bind [visar att eleverna ska binda ihop ”med vingesus, under oss sia” med höger hand].

Eleverna sjunger.

Barbro Bra!

Här kombineras korta CfR med direkt feedback. I den första frasen som eleverna sjunger vill Barbro att de ska sjunga en lång fras med legato. Barbro ger direkt feedback genom att säga -Bravo, efter den första frasen. När eleverna ska sjunga den tredje frasen som innehåller ordet *drömmar* på en hög ton ger Barbro CfR genom att peka på bilden och stavelserna på tavlan. I direkt anslutning kommer feedback från Barbro då hon säger -Bra!

Aron

Arons sätt att ge feedback skiljer sig från Barbros främst därför att han inte ger feedback lika ofta som Barbro. Arons interaktion med eleverna kännetecknas i högre grad av fler initieringar, fler CfR kombinerat med fler instruktioner innan feedback ges. I följande avsnitt övas sången *God afton mitt herrskap*.

Aron ”God afton mitt herrskap”. Då tar vi Godaftontext idag. *God afton* [sjunger starttonerna och spelar samtidigt på pianot] två - mycket text, tre å fyr.

Den verbala instruktion ges med en grundpuls som stomme. Starten i tre stämmor är lite trevande. Aron spelar med i understämmorna och tittar på tredje stämman efter första frasens trevande start. Han visar pulsen med sin VH och spelar stämmor med HH. Aron gör också tydliga inandningar mellan fraser då han också riktar blicken mot andra stämman. Sången inleds med två fraser som är två takter långa med upptakt. Strax för den tredje frasen säger Aron:

Aron Långa fraser

Här binder eleverna ihop fyra takter utan andning mellan andra och tredje takten.

Aron Så kommer andra versen direkt [Dirigerar större och mer energiskt, andas in och ”säger” stumt de första orden]

I den andra versen släpper Aron pianot oftare och låter eleverna sjunga a cappella. Strax innan slutet av vers två säger Aron:

Aron Stanna! [visar den sista tonen med en dirigeringsgest och säger samtidigt - i pulsen] Nästa låt börjar med tonen: [ger impuls med dirigeringsgest].

Eleverna stannar efter viss tvekan på rätt startton i nästa sång. Aron slår av, tittar på tredjestämman och sjunger tonen:

Aron Samma som dom [pekar på första stämman] fast en hel oktav ner [spelar oktaven på pianot]. Vi ska snart ta den.

Första stämman övar ensamma. Aron tyckte att de sjöng för tamt och passivt tillsammans med de två övriga stämmorna. Han spekulerar i om orsaken kan vara att andra och tredje stämman fått öva mer den senaste tiden.

Aron Nu har vi inte övat på stämmorna så mycket så nu tror jag att första stämman har glömt bort vad ni ska göra, för nu sjunger ni lite för tamt och för lite text. Ni sitter mest och sjunger på slentrian. Det får ni aldrig göra! Bara första stämman. [Spelar de två första tonerna] Tre å fyr [Klappar på fyr] *God* [sjunger med i det första ordet]

Första stämman börjar sjunga *God afton mitt*. Aron avbryter

Aron Tack så mycket! God ska vara med också

Första stämman startar med tydligare artikulation och ton på ordet *God*. Aron sitter vänd mot första stämman, textar tydligt och dirigerar med tydliga och stora gester. Strax före den sista tonen i den första frasen säger Aron

Aron Lång ton [visar med tydlig dirigeringsgest].

Aron fortsätter texta och dirigera, reser sig upp och visar med hela kroppen ett tydligt som jag tolkar det ett legato till den högsta tonen i frasen. I andningen före nästa fras ger Aron en textimpuls genom att säga

Aron Med gåvor

Första stämman fortsätter att sjunga *med gåvor så rara och klädd i vitan skrud*.

Aron Tack så mycket! Ta den och sätt ihop [sätter sig vid pianot, spelar och sjunger] *med gåvor så rara och klädd i vitan skrud*. [Aron binder tydligt mellan orden *rara och*] som en enda fras. Med gåvor, en två tre.

Första stämman sjunger sången till slut. Aron spelar med och tittar i notbilden men tittar på första stämman när de sjunger det sista ordet *kära* och slår av tonen med vänster hand. Aron förebildar och låter eleverna härma. Eleverna sjunger samma fras.

Aron Så ja, mycket bättre [ler och ser nöjd ut]. Vers 2 nu.

När Aron ger feedback i den här sekvensen är det mestadels feedback på det som han inte är nöjd med. Denna feedback följs direkt av en ny initiering och/eller instruktion. I slutet av sekvensen efter upprepade försök får eleverna positiv feedback när Aron säger att de sjungit ”mycket bättre” och visar också med sin kroppshållning och med sitt leende att han är nöjd med elevernas framförande.

Senare under lektionen ger Aron mer direkt positiv feedback:

I slutet av frasen reser sig Aron och säger

Aron Håll farten [börjar klappa pulsen och textar samtidigt].

Aron fortsätter klappa och mima texten. Ger en impuls till tredje stämman som ska sjunga sin ton lite före de övriga två stämmorna. Tonen kommer på rätt ställe. Aron nickar, ler uppmuntrande och säger:

Aron Bra! [fortsätter klappa och mima, nu vänd mot första stämman]

Strax innan sluttonen säger Aron medan sången klingar:

Aron Stanna där!

Aron håller sluttonen med en dirigeringsgest, slår av och gör en tydlig inandning som impuls till nästa ton. Eleverna ska nu hitta första tonen i nästa stycke som de redan tränat på en gång tidigare under lektionen. Under ett kort ögonblick hörs tydliga glissandon från några elever som letar efter rätt ton innan alla hittar den gemensamma starttonen. Tredje stämman ska sjunga sin ton en oktav under de övriga stämmorna. Aron slår av.

Aron Just det! Bra! Det blev rätt, fast det var det inte i början men det tog sig.

Här talar Aron tydligt om att han uppmärksammat elevernas strävan att sjunga rätt ton och att de lyckades.

6.1.5. Växlande rumslig positionering

När läraren ändrar position i rummet tolkar jag det som en del i de lokala spelregler som gäller i de undersökta klasserna. Aron och Barbro har delvis olika spelregler för hur de använder sig av rumsliga positioner. Att stå upp eller sitta ner är de två vanligaste positioneringarna i rummet hos både lärare och elever i de båda klassrum som jag observerat i den här studien.

Aron

I Arons klassrum sitter eleverna på stolar i två halvcirklar som är grupperade runt en flygel. De håller sina körpärmar i knät. Under uppvärmningen står eleverna men förblir sedan sittande tills några få minuter av lektionen återstår. Då står de sig upp och sjunger det sista stycket som repeteras. Aron befinner sig stående eller sittande bakom flygeln under hela lektionen. När han reser sig upp och dirigerar rör han sig någon meter åt den ena eller andra sidan av flygeln beroende på vilken stämman han riktar sin uppmärksamhet mot och sätter sig sedan vid flygeln igen.

Barbro

I Barbros klassrum sitter eleverna också grupperade runt en flygel men de har bord framför sig och kan därför lägga sina körpärmar på borden. Barbro befinner sig bakom flygeln vid lektionens början men växlar sedan ofta position från att stå/sitta bakom flygeln till att gå runt bland eleverna och dirigera och sjunga tillsammans med dem. Barbro har mycket ögonkontakt med sina elever och tittar sällan i sina noter. Eleverna får omväxlande stå och sitta under hela lektionen.

Växlande rumslig positionering hos både lärare och elever utgör en del i de lokalt utformade spelregler som gäller i den här lokala situationen. Lärarens växling av position kan också tolkas som en form av feedback till eleverna. När Aron reser sig upp och släpper pianot för att enbart dirigera får han mer ögonkontakt med eleverna och de uppmärksammar i högre grad hans dirigeringsgest och sångarmimik. Barbros ”vandringar” i klassrummet gör att hon kan uppmärksamma den enskilda eleven på ett tydligare sätt än då hon befinner sig bakom flygeln.

Initiering, call for respons, feedback, instruktion och växlande rumslig positionering är delar i det mönster för interaktion som både Aron och Barbro använder sig av i sin undervisning. Det är intressant att notera att Aron och Barbro i stort sett följer sin personliga design för initiering genom hela lekt-

ionen. Gemensamt för dem båda är betoningen av puls i initiering av sång. Också CfR visar stora likheter mellan de båda lärarna. Genom verbala och gestiska ”tillrop” riktar lärarna elevernas uppmärksamhet mot utvalda aspekter av text och musik. Aron och Barbro ger feedback på olika sätt. Barbro ger feedback direkt i anslutning till en instruktion medan Aron mer ger sin feedback via sina gester i det musikaliska flödet. Verbal feedback ges av Aron när ett längre ”flöde” är avslutat.

6.2. Kulturella verktyg

Aron och Barbro använder sig i sin undervisning av verktyg i den musikkulturella verktygslådan (Hultberg, 2009). Vokala framföranden, instrumentala framföranden, fysiska, språkliga och grafiska gester för att representera musikens form och uttryck enligt de konventioner råder i den lokala musikklassen är verktyg som distribuerar lärarnas kunnande till eleverna i de två studerade lektionerna. Eleverna använder sin förståelse av de musikkulturella verktyg som Aron och Barbro erbjuder dem i undervisningen genom att sjunga enligt deras intentioner.

6.2.1. Vokala framföranden

Både Aron och Barbro använder sig av sina egna vokala framföranden som musikkulturellt verktyg.

Aron

Aron sjunger med eller utan pianospel i sitt låga register men också i fullröst. Aron använder sin fullröst när han vill ge eleverna en uppfattning om hur mycket energi och styrka som krävs för att sjunga en hög ton:

Eleverna sjunger *kära*. Aron lägger huvudet på sned och säger

Aron Alltså lite mera sjutton i! Våga släppa ut lite. Tre fyr [räknar in med stark röst och tydlig puls och spelar ett starkt ackord på pianot när han räknar ”fyr”].

Eleverna sjunger *kära*. Aron slår av.

Aron *För julen, för julen den kära* [sjunger frasen för eleverna och spelar stämman på pianot samtidigt. Han sjunger och förebildar i sitt höga läge med mycket energi]. Så mycket! Tre å fyr!

Barbro

Barbro ger ofta en vokal förebild i svagt röstläge en oktav under elevernas sångläge. När Barbro förebildar i samma oktav som eleverna sjunger i gör hon också det i ett svagt röstläge men med tydlig frasering och dynamik. I sång tillsammans med eleverna sjunger Barbro i fullröst men undviker att sjunga med i de höga tonerna.

Eleverna

Elevernas framföranden är den huvudsakliga aktiviteten i båda lektionerna. Lärarna kommenterar och korrigerar elevernas framföranden med hjälp av både språkliga, grafiska och fysiska gester.

Barbro sätter sig vid flygeln och intonerar Sankta Lucia igen. Eleverna börjar sjunga.

Barbro Bravo! [efter första frasen] Nu får ni andas. [Eleverna fortsätter sjunga] Bind [visar den andra, långa frasen samtidigt med sin högra hand] Och nu, denna vackra bild! [pekar på tavlan, gapar och slår ut med händerna i en stor öppen gest strax innan eleverna sjunger ”drömmar”] - Och så, bind [visar att eleverna ska binda ihop ”med vingesus, under oss sia” med höger hand]. [Eleverna sjunger] - Bra!

Eleverna fortsätter sjunga repriserna och vers två på samma sätt medan Barbro dirigerar och textar, sjunger med eller ropar. Hon ger positiv feedback genom att ropa - Bra och påminner eleverna om svåra ställen genom att ropa – Lång fras, tvåfingers. Sången klingar mer och mer bärigt och säkert.

Elevernas framföranden kan fungera som ett kulturellt verktyg för läraren då läraren genom att lyssna till eleverna kan få feedback på sina instruktioner och en uppfattning om vilka aspekter som behöver uppmärksammas ytterligare.

6.2.2. Pianot - instrumentala framföranden

I analysen av resultaten blir det tydligt att användningen av pianot som musikkulturellt verktyg för att studera in körstycken skiljer sig markant mellan Aron och Barbro.

Aron

Aron spelar mycket piano under lektionen, både som ackompanjemang och som hjälp i förebildande eller stöd då eleverna sjunger flerstämmigt. För Aron är pianot och det instrumentala framförandet ett viktigt verktyg i undervisningen.

Barbro

Barbro använder bara pianot när hon initierar sång. Pianot används då för att ge ton och markera puls. Barbro intonerar först tonarten genom att lägga ackord. När hon fått elevernas uppmärksamhet börjar hon spela med en tydlig puls. Hon ger sedan en verbal impuls och slutar sedan spela då eleverna sjungit en halv - två takter. Pianot som kulturellt verktyg i Barbros används således till intonation och puls, aldrig till ackompanjemang.

Intressant är dock att både Aron och Barbro ackompanjerar eleverna under hela uppvärmningen. Ingen uppvärmningsövning görs utan pianospel.

6.2.3. Dirigering - fysiska gester

De fysiska gester som Aron och Barbro använder för att gestalta och kommunicera musik har jag valt att kalla *dirigeringsgester*. Dessa gester används under det att musiken klingar. Både Aron och Barbro använder diri-

geringsgester när de undervisar.

Barbro

Eftersom Barbro bara spelar piano när hon intonerar inför initiering av sång har hon så att säga händerna fria för dirigering i större utsträckning än Aron. Barbro använder sina gester för att initiera sång och för att gestalta framför allt tempo, frasering och slutkonsonanter. Hennes dirigeringsgester är tämligen likartade oavsett sångens karaktär. Barbros gester med armar och händer är relativt höga, i höjd med bröstkorgen och upp ovanför huvudet. Med hjälp av dirigeringsgester instruerar Barbro eleverna om vilket tempo hon vill att de ska starta i. Eleverna använder sin förståelse av gesternas innebörd för att starta i det tempo som Barbro vill ha:

Barbro Sträck lite på er [letar i sina noter, sätter sig vid pianot och spelar en melodislinga, reser sig upp, håller upp vänster hand och ger puls med höger hand. Mimar samtidigt] Ett, två tre, fyr!

Eleverna börjar sjunga *Nu vaknen och glädjens* i långsamt tempo. Barbro börjar skratta och slår av.

Barbro Hörni! Stäng pärmarna och titta på mig! Jag gjorde så här. Nu härmar jag er fast ni vet att jag överdriver. Jag tänkte [dirigerar och sjunger samtidigt svagt i rätt tempo en oktav under elevernas sångläge].

Sedan visar Barbro hur eleverna sjöng i halva tempot.

Barbro *Nu vaknen* började ni. Ni kommer att dö om ni sjunger så långsamt. [några elever fnissar]. Ni kommer att svimma! [spelar de två första tonerna och räknar in tempot] En å två och tre å fyr!

Eleverna börjar sjunga i rätt tempo.

När Barbro uppmärksammar att hennes initiering inte leder till att eleverna visar den förståelse som hon förväntat kompletterar hon med en förtydligande verbal instruktion. I den här sekvensen frångår Barbro sin design för initiering av sång. Hon ger endast starttoner från pianot och utan att ge någon instruktion, utöver den instruktion som riktar elevernas uppmärksamhet mot hållning initierar Barbro sången genom att räkna in puls samtidigt som hon dirigerar. Eleverna tolkar Barbros dirigeringsgester och sjunger i halva tempot vilket inte var Barbros intention. Efter en förtydligande instruktion sjunger eleverna i rätt tempo. Det musikkulturella verktyget *dirigeringsgester* måste verbaliseras för att elevernas tolkning ska stämma med lärarens intention.

Aron

Aron använder dirigeringsgester mycket och ofta, både i kombination med pianospel och/eller sång. Då Aron spelar piano slår han in och slår av med en hand samtidigt som han sjunger och/eller spelar piano. När han förebildar vokalt understryker han sin förebild med en dirigeringsgest. Vid de tillfällen då Aron reser sig från pianot och dirigerar med båda armarna gör han det med stora och tydliga gester som rör sig från mellangärdet och upp i höjd med käken. Aron använder också överkroppen då han dirigerar och lutar

sig framåt för att understryka riktning i fraser. Då Aron står och dirigerar har han också blicken på eleverna och de uppmärksammar därför hans dirigeringsgester i högre grad än då Aron sitter vid pianot och tittar i noterna.

Dirigeringsgester är ett musikkulturellt verktyg som både Aron och Barbro använder men de använder sina gester på lite olika sätt. Aron använder varierade dirigeringsgester både när han förebildar vokalt, vid pianot och då han leder kören. Han låter aldrig eleverna sjunga utan att han leder dem från pianot och/eller med dirigeringsgester. Aron tittar mycket i sina noter, precis som Aron och de uppmärksammar därför inte i så stor utsträckning hans dirigeringsgester.

Barbro använder endast dirigeringsgester då hon initierar och leder a capella sång men hon låter också eleverna sjunga själva utan att ge impulser med dirigeringsgester. Vid dessa tillfällen har Barbro alltid ögonkontakt med eleverna. Barbros elever gör på det sättet egna framföranden som är mer oberoende av hennes ledning med hjälp av dirigeringsgester.

6.2.4. Sångarmimik - fysiska gester

Aron använder sig av fysiska gester som jag valt att kalla *sångarmimik* då han visar sånginställning med mun, läppar, käkar, ögon och överkropp, ett slags stumt vokalt förebildande.

Sångarmimik används ofta av Aron både när han ackompanjerar på pianot och när han enbart dirigerar.

Strax innan den höga tonen på ordet *Stjärnan* öppnar Aron munnen genom att tydligt ”släppa” hakan. Blicken är i notbilden.

[Dirigerar med tydliga gester] Visar ännu en gång tydligt stor munöppning och avslappnad käke på ordet *stjärna*. Denna gång på den långa sluttonen.

Medan Aron räknar in tittar han ut över hela klassen. Han textar utan att sjunga med i de första orden och spelar några av stämmorna. Släpper pianot och sjunger stumt med eleverna med tydlig sångarmimik.

Aron Texten! [Visar texten med mycket tydlig artikulation samtidigt som eleverna sjunger].

Aron visar mycket och ofta med sin *sångarmimik* hur han vill att eleverna ska sjunga - hur han vill att de ska använda sitt instrument. *Sångarmimik* uppfattar jag som ett sångtekniskt verktyg som Aron erbjuder eleverna. Eftersom eleverna ofta är upptagna av att titta i sina noter uppmärksammar de inte i så hög grad just detta verktyg.

6.2.5. Grafiska gester

Barbro använder sig av grafiska gester som ett verktyg i kombination med verbal/vokal instruktion:

Barbro introducerar sången *Sankta Lucia* på pianot medan eleverna reser sig upp. Hon tittar ut över klassen under det att hon spelar och väntar på att eleverna ska bli klara. Då reser hon sig upp från sin stol vid flygeln, vänder sig om mot whiteboarden och börjar sätta ut det som hon ritat i början av lektionen. Nu säger hon ingenting, tar en penna och börjar rita en kurva på tavlan samtidigt som hon sjunger

Barbro *Sankta Lucia, ljusklara hägring* [svagt och i lågt läge.
Vänder sig samtidigt om från tavlan och riktar sin blick mot eleverna].

Det blir ingen vidare fin kurva och jag undrar vad hon håller på med men jag inser snabbt att hon visar eleverna hur hon vill att de ska sjunga de två första, korta fraserna.

Barbro Jättelånga fraser! Då måste man körandas. Jag tror inte att ni behöver ha papper. Jag tror att ni kan den utantill.

Barbro sätter sig vid flygeln och introducerar *Sankta Lucia* på pianot i samma tonart som tidigare. Eleverna börjar sjunga och Barbro reser sig från flygeln, vänder sig mot tavlan och följer kurvan som hon ritat med ett finger samtidigt som hon textar tydligt, vänd mot eleverna.

Genom att också använda bilder och illustrationer, grafiska gester erbjuder Barbro eleverna ytterligare ett verktyg för förståelse av de musikaliska intentioner som Barbro vill förmedla om hur musiken ska struktureras och uttryckas.

6.2.6. Lokalt situerade begrepp

Två lokalt situerade begrepp som förekommer i både Arons och Barbros undervisning är begreppen *öppna* och *tvåfingers*.

Nu står Barbro framför whiteboarden igen.

Barbro Men den här melodin är inte helt lätt. För det första, [ritar ett ansikte på tavlan med en stor, öppen mun] jag ritat så här. Ser ni vad det är? Tvåfingers på drömmar! Sen, varje gång vi kommer till, säger ”sia, lucia” eller vad det nu är [skriver ”sia” på tavlan två gånger] dom ska ni tänka jättemycket på för tappar man dom så blir det för lågt. Nu har ni två saker att tänka på: tvåfingers på drömmar och sia-ställena [håller upp två fingrar mot eleverna

Hon ger positiv feedback genom att ropa - Bra och påminner eleverna om svåra ställen genom att ropa – Lång fras, tvåfingers.

För eleverna i årskurs fyra ritat Barbro en bild för att illustrera begreppet ”tvåfingers”. När Aron ger feedback och instruktion om hur eleverna kan göra för att sjunga en hög ton använder han båda begreppen:

Aron Japp. Sjung bara ordet *kära* [sjunger] med ganska sjyst öppning och rätt mycket ljud. Tre, fyr.

Eleverna sjunger *kära*. Aron slår av.

Aron Nej, gör inte *kära* [sjunger och biter ihop samtidigt]. Öppna lite till. Åtminstone två fingrar på högkant mellan framtänderna [visar och sjunger] *kära*. För det hjälper både texten och tonen. Inte *kära* [sjunger och biter ihop].

Här ger Aron också en förklaring; ”det hjälper både texten och tonen”.

6.2.7. Grundpuls som stomme för verbala instruktioner

Aron ger sina instruktioner i ett musikaliskt rytmiskt flöde i musiken. Piano-spelet och vokala/verbala instruktioner vävs samman med det rytmiska flödet i musiken vilket blir tydligt i transkribering av händelser i ett notsystem:

Gläns över sjö och strand Observation nr 1

6.3. Riktning av uppmärksamhet mot utvalda aspekter

Interaktion mellan lärare och elever under en körlektion kännetecknas av stor komplexitet. Aron och Barbro kombinerar musikkulturella verktyg på olika sätt då de vill rikta elevernas uppmärksamhet mot utvalda aspekter i det gemensamma musicerandet.

De aspekter som både Aron och Barbro lyfter är vokala och musikaliska aspekter samt målbilder som handlar om att rikta elevernas uppmärksamhet mot den konsert som de repeterar inför.

6.3.1. Vokala aspekter

De vokala aspekterna i musicerandet får störst uppmärksamhet under uppvärmningen som i tid ägnas ca tio minuter i början av båda lektionerna. Under själva repetitionsdelen av lektionen är Aron den som flitigast uppmärksammar vokala aspekter. Han gör det både genom att använda *sångarmimik*, metaforer och genom att förebilda vokalt:

Eleverna sjunger *kära*. Aron slår av.

Aron Nej, gör inte *kära* [sjunger och biter ihop samtidigt]. Öppna lite till. Åtminstone två fingrar på högkant mellan framtänderna [visar och sjunger] *kära*. För det hjälper både texten och tonen. Inte *kära* [sjunger och biter ihop] Tre å fyr! [spelar med]

Eleverna sjunger *kära*. Aron lägger huvudet på sned och säger

Aron Alltså lite mera sjutton i! Våga släppa ut lite. Tre fyr [räknar in med stark röst och tydlig puls och spelar ett starkt ackord på pianot när han räknar ”fyr”].

Eleverna sjunger *kära*. Aron slår av.

Aron *För julen, för julen den kära* [sjunger frasen för eleverna och spelar stämman på pianot samtidigt. Han sjunger och förebildar i sitt höga läge med mycket energi]. Så mycket! Tre å fyr!

Eleverna sjunger samma fras.

Aron Så ja, mycket bättre [ler och ser nöjd ut].

Läraren kan vara väldigt tydlig med vilken/vilka aspekter som valts ut för övning. I sekvensen med *Sankta Lucia* då Barbro ritat linjen på tavlan och eleverna sjunger pekar Barbro på ansiktet som hon ritat och på stavelsen som hon skrivit. Hon riktar på det sättet elevernas uppmärksamhet mot de utvalda aspekter som hon vill att eleverna ska förbättra; kvalitet på en hög ton och energi på vissa stavelser för undvika att tonen blir för låg.

Barbro provar också olika varianter tillsammans med eleverna. I följande sekvens uppmärksammar Barbro ”ett svårsjunget ställe” där eleverna gör glissando i växlingen från en hög ton ner till en låg ton. Avståndet är en stor sext mellan orden *det* och *jul*. Barbro har visat hur eleverna gör genom att förebilda och frågar sedan om de kan göra på ett annat sätt. Hon visar sedan genom att förebilda hur hon vill att eleverna ska sjunga:

Barbro Kan ni göra någonting åt det? [Förebildar nu två gånger utan glissando].

Barbro riktar sin uppmärksamhet mot hela klassen när hon pratar och förebildar. Hon står bakom flygeln och växlar hela tiden riktning så att hon ”scanar” in hela klassen när hon pratar och förebildar.

Barbro Pröva! [intonerar en tretakt i Ass-dur med crescendo till första takten med sång].

Eleverna sjunger: *Nu så är det jul igen* [Bra] *jultomten myser*. Barbro avbryter:

Barbro Kan ni göra det en gång till, ännu mjukare? Ett, två tre [dirigerar] *Nu så är det jul igen* [slår av] En två tre *Nu så är det jul igen* Bra! Tänk om man gör så här [sjunger] *Nu så är det* ska ju vara starkt men just när man kommer till [sjunger] *jul igen* tar man det lite

lugnt på det och sen får resten vara starkt! Prova! [spelar en tretakt i Ass-dur]

Eleverna sjunger: *Nu så är det jul igen. Jultomten myser.* Barbro avbryter:

Barbro Ja, bra! Så gör vi! Vi börjar starkt som attan [slår ut med bägge armarna i en stor, öppen gest] och just på jul igen lite försiktigt [kryper ihop och visar med en hand riktning när hon säger jul igen] men när jultomten kommer, då är vi tillbaka i fortet. Ok, kommer ni ihåg det? [intonerar återigen i Ass-dur].

Eleverna sjunger vers 1 igen. Nu går Barbro runt bland eleverna medan hon visar fraser med gester samtidigt som hon textar med men inte överdrivet tydligt. På ordet *lyser* som är höjdpunkt i versen slår Barbro ut med armarna i en stor öppen, energisk gest. Efter vers 1 säger Barbro:

Barbro Bra, fortsatt! [Eleverna sjunger *nu den långa hösten är slut för i år*] och så legato [före den långa frasen i vers 2].

På ordet *Norden* som är höjdpunkt i vers 2 gör Barbro samma öppna gest igen. När eleverna sjungit klart säger hon med eftertryck:

Barbro Jättesnyggt! Precis så ska det vara.

Eleverna får möjlighet att pröva samma svårighet flera gånger. Barbro använder här elevernas eget framförande som kulturellt verktyg. Hon ber eleverna sjunga ”ännu mjukare” och visualiserar sedan med ord och gester den variant som eleverna framfört. På så sätt befäster hon elevernas variant som en gemensam lösning på en svårighet som egentligen är ett sångtekniskt problem. För att undvika glissando i den stora sexten mellan orden *det* och *jul* behöver eleverna sjunga med stöd och tydlig medveten artikulation av texten där den egentliga svårigheten är konsonanten *j* som åstadkommer ett glissando om den inte sätts an på den låga tonen. Barbro väljer att koppla den sångtekniska svårigheten till textens innehåll:

Barbro Ja, bra! Så gör vi! Vi börjar starkt som attan [slår ut med bägge armarna i en stor, öppen gest] och just på jul igen lite försiktigt [kryper ihop och visar med en hand riktning när hon säger jul igen] men när jultomten kommer, då är vi tillbaka i fortet.

Medan Barbro ofta väljer ut en eller två aspekter som hon riktar elevernas uppmärksamhet emot följer Arons sätt att rikta elevernas uppmärksamhet genom framför allt CfR mer det musikaliska flödet där Aron ofta ger nya impulser till eleverna som inte har koppling till den instruktion som föregick initiering av sång. I Barbros klassrum är både lärare och elever i dialog med musiken. Eleverna lånar Barbros erfarenheter och för ett framförande som Barbro och eleverna tillsammans kan använda som ett kulturellt verktyg.

6.3.2. Musikaliska aspekter

Det finns en tydlig samstämmighet mellan vilka musikaliska aspekter som Aron och Barbro väljer att uppmärksamma i sin undervisning. Att hålla ut fraser och att sjunga med riktning i fraser lyfts ofta fram av båda lärarna.

Aron Jättefint! Såja! Bra! Den första början på den andra sången [spelar med tydlig frasering på pianot] Tänk det som en enhet och målet för den enheten är *kommer lussebrud* [sjunger och spelar]. Inte starta med inställningen att jag ska göra dom här två [spelar upptakten tungt] och sen kommer det något annat har jag för mig.

Sikta på ”bruden” i slutet av första meningen [förebildar med röst och piano. Ej så tydligt denna gång]. Dit fram - ingenting annat!
Alla!

Barbro

Nu går Barbro runt bland eleverna medan hon visar med gester fraser samtidigt som hon textar med men inte överdrivet tydligt. På ordet lyser som är höjdpunkt i versen slår Barbro ut med armarna i en stor öppen, energisk gest. Efter vers 1 säger Barbro

Barbro Bra, fortsatt! [eleverna sjunger *nu den långa hösten är slut för i år*] och så legato [före den långa frasen i vers 2].

På ordet *Norden* gör Barbro samma öppna gest igen. När eleverna sjungit klart säger hon med eftertryck:

Barbro Jättesnyggt! Precis så ska det vara.

Klang och samtidighet i insatser är andra musikaliska aspekter som båda lärarna uppmärksammar.

Aron slår av tonen och säger:

Aron Den sista frasen *strålande stjärna* [förebildar i sitt låga läge och spelar till. Visar med en gest den höga tonen]. Ta den en gång till. Tänk ljusa tankar så att ni inte blir för mörkt inställda från början [tittar i notbilden och tar ackordet i ackompanjemanget på pianot] *strålande* [sjunger den första tonen i sitt låga läge, reser sig från pianot] Tre å [dirigerar].

Dynamik och artikulation representeras i sång i forte och sång med legato. Dessa aspekter uppmärksammas också av både Aron och Barbro.

6.3.3. Målbilder

Aron och Barbro använder sig av målbilder under repetitionsarbetet. Att presentera målbilder ger eleverna en möjlighet att skapa sig en inre bild av det förestående framträdandet.

Efter vers 2 ger Aron en beskrivning av konsertsituationen och lokalen som de kommer att befinna sig i och uppmanar eleverna att tänka sig in i situationen.

Aron Tänk inte klassrum, nära till allting nu. Ni vet ju hur det ser ut i XX. Skapa er den bilden nu.

När klassen avslutat repetition av *Goder afton* säger Aron:

Aron Fastän man har gjort dom här låtarna tre tusen gånger så måste man ändå sjunga dom för den ständigt nya publiken. Det vill säga med samma inställning varje gång för annars så tappar man styrfart, tappar man stinget.

I ovanstående två sekvenser använder sig Aron av två olika målbilder men de har båda med konsertsituationen att göra. Den första bilden handlar om lokalen/rummet som konserten kommer att framföras i. För att elevernas sång ska nå ut och bli tillräckligt stark ber Aron eleverna att relatera till sina tidigare erfarenheter av att sjunga just denna konsertlokal. Den andra målbilden handlar om att eleverna kommer att sjunga till ackompanjement. Det är stora avstånd och därför måste rytmisk samtidighet övas med eleverna så att de säkert vet vilken startton nästa stycke har.

Barbro övar sången *Sankta Lucia* med sina fyror. De övar refrängen i sången som i slutfallet i första repriserna har en nedåtgående melodirörelse medan den andra repriserna har en uppåtgående rörelse. Eleverna har vissa svårigheter att hålla ordning på upp och ner. Barbro övar detta flera gånger och säger sedan:

Barbro Ni ska klara av det här själva om lite drygt en vecka. Om jag står precis framför näsan på er och gör så [visar tummen ner] då tror jag ni har tankarna någon helt annan stans. Så [visar tummen ner] eller så [visar tummen upp].

Barbro övar repriserna ännu en gång och alla elever sjunger denna gång rätt i båda repriserna.

I årskurs fyra har eleverna ännu ingen erfarenhet av egna luciatåg att relatera till. De är endast vana vid situationen i klassrummet tillsammans med Barbro. När Barbro riktar deras uppmärksamhet på att eget ansvarstagande är en förutsättning för att klara konsertsituationen skärper eleverna sin uppmärksamhet på Barbros tumme och de då sjunger rätt i båda repriserna.

Konventioner att uttrycka musik används sällan av båda lärarna. *Legato*, *forte*, *klang* och *fras* förekommer. *Öppna* och *tvåfingers* är lokalt situerade begrepp som används av både Aron och Barbro.

Notbilden uppmärksammas inte heller i särskilt hög grad av varken Aron eller Barbro. Aron liksom hans elever tittar ofta och mycket i noterna men Arons instruktioner, CfR och feedback relaterar sällan till själva notbilden. I Barbros klass får eleverna sånger i läxa varje vecka men de sjunger till största delen utantill under de lektioner som jag observerade.

6.4. Sammanfattning

Aron och Barbro interagerar med sina elever med hjälp av kulturella verktyg ur den musikkulturella verktygslådan (Hultberg, 2009). De följer ett likartat mönster för interaktion och använder flera gemensamma verktyg. Kring användningen av kulturella verktyg skapar de sin egen personliga design. Till exempel skiljer sig Arons vokala framföranden från Barbros eftersom Aron i så hög grad använder *sångarmimik* i sina vokala framföranden. Lärarens personliga design riktar elevernas uppmärksamhet mot utvalda aspekter i det musikaliska framförandet. Elevernas respons tyder på att de är vana vid lärarens personliga design.

6.4.1. Pulsangivelse som nav i körundervisning

Både Aron och Barbro anger puls verbalt tillsammans med pianospel i samband med initiering av sång. I resultaten framträder ändå tydliga skillnader i hur de anger puls.

Aron varierar sitt sätt att ange puls när han initierar sång. Han anger puls enbart verbalt, han kombinerar verbal pulsangivelse med pianospel eller dirigering och han använder kombinationer av vokalt framförande, tonangivelse och verbal pulsangivelse (6.1.1.).

Barbro använder sig nästan uteslutande av sin personliga design att först intonera tonarten i sången med ackord. När hon fångat elevernas uppmärksamhet med hjälp av ögonkontakt anger hon en tydlig puls i sitt pianospel och räknar tydligt in verbalt samtidigt som hon gör ett crescendo i pianot. När eleverna börjar sjunga slutar Barbro spela (6.1.1.). Det är endast vid ett tillfälle som Barbro initierar sång utan att ange puls (6.2.3) under den lektion som jag analyserat. Hon mimar visserligen puls men hon använder bara dirigeringsgester för att ange puls. I just denna sekvens uppfattar eleverna pulsen på ett annat sätt än vad Barbro avsett.

Aron och Barbro använder sig således av en konvention att strukturera musik i kör, av pulsangivelse. Att med hjälp av rösten verbalt rikta elevernas uppmärksamhet mot puls i samband med starter är den tydligaste och oftast förekommande design av initiering som båda lärarna använder.

6.4.2. Individuella kombinationer av kulturella verktyg

Data visar att både Aron och Barbro använder sig av ett specifikt verktyg oftare än de övriga. Barbro centrerar sin undervisning kring a cappella sång medan Arons driver sin lektion framåt med hjälp av sitt pianospel. Skillnader i Arons och Barbros interaktion visar sig främst i deras olika sätt att ge feedback och i hur de ger instruktioner.

Arons undervisning kännetecknas av att han arbetar utifrån det musikaliska flödet där han och eleverna befinner sig tillsammans. Puls är ett centralt verktyg i Arons undervisning vilket får konsekvenser för hans sätt att ge instruktioner. Aron låter en grundpuls i pianot bilda stomme för rytmiserade verbala och fysiska gester. Pianot som kulturellt verktyg är framträdande i Arons undervisning. Centralt i Arons undervisning är också det fokus på vokala aspekter som han uppmärksammar genom att flitigt använda verktyget *sångarmimik*. Långa sekvenser av initiering, call for respons, feedback och instruktion har ett fokus på framför allt vokala aspekter.

Barbros undervisning kännetecknas av fokus på en eller ett par utvalda aspekter i musiken som övas under korta sekvenser med tydlig initiering, instruktion och feedback. Det är elevernas a cappella-sång som står i centrum för undervisningen. Barbro ger ofta positiv feedback i direkt anslutning till den aspekt som uppmärksammas. Grafiska gester tillsammans med fysiska och språkliga gester, mycket ögonkontakt och variation i rumslig positionering är centrala verktyg i Barbros undervisning. Eleverna sjunger mycket a cappella utan att Barbro dirigerar. Kännetecknande för Barbros undervisning är också att hon byter tonart i alla sånger som hon repeterar under lektionen. Det är inte alltid så att hon börjar i en låg tonart och senare höjer tonarten. Det kan lika gärna vara tvärtom. De upprepade tonartsbytena initieras alltid med pianospel. Att ge eleverna möjlighet att sjunga i olika tonarter skärper deras förmåga att använda sina röster i olika lägen. Elevernas förmåga att uppfatta och anpassa sig till olika tonarter tränas också på detta sätt. Tonartsbyten uppfattar jag som en strategi nära förknippat med träning av instrumentet rösten, alltså en vokal aspekt.

I Barbros undervisning för både lärare och elever en dialog med musiken då Barbro uppmuntrar eleverna att pröva hennes förslag. Eleverna lånar hennes erfarenhet och använder musikaliska framföranden som ett kulturellt verktyg.

6.4.3. Olika design - likartade framföranden

Aron och Barbro väljer olika vägar mot det gemensamma målet, den kommande konserten men når trots sina skilda vägar ett gemensamt mål i den klingande musiken. Aron och Barbro spränger dock inte traditionens ramar i sina skilda sätt att realisera spelregler för undervisning. De följer traditionellt konventionaliserade spelregler för körundervisning men använder en personlig design av olika moment. Min slutsats är därför att både elever och lärare har en stark anknytning till den lokalt situerade kulturen (Bruner, 2002). Elevers och lärares gemensamma musikkulturella inramning har större betydelse för elevernas musikaliska framförande än Arons och Barbros personliga design av olika moment i undervisningen. Detta sett i ett kort perspektiv och utifrån endast det begränsade datamaterial som ligger till grund för den här studien.

7. Diskussion

Vägen till målet, elevernas framförande av musik i den kommande konserten som fokuserades i de två lektioner jag undersökte var vid första anblicken tämligen likartad. Lektionernas upplägg med en inledande uppvärmning på cirka tio minuter som följdes av ett repetitionsarbete där interaktionen mellan lärare och elever också följde ett likartat mönster visade att spelreglerna för hur en musiklektion i en musikklass ska hållas är tydliga och följs av alla medspelare (Gadamer, 1997). I den lokala situation som jag undersökt är ”spelreglerna” för hur en lektion i musikklass ska vara givna och ifrågasätts inte.

Intressant är dock de skillnader som visade sig i djupanalysen av data när det gäller lärarnas design av momenten i undervisningen, deras olika sätt att använda sig av kulturella verktyg. En första slutsats skulle kunna vara att så pass olika design som Aron och Barbro använder sig av också får återverkningar på det klingande resultatet, på lärandeobjektet musiken men så är inte fallet. Båda klasserna sjunger med klang och tydlig artikulation både vad gäller text och musikaliska gester.

Olika design men likartade framföranden kan också diskuteras utifrån begreppet *scaffolding* (4.). Aron och Barbro bygger byggnadsställningar åt sina elever på olika sätt. Både Aron och Barbro initierar exempelvis sång genom att verbalt ange puls (6.4.1.) men medan Barbro anger puls tydligt för att sedan ta bort stötten när eleverna börjar sjunga fortsätter Aron att stötta pulsen och ge andra stötter (spela stämmor, visa dynamik, ge harmonisk förebild) med hjälp av sitt pianospel. I Barbros undervisning får eleverna i högre grad agera stötter åt varandra. Trots olika byggnadsställningar åstadkommer de båda lärarna ändå ett likartat kulturellt verk (4.2). Aron och Barbro använder sin kreativitet i relation till den musikkulturella kontext som de befinner i externalisering av kulturella verk. Kollektiva kulturella aktiviteter, kulturella verk är, enligt Bruner (2002) identitetsskapande. I arbetet med instudering av körmusik manifesteras således Aron och Barbro tillsammans med sina elever sina identiteter som lärare i musikklass respektive elev i musikklass.

7.1. Modelling i körundervisning

Musikklasser kan i vissa avseenden betraktas som en undervisningstradition där körledaren är ”mästaren” som gestaltar eller översätter musik, noterad eller gehörsbaserad med hjälp av gester, blickar, sång, tal, pianospel och kroppsrörelser (Sandberg Jurström, 2009). Jag har valt att använda begreppet modelling (3:3) för detta ”översättningsarbete”. Modelling i den här studien inbegriper Arons och Barbros olika design av mönster för interaktion; initiering, instruktion, CfR och feedback.

I sång- och körundervisning kompliceras modelling av att läraren/körledaren är beroende av att eleverna också kan översätta lärarens användning av sitt

instrument, sångrösten, till elevens eget instrument. Detta förhållande accentueras ytterligare i undervisning med barn- och ungdomar då deras sångröster står i relation såväl till deras fysiologiska utvecklingsnivå som till deras förmåga att skapa mentala representationer av musiken.

Utifrån Sandberg Jurströms (2009) resultat och från resultat i denna studie kan det alltså hävdas att körledares modellering har vissa givna ”ingredienser” som är likartade trots viss variation när det gäller personlig design. Undantaget är de grafiska gester (6.2.5.) som Barbro använder sig av i sin undervisning. Sandberg Jurström lyfter fram körledares handlingsrepertoar medan jag i den här studien valt att använda mig av termen modellering som då inbegriper de mönster för interaktion som Aron och Barbro använder.

Körledaren är en ”förebildande modell” som kommunicerar musikaliskt uttryck till körsångarna via ett körspecifikt ”musikspråk” hävdar Sandberg Jurström (2009, s. 133). Detta språk innehåller visserligen, enligt Sandberg Jurström lokala variationer men hon hävdar att språket går att överföra mellan olika typer av körer. Emellertid är Sandberg Jurströms studie gjord i körer med enbart vuxna korister i en musicerande kontext. De resultat som jag redovisat i innevarande studie och i den första delstudien (Risberg, 2012) som är gjord i en utbildningskontext med barn och ungdomar visar dock att lärarna Aron och Barbro använder lokalt situerade begrepp som fungerar i den lokala situation där de befinner sig men som behöver ”översättas” om de ska kunna användas i en annan musikkulturell lokal situation. Det verbala musikspråket, de verbala gesterna i den lokala situation som jag undersökt präglas mer av lokalt situerade begrepp (Risberg, 2012) och metaforer (6.3.1, 6.3.2.) än av konventioner att strukturera musik vilket försvårar ett översättningsarbete till en annan musikkulturell kontext.

I Arons undervisning får eleverna luta sig mot Arons ackompanjemang i sitt musicerande vilket ger eleverna en förberedelse inför den kommande konserten då de måste anpassa sin sång till harmoniken i ett ackompanjemang. Aron ger eleverna möjlighet att träna enligt modellen för konserten. När lärare framför musik för sina elever relaterar läraren till sina egna föreställningar om hur musiken ska klinga. Elevernas framföranden blir då ett slags svar till läraren på hur eleverna uppfattar musiken och en indikation på vad de behöver hjälp med för att utveckla sin musikaliska färdighet, i det här fallet för att kunna göra ett framförande under en kommande konsert.

En konsekvens av att Aron ackompanjerar kören mycket är att han riktar mycket av sin uppmärksamhet mot notbilden då han spelar och att eleverna då inte uppmärksammar hans gester på samma sätt som när han exempelvis enbart dirigerar (6.2.3). En tolkning av ett sådant resultat skulle kunna vara kan vara Aron inte har kontakt med eleverna på samma sätt som exempelvis Barbro. Samtidigt uppmärksammade jag att eleverna trots detta sjöng med energi och klang. Det är intressant att Sandberg Jurström (2009) också har redovisat ett liknande resultat. Hon drar då slutsatsen ”att de [körsångarna] troligen ser och uppfattar körledarens expressiva handlingar trots att de har blicken i noterna” (ibid. s. 116). Utifrån elevernas vokala framförande i

Arons klass är det möjligt för mig att dra en liknande slutsats men för att kunna bekräfta den skulle jag behöva göra en fördjupad studie.

7.4. Implikationer för undervisning

Musiklärare i musikklass liksom körledare i andra musikkulturella kontexter kan utifrån resultat i den här studien använda sig av olika vägar för att realisera klingande musik i kör. Om lärarnas föreställning om det musikaliska framförandet är likartat kan de välja olika vägar men ändå nå samma mål. Mitt antagande utifrån resultat i den här studien är att den musikkulturella inramningen är avgörande för hur musiken kommer att klinga. Några implikationer för undervisning är möjliga att ge utifrån resultaten.

För en elev som har egna inre föreställningar om musiken som framförs kan Arons design där eleverna får följa med i hans dialog med musiken genom långa sekvenser av initiering, call for respons, feedback och instruktion vara stimulerande. När elever saknar minnen/föreställningar om vokala framföranden försvårar det instudering av ny repertoar. Om eleven själv inte förmår framföra musik med meningsfullt uttryck innebär det en svårighet och inget musikaliskt lärande sker. Eleven förmår bara att instrumentellt framföra toner utan ett, för eleven meningsfullt uttryck (Hultberg, 2009b).

Barbros mönster för interaktion präglas av fokusering kring en uppgift, tydlig feedback och mycket tidsutrymme för elevernas egen aktivitet vilket enligt Sloboda och Wood (2007) är kännetecknen på en god musiklärare. Däremot får de elever som behöver en tydlig vokal förebild (Saunders et al., 2011) använda sig av sina kamrater eftersom Barbro [under de lektioner som jag observerade] inte använder egna vokala framföranden i lika hög grad som exempelvis Aron. Barbros elever får inte tillgång till det kulturella verktyget sångarmimik eftersom de inte kan se sina kamrater framifrån på samma sätt som Arons elever kan se Aron. Barbro låter i stället eleverna själva föra en dialog med musiken (Hultberg, 2009a) utifrån hennes instruktioner och kollektivt i musicerandet göra olika framföranden som Barbro sedan använder som ett kulturellt verktyg. Barbros undervisning kan därför sägas innehålla både en instudering av musik och samtidigt en oberoende körskolning där elever blir hänvisade till att lyssna till varandra och uppmärksamma Barbros dirigerings och CfR som hon ger under elevernas framföranden.

Ett framträdande resultat i studien är betydelsen av puls i körundervisning. Eftersom dirigeringsgester ingår som en del i spelets regler (Gadamer, 1997) vid framförande av körmusik skulle det vara möjligt att diskutera att Aron och Barbro nästan uteslutande räknar in pulsen med rösten i undervisning vilket de inte kommer att göra vid framförande på konsert. Att räkna in puls verbalt ingår inte i konventionen att framföra körmusik i en konsert. Här används alltså *inte* modellering som syftar fram till en konsertsituation. Värt att notera är att konventionen i exempelvis ett rockband säger tvärtom - där ska trummisen räkna in puls tydligt också i konsertsituationen. Därför är det intressant att Aron och Barbros i sin körundervisning inte använder enbart dirigerings oftare för att ange puls.

Växlande rumslig positionering (6.1.5) är i den här studien ett kulturellt verktyg som både Aron och Barbro använder sig av. Relaterat till min förra studie (Risberg, 2012) där elever uttryckte att de blir trötta av att sitta för länge är det viktigt att beakta elevers behov av rörelse och växlande rumslig positionering i körundervisning.

Intervjuer med elever i den första delstudien (Risberg, 2012) visar att elevers förståelse av centrala begrepp varierar. Några elever förstår begreppen så att de kan omsätta dem i sånglig aktivitet medan andra enbart kan ge en intellektuell beskrivning av begreppet. Eleverna befinner sig, som i all annan undervisning på olika nivåer. Här kräver körundervisning i stora grupper att lärare utvecklar metoder för att fånga in och scanna av var individen befinner sig så att undervisningen kan stötta eleven i ”the zone of proximal development” (Vygotskij, 1978). Om läraren inte uttrycker tydligt i sin feedback vad läraren är nöjd med öppnar det för flera tolkningsmöjligheter hos eleven (6.1.4). Om det dessutom finns oklarheter kring innebörden i begrepp som läraren använder kompliceras tolkningsprocessen för eleven ytterligare.

I innevarande studie har musiklärares interaktion med kör i musikklass begreppsliggjorts genom att mönster för interaktion lyfts fram (6.1) liksom kulturella verktyg i körundervisning (6.2). Arons och Barbros färdigheter kan betraktas som en del av körledares know-how-kunskap (Rolf, 1995). Om musiklärare i musikklasser liksom andra körledare ges möjlighet till kollegialt utbyte kan know-how-kunskap bli föremål för reflektion. Genom relationellt utbyte kan då musiklärares kompetens att undervisa i körsång utvecklas. För att musiklärare och körledare ska kunna utbyta erfarenheter och diskutera undervisning behöver de tillgång till ett gemensamt språk där de begrepp som används kan förstås och kommuniceras av alla deltagare. Den här studien är därför ett bidrag till det musikpedagogiska arbete som pågår för att utveckla musiklärares och körledares kompetens i undervisning i körsång.

En slutsats av resultaten från innevarande studie som knyter an till Sandberg Jurström (2009) är att det inte går att lyfta fram en variant av körundervisning som ett föredöme framför andra. Det är däremot viktigt att utöka kunskapen om körundervisning i både undervisande och musicerande kontexter och på så sätt belysa den variation som finns i ett musikspråk anpassat för körsång.

8. Fortsatt forskning

Jag har undersökt två goda körpraktiker där olika vägar mot ett gemensamt körframträdande ledde till ett likartat musikaliskt framförande. Resultaten gör det intressant att undersöka fler körpraktiker för att visa variationer i området.

Det är också angeläget att genomföra fler fallstudier för att utöka kunskapen kring det personliga tilltalet i gruppundervisning där det finns lite individuellt utrymme. En körpraktik är bara ett exempel. Orkesterlärande då flera musiker ingår i samma stämma, idrottsaktiviteter i grupp liksom dansundervisning är exempel på praktiker som skulle kunna bli föremål för studier utifrån personligt tilltal.

Vidare skulle studier om hur olika modaliteter samordnas i instruktioner och vilka konsekvenser det får för individuellt lärande i grupp vara intressant att genomföra.

Till sist skulle det också vara intressant att med hjälp av ett verksamhetsteoretiskt perspektiv undersöka expansivt lärande i körsångsundervisning genom att låta olika lokala praktiker lära av varandra.

9. Referenser

- 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.
- Bouij, C. (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd – En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. (S. Andersson, Övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1996).
- Cole, M (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Harvard university press.
- Csikszentmihályi, M. 1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Fagius, G. (2009). *Det svenska körundret*. Stockholm: Eric Ericsson International Choral center.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos
- 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
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter – fem musiklärares livshistorier*. (Akademisk avhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Gustafsson, J. (1990). *Utvärdering av musikklassverksamhet i fem kranskommuner till Stockholm*. (C-uppsats). Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning, MPC.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965* (Akademisk avhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gårsjö, B. (1995). *Musikklasser – våra första profilsolor. En studie av profilsolkoleidéns ursprung i Sverige* (C-uppsats). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan. Centrum för musikpedagogisk forskning MPC.
- Haddon, E. (2009). Instrumental and vocal teaching: how do music teachers learn to teach? In *British Journal of Music*, 26 (pp 57-70).

- Haugland Balsnes, A. (2009). *Å lære i kör. Belcanto som praksisfelleskap*. (Akademisk avhandling). Oslo: Norges Musikhøgskole.
- Hedell, K (2009). Klang i kör - Uppfattningar om körsång och klang i efterkrigstidens Sverige. *STIM online*. Hämtad från: http://musikforskning.se/stmonline/vol_12/hedell/index.php?menu=3
- Heikkilä, M, Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning årg. 8* (nr. 1-3 s. 24-41).
- Holgersson, P-H. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. (Akademisk avhandling). Stockholm: KMH Förlaget.
- Hultberg, C. (2000). *The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning – Approaches Notation in Western Tonal Tradition to Music*. (Dissertation). Lund: Malmö Academy of Music.
- 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.
- Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. (Akademisk avhandling). Lund: Malmö Academy of Music.
- Jansson, D. (2013). *Musical Leadership - The Choral Conductor as sense maker and Liberator*. (Dissertation). Oslo: Norwegian academy of Music.
- Johansson, K. (2010). Practice-related Studies of Choir: Musik Education and Artistic Research Perspectives. I U. Geisler & K. Johansson (Ed.), *Choir in Focus 2010* (s. 88-94). Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Johansson, K. (2011). Inside Views on Contemporary Swedish Choral Practice. I U. Geisler & K. Johansson (Ed.), *Choir in Focus 2011* (s. 15-32). Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Jällhage, L. (2014). Regeringen vill införa inträdesprov för 6-åringar. *Lärarnas Nyheter*. Hämtad 2014-06-26 från: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/05/19/regeringen-vill-infora-intradesprov-6-aringar>
- Kvale, S., Nielsen, K. (2000). Mästarlära och lärandeform av idag. I S. Kvale & K. Nielsen, *Mästarlära – Lärande som social praxis* (s. 27-46). Lund: Studentlitteratur AB.
- Krüger, S. (2008). *Ethnography in the Performing Arts – A Student Guide*. Hämtad 2013-11-02 från

<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/palatine/Ethnography-in-the-Performing-Arts-A-Student-Guide.pdf>

- Lave, J & Wenger, E (2009). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians - Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lindström, D. (2006). *Sjung, sjung för livet - en studie av körsång som pedagogisk verksamhet och av deltagarnas upplevelse av hälsa och livskvalitet*. (Lic.). Piteå: Institutionen för musik media och bilder.
- Lindgren, K. (1987). *En studie av musikpedagogisk verksamhet i grundskolan* (C-uppsats). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson, *The Child as Musician – A Handbook of Musical Development* (pp. 331-352). United States: Oxford University Press.
- Mould, A. (2007) *The English Chorister: a history*. London: Hambleton Continuum.
- Nielsen, F. V. (2002). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Olsson, B. (K). (2008). *Beskrivningsspråk i och för kreativ praxis. Idéutveckling under gruppssession*. (Akademisk avhandling). Eskilstuna: Mälardalen University Press.
- Theorell, T. (2011). Medicinska samband mellan körsång och hälsa. I L. Ekman Frisk & G. Fagius (Ed.). *Körsång påverkar - forskare berättar* (s.51-60). Riga: Wessmans musikförlag.
- Trehub, S. E. (2009). Infants as musical connoisseurs. In G. E. McPherson, *The Child as Musician – A Handbook of Musical Development* (pp. 33-50). United States: Oxford University Press.
- Törnquist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande - Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. (Akademisk avhandling). Lund: Malmö Musikhögskola.
- Palm Lebel, Y. (2008). *Musikklasser i Sverige. Organisation och innehåll* (C-uppsats). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Risberg, I. (2012). *Variation och samstämmighet. En studie om hur elever i musikklasser med körinriktning beskriver sång och sin egen röst*. (Magister-uppsats). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Norge: Nya Doxa
- Rostwall, A-L., West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling - en studie av frivillig musikundervisning*. (Akademisk avhandling). Stockholm: KMH Förlaget.

- Sandberg, R. (1995). *Musik i tid och rum, Några reflektioner kring en tidsgeografisk begreppsmodell*. MPC:s skriftsserie, 39. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar – en socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.
- 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/IOE_Diverse_approaches_to_successful_singing_COP_.pdf
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skolinspektionen. (2011). *Musik i Grundskolan - Är du med på noterna rektor?* Kvalitetsgranskning Rapport 2011:5. Stockholm: 2011.
- Stenbäck, H. (2001). *Lärande i kör - En studie av körsång i gymnasium och folkhögskola*. (Lic.). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Sundberg, J. (2001). *Röstlära: fakta om rösten i tal och sång* (3.e utvidgade uppl.). Malmö: Konsultfirman Johan Sundberg.
- Theorell, T. (2011). Medicinska samband mellan körsång och hälsa. I L. Ekman Frisk & G. Fagius (Ed.). *Körsång påverkar - forskare berättar* (s. 51-61). Riga: Wessmans musikförlag.
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ektröm, S-E., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M., Jörnsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. I *Front. Psychol.*, 09 July 2013 | doi: 10.3389/fpsyg.2013.00334
- Welch, G.F. (2006). Singing and vocal development. In G. E. McPherson, *The Child as Musician – A Handbook of Musical Development* (pp 311-330). United States: 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.
- Vetenskapsrådet. (2014). *Forskningsetiska principer*. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos AB.
- 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.

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. (2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. S. (1995/2010). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.