

FG1296 Självständigt arbete (musik som ämne 1), 15 hp
Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
2022
Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Ronny Lindeborg

Elias Aaron Johansson

Fångarnas kör?

Musikgymnasiets obligatoriska körsång och dess
påverkan på köroerfarna elever

Sammanfattning

Detta examensarbete har, inspirerat av diskursteori, syftat till att fördjupa kunskaper om körmetodik för erfarenhetsmässigt blandade körgrupper. Utgångspunkterna har varit ämnena motivation, frivillig kontra obligatorisk musikundervisning, enskilt och kollektivt musicerande, Self Determination Theory, nivågruppering, gamifiering, skolans roll i samhället, körmetodik, genrer, relationellt arbete och musikens potential till emotionella uttrycksformer, om hur stor vikt det har för unga och vuxna musikutövare. Sex musikgymnasieelever med skilda genreinriktningar och huvudinstrument har intervjuats i två halvstrukturerade gruppintervjuer. Några av samtalsämnena var vad som var mest respektive minst stimulerande i sin obligatoriska körundervisning, och hur eleverna har påverkats som musiker av kören. Resultatet visar på att eleverna har blivit bättre notläsning och gehör, och att de har upplevt undervisningen som musikaliskt givande och lärorik när repertoaren varit stimulerande, repetitionstempot väl avvägt och när repetitioner och konserter har varit roliga att vara med om, på grund av en hög musikalisk nivå. Eleverna har upplevt väntan på andra stämmor som repeterar, ostimulerande repertoar, lektionstid på sena fredagar och för snabbt repetitionstempo i större icke nivågrupperade körgrupper som några av de största problemen. I diskussionen och slutsatserna fastställs, utefter detta examensarbets omfattning, att ämnesdidaktiskt kompetenta körpedagoger, gott relationellt arbete, nivågruppering, välanpassade repertoarval, inslag av fysisk aktivitet, samt improvisation och komposition är några av verktygen som kan bidra till stärkt motivation och lärande i körsångsundervisning.

Nyckelord: Musik, hälsa, adolescent music identity, motivation, Self Determination Theory, musikgymnasium, körsång, gamifiering, körmetodik, compulsory, level grouping

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	1
1.1	Bakgrund	2
1.2	Syfte och frågeställningar	9
2	Metod och teori	10
2.2	Urval av informanter	10
2.3	Forskningsetik	11
2.4	Forskningsdesign	12
2.5	Validitet och reliabilitet	13
3	Resultat	16
3.1	Körens för och nackdelar	17
3.1.1	Tea, Klara och Frida om körens för och nackdelar	17
3.1.2	Mattias, Vilhelm och Viktor om körens för och nackdelar	20
3.2	Kören och musikerkapet	21
3.2.1	Kören och musikerkapet – Tea, Klara och Frida	21
3.2.2	Kören och musikerkapet – Mattias, Vilhelm och Viktor	22
3.3	Musikgymnasiet	23
3.3.1	Musikgymnasiet – Tea, Klara och Frida	23
4	Diskussion och slutsatser	25
4.1	Fortsatt forskning	30
5	Referenser	31
	Informationsblad till elever	39
	Teamsmeddelande med intervjufrågor	40

1 Inledning och bakgrund

Klockan har slagit tjugo i tre.

Det är fredag eftermiddag. Utanför den gamla skolans höga fönster är himlen tröstlöst grå och vit. Det lilla dagsljus som novemberdagen bjudit på tynar sakta bort, och eleverna börjar släntra in i den dunkelt upplysta aulan. De sjunker ner på de obändigt hårda träbänkarna och väntar på att uppropet ska börja. De är inne på sin tredje månad på gymnasiet, och det har blivit dags för veckans sista lektion. Kören. Längst bak i salen, närmast fönstren och de anrika stenväggarna, sitter en femtonåring med slokande hållning och huva neddragen över ögonen. Eleven har tidigare under dagen haft enskild trumpetlektion, bara några meter bort från där körlektionen snart ska börja, på nedervåningen i ett av de små övningsrummen. En utmanande läxa hade äntligen satt sig efter flera veckors slit. I samma ögonblick som musiken började flyga och bölja fritt, och läraren gav upp ett spontant glädjeskrik, hade ett varmt brus av självförtroende spridit sig i elevens inre. Det varma bruset hade räckt i timmar, men för varje klasskamrats trötta ”ja” som nu ljöd i aulans torra akustik så försvann det mer och mer. Sakta men säkert. Uppvärmningen är nu över, och körledaren har gett toner till det första stycket. Notbladet känns tungt i elevens händer, som en symbol för fyrkantighet. En barriär mellan konsten och själen. En mur som isolerar jaget från omvärlden, och viskar om otillräcklighet. Musiken får inte liv, tonerna lyfter aldrig från papperet, alla vill att lektionen ska ta slut.

Klockan har slagit tio i tre.

Jag vill undersöka hur en körpedagog kan nå fram till och jobba framgångsrikt med en erfarenhetsmässigt mycket blandad grupp musikgymnasieelever, där elevernas bakgrunder inom och ingångar till körsång skiljer sig åt. Metoder för att överföra motivation och driv från ett musikaliskt område till ett annat ska också undersökas, därtill även hur upplevelser av individuella musikaliska framgångar och personlig utveckling skiljer sig från de kollektiva lyckokänslor som kan uppstå i en ensemble, orkester eller kör. Inspirerad av diskursteori vill jag undersöka hur musikgymnasieelever med mindre erfarenhet av körsång reagerar på och använder sig av sin obligatoriska körundervisning. Ambitionen är att arbetet ska fördjupa läsarnas och mina kunskaper om hur körsångsundervisning kan optimeras, för att förstärka sociala och musikaliska lärdomar inom ramarna för en musikutbildning på gymnasienivå.

1.1 Bakgrund

När det kommer till elevers motivation i skolan är relationerna till och interaktionerna med lärarna en av de mest bidragande faktorerna, utöver lärarnas ämnesdidaktiska kompetenser och elevernas tillgång till fungerande instanser för extra studiestöd och studenthälsa (Boström & Bostedt, 2020). Motivation är en förutsättning för en produktiv läromiljö i skolan, men i forskningssammanhang saknas ibland lärarnas och elevernas perspektiv (ibid.). Ibland ställs begreppen inre och yttre motivation upp som dikotomier. En definition av inre motivation är när en aktivitet är belönande och tillfredsställande i sin egen rätt, när någon uppsöker utmaningar av eget intresse och för att använda sina färdigheter (ibid.). En definition av yttre motivation är när någons incitament till att utföra en aktivitet kommer utifrån, exempelvis genom belöningar, straff, eller rädsla för vad som ska hända om man misslyckas med aktiviteten (ibid.). Man kan även tala om en tredje form av motivation, den icke existerande. Här ger personen upp och ser endast andra faktorer än sig själv som orsaker till sina motgångar, ofta utan att se sambandet mellan den egna prestationen och resultatet (ibid.).

Motivation är dock ett mer komplext begrepp än så. Begreppet är ombytligt och fluktuerande och finns alltid närvarande i mänskliga relationer och social dynamik (Boström & Bostedt, 2020). Den kan också påverkas av yttre faktorer som familjebakgrund, klasstillhörighet, socioekonomiska förutsättningar, kön och etnisk tillhörighet (Skolverket, 2019). Ansvaret för motivation i skolan brukar placeras mest på eleverna själva, särskilt från kommunalt håll (Lundahl et al., 2015) Rent diskursteoretiskt och socialkonstruktionistiskt så omvandlas och förändras lärarnas, elevernas och politikernas sanningsanspråk angående motivation kontinuerligt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I en mer flytande teori om begreppet motivation interagerar olika förväntningar med varandra. Förväntningar från lärare, föräldrar och andra personer påverkar elevernas motivation, tillsammans med elevernas egna ambitioner och förkunskaper (Boström & Bostedt, 2020). För att reda ut bland orsakerna till låg motivation hos gymnasieelever behövs ett helhetsgrepp, där relationen mellan elever och lärare, lokalerna och studiematerialet vägs in i diskussionen utöver alla andra faktorer (ibid.).

En delvis överlappande teori om motivation i skolan är att den handlar om transaktioner snarare än interaktioner. Motivation ses då som mer än en individuell egenskap, också som en process där en meningsskapande förhandling pågår i en social kontext (Perry et al., 2006). Perry beskriver det som att det finns starka samband mellan motivation och kommunikation om förväntningar, tydlig återkoppling om resultat, interaktioner mellan elever och lärare och deras kamrater, positiv och trygg social miljö och lärarens ledarskap (ibid.). Vad gäller elevernas perspektiv så anser dem att motivation framför allt påverkas av deras uppfattningar om vad som är att lyckas och att misslyckas, av deras självförtroende samt deras upplevelser av sin egen kapacitet (ibid.). Bristfällig eller ingen återkoppling, otrygga relationer, alltför komplexa uppgifter, för långsamt tempo, illa utförd eller sen planering och auktoritärt ledarskap är några saker som kan bidra till minskad motivation hos gymnasieelever, utöver ogästvänliga klassrum och negativ energi i klassen (Boström & Bostedt, 2020).

Att utbilda sig till yrkesmusiker är en lång process som utöver hängivenhet och ansträngning också kräver hållbar och tillräcklig motivation (MacIntyre et al., 2018). För att upprätthålla motivationen under många år behövs flera komponenter varav exempelvis en känsla av autonomi, att uppleva sig själv som kompetent med jämna mellanrum, viljan att kontinuerligt lära sig nya saker och förmågan att kunna relatera sin självbild till det man gör (MacIntyre et al., 2018). Behovet av att känna sig kompetent involverar också även en önskan om fungerande kommunikation och effektivt samspel med omgivningen. Self Determination Theory är en teori som fokuserar på hur internaliserade en persons handlingar är inom en viss social kontext (ibid.). För att närmare kunna förstå målinriktat beteende och utvecklingen av psykologiska strategier och välmående hos en musiker i utbildning, så behöver man ta hänsyn både till de behov som tas upp inom Self Determination Theory, och de aktiviteter som sammanfogats med jaget och som fått ett släktskap med behoven (ibid.). I diskussionen om inre, yttre och icke existerande motivation, så har den inre motivationen visat sig vara den mest centrala inom musikutbildning och i dess påverkan på människor i stort (ibid.).

I strategier för att bidra till motivation i skolan har gamifiering provats, vilket är ett koncept där spelrelaterade element appliceras i en sammanhang som inte primärt är till för underhållning, som exempelvis skolarbete (Espinosa, 2020). Några av de fördelar som upptäckts i samband med gamifierings-forskning i musikutbildning är större elevengagemang i och utanför klassrummet, snabbare färdighetsutveckling hos eleverna genom en ökad förmåga till autonomi och kritiskt tänkande, större kunskap hos lärarna om formativ bedömning och verktyg för motivationsskapande, och stärkta relationer mellan lärare och elever genom meningsfulla och underhållande aktiviteter (ibid.). Ämnena motivation, gamifiering och kommunikation mellan lärare och elever, har alla beröringspunkter och ett släktskap med Self Determination Theory och musikelevens engagemang i sina utbildningar. Människor vill ha möjligheten att delta i olika sammanhang av personligt intresse, uppleva relevans för jaget och den egna utvecklingen (MacIntyre et al., 2018). Att erbjuda allt detta i alla delar av en musikutbildning på gymnasiet blir en utmaning för lärare såväl som skolledning, när elever läser många olika ämnen med få tillfällen till individanpassning.

Skolornas allmänna roll i elevernas liv har ett alltmer holistiskt perspektiv med livslånga, värderingsmässiga och sociala lärdomar som mål. Elever förväntas kunna mycket om samarbete, social medvetenhet och att se sig själva i ett större sammanhang (Chernyshenko et al., 2018). För att uppnå ett gynnsamt arbetsklimat krävs en stabil och tillförlitlig grund av positiva interaktioner mellan lärare och elever, som ett resultat av ett framgångsrikt relationellt arbete från lärarens sida. Denna stabila grund har i sin tur beröringspunkter med lärarens välmående och trivsel, då lärare som misslyckas med att knyta positiva band till sina elever riskerar att i första ledet känna sig otillräckliga, i andra ledet bli utbrända, och i tredje ledet slutligen lämna sin yrkesroll (Collie et al., 2017; Spilt et al., 2011; Veldman et al., 2016). Elever värderar sina lärares förmåga att och ansträngningar för att förstå och nå dem i hög grad. De värderar även lärarnas förmåga att se och förstå elevernas egna erfarenheter, och tillfredsställa deras behov av kontakt och av att känna sig sedda (McHugh et al., 2013).

Elevers sociala motivation kretsar delvis kring att på ett framgångsrikt sätt utveckla sina sociala förmågor, kunna visa upp dem och använda dem inför sin omvärld, och undvika situationer där de framstår som socialt otillräckliga eller missanpassade i sina interaktioner med andra (Ryan & Shim, 2006). Lyckas de med dessa tre saker blir belöningarna en större känsla av social tillhörighet och acceptans från omvärlden, samt personlig utveckling (ibid.). Lärare med hög motivation till de relationella aspekterna av läraryrket kan ge sina elever större socialt och emotionellt stöd. I och med detta kan de bidra till att göra elever mer självgående och trygga. Elever som får sina psykologiska behov tillfredsställda ser i högre grad förmågan att be om hjälp som ett välfungerande verktyg, snarare än något som försvagar deras status och skadar deras chanser till lärande och välmående (Butler & Shibaz, 2014). Lärares relationella arbete har visat sig ha samband områden som framgångsrik kommunikation och upplevd glädje i läraryrket (Daumiller et al., 2019; Ho et al., 2017). Det finns en positiv växelverkan mellan framgångsrikt relationellt arbete och förmågan att kunna nå fram till elever med hjälp och instruktioner i klassrummet (Chang & Hall, 2022).

Känslan av att lyckas är nära besläktad med lärarens motivation till sitt arbete, och är en av de viktigaste faktorerna för framgång i pedagogiska sammanhang. Denna känsla påverkas i sin tur av den självupplevda förmågan att utföra handlingar som leder till positiva resultat (Bandura, 1977). Det finns tre kategorier i hur denna lyckokänsla uppstår. Att motivera lärande hos elever, att ha ett varierat pedagogiskt språk och varierad metodik, och egenskapen att kunna hantera elever som missköter sig (Tschannen-Moran & Woolfolk Holl, 2001). Även om en lärares förmåga att bygga relationer inte föreslås vara en av dessa subkategorier, så förenas dessa olika ämnen i och med dess gemensamma målbild, att som lärare kunna skapa en känslomässigt stöttande klassrumsmiljö (Veldman et al., 2016). De tre kategorierna, att kunna motivera, att kunna variera sig och att vara bra på att hantera svåra klassrumssituationer, kan vara lika mycket nycklar till en lärares självkänsla som de kan vara källor till vantrivsel i jobbet. Elevers misskötsel har en skadlig effekt på lärares förmåga att instruera i klassrummet (Zee et al., 2016), och lärares vantrivsel sprider sig till eleverna och påverkar klassrumsklimatet i en negativ spiral (Seghal et al., 2017).

En individs självförtroende och identitet kan stärkas av ett körsammanhang som präglas av trygghet (Henningson, 1996). Körsjungandet kan utifrån ett holistiskt perspektiv av folk och allmänbildning vara ett forum för personlig och social utveckling, träning i demokratiska processer och beslut i föreningsarbete, samt ett sammanhang där människor från olika sociala grupper kan mötas (ibid.). En begränsning för körsång inom musikutbildning är att den delvis förutsätter att det finns erfarna elever som kan hjälpa de ovana eleverna att utvecklas snabbare (Stenbäck, 2001). Vid körundervisning av nivåmässigt blandade körgrupper, så är de ovana elevernas möjligheter att finna egna vägar och strategier för att utvecklas ofta begränsade. När körpedagogen försöker lägga sig på en medelväg i ambitionen att tillfredsställa både de ovana och vana körsångarna i gruppen, läggs ofta lärarens fokus på musiken snarare än lärandet. I och med detta får de mer körvana eleverna vänta, och deras lärande stimuleras inte tillräckligt (ibid.). Undervisningen kan i dessa scenarion bli mer präglad av körpedagogens individuella kunskaper och val, snarare än utforskande, elevinflytande och demokrati (Saar, 1993, 2003).

Ömsesidigt engagemang hos kör och körpedagog, samt upplevelser av inkludering hos varje enskild sångare, är centrala komponenter inom körsång (Wenger, 1998). För körsångarens del finns även ett samband mellan hur man trivs med de närmsta stämgrannarna och hur stor tilltro man har till sin egen sångförmåga (ibid.). Social och musikalisk friktion kan uppstå när en sångare ofta sjunger fel eller misslyckas med att eller aktivt väljer att inte anpassa sig till körklängen (Zadig, 2017). Förenklat så kan två typer av körsångare identifieras, följare och ledare. Dessa två roller syftar på varje sångares socialdynamiska och musikaliska roll, och kan väljas aktivt eller uppstå ofrivilligt (ibid.). Om många ledartyper är understimulerade, och om många följartyper känner sig som en börda, så påverkar det stämningen i kören negativt (ibid.). Musikaliskt understimulerade ledartyper kan sprida frustration (Einarsdóttir, 2012). Barn och ungdomar i kör har ett starkare behov än vuxna av gemensamma aktiviteter, bekanta rutiner och en körpedagog som tydligt kommunicerar om regler och strukturer (Bygdéus, 2015). Ett effektivt sätt för en körpedagog att tillgodose detta behov hos barn och unga är att ha tydliga och trygghetsskapande rutiner för exempelvis uppvärmning (Olsson, 2020).

Musikgymnasieelever har åsikter om ensemblemusicerande (Phillips, 1994), och deras tidigare erfarenheter avgör hur de förhåller sig till ämnet (Roewer, 2000). Körerfarenhet och sångvana bidrar inte nödvändigtvis till en positiv inställning till körsång hos musikgymnasieelever (ibid.). En elev som anmält sig frivilligt till kören kan få ut mer och prestera bättre än en elev som har obligatorisk kör (Miezner, 1993). Men obligatoriet kan också spela en mindre roll beroende på andra omständigheter, exempelvis hur pass stimulerande körundervisningen är (Hackworth, 2004). Stressig arbetsmiljö, för högt ställda krav och prestationsångest kan komma i vägen för känslan av kunnande (Schenk, 2000). Stress kan manifesteras sig som en fysisk reaktion av fly eller fäkta-instinkt, vilket är kroppens sätt att klara av eller fly från ett upplevt hot (Teorell, 2009). Nivågruppering baserad på erfarenhetsnivå och förkunskaper kan användas i syfte att göra elevernas förutsättningar mer jämlika, och därmed minska stress och möjliggöra ett till gruppen mer välanpassat undervisningstempo (Löwing, 2006). Att eleverna får tillräckligt med tid att lära känna sin körpedagog, och få en större bekantskap med körpedagogens individuella handlingsrepertoar, kan även det bidra till trygghet och effektiv kommunikation (Jurström, 2009).

En annan metod för att undvika stress och för att som körpedagog möjliggöra motivation och en gynnsam läromiljö är det pedagogiska begreppet *empowerment* (Jansson, 2018). Begreppet syftar till en uppsättning ledarskapsverktyg som går ut på att inspirera elever till jag-känsla och autonomi (Jansson, 2016.). Att involvera sångarna i kreativa beslut och administrativt arbete, och att regelbundet genomföra workshops om verksamhetens nutid, framtid och mål, är två av dessa verktyg (ibid.). Tillräckligt med undervisningstid, samt förutsättningar att anpassa repertoarens komplexitet och omfattning i förhållande till körsångarnas tidigare erfarenheter, är ytterligare relevanta faktorer (Carlson, 2019). Principen *pacing*, det vill säga hur mycket körpedagogen har anpassat sitt körledarskap till sin grupps förutsättningar, innebär en synkronisering av körpedagogens ambition och vilja med körsångarnas viljor och ambitioner (personlig kommunikation, Rasmusson, 2014). Detta begrepp har även att göra med körsångarnas åsikter om och tidigare erfarenheter av musikaliska genrer, och hur dessa påverkar deras upplevelser av körpedagogens repertoarval.

Vad gäller diskursiva sanningsanspråk om olika musikaliska genrer så får klassisk musik, i sammanhang med musikhistoriaundervisning, ofta en särställning gentemot andra genrer (Lilliestam, 2009). Elever lär sig inte bara nya saker i skolan, de får också signaler om vad som räknas som kunskap och om hur olika musikaliska diskurser värderas gentemot varandra (ibid.). För att elever ska kunna utveckla kritiskt tänkande, nyfikenhet och känslighet när det kommer till musikaliska genrer, så behöver de möta en mångfald av musikaliska uttryck i skolan, som presenteras av musklärarna på ett nyanserat och kunnigt sätt (Asp, 2020). Kategorisering av musik och diskursiva språkliga diskussioner om vad som tillhör en viss genre, i och utanför klassrummet, påverkar elevers och lärares bild av vad som kan associeras med en viss genre (ibid.). Öppna samtal om genrer och musikstilar, med avstamp i elevernas erfarenheter, kan belysa utforskade musikaliska världar och indikera hur en pedagog kan gå till väga för att väcka elevernas nyfikenhet (ibid.). Obekantskap med en musikgenre leder till att lyssnaren bearbetar sina känslor för musiken genom ett stereotyporienterat filter (Susino & Schubert, 2019). Detta möjliggör snabba och instinktiva musikaliska bedömningar och upplevelser, utan någon större användning av arbetsminnet (Sherman et al., 2016).

Utöver relationen till och bekantskapen med olika musikaliska genrer, så spelar tidpunkt på dagen, vad som pågår i elevers liv, samt inställning till och intresse för skolämnet i fråga in på elevernas engagemang i skolan (Haltvick, 2020). Det är också av stor vikt att eleverna blir motiverade av repertoaren, inte minst när körundervisningen genomförs med många och närliggande lektioner under en längre tidsperiod (ibid.). I repertoarvalet måste körpedagogen ta hänsyn till sångarnas ålder, stämfördelning, textens lämplighet, svårighetsgrad, hur många som är med i kören och tematik (ibid.). Vad gäller musikaliska parametrar så behöver körpedagogen även ta hänsyn till melodik, harmonik och form (ibid.). Processen att välja passande repertoar är alltid pågående, och styrs av varje ny körgrupps specifika behov och varje läsårs unika struktur (Brunner, 1992). Körpedagogen behöver kontinuerligt fråga sig själv om repertoaren bidrar till elevernas möjligheter att utveckla goda röstvanor, om den erbjuder musikaliskt stimulerande upplevelser, om musiken är rytmiskt och melodiskt intuitivt skriven samt om harmoniken är intressant (Beatty, 2013). Elevernas engagemang för repertoaren kan förstärkas genom diskussioner om texten, dess innehåll och känslöstämningar, där eleverna kan ställa frågor och fördjupa sitt lärande (Haltvick, 2020).

En gemensam målbild, oavsett om den satts upp av körpedagogen själv eller om körsångarna också har fått bidra, kan stärka elevernas motivation (Haltvick, 2020). Det kan även individuella mål som eleverna sätter upp för sig själva göra, dagligen, per vecka eller inför en konsert. Detta kan ge djupare insikt i vad som ingår i processen att lära sig och arbeta med ett stycke musik (ibid.). Elevernas motivation har att göra med om de upplever sina uppgifter som meningsfulla, och deras vilja att slutföra dem. Om de då själva har varit delaktiga i att sätta upp kollektiva och kanske individuella mål, kan deras motivation förstärkas (ibid.). Att använda sig av musik som eleverna har en tidigare relation till kan ha fördelar, om körpedagogen hjälper eleverna att genom denna repertoar lära sig mer om sångteknik, musikaliska termer, röstblandning inom ensemblesång och vokalplacering (Green, 2016).

Den adrenalinkick som uppstår i samband med ett musikaliskt framträdande framför publik kan bidra till att bibehålla motivationen att fortsätta delta i musikaliska sammanhang i skolan (Lamont, 2012). Kommande konserter kan även fungera som starka motivatorer när det gäller målmedvetet musikstudierande och övning (Burwell & Shipton, 2011; Hallam, 1997; Woody, 2001). När unga musiker utvecklas, tenderar de att associera sina framgångar vid konserter och uppspel med ansträngningar, uthållighet och strategier. Allt detta kan kopplas ihop med sättet som den unge musikern övar och musicerar på (Grings & Hentschke, 2017).

Det finns ett samband mellan kommande konserter och stärkt fokus på utveckling av den egna tekniska skickligheten, särskilt hos de elever som kommit längst i sin utveckling (Clark, 2012). Även regelbundna repetitioner, träffar eller lektioner med ensemblen eller kören kan vara incitament för övning och ansträngning (Hewitt & Allan, 2013). Men utöver allt detta så kan nedslående konsertresultat orsaka sänkt självförtroende och minskad motivation till musicerande överhuvudtaget (Davidsson & Scutt, 1999). Musikelevens inställning till konserter som fenomen påverkar också. Elever som framträder till stor del för att imponera på andra, och som strävar efter att till varje pris undvika misstag, är mer mottagliga för konsertrelaterad stress och för att sluta med musiken helt och hållet. De som ser konserter som en möjlighet att dela sin musik med andra och har mål i stil med att känna sig uppslukade av och närvarande i konsertögonblicket, lyckas i högre grad med sina konserter och tenderar att vara mer nöjda med sitt musikaliska liv i allmänhet (Lacaille et al., 2007).

Traditionella upplägg med ensembleledare och elevgrupp kan vara motiverande, men det finns anledning att ta lärdom från mer informella pedagogiska strukturer där kommunikation och ledarskap fördelats jämnare. När vissa elever har låg motivation för musicerande inom skolan, men hög motivation i de sammanhang eleven musicerar utanför skolan, kan det finnas skäl för musikläraren att inkorporera element från mer informella musiksammanhang i sin undervisning, för att ge sina elever fler möjligheter till självgående musikinlärning i skolan (Feichas, 2010; McPherson & Hendricks, 2010; Rusineck, 2008). I stort så finns mycket att hämta från mer informella pedagogiska praktiker inom exempelvis folkmusik och populärmusik, där kommunikation mellan musikerna är central men oftast utan någon utsedd huvudsaklig ledare. Inslag av detta kan stärka elevers intresse och självförtroende likväl som öka deras kunskaper och tekniska skicklighet (Green, 2008; Hallam, Creech & McQueen, 2018; Wright & Kanellopoulos, 2010). Framför allt vad gäller tonåringar så kan en stor del av behållningen av och anledningen till att delta i musikundervisning vara att man där får lära sig om sin favoritmusik (Ho, 2017). I situationer där musiklärare har använt sig av sina elevers favoritmusik, eller åtminstone delvis har arbetat med musikaliska stilar som eleverna föredrar och är bekanta med, så har detta visat sig vara en stark motivator och viktig del i elevernas kreativa utveckling, gruppsammanhållning och generella musikaliska lärande (Allsup, 2003).

Grupstryck påverkar många unga människor i hög utsträckning, och det kan påverka både hur elever gör sina val inom en musikutbildning och om de fortsätter med musik efter utbildningens slut (Cantero & Jauset-Berrocal, 2017; Evans, McPherson & Davidson, 2012). Även bland de i sin utveckling längst gångna musikeleverna, de mest självgående och motiverade, kan brist på sociala kontakter och stöd från jämlingar, i kombination med

högintensiv men isolerad övning, leda till att en ung musiker förlorar sin motivation och riskerar att bli utbränd (Moore, Burland & Davidson, 2003). Tonåringar använder ofta musik för att skapa sig en gruppidentitet, genom gemensam förståelse med andra människor (Seifried, 2006; Davidson, 1999). I en läromiljö med utrymme för experimentering och flexibilitet blir elever uppmuntrade att möta musiken på ett personligt plan, och får ta del av känslomässiga belöningar kopplade till musikalisk kreativitet (Seddon & Biasutti, 2009). Detta kan ta sig uttryck genom att pedagogen på kort varsel kan frånga sina planer och förväntningar till förmån för spontanitet (Feichas, 2010). Musiker och musikelever som komponerar är mer motiverade och har högre nivåer av musikaliskt självförtroende och upplevd kompetens (MacIntyre & Potter, 2014; Randles, 2010). Att ge elever utrymme att improvisera och komponera kan bidra till ett fördjupat musikaliskt lärande och en bibehållen motivation under lång tid (Augustyniak, 2014; Davis, 2005; MacIntyre & Potter, 2014). Upplevelsen av positiva och njutningsbaserade känslor i samband med musikalisk verksamhet har visat sig bidra till bibehållandet av en livslång och glädjeskapande motivation till musik (Conway & Borst, 2001; Lamont, 2012; McPherson & Renwick, 2001).

Musikens kapacitet till emotionella uttryck kan vara den främsta anledningen till att människor musicerar (Woody, 2021). Många människors första insikt om hur emotionellt belönande det kan vara att musicera kommer ur lyssnarrollen, och för vissa räcker den första insikten för att de också ska vilja utöva musik (Woody & McPherson, 2010). I musikundervisning kan pedagogik som tillåter individuella och gruppmissiga känslouttryck genom musik bidra till ökad motivation och musikalisk färdighetsutveckling (Richmond et al., 2016). Det verkar som att studenter vid högre musikutbildning också ser musikalisk och personlig uttrycksfullhet vid framföranden som en av de viktigaste komponenterna i en musiker, och att de också lägger ner mycket övningstid på uttryck (Lindström et al., 2003; Woody, 2000). Körsång kan vara mycket meningsfullt för musikstuderande (Woody, 2021). Körsångarna kan få emotionella belöningar av närmare kontakt med tonsättarens musikaliska och inte minst uttrycksmässiga och kommunikativa intentioner, särskilt när de filtrerar och uttrycker sina egna känslor genom musiken (Parker, 2011). Människor som fortsätter att musicera gör det ofta för möjligheten att uttrycka sig själva (Hays & Minichiello, 2005).

Men nyckelkomponenten hos de som fortsatt musicera hela livet är ofta att de aktivt deltagit i musicerande som barn (Woody, 2021). Musikälskande vuxna har ofta tidiga och färgstarka minnen som karaktäriseras av glädje och upprymdhet, från när de har musicerat aktivt genom sång eller instrumentspel, snarare än passivt (Gavin, 2001; Sloboda, 1990; Sloboda & Howe, 1991). Men, framför allt hos barn, så är musicerande som mest motiverande när det även är aktivt på ett fysiskt sätt (Ebie, 2005; Roberts, 2015). Högre nivåer av uppmärksamhet och engagemang har upptäckts hos barngrupper som kombinerar fysisk aktivitet och musik i musikpedagogiska sammanhang, även förbättring av den sociala atmosfären i klassrummet (Sandberg, 2009). I körsammanhang rekommenderas det att involvera mycket fysisk aktivitet i musicerandet. Det kan vara så att färre tonårspojkar skulle hoppa av skolkören, om man inom verksamheten fokuserade mer på deras behov av mycket fysisk aktivitet. Forskning (Abril, 2011) tyder på att människor mår bra av att röra sig till musik, och att fysisk aktivitet i musikundervisning främjar snabbare utveckling av musikaliska kunskaper och färdigheter.

Bland musikstuderande på hög nivå verkar det finnas en särskild sorts prestationsdriven motivation, ett inre behov av att ständigt prestera väl (Grings & Hentschke, 2017). Prestationer är ständigt och tydligt närvarande genom ett musikaliskt liv, och hur musikstudenten värderar sina prestationer i och utanför övningsrummet har en stark relation till deras attityd och självförtroende (Macintyre, Potter & Burns, 2012). Hur mycket en människa eftersträvar ett musikutövande med intresse, tålamod och passion beror direkt på hur starkt man har byggt sin självbild i relation till musik (Lamont, 2011a). Den musikaliska identiteten kan vara en träffsäker indikator till hur framgångsrik en person är i musikaliska prestationer (Evans, 2016; Evans & McPherson, 2015; McPherson 2000/2001). Ibland ses identitet som något inneboende och stabilt, som något som utvecklas i takt med utforskande. Viss forskning (Lamont, 2017) tyder dock på att en identitet snarare är fragmenterad, mångfaldig och skiftande allt eftersom människor interagerar med varandra i sociala och musikaliska sammanhang. Positiva och uppbyggande erfarenheter tillsammans med lärare, föräldrar och vänner kan hjälpa till att bygga en stark och kontinuerligt ihållande musikalisk motivation, under skapandet av den egna identiteten (Burland & Davidson, 2002).

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att upptäcka körpedagogiska verktyg för och att hitta lösningar på de problem som kan uppstå i arbetet med en nivå och erfarenhetsmässigt blandad elevgrupp. Arbetet genomsyras av två frågeställningar som har anknytning till detta syfte.

Hur kan en körpedagog hantera en situation där eleverna är drivna inom sin huvudinstrumentundervisning, men kämpar med motivationen inom körsång eller sång?

Hur kan obligatorisk körundervisning manifesteras och organiseras på ett sätt som inte enbart bestraffar eleverna för deras frånvaro, utan belönar dem för deras deltagande?

2 Metod och teori

Undersökningen har bestått av två gruppintervjuer med elevgrupper om tre personer, med mig som intervjuare. Eleverna som intervjuats var förstaårselever på ett gymnasieprogram med musikprofil. I den första gruppen ingick tre kvinnliga elever, i den andra tre manliga. Gymnasieskolans musiklinje erbjuder klassisk eller övrig genre som huvudinriktning, och enskild undervisning bedrivs på huvudinstrument utöver olika typer av ensembleundervisning och gehörs och musikteoriundervisning. Eleverna i studien har inriktning sång övriga genrer, klassisk violin, samt gitarr och piano övriga genrer. Intervjuerna spelades in med ljud.

2.1 Halvstrukturerade gruppintervjuer

Inom ramarna för denna studie kommer *gruppintervjumetoden* att användas, vilket innebär att man intervjuar flera personer samtidigt. Vissa forskare och författare gör en distinktion mellan fokusgruppsintervju och gruppintervju, en distinktion som också utförs i detta examensarbete. En *fokusgruppsintervju* har tyngdpunkten i enstaka frågor som fördjupas, medan *gruppintervju* har fler och varierade frågeställningar (Bryman, 2012). Båda formerna kan spara tid och resurser då man intervjuar flera personer på en gång, men det brukar inte vara huvudsyftet i *fokusgruppsintervju*-sammanhang. *Fokusgruppsintervjuer* genomförs vid särskilt intresse av att observera hur personerna i studien interagerar med varandra, till skillnad från *gruppintervjuer* där man har ett större fokus på vad som sägs i gruppen (ibid.).

I intervjusammanhang, både i gruppformat och enskilt, definierar man en halvstrukturerad intervju som ett fritt samtal där ett fåtal grundläggande frågor ingår (Bryman, 2012) Dessa frågor sorteras med hänsyn till de teman som man med intervjun vill beröra och undersöka närmare. Intervjun baseras därefter till stor del på följdfrågor och de vändningar som samtalet tar på naturlig väg, även kallat *probing* (ibid.). Som komplement till tekniken *probing* så kan *icke verbal probing* användas, vilket innebär att intervjuaren nickar, hummar instämmande och visar att man aktivt inväntar en fortsättning från personen som intervjuas (ibid.). Jag har inför denna studie valt att genomföra just halvstrukturerade *gruppintervjuer* för att ha utrymme för följdfrågor och stickspår, som uppstår ur gruppdynamiken och stämningen i rummet. De två intervjugrupperna om tre elever vardera betraktas som två ”individer”.

2.2 Urval av informanter

Förstaårseleverna valdes ut till studien på grund av att de har obligatorisk körundervisning under hela läsåret, och att de skulle delas upp i två nivågrupperade körer. Därmed skulle de kunna svara på frågor om nivågruppering. Antalet sex informanter valdes på grund av numerär symmetri, och för att grupperna skulle bli lagom stora för en gruppdiskussion med möjlighet till viss fördjupning. Intervjuerna begränsades till en halvtimme för att alla skulle ha möjlighet att komma till tals, och för att det skulle vara möjligt att utföra intervjuerna dagtid.

Eleverna som erbjöds att delta i studien valdes ut i samråd med elevernas verksamma körpedagog. Kriterierna som utformades i samband med urvalet var att samtalskemin skulle fungera väl i de respektive grupperna, och att eleverna skulle kunna uttrycka sig så fritt som möjligt. Intervjugrupperna formerades med en huvudinstrumentsmässig variation inom grupperna, både vad gäller grupperna på tre personer och inom elevgruppen om sex elever.

Fokus för studien och intervjuobjekt blev förstaårseleverna med mindre körvana, eftersom effekterna av obligatorisk körsång förmodades bli större och mer märkbara hos dem än hos de mer körerfarna eleverna. Jag ville med diskursteoretiska motivationer motverka eventuella obalanserade maktförhållanden som riskerade att färga resultatet från intervjuerna. Förhoppningen var att om eleverna fick ingå i intervjugrupper snarare än att intervjuas ensamma, så skulle de i högre grad våga uttrycka sig negativt om deras körupplevelser vilket då förväntades ge fler dimensioner och högre grader av reabilitet¹ till undersökningen. Eftersom jag tillhör lärarkollegiet på gymnasiet där eleverna studerar, så blev valet av gruppintervjuer i en kortare sammanfattning ett försök att minimera påverkan av min egen maktposition och maximera elevernas förutsättningar till en ärlig och frispråkig dialog.

2.3 Forskningsetik

All undersökning och insamling av information inom denna studie har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. En av denna organisations uppsättningar av rekommendationer är deras fyra huvudkrav vid forskning. Dessa begrepp bedöms som heltäckande och presenteras samt förklaras här nedan i korthet (Vetenskapsrådet, 2017).

Informationskravet innebär att forskaren ska informera alla som deltar om forskningens syfte. I detta ingår information om deltagarnas uppgift inom studien och om vilka villkor som gäller för deras medverkan. Det finns i huvudsak tre olika typer av undersökningar (Vetenskapsrådet 2017). Den första är studier där deltagarna observeras eller studeras i någon typ av aktiv handling. *Fångarnas kör* hör hit, i och med deltagarnas intervju-medverkan.

Samtyckeskravet innebär att de som undersöks har rätt att själva bestämma över sin medverkan. De har rätten att när som helst avsluta samarbetet utan negativa följder.

Konfidentialitetskravet är regeln om att alla former av personuppgifter som insamlas i samband med studien ska behandlas med största möjliga sekretess. Uppgifterna ska förvaras på ett sätt som gör dem praktiskt taget omöjliga att ta del av för utomstående.

Nyttjandekravet. Uppgifter om enskilda personer får endast användas i forskningsändamål.

¹ Detta begrepp, samt validitet, förklaras närmare under rubriken *Validitet och reabilitet*.

2.4 Forskningsdesign

Skolledningen kontaktades via skolmejl, för att få deras godkännande för att utföra undersökningen. I samband med denna kontakt informerade jag om vad min undersökning handlar om, vad den innebär, och det faktum att den är frivillig samt anonymiserad. När jag hade fått skolledningens tillåtelse kontaktade jag eleverna. Kommunikationen med eleverna genomfördes via Teams, gymnasieskolans vedertagna informationskanal. Kontakten var gruppchattsbaserad. Eleverna blev kontaktade inom sina respektive tänkta intervjugrupper, där eleverna redan var sammanfogade i de tänkta intervjusammansättningarna av mig och elevernas verksamma körpedagog. Den initiala skriftliga kontakten bestod av ett meddelande samt en bifogad PDF². I filen fanns information om vad studien handlar om i stort, tillsammans med mina motiveringar till elevurvalet, samt en sammanfattning av Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Eleverna fick intervjufrågorna på förhand för att de skulle kunna reflektera och för att de skulle känna sig trygga. När elevernas godkännande hade samlats in, så fick de information om tiden och platsen för intervjuerna. Eleverna hade vid det här laget fått tillgång till all information som behövts för att kunna ta ställning till om de ville delta i undersökningen. Informationen var så tydlig som möjligt så att tveksamheter skulle kunna undvikas, och för att syftet med studien skulle framgå (Andersson, 1985). Intervjufrågorna som skickades till eleverna på förhand listas här nedan.

1. Vad gillar du mest med kören?
2. Vad skulle du vilja ändra på?
3. Hur påverkar kören dig som musiker?
4. Hur tror du att det faktum att kören är obligatorisk påverkar dig?
5. Hur skulle du beskriva din upplevelse av att sjunga i en grupp där sångarna har ungefär samma körerfarenhet, mot där sångarna har olika grad av körerfarenhet?
6. Hur har körtiden på gymnasiet påverkat din syn på kör?
7. Skulle du frivilligt fortsätta med kör i årskurs 2 och 3?
8. Varför? Varför inte?

² Den skriftliga kommunikationen med eleverna finns återgiven i bilagorna *Informationsblad till elever* samt *Teammeddelande med intervjufrågor*.

2.5 Validitet och reabilitet

Begreppet validitet har sitt ursprung i kvantitativa forskningsfält, men används ibland också av forskare inom mer kvalitativa områden (Fejes & Thornberg, 2019, s. 275). Validitet är ett sorts mätverktyg, som syftar till att beskriva hur väl en forskningsstudie faktiskt undersöker det som enligt forskaren ska undersökas (ibid.). Innebörden av ordet reabilitet är enligt Patel & Davidsson (2011) mer syftande till kvaliteten på själva mätinstrumenten, metoderna som använts inom studien, och därmed också ett mått av kvalitet på resultatet av mätningarna. Inom det diskurspsykologiska fältet, till skillnad från andra kvalitativa perspektiv, så tillskrivs relationen mellan språk, betydelse och psykologiska tillstånd en högre grad av betydelseskapande. Vägen till betydelse går genom analyser av språket i sig, medan man inom exempelvis det fenomenografiska fältet ser språket som en spegling av en djupare psykologisk verklighet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det här innebär att mitt examensarbete, där jag använder mig av diskursteoretiska ramverk och halvstrukturerade gruppintervjuer, närmar sig betydelser och sanningsanspråk genom språkanalys. Språkanvändning ges en stor betydelse vid analys av både litteratur, intervjupersonernas kommunikationer och av mina egna ord som intervjuare och forskare. Intervjuerna och analysarbetet genomförs av mig, och därmed är det en utopi att jag helt skulle kunna distansera mig från innehållet i intervjuerna, utan att applicera några egna värderingar eller förståelser av begrepp. Ambitionen är ändå maximal objektivitet genom trogna återgivningar.

2.6 Diskursteori

Ordet diskurs härstammar från franskans *discours*, som betyder samtal, yttrande eller tal. Det betyder i vardaglig mening samtal eller språklig förhandling (NE 2022). Förhandlandet om språklig betydelse, inklusive innebörden av begreppen *diskursteori* och *diskursanalys*, är det centrala i det teoretiska ramverket. Förenklat sett så innebär begreppet diskurs ett bestämt sätt att förstå och prata om världen, eller en del av den (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Musikgymnasieelevers samtal om körsång är föremål för undersökningen, och därför har jag valt att analysera resultatet av intervjun med inspiration av diskursteori. Diskursteori innebär i korthet att jaget inte existerar som någonting isolerat och fast i människan, utan att det kontinuerligt konstrueras och omvandlas i förhållande till olika sociala kontexter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Detta betyder inte att människor nödvändigtvis börjar om från början i varje ny social kontext, utan att den identitet som någon ger uttryck för socialt kan ses som en avlagring, som är byggd på personens alla tidigare sociala erfarenheter (ibid.). Diskursteori hjälper oss att förstå språkets roll i hur vi skapar vår verklighet (Fejes & Thornberg, 2019). Det är även en analysmetod som används för att dekonstruera texter för att belysa hur de innesluter och utesluter (ibid.). Som metodansats kan diskursanalysen användas för att ta reda hur vi skapar sanningar om det som vi ser som normalt och onormalt, och vad som tas för givet och vad som osynliggörs. Jag har valt diskursteorin som metod för att analysera gruppintervjuerna i *Fångarnas kör*, elevernas samtal och svar på mina frågor.

2.7 Diskurs, sanningsanspråk och positionering

Begreppen *diskurs*, *sanningsanspråk* och *positionering* kommer att användas i analysen (Fejes & Thornberg, 2019). *Diskurs* i betydelsen upplevelse av verkligheten, *sanningsanspråk* i betydelsen att någon gjort ett uttalande om världen, och *positionering* i betydelsen att någon satt sig själv i relation till ett fenomen eller till en händelse (ibid.). Varje elevs uttalanden i intervjuerna ses som sanningar bland andra, i en diskursiv och ständigt pågående förhandling.

Deras sanningsanspråk står jämlika i relation till sanningsanspråk från andra, och ska värderas på samma sätt som sanningsanspråk från tidigare forskning. Inom diskursteorin är forskarens roll är att distansera sig själv och sina förståelser och värderingar från materialet. Det sätts en parentes kring egna erfarenheter och egen kunskap, i ambitionen att undvika egna värderingar inom analysarbetet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Varken informanter eller forskare kan göra ett fullständigt sanningsanspråk på ett filosofiskt plan, men det som sägs är en del av verkligheten och av den *diskurs* som för närvarande behandlas och diskuteras och förhandlas.

2.8 Diskursanalys

Vanligtvis inom forskningssammanhang så är datainsamling och analys styrda av åtskilda system och metoder, inom det diskursteoretiska fältet så är dock dessa två delar av processen inte lika tydligt uppdelade. I stället är arbetet som helhet influerat av analysen (Fejes & Thornberg, 2019, s. 94). Allt material ses inom diskursanalys som sanningsanspråk, som språklig information som ämnar beskriva olika verkligheter. De olika beskrivningarna av verkligheten får en sanningsstatus, medan andra anspråk får stå tillbaka. Däri ligger kärnan i vad diskursanalysen kan vara, ett verktyg för att besvara frågorna om vilka sanningsanspråk som uppfattas och tas som sanningar i olika sociala sammanhang. En statlig utredning eller ett myndighetsdokument har inom dessa sammanhang alltså inte automatiskt ett större grad av autenticitet eller sanning, än en muntlig kommunikation eller en ifylld enkät (Fejes & Thornberg, 2019, s. 95). Forskaren kan inte vara helt fristående från *diskursen*, det är en omöjlighet för denne att ställa sig helt utanför och observera på objektivet avstånd. Inom diskursanalys får forskaren därmed tillhöra samma grupp som de andra deltagarna i studien, i detta fall författarna till litteraturen som finns med i bakgrundskapitlet och eleverna som intervjuas. Forskningen som produceras är medproducent till diskursen och samtidigt en produkt av den, och frågan om hur forskaren själv påverkar sanningsanspråken om vad som är möjligt inom olika diskurser blir omöjlig att svara fullständigt på (Fejes & Thornberg, 2019, s. 95). I och med detta så behöver urvalet av material som ska analyseras ske med koppling till det kunskapsintresse som finns, vilken typ av frågor forskaren vill ha svar på.

Rent konkret så har analysen av materialet, transkriptionerna från gruppintervjuerna med eleverna, utförts i ett antal steg. Det första är att kartlägga *vad* som talas om och *hur*, att synliggöra vilka övergripande ämnen som tas upp och på vilka sätt. Det andra är en fördjupad analys av ämnena som uppstått. I detta led börjar hänsyn också tas till vad som ges mer eller mindre utrymme i diskussionen och hur det som sägs kan kategoriseras som typiskt,

genomgående eller avvikande i förhållande till det sociala sammanhangets diskurs. I det tredje analyseras det som framstår som normativt, i det fjärde det som positioneras som icke normativt. Sammanfattningsvis används denna samling steg för att diskursanalytiskt synliggöra vad som positioneras som normalt och onormalt, med särskilt intresse för och fokus på språkets socialkonstruktionistiska funktion (Fejes & Thornberg, 2019, s. 108 – 109).

2.9 Metodkritik och metoddiskussion

Det hade varit intressant, även om studien inte har ett uttalat genusperspektiv, att ha med någon intervjufråga gällande genus. En fråga om huruvida eleverna själva tänker om genusperspektivets påverkan på deras körvana hade varit relevant för examensarbetet. En nackdel med valet av gruppintervjuer är att förutsättningarna för mer djupgående resonemang och diskussion troligtvis försämrades, i och med att varje person fick mindre utrymme och tid än vad de hade fått i individuella samtal. En negativ följd av beslutet att skicka ut intervjufrågorna i förväg var att mina egna värderingar och agendor kan ha lyst igenom, med tanke på språkets socialkonstruktivistiska natur. Från de intervjuade elevernas sida kan det ha tolkats som att jag önskade en viss typ av svar, beroende på hur de läst och tolkat frågorna. Spontana stickspår under gruppintervjuerna kan ha fallit bort som en följd av detta. Min ambition var dock att frågorna³ skulle vara så neutralt ställda som möjligt.

En ofrånkomlig asymmetri som behöver nämnas är att jag tillhör musiklektorkollegiet på skolan jag utfört undersökningen på. Även om jag inte är elevernas undervisande lärare i körsång, så har vi träffats i andra undervisningssammanhang där eleverna fått möta mig i egenskap av lärare. I kommunikationen mellan mig och eleverna innan intervjun så sa var ambitionen att tala klarspråk om detta. Om de valde att delta i undersökningen så skulle de försöka att se på mig som endast en högskolestudent, och på sig själva som körelever som frivilligt deltar i en forskningsstudie. Antagligen såg de på mig som en av lärarna ändå.

En motivering till varför jag valde att utföra gruppintervjuerna på en skola där jag själv arbetar, var att just denna skolas historia med och relation till körsång ser ut som den gör. Det finns traditioner av körundervisning med högt ställda krav, som en självklar del av de flesta elevernas musikaliska bildning. Ytterligare ett skäl till att undersökningen förlades till gymnasieskolan jag arbetar på var att möjligheterna till experimentering med nivågruppering låg nära till hands. Dels på grund av att skolan med anledning av pandemin valt att dela upp köreleverna i mindre grupper, dels då det sedan innan planerats in en form av provår på skolan, med nya strukturer på både körernas och symfoniorkesterns verksamhet.

³ Frågorna finns listade under *Bilagor*, tillsammans med ett kort meddelande till eleverna.

3 Resultat

Intervjuerna genomfördes den 13/11 samt 23/11 2020 i gymnasieskolans lokaler. Ur materialet så har tre teman vuxit fram, *körens för och nackdelar*, *kören och musikerskapet* samt *musikgymnasiet*, och resultatet presenteras utifrån dessa tre rubriker där ett tema blir avhandlat i taget. Dessa teman har vuxit fram ur diskursteorins filosofi om att synliggöra det som är mest respektive minst omtalat i de diskursiva förhandlingarna vad gäller språklig representation, samtidigt som ingen tanke ska verka som att den har ett starkare sanningsanspråk än några andra (Fejes & Thornberg, 2019). Ämnena är sorterade i storleksordning efter hur mycket utrymme de fick under intervjuerna. När intervjuerna genomfördes blandades samtalsämnena mer fritt, men i struktureringen av resultatkapitlet har jag organiserat dem på ett mer kronologiskt sätt för att på så sätt underlätta för läsaren.

Körens verksamhet under hösten 2020

Elever med sång som huvudinstrument har obligatorisk kör under alla sina tre år på skolan. För de andra eleverna gäller obligatoriet endast under det första läsåret. Eleverna fick under läsårets första vecka göra en självvärdering av sin körvana. Därefter fick de välja om de ville vara med i en kör för mindre eller mer erfarna körsångare. Eleverna var fria att byta grupp i efterhand, om de blev missnöjda med sitt val. Därefter följde en produktion där vi repeterade i dessa mindre grupper om cirka trettio sångare. Varje körgrupp fick två musikstycken att framföra på egen hand. Eleverna som intervjuats i min studie var med i gruppen som framförde *Ave Verum Corpus* av Wolfgang Amadeus Mozart, och *Näktergalen* av Elise Einarsdotter, med orgelkomp. Det gemensamma a cappellastycket som sjöngs av alla elever i alla årskurser var en haitisk folksång vid namn *Feuilles Oh'*, och som avslutning framfördes *Fångarnas kör* ur *Nabucco* av Giuseppe Verdi, med alla sångare och skolans symfoniorkester.

Efter denna första produktion med examinerande konsert i slutet av oktober luckrade vi upp de mindre körgrupperna. De oerfarna och erfarna eleverna i årskurs ett blandades i högre grad, med avsikten att de vana eleverna skulle hjälpa de ovana med att lära sig en stor mängd luciasånger utantill till skolans stora julkonserter i december. Många av de vana körsångarna hade en till stor del gemensam luciarepertoar med sig till gymnasiet, medan de ovana i de flesta fall varken hade hört eller sjungit dessa luciasånger sen innan. Julkonserterna år 2020 ställdes in med anledning av pandemin, vilket omöjliggör reflektioner och lärdomar om hur processen som ledde fram till konserterna framstod efter att julproduktionen avslutats. Sammanfattningsvis så fick alla ettor sjunga i mindre och mer nivågrupperade grupper, likväl som större och mer erfarenhetsmässigt heterogena grupper. Förmodan var att de efter höstterminen skulle ha möjlighet att jämföra sina erfarenheter från de olika körgrupperna.

3.1 Körens för och nackdelar

3.1.1 Tea, Klara och Frida om körens för och nackdelar

I den första intervjun deltog tre elever. De kommer i kronologisk ordning härmed att refereras till med de fingerade namnen Tea, Klara och Frida. Tea är en pianoelev med övriga genrerinriktning⁴ och har störst erfarenhet av gehörsbaserat musicerande innan gymnasiet. Hon har haft glädje av att sjunga för sig själv, men aldrig provat kör eller solosång. Klara studerar solosång med inriktning övriga genrer, och har heller aldrig provat på kör innan gymnasiet. Frida har klassisk fiol som inriktning, och har inte sjungit så mycket innan gymnasiet.

I den första gruppen verkade eleverna vilja förmedla en bild av att de såg övervägande positiva sidor med körsång. Efter att jag ställt frågan om vad eleverna gillar mest med kören, så togs pressen att prestera upp först av allt av Tea, som formulerade sig på följande sätt.

Eftersom jag inte går sång, utan piano, så är kör ett ämne där jag inte har någon press på mig [...] ingenting med "du måste vara bättre", jag kan njuta, det är härligt...

Om det var för att de andra verkligen höll med eller för att de blev påverkade av den glada tonen är svårbedömt, men Klara och Frida nickade instämmande. Klara fortsatte med att beskriva det som hon tyckte var roligast med kören, nämligen att få träffa alla de andra sångarna och ingå som en liten del av ett större sammanhang. Hon går solosång med övriga genrer som huvudinriktning, och verkar ha uppskattat momenten av lyssnande på andra i kör. Frida, som går klassisk fiol som huvudinriktning, tar vid och tar även upp samhället i stort.

Kör är en del av det svenska samhället och man hör hela tiden om att alla blir så glada av att sjunga i kör, kul att prova! [...] Jag som violinist, om jag gör fel så blir det fel, jag brukar inte spela med folk så mycket. Allt hänger inte på en själv, [man blir] en liten del av en större sak, det är väldigt kul...

När sedan nästa fråga kommer, om vad som skulle kunna förbättras med körundervisningen, så samtalas det om något som eleverna säger är en baksida av att vara en mindre del av ett större sammanhang, nämligen att sitta och vänta när någon annan stämman repeterar. Detta verkar också ha samband med att körlektionen ligger på en sen fredagstid, där eleverna inte har så många energireserver kvar. Dessa negativa sidor slätas snabbt över av Tea och Klara, som uttrycker att det är små problem i relation till det positiva. Frida går något djupare när hon ger uttryck för viss besvikelse över att körundervisningen oftast genomförs i mindre grupper. Från hennes perspektiv har det varit mer stimulerande att sjunga i större körer, tillsammans med mer erfarna körsångare som kan förebilda och visa vägen. Även Frida väljer att nyansera sig själv, och säger att hon dock förstår att det såklart inte alltid kan vara på det sättet. Hon rättar sig till det *sanningsanspråk* som lärarna varit medskapande till när körsångarna delats in efter erfarenhetsnivå, att det finns bra och mindre bra körsångare på skolan och att det vore ohållbart och svårt att alltför ofta blanda dem i samma körgrupper.

⁴ Övriga genrer innebär i just denna skolas fall alla genrer, förutom klassisk musik och konstmusik.

Efter att diskussionen tagit en väg genom diskurser kopplade till elevernas uppfattningar om genrer och huvudinstrumentinriktning, som återges under en senare underrubrik, så återkommer prestationsångesten som samtalsämne. Tea tar upp konserter som någonting centralt och viktigt, och delger ett *sanningsanspråk* där eleverna på skolan är målinriktade.

”Alla är nog ändå väldigt målinriktade, har vi kommit in här så har vi väl ändå såhär jobbat mot ett mål, om man ändå gör någonting som är ganska roligt så kommer folk göra det till 100 % av sin förmåga...”

Med detta så leds intervjun in på nästa övergripande fråga, på vilka sätt eleverna påverkas av att kören är obligatorisk för dem. Tea tar först upp att hon aldrig skulle ha valt kör om det hade varit en valbar kurs, och att det därmed är härligt att kören är obligatorisk. Det bidrar till att ge henne mer sångvana hon annars inte skulle ha fått. Frida jämför kören med annan obligatorisk undervisning såsom matematik och svenska, det är obligatoriskt och därför kommer hon på lektionerna. Hon säger att kören kanske inte är lika rolig till följd av tvånget, och att vissa kanske ”lallar bort” ämnet eftersom ”det är kör”. Hon kompletterar sin tankegång som hon verkar se som negativ, med att försäkra oss om att det hon nämnt gäller andra elever och inte henne själv. Tea återkommer efter detta med fler perspektiv kring att obligatoriet, utöver att hon inte har sång som huvudinstrument, kan ha minskat hennes prestationsångest. Hon gör ett *sanningsanspråk* om att man som elev på detta musikgymnasium måste *positionera* sig som ”bra” på sitt huvudinstrument för att passa in, medan det är mindre socialt stigmatiserat att vara mer oerfaren på sina biinstrument. Utöver det så gör hon reflektioner om hur det hade varit om kören varit frivillig, att det i så fall kanske hade uppstått en liten press på dem som i detta scenario valt kör. Hon tror att det från lärarens, och de andra elevernas sida, kanske skulle ha funnits en viss medveten eller omedveten förväntan på förkunskaper.

Vidare pratar Tea om skillnaderna i repetitionstempo beroende på gruppkonstellation, och hur det påverkar känslan av att hänga med och hur hon *positionerar* sig till rådande stämningar. Hennes bild är att det har varit konstruktivt att från början av terminen varit i mindre och nivågrupperade körgrupper, eftersom alla elever har ett eget inläringstempo. Hon beskriver hur repetitionstempot steg avsevärt när grupperna blev större och luciarepertoaren skulle repeteras, vilket bidrog till att de som aldrig sjungit sångerna förut fick svårt att hänga med. Klara kommenterar denna situation, där eleverna blandats upp i mer blandade grupper.

”Jag kan fatta att vi inte är lika, att vi inte låter lika, att det är mer detaljerat i din kör⁵, det är väldigt tydligt. Jag kan fatta att de skulle tycka det var jobbigt att sjunga med oss [...] ju mer vi sjunger tillsammans med dem desto mer fattar jag att de är såhär ”vi har redan gjort det här, vi kan redan det här, jag hör skillnad på om du sjunger ah eller ah”, det är ingen skillnad egentligen men de ba ”det är jätteskillnad, shhh...”

Här försäkras sig Klara om att vi förstår att hon också tycker att det har varit ett bra upplägg med smågrupper och sen större grupper. Om hon är ledsen över det hon berättar, så är det ingenting som märks eller som hon verkar vilja förmedla till oss. Hon upprepar det som Frida tidigare beskrivit, att det också är lärorikt att sjunga med och lyssna på erfarna körsångare. Detta menar hon ger en möjlighet att härma och få tips, och bidrar till det klingande resultatet.

⁵ Klara syftar till konserten i oktober 2020 där grupperna fick lyssna på varandra, närmare bestämt på när hon fick höra en av de mer körerfarna grupperna framföra sina stycken med mig som dirigent.

Frida drar här en parallell till hur hon har haft användning av sina erfarenheter som violinist i skolans symfoniorkester. Hon säger att hon skulle ha klarat av att sjunga i den mer erfarna kören på grund av hennes vana vid klassisk musik, eller rättare sagt vana vid att "inte hänga med" i klassisk musik. Hon säger att hon vid första repet med symfoniorkestern ofta är med på drygt hälften, nästa rep betydligt mer och så småningom helt med. Mindre körgrupper blir en större utmaning för henne, när det inte finns några erfarna körsångare att luta sig mot.

Senare ber jag eleverna beskriva hur deras bild av kör har påverkats av körsången. Frida och Tea förklarar att deras syn på kör innan gymnasiet var att det verkade mycket svårt, och att de efter att ha provat på att vara körsångare fortfarande tycker att det är en utmaning att bära upp sin egen stämna. Tea berättar att när hon varit på körkonserter med körer som hennes vänner sjunger i, så har hon alltid förundrats och undrat "hur de gör". När hon fick veta att hon skulle sjunga kör på gymnasiet undrade hon hur hon och gruppen någonsin skulle klara av att sjunga på det sättet. Hon trodde att hon inte skulle klara av att sjunga efter noter, men säger att det ändå var lättare än hon trodde och att hon förstår mer om hur körer kan fungera på olika sätt.

Sen tar Klara upp sin syn på kör innan gymnasiet, att det tillhörde kristendom och kyrkor. Det intrycket har hon delvis fått genom att många på skolan sjunger i ungdomskörer knutna till olika kristna församlingar på fritiden, vilket hon tänkt skulle betyda att de som väljer att sjunga i de här körerna också skulle definiera sig själva som kristna. Bilden har förstärkts av att hon känner flera körsångare som är troende kristna. I och med det så har Klara också tänkt att det är mest sakral⁶ musik som sjungs, och i förlängningen har det lett till att hon haft svårt att se sig själv som körsångare. När körens verksamhet på skolan startade upp så blev hon positivt överraskad av musiken som sjöngs, och hur storslaget det kan bli med många röster i kör. När en större mängd personer sjunger, säger hon, så spelar det nästan ingen roll hur bra sångarna är individuellt, blandningen av röster blir fin ändå. Klara avslutar med att förklara att hon inte har upplevt någon omvälvande insikt av att kör är en helt egen värld, utan att hennes bild av sång har utvidgats till att också innehålla kör, som en del av sångvärlden i sin helhet.

Avslutningsvis i intervjun så frågar jag om någon av eleverna skulle kunna tänka sig att välja kör som en av sina valbara kurser i årskurs två och tre. Det ska nämnas att detta är, baserat på anekdotisk bevisföring från elevers och kollegors berättelser och skolans historik, ovanligt. Eleverna i denna gruppintervju känner nog inte till denna diskursiva struktur på skolan.

Klara: Om jag fick välja skulle jag nog tänka, hur mycket har jag lärt mig i ettan, vill jag lära mig mer eller känner jag att det är tillräckligt?

Tea: Vi har så himla mycket musiklektioner! [...] Jag tror inte riktigt att jag skulle prioritera, att jag skulle ha tiden för att gå på kör [...] men jag tror att bara det här året som vi kommer att sjunga kommer att ge mycket.

Frida: Samma här. Och kören ligger på en så dålig tid. Fredag eftermiddag, då vill jag komma hem så att jag kan öva och göra läxor, vill inte sitta uppe till klockan tio med det...

⁶ Enligt Nationalencyklopedin (NE 2022) definieras begreppet *sakral* som helig eller helgad, och förknippas med religion och gudstjänst. Begreppets motsats är *profan*.

3.1.2 Mattias, Vilhelm och Viktor om körens för och nackdelar

I även den andra intervjun deltog tre elever. De kommer i kronologisk ordning härmed att refereras till med de fingerade namnen Mattias, Vilhelm och Viktor. Mattias är likt Tea en övriga genrer-pianist utan tidigare erfarenhet av sång, notläsning eller dirigenter. Vilhelm har klassisk trombon som huvudinstrument, och vill arbeta som orkestermusiker i framtiden. Viktor går elgitarr, och har likt de andra två sällan använt sin sångröst innan gymnasiet. Ingen av eleverna har tidigare positiva erfarenheter av sång eller körsång, utanför eller i skolan.

Den andra intervjun började likt den första med att eleverna fick en fråga om vad de har gillat mest med kören. Vilhelms svar blev, att det inte funnits någonting alls som han har gillat. Han utvecklar sitt resonemang om detta mer senare, men som intervjuns första utspel kan det ha påverkat Viktor och Mattias när de sen försöker identifiera sina egna svar på frågeställningen. De redogör båda två för en djupare förståelse för hur man sjunger efter noter, och för tillfredställelsen som infinner sig när kören låter bra och man hinner fram till själva musicerandet. Mattias pratar om att sång har en stor roll i musik överhuvudtaget, och att det är nyttigt och roligt att få ett tillfälle att sjunga en gång i veckan när man inte har sång som huvudinstrument. Viktor håller med om att det har varit nyttigt att få sjunga regelbundet. Efter det inledande ämnet kommer vi in på det som eleverna skulle vilja ändra på med kören. Vilhelm, Mattias och Viktor säger samma sak som eleverna i den första intervjun, att körlektionen ligger sent på fredagseftermiddagar och hur detta är svårt för dem att hantera.

Viktor: Man blir sjukt utmattad. Det är mycket att man ska sitta still, och bara lyssna, och sjunga. Även om det som sagt är kul när det blir bra, så tar själva arbetet mycket energi.

Här vidareutvecklar Vilhelm sitt uttalande från början av intervjun. En sak som han tror har spelat en roll i varför han inte har gillat kören, är att sångerna har varit svåra och utmanande för honom att ta till sig. Det här poängterar Vilhelm antagligen är en smaksak, och han kan tänka sig att andra kan ha gillat musiken mer än han själv har gjort. Han berättar om hur trött han har varit, och hur svårt det ibland har varit att koncentrera sig på fredagseftermiddagarna. Vilhelm hade roligt den första gången han hade kör, och har inga säkra svar på vad som sen gjorde att han tröttnade. Hans tankar går till att det kan ha att göra med ökat ansvar och arbetsbörda. Eleverna i intervjugrupp två verkar till stor del dela bilden som eleverna i grupp ett hade, det vill säga att det varit lugnare, tryggare och mer lärorikt att repetera i den mindre gruppen. Mattias kommer här in på hur det varit att repetera inför lucia i storgrupp.

Ibland är nivåerna så olika, hur bra man är. Man får höra musiken ungefär två gånger, sen ska man kunna den [...]

Han hade haft användning för stämfiler på sångerna, och han hade tjänat på ett lugnare repetitionstempo. Mattias och Viktor fortsätter att beskriva skillnaderna mellan den mindre och nivågrupperade körgruppen, och den större blandade gruppen som de sjungit i under luciarepetitionerna. De verkar vara överens om att deras upplevelse var bekvämare, roligare och mer lärorik i den mindre och nivåanpassade gruppen. Mattias härleder detta till hur pass mycket hjälp man som sångare har fått tillgång till, att det fanns mer tid och fler resurser att hjälpa eleverna i inlärningsprocessen i den mindre gruppen. När han ska berätta om

skillnaderna i hur han sjungit i den lilla och stora körgruppen, säger han att han har sjungit svagare i den stora gruppen med ambitionen att inte sticka ut eller förstöra. Viktor har en upplevelse av att han slappnat av mer i den större gruppen då det finns många att luta sig mot.

När vi sjöng i den lilla kören, där alla var ungefär lika bra, så var det mer som att alla behövde ta lite mer ansvar. Man behövde lära sig grejerna, för att kunna göra det bra tillsammans. Nu [i storgrupp] är det mer som att man tänker att ah men hälften kan ju det här redan. Då blir det ju inte lika bra! Musiken sätter sig inte lika naturligt.

Vilhelm instämmer i principen att det generellt varit lättare i den mindre gruppen. Han refererar särskilt till ett tillfälle när alla tenorer och basar fick repetera tillsammans, och hur pass mycket lättare och hanterbart det blev att repetera med två i stället för fyra stämgrupper samtidigt. Här faller Mattias och Viktor in, och tar upp problemen som uppstår, när man kan melodin på en viss sång men har en stämma att sjunga i stället. De tar upp ett julmedley som ett exempel på ett av de svåraste styckena inom detta område, där de snabbt ska växla mellan sin egen stämma och att sjunga melodi. Innan nästa frågeställning summerar vi. Eleverna drar slutsatsen att de har fått ta eget ansvar för inläring i båda grupperna, och att det i den större gruppen har varit ett för snabbt inläringstempo. Tvånget att öva hemma har varit betungande för dem, även om de alla verkar överens om att de har haft större behållning av körundervisningen, när de av olika anledningar har kunnat sina stämmor med säkerhet. Vilhelm säger att det ändå är roligt att sjunga, och därför har det varit tråkigt när man av anledningen att man inte har koll på sin stämma inte har kunnat sjunga ut som man har velat.

3.2 Kören och musikerkapet

3.2.1 Kören och musikerkapet – Tea, Klara och Frida

En av frågorna som ställdes till eleverna var hur kören har påverkat dem som musiker. Vad som ingår i det diskursiva fältet musiker diskuterade vi inte närmare, utan eleverna fick fria händer att förklara vad de tänkte utifrån sina egna uppfattningar. De reflekterade också kring vad de har kunnat lära sig och dra för nytta av körundervisningen, vad de har kunnat ta med sig in i sina andra musikämnen. Tea berättar att inom hennes inriktning, piano med övriga genrer, har hon mest fått noter med ackordanalys och kanske någon enstaka noterad melodi. Noterna ses i denna kontext som förslag, som en grundmall att jobba med som ska vara till stöd för vidareutveckling och improvisatoriska inslag. Tea tycker att det varit en utvecklande och kompletterande utmaning, att på kören försöka följa notbilder på ett mer precist sätt. Klara fortsätter med hennes erfarenheter av att gå sång som huvudinriktning, övriga genrer.

Jag går övriga genrer, inte klassiskt, så för mig känns kör lite ofullständigt [...] jag vill inte sjunga med så mycket huvudklang, jag vill liksom ha meningsfull text, jag vill köra Broadway belt, ibland kan jag bli frustrerad av den här typen av sång...

Eleverna säger att de har märkt hur kören har hjälpt dem att förbättra vissa förmågor.

Klara: När de håller på att gå igenom altstämman [...] jag vill lyssna in för att höra, amen den intervallen lät ju väldigt, alltså, när vi tar de tonerna ihop låter det väldigt fint, jag kanske ska lära mig de stämmorna också [...] jag tror att mitt gehör har blivit bättre på, ja, hur många lektioner har vi haft, typ tio, och som Tea sa, jag läser musik bättre också, overall har jag fått ut väldigt mycket av det.

Tea: Och harmoniseringen också, större förståelse, när jag sitter själv och spelar ackord, ”där är tersen”, man får en större förståelse för harmonisering, ackord, intervaller...

Frida: Jag tycker att det gynnar intervall-läsning, och gehör [...] speciellt när vi sjunger med din kör, då kan jag lyssna på dem [...] jag kan liksom matcha in [...] vi har noter, då ser jag, ”då ska jag försöka sjunga en ters”, intervaller och träning på det...

Tea håller med Frida om att kören har tränat upp förmågan att sjunga och förstå intervaller. Klara tar också upp att det kan vara användbart att förebilda musikaliska fraser med sin röst, i många olika sammanhang. Frida associerar.

Jag får alltid feedbacken ”tänk dig att du sjunger det, spela inte hackigt utan tänk dig att du ska sjunga det och frasera på samma sätt”. Det blir en väldigt naturlig frasering när man sjunger, eftersom man måste andas.

Sammanfattningsvis så säger Frida att hennes gehör har blivit stärkt. Tea och Klara berättar att det har varit utvecklande att arbeta med noter som grundmaterial och väg till musiken. Det verkar ha varit en gynnsam kombination med deras mer gehörsbaserade undervisning i övrigt. Klara säger att hon inte har några planer på att bli dirigent, men att hon kan se hur en stärkt sångteknik och vana kan vara till hjälp när man som ensembleledare ska förebilda en musikalisk fras med sin röst. Hon tror att detta kan vara till nytta för musiker oavsett inriktning, att sången är ett mer effektivt verktyg än språket vid musikalisk kommunikation.

3.2.2 Kören och musikerskapet – Mattias, Vilhelm och Viktor

Jag frågar eleverna hur eller om de har kunnat använda sig av sina lärdomar från kören i andra musikämnen på skolan. Vilhelm uppger att han har upplevt en viss skillnad i hur han har spelat trombon i skolans symfoniorkester. Han syftar på de gånger som han har sjungit ett visst stycke i kören, för att sen gå vidare till att spela trombon i orkestern i samma stycke, i samspel med körsångarna. Han beskriver det som att han anpassat sitt spel till rösterna, efter sin egen kännedom om hur det är att sjunga musiken. Viktor berättar om pianoimprovisation.

Man lär sig ganska snabbt hur man ska sjunga intervallerna. [...] det har hjälpt mig ganska mycket när jag ska improvisera. [...] Om man har fått in muskelminnet på vilka intervaller det är, så kan man mycket lättare tänka vad man ska spela och faktiskt spela det. Och att man inte bara gör det automatiskt, typ ”den här skalan” och så trycker man på de tangenterna, utan att man faktiskt då kan tänka ”amen det här låter bra”.

Mattias beskriver hur han ser kören som ensembleträning, i och med hur pass mycket man måste lyssna in varandra. Det är någonting nytt för honom att följa en dirigent, han har mest erfarenhet av att spela i band och där beskriver han hur man oftast bara tittar lite på varandra för att ge musikaliska signaler till varandra på ett visuellt plan. Mattias gör en jämförelse med sina erfarenheter av bandspelande, att han där mest varit med om att man använder sig av subtila kroppsliga signaler och blickar. Det har varit ett utvecklande komplement att musicera med en dirigent, och Mattias säger att han har lärt sig en hel del av just den aspekten på kören.

Senare anländer vi till diskussionen om hur eleverna har *positionerat* sig till fenomenet kör före och efter att de själva exponerats för det personligen. Till skillnad från eleverna i den första intervjugruppen så verkar Mattias, Vilhelm och Viktor tycka att kör var svårare än vad de först trott. Viktor formulerar sig så att han innan gymnasiet såg kör som en tråkig del av musikvärlden, och nämner att han aldrig har varit den som slår på tv:n när det är luciamorgon. Detta har förändrats sen han fick chansen att sjunga själv, han tycker att det är betydligt roligare att sjunga själv än att lyssna på körer. Innan gymnasiet skulle han aldrig ha tipsat någon om en körkonsert. Nu när han vet hur roligt det kan vara när man är med och sjunger och hur snyggt det kan låta när allting är på plats, så har han stolt tipsat om körens konserter. Mattias fyller i att han håller med, och uttrycker att han fått en större respekt för människor som sjunger i avancerade körer. Men han framhåller samtidigt att det inte behöver vara komplext för att vara spännande, när han tar upp ett exempel rörande stämföringar.

Basarna kan ha en riktigt enkel stämma, ibland är det bara en ton. Men, de andra harmonierna gör så att den tonen blir fett cool! [...] Där i finns något som gör att man kan börja uppskatta kör.

I slutet av den här delen av samtalet så landar vi i att det roliga med körsång börjar hända när kören låter bra och musiken har satt sig i sångarna. Viktor nämner ett av arrangemangen som eleverna har fått sjunga under luciarepetitionerna, *Sankt Staffans visa*⁷. Alla tre elever uttrycker tydligt att det har varit en särskilt rolig sång att sjunga, när alla de fyra distinkta och kontrapunktiska stämmorna kommer samman i vad Viktor refererar till som ett härligt kaos.

3.3 Musikgymnasiet

3.3.1 Musikgymnasiet – Tea, Klara och Frida

Elevernas bild av hur eleverna på skolan är generellt kommer upp i samtalet, i samband med en diskussion om deras upplevelser av antagningsproven till musikprogrammet.

Klara: Alla har ju ändå en liten bakgrund i musik här, de flesta är ju inte tondöva, de hör ju om det blir fel liksom [...] det finns säkert folk som var jätteduktiga på antagningsproven, men sen när de såhär typ skulle härma melodislingor och bryta treklanger och dem ba hade ingen aning, ”okej hej då”...

Frida: Fast vi hade inget gehörsprov. Bara två musikstycken, och sen a vistaprov...

Tea: Jag trodde inte att jag skulle komma in, det är såhär, det är ett nottest, ett gehörstest, och så ett med sina egna låtar, när de gav mig noterna så var jag ”alltså jag kan inte”. Jag tog en ton och tittade sen på dem för att se om de nickade [...] de gjorde mer gehörstest i stället [...] de spelade a vistan en gång och så fick jag spela på gehör.

Tea beskriver relationen mellan hennes notläsning och sångröst, och hur detta har samspelat när hon suttit vid pianot. För henne har sången varit en bro in i mer komplex notläsning, i och med att man lätt kan följa hur en noterad sångmelodi går upp och ner. Hon uttrycker att det blir en mer hanterbar introduktion till att hantera noter än med pianonotläsning, där det oftast handlar om att läsa av en större mängd noter vertikalt på samma gång i form av ackord.

⁷ Ett körarrangemang på en Staffansvisa för SATB av Helene Stureborg.

3.3.2 Musikgymnasiet – Mattias, Vilhelm och Viktor

Det som endast togs upp i den andra intervjugruppen lyftes fram efter att jag frågat eleverna om de kunde tänka sig att välja kör som individuellt val i årskurs två och tre. Mattias svarade direkt att det för honom spelade en stor roll vad det var för typ av kör. Han har hört talas om att det under vårterminen kan bli aktuellt med ännu mindre och mer genreinriktade körgrupper, och att eleverna därmed skulle ges möjlighet att välja en musikstil de gillar. Mattias säger att den kyrkliga musiken⁸ kräver mycket fokus av honom, och han säger att den inte är lika energifull som annan musik som är mer i hans smak. I och med detta så krävs det större ansträngningar och engagemang från hans sida för att fylla musiken med energi. Om ett val av kör i årskurs två och tre skulle innebära att man fick möjlighet att vara med på genrebreda produktioner som är mer ”out there”, så skulle Mattias överväga att välja kursen. Vilhelm är vid den här punkten säker på att han inte frivilligt kommer att fortsätta sjunga kör, men han öppnar upp lite senare för att det kan påverka honom om många andra väljer det.

⁸ Mattias kan ha refererat till *Ave Verum Corpus* av Mozart, som hans grupp fått sjunga under höstterminen.

4 Diskussion och slutsatser

I intervjuerna blir diskussionen om frivillighet hypotetisk för vissa elever, de som kommer att ha obligatorisk kör under hela sin gymnasietid oavsett i och med att de har sång som huvudinstrument. Men för eleverna som har ett val kan gruppsyck spela en stor roll (Cantero & Jauset-Berrocal, 2017; Evans, McPherson & Davidson, 2012) vilket också påpekades av Mattias och Vilhelm i den andra gruppintervjun. De psykologiska effekterna av att något är obligatoriskt är omdiskuterade (Miezner, 1993; Hackworth, 2004), och ingen av de intervjuade eleverna ger ett särskilt starkt intryck av att obligatoriet har påverkat deras syn på just körsångsämnet i någon större utsträckning. I och med att eleverna har många andra obligatoriska skolämnen, både musikaliska och övriga, så verkar körsången bli ett i mängden. Elever behöver varandra för att kontinuerligt kunna stötta och ventilera (Moore, Burland & Davidson, 2003). Körundervisningen innefattar många elever, så jag tror att möjligheten till motiverande och positiva kontakter finns. Läraren kan också bidra till detta genom ett gott relationellt arbete (Boström & Bostedt, 2020; McHugh et al., 2013; Veldman et al., 2016).

I intervjuerna finns exempel på att eleverna har inspirerats av de mer körerfarna eleverna, men också på att de i någon mån verkar ha känt sig exkluderade från en musikalisk nivå de i andra sammanhang är vana vid. I den kontinuerliga kontakten eleverna emellan finns potential till trygghetsskapande och hållbar motivation (Boström & Bostedt, 2020), men i jämförelsen mellan sig själv och andra finns också källor till potentiell oro och stress (ibid.). Redan när eleverna delar in sig själva i nivågrupperade körer så kan någon typ av värderande förväntning ha kommunicerats från lärarna till eleverna, även om indelningen som sagt skett via självvärdering. Syftet är att nivågrupperingen ska leda till större möjligheter att anpassa undervisningen och repertoaren till elevernas fördel (Löwing, 2006), men vid sidan av de positiva effekterna kan det finnas en exkluderande aspekt där elever som har kommit långt i sin musikaliska utveckling i andra sammanhang finner sig i en situation där musicerandet sker genom ett filter av körsång, på grundläggande nivå. Ett mål för körpedagogen bör bli att alla elever, oavsett hur stor körerfarenhet de har sen innan, ska få möjlighet att känna sig inkluderade (Wenger, 1998) och även kompetenta med jämna mellanrum (Schenck, 2000).

De flesta av de intervjuade eleverna beskriver de förhöjda kraven, i samband med att de mindre körgrupperna gick ihop till en större och med snabbare repetitionstempo, som betungande. Utöver anpassning av undervisning tror jag ämnet kan tangera transaktioner av motivation (Perry et al., 2006) och inspirerande ledarskap (Jansson, 2016; Jansson, 2018). En elev säger att han slappnade av mer i den större gruppen, att han ansträngt sig mer för att ta sitt ansvar i den mindre gruppen men att han inte kände sig behövd på samma sätt i den större gruppen. Anledningen till den här känslan beskrivs som en blandning av det för höga repetitionstempot och den mer svårsjungna repertoaren. Tröskeln för att klara av tempot blev för hög, vilket gjorde att eleven resignerade och lämnade ansvaret till de erfarna. Eleven tycker inte att det "blir lika bra då" eftersom musiken inte landar i en. Allt detta tror jag kan indikera att elever längtar efter musikaliska kickar, att musicera på sin högsta nivå.

Elevernas strategier för att hantera de större körgrupperna, där mer och mindre körerfarna elever har blandats, skiljer sig som sagt åt genom intervjuerna. Man kan diskutera fördelar och nackdelar med att låta eleverna sjunga gemensamma stycken oberoende av tidigare körerfarenhet, och att repetera och konserterna med i grupper som är blandade. Att få vara med i en större grupp som framför ett mer utmanande stycke tror jag kan bli en intresseväckande nyckel för en oerfaren körsångare, men också en barriär beroende på hur goda förutsättningar som getts under körlektionerna. Gemensamt för alla elever i intervjuerna är att de tycker att det är roligt när alla i kören internaliserat musiken, och när lektioner och konserter går bra. De positiva effekter som en kommande konsert kan ha på elevernas fokus och motivation (Clark, 2012; Hewitt & Allan, 2013), samt de negativa i form av besvikelser över ouppfylld potential (Davidsson & Scutt, 1999), tror jag har ett släktskap med hur stolta och nöjda eleverna är med sig själva och resultatet. Detta kan ha beröringspunkter med hur elevernas inställning till konserter formas, med tanke på prestationsångest och stressnivåer (Lacaille et al., 2007).

I intervjuerna kommer vi in på hur eleverna uppfattar varandra, exempelvis hur deras bild av musikelever på skolan i stort ser ut. Uppfattningen verkar vara att de flesta är ambitiösa och drivna, inte minst på grund av den intensiva och konsertorienterade verksamheten (Clark, 2012) och eftersom många är vana vid musicerande och därmed har en prestationsdriven inre motivation (Grings & Hentschke, 2017). Förväntningar från lärare, klasskamrater och föräldrar spelar en stor roll i formandet av en musikgymnasieelevs musikaliska och sociala självförtroende (Boström & Bostedt, 2020), och fenomenet förväntningar samspelar också med motivation i stort (ibid.). Jag tror att det i och med den diskursiva uppdelningen av erfarna och oerfarna körsångare skapades vissa förväntningar eleverna emellan, om varandra, baserat på vilken kör de valt. I och med att elevernas sociala motivation delvis kretsar kring hur väl de lyckas positionera sig som framgångsrika både i ett socialt och musikaliskt perspektiv (Ryan & Shim, 2006), så lär sättet de tror sig uppfattas på även vara centralt för deras självförtroende och identitet, även i sammanhang som obligatorisk körundervisning.

Baksidan av den inre (Boström & Bostedt, 2020) och prestationsdrivna motivationen (Grings & Hentschke, 2017) kan anas i några elevers beskrivningar av körundervisningen i relation till deras huvudinstrumentundervisning. En elev känner press i huvudinstrumentundervisningen, men inte i kören. ”Eftersom jag inte går sång, utan piano, så är kör ett ämne där jag inte har någon press på mig [...] ingenting med du måste vara bättre, jag kan njuta, det är härligt [...]” säger Tea. Hon nämner att man behöver *positionera* sig som bra på sitt huvudinstrument för att nå social framgång, och att det inom valbara kurser kanske uppstår större förväntningar från lärarnas håll. Från ett elevhälsomässigt och till viss del musikpedagogiskt perspektiv kan jag se fördelar med att kören blir avkoppling, på det luststyrda sättet som ett biinstrument kan bli gentemot ett huvudinstrument. Ett tillåtande klassrumsklimat, med förutsättningar till flexibilitet och experimentella inslag (Seddon & Biasutti, 2009) och inslag av mer informella ledarskapspraktiker (Green, 2008; Hallam, Creech & McQueen, 2018; Wright & Kanellopoulos, 2010) och gamifiering (Espinosa, 2020) kan också bidra till stärkta musikaliska lärdomar och högre engagemang och självgående (Allsup, 2003).

Jag vill teoretisera om att den här typen av pedagogiska tankegångar i längden kan riskera att vissa potentiella musikaliska värden med körundervisningen urholkas. Bibehållandet av en livslång motivation till musik har visat sig ha att göra med återkommande njutningskänslor i samband med musicerande (Conway & Borst, 2001; Lamont, 2012; McPherson & Renwick, 2001) och musiklyssnande (Woody & McPherson, 2010), likväl som med musikens potential till emotionella uttryck (Woody, 2021). Kan denna starka och över tid bibehållna musikaliska motivation, rotad i njutningskänslor och ett rum för emotionella uttryck genom musik, nå sin maximala potential om elever ser körundervisningen som en zon där de inte avkrävs några större prestationer eller ansträngningar? Om motivation ses som ett kontinuerligt omväxlande begrepp med sin bas i sociala transaktioner (Perry et al., 2006), och elevers motivation formas i relation till den självupplevda kompetensen (ibid.) samt tillräcklig och kvalitativ återkoppling om resultat och förväntningar från läraren (ibid.), då borde körundervisningen och elevernas motivation till den också byggas på de musikaliska kickar och den inre prestationsdrivna motivation som eleverna kan uppleva i andra musikaliska sammanhang (Grings & Hentschke, 2017) och i sin individuella övning (Macintyre, Potter & Burns, 2012).

Elevernas åsikter om nivågruppering och mindre respektive större grupper går isär under intervjuerna. Zadigs forskning (2017) bekräftar att sångare som inte hänger med och ofta sjunger fel kan skapa social och musikalisk friktion i kören, vilket delvis tycks märkas av i det eleverna i gruppintervjuerna gett uttryck för, nämligen att några av de känner sig som en börda för de mer erfarna eleverna. Understimulerade och mer erfarna sångare kan också bidra till negativ stämning (ibid.). Jag tror att de intervjuade eleverna också kan känna sig exkluderade i den större gruppen med högre repetitionstempo, vilket enligt Wenger (1998) kan beröva dem på det viktiga i att känna sig inkluderad (ibid.). Trivseln med de närmsta stämgrannarna har ett samband med tilltron till den egna sångförmågan (ibid.). Även om ingen i intervjuerna har berättat om vantrivsel så tror jag att både körsångare som gett upp och släpar efter och kanske stör eller pratar, och mer erfarna körsångare som blir irriterade på effekterna av detta, kan bidra till sociala och musikaliska nedåtgående spiraler i kören som gör det svårare för båda dessa parter att känna sig motiverade och musikaliskt stimulerade.

Det som är gemensamt för alla elever, vad gäller det som de har tyckt är det sämsta med körundervisningen, är att de blir negativt påverkade av den sena fredagstiden då körundervisningen äger rum (Haltvick, 2020). Det påverkar dem både i själva lektionssituationen i och med tröttheten de känner, och i förlängningen också i hur motiverade de är att välja körämnet fortsättningsvis. Om körundervisningen också av olika skäl inte tillräckligt stimulerar eleverna musikaliskt, så anser jag att man inte kan klandra dem för att de inte gett tillräckligt av sin energi. Ansvaret för motivationsbristen bör då i mitt tycke inte enbart läggas på eleverna (Lundahl et al., 2015), utan också på skolledningen som valt att förlägga just körundervisningen på en tid där få har möjlighet att dels vara med, dels orka med undervisningen överhuvudtaget. Obligatoriet signalerar att körsång är viktigt, tidpunkten signalerar att det är det lägst rankade ämnet, vilket sammantaget lär skicka dubbla signaler till eleverna på skolan. Körpedagogen har även sitt ansvar och sin roll i att välja intresseväckande repertoar som stimulerar till musikaliskt lärande (Brunner, 1992; Beatty, 2013).

Något annat av det som under intervjuerna beskrivs som ostimulerande är att behöva vänta på en annan stämma som repeterar. Effekterna av denna passivitet under lektionerna dyker upp vid fler tidpunkter, i form av flera vittnesmål under intervjuerna om hur tråkigt det kan vara att behöva sitta still och bara lyssna under fredagseftermiddagarna. Jag tror att om denna passivitet inte arbetas med musikpedagogiskt, så kan det ge eleverna en negativ bild av hur det är att sjunga i kör som kan bli svår att förändra. Positiva erfarenheter med andra, under skapandet av den egna musikaliska identiteten, kan dock inspirera elever till ihållande motivation (Burland & Davidson, 2012). Människor är byggda för att röra sig till musik (Abril, 2011), och inslag av fysisk aktivitet kan bidra till ett bättre socialt klimat i klassrummet (Sandberg, 2009) och till att musikaliskt lärande liksom motivation stärks hos eleverna (Ebie, 2005; Roberts, 2015). Det får mig att tro att det finns nycklar till att motverka trötthet hos eleverna, inte bara genom en högkvalitativ och ämnesdidaktiskt kompetent körundervisning (Jansson, 2018) men också genom att involvera mer fysisk aktivitet i undervisningen, och då inte bara under uppvärmningen utan även i repertoaren och i form av rytmikövningar under repetitionerna (Olsson, 2020). Om de fysiska inslagen kan bidra till att minska på elevernas stresnivåers (Teorell, 2009) så tror jag att man även kan komma att märka av positiva effekter på både saker som inläringstempo och självförtroende.

I en av intervjuerna nämner en elev den kyrkliga musiken som ett skäl till dennes motivationsbrist och trötthet under körlektionerna. Jag gissar att eleven tänker på mötet med Mozarts *Ave Verum Corpus*, ett wienklassicistiskt stycke som nog skiljer sig markant från den musiken eleven lyssnar på och spelar annars. Elevers förkunskaper (Susino & Schubert, 2019; Sherman et al., 2016), körpedagogens ämnesdidaktiska kompetens (Asp, 2020) och dennes genrekännedom (ibid.) är några aspekter som kan påverka hur intressant en elev tycker att en given musikalisk genre är (Haltvick, 2020). När elever får möta en obekant genre så tjänar läraren på att väcka elevernas nyfikenhet och musiklust (Asp, 2020) och inspirera till ett öppensinnat förhållningssätt inför alla musikaliska genrer (ibid.), exempelvis genom att praktiskt och teoretiskt belysa vilka byggstenar som utgör en genre och hur den liknar eller skiljer sig från annan musik (ibid.). Om en genre är helt ny för eleverna, och därmed inte har inkorporerats i deras identitetsbygge enligt Self Determination Theory (MacIntyre et al., 2018), så blir introduktionen och metodiken avgörande för om eleven ska söka sig till genren även fortsättningsvis (ibid.). Om en av de sen barndomen mest primära anledningarna till att människor dras till musik är musicerandets potential till emotionella uttryck (Woody, 2021), så kan det kanske leda till att man föredrar de mest bekanta genrererna, av vana och trygghet och till följd av den mer känslomässiga och erfarenhetsbaserade relationen till musiken?

Vad gäller lärarens relationella arbete (Boström & Bostedt, 2020; McHugh et al., 2013; Veldman et al., 2016) märks det inte av så tydligt under intervjuerna. Det finns spår som berör ämnet, till exempel när en av eleverna pratar om lärarnas val att dela upp körsångarna i grupper baserade på tidigare körerfarenhet. I signalerna som har med förväntningar och bedömningar att göra, från lärare till nya elevgrupper, är min teori att det kan ha uppstått viss besvikelse hos några. Detta, med tanke på att elever och lärare vill känna sig kompetenta och sedda av varandra (Tschannen-Moran & Woolfolk Holl, 2001; Schenk, 2000). Men eftersom eleverna själva fått välja körgrupp baserat på sin självvärdering, tror jag inte att det varit ett

stort problem. En annan vinkel skulle kunna vara att eleverna inte tar upp lärares relationella kompetens på grund av att de helt enkelt inte reflekterat över det särskilt ingående och att det inte har funnits några större problem. Om elevernas körpedagog är både inspirerande och ämnesdidaktiskt kompetent och har goda relationer till eleverna, kanske det relationella arbetet blir omärkligt och överflödigt att diskutera. Ytterligare en teori kan vara att körpedagogen och eleverna, på grund av den begränsade lektionstiden på en och en halv timme i veckan, inte riktigt hunnit utveckla personliga, musikaliska och individuellt orienterade relationer på det sättet som hade varit optimalt i sammanhanget (Jurström, 2009).

Många barn och unga mår bra av tydligt kommunicerade ramar och strukturer (Bygdéus, 2015), vilket stämmer överens med det Tea berättar om i den första gruppintervjun, att hon tycker att det är skönt att kören är obligatorisk vilket kan ses som en framgångsrikt kommunicerad struktur (ibid.). Jag tror att om eleverna skulle behöva reflektera mycket om hur läraren utför sitt relationella arbete, oavsett om det är på ett positivt eller negativt plan, så skulle det kunna tyda på att läraren inte varit tillräckligt tydlig med sin roll gentemot eleverna. En lärares osäkerhet eller vantrivsel sprider sig lätt till eleverna (Seghal et al., 2017), och både lärare och elever har ett gemensamt behov av att känna att de lyckas med sina uppgifter och fungerar väl i sina respektive roller (Bandura, 1977; Schenck, 2000). Om lärare lyckas med de tre områden som kategoriserar ett framgångsrikt pedagogiskt arbete, att motivera, att variera sitt språk och sin metodik, och att hantera pedagogiska och relationella problem som uppstår (Tschannen-Moran & Woolfolk Holl, 2001), så borde det enligt mig leda till att eleverna genom trygghet och fungerande undervisning inte märker av dessa områden på ett sådant sätt att de behöver diskutera det närmare, eller missköta sig (Zee et al., 2016).

Schematiden och de yttre omständigheterna (Haltvick, 2020), passiv väntan på andra stämmor som repeterar (Burland & Davidson, 2012), effekterna av frånvaron av nivågruppering (Löwing, 2006) och svårighetsmässigt och musikaliskt välanpassad repertoar (Brunner, 1992; Beatty, 2013), samt olika effekter av att kören är obligatorisk (Miezner, 1993; Hackworth, 2004) får ses som några av de största utmaningarna som detta examensarbete har kunnat påvisa. Att ge eleverna en ämnesdidaktiskt kunnig ingång till repertoaren oavsett genre (Asp, 2020), möjliggöra inslag av gamifiering där det är möjligt (Espinosa, 2020), inkludera tillräcklig och väl anpassad fysisk aktivitet (Sandberg, 2009), och att använda sig av uppbyggande pedagogiska praktiker (Jansson 2016, 2018) är några av de åtgärder jag vill föreslå som potentiella verktyg att jobba med. Allt i syftet att ge både de mer erfarna och mindre erfarna eleverna som får obligatorisk körundervisning på musikgymnasiet så goda förutsättningar till musikaliskt lärande och progression utifrån sin nivå som möjligt.

4.1 Fortsatt forskning

Det kan argumenteras för att delar av forskningsfältet som berörts inom ramen för detta examensarbete är relativt outforskade. Körpsykologi, inte minst relaterad till barn och unga, var ett enligt mig inte tillräckligt utforskat område i bakgrundskapitlet. Därtill fanns det delar av mitt arbete som kunde ha blivit större med mer tid. En sådan aspekt är själva omfattningen av undersökningen. *Fångarnas kör* undersöker i realiteten endast vad sex elever på en gymnasieskola tycker och känner om deras obligatoriska körsångsundervisning. Det kvalitativa värdet existerar förstås ändå, men det kan påstås att studien är för liten för att kunna bidra till några konkreta slutsatser. En variant skulle kunna vara att göra om samma studie, men att då inkludera fler elever i den kvalitativa undersökningen. Då skulle man även lättare kunna dra slutsatser om huruvida inledande kommentarer influerar sociala stämningar, om de kan påverka om en hel gruppintervju får en positiv eller negativ ton. Det skulle även vara relevant och intressant att ha med grupper av elever som är mer erfarna körsångare, för att få mer av deras perspektiv i frågan om obligatorisk körundervisning och nivågruppering.

Ytterligare en aspekt som kan appliceras för fortsatt forskning är det kvantitativa perspektivet. Det finns säkerligen forskningspotential i att exempelvis via enkäter ta reda på vad många fler elever anser om deras obligatoriska körsång. Där skulle det också kunna vara intressant med en differentiering, att göra olika studier för diverse typer av musikgymnasier. En vinkling skulle kunna vara att tillfråga musikgymnasier som har en mer uttalad körprofil. En annan skulle kunna vara att bortse från musikgymnasieperspektivet helt och tillfråga andra gymnasieelever som studerar på ”vanliga” skolor där det finns inslag av obligatorisk sång eller kör. Om man med hjälp av musiklärarkollegor eller dylikt kan nå ut till tusentals elever, så får säkert också studien en högre dignitet och en betydligt större dos akademisk tyngd. Att skapa möjligheter till dialog och gruppintervjuer med både mer och mindre erfarna körsångare, skulle säkerligen ge upphov till nya insikter och kunskaper om vad respektive gruppering av körsjungande elever tycker är mest och minst givande med körsångsundervisning. Kanske skulle det även bidra till större förståelse och fler insikter eleverna emellan, och fördjupade insikter om hur man själv influerar och influeras.

En av de andra parametrarna som saknas i min studie är lärarperspektivet. Det bör kunna genomföras gedigna examensarbeten och forskning om lärarens perspektiv rörande körsång, nivågruppering och obligatorisk körundervisning. Dessa studier bör genomföras både på musikgymnasiet och på andra typer av gymnasieskolor. Det torde vara relevant med både det kvalitativa och kvantitativa perspektivet, att undersöka vad enskilda lärare upplever i sammanhanget men också hur många körpedagoger som har nivågruppering som metod. Det kan också vara relevant att fråga i vilket musikaliskt skolämne som metoden används mest. Något annat som skulle vara lärorikt att forska vidare om, är hur stor roll repertoaren spelar för elevers engagemang inom obligatorisk körsång. Att involvera tonsättare, körpedagoger och elever i en kvalitativ intervjustudie skulle säkert kunna ge upphov till att alla grupper får fördjupa sin kunskap om vilka parametrar som utgör körmusik som passar för musikgymnasieungdomar, och belysa körpedagogens, tonsättarens och elevens roll.

5 Referenser

Abril, C. R. (2011). Music, movement, and learning. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *The MENC handbook of research in music learning: Vol. 2. Applications* (pp. 92–129). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0003

Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51, 24–37.

Andersson, Bengt-Erik (1985). *Som man frågar får man svar: en introduktion i intervju och enkätteknik*. Rabén Prisma.

Asp, K (2020). *Vad är genre för musikstil? Om genrer som undervisningsinnehåll i grundskolans musikundervisning*. KMH.

Augustyniak, S. (2014). The impact of formal and informal learning on students' improvisational processes. *International Journal of Music Education*, 32, 147–158.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Beatty, R. (2013). Selecting choral music repertoire for the elementary school choir: Making the best choice. *The Recorder (OMEA)*, 55(4).

Boström, Lena & Bostedt, Göran (2020). What about study motivation? Students' and teachers' perspectives on what affects study motivation. *International journal of learning, teaching and educational research*, Vol 19, No. 8, p 40 -59, August 2020. Hämtad 2022-02-20. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.3>

Brunner, D (1992). Choral repertoire: A director's checklist. *Music Educators Journal*, 79(1), 29–32. <https://doi.org/10.2307/3398573>.

Bryman, Alan (2012). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Burland, K., & Davidson, J. W. (2002). Training the talented. *Music Education Research*, 4, 121–140.

Burwell, K., & Shipton, M. (2011). Performance studies in practice: An investigation of students' approaches to practice in a university music department. *Music Education Research*, 13(3), 255–271. doi:10.1080/14613808.2011.603041

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453–467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>

Bygdéus, Pia (2015). *Medierande verktyg i körledarpraktik: en studie av arbetssätt och handling i körledning med barn och unga*. Diss. Lunds universitet.

Carlson, Rachel (2019). Sight-Reading Insights From Professional Choral Singers: How They Learned and Implications for the Choral Classroom. *Choral Journal*, volume 60, nr. 1, August 2019. Hämtad 2020-09-16.

https://acda-publications.s3.us-east-2.amazonaws.com/choral_journals/CarlsonAug19.pdf

Cantero, I. M., & Jauset-Berrocal, J. (2017). Why do they choose their instruments? *British Journal of Music Education*, 34, 203–215. doi:10.1017/S0265051716000280

Chernyshenko, O. S., Kankaras, M & Drasgow, F (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers No. 173*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

Chang, Chiung-Fang & Hall, Nathan C (2022). Differentiating teachers' social goals: Implications for teacher-student relationships and perceived classroom engagement. *AERA Open*. January – December 2022, Vol 8. Nr 1, pp. 1 – 16
DOI:10.1177/23328584211064916

Clark, J. C. (2012). A qualitative exploration of higher self-efficacy string students preparing for a competition. *International Journal of Music Education*, 31, 4–14.

Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2017). School context and educational system factors impacting educator stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 3–22). https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_1

Conway, C. M., & Borst, J. (2001). Action research in music education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 3–8.

Davidson, J. W. (1999). Self and desire: A preliminary exploration of why students start and continue with music learning. *Research Studies in Music Education*, 12, 30–37.

Davidson, J. W., & Scutt, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: A case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16, 79–95.

Davis, S. G. (2005). “That Thing You Do!” Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education & the Arts*, 6(16), 1–19.
Retrieved from <http://ijea.asu.edu/v6n16/>

Daumiller, M., Dickhauser, O., & Dresel, M. (2019). University instructors' achievement goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 131–148.
<https://doi.org/10.1037/edu0000271>

Ebie, B. D. (2005). An investigation of secondary school students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities. *Research and Issues in Music Education*, 3, 1–11.

Einarsdóttir, Sigrun Lilja (2012). *J. S. Bach in everyday life: The "choral identity" of an amateur "art music" Bach choir and the concept of "choral capital"*. University of Exeter.

- Espinosa, Luis (2020). *Gamification strategies for music educators: an online continuing education course*. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Evans, P. (2016). Motivation. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 325–339). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music, 41*, 600–619.
- Evans, P., & McPherson, G. E. (2015). Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music, 43*, 407–422.
doi:10.1177/0305735613514471
- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education, 27*, 47–58. doi:10.1017/S0265051709990192
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Gavin, H. (2001). Reconstructed musical memories and adult expertise. *Music Education Research, 3*(1), 51–61. doi:10.1080/14613800020029950
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Green, L. (2016). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. New York: Routledge.
- Grings, A. F. S., & Hentschke, L. (2017). Attributional Theory in investigating public music performance in higher music education. *International Journal of Music Education, 35*(1), 31–46. doi:10.1177/0255761415619393
- Hackworth, Rhonda (2004). Voluntary versus Compulsory Upper Elementary Choir Participation: A Comparison of Performance Evaluations. *Missouri Journal of Research in Music Education, no. 41, 4-19*. Hämtad 2020-10-14.
<https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/34047/PDF/1/play/>
- Hallam, S. (1997). Approaches to instrumental music practice of experts and novices. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 89–107). Oslo, Norway: Norges musikkhøgskole.
- Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2018). Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. *Music Education Research, 20*, 213–230.
- Haltvick, K (2020). Motivation and Engagement in the Choral Classroom: Does Repertoire Make a Difference? *Dissertations, Theses and Projects*. Minnesota State University.
- Hays, T., & Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music, 33*, 437–451.

- Henningsson, I (1996). *Kör i cirkel: Ett forum för individuell och kollektiv utveckling*. Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.
- Hewitt, A., & Allan, A. (2013). Advanced youth music ensembles: Experiences of, and reasons for, participation. *International Journal of Music Education, 31*, 257–275.
- Ho, W. (2017). Secondary school students' preferences for popular music and perceptions of popular music learned in school music education in Mainland China. *Research Studies in Music Education, 39*, 19–37.
- Jansson, Dag (2018). *Leading musically*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jansson, Dag (2016). *Musical leadership: The choral conductor as sensemaker and liberator*. Norwegian Academy of Music.
- Jurström, R. S (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar: En socialsemiotisk studie av körledarens multimodala kommunikation i kör*. Diss. Göteborgs universitet.
- Lacaille, N., Koestner, R., & Gaudreau, P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education, 25*(3), 245–257. doi:10.1177/0255761407083578
- Lamont, A. (2011a). The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research, 13*, 369–388.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music, 40*, 574–594.
- Lamont, A. (2017). Musical identity, interest, and involvement. In R. A. R. MacDonald, D. J. Lilliestam, L (2009). *Musikliv. Vad människor gör med musik – och musik med människor*. Bo Ejeby Förlag.
- Lilliestam, L (2009). *Musikliv: Vad gör människor med musik – och musik med människor*. Göteborg.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). “Expressivity comes from within your soul”: A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education, 20*, 23–47. doi:10.1177/1321103X030200010201
- Lundahl, L., Lidström, L., Lindblad, M., Lovén, A., Olofsson, J., & Öst, J. (2015). Osäkra övergångar. *Resultatdialog 2015* (pp. 107-116). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Löwing, Madeleine (2006). *Matematikundervisningens dilemman: Hur lärare kan hantera lärandets komplexitet*. Studentlitteratur.
- MacIntyre, P. D., & Potter, G. K. (2014). Music motivation and the effect of writing music: A comparison of pianists and guitarists. *Psychology of Music, 42*, 403–419.

MacIntyre, P. D., Potter, G. K., & Burns, J. N. (2012). The socio-educational model of music motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 129–144.
doi:10.1177/0022429412444609

MacIntyre, Peter; Schnare, Ben & Ross, Jessica (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of music*, Vol 46 (5), p. 699 - 715

McPherson, G. E. (2000/2001). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127.

McPherson, G. E., & Hendricks, K. S. (2010). Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education*, 32, 201–213.

McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3, 169–186.

McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9–43.
<https://doi.org/10.1177/0042085912451585>

Miezner, C. P (1993). Attitudes toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, 41, 233 – 245.

Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94, 529–549.

Olsson, Viktor (2020). *Medveten röstuppvärmning för körsångare: Uppvärmning och uppsjungning – hur påverkar det körer?* Självständigt arbete på grundnivå. KMH: Institutionen för Musik, Pedagogik och Samhälle.

Parker, E. C. (2011). Uncovering adolescent choral singers' philosophical beliefs about music-making: A qualitative inquiry. *International Journal of Music Education*, 29, 217–305.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. uppl.). Studentlitteratur.

Perry, N. E., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2006). Classrooms as context for motivating learning. In P.A. Alexander & P.H. Winne (ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 1-64). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Phillips, K. H. (1994). Recruiting singers for elementary chorus. *Teaching Music*, 1 (6), 24-25.

Randles, C. (2010). The relationship of compositional experiences of high school instrumentalists to music self-concept. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 184, 7–18. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27861479>

- Richmond, J., McLachlan, N. M., Ainley, M., & Osborne, M. (2016). Engagement and skill development through an innovative classroom music program. *International Journal of Music Education*, 34, 143–160.
- Roberts, J. C. (2015). Situational interest of fourth-grade children in music at school. *Journal of Research in Music Education*, 63, 180–197.
- Roewer, S. A. (2000). *Motivational factors for students participation in elementary school cholar ensembles*. University of Missouri.
- Rusinek, G. (2008). Disaffected learners and school music culture: An opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, 30, 9–23.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246–1263. <https://doi.org/10.1177/0146167206289345>
- Saar, T (1999). *Musikens dimensioner - en studie av unga människors lärande*. Diss. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Saar, T (2003). The Dimensions of Music - Music Learning in Theory and Practice. *Finnish Journal of Music Education*, 7:1, 77 – 84.
- Sandberg, H. F. (2009). *Get moving! The effects of music and movement on student attention and engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Tempe.
- Schenck, Robert (2000). *Spelrum: En metodikbok för sång och instrumentalpedagoger*. Bo Ejeby.
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2009). Participant approaches to and reflections on learning to play 12-bar blues in an asynchronous e-learning environment. *International Journal of Music Education*, 27, 189–203.
- Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505–517. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0090>
- Seifried, S. (2006). Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: A case study. *International Journal of Music Education*, 24, 168–177.
- Sherman, J. W., Allen, T. J., & Sacchi, D. L. M. (2016). Stereotype confirmation and disconfirmation. In B. Gawronski & F. Strack (Eds.), *Cognitive consistency: A fundamental principle in social cognition* (pp. 390–423). New York: Guildford Press.
- Skolverket (2019). *Redovisning av Skolverkets uppdrag om att genomföra verksamhetsnära insatser för att förebygga avhopp från gymnasieskolan [Report on the National Agency for Education's assignment to implement business-related initiatives to prevent dropping out of upper secondary school]*. Dnr 7.2.1-2016:32

- Sloboda, J. A. (1990). Musical excellence: How does it develop? In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp. 165–178). Leicester, UK: British Psychological Society.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music, 19*, 3–21.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477.
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stenbäck, H (2001). *Lärande i kör. En studie av körsång i gymnasium och folkhögskola*. Musikhögskolan i Piteå.
- Susino, M & Schubert, Emery (2019). Cultural stereotyping of emotional responses to music genre. *Psychology of Music, Vol 47*(3), pp 342 – 357.
DOI: 10.1177/0305735618755886
- Teorell, Thöres (2009). *Noter om musik och hälsa*. Stockholm: Karolinska institutet university press.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vetenskapsrådet (2017).
- Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Measuring teachers' interpersonal selfefficacy: Relationship with realized interpersonal aspirations, classroom management efficacy and age. *Social Psychology of Education, 20*(2), 411–426.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9374-1>
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2001). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Woody, R. H., & McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401–424). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Woody, R. H. (2000). Learning expressivity in music: An exploratory study. *Research Studies in Music Education, 14*, 14–23. doi:10.1177/1321103X0001400102
- Woody, R. H. (2001). Learning from the experts: Applying research in expert performance to music education. *Update: Applications of Research in Music Education, 19*(2), 9–14. doi:10.1177/8755123301019002010

Woody, R. H (2021). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. *Psychology of Music*, Vol. 49(5), pp 1321 -1343. DOI: 10.1177/0305735620944224, journals.sagepub.com/home/pom

Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27, 71–87.

Zadig, Sverker (2017). *Ledarna i kören: Vokala samarbeten mellan körsångare*. Diss. Lunds universitet.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Informationsblad till elever

FÅNGARNAS KÖR?

Hej, Elias Aaron Johansson här!

Jag är på väg att avsluta mitt examensarbete på KMH.

Titeln på min examensuppsats är *Fångarnas kör? Musikgymnasiets obligatoriska körsång och dess påverkan på eleverna*. Det säger egentligen det mesta om vad det handlar om; jag undersöker vilka effekter den obligatoriska körsången har på er elever – specifikt på de av er som inte har sjungit så mycket i kör förut.

Det jag behöver av dig är ca. 30 minuter av din tid, i formen av en gruppintervju. Jag kommer att genomföra två, en med tre kvinnliga elever och en med tre manliga elever. Om någon fråga tar längre tid än beräknat, så försöker vi ge utrymme till detta. Dock så kommer jag göra vad jag kan för att få reda på det jag behöver av er inom 30 minuter. Er tid är en värdefull gåva.

Det är helt frivilligt att delta i undersökningen! Om ni tackar ja så är ni i första hand med som unga vuxna människor som självmant valt att delta, inte som gymnasieelever. På samma sätt så kommer jag att vara i rollen av KMH-student, inte som en av era musiklektörer. Ni har alltid rätten att avbryta intervjun om ni inte tycker att den känns bra. Jag kommer att behandla era personuppgifter i enlighet med *Vetenskapsrådets* forskningsetiska regler, det vill säga med högsta möjliga sekretess. Det ska vara omöjligt för utomstående att ta del av uppgifterna. Du kommer att vara anonym inom ramen för mitt examensarbete.

Vad får ni då i gengäld av mig? Ni får: min **eviga tacksamhet**, **gofika** och möjligheten att **bidra till forskning om körsång**. Denna forskning kan leda till alla möjliga nyttiga diskussioner om körsångens värde, inte minst den obligatoriska körsången på musikgymnasiet. Efter att min uppsats är klar, så får ni självklart en PDF mailad till er om ni är intresserade av att läsa!

De allra bästa hälsningarna,
Elias

Teamsmeddelande med intervjufrågor

Hej på er! 🌸 Jag tänkte bara dela med mig av de frågor jag tänkte ta upp på fredag, så att ni får någon dag att fundera lite i bakhuvudet.

1. Vad gillar du mest med kören?
2. Vad skulle du vilja ändra på?
3. Hur påverkar kören dig som musiker?
4. Hur tror du att det faktum att kören är obligatorisk påverkar dig?
5. Hur skulle du beskriva din upplevelse av att sjunga i en grupp där sångarna har ungefär samma körerfarenhet, mot där sångarna har olika grad av körerfarenhet?
6. Hur har körtiden på gymnasiet påverkat din syn på kör?
7. Skulle du frivilligt fortsätta med kör i årskurs 2 och 3?
8. Varför? Varför inte?

Vi ses!

Elias