



LUND UNIVERSITY

Medierande verktyg i körledarpraktik – en studie av arbetssätt och handling i körledning med barn och unga.

Bygdéus, Pia

2015

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bygdéus, P. (2015). *Medierande verktyg i körledarpraktik – en studie av arbetssätt och handling i körledning med barn och unga*. [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö]. Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Medierande verktyg i körledarpraktik

– en studie av arbetssätt och handling
i körledning med barn och unga

STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 20

PIA BYGDÉUS

MALMÖ ACADEMY OF MUSIC | LUND UNIVERSITY 2015



Medierande verktyg i körledarpraktik

– en studie av arbetssätt och handling i körledning med
barn och unga

Pia Bygdéus



LUNDS
UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION

by due permission of the Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University,
Sweden. To be defended at Malmö Academy of Music. December 9, 2015, at
10.00 pm.

Faculty opponent

Associate professor Anne Haugland Balsnes, Ansgar Høgskole

Organization LUND UNIVERSITY, Faculty of Fine and Performing Arts, Malmö Academy of Music, Department of research in Music Education, Box 8203. SE-200 41 Malmö, Sweden Author: Pia Bygdéus	Document name DOCTORAL DISSERTATION Date of issue: December 9, 2015 Sponsoring organization	
Title and subtitle: Mediating tools in the practice of choir directors – a study of working approaches and actions in choral conducting with children and youth.		
Abstract: In Sweden, approximately 5 % of the population sing in a choir or a singing group which means that about 500 000 people plus a number of choral conductors regularly meet in choir related practices. The aim of the present study is to describe, verbalize and make visible the mediating tools used by choir directors working with children and youth. The study is qualitative in character: four choir directors were observed closely while working with their children and youth choirs. They also took part in semi-structured interviews. The empirical data material consists of observation notes, reflective writing, individual interviews, focus conversations, videotapes and stimulated recall interviews. The results demonstrate that the role of the choir director is complex. When working with a choir, choir directors often use several aspects of their professional role. Analysed from a sociocultural perspective, the result points at eight categories of <i>working approaches</i>: (a) <i>A listening attitude</i> towards the choir, with the music in focus; (b) <i>a variation in ways of working</i> with the choir; (c) the use of <i>musical routines</i>; (d) the choir director <i>acting as a role model</i> in shaping musical expression with the group; (e) a concentrated cooperation with the choir through short and expressive <i>commands and instructions</i>; (f) <i>reflection in practice</i> by planning and self-evaluation; (g) <i>storytelling</i>, which results in memory training, stimulation of the imagination and the sharing of common experience, and (h) the use of <i>target images</i> expressed as visions, goals or jointly stated, communicated targets. These categories are generated through the analysis of the choir directors' actions and activities in their work with the choirs. This is situated in choir singing as a social and cultural practice. The participants display great individual variation in their choices of strategies for communication and in their decision-making when working with children's and youth choirs. A large variety of <i>cultural and mediating tools</i> are used. The working approaches and mediating tools become available in a social, situated and cultural practice. In conclusion, choral conducting with children and youth involves a great variety of negotiations and renegotiations of working approaches and mediating tools.		
Key words: choir leadership, choral education, choral conducting, mediating tools, working approaches, sociocultural perspective		
Classification system and/or index terms (if any)		
Supplementary bibliographical information		Language: Swedish
ISSN and key title: 1404-6539 Studies in music and music education		ISBN 978-91-982297-2-1
Recipient's notes	Number of pages	Price
	Security classification	

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature 

Date 2015-10-27

Medierande verktyg i körledarpraktik

– en studie av arbetssätt och handling i körledning med
barn och unga

Pia Bygdéus



LUNDS
UNIVERSITET

Copyright Pia Bygdéus

Malmö Faculty of Fine and Performing Arts
Malmö Academy of Music

ISBN 978-91-982297-2-1
ISSN 1404-6539

Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University
Lund 2015

This book can be ordered from
Malmö Academy of Music
Box 8203
SE-200 41 Malmö
Sweden
+46-(0)40-32 54 50
E-mail: info@mhm.lu.se



KLIMATKOMPENSERAT
PAPPER



Två sanningar närmar sig varann.

En kommer inifrån,

en kommer utifrån

och där de möts har man en chans att få se sig själv.

ur *Mörkerseende* av Tomas Tranströmer (1970)

Abstract

In Sweden, approximately 5 % of the population sing in a choir or a singing group which means that about 500 000 people plus a number of choral conductors regularly meet in choir related practices.

The aim of the present study is to describe, verbalize and make visible the mediating tools used by choir directors working with children and youth. The study is qualitative in character: four choir directors were observed closely while working with their children and youth choirs. They also took part in semi-structured interviews. The empirical data material consists of observation notes, reflective writing, individual interviews, focus conversations, videotapes and stimulated recall interviews.

The results demonstrate that the role of the choir director is complex. When working with a choir, choir directors often use several aspects of their professional role. Analysed from a sociocultural perspective, the result points at eight categories of *working approaches*: (a) *A listening attitude* towards the choir, with the music in focus; (b) *a variation in ways of working* with the choir; (c) the use of *musical routines*; (d) the choir director *acting as a role model* in shaping musical expression with the group; (e) a concentrated cooperation with the choir through short and expressive *commands and instructions*; (f) *reflection in practice* by planning and self-evaluation; (g) *storytelling*, which results in memory training, stimulation of the imagination and the sharing of common experience, and (h) the use of *target images* expressed as visions, goals or jointly stated, communicated targets. These categories are generated through the analysis of the choir directors' actions and activities in their work with the choirs. This is situated in choir singing as a social and cultural practice. The participants display great individual variation in their choices of strategies for communication and in their decision-making when working with children's and youth choirs. A large variety of *cultural and mediating tools* are used. The working approaches and mediating tools become available in a social, situated and cultural practice.

In conclusion, choral conducting with children and youth involves a great variety of negotiations and renegotiations of working approaches and mediating tools.

Key words: choir leadership, choral education, choral conducting, mediating tools, working approaches, sociocultural perspective

Innehållsförteckning

Abstract	v
Förord	xi
1. Inledning, bakgrund och syfte	1
1.1 Kör i Sverige	2
1.2 Körledarutbildningar i Sverige idag	3
1.3 Musikpedagogik som forskningsämne	3
1.4 Egen bakgrund	4
1.5 Syfte och forskningsfrågor	5
1.6 Körledarpraktiken	5
1.7 Avhandlingens disposition	6
2. Tidigare forskning och områdesöversikt	9
2.1 Introduktion	9
2.2 Internationellt nätverk i körforskning	10
2.3 Körledning	11
2.3.1 Studier om körledning	12
2.3.2 Studier om ledning av musikaliska projekt	16
2.3.3 Handböcker om körledning	18
2.3.4 Rösterna och rummet	22
2.4 Körsång	23
2.4.1 Hälsoaspekter	23
2.4.2 Tillväxt	25
2.4.3 Rekrytering	27
2.4.4 Tävling och media	28
2.4.5 Skolmiljö	29
2.4.6 Barn och unga	30
2.5 Sammanfattning	33
3. Teoretiskt ramverk	35
3.1 Introduktion	35
3.2 Körledning som relationell praktik	36
3.2.1 Ett relationellt perspektiv på körledning	36
3.2.2 Punktuellt respektive relationellt tänkande	38
3.2.3 Relationen mellan språk och tanke	39

3.3 Sociala processer i körledarpraktiken.....	40
3.3.1 Sambandet mellan mentala och sociala processer	41
3.3.2 En social, situerad och kulturell praktik	41
3.3.3 Kollektivt minne	43
3.4 Verktyg.....	45
3.4.1 Verktyg och redskap	45
3.4.2 Medierande verktyg.....	47
3.4.3 Verktyg som primära, sekundära och tertiära artefakter	50
3.4.4 Reflektion i körledning.....	51
3.5 Sammanfattning	54
4. Metod och design	57
4.1 Kvalitativ forskning	57
4.1.1 Metodologiska utgångspunkter.....	58
4.1.2 Praxisnära forskning	58
4.1.3 Kategorisering och tolkning i praktiken	59
4.1.4 Individuell insikt - ännu ej artikulerad, tyst kunskap	61
4.1.5 Triangulering	63
4.2 Datainsamlingsmetoder	64
4.2.1 Observationer	65
4.2.2 Portföljskrivande	65
4.2.3 Enskilda intervjuer.....	66
4.2.4 Fokussamtal	67
4.2.5 Enskilda eftersamtal	69
4.3 Studiens design och genomförande	69
4.3.1 Bakgrundsbeskrivning.....	70
4.3.2 Studiens planering	71
4.3.3 Från förstudie till huvudstudie.....	72
4.3.4 Urval och deltagare i studien	73
4.3.5 Datainsamlingens tio steg.....	75
4.3.6 Reflektioner	76
4.3.7 Studiens kvalitet och giltighet/validitet och reliabilitet	77
4.3.8 Forskarens position.....	77
4.3.9 Etiska aspekter.....	79
4.4 Analys	80
4.5 Sammanfattande figur av forskningsprocessen	82
5. Körledarbilder och arbetssätt.....	85
5.1 Körledarbilder som beskrivningar av praktiken.....	85
5.1.1 Anna	86
5.1.2 Beatrice.....	89
5.1.3 Carl	93
5.1.4 Desirée	97

5.1.5 Sammanfattning körledarbilder som beskrivningar av praktiken	99
5.2 Mål och förutsättningar i körledarpraktiken	101
5.2.1 Likheter och skillnader i körledarpraktik med barn, unga och vuxna	103
5.2.2 Konstnärliga mål i körarbetet med barn och unga	107
5.2.3 Ledarskap i kör	108
5.2.4 Sammanfattning mål och förutsättningar i körledarpraktiken ..	110
5.3 Arbetssätt	111
5.3.1 Lyssnande attityd	112
5.3.2 Prövande av metoder	114
5.3.3 Musikaliska rutiner	116
5.3.4 Förebildande	117
5.3.5 Koncentrerade uttryck	119
5.3.6 Reflektion i praktiken	120
5.3.7 Historieberättande	122
5.3.8 Målbilder	123
5.3.9 Sammanfattning arbetssätt	125
5.4 Sammanfattning	126
6. Verktyg i körledarpraktiken	129
6.1 Beskrivningar av kulturella verktyg	129
6.1.1 Blicken/seendet och lyssnande	129
6.1.2 Tal- och sångrösten	130
6.1.3 Musicerande och musikalisk variation	132
6.1.4 Gestik, respekt, återkoppling och dialog	133
6.1.5 Vision och målformulering	134
6.1.6 Piano och rytminstrument	136
6.1.7 Noter och papper	137
6.1.8 Tavlan, bilden, dator och skivor	138
6.1.9 Pärlen, notstället och stolen	140
6.2 Verktyg som artefakter	144
6.2.1 Primära, sekundära, tertiära artefakter	144
6.2.2 Arbetssätt som tertiär artefakt	146
6.3 Körledarpraktiken	146
6.3.1 Förebild	146
6.3.2 I and Me	149
6.3.3 Transformera och mediera	149
6.3.4 Tillgodogöra sig i en musikalisk praktik	151
6.3.5 Kören som instrument - ett medierande verktyg	152
6.4 Rekrytering och tillväxt för körverksamhet	153
6.4.1 Förebilder och tillväxt	154
6.4.2 Tävlingsmoment	155

6.4.3 Känsla av sammanhang	156
6.4.4 Sammanfattning rekrytering och tillväxt i körledarpraktiken ..	157
6.5 Individuell kontra social medvetandenivå.....	157
6.6 Sammanfattning verktyg i körledarpraktiken.....	159
7. Diskussion: Körledning i praktiken.....	163
7.1 Handling och aktivitet.....	163
7.2 Verktyg i körledning	165
7.2.1 Psykologiska aspekter av verktyg.....	165
7.2.2 Kulturella verktyg.....	166
7.2.3 Primära, sekundära och tertiära artefakter i körledning.....	166
7.2.4 Arbetssätt som verktyg.....	168
7.2.5 Kören som medierande verktyg.....	174
7.3 Körledning som social, situerad och kulturell praktik	174
7.3.1 Mediering	176
7.3.2 Musikaliskt lärande genom körledning	179
7.3.3 Körledaren	180
7.3.4 Pojkar och flickor i körsång.....	183
7.3.5 Reflexivitet i praktiken	183
7.4 Körledning som relationell.....	184
7.4.1 I and Me som subjekt - objekt	184
7.4.2 Förhandling och omförhandling	185
7.5 Sammanfattning	186
8. Fortsatt forskning.....	191
8.1 Musikaliskt lärande med utgångspunkt i musikallt ledarskap	191
8.2 Körledare som identitet.....	193
8.3 Praktikutveckling	196
8.4 Metodutveckling	196
English Summary	199
Chapter 1: Introduction, background, purpose and research questions	199
Chapter 2: Previous research and literature overview	200
Chapter 3: Theoretical framework.....	202
Chapter 4: Method and design.....	203
Chapter 5: Images of choir directors and their modes of working	204
Chapter 6: Tools in practical choral conducting.....	205
Chapter 7: Choral conducting in practice: A discussion	208
Chapter 8: Future research.....	211
Referenser.....	215
BILAGOR	227

Förord

Fyraåringen satte sig demonstrativt ner på golvet i balettsalen, ville inte gå, lektionen var slut. Barnet visades in i en värld av dans, gymnastik och redskap, och hittade också pianot i källaren. Hon hittade till myllan för ett aldrig sinande rörelsebehov. Hängivna gymnaster utforskade gymnastiksalen. Läraren sa ”vi måste sluta, ni måste gå”, men vid pianot kunde hon själv sätta start och stopp, och bara hålla på.

Padjelantaleden augusti 2009 innebar 14 mil i ensamhet och med 10 kilo på ryggen. Från söder till norr, det var bäst att gå, inte vända om, vandra vidare och med nästa matpaus, fjällbäck och vila i sikte. För varje matpaus blev ryggsäcken lättare. Hur hitta till en plats som musisk forskare? Där och då föddes embryot till avhandlingens design. Mina många resor och möten har stimulerat arbetet framåt. Jag älskar att resa och att komma hem. Att ständigt ta spjärn, utmana tankegångar, tolka och förstå med utgångspunkt i sociala processer leder till något nytt. Detta nya blir till ett bidrag i den musikpedagogiska avhandlingsfloran, där jag nu placerar in min avhandling.

Ett särskilt tack till huvudhandledare professor Göran Folkestad och biträdande handledare professor Karin Johansson. Ni har outtröttligt inspirerat, tränat och puttat mig framåt i forskarutbildningens olika formtoppar och dalar fyllda med klurigheter. För handledning, samtal, frustration, skratt och tillit till processen: Varmt tack till lagspelarna Göran och Karin.

Tack till opponenter och diskutanter som under vägen läst, granskat och diskuterat arbetet vid olika seminarium, i följd: Petter Dyndahl, Bo Nilsson, Eva Georgii-Hemming, Per-Henrik Holgersson och Cecilia K. Hultberg. Tack till forskaravdelningen vid Musikhögskolan i Malmö; forskare, doktorander, gästlärare, föreläsare och administratörer, för läsning, granskning, diskussioner och kritiskt närmande – att se alternativ – i detta avhandlingsprojekt.

Tack till Lunds universitet och Linnéuniversitetet för finansiering vid presentationer, resor och möten på internationella/nationella konferenser (Choir in Focus 2009-2015; Körcentrum Syd, 2009-2015; Pedagogdagar, 2010, KMH; KÖRFORUM, 2010, Malmö Högskola & 2012, Uppsala universitet; ISCM, 2011, Argentina; ArsChoralis 2012, Zagreb; NNMPF 2012, Island & 2015, Helsingfors; Biennalen – Musik i Lundagård, 2013, Lunds universitet; ISSME 2013, Hamar; ISME, 2014, Brasilien; Bergen, Grieg Research School, 2014; RIME, 2015, Exeter).

Tack Cecilia Hansson för inspirerande korrektur-, språkgranskning och avvägningar i avhandlingens slutskede.

Gunnar Eriksson, tack för dina skisser, känslan för ögonblick, närvaron och samvaron i körmusiken. Cover Design, Lotta Delén och Jonas Palm – tack för blick, helhet och formgivning inom ramen för formatmallens existens.

Det finns en varm vänskara, släkt och familj jag aldrig vill stå utan – ni står kvar – Tack! En särskild plats i mitt minne har Elisif Lundén-Bergfelt och Gösta Ohlin, pianot och dirigeringen som blivit mina två instrument.

”Är du inne i empirins träskmarker nu?” Den underfundiga kommentaren är hämtad från ett av många inspirerande möten, seminarium och samtal med Bengt Olsson. Tack Bengt – dags att proviantera. Fortsatt vandring väntar.

På tåget mellan Skåne och Småland, oktober 2015
Pia Bygdéus

En vibration i luften och en massa ögonblick efter varandra.

Våga vara omåttlig och passionerad. (musikervännen Elise Einarsdotter)

1. Inledning, bakgrund och syfte

Ledarskap i kör är en del av mitt arbetsfält som blivit till fokus för mitt forskningsintresse. Beskrivning av en körledarpraktik kan göras på olika sätt. I denna avhandling presenteras och diskuteras en studie av körledares arbete med barn och unga. Avhandlingen avser att med utgångspunkt i körledning som forskningsområde inom musikpedagogik undersöka ledarskap i kör.

I min egen undervisning har jag erfarit att jag ofta fokuserar på, och är mån om, det aktiva musicerandet för både elev/student och lärare, och processen fram till framförandet – konserttillfället. För mig känns det lustfyllt och självklart att utgå från musiken och att ha den inställningen i mötet med elever och studenter såväl som i mitt arbete som frilansande musiker. Efter hand har intresset för att förstå den egna praktiken på ett djupare plan vuxit sig starkare och fört mig vidare i musikpedagogiska frågor genom praxisnära studier. Frågor rörande hur körledning kan vara sammansatt, och beskrivningar av hur detta går att studera, tolka och förstå, har successivt vuxit fram genom forskningsarbeten och projekt, där jag har undersökt och velat synliggöra egenskaper och förmågor hos utövande körledare (Bygdéus, 2000, 2006).

Ett sätt att öka förståelsen för den egna praktiken kan vara att tillsammans med andra forskare, och tillsammans med deltagande körledare, genomföra praxisnära forskning och på så vis få möjlighet att integrera praktik och forskning. Genom att integrera praktik och forskning är denna kvalitativa studie inriktad på att utforska vilka de medverkande körledarnas kulturella verktyg är i betydelsen vad det är som förmedlas och hur, samt vilka berättelser som framträder och successivt växer fram i analysarbetet av körledarnas handlingar och aktiviteter.

Det egna intresset för körforskning startade 1999. Jag genomförde då en studie på mitt eget arbete som kördirigent, med frågor som rörde hur jag i mitt arbete som konstnärlig ledare/dirigent kan få alla att göra sitt bästa i ett konsertprojekt där både vägen och målet, det vill säga repetitioner, förberedelser och konserter, blir både ett lustfyllt arbete och leder fram till en konstnärligt högtstående slutprodukt. Andra utgångspunkter var vad den konstnärlige ledaren kan lära av allmänt hållen ledarskapslitteratur om förändrings- och utvecklingsarbete, samt hur ett konsertprojekt kan se ut för mig själv i interaktion med mina medmusiker utifrån denna, för mig, nya litteratur. Resultatet blev en studie där 37 körsångare kom till tals genom enkäter i anslutning till ett konsertprojekt (Bygdéus, 2000). Körsångarnas svar gav en bild av hur de ser på körledaren, hur en körledare förväntas vara och vilka egenskaper som uppskattas. Undersökningen stimulerade

mig att gå vidare och göra längre kvalitativa intervjuer med tre körledare i Sverige. En utgångspunkt för intervjustudien (Bygdéus, 2006) var att undersöka *hur* de talar om sitt ledarskap. Kriterier för urvalet var att de medverkande skulle ha verksamhet såväl inom som utanför utbildningsväsendet och kontinuerligt driva egna konstnärliga projekt med körer, enskilt såväl som tillsammans med andra körledare. De tre körledarna fick i denna kvalitativa intervjustudie ge sin bild av, beskriva och tala om hur det *konstnärliga ledarskapet* ser ut för dem. Resultaten från nämnda två uppsatser i musikpedagogik (Bygdéus, 2000, 2006) visar på att arbete med kör är komplext och att körledarskapet som ledare, pedagog och dirigent omfattar såväl socialt, administrativt som konstnärligt ledarskap (Bygdéus, 2006).

Föreliggande doktorsavhandling utgörs av ett fördjupat arbete och analys av det som beskrivs i min licentiatuppsats (Bygdéus, 2012) samt kompletterande datainsamling och analys av detta. Avhandlingen utgörs av, och redovisar, på så vis ett sammanhållet forskningsprojekt.

1.1 Kör i Sverige

Varje vecka ägnar körledare tid till förberedelser, genomförande och efterarbete i sitt arbete med att leda kör i Sverige. I rapporten *Fritid 2006-2007* från Statistiska Centralbyrån framkommer att cirka 5 % av den svenska befolkningen sjunger i kör eller sånggrupp (Statistiska centralbyrån, 2009). Det innebär omkring 500 000 människor i Sverige som regelbundet sjunger i kör i olika former, i skola, på sin fritid, efter jobbet eller på arbetstid som friskvård. I grannlandet Norge är det ungefär lika stor del av befolkningen som ägnar sig åt körsång (Haugland Balsnes, 2009) som i Sverige, vilket visar att det även där finns ett stort intresse för körsång och sång i grupp.

I mitt arbete som musikpedagog har jag upplevt ett behov av att ha tillgång till såväl vetenskaplig litteratur som facklitteratur om konstnärligt ledarskap i kör. Jag har även funderat på hur forskning om ledarskap i kör ytterligare kan stärka körledarutbildningar, där hantverk och vetenskap möts och genomsyrar undervisning och diskussioner bland utbildningsledare, lärare, studenter och körledare. En viktig aspekt för mig är att såväl teori och praktik som forskning och utbildning ska beredas möjlighet att samverka i utbildningen till körledare genom breddning och fördjupning av utbildnings- och undervisningstraditioner.

1.2 Körledarutbildningar i Sverige idag

Det finns olika vägar och olika utbildningar för att bli körledare i Sverige idag. Körsång, och därmed körledning, finns på många olika platser i samhället, exempelvis i grundskola, gymnasium, kultur-/musikskola, folkhögskola, universitet, olika samfund, studieförbund och enskilda/fristående körer. Till det kan läggas så kallade friskvårdskörer och arbetsplatskörer. Det finns även flera olika yrkespraktiker inom musikområdet som inrymmer körledning såsom musiklärare, kyrkomusiker och körledare. För att nå dessa yrken finns olika formella utbildningsvägar vid universitet och högskolor (se bil. 1), där körledare gör sina val av innehåll och får sina idéer, som körledare för olika åldrar, kunskapsnivåer, innehåll och svårighetsgrader. Min erfarenhet är att körledare rör sig mellan att leda människor i olika åldrar under ett yrkesliv som körledare, om de inte själva bestämmer sig för att arbeta med enbart en målgrupp. Ingen körledarutbildning i Sverige idag har ett tydligt avgränsat syfte att utbilda för en körledarpraktik med enbart fokus på en avgränsad åldersgrupp såsom barn, unga eller vuxna. Däremot kan avgränsning förekomma inom ramen för en musiklärarutbildning som särskilt avser undervisning i exempelvis grundskola (se bil. 1).

Utöver de formella utbildningsvägarna finns det informella vägar till att bli körledare. Exempelvis finns det enskilda körsångare som kommit att ställa sig framför kören och börjat leda körsången, liksom musikpedagoger och sångare som breddat sina musikaliska arbetsuppgifter utifrån ett framvuxet behov på exempelvis en musikskola/kulturskola/skola där ett körledarbehov vuxit fram utan nyrekrytering av formellt utbildade körledare.

1.3 Musikpedagogik som forskningsämne

Denna avhandling skrivs inom forskarutbildningsämnet Musikpedagogik vilket 1988 inrättades i Sverige (Folkestad, 1997). Intresset för frågor gällande relationen mellan pedagogik och konstnärlighet går att finna redan i begynnelsen av ämnets etablering. Bertil Sundin, en förgrundsgestalt inom musikpedagogik i Sverige, var redaktör för boken *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären* (Sundin, 1994). Boken är en dokumentation från ett symposium om relationen mellan forskning, pedagogik och konst som Musikhögskolan i Malmö arrangerade våren 1993. Sex olika författare ger här sex olika perspektiv på symposiets tema; att belysa samspelet mellan konst och pedagogik, från fostrets ljudkommunikation fram till professionellt musicerande, undervisande och komponerande, liksom hur pedagogik och konst kan sammansmälta. En slutsats av symposiet är att genom nätverkande och samarbeten mellan forskning och utbildning kan förutsättningar

skapas för att musik, musicerande och forskning får kontakt, samverkar, integreras och påverkar varandra.

För mig som forskare, musiker och pedagog existerar musikpedagogik i ett spännande fält, där olika discipliner står i ett gränsöverskridande förhållande till varandra. De tre forskningsdisciplinerna musik¹, musikpedagogik och musikvetenskap överlappar varandra, och enligt min mening kan ingendera ses som ensam ägare till konstnärligt, pedagogiskt eller historiskt inriktade frågeställningar. Samverkan och kontakt mellan de tre disciplinerna öppnar upp för möjligheter till gränsöverskridande forskning och att fokusera frågeställningar med olika perspektiv och olika metodval i en konstnärlig kontext. I Sverige och i övriga Norden har musikpedagogikens roll och existens kontinuerligt diskuterats (Folkestad, 1997, 2007; Jørgensen, 1995, 2009; Nielsen, 2002; Olsson, 2001). Vid Musikhögskolan i Malmö studeras, inom disciplinen musikpedagogik, musikaliskt lärande i olika sammanhang (Folkestad, 1997, 2006, 2007) som lärprocesser med ämnesdjup, där kärnan är möten med och i musiken och musicerande mellan människor som leder till olikas former av musikaliskt lärande. De olika förbindelseleden mellan tonsättare, musiker/dirigent, inlärningsstrategier, pedagogik, kunnande om ett verk, ett stycke eller en visa/låt leder till interaktioner som kan studeras och omsättas i praktiken på olika nivåer i musikaliskt lärande (Folkestad, 1997; Olsson, 2002). Med körverksamheten som musikalisk praktik följer ett såväl individuellt som kollektivt lärande och kunskapande.

1.4 Egen bakgrund

En utgångspunkt för denna studie är att forskarens egen bakgrund påverkar och möjliggör att utforska ett område hen är förtrogen med. Min ingång och bakgrund är således något jag behöver medvetandegöra för både läsarna och mig själv för att tydliggöra de val av problematisering, arbetssätt och metoder jag har gjort i arbetet med att undersöka, beskriva och synliggöra ledarskap i kör.

Min egen bakgrund är utbildningar dels till musiklärare, dels till pianopedagog vid Musikhögskolan i Göteborg och så småningom studier i kördirigering och musikpedagogik vid samma lärosäte (Högskolan för scen och musik). I arbetslivet har jag varit verksam som kyrkomusiker, musikpedagog i grundskola, musikgymnasium, folkhögskola med musikinriktning och musikkonsulent från 1985 och fram till 2002. Sedan dess arbetar jag på musikavdelningen vid universitetet i Växjö (numera Linnéuniversitetet) i kombination med frilansarbete

¹ Vid Lunds universitet benämns den konstnärliga forskningen i musik för Musik, vid Göteborgs universitet för Musikalisk gestaltning.

som musiker, repetitör, dirigent, pedagog och musikproducent vid Sveriges Radio P2 Live.

Under 1990-talet förändrades gymnasieskolan och övergick till att bli kurs- och programinriktad med nya betygssystem och förändrad lärarroll. Vid den tiden arbetade jag dels i ett arbetslag som tillsammans byggde upp ett nytt musikgymnasium, dels undervisade jag och var samordnare för denna verksamhet, parallellt med att jag frilansade som instrumentalist, kammarmusiker, spelade i storband och var ledare för olika musikaliska projekt. För mig är yrkeslivet en ständig källa till utmaningar, förändring och utveckling. Vid Linnéuniversitetet alternerar jag idag mellan undervisning i ämnen som piano, ensembleledning, kör/vokalensemble och handledning av examensarbeten. Parallellt finns mina frilansuppdrag. Sammantaget handlar mitt yrkesliv om musik och att arbeta med musik i olika miljöer, såsom olika konsertforum och lärmiljöer, där körledarpraktiken ofta återfinns i min egen musikaliska praktik.

Med detta som utgångspunkt vill jag i denna avhandling synliggöra, beskriva, tolka och förstå körledarpraktiken genom berättelser från insidan och analys av dessa.

1.5 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta forskningsprojekt är att undersöka körverksamhet med barn och unga genom att beskriva och analysera körledares handlingar och aktiviteter samt vilka tillvägagångssätt, hjälpmedel, resurser, tekniker och metoder som används. Fokus riktas mot att studera användandet och förståelsen av kulturella verktyg.

För att uppnå detta syfte har jag formulerat nedanstående forskningsfrågor:

- *Vilka arbetssätt använder körledarna?*
- *Vilka kulturella verktyg använder körledarna i sitt arbete?*
- *Hur används dessa verktyg i körledarpraktiken?*

1.6 Körledarpraktiken

I denna avhandling avses med *körledarpraktiken* den lokala kulturella kontext vari datainsamlingen är gjord. Denna utgörs av fyra körledare med sina respektive bakgrunder, utbildningar och vardagliga arbetsmiljö, samt deras körer. Samtidigt finns det en kulturell kontext i ljust av Sverige som körsjungande land. Såväl nationellt som internationellt kan Sverige ses som ett körsjungande land i en nordisk körtradition som förvaltas av framträdande körledarpersonligheter med efterföljare

i denna körsångstradition. Studien och dess medverkande körledare har sin kulturella bakgrund i en stad i Sverige med dess historiska kontext. Samtliga körledare i studien är utbildade vid ett och samma lärosäte. Det finns därmed kulturella lager med utgångspunkt i dels en lokal kontext, dels en kollektiv nivå, i ett större perspektiv nationellt såväl som Norden, dels en kontext som omfattar en kulturell, historisk tradition. Ytterligare en avgränsning är att studien såsom beskrivits ovan fokuserar körledning i kör för barn och unga snarare än körledare som enskilda individer. Likaså avgränsar studien att fokusera ledarskapet i kör för barn och unga och inte specifikt på barn och unga som sjunger i kör.

1.7 Avhandlingens disposition

I detta inledande kapitel introduceras forskningsfältet, forskarens bakgrund, samt syfte och forskningsfrågor.

Kapitel 2 utgörs av en *områdesöversikt* av tidigare forskning och ett urval litteratur som behandlar kör, körledning och andra faktorer som i litteraturen framstår som viktiga för körledarpraktiken såsom internationellt nätverk, körledning, körsång och röster.

Kapitel 3 presenterar det *teoretiska ramverk* utifrån vilken analysen av den studerade körledarpraktiken är genomförd. Centralt för detta är ett medierat och relationellt perspektiv på körledning, där sociala processer och kulturella verktyg är områden som beskrivs och tolkas.

I kapitel 4 beskrivs studiens kvalitativa ansats, datainsamlingsmetoder, studiens design och genomförande. Kapitlet avslutas med en tidsaxel där forsknings- och analysprocess presenteras.

Kapitel 5 presenterar resultatet av analysen med utgångspunkt i *körledarbilder, mål och förutsättningar*, samt *arbetssätt*. Körledarbilderna är beskrivningar av handlingar på en individuell nivå. Mål och förutsättningar i körledarpraktiken beskriver likheter och skillnader i körledarpraktik med barn, unga och vuxna, liksom konstnärliga mål i körarbetet med barn och unga och ledarskap i kör. Arbetssätt är beskrivningar av aktiviteten körledning med barn och unga på en kollektiv nivå.

Kapitel 6 beskriver resultatet av analysen med fokus på *kulturella verktyg i praktiken*. Denna del utgörs av beskrivningar och analys av verktyg på en kollektiv nivå i körledarpraktiken.

I kapitel 7 möter resultatet, presenterat i kapitel 5 och 6, det teoretiska ramverket från kapitel 3 samt områdesöversikten från kapitel 2 i en diskussion om *körledning i praktiken*.

Avslutningsvis presenteras i kapitel 8 förslag till *fortsatt forskning*. Områden som växt fram som intressanta att utforska vidare utifrån denna studie är musikaliskt lärande med utgångspunkt i musikaliskt ledarskap, körledare som identitet, praktikutveckling, metodutveckling.



2. Tidigare forskning och områdesöversikt

Detta kapitel presenterar en översikt av både nationell och internationell forskning inom körområdet med fokus på körledarpraktiken och körledarkontexten. De olika avsnitten fokuserar områden som körledning och körsång. I arbetet med att kategorisera litteraturen har olika aspekter och teman växt fram. Dessa utgör underrubriker och fokus på innehållet i kapitlet. Översikten ska ses dels som en bredare forskningsorientering, dels forskning om att arbeta med människor i kör, dels forskning om ledarskap i kör med barn och unga. Mot bakgrund av att forskning om körledning med barn och unga i kör inte visade sig vara ett stort musikpedagogiskt forskningsfält inkluderas litteratur av olika slag för att få tillgång till olika nivåer av litteratur och text. För att synliggöra vilka tillvägagångssätt, hjälpmedel, resurser, tekniker och metoder som erbjuds praktiserande körledare i handböcker och undervisningsmaterial redovisas denna typ av litteratur i ett särskilt avsnitt. Den är oftast skriven av utövande musiker och pedagoger som befinner sig i det direkta arbetet med rösten, kören och ledarskapet, det vill säga som körledare i en musikalisk praktik.

De databaser och sökord som använts i sökandet efter tidigare forskning redovisas i bilaga 2 utifrån två aspekter: dels som ett led i att göra forskningsprocessen transparent, dels som en utgångspunkt för intresserade att utforska vidare. Sökningarna har genomförts två gånger, dels av mig själv, dels av en universitetsbibliotekarie vid Universitetsbiblioteket i Växjö. Avsikten med detta samarbete har varit att kvalitetssäkra sökningsprocessen. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av denna områdesöversikt.

2.1 Introduktion

I min licentiatuppsats (Bygdéus, 2012) redovisas ett urval uppsatser i musikpedagogik på kandidat, magister-, master- och licentiatnivå som rör olika aspekter av körledarpraktiken såsom lärstilar, gruppdynamik, kommunikation, ledarskap, traditioner, relationer, kulturella och sociala sammanhang, det kollektiva skapandets förutsättningar, att överskrida gränser och socialt samspel. Bland dessa uppsatser återfinns också studier av körsångares upplevelser av musikaliskt

ledarskap och interaktionsprocesser, körsång som pedagogisk och social verksamhet, körsång som livskvalitet, gemensam reflektion, synliggörande av oreflekterat lärande, arbetssätt som stärker självbild, metoder för förebyggande friskvård, rehabilitering samt pedagogisk verksamhet för grupper med särskilda behov. Uppsatserna belyser körsångens roll i samhället utifrån olika aspekter som visar på hälsobringande effekter.

Nedanstående områdesöversikt fokuserar körledarpraktiken med ambitionen att ge dels en översikt av vad som tidigare gjorts som forskningsprojekt och med inblick i innehållet i litteraturen, dels närma sig forskning rörande specifikt körledning med barn och unga i kör. Genom inblick i urvalet av litteratur ligger också en vilja att göra litteraturen lättillgänglig för vidare fördjupning och fortsatt forskning.

2.2 Internationellt nätverk i körforskning

Inom ramen för arbetet med det internationella nätverket *Choir in Focus* har tre antologier publicerats (Geisler & Johansson, 2010, 2011, 2014) som visar på körforskning och körledning i ett globalt perspektiv. Dessa tre antologier, som är resultatet av nätverkets olika konferenser, ger en bild av pågående körforskning i Europa, med bidrag från olika körforskare, där kör och körsång studeras både som ett historiskt, socialt fenomen och som en samtida musikalisk praktik. Artiklarna och bokkapitlen tar upp nationella och individuella perspektiv på kör inom ämnen som musikvetenskap, musikpedagogik och musiksociologi och speglar nätverkets ambition att uppmuntra till gränsöverskridande debatt, fortsatt forskning på körområdet och att vara ett internationellt kontaktnät. Inom ramen för detta nätverk har jag haft möjlighet att ingå och medverka med avhandlingspresentationer sedan starten 2009, vilket utgjort ett av flera sammanhang att utbyta erfarenheter internationellt inom ramen för körforskning.

Utifrån ett antal paper som presenterats vid en av nätverksträffarna i oktober 2012 (det fjärde mötet i detta nätverk) tillkom en tredje antologi (Geisler & Johansson, 2014) som finansierats inom ramen för Körcentrum Syd (www.korcentrumsyd.se/forskning). Författarnas olika bidrag är här sorterade i två sektioner; körsången i sin kontext utifrån dels historiska aspekter och musikaliskt-praktiska aspekter. I det inledande kapitlet beskriver redaktörerna körpraktiken som ett fält utifrån tre aspekter: *(re)presentation*, *(re)production* och *(re)creation*. Dessa tre aspekter ska ses som paraply för de 15 kapitlen i antologin, som i sig är ett bidrag till en tvärvetenskaplig diskussion om ursprung, funktioner och betydelser av körsång. Frågor som redaktörerna ställer sig är varför människor sjunger i kör; hur kan körmusicerande förbättras och utvecklas; vilken roll spelar samtida köraktivitet (i ledarskap, sjungande och lyssnande) i konstruktionen av social och musikalisk mening; hur kan historisk kunskap och analys belysa samtida problem och

möjligheter, liksom hur körforskning kan främja utveckling och ökning av ny musik idag. De 16 författarna kommer från Sverige, Norge, Finland, Estland, Tyskland, Storbritannien, Portugal och Belgien. Utifrån ett brett urval och spektrum av discipliner och perspektiv presenteras forskning om körsångspraktiken från olika teoretiska och metodologiska utgångspunkter.

Med utgångspunkt i den globala inventering Geisler (2010, 2012) genomfört av körforskning menar hon att det är i sig en utmaning för körforskare att hitta varandra och ta del av varandras forskningsområden och erfarenheter, då det visar sig att körforskning även hamnar utanför körforskningens diskurser. Forskning återfinns inom andra ämnesområden än de musikaliska, såsom historiska, etnologiska, kulturella, psykologiska, akustiska, sociologiska och organisatoriska aspekter. Enligt Geisler (2010) pekar nyare forskning på att disciplingränserna håller på att förskjutas mot en mindre skarp dikotomisering som ett resultat av institutionernas och ämnenas mångfald av forskningsmetoder. Ett syfte med publikationen, som är en bibliografisk handledning, är att synliggöra och ge orientering om körforskningens mångfald och kan ses som en lättillgänglig startpunkt för nätverkande körforskning att bygga vidare på, då den även finns publicerad som elektronisk resurs.

Konklusionen av ovan nämnda antologier är att utbildningsinstitutioners och forskningsämnenas mångfald av forskningsmetoder i ett internationellt perspektiv förändrar och förskjuter disciplingränserna. Körforskningens mångfald av forskningsmetoder och en mindre skarp dragning av disciplingränserna pekar också på att kör berör hela människan, såväl psykiskt, fysiskt som socialt. Forskning bedrivs även inom andra områden än de musikaliska, och studerar kör och körsång både som ett historiskt, socialt fenomen och som en samtida musikalisk praktik. Gränsöverskridande forskning inom konstnärliga yrkesutbildningar möjliggör samtal med en samtida praktik och dess specifika utbildning i och med att forskning och utbildning integreras redan från grundutbildningsnivå och att det globala perspektivet även uppmuntrar till medvetet gränsöverskridande i körledarkontexten.

2.3 Körledning

Körsång och körledning är världsomspännande. I detta avsnitt presenteras forskning om körledning, ledning av musikaliska projekt, handböcker om körledning, och rösten och rummet. Internationell forskning finns representerad från Kanada, USA, England, Norge, Sverige, Finland och Kina.

2.3.1 Studier om körledning

Denna del behandlar forskning på internationell forskarnivå som analyserar körledning. Praktikerperspektivet presenteras med utgångspunkt i sex avhandlingar med inriktning på kör och körledning av Kerley (1995), Sandberg Jurström (2009), Haugland Balsnes (2009), Ludwa (2012), Jansson (2013) och Erkkilä (2013) samt forskningsartiklar.

Ledarskapsstilar, beteende och musikstilar undersöks av Kerley (1995), genom två fallstudier av två körledare i Kanada. Körledarna är två kvinnor som leder körer för barn i grundskoleålder. Begrepp som används i de tre forskningsfrågorna är musikalitet, effektivitet och personlighet. Fallstudierna visar på betydelsen av ett flerdimensionellt arbetssätt för ett framgångsrikt körledarskap samt erkännande kvalitet av mångskiftande undervisningsstrategier i körledning. Resultaten visar, enligt Kerley, att körledarens musikalitet kan utvecklas genom teoretiska och praktiska studier, men att den konstnärliga delen av musikalitet är, så som hon beskriver, inneboende och att den enbart kan utvecklas när den konstnärliga komponenten är närvarande hos körledaren. Konstnärlig komponent ser jag dock som ett problematiskt begrepp vad gäller möjligheten att skilja detta från utveckling av musikalitet och interaktionsprocesser.

Med utgångspunkt i den finska barnkören Tapiola-kören och deras dirigent under åren 1994-2008 har Erkkilä (2013) studerat den kooperativa pedagogiken med Mr. Kari Ala-Pöllänen som dirigent. Avhandlingen är en fallstudie och resultatet visar hur ett samverkande sätt att tänka, arbeta och främja utbildningsmål i undervisningen sker genom dirigenten Ala-Pöllänen. Konst och utbildning är två begrepp Erkkilä menar arbetar hand i hand, som betjänar mål för både kortare och längre tidsperspektiv. Ett naturligt förekommande samspel mellan både hårdare och mjukare värden, utöver det bestämda syftet att utveckla sociala färdigheter hos barn, betonas i kommunikationen. Resultat pekar på att både konstnärliga och pedagogiska ambitioner hos körledaren är självklara, men verkar ändå inte stå i konflikt med undervisningen i praktiken. Många krav ställs på dessa barn i en kör som bedrivs i samverkan, och de får särskild undervisning och hjälp med det ansvaret. De grundläggande egenskaper ledaren kräver från kören är förenliga med den professionella attityd och goda förutsättningar som finns för samverkan. Avhandlingen handlar om den pedagogiska visdom som behövs för att framgångsrikt utbilda en mestadels heterogen grupp av barn.

Hur körsångare uppfattar ledarens roll och hur det musikaliska ledarskapet uppfattas av dem som producerar den klingande musiken undersöker Jansson (2013) i sin musikvetenskapliga avhandling. Studien bygger på en hermeneutisk-fenomenologisk metod, som syftar till att fånga körledarskap som levd erfarenhet. Studiens datainsamling bygger på djupintervjuer med 22 sångare i Norge, som har det gemensamt att de är musikutbildade på college eller universitet. Utifrån tolkningar av intervjuerna föreslås tre föreställningar om körledarskap: legitimitetsmodellen, antagandemodellen och föreställningen om svärfångad

perfektion. Legitimitetsmodellen handlar om varför sångare vill ha en ledare. Antagandemodellen behandlar mötet mellan ledare och sångare. Begreppet föreställningen om svårfångad perfektion fångar den serie avvägningar körledare ständigt ställs inför och observationen att det inte finns några stabila lösningar. Helhetssynen i studien är tagen utifrån sångarens synvinkel och vill kasta nytt ljus över ideal och föreställningar om kördirigering som författaren menar ofta tas för givna.

Ledarskapspotentialer hos kördirigenter har Ludwa (2012) utforskat i sin doktorsavhandling i musik med utgångspunkt i en kvantitativ studie. Han har utforskat en metod för att identifiera ledarskapsegenskaper i kör utifrån forskning om dirigering, utbildning och företagsdisciplin. Datainsamlingen har genomförts med internetbaserade frågeformulär, en anonym undersökning online, som har vänt sig till dirigenter, kollegor till dessa ledare och studenter i deras ensembler (i USA). 20 dirigenter, 19 kollegor och 437 studenter har deltagit i studien. 13 forskningsfrågor ställs som på olika sätt ringar in och synliggör olika samband mellan dirigenten i kör och olika parametrar som påverkar ledarskapet. Ludwa vill i studien diskutera ledarskapets dynamiska kraft utifrån en kontext av körensembler och fastställa ledarskapets möjligheter hos körledaren. Han menar att följande kvaliteter av ledarskap i kör framträder i körledarskapet: (i) förmåga att förmedla, överföra tekniska, teoretiska eller musikaliska kunskaper till en ensemble för att skapa önskad klang, (ii) förmåga att använda den avgränsade omfattningen för att uttrycka sig själv på ett sätt som skapar möjligheter för ensemblen att skapa önskad klang, (iii) förmåga att använda sig av olika, varierande kropps rörelser för att uppnå ovanstående två mål, (iv) förmåga att uttrycka sig själv som ledare på ett sätt som inspirerar ”följare” genom en kombination av kompromisslösningar och förändringsbenägenhet.

I en studie om hur körledare i interaktion med körsångare semiotiskt designar och realiserar sitt körledararbete med den musik som sjungs under repetitioner och konserter har Sandberg Jurström (2009) i sin avhandling i musikpedagogik kommit fram till en analys om sex handlingsrepertoarer. Forskningsprojektet behandlar vad som sker i kommunikationen mellan körledare och korister med hjälp av filmat material från körrepetitioner och konserter med olika körer i Sverige. Resultatet visar att körledarna ger form åt verket vid repetitioner där förberedande tolkningar av den vokala gestaltningen görs och att det är körledaren som designar samspelet. Sandberg Jurström visar på hur körledare använder sig av olika handlingsrepertoarer för att bearbeta och gestalta det musikmaterial som används och studeras under de observerade repetitionerna och konserterna. De sex handlingsrepertoarerna beskrivs som

1. pantomimisk handlingsrepertoar; ordlösa, kroppsliga dramatiseringar av musiken,
2. performativ handlingsrepertoar; auditiva illustrationer genom piano, sång och tal,
3. prototypisk handlingsrepertoar; den egna rösten,
4. associerande handlingsrepertoar; associationer till begrepp utanför musiken för att exempelvis uppnå en viss känsla eller klang,
5. konceptuell handlingsrepertoar; förklaringar med hjälp av musikaliska begrepp och med ett faktainriktat fokus,
6. evaluerande handlingsrepertoar; värderingar, bekräftelse och korrigeringar av körsångarnas sång.

Användningen av handlingsrepertoarerna kan växla från den ena stunden till den andra och körledarna i studien växlar mer eller mindre ständigt mellan dem. Olika handlingsrepertoarer kan till och med förekomma samtidigt och gränser mellan dem kan vara svåra att dra. Samtidigt menar Sandberg Jurström (2009) att gränserna ska ses som ett betydelsefullt särskiljande av sex områden Sandberg Jurström benämner som sex olika handlingsrepertoarer.

Att följa arbetet med sin egen kör under flera år med syftet att undersöka och öka förståelsen för vad en lokal amatörkör är för slags institution och vad deltagande i en sådan innebär har Haugland Balsnes (2009) genomfört i sin avhandling i musikpedagogik. Haugland Balsnes startade som ny ledare för den deltagande kören under studiens gång på en mindre ort i Norge. Olika aspekter inom körpraktiken analyseras och avhandlingen beskriver hur ett liv i en lokal amatörkör präglas av både harmoni och disharmoni utifrån tre aspekter: den lokala anknytningen, det sociala samspelet och interaktionen. Olika element interagerar och balansen mellan dessa element är avgörande för körens existens och framgång såsom innebörd, följder och interaktion för körsångarna individuellt såväl som kollektivt. Överbryggande, samverkan och värderingar är resultat som gör sig gällande i den studerade kören "Belcanto". Betydelsen av helhet och kontextuellt perspektiv i mötet med en körpraktik framhävs. Forskaren har här växlat position i forskningsprojektet, från att vara en outsider, i och med att hon var ny körledare för kören just vid tillfället när avhandlingsarbetet startade, till att bli en insider i egenskap av körledare för kören under hela forskningsprocessen. Ett resultat i studien är att först när körledaren är klar över körens gemensamma värderingar, historia, kultur och känner körmedlemmarnas livsvärderingar och önskningsar, först då kan körledaren planlägga projekt, hitta repertoar, planera övningar, repetitioner och terminsplanering, där körens sociala och musikaliska dimension tas tillvara och samspelar med varandra.

I England har Durrant (2000, 2003, 2005, 2006, 2008, 2009) genomfört flera studier av körledning. Dessa har ofta pågått parallellt med undervisningen i

kördirigering och Durrant menar att körledarrollen är komplex. Under åren 2006-2008 pågick ett forskningsprojekt för att utreda förhållandet mellan kommunikation och dirigeringsgestik. Forskning som presenterats av Durrant (2009) diskuterar resultat från projektet utifrån iakttagelseförmågor hos körledare. Kommunikation, musikalisk mening, gester, rörelser, dans, dirigering: teknik och uttryck, meningsfull dirigering, och symbolisk transformation är begrepp som förekommer och tillsammans visar på körledarrollen som komplex. Det har inte funnits någon direkt systematisk forskning om processen med kördirigentutbildning och de sammanhang där den förekommer, menar Varvarigou och Durrant (2011) i en gemensam publikation. De menar att kördirigentutbildning i Storbritannien består av en ram om sex sammankopplade parametrar: (i) handledaren(s), (ii) den lärande(s), (iii) musikrepertoaren och sångarna, (iv) sekvensen och mängden träning, (v) lärandemålen och (vi) den sociokulturella kontexten, inklusive undervisningssammanhang där praktiken äger rum. De menar att detta ramverk bestående av ovanstående sex parametrar i sig möjliggör insikter och relaterade tillvägagångssätt för utveckling av kördirigeringsutbildning.

Komplexiteten i körledarrollen belyses också av Grimland (2005), i en kvalitativ studie av tre körledare i USA. Genom observationer har Grimland studerat körledares sätt att förebilda under pågående körrepetitionsarbete och hon beskriver bland annat tre förebildande praktiker: *Audible Models*, *Visible Models* och *Process Models*, det vill säga förebildande genom hörbara modeller, synliga modeller och processmodeller.

I en studie av körundervisning med ungdomar mellan 14 och 18 år utforskar Butke (2006) fem körledares vardag i USA. Studiens design innebar att dessa fem körledare under nio veckor gick in i en reflekterande process, där de dagligen skrev och reflekterade utifrån frågeställningen hur körlärare påverkas av att vara engagerade i en reflektiv process över tid. Fem underfrågor ställdes till huvudfrågan. Deltagarnas eget skrivande under nio veckor sammanställdes av Butke till berättelser och i artikeln diskuteras körlärarnas berättelser utifrån frågorna och en ny modell för reflektion före-under-efter lektionstillfället beskrivs. Det är en reflektionsmodell där skrivande, verbalisering och samtal fokuserar lärarens undervisningssituation och aspekter av körledarens praktik. Wong (2008) visar på hur grundläggande körledarutbildning kan bli formellt integrerad i högre utbildning i Hong Kong. En körledarmodell beskrivs, liksom en modell för hur en utbildning som tränar studenter inför framtidens körledarroll. Neill, Orman och Yarbrough (2007) undersökte i sin studie i USA förekomsten av primavistasång. De studerade hur körledare använder tid för att prioritera träningen och kunnandet i primavistasång samt hur lång tid och på vilket sätt träningen eventuellt sker. Undersökningen svarar även på frågan om vilka metoder körledare använder för att lära ut primavistasång.

En slutsats är att forskningen om körledning genom sina resultat visar på starka kopplingar till körledaren som sändare och mottagare, förebildande och med olika uttryck körledaren använder sig av i sin förmåga till en bred handlingsrepertoar för

att kommunicera och uttrycka musikaliska handlingar tillsammans med körsångarna i kören, olika faktorer och element som samverkar såsom: Flerdimensionella arbetssätt, mångskiftande strategier, olika handlingsrepertoarer, olika element interagerar och balansen dem emellan är avgörande för körens existens och ett gott körledarskap. Betydelsen av helhet och kontextuellt perspektiv i mötet med en körpraktik framhävs. Forskningen är praktikerinriktad och har karaktär av utvecklingsprojekt.

2.3.2 Studier om ledning av musikaliska projekt

I detta avsnitt redovisas studier om ledning av musikaliska projekt, olika ensembleformer och orkesterdirigering, med relevans för denna avhandlings fokus på körledarpraktik.

Körledning är, som tidigare nämnts, en komplex verksamhet. Roller, modeller, beteenden och kommunikationssätt är intressanta generella termer och användbara begrepp ur ett körledarperspektiv. Ett exempel på en undersökning av allmänna ledningsstilsperspektiv är en avhandling i psykologi av Ahlthorp (2003), en studie av ledarskap ur ett ledningsstils-, ett modell- och självinsiktsperspektiv. Den rollorienterade modellen beaktar hur olika ledarbeteenden formar olika ledningsstilar och olika kommunikationssätt som i sin tur formar olika kommunikationsstilar. Den rollorienterade modellen beskrivs och undersöks med ett instrument som kallas FLIS (FLIS = Feedback för Ledare I Samverkan) och ringar in sex ledningsstilar och tre kommunikationsstilar. Kommunikationsstilarna varierar utifrån graden av *ytkontakt* eller *djupkontakt* chefen har i sitt sätt att interagera med sina medarbetare. Denna avhandling, som inte specifikt behandlar musikalisk/konstnärlig ledning, motiverar sin plats i det här sammanhanget då jag funnit det användbart att se hur en rollorienterad modell, och olika ledarbeteenden formar olika lednings- och kommunikationssätt och kommunikationsstilar.

Med fokus på ledarskap i symfoniorkestrar beskriver Koivunen och Wennes (2011) från Finland ledarskapet i en estetisk analys, där de utvecklat tre dimensioner utifrån vilka de studerar ledarskapet hos dirigenter i termer av relationellt lyssnande, estetiska omdömen och kinestetisk empati/medkänsla. Analysen belyser fyra områden: estetiska element, processer, förkroppsligande och arbetssätt. Datamaterialet är hämtat från deras respektive avhandlingsmaterial som de utifrån nya forskningsfrågor gjort en re-analys av. Koivunen och Wennes menar att de tre dimensionerna visar på ledarskap som en process mellan ledare och följare samt att denna process inte ägs av någon. Forskningresultatet tyder på att dirigenter utövar ett processinriktat ledarskap på en mellanmännisklig nivå.

Förhållandet mellan ledaren–musikern fokuseras i en amerikansk forskningsartikel av Hunt, Stelluto och Hoijberg (2004). De använder en organisationsmodell för att beskriva den komplexa arbetssituationen för ledaren, dirigenten i arbetet tillsammans med den kreativa musikern. För att studera ledarskapet har ett teoretiskt ramverk arbetats fram, som visar på hur detta

möjliggörs genom åtta olika roller, balanserade i/genom fyra modeller vilka ytterst vilar på de två dimensionerna (a) flexibilitet-kontroll samt (b) extern/ytte-intern/inre. De åtta rollerna är (i) innovatör, (ii) företagare, (iii) producent, (iv) regissör/direktör, (v) koordinator, (vi) följare/övervakare, (vii) medlare och (viii) handledare. Varje roll innehåller och bygger på olika funktioner och bilden av ledaren visar på en stor komplexitet när det gäller att utveckla förmågor under yrkeslivet i arbetet med att leda, utveckla och samarbeta med den professionella, kreativa musikern som i sin tur beskrivs som upprorisk, säker och komplex. De åtta rollerna beskrivs i sin tur genom fyra modeller: (i) rollerna som innovatör och företagare bygger på en öppen systemmodell; (ii) rollerna som producent och regissör bygger på en rationell målmodell; (iii) rollerna som koordinator och följare bygger på en inre processmodell och (iv) rollerna som medlare och handledare bygger på en relationsmodell. Modellerna ett och två hör till den yttre/externa dimensionen och rollerna tre och fyra hör till den inre/interna dimensionen. Ett resultat i studien visar att ledare behöver en bred repertoar av olika förmågor och behöver ha tillgång till förmågan att för situationen utnyttja lämpliga funktioner. En mängd beteenderepertoar och beteendemässig differentiering ingår i rollen som ledare.

Mot bakgrund av sina personliga erfarenheter som musiker, lärare och ledare har Bush (2011) utforskat sambandet mellan de tre begreppen ledarskap, musicerande och musikalitet. Resultat diskuteras med utgångspunkt i ett tema med fyra variationer. De tre första variationerna bygger på personligt sammanhang, summering av konstruktion av ledarskap och musikaliska egenskaper för ledarroller. Den fjärde variationen ger en teoretisk grund baserad på Bourdieus (1986) begrepp *habitus* och *fält* för att analysera erfarenhet av ledarskap i en musikalisk kontext. Tre aspekter framträder som resultat: Orkestermusiker lär sig hur man som orkestermusiker arbetar i team, hur man lyssnar och spelar sin del i en hierarki vid framföranden. Den musikaliska funktionen kräver teknisk behärskning och en interpretation som kommuniceras av orkesterns dirigent. Dirigenten gör det möjligt för den enskilda musikern att fungera som en enhet i orkestern, snarare än att göra orkestern till en kropp bestående av kapabla individer.

Malmö Brassband skulle påbörja ett pedagogiskt utvecklingsarbete med syfte att höja den musikaliska standarden. Detta arbete följdes och analyserades av Heiling (2000) i hans avhandling i musikpedagogik, en studie i gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en svensk amatörorkester där Heiling själv var medlem. Brassbandets utvecklingsarbete blev en del av avhandlingen vars huvudfråga lyder: Vad händer med den sociala gemenskapen i en amatörorkester som prioriterar konstnärliga mål? Frågan har utforskats genom deltagande observationer, intervjuer, filmade repetitioner och konserter. Resultatet vilar på psykologiska, pedagogiska och konstnärliga aspekter och visar att det inte finns några motsättningar mellan sociala och konstnärliga mål.

Med utgångspunkt i ett didaktiskt perspektiv på ledarskapsbegreppet menar Ahrén (2002) i sin musikvetenskapliga avhandling att den praktiska undervisningen

i orkesterdirigering präglas av betydande brist på kopplingar till vetenskaplig forskning och till teorier i närliggande ämnen. Avhandlingen innehåller studier av sju läroböcker om dirigeringsteoretiska frågeställningar och studier av tio musikhögskolor med internationellt renommé (observationer och intervjuer) rörande orkesterutbildning. Kunskapsområden för orkesterdirigentens gestik och repetitionsteknik granskas och studeras, liksom företeelser som rör dirigentens ledarskap. Ahrén delar in dirigentens kommunikativa medel i dels psykologiska medel, dels tekniska medel och använder tre övergripande benämningar på olika kommunikationsformer: visuell kommunikation, verbal kommunikation och icke verbal, ljudande kommunikation.

Konklusionen av ovan nämnda litteratur om körledning och ledning av musikaliska projekt är att ledarskap i kör innebär att möta korister i amatörkörer, det vill säga sångare som inte är anställda eller har sångarutbildning. Därmed blir körsången en fritidsaktivitet för alla amatörsångare och för körledarpraktiken ställs krav på en bred handlingsrepertoar med tanke på att körledaren möter olika kunnande och erfarenheter av körsång och musicerande hos korister. En handlingsrepertoar kan utgå från uppdelningen psykologiska medel respektive tekniska medel och med olika kommunikationsformer som visuell kommunikation, verbal kommunikation och icke verbal ljudande kommunikation. Forskning om musikaliskt ledarskap visar på modeller och roller med interna och externa dimensioner. Forskningsresultat visar på ledarskap som en process, hur det kollektiva skapandets förutsättningar mår bra av att överskrida gränser i det sociala samspelet där en mängd beteenderepertoar och beteendemässig differentiering utgör en komplexitet för en ledare att förstå och utveckla verktyg för.

2.3.3 Handböcker om körledning

Handböcker är oftast författade av utövande musiker och pedagoger och bygger på deras enskilda erfarenheter av körledning i praktiken. Genom att synliggöra de handböcker och undervisningsmaterial som finns att tillgå går det att komma närmre vilka arbetssätt för kör och körledning som används av utövande musiker och pedagoger i form av tillvägagångssätt, hjälpmedel, resurser, tekniker och metoder. Dessa musiker och pedagoger befinner sig i en musikalisk praktik och beskriver det direkta arbetet rörande rösten, kören, ledarskapet och olika fenomen att förhålla sig till som körledare i en musikalisk praktik.

I dessa handböcker beskrivs arbetssätt och funktioner för körledare i sin yrkesroll, och det ges exempel på träning av de olika förmågor som krävs i en sammansatt och komplex körledarpraktik. Det finns ett antal pedagogiska böcker och handböcker i ämnet körledning. Ett urval presenteras här och kommer senare i sammanfattningen av det här kapitlet att ställas i relation till forskningslitteraturen om körledning.

På 1970-talet skrev Ericson, Ohlin och Spångberg (1974) tillsammans *Kördirigering* som länge använts för kördirigenter i utbildningssyfte, med innehåll

som slagteknik och repetitionsmetodik och med konkreta övningsexempel. *På slaget! En bok om körledning* av Caplin (2000), kan ses som en uppföljande lärobok om körledning med tillhörande CD innehållande ljudexempel samt videoexempel för dator. Den är tänkt för lärarledd utbildning, men passar även bra för självstudier. Caplin går igenom slagteknik, instuderingsmetodik, partiturläsning, musikförståelse, tolkningsarbete, körarbete som mål – mening, körakustik, körens sound och klangideal, samtida musik, sångteknik i nyare musik, uppsjungning, pianots roll i körarbetet, från teknik till musik, körintonation, tidstypiskt framförande och latinuttal. Innehållet visar på vilka djupkunskaper körledaren behöver i sitt arbete med att leda en ensemble och författaren tar avstamp i de tre grundstenarna insikt, förståelse och medvetenhet. Om kör och intonationsarbete återfinns *Körintonation. Du skall icke sjunga falskt mot din nästa* av Alldahl (1990) och vänder sig till körledare, körsångare och körer ”som vill börja och sluta på samma tonhöjd, sjunga renare än pianot och utnyttja intonationen som ett medvetet musikaliskt uttrycksmedel”. Avsnitt som behandlas är akustik, enklang, tonplatser, kromatik, alteration, enharmoniska intervall, liksvävande temperering, att hitta i tonaliteten och teorin i praktiken.

I *Körkonst. Om sång, körarbete och kommunikation* av Dahl (2003) återfinns avsnitt om sång, körarbete, kommunikation och dirigentrollen. Den är tänkt som inspiration för körledare och fördjupning för korister. De olika kapitlen tar upp ämnen som röstvård, uppvärmning, olika sorters körer, dirigentens arbete och roll, repertoar, instudering, intonation, kördirigenten och orkestern, goda cirklar, kommunikation, pacing och leading, sången i människan – människan i sången, att vara i balans både till det inre och yttre, körens inre liv samt litteraturförslag på olika handböcker om kör och körledning.

Människan i kören av Bengtsson (red.) (1982) är tänkt som en studiebok för sångare med intresse för körsångarrollen, körledare, kyrkomusiker, präster och de som i styrelser sysslar med frågor som berör körverksamheten i Svenska kyrkan. Författaren uppmanar intressenter att även applicera innehållet på andra körinstitutioner, profana körer och frikyrkans körer. Tusen korister, femhundra körledare samt psykologer och präster har medverkat i förarbetet. Deras medverkan har mynnat ut i diskussioner om ämnen som människan i kören, Maslows behovstrappa, stress, avslappning, målstruktur, samspel, roller, ledarskap och rollkonflikt, att börja och sluta i kören, delat ansvar, musiken i kyrkan samt statistik. Med fokus på körsång i studieförbund har Henningsson (1996) skrivit *Kör i cirkel. Ett forum för individuell och kollektiv utveckling*, som är en rapport från ett samarbetsprojekt (FoU-projekt) mellan de tre kristna studieförbunden Frikyrkliga studieförbundet, KFUK-KFUMs studieförbund och Sveriges Kyrkliga Studieförbund samt Musikhögskolan/Göteborgs universitet. Den vänder sig till körledare, korister och till dem som funderar över den estetiska verksamheten och folkbildningens roll i samhället. Innehållet beskriver och diskuterar områden som: kör som demokrati, personlig utveckling, körsångens väsen, kunskap, körkunskap,

kunskapsöverföring och kunskapstillägnande, kulturarv, internationalisering, mångkulturell förståelse, litteratur kring folkbildning och kultur.

Från praxisfältet återfinns Elliots (2009) *Röstboken. Tal-, röst- och sångövningar*, där en mängd tal-, röst- och sångövningar beskrivs. Innehållet avspeglar författarens personliga erfarenheter som vuxit fram ur hennes arbete med patienter och elever. Ett ytterligare komplement till området röst och sång återfinns i Klingfors (1990) genomgång av professionell sång i italiensk och tysk stil under 16/1700-talen, som riktar sig till sångare, ensembleledare och instrumentalister. Områden som källor, andning, tonbildning och fonation, textuttal och artikulation, rösttyper, kontinuerligt vibrato, tonansatser, musikalisk gestaltning och kyrkomusikalisk besättning beskrivs och kartläggs. Avslutningsvis görs en jämförelse mellan nutida ”klassisk” sång och källorna från 16/1700-talen. Likaså beskrivs sångutbildning under 16/1700-talen.

Röstbehandling i kören fokuseras i Bjerges och Skölds (1993) *Släpp taget! Sånghandledning i kör med uppsjungsövningar* och riktar sig direkt till korister i körer och värnar om deras sångtekniska utveckling från ett körledarperspektiv. Första halvan är skriven av en sångerska/sångpedagog och andra halvan av en körledare. Den tar upp sångtekniska problemställningar som muskelreflexer, hindren och arvet från naturen, nycklarna i kroppen, grunden genom olika övningar och praktiska uppsjungsövningar. Syftet är att förmedla arbetsmaterial från körledarperspektiv till körsångare i olika körsammanhang. En ytterligare handbok utifrån ett sångarperspektiv är *Fyra sångpedagoger. Röstutveckling för alla sångintresserade* av de fyra sångpedagogerna/sångarna Carlén, Haking-Raaby, Kristersson och Larsson-Myrsten (1999). Författarna vänder sig till alla sångintresserade som vill arbeta med röstutveckling, såväl korister som körledare. I materialet finns en inspirationskälla till tonbildningsövningar för körledaren att inhämta i det gemensamma tonbildningsarbetet med kören. Sångare på alla nivåer erbjuds att arbeta med ett urval tonbildningsmaterial utifrån praktiska övningar och en video. De fyra sångpedagogerna kommer till tals visuellt, visar före och strukturerar teoretiskt med olika tonbildningsaspekter. Problem som kan begränsa amatörkörer är de svårigheter som kan uppstå för körledaren; att hitta former för körmedlemmarnas individuella röstutveckling, vilket erbjuds i ett material som detta.

Det finns specifik handbokslitteratur för barn, kör och röst. McRae (1991) vänder sig till yrkesverksamma som arbetar med barn och sång, barns röster, barnkör och repetitionen, barn och musik i skolan, i kyrkan, kurser vid college och universitet. Med sin erfarenhet av att utbilda, undervisa, leda och dirigera är McRaes mål att stimulera och formulera en personlig filosofi och uppmuntra personliga strategier i arbetet med att bygga upp körverksamhet för barn. Innehållet täcker olika aspekter, praktiska idéer och filosofiska tankegångar om verksamhet med barn i kör i åldrarna 4-11 år. Kodály-metoden och Orffmusik är avsnitt som beskrivs utifrån verksamheten, likaså att hitta framgångsrika sätt att repetera fram till konsert.

I denna kategori finns också *Barn i kör. Idéer och metoder för barnkörledare*, av Fagius och Larsson (1990) som vänder sig till barnkörledare i kyrkor och samfund i Sverige, men även till barnkörledare i skola och kommunal musikskola. 12 avsnitt tar upp områden som barns musikaliska utveckling, körverksamhet, barnen i församlingen, vad säger kören när den sjunger, rytmik i barnkören, instrumentet rösten, körledaren/ledarrollen, på gehör eller med hjälp av noter, att sjunga i stämmor, kör och instrument, barnkören i historiskt perspektiv och barnkör i kyrkan. Redaktörerna visar genom artikelurvalet att barnkörers ställer skilda krav på ledarskapet. *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit* behandlar barnröster och med flera medförfattare (Fagius, 2007). Innehållet är indelat i en teoretisk och en praktisk del och presenterar studier om spädbarnets tidiga melodiliknande joller, om barnröstens anatomiska byggnad och klangliga möjligheter och hur barnets hjärna tar emot tidiga musikaliska impulser. Med utgångspunkt i rytmik, rörelse och improvisation som betydelse för att väcka barns sånglust återfinns övningar och sånger för barn från förskola och upp i 10-årsåldern samt en CD med olika exempel. Materialet vänder sig till studenter på utbildningar där barn och sång är ett viktigt ämne men även till körledare och sångintresserade i allmänhet.

I egenskap av körledare blir hen hela tiden sedd och tolkad som en förebild för den musikaliska praktiken. Körledare som grupp blir på så vis till förebilder för en nations körsångstradition(er) och är i det vardagliga arbetet med körledning vana att förebilda musikaliskt i arbetet med den egna kören.

”Det är inte idé att lyfta händerna till dirigeringsom man inte har något att dirigera – det vill säga någon inre föreställning” (Stålhammar, 2009, s. 39). Ovanstående citat av Eric Ericson ger en föreställning om de olika nivåerna av arbetet med körledning, såväl inre som yttre föreställning av det som ska komma att bli det klingande resultatet, målbilden och visionen av körmusiken. Med start våren 1988 sände Sveriges Radio P2 samtalsprogram mellan Eric Ericson och Jan Lennart Höglund utifrån Ericsons erfarenheter av och tankar kring kör- och körledarpraktik. Från dessa radioprogram gavs därefter utskrift från tio samtal ut; *Ericskrönikan. Tio samtal med Eric Ericson* (Höglund, 2003). I samtalen berättar Ericson bland annat om sin egen ungdomstid som ung körsångare och sitt växande in i körledarpraktiken. Han funderar kring och berättar hur han tidigt närmade sig körledarskapet initialt genom härmning och om sin musikutbildning och växande in i det som kom att prägla hela hans yrkesliv långt ut över Sveriges körgränser. Kören är det instrument som Ericson konstnärligt uttryckt sig genom under ett helt yrkesliv och i hans berättelser för Stålhammar (2009) kommer citatet ovan om att ligga steget före körsångarna.

I *Bosse och hans flickkörsvärld* (Byström, 2010), skildras Adolf Fredriks Flickkör och dess körledare som arbetat med barns röster och körsång under ett helt yrkesliv. I denna yrkeslivsskildring kommer kvinnor till tals som vuxit upp i ”Bosses flickkör”, liksom körpianistens nära samarbete med körledaren och olika andra röster om Adolf Fredriks Flickkör. Korister i flera generationer skildras

liksom körsångens betydelse för hälsan, historiska tillbakablickar på ett 50-årigt yrkesliv med barnkör i fokus och med förklaringar av körledar- och musikfostrargärning. Johansson beskriver en del av sin pedagogiska gärning. Ett 90-tal dirigenter, musikpersonligheter, elever och flickkörskorister ger sina bilder av hur Johansson präglat körliv över gränserna genom sitt ledarskap i barnkör (Byström, 2010).

En slutsats är att författarna till ovan presenterade handböcker om körledning alla har ett aktivt förhållande till körledarpraktiken och till arbetssätt för kör och körledning i form av tillvägagångssätt, hjälpmedel, resurser, tekniker och metoder. Generella begrepp som körledare, körpedagogik och kördirigent återfinns i litteraturen och pekar dels på olika aspekter av ledarskap i kör, dels på olika typer av språkbruk och det går att anta att olika utbildningskontexter och praktiker är traditionsbärande. I litteraturen beskrivs sångrösten som ett instrument sångaren alltid bär med sig, till skillnad från andra instrumentalister. Sångpedagoger har olika sätt att beskriva teknik och egna erfarenheter och använder olika metaforer för att förmedla sina tankar och arbetssätt. Handböckerna pekar på att främjandet av röstutveckling ses som en viktig del av körledarpraktiken och som ett av verktygen i körledarens arbete med att få körmusik att klinga, och innehåller olika aspekter att kunna arbeta med sång, röst och tal. Härmning är basalt för lärande och den inre föreställning om musiken körledare ger uttryck för är ett av de tillvägagångssätt som framkommer som stark grund och motor för allt musicerande. Härmning utifrån förebilder är ett sätt att närma sig körledaryrket. Att lära utifrån att härma en förebild är en strategi för lärande, musikalisk kommunikation, såväl som för blivande körledare, körledare, såväl som för körsångare i kören.

2.3.4 Rösten och rummet

Körledning i praktiken innebär en mängd olika aspekter för körledaren att arbeta med som rör rösten och rummet. I denna del presenteras musikakustikens betydelse för körsångarna och körledning. Körsång sker vanligtvis i ett rum där alla sjunger tillsammans och där akustiken spelar en stor roll för upplevelsen av den egna rösten, balans av ljudstyrka, intonation och övertoner. Att höra sig själv i den kollektiva körklangen spelar roll och får på så sätt konsekvenser för arbetet med körledning och akustik, rösten och rummet. Hur kören placeras och låter beroende på placering och uppställning är en del av körledarpraktiken som gör skillnad.

Musikakustik är ett forskningsområde som omfattar sångröstofforskning. Forskningsrön om rösten i tal och sång, där rösten sätts in i ett fysikaliskt sammanhang dominerat av akustiska, fonetiska och medicinska termer är något som blivit ett huvudområde för Johan Sundberg (1980) med utgångspunkt i musikakustik.

I denna översikt har jag funnit en undersökning som diskuterar förhållandet mellan körers ljudbild/klangbild och köruppställningar. Det är en artikel om körsång och inspelning av olika köruppställningar i kammarkör av Daugherty (2003). I studien har 20 korister och 60 lyssnare fått svara på frågor om körsoundet i

inspelningar. Detta i sin tur fick mig att söka vidare på KTH:s hemsida: The Department of Speech, Music and Hearing Delivering Speech Communication Research since 1951, (www.speech.kth.se) och (<http://www.speech.kth.se/~sten/>). Där återfinns olika forskningsartiklar om körakustik. Ternström och Karna (2002) presenterar forskningsresultat rörande körsångares och körledares ständiga brottande med akustiska problem som påverkar deras förmåga att prestera väl. Att höra sin egen röst är något avgörande och rummets akustik är en faktor. Bara det faktum att flera människor sjunger tillsammans utgör en verklig komplexitet i situationen att höra varandra och sig själv, vilket är en viktig faktor att tänka på när forskningsfrågor behöver utarbetas för att sönderdela och bryta ner komplexiteten, och samtidigt hitta tillbaka till det faktum att körpraktiken sker i ett rum där alla sjunger tillsammans. Studien pekar på att sångare har olika preferenser för att höra och höra sig själva. En av dem är att den egna rösten behöver upplevas 6 dB starkare än resten av kören, en annan är att genomakustiska förstärkningar underlätta så att gemensamma deltoner förstärks, vilket i sin tur skapar möjligheter till exakt intonation. Studien belyser faktorer som fysiska kontra perceptuella ljudegenskaper, ljudegenskaper och mekanismer som organiserande principer, akustisk och psykoakustisk bakgrund och vad som ligger bakom dessa faktorer. Studien innehåller både forskning och rekommendationer om hur det går att arbeta med faktorer som balans av ljudstyrka, intonation och övertoner.

En slutsats är att det råder en komplexitet i körsångssituationen där akustiken spelar en stor roll för den egna rösten, balans av ljudstyrka, intonation, övertoner och att höra sig själv i den kollektiva körklängen. Forskning pekar på behovet av olika verktyg för körledaren att bli medveten om hur kören placeras i rummet, såväl som för körsångare, för att kunna arbeta med akustiken i körsångssituationer utifrån olika akustiska faktorer såsom ljudstyrka, intonation och övertoner.

2.4 Körsång

Körsång är en aktivitet för alla, oavsett ålder, som kan påbörjas av människor i olika åldrar och pågå under hela livet. Som aktivitet är körsång ett deltagande av och växande in i att successivt bli en i gruppen. Praxisgemenskap och situerat lärande i sociala processer är en utgångspunkt i tillägnandet av körverksamhet. Körsång sker genom sociala processer, interaktion och kommunikation. På olika sätt påverkas och förändras individen genom deltagande i sociala processer.

2.4.1 Hälsoaspekter

Körsång och hälsoaspekter har fått en framskjuten position i debatter och som forskningsämne, men även inom ramen för musik och musikutövandet i sig. Rösten,

sången och hälsan ur ett samhälls- och friskvårdsperspektiv är några aspekter av körsång; vikten av att människan mår bra och vägar till välmående.

Kören är den perfekta bilden av mänsklig gemenskap påstår koristen Kari i *Å synge i kor* (Haugland Balsnes, 2014). Haugland Balsnes tar sin utgångspunkt i koristens påstående om kören som den perfekta bilden av mänsklig gemenskap och vänder sig till alla som på något sätt har med kör att göra, inte minst till körledarutbildningar som ett komplement till andra läroböcker. Teman som tas upp utgår från vad det är att sjunga i kör med frågeställningar som vilken typ av fenomen en kör är, vad körsång handlar om, vad som försiggår i en kör och vad körsång betyder för individer, grupper eller samhällen. Körsångare som kommer till tals är korister som också återfinns i Haugland Balsnes avhandling (2009) där körsång ur ett hälsoperspektiv blev ett delresultat, något Haugland Balsnes utforskar vidare utifrån sambandet och sammanhanget mellan körsång och hälsa. Det som framträder och går igen är aspekter av körsång som gemenskap och glädje. I en populärvetenskaplig skrift med Fagius och Ekman Frisk som redaktörer (2011) berättar sex olika forskare om hur körsång påverkar människors liv på många olika vis. Forskarnas berättelser är framskrivna dels utifrån författarnas intervjuer, dels i form av forskarnas egna artiklar. Områden som berörs i artiklarna är: (a) körmusikaliskt lärande och skapande, (b) transnationell körforskning som ger ny kunskap, (c) körsångens betydelse för människor, grupper och samhällen, (d) tidig musikutövning och hjärnans utveckling hos barn, (e) medicinska samband mellan körsång och hälsa, (f) körsång och livskvalitet – körsångares perspektiv. Forskarna har utgått från följande frågeställningar som bakgrund till sina artiklar: (i) Vad är syftet med din körforskning; (ii) hur kan din forskning visa på att körforskning är bra; (iii) var finns dessa argument; (iv) varför är dessa argument viktiga; (v) hur kan kunskap om dessa argument stärka körledare i deras yrkesroll, samt (vi) finns det något i din forskning som visar att körsång kan ha negativa effekter. Fagius och Ekman Frisk riktar sig till en körintresserad allmänhet, politiker, beslutsfattare på olika nivåer och till körledare. I förordet framgår att de två begreppen *körledare* och *kördirigent* som generella termer används, utan att differentiera skillnaden mellan dessa två. En utgångspunkt för innehåll och upplägg är sökandet efter svar på ”Varför är körsång bra?” och vill närma sig fenomenet körsång utifrån synen på ”körsången som en livsviktig verksamhet i samhället”.

De medicinska effekterna av körsång diskuteras av Kreutz, Bongard, Rohrmann, Hodapp och Grebe (2004) i en artikel där de beskriver hur immunoglobulin A sekret, cortisol och emotioner påverkas av att sjunga i kör respektive av att lyssna på körmusik. De sjungande och lyssnande utgörs av samma individer i undersökningsgruppen. Forskningsresultaten pekar bland annat på en positiv effekt på immunoglobulin A och positiva emotioner hos korister under utövandet. När samma människor lyssnar på körmusik visar resultaten i stället på en negativ effekt/nivå av cortisol och en ökning av negativa emotioner. Undersökningen visar på medicinska på medicinskt positiva effekter av att vara utövande, sjunga i kör.

En slutsats av ovanstående är att forskning visar att känslotillstånd genom körmusicerande påverkas, kan förändras och i utövandet av körsång utvecklas positivt medicinska effekter för människan. Forskningen visar på olika hälsoaspekter körsången utvecklar såsom känslotillstånd, kognitioner, välmående, stärkande självbild, positivt hälsotillstånd under utövandet och av upplevd trygghet i grupp vid körsång, där varje enskild röst har utvecklingspotential på olika personliga plan.

2.4.2 Tillväxt

I Sverige talas det ibland, på ett generellt plan körledare emellan, om ett sviktande underlag på den manliga sidan i körsång och vikten av att bygga upp verksamhet för pojkar och män i tidig ålder för att generera tillväxt i körsång. I min datainsamling visar det sig förekomma få deltagande pojkar i körverksamheten med barn och unga, vilket föranlett att mig lägga märke till forskning om pojkar, män och körsång, och tillväxten i körsångsverksamhet för pojkar och män.

Flera studier från England, Island, Australien och Kanada visar på hur pojkar och män konstruerar sin maskulinitet i körsång och hur sociala vinster genereras genom deltagande i kör. Studierna har relevans i denna studie av körledares arbete med barn och unga eftersom de pekar på genderperspektiv och att identitetskonstruktion och psykologiska effekter av att sjunga i kör som barn är viktigt.

I en studie av körsång i gosskör ur ett hälsoperspektiv diskuterar Ashley (2002) effekter av körsjungande, länken mellan musik och hälsa samt känslomässiga och psykologiska effekter av körsång. De undersökta koristerna är 18 pojkar i gosskör i England, mellan 10 och 14 år gamla. Ashley tar upp hälsofördelar av sjungande och influenser av pojkarnas egna konstruktioner av maskulinitet. Kennedy (2002) har genomfört en studie om pojkar och körsång i kanadensisk high school-miljö. Metodvalet är en kombination av intervjuer, observationer, deltagande observationer, examination, anteckningar, intervjutranskriptioner, analys och fältstudieanteckningar. Denna triangulering har varit möjlig genom cross-over-referenser från informanter och forskare. Fyra teman har framträtt ur det empiriska materialet: motivation för att vara och finnas i en kör; tillägnande av musikalisk färdighet, kunnande och attityder; repertoarpreferenser; uppfattningsförmåga och tillägnande av körarbetet. Ovanstående fyra teman visar att betydande insikter och behållning av körsång finns i pojkarnas intresse för att sjunga i kör. I en narrativ studie av en amerikansk tonårspojkes självbeskrivning under sin målbrottsperiod beskriver Freer (2006) hur pojkens förändrade röst påverkar vilken roll musiken spelar längre fram i hans liv. Genom att lyssna på vad ungdomarna, tonårspojkar i kör, har att berätta kan narrativen enligt Freer visa vägen för vad körledaren kan lära av dem. Det körledaren kan lära av ungdomarna kan stå i motsats till den gängse praktiken och träningen och relationen mellan kör och dirigent kan därför komma att behöva nytänkande och omprövning.

Att körsång och framförande, framförallt på amatörnivå, ger betydande känslomässiga, sociala och kognitiva vinster visar resultat av en studie genomförd av Bailey och Davidson (2005). Studien är baserad dels på en undersökning av medlemmar i en kör för hemlösa män, dels på en undersökning av manliga medelklassångares körsång. Den förstnämnda gruppen män hade låg eller ingen erfarenhet av kunskap/träning i musik och upplevelse av körsjungande, medan den andra hade hög erfarenhet av kunskap/träning i musik och upplevelse av körsjungande. Enligt Bailey och Davidson visar resultatet inte någon skillnad när det gäller gruppernas erfarenhet av känslomässiga effekter genom körsång, men de menar att interpersonella och kognitiva komponenter genom körsång får olika mening för den socialt marginaliserade gruppen körsångare jämfört med medelklassångarna. Detta förstås som att sociala och kognitiva vinster utvecklas i positiv riktning för sångarna i den socialt marginaliserade gruppen. Studien kan jämföras med en annan av Faulkner och Davidson (2006). De beskriver i en pågående studie av hur isländska mäns upplevelse av att sjunga tillsammans i grupp uppfyller männens grundläggande behov i röstliga och sociala sammanhang. Syftet med studien är att utforska vilken plats sången har i det dagliga livet för dessa män på nordöstra Island, liksom deras upplevelse av sociala processer när de studerar in och framför sånger. Genom tolkande fenomenologisk analys menar Faulkner och Davidson i den här studien att komplexiteten finns mellan tävling och samarbete i interaktion mellan männen. I en uppföljande studie har Faulkner (2013) publicerat en samling av berättelser från samma geografiska område och med samma sjungande män. Några av idéerna till denna utgivning är hämtat från tidigare forskning (Faulkner, 2005, Faulkner & Davidson 2004; 2006). Männen studeras med avseende på vad sjungandet i vardagen gör för dem utifrån historiska och kulturella omständigheter. Studien fokuserar på individuella och kollektiva berättelser om sång som personligt och socialt arbete. Repertoarvalet presenteras i en medföljande CD. Ett samlande resultat är att genom sjungandet – tillsammans såväl som individuellt – konstruerar, upprätthåller, reviderar, återskapar och representerar dessa män målmedvetet sin identitet. Faulkner menar att genom sång i grupp och individuellt erkänner mänskligheten kraften, som är central för vårt mänskliga tillstånd, att sjunga oss själva kollektivt såväl som individuellt och genom sjungandet konstruera könet och mig själv.

Konklusionen av ovan nämnda litteratur om tillväxt är att forskning om pojkar, män och körsång visar på olika aspekter av hälsofördelar, identitet, psykologiska, röstliga och sociala samband. Ovanstående forskningsresultat och faktorer framträder som viktiga faktorer för hela körsångskontexten i arbetet med pojkar och män i kör utifrån olika aspekter som rör individen i kör och att möta individen i kör i en musikalisk praktik för olika åldrar och utvecklingsfaser. För körledarpraktiken blir faktorer som identitetskonstruktion och psykologiska effekter av att sjunga i kör som barn viktiga, liksom att kontakten med det egna känslolivets förefaller stärkas genom körsång. Samarbetsfaktorer mellan pojkar såväl som män utgör en viktig aspekt för körledaren att vara medveten om i sitt kontinuerliga arbete. Forskning

visar på hur pojkar och män konstruerar sin maskulinitet och hur sociala vinster genereras genom deltagande i kör och som har relevans för körledarpraktiken. Med utgångspunkt i dessa kunskaper utmanar det körverksamheten och den musikaliska praktiken att fånga pojkar i arbetet med barn och unga på nya sätt, med tanke på att tillväxten för flickor verkar kontinuerlig. I denna avhandlings körledarpraktik är de deltagande unga koristerna övervägande flickor.

2.4.3 Rekrytering

Faktorer för rekrytering till körverksamhet för barn och unga omfattas bland annat av möjligheten att få förebilder där äldre sångare utgör förebilder för yngre och körledaren som genom sitt arbete upprätthåller olika kulturtraditioner i körverksamheten.

Två undersökningar av danska körmiljöer och deras villkor, rekryteringspraxis och tillväxt finns att tillgå, liksom en engelsk motsvarighet som har relevans för tillväxten av körsångare och körledare. Den ena artikeln är författad av Kaul Pedersen och Smed Jensen (2007) och är en undersökning om aktuella villkor och tillväxt för körsång i Danmark. Studien kartlägger och undersöker hur en kulturtradition bibehålls, vidareutvecklas och placerar sig som ett aktivt och allmännyttigt fenomen i en ständigt förändrad samhällsbild. Forskningsprojektet placerar sig i ett interdisciplinärt fält i ett gränsland av musikvetenskap, musikpedagogik och sociologi bestående av två delar: en teoretisk och en empirisk del. Författarna för fram fyra vetandeformer i förbindelse med den komplexa omvärlden: kvalifikationer, kompetenser, kreativitet och kultur. Vägen till vetande går genom lärande, och lärande betecknar den process som skapar inre komplexitet hos individen, inte enbart genom livslångt lärande utan även genom reflektion och hängivelse i individuella och kollektiva skapande meningshorisonter. Forskarna diskuterar körledarens roll som musikleare, musikpedagog, musik- och kulturförmedlare genom de olika färdigheter de menar kännetecknar körledaren. Den andra danska undersökningen, av Kjærulff (2007), är en kvalitativ undersökning av rekryteringspraxis i några danska körmiljöer inom ramen för den handlingsplan Videntcenter for Unge Stemmer (VUS) genomfört. I undersökningen beskrivs, illustreras och diskuteras olika körsammanhang och mot denna bakgrund beskrivs vad som är god rekryteringspraxis. VUS har varit i kontakt med 15 körledare som tillsammans representerar 37 körer. Resultaten av kvalitativa data (intervjuer) har behandlats kvantitativt utifrån de medverkande körledarnas körkontexter.

En undersökning av Montague (2005) lyfter fram och diskuterar körrekrytering genom att studera hur äldre ungdomar i kör genom sin körledare etablerar individuella kontakter med unga åhörare under en föreställning. De unga åhörarna, barnen, möter under en körföreställning körsångare individuellt genom olika interaktiva situationer. Kommunikationen sker inte enbart genom musiken som framförs utan även genom dialog med barnen och hela den interaktiva miljön är

avhängig av hur körledaren förstår vilka olika strategier som fungerar för att kommunicera med den unga publiken. Att involvera barnen i musiken, texten och utförandet blir framgångsrikt och ger möjlighet för enskilda barn att få prova på att leda kören. Barnen kommer på så sätt att uppmuntras till och vilja diskutera musiken och körupplevelsen. Artikeln avslutas med ett öppen forum på nätet för körledare att dela med sig av bra uppslag för en verksamhet där äldre ungdomar i kör och yngre barn i publiken möts och interagerar med körledaren som moderator och hur det går att hantera skillnaderna mellan kontroll och katastrof.

I nyare körfenomen som *Star for life* kan ungdomar från skolor, körer och enskilda körsångare från Sverige respektive Sydafrika anmäla sig för att sjunga tillsammans i stora galakonsserter, tillsammans med musiker och artister i gemensam uttalad kamp mot hiv och aids. Större format av musikrepetitioner äger rum på olika orter i Sverige där enskilda körer med sina körledare får komma samman med andra utifrån dessa större och gemensamma konsertprojekt. (www.starforlife.se).

Konklusionen av det ovan sagda är att olika färdigheter som kännetecknar körledarens roll beskrivs i termer som musiklärare, musikpedagog, musik- och kulturförmedlare. Reflektion och hängivenhet i individuella och kollektiva skapande meningshorisonter utgör vägen till lärande; lärande betecknar här den process som skapar inre komplexitet hos individen. Tre aspekter av körledarpraktiken med barn och unga som rör tillväxt och rekrytering visar sig i denna översikt och kan sammanfattas som: (i) interaktion, komma samman, (ii) sändare och mottagare där körledare och körsångare interagerar och (iii) att äldre utgör goda förebilder för yngre.

2.4.4 Tävling och media

Forskning visar att en grogrund för välmående, ha roligt och uppleva välbefinnande, kan utgöras av körsång för barn och unga också genom tävling i körsång och medial uppmärksamhet. Det kan också vara så att sammanhanget i körsång alltmer sker utifrån medverkan i musiktävlingar och ett mer utvecklat medialt körsångssammanhang.

En undersökning av Stamer (2006) visar på variationsmängden av upplevelser av musiktävlingar, och på vilka olika sätt musiktävlingar påverkar studenters medverkan. Ett första syfte är att undersöka variationer av studenters uppfattningar, värderande upplevelser och aspekter av olika musiktävlingar, för individen såväl som för ensemblen. Ett andra syfte är att undersöka om det finns skillnader i studenters upplevelser av olika musikaliska aspekter av musiktävlingar, för individen såväl som för ensemblen. Ett tredje syfte är att studera om det finns skillnader i studenters upplevelser av fördelar respektive nackdelar med musiktävlingar, individuellt såväl som för en ensemble. Ett fjärde syfte är att undersöka skillnader i studenters upplevelser i termer av sociala aspekter med musiktävlingar för individen. Resultatet visar på aspekter av musiktävlingar som välmående och att ha roligt, individuellt såväl som kollektivt.

Nya körfenomen som vuxit fram i det svenska samhället och som uppmärksammas medialt är exempelvis *Körslaget* och tidigare nämnda *Star for life*. Dessa två mediala körformer vänder sig även till barn och ungdomar. I *Körslaget*, som är en tävling, är det olika svenska sångarkändisar/artister inom olika genrer som får bilda en kör de blir ledare för under en period. Sångaren är inte körledare från början utan har en karriär som just sångare och en period utgörs av en säsongsserie, och är ett programinslag på TV4 (www.tv4play.se). Körsångarna väljs ut av sångaren genom sångaudition från den geografiska plats där sångarkändisen har sina rötter. Det är publiken, TV-tittare såväl som studiopubliken, som under varje program avgör vilken respektive sångare med kör som går vidare och till slut väljs som vinnare i säsongsprogrammen. Röstning sker genom telefon- alternativt sms-röstning.

I denna översikt finns inga funna resultat så här långt som pekar på att det skulle vara mindre hälsosamt att medverka i en kör som ägnar sig åt tävlingar än att medverka i en kör som inte är inriktad på tävling. Det finns olika körer och med olika ambitioner. Sångare utanför skolmiljöer söker sig till ett sammanhang de väljer. Att må bra och ha roligt är för dem ett resultat av att sjunga och musicera i kör och de olika sociala och konstnärliga upplevelser som uppstår i musicerandet och umgänget i ensemblen.

En slutsats är att röst som fenomen har olika betydelser för körledarpraktiken. Dels den enskilda individens röst genom sången, dels genom individens sociala engagemang, att komma till tals och uttrycka sig genom text, musik, engagemang och egen röstutveckling. Forskning visar på välmående och utveckling genom fenomen som att tävla i körsång och forskning visar på positiva effekter av tävling som att må bra, ha roligt. Det vore på sikt intressant att utforska hur media påverkar körsång med barn och unga i Sverige, exempelvis genom fenomen som *Körslaget* och *Star for life*, och på vilket sätt det kan komma att förändra faktorer som körklang, ideal och körledarpraktiken i ett bredare historiskt perspektiv.

2.4.5 Skolmiljö

Forskning om skola och körsång från USA tar upp problematik kring körsång/musik som ämne i skolan. Körledarpraktiken i skolmiljö är en av plattformarna för att barn under sin uppväxt ska få möjlighet och tillgång till sång och körsång.

I Minnesota har Hamann (2007) genomfört en enkätundersökning bland Middle Schools Choir Teachers (körlärare som undervisar barn/ungdomar i 11–13 årsåldern). Frågor gällande tre olika områden har ställts: (a) Åldersfördelning, antal körer, storlek på körer, stämfördelning i körer, behov kontra frivillighet; (b) skolans livsåskådning, teambyggande, tvärvetenskaplig planering och utvecklingsbar kursplan; (c) körers kursplaneinflenser, faktorer inom en skola, såväl som utanför ett skoldistrikt. Av 200 musikutbildare inom körområdet som tillfrågades, svarade 32 musikutbildare. De tillfrågade undervisar minst en kör inom denna åldersgrupp. Eftersom det varit en låg svarsfrekvens får resultatet behandlas med varsamhet. Ett

resultat är dock att så länge det inte finns gemensamma dokument och klara visioner omkring kör och körutbildning kommer innehållsvariationerna i körundervisning att vara väldigt många, spretiga och upp till varje körledares smak och kunnande. Ett annat resultat visar att körledaren tenderar att bli isolerad från den övriga skolundervisningen i sitt arbete.

Unga sångares erfarenheter av tillhörighet genom att sjunga i gymnasiekör har studerats genom en aktionsforskningsstudie av Cassidy Parker (2010). 26 unga, 3-4 individer i vardera grupp, ombads att beskriva sina upplevelser av tillhörighet inom ensemblen på gymnasiet. Bonding och belonging är två begrepp som utforskas. Fem teman växte fram ur analysen av öppna, beskrivande, och kodade intervjudata: (i) körsångserfarenhet som inkluderande och icke konkurrerande, (ii) röstsektionstillhörighet som social bindning, (iii) körsång som delad erfarenhet, (iv) kören som en säker plats och (v) resor som centrala bindningsupplevelser. Förståelse av elevperspektivet på upplevelser av tillhörighet genom körsång kan bidra till att utbildare i körsång, föräldrar och administratörer, bättre kan stödja ungdomars känslomässiga och sociala utveckling i skolan.

En slutsats är att åldersgrupper, livsåskådning och influenser är tre aspekter i ovan nämnda forskning om körsång med barn och unga i skolmiljö som påverkar känslomässig och social utveckling i skolan. Barn möter sången på olika sätt i skolan och tillsammans med olika yrkesgrupper, där det inte finns gemensamma dokument och klara visioner omkring kör och ej heller kring körutbildning. Körledare tenderar att bli isolerade från den övriga skolundervisningen i sitt arbete. Dessa faktorer påverkar innehållsvariationerna i körundervisning till att bli spretiga och varje körledares ensak i form av smak och kunnande, som också bygger på den utbildning och erfarenhet körledarna har bakom sig.

2.4.6 Barn och unga

Historiskt sett har barns vardag förändrats, vilket skulle kunna få konsekvenser för körsång i denna ålderskategori. Idag är det vanligt att skolklasser består av barn från olika länder och med olika bakgrunder, att barn har längre dagar borta från hemmet och ofta vistas i både dagis-, förskole-, fritids- och skolmiljöer. Barns och ungas musikaliska lärande får därför förmodas ske i olika kulturella miljöer. Barn kommer i kontakt med körsång i skola, kulturskola, kyrka och frivilligkörer i olika sammanhang, och i olika kulturella bakgrunder.

Det finns en 14 år lång studie i Australien med forskarna McPherson, Davidson och Faulkner (2012) som följt barn från 7 år och upp till tidig vuxenålder (22 år). Barnen, deras föräldrar och musiklärare ingår i studien som fokuserar på tre områden; varför vissa barn "take up music" och andra inte, varför vissa barn fortsätter medan andra barn ger upp samt varför en del barn föredrar klassisk musik och andra barn föredrar rock. Undersökningens omfång och tillvägagångssätt gör det möjligt för författarna att göra anspråk på ett antal viktiga frågor; Hur definieras musikalisk kunskap och förmåga? Är det sant, som många antar, att fortsatt

engagemang gällande prestanda är det enda sättet på vilket dessa färdigheter utvecklas? Vilka är konsekvenserna av trender och beteenden som observerats bland allmänheten och deras lyssningskonsumtion? Sången, körsången har ingen speciell plats i denna studie, då den har ett mer generellt förhållningssätt utifrån vad barnen i denna studie spelar för instrument. Men studien utgör ett kraftfullt bidrag för att förstå dynamiska och viktiga sammanhang av musik i våra liv.

I England pågår ett större forskningsprojekt sedan 2007 'Sing up' rörande barn och sång. Under de tre första åren involverades 9 979 barn i studien (Welch et al., 2010). Detta nationella program har som mål att barn ska beredas möjlighet till kvalitativ praktisk träning, närma sig nya idéer och använda sången under hela skoltiden. Barnen kommer från olika kulturella bakgrunder och i den forskningsstudie som genomförts under 2007-2010 visar resultat i studien att barnen efter träning tillsammans kommer i nivå med varandra, och att bakgrundsskillnader inte längre spelar någon roll. Efter träning i detta program närmar sig barn med olika etniska och kunskapsmässiga bakgrunder varandra, även om de stått på olika utvecklingsnivåer när de påbörjat sitt deltagande i 'Sing up' (Welch et al., 2010). (www.singup.org)

I studien *A Constructivist Approach with Choruses* (Freer, 2009) framträder en konstruktivistisk teori i pedagogik som tillämpas på instruktioner för kör/körsångare. Freer har arbetat med några lärande-centerade övningsstrategier med unga sångare i kör, från grundskoleålder till och med high school. Fyra huvudkategorier med olika övningsstrategier framträder; hur urval av repertoar arbetas fram; hur olika repetitions-engagemang varierar; kroppslig handling till musik, samt hur musikalisk självständighet tränas. Ett projekt som pågått vid Malmö Högskola (www.mah.se/rostratt), kallat *Rösträtt - Barns rätt till sång på barns villkor*, handlar djupast sett om demokrati och medbestämmande och målet är en modell för musiskt medbestämmande som är tänkt få genomslag i hela landet. I projektet skapar barn och pedagoger från förskolor i hela Skåne musik tillsammans med kompositörer, rytmikpedagoger, körledare, rappare och forskare.

Av de närmare 600 000 svenskar som sjunger i kör (Borgehammar, 2013) är över 100 000 körsångare knutna till Svenska kyrkan och av dessa är ca 30 000 barn. Utifrån barns historiskt sett förändrade vardag och dokumentation av ett av Sveriges stifts dokumentation av stiftets utveckling av barnkörer respektive barnkörledares arbetssituation vill jag här omnämna resultat från en musikvetenskaplig C-uppsats: *Vad händer med barnkörerna?* (Larsson-Westin, 2005). Uppsatsen redovisar hur barnkörsången påverkas av en förändrad omvärld. Syftet med uppsatsen är att dokumentera hur barnkör och barnkörledarroll i Uppsala stift utvecklats under 15 år och ge en bild av nuläget i stiftets barnkörer. Författaren genomförde en enkätundersökning till 181 kyrkomusiker, av vilka 104 personer berördes av barnkörsarbete. 49 personer besvarade enkäten och gav uttryck för ett starkt missnöje med den låga prioritet som barnkörsarbete har i musikutbildningar. De svarande hävdade att det är mer arbete med barnkör idag än för 15 år sedan och menar att det finns ett större mått av okoncentration och stress än hos tidigare

generationer. Åldrarna på barnkörer har sjunkit och barnen har fler röstproblem, heshet, nu än tidigare. Det är svårare att arbeta med stämsång och författaren problematiserar om det beror på repertoarutbud eller andra faktorer. De körledare i kyrkan som arbetar med stämsång i sitt barnkörsarbete visar sig ha en bred utbildning. Utöver kyrkomusikerutbildningen har de även något slag av pedagogisk utbildning och menar att i den kyrkomusikaliska grundutbildningen har barnkörsutbildning låg prioritet.

Temat för 2013 års upplaga av Svenskt Gudstjänstliv (Borgehammar, 2013) är körsång. Den innefattar fem artiklar om körsång varav en handlar om *Barnkören i Svenska kyrkans församlingar* och är författad av Fagius. Hon lyfter fram barns sång i kyrkan ur ett historiskt perspektiv och tar sin startpunkt år 1842, när folkskolestadgan infördes och både flickor och pojkar fick rätten att gå i skola. Till en början fanns ämnet kyrkosång på schemat. Psalmer och överstämmor till körhymner var vanligt förekommande träning. Fagius följer sedan utvecklingen av barnkörsången i kyrkan fram till 2013, då den successivt kommit att omfatta såväl sång som exempelvis rörelse, dans och spel på rytminstrument. Områden som *Diskantkör; Barnkörerna tar plats; Den musiska människan, Barnsyn, kunskapssyn och församlingssyn; Repertoaren; En annan barnsyn Barnen i gudstjänsten; Kyrkohandboksförslaget och barnen* är några av rubrikerna i artikeln Fagius beskriver och hon avslutar med de sjungande barnens olika vägar in i kyrkan, gudstjänsten och människors behov av att bli berörda, överväldigade och få bli tagna i anspråk.

Konklusionen om barn och körsång är att musik utgör ett viktigt sammanhang i dessa människors liv. En slutsats är att kyrkan står för cirka 1/6 av Sveriges körsångsverksamhet och kyrkomusiker utgör en stor del av den svenska körledarpraktiken. Barnen utgör i dagsläget cirka en tredjedel av kyrkans körverksamhet och är en del av den ”körtrappa” kyrkan organiserar och som omfattar såväl barn och unga, som vuxna och gamla. Körsång i kyrkan utgör därför en stor del av många människors erfarenheter av körsångsverksamhet. Ett av Larsson-Westins (2005) resultat visar att barnkörsutbildning så här långt har haft låg prioritet i den kyrkomusikaliska grundutbildningen. En slutsats är att genom körsång närmar sig barn och unga med olika etniska och kulturella bakgrunder varandra. Barn kommer i kontakt med körsång i skola, kulturskola, kyrka, och frivilligkörer i olika kulturella sammanhang. Att växa upp och vara en del i kören ställer krav på körledarpraktiken och körledarens förmåga att arbeta med människor i olika åldrar och med olika röstkvaliteter. För körledarpraktiken utgör detta starka infallsvinklar att arbeta med; människors erfarenheter, minnen och identitetsskapande i musikaliskt lärande genom körsång.

2.5 Sammanfattning

Mot bakgrund av den genomförda översikten framstår körledning som ett praktikbaserat fält, då en stor del av litteraturen om körledning är praxisnära och det är vanligt att författarna själva är utövande inom det område de utforskar och har ett forskande arbetssätt i sin praktik som enskilda pedagoger.

Översikten vittnar om att körsång utgör många människors fritidssysselsättning med betydelse för många människor under en del eller större del av livet och arbetet som körledare innebär därmed att leda människor som befinner sig på många olika kunskapsnivåer och med olika bakgrunder, värderingar och personliga erfarenheter av sång. Forskningen visar att det kräver bredd och variation i körledarens arbetssätt för att möta människor i olika livssituationer och i olika åldrar.

Forskning om kör och körledning bedrivs även inom andra områden än de musikaliska, och studerar kör och körsång både som ett historiskt, socialt fenomen och som en samtida musikalisk praktik. Institutioners och ämnens mångfald av forskningsmetoder förändrar och förskjuter disciplingränserna. Gränsöverskridande forskning och samtal möjliggör gränsöverskridande utbildning.

Översikten visar på möjligheter för teori- och metodutveckling. De handböcker som tas upp i översikten förmedlar framför allt individuell kunskap, genererad utifrån personlig beprövad erfarenhet, om olika arbetssätt och förmågor att förhålla sig till som körledare. Som ett exempel på hur detta kan relateras till de förhållandevis få forskningsstudier av praktisk körverksamhet som hittills gjorts har jag applicerat de sex handlingsrepertoarområden (se 2.3.1) Sandberg Jurström (2009) beskriver i sitt avhandlingsarbete på materialet. Dessa går att återfinna i handböckerna utifrån teman som: (a) kunskap om gestik, ordlösa och kroppsliga uttryck (Dahl, 2003; Fagius, 2007), (b) kunskap om illustrationer genom piano, sång och tal (Caplin, 2000; Elliott, 2009), (c) kunskap om den egna rösten (Bjerger & Sköld, 1993; Carlén et al., 1999; Elliott, 2009), (d) kunskap om associationer till begrepp utanför musiken för att exempelvis uppnå en viss känsla eller klang (Caplin, 2000; Bengtsson, 1982), (e) kunskap om förklaringar med hjälp av musikaliska begrepp och med ett faktainriktat fokus (Alldahl, 1990; Elliot, 2009), (f) kunskap om värderingar, bekräftelse och korrigeringar av körsångarnas sång (Bengtsson (red.), 1982; Bjerger & Sköld, 1993; Fagius, 2007).

Forskning visar att körsång vänder sig till alla. Exempel på detta är kör för olika åldrar, skola, kyrka, fritid, friskvårdskörer och arbetsplatsköror.

Undersökningar som visar på hälsobringande effekter i kroppen är förhållandevis många och verkar vara ett växande forskningsfält. Ett forskningsområde jag kommit att lägga märke till i samband med detta är körsångens betydelse för uppväxande pojars konstruerande av sin identitet, inom såväl som utanför skolan.

Kapitel 2

I denna områdesöversikt går att konstatera att forskningsfältet om ledarskap med barn och unga i kör är eftersatt. I nästa kapitel följer en genomgång av de teoretiska utgångspunkter som utgör denna avhandlings teoretiska ramverk.



3. Teoretiskt ramverk

En grundläggande utgångspunkt för denna avhandling är att utforska körledning genom att undersöka körledares handlingar och aktiviteter i körledarpraktiken. Fokus riktas på arbetet med körledning utifrån ett sociokulturellt perspektiv med tyngdpunkt i Lev S Vygotskijs teorier och tolkningar av dem. Ramverket ger möjligheter att tolka och förstå begrepp som fantasi, handling och verktyg. Utifrån detta beskrivs medierande verktyg.

Kapitlet är uppdelat i fyra avsnitt och tar upp aspekter som interaktion, samspel, fantasi, meningsskapande och kommunikation i kör. Det första avsnittet kan ses som en introduktion och tar upp centrala begrepp, där Vygotskijs (1934/1999, 1978) teoretiska resonemang har varit inspirerande för tolkningsprocesserna och andra teoretiker fungerat som ett komplement. Det andra avsnittet beskriver och diskuterar medierat och relationellt perspektiv på körledning med utgångspunkt hos Mead (Blumer, 1986, 2003; von Wright, 2000). Det tredje avsnittet beskriver och diskuterar sociala processer i körledarpraktiken (Vygotskij, 1934/1999; Wertsch, 1985; Säljö, 2005). Det fjärde avsnittet beskriver och diskuterar verktygsanvändning (Vygotskij, 1934/1999; Daniels, 2001; Säljö, 2005; Wartofsky, 1979) med utgångspunkt i körledning.

3.1 Introduktion

Ur ett sociokulturellt perspektiv är samspelet med andra människor av stor betydelse för individens utveckling, eftersom det är i detta samspel lärande, skapande och andra kognitiva färdigheter utvecklas. En aspekt på utvecklingen av kognitiva färdigheter är att de utvecklas genom interaktionsprocesser, dels *relationellt*, det vill säga i relation och växelspel med sin omgivning, dels genom *mediering*, i betydelsen förmedling med utgångspunkt i sociala processer. Studiens teoretiska ramverk hämtar inspiration framför allt från Vygotskij (1995/2010, 1934/1999). Andra viktiga teoretiker har varit Wertsch (1985), Säljö (2000, 2005), Mead (Blumer 1986, 2003) och von Wright (2000). Jag relaterar också till Kozulins förord i hans översättning av Vygotskij (1986) och hans tolkning av de centrala begreppen i Vygotskijs teorier. Centrala begrepp som kommer att diskuteras utifrån ett övergripande förhållningssätt till lärande och skapande som medierat och

relationellt (Vygotskij, 1978; Daniels, Cole & Wertsch, 2007) är verktyg, medierande verktyg, socialt situerad kulturell praktik samt kollektivt minne.

3.2 Körledning som relationell praktik

Avhandlingens utgångspunkt är att se lärande och skapande i körledning med barn och unga som medierat och relationellt. Interaktionen, samspelet och kommunikationen inom kören ses därför som viktiga aspekter av den studerade praktiken.

3.2.1 Ett relationellt perspektiv på körledning

Förmågan till introspektion, i betydelsen självakttagelse och inre åskådning, är en central aspekt i ett relationellt perspektiv på körledning. I detta avsnitt leder begrepp som *introspektion* och *relationellt perspektiv* tillbaka till Meads beskrivningar och förståelse av ”The Self” (Mead, 1934; Blumer, 1986). Blumer, elev till Mead, beskriver utifrån Meads resonemang hur självet utvecklas utifrån relationen mellan jag och mig:

For Mead, the ability of human beings to become themselves lies at the center of human action. Of the many significant consequences flowing from this ability are several that deserve special consideration. One obvious consequence is that the individual may become the focal point of his or her own action and concern. An organism incapable of becoming an object to itself is caught up in the mere interplay of its organic makeup and its environmental pressures; its action can be analyzed in terms of its organic components meeting and responding to environmental stimulations. In contrast to such a type of organism, human beings are in the position of nothing themselves, weaving patterns of action toward themselves, becoming preoccupied with themselves. It is not necessary to recite here the variety and complexity of ways in which the human being may enter into his or her own life or, indeed, even to note that he or she becomes the major object in his or her world of objects. (Blumer, 2003, s. 62-63)

Människans förmåga att bli och utveckla ”the self”, självet, utgår från mänskligt handlande, yttre stimuli och aktiviteter i ett socialt sammanhang. Förmågan till introspektion möjliggör en relation och ett kontinuerligt pågående samtal och dialog, även mellan jag och mig. Jaget kan enligt Mead ses som en process:

[...] we may engage in long lines of activity in which we do not think of ourselves at all. This observation should help to establish the difference between the self as an object and the ”self” as a process. As an object the self is being designated, as when one notes one is acting clumsily or views oneself as about to undertake a dismaying task. As a process, the self refers to the ongoing process of self-interaction in which one is designating objects to oneself and responding to one’s designations. In some

of his writings, and in many of his class lectures, Mead considered the process of self-interaction as an interaction between "I" and the "Me". (Blumer, 2003, s. 65)

Mead såg alltså processen med självinteraktion som ett samspel mellan Jag (I, objektet) och Mig (Me, subjektet). I denna process refererar självet till den pågående självinteraktion där människan i förväg utser sig själv till objekt och svarar/reagerar på beteckningar i betydelsen vad något indikerar. I sin avhandling genomför Wright (2000) "en pedagogisk rekonstruktion av Meads teori om människors intersubjektivitet" vilket också är avhandlingens undertitel. Hon beskriver:

Den reflexiva medvetenheten, som omfattar både en förmåga att medvetet reflektera och en förmåga att göra sig själv till ett medvetet objekt för sin egen uppmärksamhet, grundar sig på en social situation och social handling [...] Att sätta sig in i en annans situation, att ta den andres perspektiv, är avgörande. (s. 212)

"Den andres perspektiv" kan för körledare vara såväl koristens handling, körens gemensamma handlingar som reflektioner över egna handlingar. Det medvetna reflexiva förhållningssättet för körledarens handlingar och gestik vidare till musiken och dess klingande resultat. "Lyssna, gör som jag!", skulle kunna vara en körledares instruktion till gruppen. von Wright (2000) menar att imitation och perspektivväxling förutsätter förmåga att sätta sig in i den andres situation. I exemplet ovan innebär det att koristen behöver kunna sätta sig in i körledarens situation och ta dennes perspektiv för att kunna sjunga efter likadant. Detta är inte att reproducera, utan imitation är här en av de inlärningsmetoder koristen erövrar. Koristen prövar sig sångligt genom imitation i den sociala kontext kören utgör och får feedback på det uttryckta. För att ge repetitionsmomenten mening behöver koristen göra denna perspektivväxling och svara med egna handlingar vid imitationen av körledarens beteenden. Imitationen tillsammans med reflektionen blir ett led i en musikalisk läroprocess såväl för körledaren som för koristerna.

Gesten är en första uppenbar fas i en social handling i och med att den riktar sig till någon. I kommunikation med gester svarar dessa på den andres gest och kan inte handla om imitationer utan får dubbel betydelse, det vill säga tolkning respektive stimulus (von Wright, 2000). Exempelvis imiterar, tolkar och reflekterar koristen, emedan körledaren lyssnar, ser, reflekterar, instruerar och visar före. Spiralen av kontinuerliga möten i gruppen fortgår under en repetition eller under en längre arbetsperiod. I detta flöde av tolkning och stimulus pågår körledarens arbete med musikaliskt lärande, som förenar pedagogiska och konstnärliga aspekter.

Vad en lärare ser och lägger märke till avgör vart uppmärksamheten riktas (von Wright, 2000), och lärare kan bara handla utifrån de verktyg de har tillgång till. Överfört till körledare i deras arbete med kör innebär detta att deras förmåga till interaktion och blick för kören är beroende av vilka verktyg de har till sitt förfogande för detta. Genom dem kan de utveckla och driva sitt ledarskap vidare med gruppen/kören.

Människans självständighet, påpekar von Wright (2000), står i relation till det sammanhang hen befinner sig i och de människor hen möter. von Wright tar upp två aspekter på självet, *Homo clausus* och *Homines aperti*, med hänvisning till Norbert Elias. På tal om hur det slutna självet (*Homo clausus*) har som mål att förverkliga sitt inneboende själv menar von Wright att jaget växer ur sitt inre och kommer till världen ur mig själv. *Jag* bär *mig* och äger min frihet. Det öppna självet (*Homines aperti*), som inte kan vara ett själv utan andra, organiseras och framträder i sociala sammanhang. Jaget blir den jag är i mötet med andra. Miget bär jaget, och miget kommer jaget till mötes i tiden genom successivt tillägnande av exempelvis ett yrke. Det finns med andra ord två sätt att se på självet och Mead föreslår, enligt von Wright (2000), att en förutsättning för ett själv, för medvetenheten, är förekomsten av sociala sammanhang, handlingar och gester:

Det slutna självet har som mål att utvecklas och att förverkliga sitt inneboende själv. Det engelska ordet *unfolding* är beskrivande för denna process där självet vecklar ut sig efter hand. För det slutna självet är jag en bärare av mig. (s. 146) [...] Det öppna självet omfattar två aspekter som uttrycker skilda kvaliteter, jag (*I*) och mig (*me*), men dessa representerar inte substantivet olika delar av självet, utan två aspekter som bland annat upprätthåller självet som process genom den egna inre dialogen. (s. 149)

Skapandet av självet genom den egna inre dialogen är intressant med tanke på hur en person blir och utvecklas som körledare i mötet med yttre och inre stimuli. Den relation som beskrivs i ovan citat, mellan *I* och *Me* (von Wright, 2000) stärker också den beskrivning Blumer (2003) ger:

The "I" refers to the human organism in action at any moment, but especially at the points at which the organism is launching itself into action; the "Me" is that action viewed from the organism from the standpoint of a generalized other. The "I" springs from the organic disposition or readiness of the organism to act. (s. 66)

En förutsättning för ett själv, för medvetenheten, är förekomsten av sociala sammanhang, handlingar och aktiviteter.

3.2.2 Punktuellt respektive relationellt tänkande

Tänkande kan enligt von Wright (2000) definieras på två sätt: som punktuellt och som relationellt. Ett punktuellt tänkande, där människan ses som en individuell produkt som går att isolera från direkta sammanhang, är inte tillräckligt i ett sociokulturellt perspektiv. Att tänkande är relationellt innebär, enligt von Wright, att det inte går att isolera från andra relationer. Då Säljö (2005) beskriver och diskuterar begrepp som skildrar människan som kommunicerande varelse med omvärlden och sig själv i ett ständigt relationellt flöde, blir den relation von Wright (2000) beskriver mellan jag och mig en viktig pusselbit - den där det i det inre subjektiva tänkandet sker samtal mellan jag och mig. Intersubjektivitet rymmer fler relationer än dem som försiggår människor emellan. I körledarsammanhanget

återför jag som forskare intersubjektiviteten till relationen mellan det inre professionella jaget, körledaren (I), och den yttre professionella gestiken och kommunikationen i miget, körledning (Me), som är det yttre synbara på arbetet med kör, där reflektion och det reflexiva blir till mellan handlingar.

Relationen utgörs av körledarens förmåga att ställa sig utanför sina nyss utförda handlingar och själv reflektera över vad som just hände och korrigera, arbeta vidare; en erfarenhet byggs på över tid. Enligt Mead kan erfarenheten ses som experimentell (Daniels et al., 2007, s. 89) och inte enbart som en summa av förflutna skeenden. Därmed finns ingen självklar skarp gräns mellan fenomen och erfarenhet. För Mead blir erfarenhetsprocessen i denna form något grundläggande och den relation i vilken mening skapas, skriver von Wright (2000). Att skapa mening är ett resultat av vår egen reaktion på handlingar och objekt där gester får en mening i en social interaktion. Intersubjektiviteten är det som sker i den gemensamma världen, i en väv av relationer där människors enskilda subjektiviteter ingår. Inter- är det som finns mellan enskilda individers subjektivitet, i det som sker mellan människors sociala handlingar, vilket inte behöver vara ett samförstånd utan snarare kommunikativa processer av meningsskapande – mellanrummet mellan enskilda individer. Så som intersubjektivitet beskrivs av von Wright (2000) finns möjligheter för mig som forskare att tolka och förstå ledarskap i kör utifrån ett relationellt perspektiv på denna specifika praktik.

3.2.3 Relationen mellan språk och tanke

En av Vygotskijs centrala skrifter, *Tänkande och språk* (1934/1999), behandlar relationen mellan språk och tanke. I en av de engelska utgåvorna ger Kozulin (Vygotskij, 1986) i förordet ett viktigt bidrag till förståelsen av Vygotskijs teorier och begrepp. Kozulin menar att högre mentala funktioner visar sig som produkter av medierande aktivitet. Mellanmänsklig kommunikation och psykologiska verktyg fungerar som förmedlare i denna process:

According to Vygotsky, human higher mental functions must be viewed as products of mediated activity. The role of mediator is played by psychological tools and means of interpersonal communication. The concept of a psychological tool first appeared in Vygotsky's thought by loose analogy with the material tool, which serves as a mediator between the human hand and the object upon which the tool acts. (Vygotskij, 1986, xxiv)

Den synliga handlingen och aktiviteten blir till något mer än användande av ett fysiskt verktyg. Verket blir ett yttre uttryck för en förlängning av tanken i körledarpraktiken. Genom aktivitet förändras verktyg till att bli ett verb, en handling:

Moreover, there is, as I see it, a connection between Gibson's affordances and mediation described by Vygotsky: that which is culturally and historically mediated

by the tools in a situated activity also becomes possible affordances offered to the creator (agent) as means of his/her agency. (Folkestad, 2012, s. 196)

Handlingar och aktiviteter förändras utifrån tanke och språk och vice versa. En aspekt på språket respektive tanken som kan diskuteras är att dessa inte klart går att skilja åt, utifrån vad som kommer före det andra:

Ett grundläggande faktum som vi stöter på vid en genetisk undersökning av tänkandet och språket är att relationen mellan dessa processer är en föränderlig faktor och inte något stabilt och oföränderligt. Relationen mellan tänkande och språk genomgår under utvecklingsprocessen både kvantitativa och kvalitativa förändringar. Språket och tänkandet utvecklas med andra ord inte parallellt eller i samma takt. Deras utvecklingskurvor möts och skiljs gång på gång. De korsar varandra och under vissa perioder planar de ut och löper parallellt – eller smälter till och med samman till vissa delar – för att sedan åter grena ut sig på skilda håll. (Vygotskij, 1934/1999, s. 129)

Vygotskij sammanfattar sina tankar om relationen mellan tanke och tal, mellan tänkandet och ordet, på följande vis:

Denna centrala idé kan uttryckas i den allmänna formeln: tankens relation till ordet är framför allt en process och inte ett ting. Denna relation är en rörelse från tanken till ordet och omvänt – från ordet till tanken. (Vygotskij, 1934/1999, s. 404)

Det finns således en kontinuerligt pågående relation och växelverkan mellan språket och tanken. Tanken och språket i människan är i rörelse, genom tiden och i växelspel med omgivningen. Mot bakgrund av detta teoretiseras i föreliggande avhandling kunskapsprocessen i körledning som medierad (Vygotskij, 1995/2010, 1934/1999; Daniels et al., 2007; Daniels, 2001). Mediering – ett centralt begrepp i Vygotskijs teorier – i en specifik praktik sker genom individens användande av verktyg, i det här fallet körledarens användande av verktyg.

Vygotskij (1934/1999) liknar verktygs funktion vid ordens verktygsfunktion, oavsett om ett verktyg från början är fysiskt eller psykologiskt. Med ett sådant synsätt finns det verktyg av olika slag med olika slags medierande funktion, vilket också gäller ordet, språket och tanken. Relationen mellan tanke och ord är en kontinuerligt pågående process och en del av verktygsanvändningen.

3.3 Sociala processer i körledarpraktiken

Genom att tolka och förstå sociala processer går det att närma sig människans mentala processer i en specifik praktik. Vad som sker i arbetet med körledning, och vad körledning omfattar är följaktligen beroende av de sociala processerna i körledarpraktiken. I den interaktionen tillägnas och utvecklas körledarens socialt situerade kulturella verktyg.

3.3.1 Sambandet mellan mentala och sociala processer

En central del i Vygotskijs teorier är sambandet mellan mentala processer och sociala processer. Wertsch (1985) diskuterar Vygotskijs teorier utifrån (i) tanken att högre mentala processer hos individen har sitt ursprung i sociala processer och (ii) tanken att mentala processer enbart kan förstås om människor förstår de verktyg och tecken som förmedlar dem.

För att förstå verktyg och tecken som förmedlar mentala processer krävs någon form av undervisning, interaktion och relation. Det andra ovanstående temat, menar Wertsch (1985), kommer analytiskt före det första med tanke på att mediering är centralt i Vygotskijs teoretiska ansats och synsätt. Det andra temat pekar på att verktyg och tecken som används förmedlar en förståelse av mentala processer hos människan. Därför är det intressant att i denna studie studera handling och aktivitet i körledarens verksamhet. Omvandlingen (transformationen) av elementära funktioner till högre funktioner var något Vygotskij ofta hade i åtanke när han talade om naturliga utvecklingsförändringar hos människor (Wertsch, 1985). Utvecklingsförändringar, som enligt detta teoretiska synsätt har sitt ursprung i sociala processer, är aldrig statiska utan påverkas av omgivningen och relationen till omgivningen. Därför står användande av verktyg alltid i relation till det sammanhang där de används.

Utifrån verktygsanvändning och förmedlande funktion i en musikalisk praktik studeras och utforskas i denna studie körledares verktygsanvändning med utgångspunkt i deras aktiviteter och handlingar i körledning. Med hjälp av forskningsfråga 1; *Vilka arbetssätt använder körledare i arbetet med barn och unga?* avser jag att beskriva, undersöka och förstå vad körledare gör och hur de arbetar med körledning. Forskningsfråga 2; *Vilka kulturella verktyg använder körledarna i sitt arbete?* och 3; *Hur används dessa verktyg i körledarpraktiken?* stödjer forskningsfråga 1 i det övergripande syftet att studera kulturella verktyg i körledning som en social, situerad och kulturell praktik.

3.3.2 En social, situerad och kulturell praktik

En social, situerad och kulturell praktik med dess innebörd och betydelse beskriver Lave och Wenger (1991) på följande vis:

Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation. By this we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and practice requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of community. 'Legitimate peripheral participation' provides a way to speak about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of the learning is configured through the process of becoming a full

participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills. (s. 29)

Överfört till musikområdet innebär ovanstående citat att kunskap om till exempel interpretation konstrueras i ett socialt sammanhang. I körverksamhet studerar som en situerad praktik är alla handlingar sociala oavsett om körledaren befinner sig bland andra (körsångare eller andra körledare) eller är ensam. Kunskapen blir på så sätt situationsbunden till körledning som praktik. För att bli medlem i denna gemenskap av professionella körledare räcker det inte med att lära sig regler och verktyg utan körledaren behöver också aktivt delta i en musikalisk praktik.

Körledaren behöver i sin musikaliska praktik kontinuerligt ha tillgång till generella sätt att tänka och samtidigt lära sig vad som gäller i en specifik situation. Här kommer användandet av de medierande verktygen till uttryck, det vill säga de verktyg körledaren behärskar och efter hand lär sig behärska och ha tillgång till i handling och aktivitet. I körledarpraktiken är interpretation ett centralt begrepp i arbetet med att förstå och tolka ett musikaliskt utförande och därför något en körledare behöver förhålla sig till. Till sitt förfogande har körledaren olika verktyg. Där Wertsch (1998) uttrycker att det finns någon form av spänning mellan omvärlden och de verktyg vi människor behärskar, lyfter Säljö (2005) fram att sådana spänningar till och med kan ses som regel. I denna studie ses dessa spänningar som en utmaning för att förfina verktygsanvändningen där lärandet äger rum.

Inom musikpedagogisk forskning har en förskjutning av fokus skett, från undervisning till lärande (Folkestad, 1997). I denna förskjutning ligger ett fokusskifte från lärarens undervisningsmetoder till hur den lärande uppfattar vad som skall läras, och hur. I denna studie har jag tagit fasta på detta fokusskifte genom att sätta vad- och hur-frågor i centrum i en avgränsad kontext där jag studerar musikaliska handlingar och aktiviteter i fyra körledares arbete med barn och unga.

I sin analys av olika sätt att använda och definiera begreppen formellt respektive informellt lärande identifierar Folkestad (2006) fyra lärandeaspekter som fokuserar (i) situationen; var lärandet äger rum (*the situation*), (ii) lärandestilen (*learning style*), (iii) äganderätten till lärandet (*ownership*) och (iv) avsikten med lärandet, det vill säga mot vad medvetandet är riktat (*intentionality*). Begreppen formellt och informellt ska ses som två poler i ett dynamiskt fält i olika lärandesituationer, inte som motsatser. I denna studie används de ovan beskrivna vad- och hur-frågorna för att kunna beskriva, synliggöra, tolka och förstå körledares handlingar och verktygsanvändning med avseende på ovanstående fyra aspekter i den socialt situerade praktiken körledning med barn och unga.

Varje körledare är bärare av sin historia, bakgrund, uppväxt, utbildning och erfarenhet, och varje situation har en historisk koppling. Verktyg insatta i en historisk kontext blir till kulturella verktyg. Detta synsätt går tillbaka på Vygotskijs teorier och generationer av forskare efter honom (Vygotskij, 1934/1999; Wertsch, 1985; Daniels, 2001, 2007; Säljö, 2001, 2005; Folkestad, 1996, 1998, 2006, 2012).

Situerad förståelse och situerat lärande är något som studerats och vuxit fram i forskningslitteratur sedan 1980-talet (Folkestad, 2012). I körverksamhet sedd som situerad praktik är de verktyg körledare har till sitt förfogande inte statiska, de utvecklas över tid och är insatta i den kulturella historia vari körledaren är yrkesutövande. Tre aspekter som kan vara applicerbara för att studera kreativitet i en musikalisk praktik som situerad förståelse och situerat lärande lyfts fram av Folkestad (2012).

1. Det innebär en ram för att sätta fokus på den som skapar/den lärande [i denna studie körledaren] – hur olika fenomen och typer av lärande och innehåll upplevs av individerna i de faktiska processerna av skapande/lärande;
2. Det har möjliggjort en analys som skulle kunna ge upphov till kategorier med beskrivning av variationen på en kollektiv nivå av kvalitativt olika sätt att uppleva verksamheten under studien [i denna studie den körledarpraktik körledaren befinner sig i];
3. Det betonas att kontexten för verksamheten fokuseras [i denna studie körledning i den specifika praktiken]. (s. 194, min översättning)

Utifrån dessa tre aspekter är avsikten att utforska körledning genom att studera verksamheten i situationen, få syn på körledarens arbete med utgångspunkt i verktygsanvändning och sätta in körledarpraktiken i studiens teoretiska ramverk, såväl individuellt som på en kollektiv nivå. Om varje verktyg och varje situation förmedlar den historiskt kulturella praktik körledaren är insatt i blir det på så vis också en teoretisk utgångspunkt; att förstå körledning genom att uppleva den specifika praktik som studeras. Yttre stimuli påverkar körledares handlingar och aktiviteter. I dessa yttre stimuli utvecklas verktyg. Därmed förändras och utvecklas körledares uttryck i körledning.

3.3.3 Kollektivt minne

Genom att delta i kollektiva interaktionsprocesser får individen tillgång till det gemensamma; kollektivt minne. Ur ett sociokulturellt perspektiv samspelar människan ständigt med sin omgivning och omvandlar den genom sitt arbete. Hon antas leva i både en materiell och en idémässig värld. Det går inte att separera individen från sociala sammanhang där individen lär genom att tillgodogöra sig, det vill säga appropriera, kunskaper och färdigheter som hen möter. Genom att delta i kollektiva interaktionsprocesser får individer (körledare i detta fall) tillgång till kollektivt minne och de nödvändiga färdigheter de behöver behärska inom ett område. Kunskap utvecklas på både individuell och kollektiv nivå (Vygotskij, 1978; Säljö, 2005), och som människor använder vi olika hjälpmedel och verktyg för att minnas sådant vi varit med om och för att bevara och återskapa det förflutna. Det kan vara texter, sånger eller berättelser som används för att bevara och forma kollektiva minnen i till exempel en nation eller grupp.

Det är skillnad på *innebörd* respektive *betydelse* menar Vygotskij (1934/1999). Med *innebörd* menar han den personliga tolkningen, med hänvisning till det egna sammanhanget. Med *betydelse* menar han den kollektiva och sociala innebörden. Enligt Vygotskij står *innebörd* för personlig kreativitet medan *betydelse* är länkad till reproduktion. Att reproducera är att skapa på nytt i en specifik praktik i ett socialt sammanhang. Växlingar pågår kontinuerligt mellan det generella och specifika för människan som historisk och social varelse. Människan måste hela tiden lära sig att tänka på vad som gäller i en specifik situation här och nu. En växling mellan det generella och specifika framträder i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling eftersom alla situationer är insatta i ett sammanhang.

Att människan lever i en social värld och att det i denna värld ingår verktyg i olika sociala praktiker poängteras av Säljö (2005). Vi lär oss behärska och socialiseras genom att samspela med andra i mänskliga aktiviteter. Genom deltagande och samspel i ett sammanhang approprierar (internaliserar) människan tankegångar och färdigheter som kan tas med in i nya situationer, förändras och utvecklas. Även Wertsch (1985) beskriver hur denna intersubjektivitet utvecklas genom mellanmänskliga aktiviteter till intrapersonella erfarenheter och individuella kunskaper.

Genom att analysera aktiviteter i ett sammanhang går det att få veta mer om hur människor agerar, vilka erfarenheter de gör och hur de skapar mening. Det är svårt och kanske omöjligt att skilja färdigheter och användning av verktyg från varandra. Vad körledaren lär beror förmodligen dels på vilka medierande verktyg denne använder i körledarpraktiken, dels på hur körledaren använder dessa förmedlingsprocesser för specifika syften. I ett *vad* finns kunskapsbegreppet och i ett *hur* finns förmågan till omdöme, det vill säga kunskapen om vad som ska utföras och hur det kan genomföras. I omdömet finns erfarenheten. Genom att studera individen i det sociala sammanhanget, kontexten, kan exempelvis körledaren och forskaren lära mer om individen, bättre förstå och utforska individens egenskaper och förmågor. Om inte individen lär kan inte heller kollektivet lära, och det sociala sammanhanget är en utgångspunkt för individens lärande.

Genom språk och kommunikation i en situerad praktik tar vi människor del av kulturella erfarenheter, så kallade inskriptioner, som gjorts av tidigare generationer. Under vårt liv använder vi och utvecklar språk vi människor lämnar efter oss till nya generationer. Det är likadant med verktyg som utvecklas i våra praktiker, de integreras och lever vidare. Verktyg som bevaras i fysisk form och används för kommunikation är inskriptioner (Säljö, 2005) och med detta menar Säljö en förening mellan artefakter och verktyg som har intellektuella aspekter. Medierande verktyg menar jag kan ses som exempel på denna förening Säljö beskriver mellan artefakter, verktyg och intellektuella aspekter.

3.4 Verktyg

I denna avhandling undersöker jag körledares arbete med körledning genom att studera verktyg och fördjupa teoribildningen om verktyg med avsikten att öka förståelsen för verktygsanvändning i musikalisk praktik.

3.4.1 Verktyg och redskap

Människan använder verktyg och redskap för olika syften i olika praktiker. Det kan därför finnas anledning att belysa och diskutera verktyg och redskap som begrepp, även utifrån några olika närliggande språk. Det engelska ordet *tool* kan översättas med två svenska ord: verktyg respektive redskap. På svenska används dessa två ord oftast som synonymer. I grannländerna Norge respektive Danmark finns också dessa båda synonymer. Verktyg/redskap heter på tyska *werkzeug*. I det ryska språket finns ordet ”orudie”² för verktyg/redskap, vilket var det ryska ord Vygotskij använde¹.

Ett språkligt problem rör om det i svenskt språkbruk är någon skillnad på ”verktyg” och ”redskap” när det gäller tolkning och förståelse av Vygotskijs teorier om begrepp som mediering och verktyg. Vygotskijs ryska texter finns översatta till svenska och engelska, vilket gör att det finns anledning att följa upp val av språkbruk. Säljö (2000, 2005) jämför implicit de båda orden verktyg respektive redskap med varandra i sin beskrivning av den engelska termen *tools*:

Men det som är principiellt viktigt här är att vi använder oss av vad Vygotskij ursprungligen kallade redskap eller verktyg i allt vi gör. (Säljö, 2005, s. 24)

Detta framgår också i följande citat:

Våra ”högre mentala förmågor” som representeras av talanger som att minnas, lösa problem, kreativt skapande och andra former av viljestyrda handlingar, kan aldrig reduceras till kedjor av betingning. Inte heller språket kan förstås på detta sätt. För att förstå och förklara sådana förmågor måste vi inse den roll som tecken eller redskap (eller verktyg) har i mänskliga handlingar. (s. 25-26)

I sakregistret hänvisar Säljö (2005) *verktyg* till *se redskap* (s. 272). En mer konsekvent användning av endast ordet verktyg, med begreppskombinationer såsom: verktyg, verktyg i handling, kulturella verktygslådor, fysiska och psykologiska verktyg, musikkulturella verktyg, interpretations- och utförandeverktyg återfinns i Holgerssons (2011) avhandling i musikpedagogik. I

² Källa: Konversation med Margareta Tillberg, forskare vid CBEES (Centrum för Östersjö- och Östeuropaforskning), 140723. Tillberg har disputerat i konstvetenskap (2003) med avhandlingen *Coloured Universe and the Russian Avant-garde*. ”Orudie” också med hänvisning till <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=613>.

denna studie väljer jag i likhet med Holgersson att genomgående använda ordet *verktyg*.

För människan är användandet av verktyg den faktor som organiserar människans psyke (Vygotskij, 1934/1999) till skillnad från djurens. Människor skapar verktyg och symboler för att konstruera och tolka tillvaron. Verktyg, tecken och symboler (*tools and signs*) kan också vara psykologiska verktyg (Vygotskij, 1978; Daniels et al., 2007). Enligt Vygotskij (1995/2010, 1934/1999) är de verktyg, tecken, symboler och artefakter som finns i en kontext det som formar människans medvetande i dialog med andra människor.

Verktyg i körledarpraktiken är av två slag, dels *fysiska* och av människan tillverkade såsom piano, rytminstrument, tavla, pennor, papper, noter, notställ, stolar, dator/overhead, bildskärm/filmduk, stereo-/ljudanläggning, skivor, dels *psykologiska* såsom tal, sång, musicerande, musikaliska variationer, lyssning, återkoppling, respekt, visioner, mål och reflektion. Det är också så att artefakter (fysiska verktyg) i den stund verktyg används och brukas av körledare och korister får en förmedlande funktion och på så vis övergår till att bli psykologiska verktyg. När verktyg brukas i en specifik praktik uppstår en mängd sociala handlingar som ger verktygen dess medierande funktion (Vygotskij, 1934/1999; Daniels, 2001; Säljö, 2005). Notbilden och pianot är båda exempel på verktyg som i den stund de brukas försätts i en förmedlings- och därmed transformeringsprocess av användaren. Flera tidigare studier (Hultberg, 2000; Rostvall & West, 2001; Säljö, 2005) beskriver hur noter fungerar som medierande verktyg, exempelvis mellan kompositör/utövande musiker och mellan körledare/körsångare. Följande exempel visar på hur detta kan fungera i körverksamhet: Notbildens funktion som medierande verktyg förutsätter att körledare och körsångare har samma syn på och förståelse av vad noterna förmedlar. Detta kräver en kognitiv socialisation hos både körledare och körsångare, som ska läsa och förstå noterna; ett lärande, vilket är en tidskrävande utvecklingsprocess som förutsätter någon form av undervisning och utbildning. I kören fungerar notbilden som ett medierande verktyg (Hultberg, 2007), där utvecklingen av förståelse och tolkning av noterna leder till förändring och lärande såväl på individuell nivå (körsångaren) som kollektivt (kören). Körsångarna i kören kan också fungera som medierande verktyg för körledaren i arbetet med att gestalta och framföra en tolkning av exempelvis en notbild. Avsikten med detta exempel är att visa på hur verktygets medierande funktion är beroende av en specifik praktik och det sammanhang där det används. I denna studie ses alltså medierande verktyg som situerade i en specifik praktik, där en specifik verksamhet pågår mellan människor.

Allra först sker mänsklig utveckling mellan människor (interpsykologiskt) och därefter inom människan (intrap psykologiskt) (Vygotskij, 1978). Alla högre funktioner hos människan har på så vis ett ursprung som faktiska relationer mellan människor och transformationen (omvandlingen) från en interpersonell till en intrapersonell process är ett resultat av en lång serie utvecklingsmässiga händelser mellan individer. Ovanstående kan exemplifieras genom körledarens förmåga att

dels ta till sig andra människors tankar, värderingar och reaktionssätt som kommer till uttryck, dels körledarens förmåga att själv uttrycka och omsätta egna tankar och kunskap i handling genom sitt utövande av körledning. Dessa förmågor relateras i denna studie till Vygotskijs (1978) forskning och diskussion om att människans mentala funktioner sker på två medvetandeplan, det sociala och det individuella planet.

Verktyg kan beskrivas som ett resultat av externalisering av mänskliga kunskaper och insikter. Detta korresponderar med internalisering (Vygotskij, 1934/1999; Daniels, 2001; Säljö, 2005), vilket utgör människors införlivande av insikter och kunskaper. Vygotskijs begrepp *externalisering* och *internalisering* är centrala i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling (Säljö, 2005). Människan internaliserar erfarenheter av att använda verktyg i olika situationer och med olika syften. Denna utveckling som över tid görs tillgänglig för nya generationer benämns i Vygotskijs teoribildning som *appropriering*. *Appropriering* och *internalisering* är två begrepp jag uppfattar har likvärdiga betydelser. Ett verktyg kan människan, i denna studie körledaren, använda utan att till fullo förstå och i förväg ha insikt om möjligheterna med användandet (Wertsch, 1998, sid 198). När människan successivt lär känna och förstå hur det ska användas ökar förtrogenheten och termen för detta kan vara *appropriering* (Säljö, 2005) såväl som *internalisering* (Daniels, 2001).

Appropriering ska förstås med utgångspunkt i synen på körledaren som successivt tar till sig och tillgodogör sig verktyg i ett sammanhang som till exempel utgörs av körsång eller körledning. Genom att övervinna motstånd och öka koordination mellan verktyg och användare *approprieras* verktyg som inledningsvis inte är tillgängliga för individen.

Ovanstående resonemang innebär i den här studerade körledarpraktiken att intresset centreras kring körledarnas införlivande och förståelse av verktyg (*internalisering*) och deras användande och utveckling av desamma (*externalisering*).

3.4.2 Medierande verktyg

Med hjälp av begreppet *medierande verktyg* går det att beskriva och synliggöra körledares arbete samt tolka och förstå körledarpraktiken utifrån Vygotskijs sociokulturella teorier. De båda begreppen *mediering* och *verktyg* är centrala för Vygotskij (Vygotskij, 1978; Daniels, 2001). Verktyg beskriver han såsom tidigare nämnts i två kategorier; artefakter och psykologiska verktyg.

Mediering i betydelsen förmedling är något som enligt Wertsch (Daniels, Cole & Wertsch, 2007) är automatiskt och i de flesta fall inbyggt i mentala funktioner. Wertsch gör en uppdelning mellan explicit (medveten) och implicit (omedveten) mediering. Explicit mediering är enligt Daniels et al. (2007) en problemlösande aktivitet. Det vill säga, explicit mediering går att förstå som att den förmedling som

observeras i en praktik kan tolkas som synliga resultat av mentala funktioner i verktyg.

Mediating tools som begrepp används i en studie av Burnard och Younker (2008) där barns musikaliska samspel inom ett verksamhetssystem för komposition och arrangering i grupp undersöks. I artikeln presenteras *mediating tools* i betydelsen instrumental skicklighet och förmåga till framträdande, och de medierande verktygen i studien beskrivs som musikalisk bakgrund och instrumentell upplevelse. Ett resultat i studien var att barnens användande av de medierande verktygen tjänade till att utforma regler och påverka arbetsfördelning.

En medieringsprocess är alltså det som sker mellan verktygen och personen – i denna studie körledaren i musicerandet. Verktyg kan enligt Säljö (2005) vara fysiska (föremål som människan tillverkat) eller språkliga (intellektuella, kommunikativa, mentala och diskursiva). Fysiska verktyg kallas också artefakter, ting som människan tillverkat, till skillnad från intellektuella verktyg (Säljö, 2005) som i Vygotskijs terminologi kallas psykologiska verktyg (Vygotskij, 1934/1999).

I den studerade körledarpraktiken förekommer artefakter som exempelvis noter, annan litteratur, piano, stolar, rum, notställ, metronom, pennor, teknisk utrustning och en mängd ting körledaren tar till sin hjälp. Det är inte en motsättning mellan ett fysiskt verktyg och medierande verktyg. Fysiska verktyg (artefakter) blir medierande när körledaren brukar dem i sitt arbete för att få körmusiken att klinga och kören att arbeta i en viss riktning. Två olika exempel: Ett piano är inte enbart ett fysiskt ting, så inte heller en notbild. När pianot respektive notbilden används kan de relateras till exempelvis ett visst stycke musik eller någon tonsättares tankar och idéer. Där människan finns och arbetar övergår fysiska ting till att även vara en förlängning av tanken. Språkliga verktyg kallas också för intellektuella verktyg (Säljö, 2005). Språkliga, intellektuella, psykologiska verktyg har mer än en ren fysisk tillhörighet och är knutna till en situerad praktik där de förmedlar en särskild avsikt, ett särskilt syfte.

Med hjälp av en analys av verktygens fysiska och språkliga aspekter finns här en möjlighet att utifrån det teoretiska ramverket se, tolka och förstå kören som ett instrument genom vilket körledarens musikaliska intentioner medieras. Subjektet blir därmed i denna studie körledaren och objektet är körledning. I utövandet av körledning finns ett antal medierande verktyg som körledaren erövrar och förfogar över.

Kulturell utveckling sker enligt Vygotskij (1978) på två nivåer; en social, kollektiv nivå och en individuell nivå. Detta betyder att en aktivitet startar som en mellanmännisklig aktivitet (interpersonell) och först därefter kan fortsätta inom den enskilda individen (intrapersonell). På så sätt behöver inte ett medierande verktyg, i den här studien för körledaren, vara eller ses som ett från början medvetet val. I stället tillägnar sig körledare medierande verktyg utifrån den interpersonella aktiviteten och syftet med sin aktivitet; körledning i körsång med barn och unga. Körledaren erövrar sitt kunnande genom ständigt pågående kommunikativa

processer och genom användandet av medierande verktyg, som inte behöver vara exakt likadana eller lika många för alla körledare.

Den språkliga/intellektuella aspekten av ett verktyg får betydelse för en specifik praktik, i detta fall den studerade körledarpraktiken. Tankar och språk kan inte bestämmas och tänkas linjärt, det vill säga så att det ena sker före det andra. De utvecklas genom växelverkan, där det yttre kan trigga det inre och tvärtom (Vygotskij, 1934/1999; von Wright, 2000). Till exempel samspelar handling och reflektion i körledning så att när körledaren utför en handling tänker och reflekterar hen därefter och uttrycker sig genom språk i anslutning till det utförda, varpå tankarna växer vidare. Denna växling mellan handling, tanke, reflektion och språk får förmodligen konsekvenser för användandet av medierande verktyg. Om tankens förhållande till ordet skriver Vygotskij (1934/1999):

Den som låter tänkande och språk smälta samman gör det omöjligt för sig själv att ställa frågan om förhållandet mellan tanke och ord. På så vis blir detta problem redan från början olösligt. Man löser inte problemet, utan förbigår det bara. (s. 31)

Relationen mellan tanke och språk är inte linjär. Relationen mellan körledaren och körledning går inte heller att tänka som linjär. Körledning konstrueras kontinuerligt genom handlingar, tankar, reflektioner och nya handlingar genom de medierande verktyg som utvecklas och därmed blir tillgängliga för körledaren. Med ”språk” avses i denna studie inte bara verbalt språk utan även gester, kropp, mimik, ord, melodi, rytm och att tala, läsa, skriva och ljuda. Detta innebär att allt som uttrycks i musikalisk kommunikation såsom gester, kropp, mimik, melodik, rytm och ljud är olika former av intellektuella verktyg.

Enligt Daniels (2001) samspelar människan med verktyg när hon agerar och varseblir omvärlden. Hon transformerar sin omvärld genom sina kunskaper och färdigheter, men även sig själv genom sitt lärande och sin uppfattningsförmåga. Detta sker genom medieringsprocesser mellan människor och artefakter (Säljö, 2000; Strandberg, 2006). Mediering i betydelsen förmedla kommer från det tyska begreppet *Vermittlung* (Säljö, 2005) och är som tidigare beskrivits ett centralt begrepp i ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1978).

Den ständigt pågående interaktionen och språkliga kommunikationen mellan människor skall förstås som en grundläggande mekanism för mediering. En specifik situation är dessutom alltid förbunden med traditioner på olika sätt och de medierande verktygen är situerade i denna, till exempel i körledarpraktiken som kulturell praktik.

Enligt Säljö (2005) är det omöjligt att veta hur alla verktyg uppkommit eller förstå dem från grunden, utan (i detta fall) körledaren får lita på att verktygen fungerar i relation till verksamheten. Hur körledaren tolkar och använder sina medierande verktyg beror på hur hen uppfattar de förutsättningar som råder i körledarpraktiken. I denna studie används *medierande verktyg* för att sortera datainsamlingen och genom fyra körledarbilder beskriva och synliggöra de medverkande körledarna och deras användande av medierande verktyg.

3.4.3 Verktyg som primära, sekundära och tertiära artefakter

Mänsklig uppfattningsförmåga, perception, leder till skapande och användning av verktyg. Det är i praxis som funktionerna av artefakter bestäms (Säljö, 2005). Forskare efter Vygotskij har utvecklat synen på fysiska verktyg, i meningen att de medierar något i den situation där de används och hur de används. Användningen av begreppet artefakt går tillbaka på Wartofsky (1979). Artefakter är enligt hans modell av tre slag: primära, sekundära och tertiära.

Primary artifacts are those directly used in this production; *secondary* artifacts are those used in the preservation and transmission of the acquired skills or modes of action or praxis by which this production is carried out. Secondary artifacts are therefore *representations* of such modes of action, and in this sense are *mimetic*, not simply of the *objects* of an environment which are of interest or use in this production, but of these objects as they are acted upon, or of the mode of operation or action involving such objects. [...] The artifacts of the imaginative construction of 'off-line' worlds I take to be derivative, and abstractive. But there may well be a structural component in all this which derives from other (though no less social) needs which transcend the more immediate necessities of productive praxis. I would characterize such artifacts, abstracted from their direct representational function, as 'tertiary' artifacts, and suggest that they constitute a domain in which there is a free construction in the imagination of rules and operations different from those adopted for ordinary 'this-wordly' praxis. (Wartofsky, 1979, s. 202-209)

Wartofskys användning av begreppet artefakt gör det möjligt att mer specifikt visa på verktyg av olika slag (Cole & Derry, 2005; Säljö, 2005; Jakobsson, 2012). Hedegaard (2007) tolkar Wartofsky på följande vis:

Wartofsky argues that all human functions are related to the historical changes in the form and modes of human practice. [...] In Wartofsky's theory, perception is related between the person and the world, mediated by culturally produced artifacts that are created historically through human practice. (s. 258)

Artefakter är således inte enbart fysiska verktyg utan kan också i en vidareutveckling ses som alla representerade verktyg i körledarpraktiken. I ett praktiskt sammanhang går det inte att tydligt skilja fysiska och psykologiska artefakter åt utan istället är de förenade med varandra, i detta fall artefakter i körledning i en socialt, situerad, kulturell praktik.

Primära artefakter beskrivs av Wartofsky (1979) som de som används direkt i produktionen, det vill säga i den specifika praktiken. De kan exempelvis vara yxor, klot, nålar, hammare (fysiska verktyg), men också tekniska hjälpmedel som underlättar och leder våra handlingar på specifika sätt i situationen. Tanken bakom verktyget, utseende och den fysiska känslan är så tydlig att tanken bakom verktygets form är självklar. I körledarpraktiken är pianot en primär artefakt. Pianot är dock också exempel på en sekundär artefakt.

Sekundära artefakter beskrivs av Wartofsky som representationer av de primära. De används för att bevara och utvidga vad vi människor kan hålla aktuellt i minnet och därmed vårt tänkande om världen. De är alltså representationer av handlingssätt. Produktionen sker via de sekundära artefakterna, som exempelvis recept, diagram, schema, kom-i-håg-lappar, representationer som hjälper oss organisera vardagen (Jakobsson, 2012). I körledarpraktiken är noter exempel på en sekundär artefakt. I den situerade praktiken växer tolkning av notbilden också fram gemensamt i körverksamheten. Körledarens förmåga att använda pianot och förebilda på pianot gör pianot till en förlängning av körledarens tankar om tolkning.

Tertiära artefakter beskrivs av Wartofsky som att de konstituerar en värld, eller världar av föreställande praxis. De tillåter en arena och ger exempel på hur man som människa kan tänka sig saker. Med pianot som exempel innebär förmågan att traktera instrumentet att kunna ta del av den värld det som tertiär artefakt konstituerar. Ett annat exempel gäller målbilder, och hur målbilder i kommunikation mellan körsångare och körledare i körverksamheten utvecklas från en enskild till en gemensam tanke och strävan i ett socialt sammanhang.

Även om varje sorts artefakt kan tänkas oberoende av andra med sin egen blandning av materia och tanke, relaterar de till andra artefakter och påverkar dem tillbaka (Cole & Derry, 2005). Jag får en impuls, yttre/inre stimuli, och knuffar tillbaka med en impuls. Detta får konsekvenser för representationen av artefakter. Det finns en mening hos individen, som uppstår i miljöer där människor är aktiva. I artefakterna finns inbyggda spår som gör att människor handlar och konstruerar mening på ett visst sätt. Användningen av artefakter får också konsekvenser som kan vara större än enbart användandet i sig (Cole & Derry, 2005).

I varje aktivitet finns därför mer än enbart själva aktiviteten. Det verkar inte finnas någon artefakt som enbart är av fysiskt slag och icke tillhörande kognitiva artefakter i en specifik praktik där mellanmänsklig kommunikation pågår. I ett synsätt som detta återspeglar användandet av artefakter tillgången på medierande verktyg i en specifik praktik, i denna studie körledarpraktiken.

3.4.4 Reflektion i körledning

Den reflekterande praktikern omfattar enligt Schön (1983) två aspekter som är relevanta att lyfta fram i detta teoretiska ramverk eftersom kombinationen av dessa ger körledaren möjlighet att utöka sin tillgång på medierande verktyg. Den ena aspekten är enligt Schön praktikern som i efterhand reflekterar över sin praktik (*reflection-on-action*), vilket kan ge ny innebörd, ny kunskap om en situation. Det innebär att i lugn och ro, efter utfört arbete, utforska och komma till insikt om och förstå en situation inför framtida arbete. Den andra aspekten är enligt Schön att reflektera över praktiken medan personen befinner sig mitt i den (*reflection-in-action*), det vill säga en reflektion-i-handling som är begränsad av handlingsögonblicket. I handlingsögonblicket genereras både en ny förståelse av praktiken och en förändring av situationen. Intersubjektivitet innebär att

mellanrummet mellan handlingarna blir till reflexiva verktyg, reflektion-i-handling. På så sätt utvecklas också intrasubjektiviteten. Experimenterande är en sorts handling och kan utgöra kärnan i en praktik där även yrkesexpertisen finns (Schön, 1983).

I denna studie visar sig reflektion i körledarpraktiken på flera nivåer, enskilt såväl som kollektivt. Det de medverkande körledarna i studien utför enskilt i körledarpraktiken och reflekterar över i stunden kan benämnas *reflection in action*. Det de sedan gör vid intervjuer, skrivande, fokussamtal och eftersamtal tillsammans med forskaren inifrån kan benämnas *reflection on action*. Reflection on action utökar deras förmåga att reflektera in action och förändrar, fördjupar och utökar tillgången på medierande verktyg i körledararbetet. Detta ska ses som ett resultat av den kollektiva nivåns betydelse i en specifik praktik i detta forskningsprojekt. Erfarenhet kan synliggöras, fördjupas och utvecklas till personlig kunskap genom reflektion som då blir till ett verktyg i körledarpraktiken. Det skulle kunna vara så att interaktion mellan *in action* och *on action* ökar tillgången på medierande verktyg och utvecklar relationen mellan individer samt mellan tanke, ord och språk.

Relationen mellan tanke och ord kännetecknas av att den ständigt är i rörelse. Det som kommer till uttryck genom handling i en specifik praktik går att studera, utforska och sätta ord på även om det ännu icke tagit sig uttryck verbalt. Genom att uttrycka dessa handlingar i ord, berättelser och begrepp kan de som medverkar i en specifik praktik successivt få ökad förtrogenhet och förståelse för denna.

Kreativitet och fantasi ses ur ett sociokulturellt perspektiv som en meningsskapande verksamhet där inre och yttre världar interagerar. Människans vilja att förverkliga sina fantasier driver denne till handlingar.

Fantasi är inget primitivt eller metafysiskt utan en medvetandeform – kombinationsförmåga – som hör ihop med verkligheten på olika sätt. Ju rikare verklighet, desto mer möjligheter till fantasi och vice versa. Genom fantasin tolkas erfarenheter och känslor. Medvetandet förenar känsla med betydelse eller mening, vilket innebär att tanke och känsla hör ihop. Fantasiprocessen är en tolkningsprocess med komplex av förvandlingar, särskiljanden, omgrupperingar, förtätningar, krympningar och överdrifter. (Vygotskij, 1995/2010, s. 9)

Fantasin hos människan strävar efter att ta gestalt. Det finns inte någon rågång mellan fantasi och verklighet (Vygotskij, 1995/2010). Växlingar mellan fantasi och verklighet är en aspekt av människors konstruktion av sin tillvaro.

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

Ovanstående citat visar på att den enskilda handlingen sker på olika plan hos den enskilde individen, utan att behöva vara något nytt för världen utanför. Den skapande handlingen sker i tankar, fantasier, idéer och tar gestalt genom olika

uttryck i mänsklig handling. Människan har en inneboende drift att vilja göra verklighet av sin fantasi, som utgår från strävan efter att beskriva en fullständig cirkel (Vygotskij, 1995/2010). När brist uppstår hos människan tar fantasin i handlingar som gestaltar tankar, önskningar och fantasi vid och blir därmed synliga för andra. Vygotskij beskriver fyra samband mellan fantasi och verklighet, där våra fantasikonstruktioner byggs av tidigare erfarenheter och sambandet mellan fantasi och verklighet blir till en kreativ aktivitet (s. 17-29):

1. Det första sambandet är att allt som skapas genom mänskliga handlingar byggs upp av element som hämtats från tidigare erfarenheter. Ju mer en individ har sett, hört och upplevt, desto större blir resursen för dennes fantasi.
2. Det andra sambandet innebär att nya kombinationer av tidigare erfarenheter och färdiga fantasiprodukter skapas. Detta innebär att den inte återskapar det människan tillägnat sig ur tidigare erfarenheter utan det är ett samband mellan den färdiga fantasiprodukten och en företeelse i verkligheten som ter sig komplext.
3. Det tredje sambandet är det emotionella sambandet som visar sig genom att varje känsla, emotion, strävar efter att förkroppsligas i välkända bilder som motsvarar känslan. Emotioner relaterar till individens förmåga att välja intryck, tankar och bilder som står i samklang med den sinnesstämning som råder i ett givet ögonblick. Psykologer kallar detta för det emotionella tecknet.
4. Det fjärde sambandet är att en fantasiskapelse i sig själv kan framställa något fullkomligt nytt, som inte finns i den tidigare erfarenheten eller i något existerande föremål.

När denna fantasi däremot tar gestalt, materialiseras och blir till ett ting, existerar den och påverkar andra ting (Vygotskij, 1995/2010). I samma stund som en körledare uttrycker och instruerar blir handlingen till något medvetet för körledaren själv, vilket leder till nya handlingar, utifrån erfarenheten av det nyss utförda och konsekvensen av något utfört. Körledarens handlingar genererar hela tiden nya handlingar, till exempel i förberedelsearbete och repetitionsarbete inför en konsert. Tankearbetet omkring vad som ska repeteras, hur något kan repeteras och varför, leder körledaren framåt och vidare. Medvetandet avspeglar sig i ordet och det meningsfulla ordet ger upphov till nya handlingar och nya tankar. På detta sätt framstår reflektionen som ett viktigt verktyg i den musikaliska praktiken.

Ords betydelse är såsom tidigare nämnts inte konstant och varierar i tänkandets skilda funktioner, i olika situationer och kontexter. Språket är ett medel för människan att förstå sig själv, ett verktyg. Intryck, tankar och bilder som står i samklang med den sinnesstämning som råder i ett givet ögonblick går att pröva att återge i forskning genom att i en studie återge och skapa, tolka och förstå det som sker genom att återge berättelser.

Berättelser ser Wertsch (1998) som ett medel för att reflektera över urval och störningar i verkligheten. Enligt min mening kan därför återgivandet av berättelser vara ett sätt att komma nära det som studeras i en specifik praktik. Tänkande i sig går inte att studera, däremot människans handlingar och yttre reaktioner. Genom att beskriva körledares uttryck genom handlingar utifrån deras berättelser blir också deras reflektioner synliga. I denna studie är reflektionen för forskaren ett verktyg i arbetet med att beskriva och synliggöra körledarpraktiken medan det för körledaren är ett verktyg i arbetet med körledning.

Reflektion är en förutsättning för appropriering och vice versa. Säljö (2005) beskriver att appropriering förutsätter ett aktivt subjekt, det vill säga någon som är uppmärksam på vad som sker och som tar till sig det som bedöms som intressant och viktigt. När körledaren ses som subjekt och körledning som objekt drivs följaktligen individen, i det här fallet körledaren, av de processer som pågår, konstrueras och arbetas fram till att använda reflektion som ett verktyg.

I körverksamhet kan begreppet appropriera användas i beskrivningen av relationen mellan körledaren och kören: körledaren konstruerar kontinuerligt sitt körledarskap genom sina egna, körens och koristernas handlingar med hjälp av de verktyg som successivt blir tillgängliga för körledaren. Detta sker i växelverkan mellan verktyg, tolkningspraktiker och individen, i en ständigt pågående internaliseringsprocess (Säljö, 2005). I denna studie innebär det att skillnaden mellan det körledaren vill åstadkomma och det körledaren upplever driver fram användandet av nya verktyg som successivt blir tillgängliga för körledaren. Körledarpraktiken är ständigt kommunikativ, verktyg formas och utvecklas och handlingar sker kontinuerligt. I arbetet med kören erövrar och konstruerar körledaren sitt ledarskap i ständigt pågående relationer.

3.5 Sammanfattning

Detta kapitel har beskrivit studiens teoretiska ramverk, vilket innebär att körledning ses som en del av en socialt situerad praktik. Det teoretiska ramverket ger möjlighet att studera och beskriva körledares arbete, tillvägagångssätt, tekniker och metoder samt deras användning av medierande verktyg. I följande kapitel beskrivs studiens metod och forskningsprocessens design.



4. Metod och design

I detta kapitel presenteras metodologiska utgångspunkter, val av datainsamlingsmetoder, studiens design och genomförande, urval av informanter, aspekter av analysarbetet samt en figur där forsknings- och analysprocess redovisas. Denna studie har såsom tidigare beskrivits som syfte att undersöka körledares aktivitet i verksamhet med barn och unga, med fokus på att studera dels kulturella verktyg utifrån körledarnas handling och aktivitet, dels på vilka sätt dessa verktyg används i körledarpraktiken. I studiet av denna musikaliska praktik innebär det att även undersöka tysta dimensioner av kunskap (Rolf, 1991) – ännu icke verbalt kommunicerade handlingar – och skapa möjlighet att verbalt formulera tankar. Genom urval av metoder för datainsamling såsom observationer, intervjuer och videoinspelningar, liksom skrivande, reflektion, kommunikation och dialog som delar i analysarbetet får forskaren tillgång till olika typer av data. Flera metoder för datainsamling berikar på så vis möjligheter till forskning i musik sedd i dess hela kontext, utan åtskillnad från sitt sammanhang (Bresler & Stake, 1992), i detta fall körledarpraktiken. Användandet av flera metoder i en undersökning stärker möjligheter till olika typer av datainsamling. Olika typer av data stärker valet att använda flera metoder i en undersökning. Datainsamlingen utgör grunden till att studera, tolka och förstå körledarpraktiken i ett musikpedagogiskt forskningsfält. I slutet av kapitlet sammanfattas forskningsprocessen i en figur.

4.1 Kvalitativ forskning

Vägen till kunskap om ett studerat fenomen är enligt Nyrnes (2007) beroende av den inre logiken i en kvalitativ forskningsprocess. Hon hävdar i artikeln *Retorik och forskning i musikutbildning* att forskningsarbetet kan liknas vid en konstnärlig inlärningsprocess och vid ett konstnärligt arbete. Vidare beskriver hon en metod för den kvalitativa forskningsprocessen där forskaren är lärande i processen, en process som i sig inte har en klar startpunkt eller ett formulerat mål. Processen leder enligt Nyrnes forskaren fram till resultat som är beroende av balansen mellan forskarens utvecklande av språk och text, undersökning och empiri, liksom val av teorier. En viktig aspekt och konsekvens av detta är att denna avhandlings forskningsfrågor utvecklats och förfinats under transkriptions- och analysarbetet, utifrån sökandet efter *vad* körledaren gör och *hur*.

4.1.1 Metodologiska utgångspunkter

I syftet med att studera körledares handlingar och aktiviteter har denna studie haft flera metodologiska utgångspunkter, med två övergripande frågeställningar i datainsamlingen och analysen: *Vad gör hen* respektive *Hur gör hen*. De två frågorna, ansatser som betonar förståelse såsom hermeneutik (Ödman, 2007) och inspiration av fenomenografisk metod (Marton & Booth, 2000) har varit ett framkomligt arbetssätt för att fånga variationen också på en kollektiv nivå. I fenomenografin utvecklades i undersökandet av kvalitativa skillnader i hur olika fenomen uppfattas metodiska element där vad- och hur-frågor står i centrum (Marton & Booth, 2000). De två frågorna är därför inte enbart av allmän karaktär utan i en forskningskontext som denna utgör dessa en utgångspunkt med syftet att fånga variationen på kollektiv nivå av hur ett fenomen uppfattas, vilket tar sig uttryck i exempelvis uttalanden, handlingar och aktiviteter. I analysarbetet praktiseras det som Marton och Booth (2000) benämner första och andra ordningens perspektiv och beskrivningar:

Skillnaden mellan ett första och ett andra ordningens perspektiv kan beskrivas på följande sätt. Med ett första ordningens perspektiv anser man att ett påstående är ett påstående om den fysiska världen eller om någon specifik situation (t.ex. "bollen förflyttades 2 meter under intervallet av 3 sekunder"). Man bedömer det påståendet mot bakgrund av andra påståenden om den fysiska världen eller om samma situation, och jämför det i synnerhet med fysikens etablerade kunskaper, överväger det och konstaterar i det här fallet att det är fel. Med ett andra ordningens perspektiv anser man att exakt samma påstående återspeglar den lärandes sätt att erfara problemet, att förstå det. Vi kan då ta påståendet som en utgångspunkt för att utforska den lärandes förståelse av problemet och det fenomen som problemet handlar om. (Marton & Booth, 2000, s. 155-156)

I denna kvalitativa studie innebär andra ordningens perspektiv att de medverkande körledarna och forskaren interagerar genom skrivandeprocesser, intervjuer, fokussamtal och enskilda eftersamtal. För forskaren har vad- och hur-frågor varit initialt bärande i studiens upplägg men också i analysarbetet.

4.1.2 Praxisnära forskning

Praktiknära eller praxisnära är två begrepp som diskuteras i *Forskning om denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*, där Carlgren (2005) är en av nio författare som ger sina bilder av användandet av begreppet praxisnära. Praxisnära forskning, menar Carlgren, öppnar upp för utveckling av alternativa forskningstraditioner och innefattar syftet att inkludera flera forskningstraditioner, samhällsvetenskaplig såväl som medicinsk. Syftet med praxisnära forskning är att ge röst åt de som är nära en verksamhet utifrån mänsklig reflekterad verksamhet. Ett argument för praxisnära forskning är att den ger legitimitet åt erfarenheten (Carlgren, 2005). Förståelsen av erfarenhetsbaserad kunskap refererar Björklund

(2008) till som färdigheter, förmågor och i slutändan förtrogenhet, det han kallar beprövad erfarenhet.

Att utforska erfarenhetsbaserad kunskap och beprövad erfarenhet i körledarens praktik innebär även att i studien utforska aktörers egna perspektiv på utförda handlingar och avsikter. Med begreppet förståelse i etnografiska metoder inkluderar Aspers (2011) även ett beroende av de människor som studeras. Det finns en distinktion utifrån de två begreppen subjektivism och ansats i etnografiska metoder som betonar förståelse där forskaren tar hänsyn till handlingar, dess mening och avsikt utifrån aktörers perspektiv.

Subjektivism innebär i korthet att aktörernas uppfattningar och mening är avgörande för att förstå deras handlingar och aktiviteter. Denna tanke återkommer i en hel del av de så kallade Verstehen-ansatserna, dvs ansatser som betonar förståelse. Subjektivism innebär ofta att forskaren måste interagera med aktörer för att förstå deras värld, tänkande etc. [...] Den objektivistiske forskaren tillskriver aktörer handlingar, intressen etc. utifrån forskarens perspektiv. Den subjektivistiska ansatsen innebär att forskaren tar hänsyn till handlingars mening och syften utifrån aktörens eller aktörernas perspektiv. (Aspers, 2011, s. 29-30)

Utifrån datainsamling och analysarbete med kategorier, det vill säga en objektiv avsikt, å ena sidan och med en subjektivistisk avsikt, det vill säga aktörers perspektiv, å andra sidan pendlar tolkningsmöjligheterna. I praxisnära forskning pendlar tolkningsmöjligheterna mellan dessa poler, objektiv (kategorier) respektive subjektiv, i analysarbetet med att skriva fram de inneboende strukturerna som finns i en avgränsad kontext. Avgränsad kontext innebär i denna studie arbetet med körledning.

Utifrån detta är en av avsikterna i denna studie att vara nära de studerade körledarna, deras utsagor och handlingar i den musikaliska praktiken och låta körledarna komma till tals på flera sätt; genom eget skrivande, enskilda intervjuer, fokussamtal och enskilda eftersamtal. Deras utsagor och handlingar återges genom berättelser och beskrivs i kategorier vilka bygger på tolkningar i analysarbetet.

4.1.3 Kategorisering och tolkning i praktiken

Att kategorisera det insamlade datamaterialet är ett sätt att gardera sig mot subjektivism (Ödman, 2007). I denna studie har bredd och variation legat till grund för kategoriseringen av datainsamlingen. I kategorierna eftersträvas att genom synliggörandet av körledarnas verktygsanvändning visa på de många olika vad- och hur-aspekter som ingår i körledning med barn och unga i den studerade körledarpraktiken. Ett hermeneutiskt förhållningssätt, där forskarens urval av datamaterial gör rättvisa åt både problemformuleringen och intervjupersonerna, är enligt Ödman (2007) möjligt. I hermeneutikens två grundbegrepp förståelse (*Verstehen*) och tolkning, menar Ödman att förståelsen som begrepp är svårast att fånga men bäst låter sig beskrivas genom synonymer. Jag tolkar detta hermeneutiska

förhållningssätt som att i och ur arbetet med tolkning växer förståelsen. Förståelse, i hermeneutisk mening, innebär att få insikt, och när den insikten får resonans på ett djupgående plan förändras livsstil och existens. Tolkning är forskarens möjlighet att presentera och lägga fram en förståelse som förmedlar innebörder och betydelser. Genom tolkning är det möjligt att skapa mening, men det finns även en fara i att beröva tolkningen dess meningsskapande karaktär; då riskerar den enligt Ödman (2007) att bli till vantolkning i stället. Således innebär tolkning både möjligheter och svårigheter i processen.

Tolkning ska vara meningsfull och konsistent. Det är viktigt, menar Georgii-Hemming (2005) i sin genomgång av förståelse genom tolkning, att forskaren tydliggör för sig själv vem denne solidariserar sig med och att tolkningen ska vara meningsfull och konsistent för dem och det den berör. Ingen text kan vara helt neutral och läsaren tolkar det forskaren tolkat. I denna studie innebär det att jag som forskare tolkar det som körledarna gör, ger uttryck för, säger, skriver och berättar.

Reflexiv tolkning beskrivs av Alvesson och Sköldberg (2008) där reflektion handlar om att fundera kring förutsättningarna för forskarens auktoritet och att undersöka hur personlig och intellektuell involvering påverkar interaktionen med det som utforskas. De anger fyra element, tolkningsnivåer, som blir viktiga i en reflexiv tolkning:

Element/nivå	Fokus
Interaktion med empiriskt material	Utsagor, egna observationer m.m.
Tolkning	Bakomliggande innebörder
Kritisk tolkning	Ideologi, politik, social reproduktion
Självkritisk och språklig reflektion	Egen text, auktoritetsanspråk, selektivitet

Figur 1:

Olika tolkningsnivåer (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 492, fig. 22.1)

I Figur 1 beskrivs en viktig förutsättning för reflektion i samspelet mellan empiriskt material och tolkningar. Genom att sortera och kategorisera insamlad data som genererats från olika källor möjliggörs bredd och variation i tolkningsrepertoaren i analysarbetet av den studerade praktiken.

Denna avhandling utgår från det reflexiva förhållningssätt som förordas av Alvesson och Sköldberg (2008) och utgör en bakgrund för metodvalen. Arbetet med reflexiv tolkning innebär:

- att synliggöra och beskriva bredden och variationen i den studerade praktiken,
- att kategorisera datamaterialet,
- att i tolkningsrepertoaren och analysarbetet möjliggöra en interaktion mellan data och teorier att tolkande förstå data utifrån.

Genom ett reflexivt förhållningssätt skapas möjligheter att analysera den bredd och variation körledaren uppvisar i sitt arbete med att utöva körledning.

4.1.4 Individuell insikt - ännu ej artikulerad, tyst kunskap

En aspekt på självständighet är individuell insikt, där kunskapen kan vara tyst i betydelsen ej ännu verbalt artikulerad. Sann kunskap är att ha insikt i något menar Gustavsson (2000) i sin bok *Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Sann insikt skulle t ex kunna vara att känna till orsakssammanhang och kunna utföra åtgärder. Det kan vara när teoretiskt, praktiskt och kroppsligt kunnande möts i handling och reflektion. Gustavsson (2000) beskriver hur olika tvivel och problem får människan att söka kunskap i en balansgång mellan människans handlingar och praktiska verksamhet. Begreppet sann är problematiskt i sig och ska inte värderas utifrån att det finns en sann kunskap eller en sanning, däremot sann i bemärkelsen autentisk och upplevd insikt hos den enskilda individen.

Min syn på kunskapen är att den är personlig, den är en aktivitet i en socialt, situerad och kulturell praktik. I synen på kunskapen som personlig ligger en dimension av tyst kunskap, en kunskap som sker i den tysta, ej verbalt artikulerade handlingen (Rolf, 1991). Människans kropp bär aktiviteten som används, brukas och formar olika verktyg. Det gör att det blir svårt att skilja på exempelvis det kroppsliga och det sinnliga, då olika förståelsenivåer får förutsättas vara aktiva och påverka ett sammanhang totalt. Därför går det inte heller att sälla sig till ett dualistiskt tänkande med skarpa gränser. Att tillföra reflektion genom språklig artikulation som ett sätt att lära, möjliggör en förnyelse av väsentliga kunskaper för körledarpraktiken. Kunskapen behöver dock inte förbli tyst (Gustavsson, 2000). Genom att träna reflektion och språkanvändning blir det möjligt att verbalisera och diskutera utförda handlingar, såväl inom ett forskningsprojekt som för alla medverkande kollektivt och för den enskilde körledaren. Att tillföra reflektion genom språklig artikulation som ett sätt att lära möjliggör att artikulera en tyst kunskap. En musikalisk praktik är i högsta grad inte tyst. Den kan däremot rymma handlingar som ännu ej verbaliserats och där kommunikationen sker med hjälp av andra uttryck. Genom språklig artikulation av personlig kunskap ges möjlighet att bredda körledarkompetens kollektivt och individuellt, genom att socialt förmedlad erfarenhet verbaliseras. När socialt förmedlad erfarenhet artikuleras blir det möjligt att undersöka den tysta dimensionen av de handlingar som utförs i en musikalisk praktik.

Genom att utforska och sätta ord på vilka verktyg de medverkande körledarna använder och undersöka vilken kunskap som kommer till uttryck i praktiken, genom observationer, reflektion, intervjuer och samtal blir det möjligt att diskutera *körledare* och *körledning* i deras arbete med barn och unga.

Genom att låta deltagarna ta avstamp i musicerandet kan de med detta som utgångspunkt berätta om och förklara hur de musicerar, och genom att svara på vad- och hur-frågor kan de reflektera och samtala om sin musikaliska praktik. Ett exempel på detta är Johanssons (2008) studie av orgelimprovisation där deltagarna beskriver hur de får tillgång till nya tankar och ny kunskap genom samtal, intervjuer och deltagande i studien. Johansson visar hur kvalitativ forskning genom användande av både observationer och intervjuer ger upphov till att de studerade fenomenen blir synliga och kommunicerbara. Deltagarna, som är utövande organister, berättar själva om hur de blivit intresserade och inspirerade av att ha deltagit. Att både observera och intervjua säkrar analysprocessen av det studerade fenomenet i och om musik genom att data genereras från olika källor. På så sätt har Johanssons studie väglett mig i val och användning av flera olika metoder.

Som musiker och pedagog utvecklar och tillägnar sig forskaren, musikern och pedagogen successivt olika språk och uttrycksmöjligheter som denne sedan äger och hanterar, det vill säga approprierar (se kap. 3). Ett exempel är förmågan att formulera och interpretera notbilder i ord, text, noter, eget spel och eget uttryck i en musikalisk praktik. Detta sker oftast genom instrumentalspel, sång, dirigering, språket i mötet med andra musiker och non-verbalt musicerande ensam eller tillsammans med andra. Att skriva ner och formulera tankar kräver att verbal och skriftlig förmåga till kommunikation och reflektion tränas upp. Denna kvalitativa studie har designats med avsikten att göra det möjligt att undersöka även icke-verbal kommunikation och kunskap, till exempel det körledaren gör i sin verksamhet utan att direkt tala om det eller att vara van vid att i tal och skrift formulera sin praktik. Att vara kunnig i musik innebär inte alltid att körledaren är tränad i att prata eller skriva om musik, och studien vill också belysa och skapa möjligheter för utveckling av detta. På så vis är det en utmaning att i praxisnära forskning hitta vägar för reflektion, individuellt såväl som kollektivt.

Ansatser som betonar förståelse (Aspers, 2011) utifrån etnografiska metoder har ett samband med denna studie. Etnografiska studier innebär att forskaren tar hänsyn till handlingars mening och syften och inkluderar deltagarnas perspektiv. Subjektivism i denna studie betyder således att forskaren interagerar med körledarna för att förstå deras tillvaro och kontext sett ur deras perspektiv. Körledarnas uppfattning och mening är viktiga för forskaren för att förstå deras handlingar och aktiviteter.

En beskrivning av körledarnas handlingar, uttryck och kommunikation är en betydande del av denna studies undersökning och resultat (kap. 5 och 6). Vad de gör, hur de gör och vad de säger studeras både utifrån forskarens iakttagelser och utifrån deltagarnas perspektiv eftersom syftet med detta forskningsprojekt är att undersöka ledarskap i körverksamhet med barn och unga genom att studera vilka

tillvägagångssätt, hjälpmedel, resurser, tekniker och metoder körledare använder i sitt arbete. I analysarbetet ingår att kategorisera och i kategoriseringen av de transkriberade texterna, datamaterialet, finns en objektivistisk ansats. Ödman (2007) pekar på kategorisering av forskningsmaterialet som ett sätt att gardera sig mot subjektivism. Kategorisering är en del av analysarbetet och presenteras i resultatkapitlet längre fram, men studien har också genererat körledarbilder som illustreras med fyra berättelser och en fokussamtalsbeskrivning för att från flera källor förstå *körledaren* och *körledning* på en kollektiv nivå.

4.1.5 Triangulering

Karakteristiskt för triangulering inom kvalitativ forskning är att undersöka insamlad data med flera metodval för att studera ett fenomen (Bresler & Stake, 1992; Larsson, 1993). Det är vanligast att triangulering används inom kvantitativ forskning men Bryman (2008, 2011) menar att triangulering är en strategi där det inom kvalitativ forskning är brukligt att undersöka en social företeelse, ett fenomen eller ett forskningssyfte genom ett antal undersökningar, där flera observatörer, flera undersökningsmetoder och informationskällor används och kombineras. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) går triangulering ut på att forskaren med hjälp av olika metoder säkrare kan studera ett fenomen. Bjørndal (2005) beskriver triangulering som ett sätt att öka validiteten i en undersökning genom att peka på hur forskare alltid har ett värderande öga. Genom presentation av olika metodval, som till exempel intervjuer, observationer, enkäter, loggbok, ljud- och videoinspelningar, seendet av det skrivna ordet och pågående aktiviteter, menar Bjørndal att det är fullt möjligt att utveckla sitt värderande öga utan att involveras i andras ögon. Det är fullt möjligt att forska tillsammans, eftersom fyra ögon har möjlighet att se mer än två.

I denna studie får forskarens förmåga till observationer och skrivande möta de medverkandes portföljskrivande och berättande vid enskilda intervjuer, fokussamtal i grupp och enskilda eftersamtal. Även utskrifter från filmade intervjuer och fokussamtal kombineras med observationsanteckningar och portföljanteckningar i studiet av körledarpraktiken. Datainsamlingen avslutas med en individuell uppföljningsintervju, kallad enskilda eftersamtal, tre och ett halvt år efter tiden för observationerna för att samtala om forskarens resultat samt säkerställa och undersöka det som återfunnits i den studerade praktiken.

Marton (2000) betonar vikten av att skilja på det människor tänker respektive säger, då forskaren inte kan veta vad de tänker utan enbart analysera vad de säger om någonting. Säljö (2001) kontrar med att tänkande och kommunikation hänger samman och inte går att helt separera. Att prata är enligt Säljö att använda språket som ett kollektivt verktyg. Han problematiserar intervjun som metodval, eftersom det finns en interaktion i intervjuformen där deltagaren kan säga en sak vid just det tillfället och en helt annan sak i ett annat sammanhang, när hen inte blir intervjuad eller talar med just den personen som utför intervjuerna. Samtalet kan också, enligt

min mening, ses som ett kollektivt verktyg och ett led i kunskapande, såväl kollektivt som individuellt. Genom samtalet och under samtalets gång skapas möjlighet att gå från det ännu icke uttalade till något uttalat. Samtalet är situationsbundet och i intervjusituationen är deltagarna i händerna på intervjuaren, vilket forskaren behöver vara medveten om i valet av metod. I ett forskningsprojekt kan det vara en styrka att sätta in intervjuer i ett sammanhang där de föregås av en annan metod, till exempel observationer. Intervjuerna blir då uppföljande. Triangulering definieras av Lundgren m.fl. (1996) på följande vis i *Pedagogisk uppslagsbok*:

Triangulering (eng. triangulation 'pejling'), ett tillvägagångssätt vid forskning som avser att öka validiteten i en undersökning genom användandet av flera olika undersökningsmetoder eller olika informationskällor vid studiet av ett fenomen. Avsikten är att man genom att bestämma ett fenomen med flera av varandra oberoende metoder skall få säkrare kunskaper om fenomenet. Ett problem i detta sammanhang är att olika metoder ofta fångar skilda aspekter av det man undersöker, varför det ofta är diskutabelt i vilken utsträckning man får säkrare kunskap om fenomenet i fråga. Däremot är det möjligt att få en mera nyanserad eller allsidig bild. (s. 640)

Datainsamlingen görs i denna studie med metoder som observationer, observationsanteckningar, deltagarnas portföljanteckningar, enskilda intervjuer, fokussamtal och enskilda eftersamtal. Med detta arbetssätt eftersträvas att med olika metodval beskriva, synliggöra och skriva fram verktygsanvändning.

I linje med Aspers (2011) och Alvesson och Sköldberg (2008) beskrivning av triangulering används i denna kvalitativa studie en kombination av olika metoder där triangulering är en avsikt utifrån att använda en metodpluralism i studiens design och datainsamlingsmetoder.

4.2 Datainsamlingsmetoder

I detta avsnitt följer beskrivningar av vilka datainsamlingsmetoder som använts i denna studie: observationer, portföljskrivande, individuella intervjuer, fokussamtal i grupp och enskilda eftersamtal. Observationer av vad som äger rum i stunden när körledaren arbetar med körledning med barn och unga i kör är ett induktivt startläge för datainsamlingen, som sedan växlar över till beskrivningar, tolkningar och förståelse där egen förförståelse för körledarfältet är en del av tolknings- och analysarbetet i studien.

4.2.1 Observationer

Observationerna utgör en central startpunkt i denna studies initialt empiridrivna datainsamling och då med vad- och hur-frågor (Marton & Booth, 2000) i centrum. *Vad gör hen?* och *Hur gör hen?* är de två frågor som, såsom tidigare beskrivits, varit bärande för datainsamlingen av observationerna. Observationerna fokuserar på handlingar, aktiviteter och händelser i deras naturliga och kulturella kontext. För att beskriva en grupp eller kultur innebär det att genom närkontakt följa gruppen genom en längre tids vistelse i denna kontext i linje med det Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver som induktiv etnografi. Grunden i forskarens etnografiska arbete är enligt Aspers (2011) social interaktion. Observationerna är i denna studie grunden och starten på datainsamlingens tio steg (datainsamlingens tio steg presenteras i sin helhet under avsnitt 4.3) för att sedan i studiens andra steg följa upp det observerade genom enskilda intervjuer tillsammans med de medverkande körledarnas eget portföljskrivande och forskarens iakttagelser utifrån observationsmaterialet.

Under hösten 2009 genomfördes en observationsperiod (förstudien) om sex tillfällen med en och samma körledare. Vid observationstillfällena eftersträvade jag att befinna mig på samma plats i rummet dels för att kunna betrakta körledaren väl under varje körtillfälle, dels för att alla i rummet snabbt skulle känna igen och bli trygga med att jag fanns där samt om möjligt ignorera min vistelse så mycket som möjligt efter hand. Under observationerna fanns, som tidigare sagts, två frågor i bakhuvudet: *Vad gör körledaren?* och *Hur gör körledaren?* Observationsanteckningar fördes på bärbar dator under körlektionerna. Under våren 2010 genomfördes observationer med ytterligare tre körledare på samma sätt, vardera sex tillfällen. Sammanlagt genomfördes 24 observationer under 2009/10 med observationsanteckningar som dokumentation. Observationsanteckningarna mynnade i ett första steg ut i några sammanfattade iakttagelser inför tillfället för enskild intervju med respektive körledare.

4.2.2 Portföljskrivande

Ett sätt att synliggöra reflektion i praktiken är genom eget portföljskrivande. Att arbeta med portföljer är något Lindström (2013) utvecklat i pedagogikämnet, där portföljen dokumenterar arbete som utförs under en avgränsad period. Portföljfrågor är något de medverkande körledarna i denna studie prövat under en begränsad tid, samtidigt som observationerna ägt rum. En utvärderingsmodell kallad Portföljen som utvecklats av Wiklund (1996), har jag inspirerats av. Modellen bygger på återkommande moment av reflektion, där den reflekterande skriver systematiskt under en avgränsad period, genom så kallade portföljblad med samma frågor att besvara efter varje lektion. Fem frågor jag formulerat har besvarats av körledarna kontinuerligt efter vardera av de sex lektionerna (se bil. 3). Dessa fem frågor introducerades i samband med första observationen. Portföljskrivandet avslutades i

och med sista observationstillfället. Det sammanställdes och sammanfattades sedan av respektive körledare inför det enskilda intervjutillfället.

4.2.3 Enskilda intervjuer

Genom intervjuerna vill forskaren komma närmre, utveckla och verbalisera innebörden av människors erfarenheter (Kvale, 1997). I musikpedagogiska avhandlingar är det vanligt förekommande med intervju, samtal, individuellt eller i grupp, som enda empiriska datainsamling (Ericsson, 2002; Lindgren, 2006; Holmberg, 2010; Hofvander Trulsson 2010; Houmann, 2010; Kjellander, 2013; Bjerstedt, 2014; Lonnert, 2015).

Forskaren behöver vara medveten om att det finns en interaktion i intervjuformen där deltagaren kan säga en sak vid just det tillfället och en helt annan sak i ett annat sammanhang (Säljö, 2001), när hen inte blir intervjuad eller talar med just den person som utför intervjuerna. Om intervjun sätts in i en uppföljande kedja av flera metoder stärks om möjligt intervjuens placering och möjligheter att säkerställa det intervjun fokuserar. Avsikten med de enskilda intervjuerna i denna studie är i uppföljande syfte såtillvida att observerade fenomen, iakttagelser, observationsanteckningar och portföljskrivande som framträtt vid observationstillfällena följs upp vid tillfället för enskild intervju.

I slutet av höstterminen 2009 genomfördes en första enskild intervju inom ramen för studien, efter avslutad observationsperiod med körledare Anna. Intervjun var tvådelad och inleddes med att körledaren muntligt fick presentera sin sammanställning av egna portföljanteckningar. Annas portföljanteckningar utgick från fem frågor (se 4.2.2 och bil. 3). Körledarens sammanställning innebar att hon pratade om innehållet i lektionerna och reflektionerna som kommit ur skrivandet. Därefter presenterades en sammanställning av observationsanteckningarna, muntligt, för körledaren som även fick möjlighet att kommentera de iakttagelser som belystes. Körledaren fick med sig observationssammanställningen skriftligt och lämnade även ifrån sig sin portföljsammanställning i slutet av intervjun. Hela tillfället filmades och varade i cirka 105 minuter. Under senare delen av vårterminen 2010 genomfördes tre enskilda intervjuer med de tre körledarna Beatrice, Carl och Desirée som observerats tidigare under vårterminen 2010. De enskilda intervjuerna genomfördes på deras respektive arbetsplatser, i en miljö de är väl bekanta med. Sammanlagt finns filmmaterial om cirka 7 timmar som dokumentation. Dessa kvalitativa forskningsintervjuer har genomförts utifrån ett grundintresse att få veta hur människor talar om och ger uttryck för hur de uppfattar sin tillvaro i den studerade praktiken. När de fyra intervjuerna genomförts träffades de medverkande körledarna tillsammans med mig för ett fokussamtal.

4.2.4 Fokussamtal

I slutet av vårterminen 2010 genomfördes ett fokussamtal med de fyra körledarna och mig. Vid samtalet eftersträvades ett öppet klimat. Intervju i fokusgrupp kan leda till spontana och känsloladdade uttalanden där intervjuaren lätt kan tappa kontrollen över situationen menar Kvale (1997). Mot bakgrund av detta tog jag ställning till val av upplägg. Min avsikt som forskare var att inte inleda med några styrda frågor utan i stället låta körledarna leda samtalet, och jag följde mera med i det de talade om. Däremot hade jag för avsikt att se till att vi fem kom att prata igenom läsåret som just höll på att avslutas samt att leda in samtalet mot några för mig förberedda områden på slutet. Fokussamtalet kom att få två delar, först en del som var öppen och i hög grad ostrukturerad. Därefter en andra avslutande del som var av intervjukaraktär och med två förberedda triggers. Samtalet genomfördes i en undervisningssal på en kulturskola och inleddes med enskild och kollektiv reflektion och genomgång av det gångna året som pilotprojektet pågått. Vad har hänt under året, enskilda upplevelser, gemensam körkonsert, och visioner framåt var ämnen som berördes i ett öppet samtal som inte på förhand strukturerats. Den andra delen fick en intervjukaraktär med några av mig förberedda aspekter av ledarskap i kör. Denna avslutande del fick formen av fokusintervju och kom att inriktas på körledning utifrån två triggers som körledarna fick diskutera och samtala om. Dessa triggers spelade an på ledarskap i kör. Tillfället filmades och varade i cirka två timmar. De två triggers som användes presenteras här nedan.

4.2.4.1 Triggers

För att skapa ytterligare ingång till samtal om *ledarskap i kör*, som inte utgick direkt från de iakttagelser observationerna visat eller utifrån tankegångar som kom från körledarna själva, fördes resultat från tidigare körledarstudier in (Bygdéus, 2000, 2006). Dessa tidigare resultat användes som metodiska verktyg i fokussamtalet och kom att få funktionen av triggers. På det sättet ändrades karaktären och graden av struktur från en öppen samtalskaraktär i början till att mot slutet övergå till en tydlig fokusintervju. Två triggers användes: (i) en uppläsning av ett antal egenskaper identifierade i Bygdéus (2000), därefter (ii) en modell för ledarskapet i kör presenterad i Bygdéus (2006). Anna, Beatrice, Carl och Desirée ger olika uttryck och reflekterar för och med varandra under tiden.

De egenskaper som lästes upp för körledarna, lästes utan någon förklaring eller bakgrund:

Musikalisk, skicklig, kunna locka fram det bästa, god pianist, arrangör, tydlig, saklig, ödmjuk, förmåga att genomföra, envis, noggrann, entusiastisk, hängiven, humor, vara glad, naturlig auktoritet, seriös, lugn, lyhörd, tålmod, utveckla, ledartalang, ha kontroll, ärlig, mänsklig, självdistans, kamratskap, kunna omsätta idéer. (Bygdéus, 2000)

Under tiden egenskaperna läses upp tystnar de fyra deltagarna, skrattar till kraftigt ibland och kommenterar under tiden. Några uttryck från Anna, Beatrice, Carl och Desirée är:

”Usch”

”Superkörledaren”

”Superpedagogen”

”Det är vi”

”Vi ska helst vara allt det där”

Det märktes tydligt hos alla fyra, i deras kroppsreaktioner och uttryck, att de dels verkade känna igen sig, dels identifierade att det handlar om deras egen körledarpraktik. Ovanstående egenskaper är tidigare resultat, hämtade från en kvalitativ studie med 37 korister (Bygdéus, 2000), där koristerna uttalar sig om vilka egenskaper en körledare bör ha.

Därefter fick de de fyra körledarna, som en andra trigger, se en bild (se Figur 2) av ledarskapet, som ritas upp på tavlan i intervjurummet och är resultat från tidigare kvalitativa intervjustudier med tre andra körledare från olika geografiska delar av Sverige (Bygdéus, 2006).



Figur 2:

Ledarskapet i kör (Bygdéus, 2006, s. 45)

Ledarskap i kör som i Figur 2 sammankopplar både ledaren, pedagogen och dirigenten med socialt, administrativt och konstnärligt ledarskap. Detta förklaras för de fyra deltagarna med utgångspunkt i tidigare studie (se bil. 4) (Bygdéus, 2006, s. 45-46).

Denna modell med sammanlagt sex aspekter av ledarskapet används som en trigger, för att fortsätta fokussamtalets innehåll om hur *ledarskap i kör* kan se ut och få prata vidare omkring detta i allmänna ordalag, inte enbart med utgångspunkt i arbetet med barn och unga. Det finns en annan aspekt på körledning och det är likheter och skillnader i körledning i körverksamhet för olika åldrar. Likaså finns det en aspekt som rör tillväxt och rekrytering där körledarna, barn och unga är insatta i ett större kulturellt, historiskt perspektiv än den egna verksamheten i det lokala rummet.

4.2.5 Enskilda eftersamtal

Enskilda eftersamtal ligger nära det engelska begreppet 'stimulated recall' och Mikael Alexandersson (1994) använder sig av något han kallar eftersamtal. Eftersamtal som begrepp är, enligt min mening, ett användbart svenskt uttryck för stimulated recall. Syftet med eftersamtal är att utifrån samtal, i denna studie enskilda eftersamtal med de fyra medverkande körledarna, fördjupa och problematisera ett pågående analysarbete. Tre och ett halvt år efter fas 1 i studien, det vill säga efter steg 1-9 i datainsamlingen som presenteras längre ner (4.3.5), återvänder jag till mina fyra studerade körledare för att samtala om åtta kategorier, genererade ur fas 1 i datainsamlingen. På så vis får de enskilda samtalen ett uppföljande syfte i det pågående analysarbetet. De enskilda eftersamtalen är också en del av min fördjupning efter arbetet med licentiatuppsatsen (Bygdéus, 2012). Enskilda eftersamtal genomfördes under december 2013 till januari 2014 och vid dessa fyra tillfällen (ett tillfälle med varje körledare) gick körledarna och jag igenom huvudresultaten från licentiatuppsatsen (Bygdéus, 2012).

Tillfället för det enskilda eftersamtalet varade cirka 90 minuter vardera och hade ett öppet samtalsupplägg men med ett tydligt innehåll utifrån ovanstående uppställning. Några frågor var ledande för samtalet; *var kommer verktygen ifrån, känner du igen dig i körledarbilderna, vad har jag (forskaren) eventuellt inte sett, är det något verktyg som saknas, kan du se din yrkesroll som körledare rymmas i de åtta verktygsgrupperna och vad kan du inte se, något du saknar?*. Avsikten med presentationen av de åtta kategorierna (Bygdéus, 2012) var att de skulle kunna fungera som en trigger för att skapa möjlighet för forskaren att öka graden av fördjupad tolkning och förståelse av datainsamlingens empiridrivna analys. En ytterligare avsikt med enskilda eftersamtal var att körledarna gavs tillfälle att tillägga saker i mina beskrivningar. I och med att kategorierna lyfts fram i de enskilda eftersamtalen går inte att utesluta en kollektiv nivå, där körledarna får med sig en del av forskarens tolkningar och förståelse av deras arbete i en lokal kulturell kontext. De fyra samtalen sker mot bakgrund av det resultat analysarbetet genererat fram till och med fas 1 i studien; de åtta kategorierna, körledarbilderna, frågan om de kände igen beskrivningarna av sig själva och frågan om kategorierna speglar deras arbete med körledning i arbetet med barn och unga (Bygdéus, 2012).

I nästa avsnitt följer en genomgång av studiens design och genomförande, som omfattas av 10 steg.

4.3 Studiens design och genomförande

Studiens design har som tidigare beskrivits ett induktivt förhållningssätt och ansats, där två frågor har varit det initialt bärande vid planeringen: *Vad gör körledaren?* och *Hur gör körledaren?* Nedan följer en bakgrundsbeskrivning till projektet,

studiens planering, beskrivning av den studerade praktiken, studiens design och genomförande.

4.3.1 Bakgrundsbeskrivning

Praxisnära forskning kan öka graden av samverkan mellan praktik och teori. Praktik och teori vävs samman över tid och interagerar i bästa fall. Olsson skriver i en artikel i *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik* (Olsson, 2002:7), att forskning och teori ofta kommer för sent för att vägleda i en teknisk, instrumentell mening och att teorier och forskning då blir till en form av orienteringssystem. Olsson lyfter fram hur exempelvis frustration i praktiken kan leda till förändrad praktik. Denna förändring kan studeras och hittas en teoretisk förståelse för. Ny förståelse kan på så sätt bilda utgångspunkt för en ny praktik tack vare någon form av frustration i den tidigare praktiken.

Denna studie studerar en körledarpraktik med barn och unga, som bygger på viljan hos körledare att möta nya barn- och ungdomsröster i körsång. Under läsåret 2009/10 påbörjades ett projekt för breddad rekrytering till musikstudier genom deltagande i barnkörsverksamhet, i en mångkulturell stad i Sverige. Staden arbetar kontinuerligt med inkluderingsprojekt som involverar olika aktörer. I detta projekt ingick fyra körledare som fick utgöra mitt urval. Inom ramen för deras projekt genomfördes min datainsamling.

Ambitionen med projektet för breddad rekrytering till musikstudier var att möta barn i 7-8 årsåldern genom körsång. Ett syfte var också att bereda fortsatt körverksamhet för barn och unga genom en körtrappa med olika körer för olika åldrar och med olika innehåll och ambitioner. Tanken var att barn från en blandning av villakvarter och höghus, med olika sociala och mångkulturella bakgrunder skulle mötas och musicera i grupp. För att få en tydlig start med viljan att möta nya barngrupper genomförde samarbetsparterna vad som kallades ett riktat pilotprojekt. Pilotprojektets avsikt var dels att möta nya barngrupper, dels att skapa möjligheter för barn och unga att sjunga i kör på olika nivåer och med olika profiler.

De fyra körledare som totalt involverades i pilotprojektet har utgjort de medverkande i denna avhandling. Under våren/sommaren 2009 genomfördes tre planeringsträffar, där tre av fyra av de undervisande körledarna och deras chefer diskuterade mål och uppläggning av projektet. Den fjärde körledaren tillkom i ett senare skede under höstterminen 2009. Som forskarstuderande fanns jag med som inlyssnare samt gjorde egna anteckningar för att ta del av och förstå vad som planerades. I och med dessa projektplaneringsträffar startade även min datainsamling.

Det finns olika aspekter att vara medveten om med avseende på min relation till de medverkande i studien såsom att deltagarna och jag inte har någon gemensam utbildningstid vid samma lärosäte tillsammans, körledning är något vi alla fem delar i våra respektive musikaliska praktiker, vi är utbildade vid musikhögskola, vi har en bakgrund som utövande musiker, vi alla fem är körledare och att vi alla fem ägnar

oss åt undervisning. Det finns på så sätt flera gemensamma nämnare. De fyra körledarna Anna, Beatrice, Carl och Desirée³ är utbildade vid samma lärosäte men vid olika tidpunkter; 70-tal, 80-tal, 90-tal och 2000-tal. De representerar på så sätt som kollektiv cirka 40 års utbildning vid samma lärosäte. I projektet har min roll varit forskarens. Studien fokuserar på körledarnas utförda handlingar, vad de skriver och berättar om och att beskriva, tolka och förstå deras handlingar och aktiviteter. Körrepetitionerna i studien bedrivs i någon form av formell musikundervisning och körlektionerna bedrivs i kommunal skola såväl som i kulturskola.

4.3.2 Studiens planering

Det var ett medvetet val att gå in i en studie av körledare induktivt, få observera deltagarna och hitta problemformuleringens skärpa i det undersökta materialet utifrån transkriptioner som skrivits ut efter hand.

De fyra körledarna studerades var för sig under läsåret 2009/10. De studerades genom observationer av deras körlektioner. Observationerna dokumenterades i form av observationsanteckningar, där jag som observatör fanns passiv, i bemärkelsen att jag som forskare inte deltog primärt i lektionerna utan satt på en bestämd plats, observerade och skrev i undervisningssalen, medan körledaren arbetade med kören. För att få möjligheter till triangulering vid analysen följde portföljskrivande (Wiklund, 1996 och bil. 3) för körledaren efter varje observationstillfälle. Portföljskrivandet gav körledaren möjlighet att reflektera över sin undervisning. Både den observerade och jag som forskare var kontinuerligt aktiva med denna reflekterande skriftliga dokumentation. Att göra, skriva, reflektera, göra, skriva, reflektera, om och om igen startade en process vars syfte var att hitta ett sätt att undersöka och verbalisera körledarens verksamhet, ledarskapet och i ett längre perspektiv utforska vilka olika aspekter denna specifika praktik består av. Enskilda intervjuer genomfördes efter det att både deltagare och forskare, var för sig, dokumenterat sina reflektioner genom skrivande.

Observationer valdes som en första metod (Aspers, 2011) för att lära känna de utvalda körledarnas arbete. Genom att inte filma, utan bygga iakttagelser på observationsanteckningar och reflektioner, var ambitionen att observationssituationerna skulle visa på körledarens arbete med barn och unga mer avslappnat, då de kunde arbeta utan närvaron av en filmkamera. Jag förberedde mig mentalt på att min närvaro som observerande men ej deltagande forskare vid sidan om körgruppen och körledaren på något sätt skulle påverka och på så sätt ta en del av uppmärksamheten initialt i rummet. Det skulle finnas en person till i rummet som tog plats, även om jag satt tyst på en plats och skrev. När barnen eventuellt frågade mig vad jag gjorde förberedde jag mig på att svara: *jag försöker skriva ner allt vad ni gör och sjunger*.

³ Namnen är fingerade.

Något som tillkom i studiens planering var att under december 2013 och januari 2014 genomföra enskilda eftersamtal (se 4.2.6) med de fyra körledarna i syfte att följa upp min egen empiriska analys, fördjupa egen tolkning och förståelse för verktygsanvändning och medierande verktyg i körledarpraktiken.

4.3.3 Från förstudie till huvudstudie

Under två månader besöktes först Anna eftersom att hon skulle ingå i en förstudie. Avsikten att starta med en körledare var att pröva undersökningens design fram till och med den enskilda intervjun (se 4.2.1-4.2.3) för att se om och hur metodvalen fungerade. Jag såg då på denna period som en förstudie för att prova mina metodval.

Vid första tillfället presenterades jag för barnen och välkomnades att sitta med. Under sex lektioner i följd satt jag på ungefär samma ställe, vid sidan, i ena änden av stolsraderna i lektionssalen, med datorn i knäet och antecknade vad som repeterades och hur det repeterades. Från denna plats kunde körledaren observeras i aktion, dels vid flygeln dels uppe på golvet. Anna ombads att svara på fem portföljfrågor efter varje lektion, under sex veckor. Efter sista observationstillfället ombads hon att sammanställa sina portföljanteckningar till ett dokument hon skulle vilja visa och berätta om. Under tiden sammanställde jag mina observationsanteckningar i ett dokument kallat iakttagelser. Därefter bokades tid för enskild intervju (se 4.2.3). Denna enskilda intervju genomfördes i två delar. Först inbjöds Anna att berätta om vad hon lagt märke till under lektionen utifrån det egna portföljskrivande (se 4.2.2) och därefter presenterade jag min sammanställning av observationerna (se 4.2.1) kallat iakttagelser. Iakttagelserna hade jag sammanställt i form av fyra punkter på ett utskrivet papper.

Det framgår i mina observationsanteckningar vid varje observationstillfälle, att den observerade körledaren (Anna) är reflekterande och söker efter att vara närvarande och inlyssnande gentemot barnen. Hon visar vid observationstillfällena ett intresse för reflektion och vilja till förbättring av lektionsmoment och vad som utförs med barnen. Detta går att se utifrån hennes inlyssnande förhållningssätt gentemot barnen. Körledaren växlar mellan olika arbetsuppgifter och metodik. Anna visar alltid på en avsikt med de moment hon arbetar utifrån, tillsammans med barnen, genom att kommunicera och förklara vad de tränar på och vad de explicit ska fortsätta träna i ett musikstycke. Förhållandet till musiken och olika vägar, metoder, att nå musikaliskt uttryck står i fokus för körledarens lektioner med barnen. Jag funderar över vem/vad som är mål och medel. Musiken, barnen och körledaren är komponenter där ingen kan vara utan den andra i just detta sammanhang, kören.

Sammanhanget kör utgör en social situerad praktik för lärande på såväl kollektiv som individuell nivå. Körledarens arbete med olika konsertframträdanden tillsammans med barnen i sikte blir till olika delmål på vägen att lära mer om körsång genom sjungande, musicerande och körledning. Körledaren har vid flera tillfällen under observationsperioden sagt till barnen: prata inte – sjung. Hon menar

vid den enskilda intervjun (efter avslutade observationer) att barn lär sig snabbt och de lär genom att göra, att sjunga på och inte prata så mycket.

Anna upprepar vid flera tillfällen att barn är snabba på att ta in, lära nytt och berättar att det vill hon uppmuntra samt fostra dem i god ordning i rummet. De har fasta sittplatser så att de snabbt kan börja arbeta vid varje repetitionstillfälle och körledaren kan även snabbt lära sig deras namn genom de fasta platserna. Dessutom gör Anna emellanåt omflyttningar utifrån hur barnens röster utvecklas och passar ihop med de andra barnens röster, vilket framkommer vid den enskilda intervjun med Anna då hon berättar om hur hon tänker om barnens placering i rummet och i respektive stämmor. Denne körledare är besjälad av sitt arbete, något som inte bara visar sig vid observationerna utan även vid intervjun (hösten 2009). Hon är en av de trädgårdsmästare och skulptörer som Varkøy beskriver i *Instrumentalism in the Field of Music Education* (Varkøy, 2007). Hon har utåt en positiv livs- och grundsyn och lyckas skapa en nära kontakt med barnen i deras gemensamma arbete. Varkøy beskriver i *Pengene eller livet!* (2007) att i dialogen är det saken som ska vara förande för samtalet. I körledarens fall visar hon ständigt genom sitt förhållningssätt med barnen att musiken och barnen står i centrum och de arbetar tillsammans för att hitta uttryckssätt.

Dialogen ställer krav på att leda innehåll i sak (Varkøy, 2007), vilket körledaren gör genom de handlingar och aktiviteter som vuxit fram hos henne i arbetet med barnen genom körledning. Vid vårt samtal under intervjun efter höstens avslutade observationer reflekterar hon över varför undervisande lärare i körledarutbildning inte tränar och diskuterar förhållningssätt och bemötande gentemot korister. Vad som blir tydligt i reflektionsarbetet under observationstiden av Anna är att studiens upplägg möjliggjort att det skapats tid för eftertanke, diskussion och utveckling. Deltagaren och observatören kan tillsammans få utgöra en länk i en kedja av möjligheter till utveckling. Erfarenheten av observationstiden av Anna påverkar den fortsatta designen och fastlägger därefter designen för fortsatta studier. Denna deltagare kommer även fortsättningsvis att kallas Anna genom huvudstudien och utgör från och med nu den först observerade av studiens totalt fyra medverkande körledare.

4.3.4 Urval och deltagare i studien

Fyra körledare valdes ut av sina respektive arbetsgivare att ingå i ett projekt för breddad rekrytering till musikundervisning. Detta projekt följdes av mig under ett års tid (Bygdéus, 2011) (2009/10, fas 1 i datainsamlingen) och har genererat datamaterialet i denna studie tillsammans med de fyra tillfällena för enskilda eftersamtal (se 4.2.5) som genomförts 3,5 år efter fas 1 (december till januari 2013/2014, fas 2 i datainsamlingen). Det fanns inga ytterligare körledare i projektet. Alla fyra har kommit att ingå i avhandlingsmaterialet för att se vad som skulle visa sig utifrån en avgränsning som denna.

Såväl Glaser och Strauss (1967) som Marton och Booth (2000) menar att för att uppnå avsikten med att kunna få fram en så stor variation som möjligt behöver forskaren täcka in en grupp som står i enlighet med en förutbestämd plan, i denna studie i enlighet med de körledare som arbetat i projektet. I denna studie består denna grupp av de fyra medverkande körledarna som tillsammans skall genomföra ett projekt för breddad rekrytering till musikundervisning. Detta har jag tagit fasta på som avgränsning för denna studie och låtit de fyra utgöra gruppen, den kollektiva nivån och med enskilda studier i var och ens enskilda musikaliska praktik. Tillsammans utgör de, tre kvinnor och en man, dels den individuella dels den kollektiva nivån i datainsamlingen i denna specifika praktik.

Avidentifiering är ett viktigt inslag vid redovisningar av intervjuer (Kvale, 1997). Anna, Beatrice, Carl och Desirée är fiktiva namn i studien och benämns även som A, B, C och D vilket blivit till en naturlig förkortning att använda i analysarbetet utifrån deras första bokstav i deras fiktiva namn samt en direkt koppling till vilken numerisk ordning de förekommer i den genomförda observationsordningen. Utifrån namnen går också att avläsa att det handlar om tre kvinnor och en man. Avidentifiering av medverkande i studien är ett medvetet val för att se vilka verktyg som visar sig utan tydlig koppling till en viss körledarpersonlighet, eventuellt känd för körledarpraktiken. I stället läggs fokus på körledarens handlingar, uttryck och kommunikation utifrån ett fiktivt namn, vilket skapar känsla av att komma nära en person samtidigt som personens identitet inte röjs. Det är ett metodiskt arbetssätt för mig att arbeta med avidentifiering i mötet med datainsamlingen för att komma närmre körledarpraktiken i beskrivningar, tolkningar, skapa förståelse och diskutera verktyg, handlingar och aktiviteter utan bindningar till de medverkande körledarna eller andra körledare i skrået, eller till körledarpraktiken i stort.

De fyra körledarna som deltagit i projektet är uppräknade och namngivna efter den tidsordning observationerna skett (A, B, C, D). De har som tidigare nämnts det gemensamt att de utbildats vid samma lärosäte, dock under olika årtionden: 1970-, 1980-, 1990- respektive 2000-talet. De är utbildade musklärare, förtrogna med sångrösten och arbetar med kör i olika åldrar; yngre körsångare såväl som äldre. På så sätt har de en gemensam historisk och lokal kulturell bakgrund.

En av de medverkande körledarna i studien (Beatrice) har en körverksamhet där inga av barnen har svenska som modersmål. För de andra tre medverkande körledarna är det inte så, utan deras körer består av barn och unga både med och utan svenska som modersmål. I Beatrices barnkör är det blandat, jämnare fördelning, mellan pojkar och flickor. I Annas och Desirées barnkör är det färre pojkar. Carl har inga pojkar i sin kör med de unga. I nästa avsnitt presenteras datainsamlingen i kronologiska steg 1-10 och i punktform. Det framgår också vilken mängd textdata varje steg i datainsamlingen genererat.

4.3.5 Datainsamlingens tio steg

Efter studien av den första körledaren hösten 2009 genomfördes datainsamlingen med de resterande tre. Studiens datainsamling omfattar totalt tio steg. I nedanstående beskrivning går också att avläsa den mängd data respektive steg genererat:

1. Körledarna har *observerats* under vardera sex lektioner. Det utgör totalt 24 observationstillfällen. Observationerna har dokumenterats i form av skriftliga observationsanteckningar och utgör totalt 108 sidor textdata.
2. Varje körledare har fått i uppgift att skriftligt besvara fem frågor efter varje lektion/observation. De fem frågorna, kallat *portföljanteckningar*, har varit desamma vid varje tillfälle och för varje körledare (se bil. 3).
3. Med hjälp av sitt skrivna material har körledarna efter observationstidens slut fått skriva sammanfattningar för varje fråga samt göra en sammanställning av alla fem sammanfattningarna, som de berättat om och lämnat ifrån sig vid ett enskilt intervjutillfälle. De skrivna portföljsammanställningarna utgör sammanlagt 29 sidor.
4. Observationsanteckningarna har utmynnat i en sammanställning för varje körledare. Sammanställningen har benämnts iakttagelser. Varje körledare har fått del av min iakttagelsesammanställning för just den enskilda deltagaren allra sist vid det enskilda intervjutillfället. Sammanlagt utgör iakttagelserna 6 sidor.
5. Jag har träffat varje körledare för en enskild intervju om 105 minuter. Intervjun har varit tvådelad. Första delen har ägnats åt att körledaren fått berätta om innehållet av sitt skriftliga portföljskrivande och tiden med barngruppen under observationsperioden samt lämnat ifrån sig sin skriftliga portföljsammanställning i slutet av intervjun. Denna första del i intervjun har lämnat plats för körledaren att prata och berätta. Den andra delen i intervjun har ägnats åt att läsa upp och presentera en skriftlig sammanställning av observationsanteckningarna, kallad iakttagelser (se steg 4), för körledaren. Körledaren har fått lyssna, kommentera och reflektera över mina iakttagelser. Allra sist i intervjun har körledaren fått med sig denna skriftliga sammanställning av mina iakttagelser. På så sätt har vi båda utbytt sammanställningar, körledarens portföljsammanställning och mina iakttagelser (se steg 2-4). Intervjun har filmats för att möjliggöra närhet i samtalet och distansering efteråt.
6. Under våren 2010 har körledarna träffats för gemensamma körledarkonferenser vid tre tillfällen. Från dessa tillfällen finns mina egna minnesanteckningar (5 sidor).
7. De fyra körledarna har träffats tillsammans för ett forskarlett fokussamtal, efter det att steg 1-6 genomförts. Detta tillfälle kom att omfatta cirka två timmar. Intervjun startade med spontan enskild och kollektiv

sammanfattning av året som gått. Varje körledare kom att berätta om den körverksamhet för barn och unga som observationerna omfattat. Så här långt är fokussamtalet utformat induktivt och öppet. Fokussamtalet övergår nu, efter cirka en timme, till formen av en fokusintervju, där två förberedda temaområden diskuterades: Hur ser det konstnärliga arbetet ut i arbetet med kör? Ledarskapsmodellen A-S-K (Bygdéus, 2006) presenteras för gruppen. De får den uppritad och förklarad, som en modell för körledarskapet och en utgångspunkt för att därefter få samtala fritt om den och dess möjliga betydelse för hur ledarskapet skulle kunna verbaliseras och beskrivas. Modellen ska ses som ett metodiskt verktyg som kan trigga igång ett samtal kring ledarskap i kör. Hela fokussamtalet filmades och varade i cirka två timmar. Modellen presenterades i tidigare avsnitt (4.2.4).

8. Varje enskild intervju har genererat reflektionsanteckningar vid en första genomgång och omfattar 15 sidor textdata, förutom cirka sex timmars film.
9. Fokussamtalet har genererat 5 sidor textdata vid en första genomgång, förutom cirka två timmars film.
10. Eftersamtal genomförs utifrån 4 individuella samtal med de deltagande körledarna cirka 3,5 år efter det att steg 1-9 genomförts i studien. De fyra individuella samtalen genererar sammanlagt 94 sidor textdata, förutom cirka sex timmars ljudinspelning. Eftersamtal utgör data utifrån två aspekter, dels utifrån studiens giltighet, dels utifrån en fördjupning av den teoretiska analysen (kap. 5-6).

Fas 1 i studien består av steg 1-9. För varje enskild studerad körledare i studien har datainsamlingen genomförts i följande tidsordning: Observationstid, enskild intervju och fokussamtal genomfördes under år 2009/10. Tillfällen för enskilda eftersamtal utgör fas 2 i studien och genomfördes december 2013 till januari 2014 (se även tidsaxel i bil. 5).

4.3.6 Reflektioner

Den ömsesidiga kritiska processen Alexandersson (1994) beskriver har successivt kunnat utvecklas i denna studie genom samtal, intervju och eftersamtal. Alexandersson (1994) skriver om forskarens utveckling till att bli "teoretisk sensibel" (s. 88) vilket även benämns "theoretical sensitivity" hos Glaser och Strauss (1967, s. 46), och Alexandersson menar att förförståelsen fördjupas successivt. Detta menar jag är en förståelse som utvecklats för såväl forskare som medverkande körledare i denna studie, en insikt som påverkat mig att vilja följa upp de fyra medverkande körledarna 3,5 år efter det att den större delen av datainsamlingen genomförts (steg 10).

4.3.7 Studiens kvalitet och giltighet/validitet och reliabilitet

Validiteten i en studie, i bemärkelsen att det är rätt företeelse eller objekt som mäts, och på reliabilitet i bemärkelsen med vilken noggrannhet mätningen genomförts, understryks av Alexandersson (1994). I denna undersökning vill jag peka på datainsamlingens 10 steg, transkriptioners genererande av textdata och de möjligheter till triangulering där verktyg och aspekter av ledarskap i kör för barn och unga kan visa sig från olika metodval som stärkande för studiens resultat och möjlighet till diskussion utifrån studiens syfte. För både fenomenografin och etnografin går det att lägga märke till att trovärdighet, noggrannhet och giltighet är grundläggande för forskning och handlar om hur kategorier och berättelser beskriver och representerar de medverkande körledarnas utförda handlingar och det de pratar om. På vilket sätt detta analyseras och beskrivs är forskarens eget ansvar och analysarbete.

Beskrivningar och kategorier ska kunna gå att känna igen i själva datamaterialet (Alexandersson, 1994), något jag eftersträvat genom metodval och analysarbete i denna kvalitativa studie. Forskarens konstruktioner menar jag i denna avhandling lutar sig mot tre ben; datainsamling, teoretiskt ramverk och forskarens egna tolkningar.

Balans mellan deltagare och forskare har eftersträvat genom reflekterat skrivande för alla medverkande i studien. De fem frågorna i Portföljen ställde de fyra körledarna till sig själva efter vardera sex körlektioner och frågorna var som tidigare beskrivits lika för alla. De medverkande körledarna i observationerna var på det sättet skrivande och gavs möjlighet till reflektion under observationsperioden. För mig som forskare blev skrivandet dels ett led i att beskriva det som ännu ej hade uttalats, dels ett verktyg tillsammans med observationer och intervjuer för triangulering under analysstadiet. En aspekt som var viktig att tänka på vid designen av studien var att oavsett upplägg är den inte demokratisk eftersom jag i egenskap av forskare styr upp på vilket/vilka sätt de olika stegen genomförs med de medverkande körledarna i studien. Detta har avgjort fått konsekvenser, men balanseras i viss mån genom att de medverkande körledarna också är skrivande och får samtala om det de utfört genom intervjuer och fokussamtal, det vill säga ges möjlighet att komma till tals på olika sätt.

4.3.8 Forskarens position

När datainsamlingen startar gör forskaren ett inträde i den studerade praktiken och först när resultat är slutligt presenterat i denna undersökning gör forskaren ett utträde ur den (Aspers, 2011). Förförståelsen för körledarskrået finns med i hela arbetet med avhandlingen i form av två poler jag medvetandegjort för mig själv; det kan vara en styrka, det kan vara en svaghet. En viktig aspekt av denna kvalitativa studie är att om någon annan forskare skulle genomföra samma studie med samma uppläggning, skulle det då resultera i en belysning av olika saker/områden i denna specifika

praktik. Resultaten skulle alltså komma att belysa två olika kvalitativa studier. I föreliggande studie har mitt intresse för metodutveckling, hitta en arbetsmetod att träna örat, lägga märke till, se, beskriva och tolka körledarpraktiken varit drivande i utformningen av studiens design, liksom vad arbetssättet kan generera för teoretiska diskussioner om körledarpraktiken.

Det fordras ett engagemang från forskarens sida menar Ejvegård (2003) för att få ett resultat som någon annan, i mitt fall forskarsamhället och körledarpraktiken, vill ta del av. Min utgångspunkt är att i forskarens egna engagemang föds utgångspunkter, forskarfrågor och sökande efter en djupare förståelse som får växa fram successivt i ett hermeneutiskt arbetssätt. Detta i sin tur kan komma att föda ett intresse för den forskande omgivningen, körledare och utbildningar med anknytning till kör- och ensemblerområden.

I studien intog jag som forskare en passiv roll vid observationstillfällena, i egenskap av deltagande observatör enligt Kvale och Brinkmann (2009) och Kvale (1997). Körledaren var väl synlig under observationsperioden, i sitt arbete med barnen i rummet, vid pianot såväl som på golvet. Utgångspunkten för forskarens roll i datainsamlingen var explorativ genom i första hand observationer, där sökandet bestod i att undersöka vad som blev synligt hos körledaren, genom en kvalitativ studie.

I de enskilda intervjuerna har ambitionen varit att den medverkande körledaren ges möjlighet att uppleva ett öppet och avspänt samtalsklimat utifrån förhållandet att vi båda är körledare, för att sedan i arbetet med transkriptioner och vidare analysarbete har jag som forskare tränat mig att inta ett distanserat förhållningssätt. I fokussamtalet var en lång del av samtalet helt öppet utifrån vad körledarna ville prata om utifrån observationsårets individuella och gemensamma upplevelser för att mot slutet övergå till en alltmer styrande intervjudel av mig.

Vid de individuella eftersamtalen med körledarna, 3,5 år efter fas 1, var syftet att återkoppla de åtta kategorierna och körledarbilderna som vuxit fram i licentiatuppsatsens analys (Bygdéus, 2012). Min position var då i det enskilda eftersamtalet (fas 2) både forskarens och körledarens. Även i dessa enskilda eftersamtal har jag tillåtit egen förförståelse finnas med, för att sedan i arbetet med transkriptioner och fortsatt analysarbete intagit ett distanserat förhållningssätt. Forskarens position blir på detta sätt perspektivväxlande som egen arbetsmetod.

Det som kan ses som självklart i ett arbete kan också bli till en blind fläck att lägga märke till i forskning och att skriva om. Den kritiska distansen kan försvagas då en studie genomförs av och med kollegor i det egna fältet. Det kan också vara så att det som utförs och arbetas med är möjligt att studera inifrån, med utgångspunkt i det egna arbetsfältet och bli till en styrka. En vågskål att kontinuerligt konfronteras i det egna forskningsarbetet.

4.3.9 Etiska aspekter

I enlighet med rapporten *God forskningssed* från Vetenskapsrådet (2011) har skydd av de medverkandes identitet medvetet tillgodosetts. Jag menar också att för att kunna beskriva och analysera medierande verktyg, olika aspekter av körledning, vad gör hon/han, hur gör hon/han och få möjlighet att diskutera körledarpraktiken på en individuell såväl som kollektiv nivå har det varit ett medvetet val att arbeta med avidentifikation av de medverkande körledarna och deras körer.

Körledarna har fått de fiktiva namnen Anna, Beatrice, Carl och Desirée, efter den ordning de observerats i. Det finns en ytterligare aspekt med avidentifikation, som varit ett medvetet val, och det är möjligheten att verktyg, handlingar och aktiviteter som visar sig kan diskuteras utan att de knyts till en viss person, det vill säga med anspråk på vem som säger eller gör vad. Detta är ett sätt att arbeta med vad- och hur-frågor och inte med respektive persons status i en kulturell kontext, i detta fall körledarkontexten. I analysarbetet med att finna variationer och fånga erfarenhetens rikedom (Marton & Booth, 2000) medverkar detta metodval till att hålla fokus på kärnan i undersökningen, i detta fall körledaren i körledning med barn och unga på en individuell såväl som kollektiv nivå.

Eventuella problem och förväntningar på forskaren från de medverkande aktörerna är något för forskaren att se upp med (Aspers, 2011). Avidentifikation kan vara ett sätt att arbeta med en problematik som skulle kunna uppstå där eventuella förväntningar på forskaren kan handla om dels att forskaren ska lösa eller hjälpa de medverkande med problem, dels att någon medverkande i en studie gör anspråk på tolkningsföreträde framför de andra, samt att körledarpraktiken i stort skulle kunna göra anspråk på att vilja veta vem som säger vad i syfte att rangordna körledare emellan. I stället kan avidentifikation lösa upp och ge möjlighet och skapa utrymme att studera ett fenomen, ett område.

Filmning av observationstillfällena valdes bort av två anledningar. Dels ville jag fokusera på körledaren och vad hon/han gjorde genom egen närvaro och anteckna vad jag själv såg och hörde, dels hade jag inte sett det som viktigt att barnen filmades, även med hänsyn till alla deltagande barn och unga i körerna, med olika bakgrunder och ursprung. Datamaterialet från observationstillfällena bestod alltså av observationsanteckningar utifrån min närvaro i rummet och mitt fokus på körledarens handlingar och aktiviteter, vad och hur hon/han gör.

Enskilda intervjuer och fokussamtal filmades. För att få tillträde till körledarnas arena och kunna utbyta upplevelser och erfarenheter var närheten i det kollegiala mötet viktigt och filmning bidrog till att få distans till datainsamlingen. I intervjusituationen kunde samtal pågå utan att jag som forskare behövde distansera mig i stunden. Den enskilda intervjun startade utifrån deltagarens iakttagelser, berättelser och reflektioner under observationstiden. De medverkande körledarna har fått olika mycket plats, dels beroende på deras olikheter som körledare, dels beroende på mitt eget analysarbete där aspekter vuxit fram som jag har valt att belysa utifrån vad Alvesson och Skoldberg (2008) beskriver som reflekterande

empirisk forskning i kvalitativ forskning. De rekommenderar forskaren att inte låta sig övermannas av den komplexitet reflektiv forskning rymmer och att anpassa reflektionen till personliga förutsättningar. I arbetet med transkriptioner av ljudupptagningar och filmer har materialet skrivits av så exakt som möjligt. Utvalda citat har återgivits i avhandlingen. Datainsamlingen och utskrifterna är avsedda för och har enbart använts i forskningssammanhang. Materialet förvaras och hanteras av undertecknad.

4.4 Analys

Kriterier för vad en analys innebär är enligt Bjørndals (2009) uppställning: förenkling, klassificering och jämförelse, kartläggning av tydliga mönster, förklaring och orsaker till dessa mönster och en bedömning av deras konsekvenser. Vikten av perspektivmedvetenhet lyfter Larsson (1993) fram i betydelse av en medvetenhet om betydelsen av teorier och förförståelse om det specifika fenomen som studeras. En hermeneutisk tankegång är graden av harmoni (i betydelse balans) mellan del och helhet, där det finns en avvägning i det vetenskapliga arbetet (Alvesson & Sköldberg, 2008). En balanserad avvägning mellan forskningsfråga, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen och analystekniken är att eftersträva och innehar den helhet alla enskilda delar kan relateras till.

Olika data beskriver olika företeelser (Alexandersson, 1994) och utifrån triangulering av data möjliggörs en fördjupning av analysen. Ett mål med analysarbetet i föreliggande studie är att förstå körledarnas handlingar och yttranden som beroende av det sammanhang där de uttalats och utförts (Alexandersson, 1994). Om vikten av att via intuitionen betrakta ett insamlat material flera gånger och se vad som framträder när forskaren ser och läser, om och om igen, påtalas av Kvale (1997).

För att kunna diskutera en musikalisk praktik som omfattar lärande och undervisning måste studien omfatta innehållet. Folkestad (2011) utvecklar och beskriver hur studier om lärande och kunskapsbildning behöver innehålla en analys av relationen mellan *vad*, *hur* och *var*. Min avhandling omfattar texter från tjugofyra observationer, fyra enskilda intervjuer och en fokusintervju, förutom observationsanteckningar, portföljsammanställningar, reflektionsskrivande från observationerna och det filmade intervjumaterialet. Analysarbetet startade utifrån en empiridriven ansats under hösten 2010. Därefter genomfördes enskilda eftersamtal december 2013-januari 2014 med de fyra deltagande körledarna och texter från dessa fyra ljudinspelningar utgjorde underlag för fördjupning i analysarbetet, fas 2 och en validitetsprövning av fas 1 i avhandlingen. Bärande analysfrågor har varit *vad*- och *hur*-baserade och med utgångspunkt i de två observationsfrågorna så som redovisats i detta kapitel. Genom att studera relationen

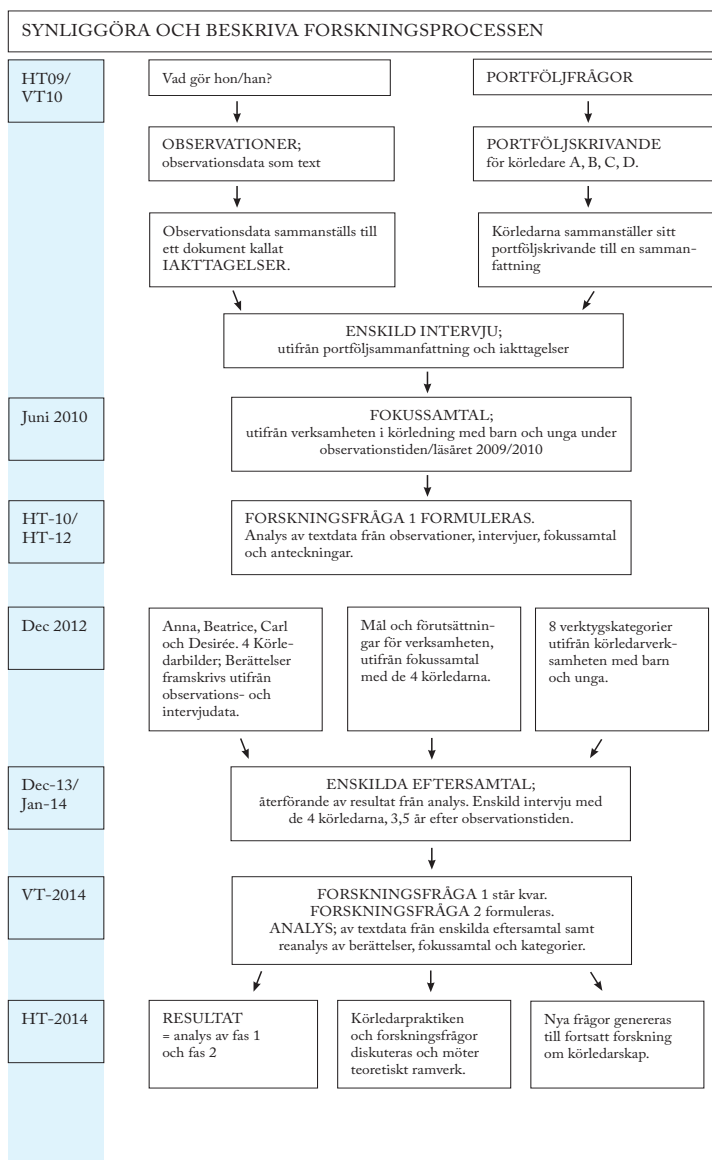
mellan vad som görs, hur det görs och var detta äger rum, går det att utforska och komma närmre verksamheten; vad som sker mellan körledaren och gruppen, vad som kommer till uttryck, vilka handlingar och aktiviteter som kan tolkas och förstås inom ramen för *medierande verktyg* som begrepp.

I denna studie redovisas analysarbetet i kapitel 5 och 6. Analysarbetet har genererat dels fyra berättelser i form av fyra körledarbilder, dels åtta arbetssätt utifrån körledarnas samlade bredd och variation, dels körledarnas verktygsanvändning inom ramen för den studerade praktiken. I kapitel 5 och 6 redovisas också delar av de enskilda eftersamtalen (så som beskrivits tidigare i detta kap.). I de två resultatkapitlen beskrivs olika sätt att analysera och framställa resultat i studien, vars övergripande syfte är att undersöka och förstå körledning för/med barn och unga. Att studera teori och praktik i denna specifika praktik är att studera relationer, vad och hur körledaren gör, i sitt utövande av körledning. Att studera körledaren i denna specifika praktik är att närma sig körledning utifrån olika metodval för att om möjligt ringa in och beskriva olika aspekter av körledning i sitt sammanhang. Sammanhanget är den lokala praktik där datainsamlingen utförts.

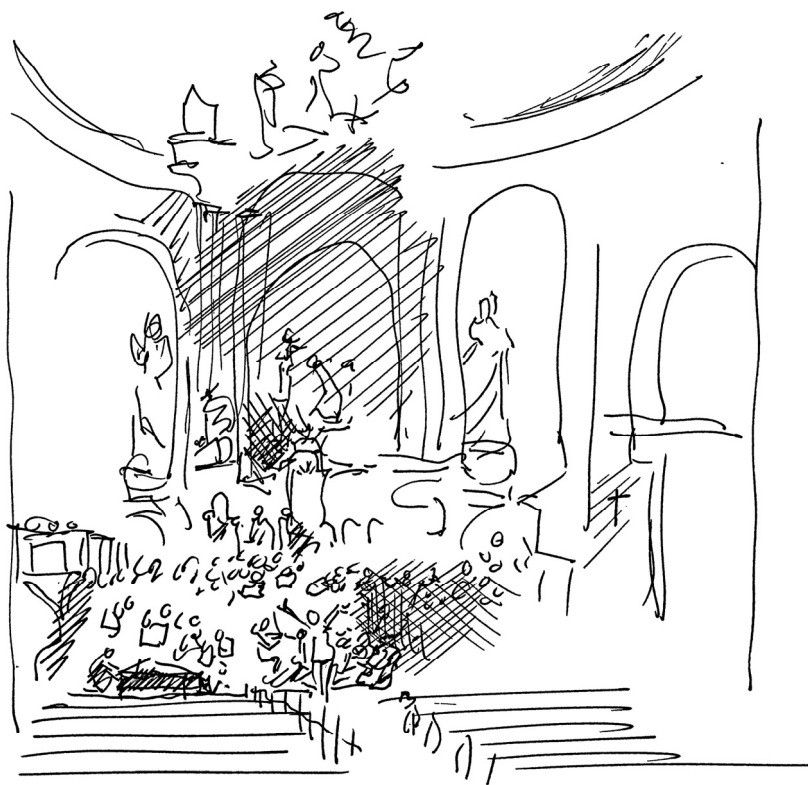
I studien eftersträvas en balansgång i analysarbetet av de transkriberade texterna som å ena sidan i resultatet innehåller fyra körledarbilder om Anna, Beatrice, Carl och Desirée baserade på beskrivningar och synliggörande av observationer, enskilda intervjuer och fokussamtal. Å andra sidan analyseras och kategoriseras verktygskategorier fram utifrån vad de medverkande körledarna förmedlar och vilka arbetssätt de använder. Med hjälp av flera metoder utforskas alltså ett sätt att beskriva arbetet med körledning med barn och unga. En kollektiv nivå av körledaren växer fram successivt genom redovisningar, beskrivningar, tolkningar och förståelse av verktygsanvändning i resultatkapitel 5 och 6 som diskuteras i kapitel 7.

4.5 Sammanfattande figur av forskningsprocessen

Figur 3 sammanfattar forskningsprocessen, studiens design och datainsamlingsförlöpp.



Figur 3:
Forskningsprocessen



5. Körledarbilder och arbetssätt

I detta kapitel presenteras resultatet av den empiriska studien vars uppläggning och genomförande redovisades i föregående kapitel. Analysen är dels empiridriven och språkbruket i kapitlet ligger nära körledarnas, dels teoridriven med utgångspunkt i datainsamling, tolkningar och förståelsen av dessa. I det första avsnittet har data genererat beskrivningar med utgångspunkt i fyra körledarbilder av de medverkande körledarnas verksamhet i körledarpraktiken på en individuell nivå utifrån observationer, portföljfrågor, reflektioner, individuella intervjuer och enskilt eftersamtal. I det andra avsnittet har data genererat beskrivningar av körledarpraktiken på en kollektiv nivå med utgångspunkt i mål och förutsättningar för verksamheten som framkommit i fokussamtalet och enskilda eftersamtal. Körledarna använder många arbetssätt. Data har tillsammans genererat en kategorisering av åtta arbetssätt. De åtta arbetssätten, som presenteras i det tredje avsnittet, är: *Lyssnande attityd*; *Prövande av metoder*; *Musikaliska rutiner*; *Förebildande*; *Koncentrerade uttryck*; *Reflektion i praktiken*; *Historieberättande* och *Målbilder*.

Med utgångspunkt i avhandlingens syfte presenterar avsnitt 5.1 resultat på individuell nivå och 5.2 presenterar resultat på en kollektiv nivå. Dessa båda avsnitt tillsammans ger beskrivningar av körledarpraktiken vilket inbegriper ett övergripande syfte i avhandlingen, att undersöka körverksamhet med barn och unga genom att beskriva körledares handlingar och aktiviteter. 5.3 presenterar resultat av arbetssätt på en kollektiv nivå och svarar på första forskningsfrågan om vilka arbetssätt körledarna använder. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

5.1 Körledarbilder som beskrivningar av praktiken

I detta första avsnitt av resultatredovisningen presenteras fyra körledarbilder vilka utgör beskrivningar av körledarna och deras verksamhet på en individuell nivå. Beskrivningarna är grundade i observationer av deltagarnas handlingar och aktiviteter i körledarpraktiken samt i uppföljande enskilda intervju, portföljskrivande och enskilda eftersamtal (se kap. 4).

Observationerna av de fyra körledarnas handlingar och aktiviteter visar att de genomför körverksamhet med liknande moment såsom tonbildning, uppsjungning, rytmiska övningar, arbete med rörelse och arbete med text och sångstämmor men

också att de arbetar på olika sätt under en körrepetition/körlektion. Det som utförs sker såväl på ett medvetet som på ett omedvetet plan, och är inte alltid i förväg planerat. En av körledarna berättar till exempel hur han låter det som händer på en lektion kullkasta planeringen. Samtliga körledare berättar hur de genom självreflektion blir mer medvetna om vad de gör, får bättre blick för vad och hur de gör samt hur de skulle vilja vidareutveckla och förändra sitt arbete.

Ett delresultat i studien visar hur forskningsprojektet satt igång en reflekterande förändringsprocess hos den enskilda körledaren. I portföljfrågorna undviks frågeställningar med ”inte-formuleringar” (se bil. 3), men i resultatet framträder inte bara sådant som fungerat och varit bra för den enskilda körledaren utan även sådant som inte fungerat och inte varit bra i de lösningsfokuserade reflektioner som framkommer genom körledarnas eget portföljskrivande. Det visar sig med andra ord inte nödvändigt att fråga efter vad som inte fungerat i körledarpraktiken för att få fram reflektioner även av det slaget. I stället blir frågeställningarna igångsättande i olika riktningar. Reflektioner och upplevelser av såväl positiva som negativa händelser noteras av de enskilda medverkande. De fyra körledarna formulerar egna styrkor och svagheter i samband med portföljskrivande och enskilda intervjuer.

I nedanstående avsnitt (5.1.1-5.1.4) presenteras dessa individuella bilder av körledarna Anna, Beatrice, Carl och Desirée som konstruerats utifrån de handlingar och aktiviteter de fyra körledarna använder sig av för att gestalta musik med sina körer, tillsammans med det de sagt i den uppföljande intervjun och det enskilda eftersamtalet. Språkbruket i berättelserna ligger nära körledarnas, med utgångspunkt i datamaterialet.

5.1.1 Anna

Körledare Anna har startat en barnkör för barn mellan 10 och 13 år från olika grundskolor. Något som blivit påtagligt under observationstiden är Annas förhållningssätt och vad hon överför till barnen: var och en lär genom att sjunga, inte genom att prata utan genom att sjunga på, sjunga vidare. I detta ligger en ambition att lektionerna ska innehålla mer sång än prat. Hon varierar det stillasittande sjungandet med att göra sånger som passar för rörelser så att barnen inte ska sitta still för mycket. Anna vill även att barnen på sikt lär sig att läsa av en notbild och tränar dem successivt i detta, liksom träningen i den egna sångrösten. Barnen i denna kör kommer från olika länder med olika kulturella bakgrunder. De sjunger en-, två- och trestämmiga arrangemang från olika musikgenrer.

Anna berättar om hur hon inom sig själv ser repetitionen som en måltid och beskriver det vid intervjutillfället i termer av att starta med en soppa, något barnen känner igen, för att i varmrätten gå över till jobbigare, svårare och tyngre moment. Därefter blir det dags för ostbricken, där något plockas upp som inte hanns med vid förra repetitionen och nu får komma med i ett tidigare moment. De sista fem minuterna ska koristerna inte lära sig något nytt, menar Anna. I stället ska hjärnan

ges en andra chans att sortera intryck genom att lyssna på eller göra något barnen redan lärt sig. Anna vill att barnen ska lämna rummet med en känsla av att vara glada, uppgiggade, tillfreds med sin sång och tycka det var härligt att få sjunga igen.

Vid starten av lektionen/repetitionen går Anna från att ha haft en startsång före uppsjungning till att gå direkt på uppsjungningen, då hon lagt märke till att de äldre barnen i gruppen sett uttråkade ut. Anna överger på så sätt sin planering och planerar om i stunden. Hon berättar vid intervjun också att rutin i starten och att hitta lugn och koncentration med gruppen är viktigt. Anna vill att barnen snabbt kommer i gång med att sjunga genom uppsjungning och igenkänningsmoment som hon utvecklar över tid, genom att ändra, variera, utveckla och byta ut övningsmoment.

Anna beskriver att hon tycker om att fundera över vad som egentligen ligger i det värdeladdade begreppet ”bra” och berättar att bra för henne är när hon ser hur barnen fungerar och hur olika saker fungerar för dem. Det är när barnen visar att de förstår, lär sig och lägger in ett engagemang själva. Hon vill gärna försöka ta tillvara barnens förslag, att de känner att de är med och påverkar något kreativt. Bra är också när något går precis som Anna planerat och tänkt sig. Det kan vara svårt att komma på vad felet är, säger hon, när det inte gått som hon tänkt sig.

Barn behöver röra på sig ofta, säger Anna, som försöker hitta rörelser till olika körsånger där kroppen hjälper sången. Vid ett tillfälle har hon repeterat in rörelser med barnen och det är något i gruppens engagemang som inte känns riktigt bra, ända till dess Anna bestämt möte med en kompgrupp. Då förstår hon vad som saknats (kompgruppen) och att det kommer att bli bra när körgruppen och kompgruppen möter varandra. När ett konserttillfälle börjar närma sig vill Anna hinna repetera igenom alla stycken under en koncentrerad tid. Vill hon ha med rörelser till en del av sångerna vet hon att det kräver ytterligare tid, mer energi och lika mycket repetitionstid förutom tid för musiken. Detta behöver hon som körledare vara medveten om och tänka in i planeringen, berättar Anna.

Vid den enskilda intervjun berättar Anna att hennes metodik är att inte ta om utan att lägga till något vid repetitionen med en sång eller fras. Hon menar att sånger kan traggas för mycket och tror inte på att sjunga rakt igenom utan att lägga till något moment, öva på något som är tydligt uttalat till gruppen. Det ska bli roligare och bättre, säger hon. Anna menar också att medan vuxna är långsamma och tröga är barn snabba, och det vill hon utnyttja genom att stimulera och arbeta på med barnen. De kan lätt lära sig nya saker. ”Här är noterna, nu sätter vi igång”, säger hon. Anna har målet att barnen ska lära sig läsa noter och hon påpekar att det finns olika lärstilar när det gäller detta: genom att läsa, titta, lyssna och röra sig. När gruppen börjar kunna exempelvis en fras, en stämma eller en text ska den kunskapen kunna förbättras och utvecklas och då lägger Anna till ett moment. Alla barn ska få pröva det de helst vill pröva, till exempel att sjunga en hög eller låg stämma. Hon vill att sångarna under en tid ska få pröva olika stämmor innan det bestäms vilken stämma var och en ska sjunga i ett utvalt arrangemang.

Under körens första termin tror Anna att barnen lärt sig följa en linje och förstå hur texten hänger ihop med varje rad i notbilden. Nästa steg kanske är att ta bort text

och bara sjunga efter noter, säger hon. Barnen lär sig då vad som är stegvis rörelse och vad tonerna heter. Anna menar att det kan finnas barn som sjungit i kör tre gånger i veckan under sju år och ändå inte läser noter därför att lära genom att lyssna och härma är en starkare strategi för vissa barn och hon uttrycker det i termer av att det finns de som lägger 99 % på att lyssna och härma, menar hon.

Det finns ett förhållningssätt Anna vill att barnen själva ska komma på. Hon visar det genom sina uttryck till gruppen, såsom: ”prata inte – sjung”. Genom att sjunga prövar man, menar Anna. Hon konstaterar att det är en hel värld av begrepp inom notläsningen de ska lära sig och pendlar mellan att dels vilja att barnen ska få lära notläsning över tid, dels vara i nuet i det de sjunger och gör, där rörelsen, sången och att höra sig själv är viktigt. Att träna sig att lyssna på varandra och samtidigt höra sig själv kräver träning i mindre grupper, något Anna vill pröva med kören framöver. I dessa mindre grupper ska barnen även kunna få hjälp med sin röst. Hon vill också att barnen inte ska sitta still så mycket utan tänker lägga in mer av rörelsemoment vid övningarna. Anna pekar inte ut ett barn i den stora gruppen för att tillrättavisa, ett förhållningssätt hon medvetet valt och berättar om. I stället går hon fram till barnet och viskar i örat under tiden något moment pågår för gruppen. Hon sparar sin röst och koncentration genom att aldrig skrika, och det ska mycket till innan hon tillrättavisar någon enskild inför hela gruppen. Detta kan dock hända och då använder hon uttryck som ”nu är du tyst, du stör!”.

Anna berättar att hon tycker om disciplin men att hon aldrig använder det ordet i samtal med barnen utan använder då i stället ord som ordning och reda, lugn och ro. Varje barn har sin plats, sin pärm, lyssnar på den som leder och vet vad hon/han ska göra. Hon tränar gruppen i att hitta sina egna platser och följa den ordning hon organiserar verksamheten i. Anna berättar att hon vill kunna se barnen i ögonen, även om barn som hon säger lär sig också när de ”flackar med blicken”.

Efter sex lektioner nämner Anna framstegsfaktorer hon lagt märke till. Körsångarna har fått stabilare ton, klang och koristerna uppfattar tonartsbyte. Barnen lär sig allt snabbare och hela gruppen hittar fram till en och samma ton. Anna har märkt att några av barnen har ett nästan absolut gehör eller ett muskelminne och några av barnen utvecklar detta efter hand. Hon tränar även barnen aktivt att sjunga ettstrukna a och tränar dem att hitta denna ton gemensamt i gruppen. Genom att träna hela gruppen i moment så tränas de som har förmågor. Socialt har gruppen gjort framsteg. De kommer inte in och sätter sig, ser rädda och blyga ut. De rör sig i rummet, har blivit vana vid situationen och det är en framstegsfaktor säger Anna. Barn ska inte leva i en helt egen värld utan betyda något för samhället menar Anna. Ett viktigt mål för henne i körarbetet är att ”vi ska lyckas med vår konsert!”. Hon berättar också att hon utgår från att både vuxna och barn lever i samma värld och strävar mot samma mål och att det är lika viktigt för de vuxna som för barnen att konserten blir lyckad i relation till utstakade mål.

5.1.2 Beatrice

Körledare Beatrice har startat sång i barnkör för barn i 7-årsåldern med olika kulturella bakgrunder på en grundskola. Denna barnkör består av alla barn i en klass. Samtliga barns föräldrar kommer från andra länder än Sverige. Det finns inga barn med svensk bakgrund i klassen. Under observationstiden blir det påtagligt hur Beatrices historieberättande mellan sångerna, där hon sätter in sångerna i ett sammanhang, blir till en röd tråd genom hela lektionen. Beatrice illustrerar handlingar och berättelser med kropp, rörelse, och ritar figurer på tavlan, hela tiden i kommunikation och i dialog med barnen. Beatrice vill att barnen ska tycka det är roligt att upptäcka sin röst när de sjunger sånger och i det är texten, innehållet och den röda tråden i berättelserna mellan sångerna det bärande i varje körlektion. Att sjunga och väcka lust för den egna sångrösten är en viktig del av Beatrices förhållningssätt i körsången med barnen. Hon har upptäckt olika sätt att arbeta med textinläring hon trivs med och tycker om.

När skolbarnen går till Beatrice vet de att de går till en körlektion och inte till en musiklektion. Skolan har valt att ge de här barnen körsång på skoltid. Beatrice är därför noga med att hälsa välkommen till kören (och inte till en ordinarie musiklektion).

Beatrice beskriver att hon har med sig bilden av att när små barn, som 7-åringarna i denna körgrupp, gör egna val så har de inte, som hon uttrycker det, ett konsekvenstänkande. Med det menar hon att de inte har klart för sig att det de gör får särskilda konsekvenser, exempelvis när de blir högljudda eller stör andra. Barnen kan inte se vad en handling får för konsekvens i ett längre tidsperspektiv. Ett annat exempel är att barn inte vet vad tillgång till sång och musik som små får för konsekvenser när de växer upp och blir äldre. Hon nämner även att hon ser yngre barns småspelande i klassrummet, mellan olika moment, som ett upptäckande och inte som något störande där en konsekvens av ”småspelande” kan tolkas och bli till ett irritationsmoment för de andra kamraterna i klassen. Hon tillåter att det får låta lite när hon delar ut rytminstrument såsom ägg, claves, trumma och ser det som en del i att de undersöker vad de kan göra med olika instrument, likväl med rösterna som ett instrument. Därmed inte sagt att hon tillåter en starkare ljudvolym i klassrummet, men hon ser sig själv som lite mer tillåtande än vad hon själv tror om andra kollegor när det rör stökighet och ljudvolym i rummet.

Barnen har ett behov av att prata, kommentera sångtexter och kommunicera. De lever sig in, vill gärna avbryta, räcka upp handen och prata. Detta har hon lagt märke till. Beatrice säger att hon i grund och botten egentligen tycker det är lite tråkigt att hon måste bryta och ”styra upp” deras prat. Hon menar att när de väl har börjat kommentera är det svårt att bryta och hon är kluven till att avbryta barnens prat. Trots att hon behöver göra det för verksamhetens skull ser hon det ändå på ett sätt som diskriminerande. Detta är ett dilemma och innebär att hon ständigt måste göra avvägningar. Hon är väl medveten om att det är bra för det gemensamma grupptempot att hålla gemensamt fokus, flyt framåt och att inte segla iväg för

mycket i associationer. ”Fyrtio minuter sång är inte lång tid” och Beatrice vill att sångvalet ska hänga ihop under en lektion, som en tråd, en berättelse och hon använder ofta temaval. Det bästa är när berättelserna håller ihop, blir så intressanta att associationerna inte far iväg åt alla möjliga håll och det blir roligast för alla när alla får sjunga, säger Beatrice.

Beatrice berättar att hon tycker om att välja sånger med roliga texter. Hon ritar och illustrerar med bilder på tavlan såväl som med kroppen och märker att det uppskattas av barnen. Hon säger också att hon ”hittat olika trix” för textinläring som hon är glad för. Med trix menar Beatrice att rita och förstärka med rörelser blir till hjälp för textinläring och kontakt med språket. Barnen verkar tycka det är roligt med de berättelser som Beatrice försöker väva samman sångerna med under varje lektion. Beatrice har märkt att hon har ett bra flyt mellan sångerna och en bra kommunikation med barnen. Hon har även lagt märke till att när något inte blivit bra är det just kommunikationen och berättelserna som brustit. Detta har hon kunnat se genom sina portföljanteckningar, när hon läst dem i efterhand.

Beatrice berättar hur hon genom portföljskrivandet fått syn på sig själv, sina handlingar och sin undervisningsform, som historieberättaren mellan sångerna och som illustratören som fantiserar, berättar och vill skapa en känsla för sången och dess innehåll genom prat och rörelse. Hon har utvecklat en metod för att uppnå detta så att hela lektionen ska hänga ihop genom berättelser. Det är inte alltid hon är medveten om hur mycket hon använder sig av metoden, säger hon. Tidsbristen mellan lektioner kan försvåra momentet att hinna sätta sig ner och reflektera direkt. Beatrice kan inte tänka sig att göra något hon inte själv tror på i sin körlektion med barnen och skulle vilja prova mer rörelser i körsång i framtiden. Genom sitt portföljskrivande och portföljsammanställning har hon sett att hon konsekvent börjar lektionerna på samma sätt, med två komma-igång-sånger som blivit till vana och rutin. Likaså sjungs alltid en och samma avslutningssång. Beatrice menar att hon gärna vill skapa trygghet och rutin vid start och slut genom sångerna. Hon berättar att oavsett barnens ålder är det inte något som varken barnen eller hon tröttnar på.

Enligt Beatrice är barn bra på att härma, men det tar tid innan de förstår en text. De vet inte alltid vad de sjunger, förståelsen kommer längre fram efter olika bearbetningar och diskussioner omkring text och vad olika ord betyder. Beatrice menar att hon velat skapa en god miljö för detta, där barnen kan fråga och pratar om olika ord. Alla barnen har svenska som andraspråk. De pratar ofta om vad svenska ord betyder i sångerna och det går fint att samtala om det i gruppen, säger Beatrice.

Beatrice berättar att när hon sjunger en sång med barnen och är mitt inne i sången avbryter hon sällan för att repetera fraser frasvis. Vid uppsjungningen sjunger hon däremot före varje fras och tillämpar då upprepningar genom ’call and respons’ flitigt. I sångerna vill hon inte gärna rätta i rösterna, utan lämnar det medvetet. Beatrice tänker att ett instrument som är nytt ska vara kul att närma sig och pratar inte så mycket om ”rätt eller fel”. Ibland funderar hon över om hon skulle göra det, men lämnar ofta detaljer därhän eftersom hon tror att barnen då orkar

hänga i bättre. Hon tycker det är svårt att arbeta sångtekniskt i en stor grupp och tror att det blir roligare på lektionerna om hon inte gör det så mycket. Därför har text- och tonträffning inte fått så stor plats av den medvetna träningen. Hon nämner att barnen har något hesa röster och har lagt märke till att de skriker lätt när de pratar. Det tror hon beror på den kulturella kontext de är uppvuxna i. På sikt menar Beatrice att de skulle behöva arbeta mer med det. Ju längre hon träffar barnen, desto mer kan och vill hon komma in på detaljer.

Beatrice tar upp sångteknik, där en ofta återkommande problematik är hur hon får barnen att sjunga med ”den lilla mjuka rösten”, som hon kallar det. Hon vill få bort ”skrikrösten” utan att sångrösten blir liten och tunn och att de sjunger ut även i den svaga nyansen. Beatrice tycker inte att hon hittat fram till sångsätt och uttryck så som hon skulle vilja med barnen. När hon säger till barnen ”nu vill jag att ni ska sjunga med den lilla mjuka rösten” upplever hon att hon inte får fram det hon skulle vilja. Barnen sjunger istället mindre, mindre text, med mindre uttryck, lite ointresserat och allt blir sämre. Hon vet ännu inte hur hon ska närma sig sångtekniska aspekter med barnen.

När det finns ett uttalat mål i form av en konsert berättar Beatrice att hon utgår från andra kvalitetsbegrepp, jämfört med när körarbetet inte har ett särskilt konserttillfälle i sikte. Hon preciserar inte vilka kvalitetsbegrepp det gäller men anser att en sång alltid ska bli så välövd att den ska kunna framföras, oavsett om den sjungs på en konsert eller inte. Samtidigt som hon berättar detta säger hon reflekterande: ”gör man sig själv en otjänst genom att inte peta i repetitionen från början?” och säger också att hon inte vill använda ordet öva. Hon tycker det är tråkigt och pratar hellre om att sjunga, oavsett vilket moment som utförs med gruppen. Beatrice menar att ordet öva för henne står för att träna bort saker, träna till saker. Sjunga skulle kunna stå för genomdrag, säger hon och uttrycker en kluvenhet omkring ordet öva. Beatrice vill prata om vad som ska göras, och vad som ska fokuseras, och väljer därför bort att prata i negationer med så kallade ”inte”-meningar. I stället för ”titta inte där”, ”sjung inte så”, säger hon titta här, sjung så här. Beatrice sätter fokus på det som ska utföras för att förbättra olika saker med en sång, vilket följaktligen är hennes sätt att arbeta med det som andra körledare eventuellt kallar att ”peta eller öva”.

En fördel på den här skolan är att det alltid är två vuxna på lektionen (körledaren och en vuxen från skolans övriga personal) och det innebär att om någon blir ledsen eller något inträffar kan den ene vuxne ta hand om barnets reaktion utan att lektionen bryts för resten av barnen. Denna andra personalresurs från skolan som finns med på lektionerna sjunger också sångerna med barnen vid andra tillfällen. Vad Beatrice märker då är att tonarterna ändras drastiskt och personalen sjunger i mycket lägre tonarter. Hon har även lagt märke till att när barnen sjunger på skolgården imiterar de sina lärare, som generellt sjunger för lågt med barnen. Detta vill Beatrice stävja och transponerar till tonarter som passar barnen för varje sång. Hon byter ofta tonart för att träna barnens sångomfång.

Den lärare som ska samarbeta med körledaren och finnas med i klassrummet borde ha fått gå med i detta projekt av intresse och initialt fått möta körledaren för en gemensam start och förberedande diskussioner med körledaren, menar Beatrice. På skolan där denna barnkör finns råder ett system med prickar och kvarsittning, som ett led i den konsekvensundervisning skolan arbetar efter. Dock har inte Beatrice och hennes medarbetare pratat igenom hur det ska hanteras i körlektionen, vilket får märkliga följder i klassen ibland. Den medarbetare (annan lärare) hon arbetar tillsammans med följer med barngruppen till och från kören och är med under lektionen. När det blir rörigt eller pratigt utöver gränserna som satts får barnen kvarsittning efter ett antal tillfällen (prickar). Ibland märker Beatrice att barnen får en prick av hennes kollega när något barn är engagerat av en text eller berättelse och handlingen slår då tillbaka felaktigt på verksamheten. Det blir kontraproduktivt. Hon ser det som ologiskt att barnen får prickar för att de yttrat sig felaktigt i en stund av engagemang, som var avsedd att väcka lust och intresse för barnens egna röster och för sång.

Beatrice har ambitionen att balansera frihet och disciplin och menar att hon i egenskap av körledare borde vara på skolan oftare för att körsångsämnet ska bli till en synlig del av skolan och dess verksamhet. Det verkar som om sammanhanget kräver en tydlig relation med konsekvenser hela tiden, säger Beatrice. Det är också därför det finns en annan lärare med som extra resurs.

Körens start och visionen bakom utgår från en idé från kulturskolan. Beatrice menar att skolan inte riktigt förstår varför hon kommer dit och vilken roll hon har. Hon tror att det beror på organisationen kring kören och kommunikationen mellan Kulturskolan och skolan. Ett annat problem som Beatrice ser är att Kulturskolan och några personer tänkt ut ett projekt, men inte involverat de undervisande lärarna i utformandet av hur kören ska se ut och verka. Hon menar att det finns en positiv och bra grundtanke som inte är förankrad nedåt i organisationen. Det behövs gemensamma formuleringar om hur det ska gå till. I stället har det blivit en start utan övergripande gemensam planering, återkoppling och uppföljning. Medan barnen är positiva och ger respons, vilket gör verksamheten meningsfull, menar Beatrice att hela projektet hade behövt en bättre kommunikation i alla led innan start; rektorer, studierektorer, lärare och körledare borde haft möten för att diskutera vilken typ av verksamhet som ska genomföras och hur. De signaler Beatrice har fått pekar dock på att skolledningen är nöjd med körverksamheten och vill att den ska fortsätta. Kulturskoleledaren har inte varit ute på skolan och besökt den nya verksamheten i skolmiljön för att diskutera situationen, fördelning av roller, syfte eller arbetssätt.

Sångerna i kören har blivit till något av gruppens gemensamma referens. När barnen får önska en sång de ska sjunga önskas sånger de lärt sig på Beatrices körlektioner och aldrig något annat. Detta har Beatrice lagt märke till och menar att det förmodligen inte skulle varit så om gruppen hade sett annorlunda ut rörande den mångkulturella sammansättningen, vilket förmodligen påverkat önskemålen. Beatrices erfarenheter från andra barnkörar är att de gärna önskar någon sång från

andra sammanhang, som radio eller tv, men så är det inte i detta fall. Det har inte funnits någon gemensam sångskatt att utgå ifrån, som en gemensam kulturell referensram. I stället har det gemensamma blivit sångrepertoaren Beatrice introducerat. En sorts vi-känsla har uppstått med utgångspunkt i gemensam repertoar. Under våren 2010 har kören lärt sig cirka 15 gemensamma sånger.

När Beatrice talar om syftet med musik, hur människan kan använda musik och upptäcka musik menar hon att det är mer passivt att lyssna än att få möjlighet att utöva. Barn måste få möjlighet att komma in i ett konstnärligt sammanhang och få pröva olika saker som liten, säger hon. I körsång är det ok för barn och ungdomar att möta mer än populärmusik i olika repertoarer. Det är däremot inte ok bland barnen att sitta ner och lyssna på just den musiken på fritiden, menar hon. Körsången är som en inkörsport till utövande musik i andra genrer än populärmusik och Beatrice tror på körsång när det gäller mötet mellan barn och musik.

Pedagogik och konstnärlighet blandas. Beatrice säger att hon ser sig mer som pedagog än som konstnär, och att hon inte kan skilja ”det konstnärliga från det pedagogiska”. Den konstnärliga aspekten i körarbetet kan innebära ”att man är flexibel som i en improvisation, följer upp barnens reaktioner”. Ett konstnärligt sätt att angripa pedagogiken är också att använda musiken som signaler för moment och förspel före start, menar hon. Barnen vet, känner igen och ställer in sig, och de kan tolka musikaliska signaler utan prat. Beatrice skiljer emellertid inte på dessa begrepp och tänker inte att ”nu är jag pedagog” eller ”nu är jag konstnär”, utan de smälter samman.

Körarbete som bedrivs med barn har inte någon konstnärlig status säger Beatrice och menar att det redan från början finns en statusskillnad mellan ledaren för en barnkör och ledaren för en kammarkör. Hon undrar ”måste man ha gjort det och det och det för att få utföra konst?”. Beatrice föreslår att ledaren för barnkören respektive kammarkören skulle byta plats för en dag – ”vad skulle hända då?”.

5.1.3 Carl

Körledare Carl fortsätter i detta projekt ett tidigare påbörjat arbete med unga i högstadie- och gymnasieåldern. Ungdomarna kommer från olika skolor. Han lägger stor vikt vid uppvärmning, tonbildning och att de momenten får ta tid i början av varje körlektion. Carl arbetar mycket på energi, egen energi och visar hela tiden före med sin röst, kropp och tonplacering. Han vill att tonåringarna ska få möjlighet att tekniskt träna och hitta sina olika röstregister. Kören sjunger flerstämmigt, med och utan noter. Carl varierar valet av genrer, arbetar hela tiden i dialog med ungdomarna och utgår i lektionen från vad han hör, vad som klingar och arbetar vidare utifrån det.

Starten på Carls körlektioner är tydligare likartade än slutet av en lektion, som mer beror på vad som repeteras. Carl säger sig alltid vilja framåt och vara på väg. Han är ofta stödjande vid pianot, men säger att ju duktigare sångarna blir ju mer vill han gå ifrån det till förmån för att träna ungdomarna att hålla tonen och klangen

själva. Carl vill tvinga koristerna att lyssna till sig själva och tänker att han kanske stöttar dem för mycket från pianot. I reflektionen om användande av pianot framstår koristernas eget lyssnande kräva att inte körledaren spelar för starkt, för att behålla individens möjlighet till egen lyssning av sig själv och en aspekt av akustikens betydelse för lyssningen. Han berättar att han inte planerar lektionerna i detalj utan ställer upp en repertoar och planerar mål, vad de ska göra. Därutöver låter han repetitionernas resultat visa på vad som ska övas nästa gång. Han menar att ”stämmorna måste tjas om”, övas på kontinuerligt och han använder ordet tjata. Ibland behöver man som körledare bryta när ett stycke övats oavbrutet länge i tid att han känner att ungdomarna inte tröttnar allt för mycket, då byter Carl över till ett annat stycke. Åtta stämsånger övas in under den aktuella vårterminen 2010. Vissa övningar tänker Carl ut i förväg, men mest tänker han att lektionen innebär att han är där och arbetar med det som sker just nu, egen dagsform och hur han uppfattar att körsången låter och klingar. Han tänker inte utifrån någon lektionsplan eller kursplan. Ibland tröttnar Carl på sig själv när han ”tragglar stämmor”. I framtiden vill han därför försöka lägga in helt andra moment som att arbeta med rytmer och olika lyssningsövningar, berättar han.

I repetitionen ställer han noterna framför sig och sedan kör han, som han säger. Därefter utgår Carl från klangen, vad han hör av stämmorna, texten och ljudet när han arbetar med gruppen.

Utifrån vad som händer på lektionen och vad Carl hör att han behöver arbeta vidare med just för stunden så tillåter han att planeringen kullkastas. Carl berättar samtidigt att den här kören gjort vad de föresatt sig att göra, två konserter under våren 2010, det vill säga korta mål kan förändras utan att det längre målet går förlorat. Carl tycker det är bra att han och koristerna kan arbeta sig igenom det de föresätter sig och som han planerar för just den kören. Det är bra att kunna vända en initial tråkig koncentrationsfrustration som han upplevt under denna termin, kunna arbeta sig igenom material och komma fram till att en sång blir rolig utifrån faktorn att gruppen lärt sig materialet och kan musicera tillsammans. I början av den nya repetitionsomgången med ett nytt stycke så är det enligt Carl ”tråkigt, tråkig stämövning, innan sångarna kan sina stämmor och det är en utmaning” menar han. Det är sedan man kan börja dirigera dem, menar han.

Ungdomarna är i högstadieålder/gymnasieålder. ”Vissa av låtarna som de repeterat in under våren fungerade kass och något fungerade riktigt bra. När de kom till den andra konserten så fungerade repertoaren bättre, de gjorde framträdandet riktigt bra och det var en jättebra scen att vara på”. Han berättar fortsättningsvis att det är väldigt svårt att veta vad unga gillar, men att han vet och känner hur varje röst/person låter och är och vad varje person/röst tillför gruppen. Carl tycker det är viktigt för körverksamheten att de får komma ut och sjunga på ”professionella konsertplatser”, scener, offentliga platser i samhället. I sammanhanget berättar han också om behovet av att ibland byta tonart vid konsert, för att nå bättre renhet. Han följer upp det och pratar om att olika tonarter klingar olika och tycker att b-tonarter klingar mjukare.

I repetitionerna gör Carl varierande uppsjungningsstarter, ofta med full fart i den bemärkelsen att han utstrålar att vilja arbeta energiskt och hinna genomföra mycket. Han hinner inte ha den återhämningspaus han säger sig behöva innan han startar kvällslektionerna och det tycker han inte är bra, eftersom det gör att han ofta får en stressrelaterad fart från början. Pausen är just nu för kort och hinner inte ge honom den energi han behöver för att undervisa i 90 minuter. Medvetenheten han successivt fått om detta stressproblem gör att Carl tycker att det blivit bättre efter hand. Carl inser också att han bör ta upp det med sin chef, inte minst ur arbetsmiljösynpunkt och han säger att eleverna känner av hans stress också. Om han skulle kunna få något mindre lektioner i sin tjänst skulle han förmodligen inte uppleva den stress han nu känner av, menar Carl.

Han säger att han ”inser att jag måste tänka efter, inte hålla på så här bara”. ”Reflektionen har kommit igång och det har varit värdefullt”. Carl berättar också att han är en energimänniska och menar att kör är energi som han öser ut och ger av sig själv. Vidare berättar Carl att observationstillfällena gör att han vill skärpa sig och reflektera. Han menar att han glömt observatören i rummet rätt fort, en bit in på andra lektionen så glömmar han bort att det finns ”någon utifrån” där inne i rummet.

Tanken styr rösten och den vägen ska det gå, menar han. Ord som ”tanke – stöd – röst” är en viktig tankekedja berättar Carl och med tanke menar han att körsångaren ska ha en vilja och riktning som sedan avspeglar sig i rösten/sången. Vid repetitionerna börjar därför Carl med rejäl uppsjungning och tonbildning med denna körgrupp, som är lite äldre. Under körrepetitionerna använder han en del uttryck vid uppsjungning och tonbildning som att ”putta igång stämbanden”, ”smeka igång stämbanden”. Varje lektion innehåller moment av koncentrationsövningar och tonbildningar som Carl tycker är bra med utgångspunkt i att han själv är sångare. Om man slarvar med uppsjungningen når man inte ett resultat, där ”körtrappan uppåt” utvecklas hos de enskilda rösterna, är Carls filosofi som körledare och han berättar att klangen är viktig.

”Körtrappan uppåt” i detta sammanhang tolkas utifrån att körsångarna blir individuellt bättre på sång och körsång, i processen att bli bättre på att sjunga tillsammans i kör. Carl berättar att han har en klar bild av hur var och en sjunger, hur de låter och vad de behöver träna på. Resursmässigt är det så att Carl aldrig kan gå in och stötta koristerna individuellt. Till hösten ska han dock börja samarbeta med en körledarkollega. De ska slå ihop två körgrupper till en och på det sättet få loss resurser. De ska bereda tid för att ge koristerna enskild sångträning före respektive efter körlektionen, berättar Carl.

På slutet av varje körrepetition har Carl gått ner i ett lugnare arbetstempo och blivit lugnare, då han kommit på sig själv med att starterna ofta fått ett stressrelaterat högt tempo. Han tycker att körlektionerna slutar bra, med bra energi och att koristerna får gå därifrån med glädje. Det ger han dels ge uttryck för till koristerna genom att berömma dem, dels uttalar han detta vid den enskilda intervjun. Slutet på en lektion är enligt Carl de tre sista minuterna av de 90 minuterna.

Det är viktigt med ett jämt flöde och att hålla ett högt tempo på lektionen. Carl beskriver att det är en balansgång vilket tempo körledaren kan hålla för att hålla ett flöde och ändå inte tappa någon korist i valet av repetitionstempo. Det gäller på något sätt att försöka få med alla, även en korist med en attityd som känns tråkig eller negativ. En viss "tråkig energi" finns i början av denna vårperiod, som också stör, men det har vänt och Carl berättar att han är glad över att han lyckas vända attityden i gruppen. Praktiska problem finns dock och behöver lösas. När en repetition går lite trögt så uppmuntrar Carl med: "Det känns lite tråkigt idag va, men om vi inte gör det här så kommer vi inte dit". Att formulera ett mål, konserter, är något som gruppen gör tidigt med Carl och att alla alltid ska vara med är ett mål, berättar han. Slit ger resultat, där alla utvecklas i gruppen menar han. Flöde är tempo för Carl, som inte vill prata för mycket under repetitionerna. I stället önskar han hålla ett högre tempo, gå vidare och hålla sångarna i den koncentrationen, menar Carl. Han menar att det inte är någon skillnad på flöde i arbetet med barn, unga eller vuxna. Körledaren håller gruppen i ett flöde och kan ta upp en reflektion med gruppen: "Hörde ni där? Hur gick stämman där? Var det bra?". Så enkelt kan det vara, säger han och menar att reflektion är något som kontinuerligt pågår och kan uttalas efter hand. Carl rannsakar sig själv och reflekterar över att han kanske bör reflektera med gruppen mer. För att orka flödet i en repetition krävs något före och efter. Det behövs paus, ställa in sig och reflektera, konstaterar Carl. En svag punkt är att det inte finns tid för att fixa en kopp kaffe och lite fika med ungdomarna, när så skulle kännas bra, säger Carl. Genom att vara två som arbetar tillsammans från och med nästa termin så hoppas Carl att de får tid och ork att ta hand om allt annat runt omkring. Allt för att de ska bli bättre kompisar med varandra, sångarna emellan och att kunna knyta dem starkare till sammanhanget, det vill säga just denna kören.

Carl berättar att som ledare behöver man styra upp allt möjligt. Genom att dela upp arbetsuppgifterna mellan två ledare och delegera olika uppgifter till koristerna så ser Carl fram emot ett nytt sätt att arbeta, två körledare som tillsammans arbetar med att styra upp körverksamheten. Carl återkommer till att ledarskapet är viktigt och behovet att styra upp allt möjligt. Han skulle exempelvis vilja hitta ett nytt koncept på våren än vårkonserter och att det skulle vara kul att starta en föräldrakör. Det finns ingen chef som ser Carl i vardagen och det utvecklingsarbete som pågår mellan konserterna, det gör däremot en lärare som Carl arbetar tillsammans med i olika projekt. De ser varandra och kan ge feedback och acceptans. Vad som är "bra" resultat i själva körrepetitionen kan till exempel vara tecken på små steg framåt, att gruppen arbetar på bra och kämpar, säger Carl. Det uttrycker han för sångarna även när det inte klingar så mycket bättre. Säger Carl att något är "mycket bra" så är han nöjd med det klingande resultatet. Resultatet kan vara tillfredsställande men inte ett konsertresultat när Carl berömmar med att något är bra, eller att något varit bra när de löst något vid en övning. Carl berättar att ibland hör och förstår inte eleven vad som klingar bättre. Carl menar också att det inte går att som körledare höra och se allting som händer. En idé Carl utvecklar under intervjun är att medvetet tala med körsångarna i termer av: när vi övat det här stycket/sången idag, så ska vi ha uppnått

x. När gruppen sedan repeterat med körledaren exempelvis en halvtimme så kan körledaren ta upp målet igen och kan på det sättet arbeta mera målstyrt under repetitionen, säger Carl. Han menar att det enbart kan finnas en ledare i taget och är inte rädd att sätta ner foten, visa vart arbetet med gruppen är på väg, handleda framåt, individuellt såväl som i grupp, för att nå ett uppsatt mål. Hållpunkter, tankar, form, repertoar, känna av eleverna, variera flöde och formulera gemensamma mål är ord Carl ser som viktiga begrepp att arbeta med. Ett mål för Carl i undervisningen är, som ett utgångsläge, att alla alltid ska vara med och att sångarglädjen alltid är viktig. Han menar att han inte får vara för snabb och ligga för långt före gruppen, utan som körledare hitta ett bra repetitionstempo för just den grupp han har framför sig. Detta är något att ständigt vara vaksam på och arbeta för, berättar Carl.

5.1.4 Desirée

Körledare Desirée startar en barnkör för barn i 8-årsåldern. Barnen kommer från omkringliggande skolor till den skola där körlektionerna bedrivs. Desirée gör tydliga stretch- och uppsjungsövningar som stimulerar barnens röst. Hon använder sig av registerträning och igångsättningssånger i början av varje körlektion. Vad Desirée ofta praktiserar är att låta barnen sjunga solo och i smågrupper för varandra. Detta stimulerar till att alla barnen, vid olika tillfällen, vill sjunga solo för varandra på körlektioner, när tillfälle för detta ges. En del barn vänder sig i riktning mot körledaren när de sjunger medan andra barn vill vara vända mot hela gruppen. På detta sätt verkar barnets lust att sjunga ut, och sjunga för varandra, väckas. Solosjungandet framstår som något roligt, en kick och är eller blir inte till något pressat eller konstigt. Desirée märker också att barnen tycker det är roligt att leka musiklekar och gör till vana, efter barnens önskemål, att avsluta körlektionerna med att leka olika musiklekar på golvet, utan stolar. Hon utnyttjar rytmikämnet och rörelse för att nå barnen på olika sätt i denna barnkörgrupp.

Hela gruppen sjunger en- och tvåstämmigt, och i olika gruppsammansättningar där alla lär och sjunger båda stämmorna. När Desirée leder sången från pianot och själv sjunger med så sjunger hon utan att överrösta barnen. Hon låter i stället medvetet barnens röster vara det som hörs mest. Däremot är hon stödjande i melodispel och markerar genom egen textning. Att barnen har fina röster är något hon lyfter fram och berättar både för barnen och för mig

Som ett resultat av att skolan hon undervisar på samtidigt startar en konkurrerande, liknande barnkörverksamhet under samma läsår framkommer att Desirée i grund och botten är påverkad av att det försvinner så många elever från hennes nystartade kör. Hon är också påverkad av att hon inte tycker att hon spelar tillräckligt bra på pianot, att lokalen är krånglig att låsa upp och ligger lite avsides för barnen. Dessa faktorer gör att hon känner sig hämmad i sitt agerande på lektionerna. Hon säger i intervjun att hon vet precis vad det beror på när något inte fungerar och när barnen rusar till dörren för att låsa upp när lektionen startat har hon inte koll på sig själv och hon menar att hon borde vara mer bestämd från början om

hur och vem som låser upp ytterdörren för de barn som eventuellt kommer sent. Det är ett starkt irritationsmoment att inte dörren kan stå upplåst och stör i sin tur lektionsstarterna och gruppens koncentration, menar Desirée.

De yttre ramfaktorerna är således inte gynnsamma. Desirée berättar att hon känner en rädsla och kluvenhet inför tanken att om hon agerar på ett mer bestämt sätt gentemot gruppen kan hon förlora sångare från barnkören. Samtidigt är hon rädd för att om hon inte agerar tydligt gentemot gruppen så kommer några att sluta av den anledningen. Desirée upplever att hon därför inte får ordning på gruppen vilket leder till en osäker attityd hur hon ska agera när barnen blir stökiga gentemot varandra. Hon upplever och berättar att när något går fel är hon snabb att alltid anklaga sig själv. Hon kan inte riktigt ta på vem/vilka det är som blir stökiga och säger sig därför inte kunna tala med någon speciell och det framgår av hennes berättelse att det inte handlar om någon enskild körsångare utan hennes förhållningssätt till gruppen och individerna. Desirée menar att det inte är någon skillnad på om det är barn som är 12 år eller vuxna som är 25 år. Hennes erfarenhet är att det finns liknande störande element i olika körer.

Barnen har fina röster och sjunger så bra, menar Desirée. Hon har dock själv lagt märke till att hon ofta gör kortare uppsjungning med denna barngrupp än hon brukar. Vid intervjun säger hon att det beror på att hon känt sig oinspirerad och hellre velat komma igång och sjunga sånger med dessa barn. I slutet av lektionerna ägnar Desirée ofta tid till sång- och musiklekar för det märker hon att barnen tycker om och vill på detta vis knyta an till barnens intresse.

Desirée säger att hon tror att barnen inte tycker att ”inlärning” är kul. Det kommer hon att tänka på när de sjunger igenom sånger efter varandra, utan att träna och ta om något specifikt, för då blir det en helt annan stämning och tempo mellan henne och gruppen. Hon menar att körledaren bryter flödet när nytt lärs in, funderar över om hon ska utnyttja rytmikämnet mer vid ”inlärning av nytt” och arbeta mer med texten först. När Desirée är mer aktiv under en lektion så reflekterar hon över att hon i stunden och direkt får mer tillbaka av barnen. Desirée pratar om hur hon skulle kunna arbeta framöver. Hon berättar att hon är lite otålig av sig och vill att barnen ska kunna många sånger. Desirée berättar återkommande att hon känner sig besviken på den här gruppen som hon samtidigt berömmar för att de sjunger bra och klankar ofta på sig själv och hur hon agerar. Det framstår som att hon är negativt påverkad av yttre faktorer, ramfaktorer, som salsplacering och skolans struktur och planering. När Desirée tar sig förbi de många självförebåelserna hon uttrycker, framkommer att hon har klara tankar kring barn och körsång som hon vill arbeta efter.

Desirée berättar att hon har en klar bild av vad som behövs av melodistöd från pianot i en övning och för att påverka röstutvecklingen. Hon menar att sättet att ackompanjera hjälper barnen väldigt mycket och det tänker hon på och arbetar efter. Detta ser hon som en del av körledarskapet. Hon vill inte att barnen ska sjunga rakt ut i luften utan efter hand få lära sig att kunna höra och uppfatta skillnader, anpassa sin röst efter texten och tänka på hur de sjunger.

Barn ska redan från början få lära sig att sjunga på olika sätt, till exempel bundet, andas på utvalda ställen, kunna sjunga musikaliskt och anpassat efter texten. Det vill Desirée sträva efter. När hon sjunger Astrid Lindgren-sånger med barnen säger Desirée att de "sjunger bara rakt på" och påpekar hur viktigt det då kan vara med pianokompet och att leda utifrån ackompanjemanget. På grund av att hon bär på en rädsla för att barn ska sluta i denna kör hindrar hon sig själv från att agera och arbeta mer koncentrerat med det hon egentligen skulle vilja. Hela tiden återkommer Desirée till hur illa hon kommit att tycka om lokalen, att hon inte kan spela och vara som hon skulle vilja. Hon känner sig ofta ofokuserad, oinspirerad och nämner som en bidragande faktor att skolan startar konkurrerande verksamhet samtidigt som Desirée arbetar med denna nystartade barnkör. Desirée nämner också att hon tycker det är olyckligt att bli observerad under just dessa förutsättningar och berättar att hon har dåligt självförtroende.

Körsång är upplevelse och "en massa kickar", berättar hon. De upplevelser och kickar Desirée fått när hon var liten och sjöng i kör, önskar hon att hon nu kan ge till barnen och hon berättar att hon tror att hon ger det vid konserter med barnkören. Desirée berättar att slutresultatet med gruppen beror på körledaren och just nu känner hon sig ofokuserad, oinspirerad och går på någon slags rutin där hon inte är nöjd med sig själv som lärare. Desirée vill förändra vissa saker, till exempel vill hon våga visa irritation och vara mer bestämd, istället för att uppleva energitjuvar och inte våga bli arg. Detta får hon syn på och reflekterar över under observationstiden. Hon pendlar mellan att å ena sidan veta vad hon vill arbeta för, men å den andra sidan vara drabbad av en sämre självkänsla i sitt arbete. Till hösten planerar hon att börja arbeta med en körledarkollega för att hon har idéer om hur hon vill fortsätta sitt barnkörsarbete och organisera det pedagogiska rummet för att styra upp körverksamheten med barn och unga.

5.1.5 Sammanfattning körledarbilder som beskrivningar av praktiken

I ovanstående körledarbilder, som bygger på beskrivningar på individnivå av de fyra medverkandes respektive körledarpraktiker, framträder specifika beskrivningar som skulle kunna kallas ett mönster för respektive körledare.

För alla fyra körledarna är pianot ett viktigt verktyg, som de även använder för att förebilda och stödja olika melodislingor och stämmor, förutom ackompanjemang. Pianot används på olika sätt under lektioner och repetitioner: förebildande i fraserings inne i ett stycke musik, stämövning, ackompanjemang och genreskapande, ge ton, tonbilda utifrån att härma en spelad fras. Likaså framträder rörelsen och kontakten med sin egen röst och kropp som viktig för alla fyra. Egenskaper de ofta visar på är dels tålmod i olika situationer, dels en tillåtande attityd gentemot barnen/ungdomarna. Körledarna väljer sin repertoar utifrån vad de själva tycker om i fråga om musik och texter och utifrån vilken svårighetsgrad av stämsång de vill arbeta med i körgruppen. Alla fyra ger på olika sätt uttryck för att körkonserter tillsammans med barnen och ungdomarna är en viktig del av

körverksamheten, då barnen får uttrycka musik, text och gemensamt musicera för en publik. På så vis framträder ett mönster som visar sig vara viktigt för alla fyra körledarna på individnivå.

Anna menar att hennes medverkan i studien har genererat mer noggrann planering och tillspetsade frågeställningar för henne själv. Genom portföljfrågorna hittar Anna verktyg att mer medvetet utveckla sitt arbete och hon vill arbeta väl förberedd med det urval av sånger hon väljer att instudera med barnen. Hon ser möjligheter att överföra de arbetssätt hon använder med barnkören till studenter i högre utbildning. Hon har exempelvis börjat fundera på hur hon ska kunna förmedla sin kunskap om användning av attityder gentemot barn till studenter.

Beatrice vill att varje körlektion ska vara en berättelse och utvecklar en metod för det. Hon binder ihop sångerna med spännande och roliga historier hon hittar på. Beatrice formulerar ett problem hon ser i och med studien. Hon undrar över hur hon ska få barn att sjunga med ”den lilla mjuka rösten”. Beatrice skiljer inte på att öva och att sjunga, utan utgår ifrån att sjunga. Hon menar att sången med barnen ska väcka lust att i framtiden arbeta mer på djupet. Inställningen till rösten som nybörjarinstrument, där det viktigaste är att ”det ska vara kul” (Beatrice), gör att Beatrice undviker detaljarbete med sångteknik. Hon har börjat fundera över om hon borde arbeta mer med detaljer redan från början. Genom att svara på portföljfrågorna och belysa vad hon skriver klargör Beatrice under intervjun hur hon ser på förhållandet mellan det pedagogiska och konstnärliga. Hon säger att pedagogik och konstnärlighet blandas och att barn tolkar musikaliska signaler utan prat.

Carl berättar att han ofta kommer till körlektionerna med för mycket stress och energi i kroppen och menar att han har för kort paus mellan lektionerna och inte riktigt orkar. Observationstillfällena gör att han vill ”skärpa sig och reflektera” och antyder att han tidigare enbart hållit på utan tankar och tid för reflektion. Carl berättar att ”reflektionen har kommit igång” som en följd av observation och portföljskrivande. Han ser att det finns ett behov av att koristerna lär känna varandra bättre och får ha en social samvaro. De behöver även individuell rösthjälp. Carl lägger mycket tid på tonbildning och individuell röstträning, som en del av körsången. Carl uttrycker under intervjun möjligheten att bli än tydligare i sitt arbete med olika målbilder, genom att förklara vad som händer under repetitionen, bekräfta vad som övas, hur det låter, varför moment arbetas med och vad de ska leda till. Som lösning på att utveckla arbetet med kör och körledning ser Carl samarbete tillsammans med kollega, att vara två med möjlighet till feedback i arbetet. Det ger nya möjligheter till mer varierande arbetsmoment, feedback för den enskilde koristen, till hela gruppen och till varandra som körledarkollegor, menar han.

Desirée inser att hon är rädd att förlora barnen i just denna barnkörgrupp, på grund av att skolan hon undervisar dem på samtidigt startar en konkurrerande körverksamhet. Det i sig leder till egna tvivel på sin förmåga som körledare och en upplevelse av sämre självförtroende. Hon förmår inte se sin egen körledarpraktik när hon skriver i sin portfölj utan fokuserar hindren och praktiska svårigheter. Under

intervjun kommer hon på och pratar om att hon är alltför passiv och bör styra upp arbetet med sin nystartade barnkör mer. Hon får i portföljen syn på pedagogiska hinder som svårigheter att hålla ytterdörr upplåst, passiv attityd gentemot barnen och att hon går på någon slags rutin. Desirée upplever observationstillfällena lite obekväma och säger att hon inte vågar testa så mycket som hon menar att hon vågar när hon är själv med en barngrupp. När hon får höra mig läsa upp min sammanställning av mina observationsanteckningar om vad hon gör på sina lektioner kommenterar hon: ”Ja, ja, det vet jag ju att jag gör allt det där”. Däremot skriver hon inte så mycket om sin körledarpraktik i sin portfölj, det blir ett fokus på hinder. Genom studien kommer Desirée fram till att hon vill arbeta med en körkollega från och med nästa termin.

Vid de enskilda eftersamtalen (2013/2014) framkommer att de medverkande körledarna kan identifiera sig själva med respektive körledarbild som en beskrivning av sin körledarpraktik.

5.2 Mål och förutsättningar i körledarpraktiken

I följande avsnitt beskrivs resultatet av fokussamtalet med syftet att analysen av mål och förutsättningar för handlingar och aktiviteter i körledarpraktiken ska ge en beskrivning av variationer i arbetet med körledning på en kollektiv nivå.

Vid tiden för fokussamtalet har ett första läsår snart gått av pilotprojektet (körverksamhet med barn och unga) som de fyra medverkande körledarna deltagit i och där denna studie genomförts. En gemensam slutlig körkonsert har nyligen ägt rum. Under året har körledarna haft några kollegiala tillfällen då de träffats för att diskutera och planera tillsammans och mot slutet av denna period träffar jag dem för ett gemensamt fokussamtal kring deras yrkesvardag i denna körledarpraktik. Som forskare är jag intresserad av vad de vill prata om och som kan framkomma på en kollektiv nivå gällande de olika handlingar och aktiviteter de enskilt använt sig av under projekttiden. I fokussamtalet finns en öppenhet mellan de fyra körledarna och de delger varandra erfarenheter av olika slag. De använder ofta ordet *man* när de berättar om vad de gör eller borde göra. I citaten i texten nedan kan detta *man* alltså tolkas både som att det rör körledaren själv och/eller körledare i allmänhet.

Jag möter de fyra körledarna för fokussamtalet i en arbetsmiljö de känner till, en musiksal. Det klingar körmusik i bakgrunden och några konsertbilder från den gemensamma körkonserten som genomförts rullar på dataskärmen. Vi sitter kring ett gemensamt bord.

Fokussamtalet äger rum och startar, såsom beskrivits i kapitel 4, med fika, fritt samtal omkring körverksamhet och körledning samt i slutet några av mig riktade frågor om ledarskap i kör. Desirée anländer först och berättar om körkonserten, som blivit till ett gemensamt projekt under vårterminen. Hon berättar att körledarna engagerat äldre musikelever som utgjort kompgrupp och spelar till alla sångerna vid

konserter. Dessa musikelever uppskattas av körledarna för sitt spel och den positiva attityd de har gentemot barnen och konsertsammanhanget. Beatrice ansluter härefter och när hon får se bilderna från konsertdagen kommenterar hon enskilda barn i kören, deras beteenden, hur förväntansfulla de varit inför konserten och hur de sjöng och sjunger. Carl ansluter, tittar först på bilderna och kommenterar hur bra han tycker bilderna är och hur fin konsertdagen blev. Han ger även Beatrice en kommentar om hur bra hennes barn i barnkören har skött sig. Han känner till att hon arbetat hårt för att barnkören hon undervisar skulle lyckas med just detta konsertmål som är barnkörens första framträdande. Beatrice berättar att det varit skönt att ha ett mål att arbeta för tillsammans med barnen. Det har hon inte haft tidigare med just denna grupp. ”Att bara småsjunga leder ingenstans”, säger hon. Beatrice har pratat med barnen vid varje övning inför detta konserttillfälle och berättar att barnen visat nyfikenhet och haft många frågor eftersom de inte varit med om att framföra något vid en konsert tidigare. Anna ansluter och så är vi alla fem i samma rum.

Fokussamtalet får en öppen atmosfär med icke styrda frågor i denna första del. Körledarna pratar öppet, men kommer att röra sig i samtal om gemensamma erfarenheter och arbetsåret. Efter en stund ger Carl uttryck för en viss trötthet i slutet av terminen: ”Jobbar man mot ett mål så är att ställa in ett totalt nederlag”. Just denna körkonsert kommer sist på terminen och de inblandade körledarna har olika åsikter om valet av datum. Att genomföra ett samarbete av detta slag är däremot något de upplever som mycket positivt. De ger uttryck för att det måste vara en körledare som vårdar kören och dess framträdande. ”Det blir lite lågstatus för en kör om man aldrig sjunger upp”, säger någon. Körledarna har börjat med gemensamma körledarkonferenser tillsammans under våren. De vill gärna fortsätta med det och betonar vikten av ämneskonferenser.

De fyra körledarna börjar nu redogöra för varandra om sin respektive körverksamhet under året. De berättar att fler nya körer ska startas, exempelvis en kör för målbrottsångarna. Carl och Desirée kommer att slå samman två körgrupper och arbeta tillsammans från och med höstterminen. De diskuterar även möjligheten att framöver kunna ta emot studenter som är ute på praktik.

Beatrice berättar att först efter nästan två terminer träffade hon rektorn på den skola där hon arbetar med denna nya barnkörverksamhet. Rektorn kom då fram till Beatrice, berömde henne för det fina arbete hon utfört under året och nämnde också hur positiva de andra lärarna på skolan var över hennes arbete med barnen. De tre andra körledarna reagerar i fokussamtalet och blir förvånade över att rektor inte mött Beatrice mer under året. Beatrice tillägger att de båda hälsat på varandra i början när hon anställdes men i övrigt inte någon enda gång. Anna ger här i samtalet uttryck för att ”vi kollegor är för dåliga på att ge feedback”.

När jag upplever att de fyra pratat av sig en stund, inflikar jag för Anna, Beatrice, Carl och Desirée att jag lagt märke till att de fyra arbetar med liknande saker och moment i sitt arbete, ”inte likadant utan på olika sätt, på ert eget sätt”. Jag ger exempel på detta, såsom uppvärmning, tonbildning, rytmer, texter, melodier,

call and respons, pianoackompanjemang, dirigering, arbete med rörelser, stående eller sittande arbete på golvet med gruppen.

Desirée berättar om sin nya kör som gått från 30 elever till 12 och hur hon tappat energi för gruppen efter att hon fått veta att det startats en liknande verksamhet på samma skola. Hon beskriver hur dörren till lektionssalen inte går att hålla upplåst och hur det skapar oordning för gruppen att springa till den angränsande entréhallen för att öppna ytterdörren. Hon är öppen och vill diskutera med sina tre kollegor hur dessa faktorer blivit till negativa upplevelser i arbetet under året.

Anna, Beatrice, Carl och Desirée menar att en grupp om åtta elever inte ger styrsel i en körgrupp och att det inte är ett antal som är bra för individuellt undervisande i grupp. Däremot menar de att tolv är ett bättre antal.

Carl berättar om sin körgrupp och de framträdanden som de gjort och gör utanför skolmiljön och menar att ”det blir mycket mer på riktigt när man kan komma utanför huset, i annan konsertmiljö än där lektionerna bedrivs”. Carl menar också att när det är färre korister på en repetition kan han handleda korister mer individuellt i grupp, ha sånglektion och använda tiden på ett bra sätt.

De har under året pratat om att vilja arbeta på nya sätt och mer med varandra. Nästa termin räknar de med att detta ska bli av. Det blir ett steg framåt i körtrappan och ett resultat av projektåret. Körledarna pratar om vikten av att träffas och ha kollegor att dela yrkesvardagen med.

5.2.1 Likheter och skillnader i körledarpraktik med barn, unga och vuxna

Efter den inledande fria samtalsdelen övergår fokussamtalet till att inriktas på mina frågor till Anna, Beatrice, Carl och Desirée, om likheter och skillnader i körledarpraktik med barn, unga och vuxna, mål med körverksamhet och synsätt på om hur det går att se på ledarskap i kör, och hur de ser på och pratar om ledarskap i kör.

”Det finns samma lust och gnällspikar. De vuxna är dock disciplinerade” säger Carl och menar att det finns stora likheter och skillnader mellan barnkör och vuxenkör.

En skillnad som Carl pekar på är att vuxenkören har fasta engagemang och betalar årsavgift till kören. Koristerna i vuxenkören behöver vara mer utåtriktade i sin verksamhet och det finns en större social förankring. Carl berättar hur han blivit uppringd av en korist i en vuxenkör han repeterar med under samma tid som projektet pågår. Koristen, som är relativt ny i kören, vill veta om han platsar i kören och Carl lugnar honom med att det gör han visst. Koristen berättar hur mycket kören betyder för honom och att han redan kommit in i det sociala sammanhanget. ”Pang!”, utbrister Carl och verkar med sin energi i berättandet mena att den här koristen har funnit sig väl tillrätta.

Carl berättar även att det går att använda samma ”körsaker” med barn såväl som med vuxna, bara man som körledare modifierar dem lite. Beatrice menar att hon använder sig av samma variationer av att arbeta i kör med barn, unga och vuxna. Desirée och Carl diskuterar huruvida barn ledsnar snabbare än vuxna. Desirée menar att vuxna kanske har lättare att sjunga sådant som de tycker är ”tråkigt”, än vad barn har. Carl invänder med att han inte vet om det är så. Beatrice menar att körledaren eventuellt får elda på vuxna lite mer än man behöver med barn och att barnen har en annan syn på sitt utövande. Körledarna pratar också om att det råder samma förvirring vad gäller att informera barn såväl som vuxna.

Desirée menar att vuxna har större motstånd mot utantillinläring och att sjunga utantill och hon tycker det är tråkigt att livet förändras på detta sätt för människan, från barn till vuxen. Desirée berättar härefter om en sånggrupp i åldern 9-12 år och exemplifierar med ett barn som kommit av sig med texten och fortsatt att bara sjunga på, genom att fejka text på engelska utan innehåll. Anna menar också att den stora glädjen med barnen är att de lär sig snabbt utantill och fortfarande kommer ihåg efter ett halvår. Det kan vi som körledare räkna med, till skillnad från vuxna, menar hon. För vuxna kan texten vara som bortblåst så att när en sång plockas upp igen får arbetet med textinläring tas upp på nytt. Barnen är ”fullständigt fantastiska” på utantillinläring, men det råder en annan uppfostringssituation.

Anna påpekar att körledaren måste involvera och hantera föräldrarna i en barnkör. Carl flikar in att han skulle vilja bilda en föräldrakör. Anna tror att fler mammor än pappor skulle hoppa på ett sådant erbjudande. Körledarna pratar i fokussamtalet om barnens och elevernas inflytande och om det är möjligt med olika grupper och styrelse, liksom i en vuxenkör. Föreningen X Kulturskolas körer skulle kunna bildas, säger Anna, med flera körer och en styrelse för barn- och ungdomsverksamhet. Detta skulle ge möjligheter att söka bidrag för verksamheten och vara ett sätt att strukturera engagemanget och få med sig människor, utvecklar hon.

Desirée tar upp möjligheten att kunna göra ett gemensamt konsertprojekt igen, med många barn, unga och samverkande körledare och med målet att få barn och unga att uppleva hur det är att sjunga 3-4-stämmigt tillsammans. Nästa år ses som en möjlighet för ett sådant gemensamt körprojekt och alla fyra körledarna ger uttryck för en vilja att delta. Att arbeta för olika konsertprojekt är viktiga mål och en stark drivkraft för körledarna, oavsett ålder på körsångarna och körsammanhang.

I analysen av eftersamtalen framstår likheter och skillnader i körledarpraktik med barn, unga och vuxna med utgångspunkt i några olika reflektioner av körledarna. Olika uttryck om dessa beskrivs i nedanstående utdrag:

⁴En likhet är att det blir alltid mycket bättre om jag är väl förberedd och pigg och utvilad och entusiastisk och väl förberedd så att jag kan mitt material bra,

⁴ Alla förekommande citat från körledarna har jag editerat för läsbarhet i avhandlingstexten.

men det är alltid mycket bättre om man har bra konserttillfällen framför sig med bra musik av hög kvalité så blir allting mycket bättre [...] I grunden är det ju väldigt mycket samma arbete man gör [...] utvecklar rösten och utvecklar den gemensamma klangen och övar in nya saker, lära sig nya saker, komma ut och möta publik. (Enskilda samtal, Anna, 140117, s. 16)

Anna ger här uttryck för en likhet; att i alla körer oavsett ålder på koristerna krävs en stark närvaro av henne själv, att hon är väl förberedd, har gjort ett gott urval av vilken musik verksamheten ska få innehålla, lärt in nytt material och arbeta för en gemensam konsertverksamhet. Likaså att sångarna tränas i röstutveckling, utvecklar den egna röstkvalitén och en gemensam körklang. Beatrice berättar från sitt arbete som också visar på likheter:

Jag kan säga att jag jobbar nästan rakt av [...] och jag har faktiskt även haft bildsymboler med vuxna när jag jobbat med utantillinläring. (Enskilda samtal, Beatrice, 131205, s. 16)

Det framgår vid det enskilda eftersamtalet att ”rakt av” betyder att körledaren ofta arbetar på liknande sätt med barn som med vuxna. Beatrice menar att hon också använt sig av bildsymboler med vuxna och inte enbart med barn. Hur barn och unga mår väl av växling mellan bild, symboler, noter och utantillinläring framträder i ovanstående citat.

I samtalet med Desirée framkommer en likhet; att hon ser till vilken nivå en kör befinner sig på mer utifrån vad den kan, har för erfarenhet av körsång, än vilken ålder det är på sångarna.

P: Om du jobbar med en vuxenkör, som körledare, vad finns det för skillnader och likheter utifrån hur du jobbar med barnkör?

D: Men det är väl kanske vilken nivå den befinner sig på, en nybörjarkör där alla är nya är det kanske inte så stor skillnad.

P: och med nivå så menar du?

D: Alltså hur länge de har sjungit i kör, om de har sjungit i kör eller, det är ju jättestor skillnad. Är man nybörjare så är man ju på barnnivå där kan jag tänka mig om man inte kan noter och så. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 14)

Äldre barn och unga tar till sig information snabbt och lätt. Mindre barn lär sig musikaliskt material snabbare. Desirée berättar:

D: [...] det går ju fortare framåt med den lite äldre så klart.

P: Fortare framåt, i vilket avseende?

D: Ja man kan ju när man pratar med dem instruera och så, så går det ju snabbare, man instruerar ju på ett helt annat sätt när det är småbarn, man instruerar med kroppen, alltså man använder alla uttrycksmedel. Det behöver man ju inte göra på samma sätt med äldre.

P: För å andra sidan finns det en kommentar om att barn lär sig så fort.

D: Jo men det gör de ju, men... jaha du tänker så...

P: Nej jag tänker nog mer att det förmodligen är olika infallsvinklar i det här. Så om du säger att det finns saker som ungdomarna tar till sig snabbare och då tänker du om du skulle räkna upp vad är det de tar till sig snabbare än barnen?

D: Alltså det man säger helt enkelt.

P: Ja, information.

D: Sen märker man ju när man ska lära alla de här sångerna till småbarnen att man behöver inte säga att det ska ni kunna utantill till nästa gång, utan det bara liksom sitter där på de flesta. Medan nu vid Lucia då får man ju banka, den ska vi ta till nästa vecka och då ska alla kunna den och så får man ju hålla på.

P: Med de äldre barnen? (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 14-15)

Om barns snabbhet till musikaliskt lärande fortsätter Desirée:

D: Med de äldre ja. Men de små barnen det bara liksom händer, att det bara finns, så det är ju mycket mycket lättare att de lär sig utantill.

P: Ja och det är det jag menar då går det plötsligt snabbare där än hos äldre, men det finns andra faktorer som du säger...

D: Ja information. [...]

D: Och man kan säga till de äldre nu tar vi 5 minuters paus, det kan man ju inte säga till de små för då går det 20 minuter eller nånting sånt. [...] man kan samtala på ett annat sätt och så måste man liksom styra upp den här körtimmen mycket mer med småbarnen. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 15)

Desirée betonar växlingar i användande av papper respektive notblad:

[...] de små barnen, de får blandat text och notblad för att de ska kunna lära sig och följa och hoppa över vissa, när det är komp till så får de hoppa över... är där stämmor liksom vet de också vilka eller så, så de inte bara ska läsa textblad, men ibland när det ska vara lättare så får de textblad för att det ska

gå snabbare och de ska lära sig utantill eller så. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 14)

Skillnader i körledning med barn och unga kontra vuxna kan vara att minnesträning genom bilder, noter och symboler visar att barn är snabba på utantillinläring, något som är svårare för vuxna. Det råder en uppfostringssituation i arbetet med barn och unga som kräver ett varierat arbetssätt. Anna uttalar denna skillnad i arbetet på ett sätt:

Ja, för barnen är inte uthålliga alltså. De ser inte något längre mål. Barnen själva ser bara korta mål. (Enskilda samtal, Anna, 140117, s. 16)

Ovan anförda citat kan också ses i ljuset av skillnaden med barn- och vuxenkör. I vuxenkör går det att arbeta med koristernas förmåga till längre uthållighet. Anna har tidigare i studien (fas 1) givit uttryck för att barnen inte ska vara i en helt egen värld utan betyda något för samhället och i detta mål är föräldrarna en viktig grupp att möta. Genom körledarens behov att eventuellt involvera föräldrarna i körverksamheten med barn och unga ges möjlighet till stöd för verksamhetens mål i ett längre perspektiv. Det är i sig en skillnad i körarbete med olika åldrar, men generellt framhålls vikten av föräldrarnas engagemang i all körverksamhet med barn och unga.

5.2.2 Konstnärliga mål i körarbetet med barn och unga

I fokussamtalet framkommer olika beskrivningar av konstnärliga mål i körarbetet med barn och unga, vilket beskrivs i detta avsnitt.

Desirée uttrycker att hon ”vill försöka lära barnen att sjunga mjukt och musikaliskt, kunna nå alla tonerna” och Beatrice att hon vill få barnen att använda ”den lilla mjuka rösten”. Dessa uttryck ansluter till tonbildning och den utveckling av röstens klangkvalitéer körledarna ständigt tränar med sina korister. Carl berättar att han då och då lyckas få barnen att sjunga som han vill. Genom att dirigera får körledaren en större koncentration och Carl uttrycker en önskan om att kunna vara två, en vid pianot och en som dirigerar, för att undvika springet emellan. Carl utbrister ”det är för mycket harvande och för lite musik”. Han menar att för mycket harvande kan få en del att sluta och att körledaren därför behöver variera väldigt mycket. Carl skulle vilja komma längre i processen att kunna läsa av en notbild och få snabbare resultat som inte bara bygger på utantillinläring. Förutom långa uppsjungningar skulle han vilja uppnå ett högre resultat. Med detta menar Carl ”mer kunskap om jämnare klang, större koncentration, mer textlig medvetenhet, nyansera i musiken, då kommer det klingande resultatet längre”. Anna berättar att hon vill arbeta med två saker för att utveckla sin nystartade barnkör, dels att ta tid till att träna barn individuellt, dels arbeta mer med sceniskt uttryck. Hon har märkt att det är några barn i kören som hon måste lägga ner mer tid på, bry sig särskilt om. Det är några som har stora svårigheter att hålla stämman i den stora gruppen. Detta

arbetar Anna med genom att hjälpa dem individuellt före och efter kören. De får individuell uppmärksamhet och träning i att själva bli medvetna om hur de ska lyssna. Dessa unga korister har svagare gehör och behöver längre tid på sig för att lära sig.

Anna berättar att hon tar sig an och tränar, för att längre fram kunna sjunga körmusik som har en högre svårighetsgrad med hela barnkören. Det kan i framtiden ge möjligheter till större urval av musik för gruppen. Anna vill framöver arbeta med att välja ut fler sånger att arbeta sceniskt med i gruppen. Beatrice inflikar här att hon vill arbeta med röstkvaliteten mycket mer. På skolor där Beatrice varit har hon märkt att lärare som arbetar i klass med barn sjunger i för låga tonarter och hon menar att det är en brist att det är vanliga klasslärare som arbetar med musik med barnen. Hon berättar att lärare kan räkna in till tre (1, 2, 3...) utan reflektion om varför, de ger inte alltid ton innan sångstart och det är långt till röstträning. Beatrice berättar om en händelse en gång när ett barn började gråta vid en sång, blev känslomässigt berörd. Sången gick inte att sjunga kraftigt. Barnet rördes av texten och stämningen som skapades vid detta tillfälle. Berättelsen fångar något av den konstnärliga upplevelse som Anna, Beatrice, Carl och Desirée ger uttryck för och talar om. Anna säger vid ett tillfälle i fokussamtalet:

Det högtstående konstnärliga resultat ligger i själva kommunikationen med publiken, det som uppstår i konserten av total känsla av närvaro och att man möter mottagaren av det här budskapet, det är bland det underbaraste man kan uppleva. Det är också en konstnärlighet att varje barn kan sitta och njuta av sin sång under övningen. Det här målet att få ut ett budskap och möta publiken, där ligger väldigt mycket av konstnärlighet i barnkören. (Anna)

Körledarna berättar att ”det konstnärliga inte ligger på en nivå”, att det inte motsvaras av att notbilden är svårare och mer komplicerad. Faktorer som musikalisk mognad, medvetenhet som kommer ur texten, fraseringar och att uppleva i hela kroppen nämns som aspekter av konstnärlighet.

5.2.3 Ledarskap i kör

I slutet av fokussamtalets riktade frågor presenteras en modell av ledarskap i kör (se 4.2.5) som utgångspunkt och trigger för gemensam diskussion och reflektion. På min fråga om huruvida det går att skilja det konstnärliga, administrativa och sociala åt uttrycker körledarna:

[...] tror inte man når det konstnärliga utan administrativa, sociala eller rättare sagt man når högre med alla de ingredienserna. (Carl)

[...] det är oerhört sammanflätat, så måste jag ju vara en social människa och bemöta konflikter med mera. Kan jag inte dela ut administrativ information så faller hela kören, allt är sammanflätat. Kanske att något för en stund står i fokus. (Anna)

Anna ger uttryck för att skillnader finns genom exempelvis uttryck som:

Vi måste jobba för att stärka vår status. [...] X ser sig själv som kördirigent.
(Anna)

Ovanstående uttryck exemplifierar att det råder olika syn i körledarskrået och att det får förmodas påverka synen på och om körledaren. Reflektioner omkring statusskillnad i begreppen: körledaren, körpedagogen, kördirigenten, framkommer och körledarna berättar om att det ena begreppet kan anses finare än det andra i olika sammanhang.

Vad som framkommer under denna fokusintervju, exempelvis genom olika citat är att flera aspekter samverkar och utgör olika delar i körledning och synsätt på körledning. Anna gör följande reflektion och konklusion av hur hon ser på begrepp som används inom körledarskrået:

På sätt och vis verkar dirigentens status högre och finare, men ledarbegreppet är på något sätt överordnat för i ordet ledare ingår det så många fler funktioner. I dirigentbegreppet ser man bara att stå där och dirigera men ledaren är pianisten, administratören, social, allt, allt, allt och dirigent, men känns mer vardagligt. Pedagog är ett vidare begrepp, en pedagogisk idé, man vill någonstans och har en utbildning man vill förmedla. Ordet dirigent, där finns inte ens pianist. (Anna)

Någon av de medverkande körledarna säger:

Alla bilder kan bli fel, men skapa en debatt. Svårt att göra en bild. Man jobbar som barnkör-pedagog-dirigent-ledare. Begreppen är viktiga. (XXX)

Anna reflekterar:

När man går bort från pianot och ställer sig framför barnen och dirigerar och kräver att barnen ska titta på händerna och där uttrycker man musiken. Där får barnen också känslan av att vara med om ett konstnärligt sammanhang, som är mer än musikläro. (Anna)

Körledarna berättar om att barn lär snabbt och att de läser av kroppsspråket (dirigering) snabbt, även om de inte vet och kan sedan tidigare. Denna snabbhet och lätthet att lära kan utmanas och arbetas med när körledaren dels är medveten om det, dels kan stimulera barnen i deras förmågor, dels växla mellan olika moment och övningar i körsången. Beatrice berättar att hon fått en chock första gången hon ställde sig framför den barnkör hon har nu. Hon märkte ganska snabbt att barnen läser av och lär sig snabbt.

Det gick så otroligt snabbt [...] Dirigering är ett naturligt kroppsspråk. Då reagerar människor naturligt. Det är så naturligt att det går att fatta. (Beatrice)

Körledarna ger under datainsamlingsperioden uttryck för att de genom sin medverkan i studien och sina berättelser om körledarpraktiken med barn och unga kommit till nya insikter. De menar att kommunikationen dem emellan skapar nytt, vilket innebär att deras individuella kunskaper blir sedda och kan tas tillvara på en kollektiv såväl som individuell nivå. De betonar vikten av gemensamma körledarkonferenser, verksamhetsplanering, konsertprojekt och att vara i ett sammanhang där det de gör blir synligt, stöttas och uppmuntras av en omgivning som delar en gemensam kulturell tradition. Genom deras uttryck och värdesättande av kommunikation dem emellan visar de på vägar till utveckling i sin egen praktik med utgångspunkt i ett socialt sammanhang.

5.2.4 Sammanfattning mål och förutsättningar i körledarpraktiken

Fokussamtalet, rörande mål och förutsättningar i körledarpraktiken, visar på en individuell nivå som lyfts till en kollektiv nivå genom att individuella erfarenheter av körledarpraktiken levandegörs och medvetandegörs och blir till gemensam kunskap med utgångspunkt i kommunikation och reflektion. Med utgångspunkt i den kollektiva nivån, fokussamtalet som socialt samspel möjliggörs utveckling på en individuell nivå. Verktyg som *reflektion*, *lyssnande attityd*, *strategier* och *musikaliskt hantverkskunnande* diskuteras och synliggörs.

I det följande sammanfattas tre aspekter av mål och viktiga förutsättningar för all körverksamhet:

1. Att i arbetet som körledare arbeta för olika, uttalade mål är viktigt i körverksamheten för såväl barn, unga och vuxna menar körledarna. Körledarkonferenser, feedback och arbetsledning är faktorer som nämns som viktiga för en körledare, liksom en person med tydligt mandat att kunna bistå körledarna i verksamheten. En annan viktig faktor är möjligheten och tillgång till kollegor att arbeta tillsammans med i musikaliska projekt och att träffas kontinuerligt. För att möjliggöra körledarnas kontinuerliga arbete behövs såväl gemensam som individuell planering, något körledarna uttryckt att de ser värdet av och önskar.

Oavsett vilken ålder det är på korister eller vilket sammanhang så är rummet, lokalen/-er en viktig ramfaktor. Vad körledarna behöver och vilka lokaler som fungerar har körledarna synpunkter på och kunskap om, likaså hur de vill arbeta och ha möjlighet att arbeta på olika sätt. Körledare vill gärna ha möjlighet att kunna arbeta tillsammans med pianist under vissa perioder. De vill även ha möjligheter att kunna arbeta tillsammans, gemensamma körprojekt och gemensamma repetitioner. Upplägg av verksamheten, lokaler, instrument, övrig utrustning och noter är viktiga verktyg för körledare, barn och unga i mötet med varandra. För att kunna organisera mål och förutsättningar för verksamheten uttrycker de behov av någon person som uttalat håller samman och bistår övergripande.

2. Att ha en tydlig ledarroll är en viktig förutsättning i arbetet som körledare: Begrepp som ledare, pedagog, dirigent är viktiga men svåra att skilja åt. Dessa

begrepp är aspekter av körledarrollen som samverkar. Körledarna nämner att det kan finnas statuskillnader i begreppen och menar att körledarrollens status behöver stärkas. Statuskillnaderna i sig går att förstå som ett resultat av att olika utbildningsbakgrunder/traditioner skapar dessa.

Under fokussamtalet sägs att ledarbegreppet är överordnat en mängd aspekter såsom: pedagogen, dirigenten, pianisten, administratören, rösttränaren, stämledaren och den sociala människan. Körledarna pratar om att körledarrollen är sammanflätad och att ledarbegreppet kan omfatta ovanstående aspekter.

3. Körledarna ger uttryck för att i den konstnärliga aspekten ligger kommunikation på olika nivåer; individuellt, tillsammans med kören, med och till publiken. De tar upp aspekter som de menar samverkar och finns i det konstnärliga hos varje människa: musikalisk mognad, medvetenhet, texten, fraserings av text och musik, upplevelser inombords och tillsammans i körkroppen. När dessa är närvarande inträffar en konstnärlig upplevelse. För en körledare finns begreppet kropp i flera betydelser, dels den individuella kroppen, sångrösten, dels den gemensamma kroppen - hela kören, allas sångröster tillsammans. Dessutom finns ett starkt konstnärligt kommunikationsmedel i körsång och det är texten i sångerna: ett budskap förmedlas tillsammans.

Fokussamtalet visar hur individuell reflektion kan bredda enskilda körledares meningsskapande och hur kollektiv reflektion kan synliggöra och utveckla kunskap om körledarpraktiken så att körledarna kan bli varandras resurser och möjligheter i vardagen.

I nästa avsnitt beskrivs körledarnas arbete i körledarpraktiken, utifrån de olika handlingar och aktiviteter med barn och unga i kör som framkommit i form av olika arbetssätt.

5.3 Arbetssätt

I den undersökta körledarpraktiken framträder olika arbetssätt, som i detta avsnitt besvarar första forskningsfrågan. I arbetssätten framträder också kulturella verktyg och hur de används i sammanhanget. Datamaterialet visar hur körledarna ständigt och snabbt växlar mellan olika handlingar och aktiviteter för att hålla samman musikaliskt lärande och skapa vägar till musicerande. I nedanstående avsnitt presenteras de handlingar och aktiviteter som återfinns hos körledarna som helhet på en kollektiv nivå. Följande åtta kategorier beskrivande olika arbetssätt är konstruerade med avsikten att visa på den bredd och variation som förekommer: (a) *lyssnande attityd*; (b) *prövande av metoder*; (c) *musikaliska rutiner*; (d) *förebildande*; (e) *koncentrerade uttryck*; (f) *reflektion i praktiken*; (g) *historieberättande* och (h) *målbilder*. Kategorierna av arbetssätten baseras på datainsamlingens observationer, intervjuer, transkriptioner, reflekterat skrivande och enskilda eftersamtal. Varje arbetssätt innehåller kombinationer av olika fysiska

eller psykologiska verktyg som fyller olika funktioner i körledning. Arbetssättet kräver den kedja av tankar, resonemang och slutsatser som i körledarpraktiken sker kontinuerligt under en körrepetition och i det enskilda planeringsarbetet för körledaren.

5.3.1 Lyssnande attityd

I denna kategori som beskriver körledning med utgångspunkt i arbetssättet *lyssnande attityd* söker körledaren hela tiden kontakt både med gruppen och med varje enskild individ under tiden en sång sjungs eller när en dialog eller ett repetitionsmoment pågår. Enda gången körledaren tittar bort är när hon/han behöver se handen på pianot, titta på noten och söka efter precision. Strävan är att hela tiden se och kommunicera med hela gruppen. Körledaren visar ett varmt ansikte, en blick för individen och att se alla. Om någon i gruppen kommer med en idé som inte passar för körledaren just då, lyssnas frågan in och kan besvaras med ”bra idé, det ska vi göra i en annan sång längre fram”. Körledaren markerar därmed en vilja att lyssna på barnen och knyter an till deras olika förslag om att sjunga på ett visst sätt, utan att för den skull alltid låta koristerna bestämma. Därmed framstår körledaren som en person som menar vad hon/han säger. Ett barn säger: -jag kan inte. Körledaren svarar: -men jag hjälper dig. Körledaren visar på ett inlyssnande förhållningssätt gentemot barnet, tror på barnets förmåga och ingjuta mod att våga prova. Körledaren undviker att vara arrogant och ironisk, då det lätt kan missförstås och bidra till att skapa osäkerhet och dålig självkänsla hos den enskilda sångaren.

Med koncentration och planering genomförs kontinuerligt nya instuderingar av nytt material och repetition för att fördjupa kunskapen om det som redan repeterats in. Varje gång en sång sjungs ska något nytt kunna tillföras och repeteras. Efter ett fåtal repetitioner finns det första framträdandet inplanerat med några sånger som framförs. Körledaren hinner med att repetera in mycket nytt med barn och unga. Barn är snabba och lär snabbt, vilket körledaren vet och visar respekt och tilltro att utgå ifrån i arbetet med barnen.

I studiens första fas framstår *lyssnande attityd* som en tydlig förväntan hos körledaren att barnen kan och vill och har lätt för att ta in nytt. Det i sig, för en utbildad körledare, att visa respekt för barn och ungas förmågor. Det innebär att barn vill skapa musik tillsammans med körledaren och därmed att musiken kommer i fokus allt eftersom körledaren varierar sin metodik för att gå vidare och arbeta framåt. Körledaren strävar efter att hela tiden vilja vara vänd mot barnen med kropp, ansikte, tilltal och med en lyssnande attityd som blir till en grundförutsättning för kommunikation och musicerande av den utvalda musik körledaren planerar och genomför i arbetet.

I analysen av eftersamtalen framstår arbetssättet *lyssnande attityd* som total närvaro. Körledarna berättar om körledarens behov av att vara totalt närvarande och koncentrerad på det som sker i stunden. I samma stund reaktioner sker får körledaren

ta snabba beslut omkring vad som är möjligt att förhandla och hur det eventuellt kan omförhandlas, antingen för sig själv i sitt inre eller gentemot gruppen explicit.

Javisst. Och lyssna på varandra. Du måste vara här och nu, totalt här och nu. Och det gör du som körledare, alla är här och nu, utan det blir det inga resultat. (Enskilda eftersamtal, Carl, 131219, s. 25)

Genom körledarens förmåga till inlyssning, koncentration och närvaro tas nya beslut efter hand. Utifrån de mål som finns uppsatta hos körledaren att arbeta för sker regelbundet en förhandling alternativt omförhandling i den musikaliska praktiken och vad som ska komma att bli möjligt att utföra och gemensamt arbeta för. En annan infallsvinkel på lyssning, koncentration och närvaro uttrycker Desirée när hon beskriver barns förmåga att bygga på en övning hon som körledare initierat:

D: [...] för då kommer allihopa in där och hänger sina grejer och så sätter de sig [...] trettio stycken [...] men alltså de är ju väldigt välartade de här barnen och sen så ropar man ju upp dem och så och sen så börjar man ju med uppsjungsövningar och det vill dom absolut. Skulle jag missa det då är det kört... och sen, sen är det vid nåt tillfälle när jag hade rytmik hade jag faktiskt signaler, stå upp å sitt ner å sånt och vid något tillfälle så gjorde jag det här [...] det räckte att jag gjorde det en gång och sen så glömmar jag det, sen när jag säger: då kan ni stå upp, så är det ingen som ställer sig upp... så får jag gå och göra så... Så de påminner mig om det hela tiden. Och det är ju en jättebra grej att ha det här va men det funkar bättre om man har rytmiken än om man har detta kan jag tycka, för det tar liksom med mig bland dom och inte bakom pianot hela tiden, [...] dom gillar det.

P: Och då tänker du utifrån din körverksamhet?

D: Ja. Så dom vill liksom det [...] och sen så är de ju väldigt så här att om jag sjunger papapapapa, så sjunger de mamamamama, alltså de gör tvärtom. De hittar på såna saker själv så det blir liksom ett spel mellan dom och mig då och det bygger man ju gärna på och liksom fortplantar det. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 3-4)

Samspelet, som beskrivs i ovan citat och pågår kontinuerligt mellan barnen och körledaren, vill Desirée ta tillvara inom ramen för sitt arbete med körledning. Det kan innebära förändringar av en planering, men det ser inte körledaren som ett hinder i planering, mål och visioner med de sånger barnen är på väg att lära sig gemensamt. Det går att se och tolka förändringar, med utgångspunkt i arbetssättet lyssnande attityd, som att förhandling och omförhandling är ett resultat av lyssning, koncentration, närvaro och sker i körledarpraktiken kontinuerligt. Barnen och körledaren utgör tillsammans ett fantasifullt meningsskapande, där körledning stimuleras utifrån att körledaren förmår ta fasta på den respons som uppstår och använda sina förmågor till flexibilitet. Det yttre triggar det inre, yttre respektive inre stimuli.

D: Man måste vara med liksom hela tiden.

P: Ja. Kan du berätta?

D: Ja och sen är det ju så här liksom, ungarna kommer: "kan vi inte göra så?! Nu vill jag sjunga det! ...jag vill sjunga"... om de nu råkar sjunga stämmor som man gör ibland med småungar. "Kan inte jag, kan vi inte få byta"... Det måste man ju... då kan man inte säga nej nu gör vi så här, då får man ju testa olika. [...] det är hela tiden att ge och ta, fast man styr det på nåt sätt. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 6-7)

I citatet ovan framgår att i stället för hinder leder yttre stimuli till utmaningar och möjligheter i lyssnande attityd som arbetssätt. Lyssnande attityd innebär förmågan att höra vad barn och unga sjunger, pratar om, kommunicera och gå in i dialog inom ramen för körledningen.

5.3.2 Prövande av metoder

I denna kategori, som beskriver körledning med utgångspunkt i arbetssättet *prövande av metoder*, framträder hur körledaren också hela tiden står i dialog med gruppen utifrån en lyssnande attityd att vilja nå alla barn, var och en i kören. Prövande av metoder utifrån körledarens förmåga att växla mellan olika handlingar och aktiviteter utgörs dels av tillgången till olika verktyg, dels att ta in nya sätt att tänka och handla, prova och variera. Körledaren använder inte sällan en låg talröst (tonhöjd) till barnen och sjunger med egen svagare volym för att inte dränka koristernas röster. Det påverkar ofta barnens röster positivt, de sjunger ut, körledaren sitter ofta vid pianot för att stödja, repetera och sufflera texten. Musik transformeras genom piano, kropp och röst.

Körledaren varierar ofta med olika övningsmoment och metoder. Hon/han stannar inte upp för länge vid varje övningsmoment för att inte trötta ut barnen, eftersom barn inte är uthålliga eller ger uttryck för långsiktighet. Barn visar inte heller alltid att de förstår konsekvenser. Växlingar av metoder framstår som viktiga. Moment återkommer under flera lektioner och sätts in i ett musikaliskt sammanhang och lärande genom körsång. Om något går fel kan körledaren låta det gå helt förbi eller ta upp och repetera, hela tiden med instruktioner, uppmuntran och en självklar blick framåt, som visar vart hon/han vill komma och hur. Det är inte alltid körledaren rättar musikaliskt i tonträffning utan arbetar med andra musikaliska moment som text, koncentration, ljud och rörelse.

Körledaren tillåter att barnen småpratar och får skruva på sig när de inte kan sitta still. Barnen får texter och sånger på papper med/utan noter och en del lärs in utantill direkt från starten. Ibland skrivs texten på tavlan eller visas på skärm, ibland lärs text med hjälp av bilder, dans, koreografi och rörelser i kroppen. I rummet finns olika fysiska verktyg såsom stolar, piano, tavla, ljudanläggning, rytminstrument, notställ, penna, papper och pärm.

Körledaren uppmuntrar barnen att prova att sjunga solo, två och två i olika grupper, få lära och sjunga varandras stämmor. De varierar att sjunga vända mot körledaren, mot varandra och att sjunga från olika platser i rummet. Körledaren är mån om att texten ska höras och lägger tid på att träna diktion. Hon/han varierar med att sitta vid pianot och repetera, melodispela och ackompanjera, till att stå framför gruppen och dirigera eller vara ute i rummet och röra sig och dansa tillsammans med koristerna.

I studiens första fas framstår *prövande av metoder* som körledarens förmåga att variera metodik vilket gör att barn och unga kan tilltalas på olika sätt och hitta koncentrationen framåt. Ett prövande och användande av många olika metoder i körledarpraktiken utvecklar förmågan för körledaren att nå alla och envar i en kör och skapar förutsättningar för körsångarna att träna upp sångförmågan, musikaliskt lärande och musicerande tillsammans genom olika handlingar och aktiviteter.

I analysen av eftersamtalen framkommer att arbetssättet *prövande av metoder* kräver mod att våga pröva nya metoder. Under egen utbildningstid, egen litteraturläsning och eget deltagande på flera körledarkonferenser tycker sig Anna lärt sig att våga pröva för henne nya arbetssätt och metoder. Olika sätt att presentera, olika sätt att lyssna på blir till värdefull variation i arbetet:

Så fort jag inte orkar så faller jag tillbaks till det tråkiga vanliga gamla. [...] Så fort jag är lite trött eller inte har planerat så himla väl så faller jag automatiskt in i det här väldigt traditionella sättet att nu sätter vi oss på våra stolar, nu tar vi upp våra noter så börjar vi och sjunga från början. [...] men när jag är lite extra pigg eller har något fokus på något extra svårt eller nytt eller nu måste jag skärpa mig, nu måste jag tänka efter hur ska vi studera det här stycket, då jobbar jag mycket mer varierat. (Enskilda samtal, Anna, 140117, s. 5)

Körledaren berättar att hon inte är speciellt benägen att testa för henne nya arbetssätt. Hon tycker att hon har lite svårt för det men bestämmer sig då och då för att utmana sig själv och göra det ändå, för att hon vet med sig att det är bra för henne själv att ge sig i kast med för henne okända metoder. Anna har en ambition att barnen ska lära sig läsa noter och hon pratar om olika lärstilar i termer av att barnen lär sig genom: läsa – titta – lyssna – röra sig.

Det är att respektera körsångarna när man visar tilltro till deras förmåga. (Enskilda samtal, Anna, 140117, s. 4)

Prövande av metoder innebär förmågan att visa respekt och tilltro för körsångarnas förmåga, behovet att tillgodose olika lärstilar, men för körledaren också att våga pröva nya metoder inom ramen för körledning.

5.3.3 Musikaliska rutiner

I denna kategori beskrivande körledning med utgångspunkt i arbetssättet *musikaliska rutiner* framträder vikten av rutiner. Körledarens personlighet genom lyssnande attityd och prövande av metoder rymmer även att skapa rutiner och igenkännande. Barn och ungdomar har behov av trygghet och att efter hand veta vad som händer när de kommer in i salen. Körledaren styr upp hur barnen är placerade och hur de ska sitta.

Körledaren skapar ett antal musikalska rutiner i lektionsupplägget, såsom att stå upp-/sitta ner-signaler, komma-i-gång-rörelser med kroppen, träna olika ljud- och uppsjungsövningar i början av lektionen och att sjunga en till två startsånger. Pianot används ofta. Körledaren börjar med sträck-/stretchövningar, foten/golvet-kontakt och att värma upp kroppen. Därefter följer olika tonbildningsövningar, ofta med ljudande konsonanter (m, n, r, s, sch) och fortsätter över till konsonant + vokal (mo, no, ro, so, vi, vo, ja). Tonbildningsövningarna startar i litet omfång. Ordlösa kanon förekommer under uppsjungsdelens men byts därefter ut mot kanon med text. Det finns en tydlig rutin för starten av körlektionen, där uppvärmning och tonbildning är viktigt. Även socialt är det av vikt att komma samman genom uppsjungsövning och sång, innan repetition av olika arrangemang och musikligt lärande vidtar. Det sociala sammanhangets rutiner skapar möjligheter till musikligt lärande.

Sånger och övningar sjungs i olika tonarter för att träna barnens röstregister, och för att träna och öka röstens omfång. Ny text övas in genom exempelvis 'call and respons', text som läses och melodifraser som sjungs före och som barnen härmar.

I slutet av lektionen ska det kännas bra att lämna lektionen, barnen ska se fram emot nästa gång, få njuta av sin sång och lektionen avslutas med moment som inte innehåller något nytt. Exempelvis sjungs något de kan eller musik- och danslekar som innehåller inslag av koncentration och olika signaler.

I studiens första fas framstår hur *musikaliska rutiner* med utgångspunkt i hur barnen tränas att successivt känna igen sig i olika moment som återkommer regelbundet, utvecklas, byggs ut och vidareutvecklas av körledaren. Körsångarna förmodas lättare följa med i en progression som även bygger på igenkännande moment och återkoppling genom musikalska rutiner, där barnen själva ska få uppleva trygghet, att de blir bättre och har lärt sig mer.

I analysen av eftersamtalen framkommer att arbetssättet *musikaliska rutiner* omfattar vikten av att varje barn har sin plats, sin pärm, lyssnar på den som leder och vet vad hon/han ska göra. Körledare Anna tränar gruppen i att hitta sina egna platser och att följa den ordning hon organiserar verksamheten i. Körledaren berättar att hon vill kunna se barnen i ögonen, även om barn lär sig när de flackar med blicken. Nu berättar hon också:

Om vi pratar barn och ungdomar så har de ju behov av en viss trygghet, de ska veta ungefär vad som händer när de kommer in i salen, var ska de sitta, hur hanterar man sin pärm, hur börjar lektionen. Det är rutiner [...] de ska känna igen vad som händer och de ska förstå att nu lär vi oss nåt nytt [...] de själva ska uppleva att de blir bättre och duktigare. (Enskilda samtal, Anna, 140117, s. 6)

Barnen ska inte vara i en helt egen värld utan betyda något för samhället, säger Anna. Musikaliska rutiner innebär förmågan till respekt för de människor körledarpraktiken interagerar med genom musikaliska rutiner inom ramen för körledning.

5.3.4 Förebildande

I denna kategori, som beskriver körledning med utgångspunkt i arbetssättet *förebildande*, arbetar körledaren med olika övningar eller uttryck med sin egen kropp och röst. Förebildande är kommunikation som pågår kontinuerligt under en körövning. Olika beskrivande bilder och metaforer förekommer med de lite äldre koristerna, såsom: ”putta igång stödet” och ”smek igång stämbanden”. Det används uttryck som ”bilden av en potatis” i ansiktet. Ytterligare en bild som används är att ”tappa hakan så det blir som ett stort ägg”. En annan metafor som används är ”knapp och tråd”, något som kan förnimmas gå igenom kroppen från naveln och ut genom ryggen.

Körledaren för de lite äldre vill få koristerna medvetna om stöd och kraft, lika vokalbehandling och hur de hittar sångtekniskt. De får träna att hitta och lyssna in sin huvudklang och träna rösten för att få mindre läckage. Körledaren vill komplettera röstträning i gruppen med individuell röstträning, för att nå olika träning såsom att öva sig att lyssna på sig själv, hitta och hålla ton än bättre, gehörsträning och intonation. För det skapas olika tillfällen i anslutning till en körlektion eller i körlektionen.

Pianot är ett viktigt verktyg i musikaliskt förebildande i kör, där fraserings, tonhöjd och olika stämmor samt karaktären på musiken visas.

Förebildning försiggår på en övergripande nivå där allt körledaren gör och säger aktiveras från och med att mötet med kören startar. Kroppsspråksmötet är subtilt. Alla handlingar, uttryck, kroppslig hållning sker på ett för körledaren mer eller mindre medvetet plan och alltid i rummet där koristerna ständigt ser och kan lägga märke till körledarens förhållningssätt i samspel med gruppen. En ständig ström av sändare-mottagare-handlingar pågår och påverkar samspelet genom att körledaren visar själv, gör och därmed påverkar gruppen att göra. Korister tar efter körledare och ett växelspel pågår ständigt.

I studiens första fas framstår *förebildande* som körledarens förmåga att utföra själv och förevisa konkret. En trovärdighet uppstår och länkas till körsångaren som själv söker vidare i sin röst, sångröst, kropp och uttryck. Ett annat viktigt verktyg är pianot som ofta används i förebildandet av musiken. Förebildande framstår som ett

viktigt arbetssätt för körledaren att förverkliga sina musikaliska visioner och ambitioner.

I analysen av eftersamtalen framstår arbetssättet *förebildande* i hur viktigt det är att föregå med gott exempel, i att vara en förebild och välja hur hon/han kommunicerar i själva körrepetitionen om vad som ska utföras. Att förebilda är att rikta fokus, koncentration på och tränas i detta, i arbetet med barn och unga. En aspekt av körledarpraktiken är att den vilar på en starkt förebildande tradition. Carl berättar:

[...] man pekar mycket och mycket med hela handen faktiskt. Det gör man, på ett vänligt sätt, pekar man med hela handen och så och måste liksom få in dom andra på samma spår och där försöker jag alltid hålla ett, det gjorde jag även i den här kören, hålla ett högt tempo. (Enskilda eftersamtal, Carl, 131219, s. 5)

I ovan citat framkommer högt tempo, vänlighet och tydlighet. Att ”man pekar mycket och mycket med hela handen” går att tolka i betydelsen att allt körledaren spelar en starkt förebildande roll i körledarpraktiken. Anna berättar att hon i sitt sammanhang försöker att aldrig vara arrogant och mycket sällan använder ironi, bara om den kan förstås:

Ironi skapar osäkerhet och dålig självkänsla om barnen inte förstår. (Enskilda samtal, Anna, 140117, s. 5)

Tidigare har samma körledare (Anna) också berättat att hon tycker om disciplin, men att hon aldrig använder det ordet utan i stället ett språkbruk som: ordning och reda, lugn och ro. Beatrice väljer medvetet bort att prata i negationer med så kallade ’inte’-meningar. I stället för användande av uttryck som: titta inte där, sjung inte så, används istället uttryck som: titta här, sjung så här.

Jag vet till exempel att man ganska ofta använder orden ”var tysta nu” istället för att säga ”lyssna” och det är en sådan sak som man konkret kan jobba med. Det är ju väldigt bra att spela in sig själv även om det är fruktansvärt tråkigt och man sitter där och hör att man säger ”tyst” 25 000 gånger på 40 minuter [...] det är så lätt att använda en negation. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 5-6)

Körledaren i citatet ovan använder medvetet fokus och koncentration i sitt språkbruk.

Förebildande innebär förmågan att genom sitt sätt att förebilda rikta fokus på det som ska utföras och förbättras i den musikaliska praktiken, och undviker därmed att instruera hur koristerna inte ska göra, inom ramen för körledning.

5.3.5 Koncentrerade uttryck

I denna kategori beskrivande körledning med utgångspunkt i arbetssättet *koncentrerade uttryck* söker körledaren hålla ett lugnt men högt arbetstempo med gruppen.

Körledaren använder en mängd kommandon mellan sångerna eller inne i sången samt mellan fraser, utifrån visioner av musiken och rösternas gemensamma körklang. Dessa kommandon används för att ge korta instruktioner och uppmanar till koncentration och arbete, koncentrerade instruktioner. Exempel på koncentrerade uttryck som förekommer hos Anna, Beatrice, Carl och Desirée:

Tänk på ... Lyssna efter ... Stopp ... Vi tar det igen ... Lyssna ... Härma ... Vidare ... Sträck på nacken ... Vi tar det igen ... Sitt långt ut på stolen ... Stå upp ... Sitt ner ... Titta hit ... Titta-Läs texten-Tänk ... Vi vill ha en vacker ton, högt upp i huvet ... Kanon ... Håll ut tonen nu ... Kan ni inte stå på er lite mer ... Du måste upp lite så du inte hamnar i talläge ... Tappa munnen så den är som ett å ... Bra, nu tar vi hela ... En gång till ... Ja, så ska det låta ... Bättre, skjut på lite med magen ... Det går inte att sitta så, sträck på er ... Tack ... Jättebra ... Åh vad fint ... Bra ... Det var jättebra jobbat ... Nu kan ni luta er tillbaka lite ... Följ mina händer nu ... Titta-Peka ... Håll ut ... Prata inte-Sjung ... Bäst hittills ... Nu sjunger vi vidare ... Bra, nu går vi vidare ... Ok, stopp ... Tramsa inte ... Kom på era platser ... Titta på tavlan ... Luta dig bakåt mot ryggstödet ... Ta inte fram pärmarna ... Titta upp så blir det jättebra ... Nu börjar vi ... Titta framåt allihopa ... Jag sjunger före ... Wow, vad duktigt ni sjunger ... Ni sjunger så bra ... Vilken bra idé ... Å nu gör jag så här ... Nu vill jag att ni ska sjunga med den lilla mjuka rösten ... Lyssna bara först ... Ståupp-Sittner-signaler ... Tack så mycket ... Hej, kom in ... Titta på takten ... Titta på publiken ... Vilken vacker ton ... Slut för idag ... Hej då ...

Ovanstående sammanställning ger en förnimmelse av vilka korta kommandon som uttalats under de observerade körlektionerna som har just en koncentrerad instruktion genom uttrycket och visar exempel på hur körledaren uttrycker sig i körledarpraktiken.

Inom ramen för *koncentrerade uttryck* återfinns såväl pianot som dirigeringen, uttryck som förmedlas genom specifika verktyg.

I studiens första fas framstår *koncentrerade uttryck* i upplevelsen av korta uttryck som instruktiva kommandon och som sägs i positiv anda, utifrån utgångspunkten att det spelar roll hur körledaren uttrycker sig verbalt. Det är kommandon som kommuniceras snabbt mellan körledaren och gruppen, mellan olika klingande moment. De är korta, instruktiva och i direkt anslutning till ett repetitionsmoment inne i sången, i övningsmoment eller efteråt och hela tiden kopplat till det som händer utifrån vad körledaren hör och uppfattar. Körledaren använder dessa kommandon med eftertryck och de framstår som viktiga. Användande av kommando ökar gruppens koncentration och arbetstempo i en upplevelse av gott flyt, god anda och ett ökat samarbete med hela gruppen. Under

en körlektion/repetition sker många korta, koncentrerade instruktioner med utgångspunkt i hur körledaren lyssnar och reagerar. Utifrån körledarens lyssning sker nya korta instruktiva kommandon och dessa korta instruktioner blir till olja i repetitionstempot och för det koncentrerade körarbetet framåt.

I analysen av eftersamtalen reflekterar körledaren och det framkommer att inom ramen för arbetssättet *koncentrerade uttryck* återfinns såväl pianot som dirigeringen som instrument för körledaren. Koristerna tolkar musikaliska signaler i den musikaliska praktiken utan prat.

Dirigering är ett sätt att ge kommandon. [...] Det är ju det som är så skönt, att plötsligt bara få använda ett annat redskap, att ge kommandon, att inte behöva använda rösten. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 16)

Koncentrerade uttryck innebär förmågan att ge musikalisk information. Utan användande av rösten förmedlas kommandon genom exempelvis pianot och dirigeringen inom ramen för körledning.

5.3.6 Reflektion i praktiken

I denna kategori som beskriver körledning med utgångspunkt i arbetssättet *reflektion i praktiken* är blixtsnabba beslut kännetecknande för körledarens arbete och vilar på reflektion av olika slag, medvetna såväl som omedvetna. De korta kommandona är exempel på hur reflektion kan ta sig uttryck. Körledaren funderar över vad det är som ska övas och utföras, och hur. Utifrån egen bakgrund, utbildning och tidigare erfarenheter planeras körarbetet och en del planering är medvetet överlagda och planerade handlingar, medan annan handling sker i stunden utifrån vad som händer och de blixtsnabba beslut körledaren omger sig med. Det framgår att körledaren vill arbeta fram en repetitionsmetodik om när vad övas, utförs och hur. För att få tillbaka koncentration i gruppen har körledaren lagt in olika rytm ljud utförs som 'call and respons', exempelvis säger körledaren rytmiskt "ts, ts, ts" och barnen svarar direkt med samma rytm och ljud. I och med det återfår barnen koncentrationen i gruppen och körledaren hittar till dialogen när hon/han upplever att den försvunnit.

Körledaren rannsakar sig själv när hon/han uppfattar att något går för snabbt i ett moment, där snabbheten gör att barnet inte hinner uppfatta och göra. Hon/han kommenterar detta för sig själv när barnen lämnat rummet och funderar över att ändra på något till nästa gång. Reflektioner blir till utmaningar för körledararbetet och för det musikaliska lärandet framåt.

I studiens första fas visas *reflektion i praktiken* i körledarens egna reflektionsprocesser som blir till moment för dennes egen planering och metodik. Det är viktigt att veta, uppleva och kunna hantera att som körledare kunna förändra koncentration och arbetstempo med gruppen. Varje gång körledaren ger ett kort kommando eller koncentrerad instruktion har hon/han fattat ett beslut utifrån att ha

sett eller hört något och velat åtgärda det. Tid för reflektion behöver planeras in i direkt anslutning till en körlektion/körrepetition. Reflektion i körledarpraktiken sker kontinuerligt inom och utom själva körlektionen/repetitionen.

I analysen av eftersamtalen framställs arbetssättet *reflektion i praktiken* som snabba växlingar av moment och metoder utifrån de ställningstaganden och beslut som kontinuerligt för arbetet i den musikaliska praktiken framåt.

P: De här blixtsnabba besluten, vad tror du de vilar på?

A: Ja dom grundar sig på, ja alltså om man inte tänker efter utan bara gör ... så här. Då så är det väldigt spontant och väldigt intuitivt och stannar jag upp och tänker efter hur ska jag göra nu, får någon sekund till, då blir det mera ett val mellan ett par olika alternativ. Då kan jag ju grunda mitt beslut på taktik, eller en planering, att jag har tänkt ut att göra så här. Men blixtsnabba beslut är ju kännetecknande för körledares arbete och vi fattar kanske 245 beslut under en övning. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 9)

Dessa blixtsnabba beslut körledaren ger uttryck för visar på en mental nivå av arbetet som försiggår mellan de synliga aktiviteterna med kören. De blixtsnabba beslut Anna pratar om grundas på parametrar som (i) spontanitet, (ii) intuition, (iii) eftertanke, (iv) taktik och (v) planering. Dessa 5 parametrar exemplifierar arbetssättet *reflektion i praktiken*. Analysen av enskilda eftersamtal visar också att i transformering, mediering, handlingar, kreativitet och fantasi ryms och pågår kontinuerlig reflektion i, på och av praktiken. *Reflektion i praktiken* sammantaget är ett arbetssätt som väcker medvetenheten och för handlingar och aktiviteter vidare. I det enskilda eftersamtalet framkommer att körledarens handlingar och aktiviteter sker på en medveten såväl som omedveten nivå. Det berättas med följande:

Varför man gör saker är väldigt svårt att veta. Det är alltid den svåraste frågan varför man gör på ett visst sätt. Ibland är det väl så för att man faktiskt har en erfarenhet av att det faktiskt fungerar eller så jobbar man ut efter en idé som man har. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 13)

Fler parametrar som framkommer är körledarens uttryck om att arbeta utifrån (vi) erfarenhet att något faktiskt fungerade och (vii) idéer om nya handlingsalternativ. Genom dessa 7 parametrar sker handlingar i praktiken även på ett för stunden omedvetet plan. I det omedvetna finns samtidigt tillgång till de många olika verktyg utifrån egen erfarenhet och förmodligen är det också så att successivt tillägnar sig körledaren nya verktyg genom arbetssätten som utgörs av egen drivkraft. Genom medverkan i studien, och sina berättelser om verksamheten kommer de till successiva insikter om körledning och olika genomförda handlingar i den:

Ja det var ju ett galet projekt att de fick åka buss från sin skola och komma ner till xxx här och sjunga. Alltså det var ju en stor grej som de, det har de ju aldrig

gjort, med band och det var ju jättestort för dem. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 13)

I detta citat berättar körledaren att genom våghalsiga upptåg, större projekt och samarbeten uppstår ett gemensamt mål att arbeta för tillsammans med barnen och de andra körledarna med sina korister. Reflektion blir till utmaning i betydelsen praktikutveckling och för körledarens arbete framåt. Reflektion i och över sin praktik (*reflection in/on practice*) förekommer och det framkommer att körledarna genomför den på olika plan före, under och efter en körrepetition.

Även om du inte skriver ner det så reflekterar du hela tiden. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 15)

Även att reflektera i sitt eget musicerande utgör ett verktyg:

Ja det har man ju fått lite metodik under utbildningen men också kommit efteråt i sitt eget musicerande. Det måste man nog säga att det måste man nog ge utbildningen en del, tror jag nog... men har du också själv sjungit i kör till exempel, då vet du ju, då har du haft en körledare: ”lyssna där”, ”sjung de två stämmorna ihop, hur fungerar det”, ”lyssna på klangerna”, där... så det där det har man ju fått efter hand. (Enskilda eftersamtal, Carl, 131219, s. 18)

I ovan citat nämns ”i sitt eget musicerande” vilket kan exemplifiera reflektion som något kontinuerligt pågående och under musicerande verksamhet. Det går inte att klart åtskilja musicerande och reflektion utan dessa hänger samman och pågår kontinuerligt i denna situerade praktik.

Reflektion i praktiken (*reflection in action*) respektive reflektion på praktiken (*reflection on action*) uppstår ur de mellanmännsliga möten som sker i körledarpraktiken, men också i denna datainsamling. Den enskilda körledaren möter gruppen/kören, varje människa/enskild korist, varje körledare i projektet och dessutom körledarens förmåga till introspektion. I dessa möten med andra och sig själv uppstår speglingar där transformering och mediering är något som arbetas fram och formeras tillsammans med körsångarna/gruppen utifrån tillgången på arbetssätt och verktyg. Reflektionen springer ur ett otal situationer av möten och sammanhang, på en individuell såväl som en kollektiv nivå i en situerad, social praktik. Detta arbetssätt innebär förmågan till växlingar mellan *in action* och *on action* vilket utökar körledarens förmåga *in action*. Reflektion *in* respektive *on action* påverkar också den förhandling och omförhandling körledaren kontinuerligt arbetar med genom mål och visioner om musikaliskt lärande inom ramen för körledning.

5.3.7 Historieberättande

I denna kategori, beskrivande körledning med utgångspunkt i arbetssättet *historieberättande*, bakar körledaren in berättelser om sånger eller om något som hänt och händer före och efter olika sånger som sjungs under körlektionen.

Berättelser skapas även utifrån metaforer, frågor och i dialog med barnen, som till exempel: ”Är ni pigga och glada? Har ni varit ute i solen? Man undrar om det inte är ett gäng kaniner som kommit in här?”. Utifrån en fråga kan körledaren starta en lektion som leder vidare in till en sång. Berättelser leder vidare historien och till nästa sång. Lektionerna blir historieberättande där dialogen och berättelsen med barnen skapar en röd tråd, en väv och koncentration genom körlektionen. Ibland förstärks handlingen i en sång med olika händelser som ritas på tavlan och återskapar berättelsen i form av bilder. Vid andra tillfällen kombineras tavlans bilder med att texten tränas, handlingen illustreras med kroppen, olika känslolägen och ljud härmas.

I studiens första fas framstår *historieberättande* som en hjälp för minnet, att komma ihåg ny text genom berättelser och stimulera fantasin. Berättelserna blir till en gemensam upplevelse för just den enskilda gruppen och kan förmodas stärka deras grupp- och vi-känsla tillsammans med körledaren.

I analysen av eftersamtalen framkommer också att i arbetssättet *historieberättande* kompletteras och förstärks innehåll av sångernas betydelser vilket utgör exempelvis en del av minnesträningen:

Jag jobbade mycket med bilder också och jag ritade och det är nog bara att jag anser, jag har hört så många gånger att man har olika sätt att lära sig saker och att ett är bildminne och särskilt för barnen där jag jobbade som inte hade svenska som första språk, att det var väldigt viktigt att använda sig av bildminne också, möjlighet att förknippa det också. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 11)

Text, notbild, innehåll och språk medieras i kommunikationen med körsångarna på olika sätt, exempelvis genom arbetssättet *historieberättande* där minnesträning återfinns. Fysiska verktyg, i form av exempelvis penna och tavla, får egenskapen av psykologiska verktyg i körledarpraktiken utifrån körledarens förmåga att använda historieberättande i ett transformerande syfte med att överföra musikalisk intention via bilder, associationer, berättelser och symboler inom ramen för körledning.

5.3.8 Målbilder

I denna kategori, som beskriver körledning med utgångspunkt i arbetssättet *målbilder*, använder körledaren olika uttryck för måluppfyllelse när något repeteras. Exempelvis:

... målet är att vi ska kunna sjunga den trestämmigt utan piano ...

... därför sjunger vi den ...

... varför sjunger vi den? Jo ...

... vi ska sysselsätta oss med en liten övning nu ...

... förra gången ... idag ska vi ...

... bra, bra, bra, ni börjar ... ni börjar få till ... vi ska sjunga den utantill. Kan man den utantill är kroppen beredd och då kommer kroppen att göra det som hjärnan säger ...

På olika sätt kommunicerar körledaren med gruppen om vad de gör, varför och vart de är på väg i repetitionsarbetet. Vid ett av intervjutillfällena uttrycker en av körledarna att målbilder borde praktiseras oftare och även återkopplas till gruppen efter hand. Som exempel ger körledaren: ”Nu ska vi repetera det här under en halvtimme utifrån xxx”. Efter en halvtimme återkopplar körledaren med gruppen vad de tänkte göra, vad de gjorde och hur det blev.

Målbilder innehåller även visioner och visioner kan för körledaren vara att arbeta fram mål med verksamheten för just en enskild kör, exempelvis ett uttalat konsertmål eller vad den gemensamma tiden ska få innebära tillsammans.

I studiens första fas framställs *målbilder* med utgångspunkt i körledarens olika visioner av hur hon/han vill att just den aktuella körgruppen ska göra, hur gruppen ska få musiken att klinga tillsammans och andra mål och visioner som rör körens verksamhet. Små och stora mål som inte kommuniceras med gruppen efter hand utan endast lever i körledarens tankar blir till gap mellan ledaren och gruppen. Genom att körledaren uttalar olika mål för gruppen blir det lättare för alla att dela mål och ha bättre möjlighet att bli delaktiga i målet. Målet blir till något gemensamt uttalat och kommunikationen är livgivande för hela körarbetet med gruppen. Verksamheten kan på så sätt gå från individuella visioner till uttalade gemensamma mål som gagnar den konstnärliga verksamheten och det klingande resultatet.

I analysen av eftersamtalen beskrivs arbetssättet *målbilder* som att arbeta med kör innebär variationer i arbetssätt utifrån körledarens visioner och mål som hur hon/han vill realisera och som efter hand även kommer att uttalas och kommuniceras och blir till något gemensamt. För körledaren är målbilder och visioner ofta starka och över tid kan de implementeras och bli till gemensamma mål i hela kören.

Och så kan man ju få problem i en kör om det visar sig att man vill olika saker, eller man vill sjunga olika sorters musik. De har inte förstått vilken musik det här blir som vi ska öva på nu då, det händer ju titt och tätt. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 14)

Målbilder är ett arbetssätt som växer fram hos körledaren, mellan körledaren och kören och i arbetet med gruppen, delvis utifrån att körledaren efter hand i arbetet med kören uttalar ett visst mål hon/han skulle vilja uppnå med just denna grupp.

[...] när man arbetar med dem. Då får man någon slags egen så här lust att nå fram till någonting och då kanske det kan vara [...] jag kanske vill att det ska låta på nåt visst sätt. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 10)

I ovanstående citat uttrycker körledaren hur körledning innebär förmågan att arbeta med mål och visioner och att med utgångspunkt i lusten gå från egna inre mål till de uttalade, gemensamt uttalade och växlingar däremellan. Det går inte att klart urskilja vad som kommer först, utan lusten för arbetet växer fram och frambringar i sig successivt också tydligare mål och visioner inom ramen för körledning.

5.3.9 Sammanfattning arbetssätt

Körledning i denna studerade praktik omfattar olika kommunicerande handlingar och aktiviteter mellan de deltagande individerna. Användandet av dessa sker för att stimulera fantasin, minnet och den sceniska träningen som sker genom rörelseträning, berättandet av historier och genom att visualisera bilder. Körledaren bär på visioner och mål som överförs till körsångarna genom handlingar och aktiviteter och i sin tur stimulerar barn och unga att ta till sig musikstycket på olika sätt. Den sociala samvaron finns såväl i musicerandet som i pauser däremellan.

En *lyssnande attityd* blir till ett förhållningssätt i kontakten med gruppen/individen, dels där körledaren möter varje enskild individ med kropp, ansikte och tilltal, dels i lyssningen av hur koristerna klingar tillsammans i det gemensamma arbetet. Körledaren behöver variera sin metodik, *prövande av metoder*, från det trygga med *musikaliska rutiner* ut till något okänt och prövande. För att uppnå balans mellan koncentration, arbete och vila är korta kommandon en hjälp till fokus, koncentration och att arbeta vidare. I *koncentrerade uttryck* ligger såväl korta kommandon som musikalisk gestaltning genom användande av rösten, pianot och dirigeringen. Röstträning och tonbildning utvecklar den enskilda rösten, stämsången och det klingande. I träningen används pianot att vara *förebildande* likaväl som körledarens egen röst och kropp. Genom *reflektion i praktiken*; körledarens egen reflektion, och genom reflektion tillsammans med kören och körledarkollegor kan mål och visioner bli än mer konkreta och tydligt uttalade med utgångspunkt i körledarens förmåga att växla, förhandla och omförhandla sitt körledararbete. *Historieberättande* är en möjlighet till att skapa sammanhang för musikaliskt lärande. Genom tydliga och uttalade *målbilder* fokuseras gemensamma projekt tillsammans med körsångarna lättare. Alla de handlingar och aktiviteter körledaren använder i sitt arbete med barn och unga kan beskrivas genom dessa åtta olika arbetssätt som interagerar i arbetet med körledning i körsångsverksamheten.

I analysen av de enskilda eftersamtalen framstår den inre och yttre aktiviteten i körledarpraktiken så som dessa möts och speglas hos den enskilda körledaren. Körledarens förmåga att ta den andres perspektiv (*I and Me*), spegla sig i gruppen och den enskilda koristen och frambringar användandet av de åtta arbetssätten. Med utgångspunkt i dessa arbetar körledaren i denna specifika praktik.

Genom att träna upp förmågan att som körledare växla mellan flera olika verktyg och tillägna sig nya kommunikationssätt över tid ökar möjligheterna att hålla fokus och koncentration i körledarpraktiken. De åtta arbetssätt som beskrivits här rymmer många mindre beståndsdelar – många olika verktyg.

5.4 Sammanfattning

I körledarbilderna Anna, Beatrice, Carl och Desirée ges en bild av arbetet så som det bedrivs på individuell nivå. Studiens datamaterial visar på hur styrkor och svagheter framträder genom deras eget skrivande i ett portföljarbete. Datamaterialet visar också hur styrkor respektive svagheter framträder i intervjuerna utifrån kommunikationen om det skrivna och i fokussamtalets diskussion om den gemensamma körledarpraktiken. Användningen av flera metoder i studien gör att ny kunskap kan synliggöras på en kollektiv nivå. De fyra körledarna ger i studien uttryck för att vilja arbeta tillsammans såväl som individuellt i körledarpraktiken, och blir på så sätt till kollegiala resurser för varandra. Körledning skapar möjligheter att se sitt eget arbete i förändring genom reflektion och med varaktig möjlighet till utveckling och förändring där självvärdering ingår i arbetssättet *reflektion i praktiken* i den studerade praktiken.

Med utgångspunkt i likheter och skillnader att leda körer för olika åldrar framgår att likheterna är många i musikaliskt hänseende, det vill säga hur körledning tar sig uttryck i handling och aktivitet i musikaliskt lärande, utifrån körledares tillgång på arbetssätt och verktyg. Skillnaden kring själva organisationen av körverksamhet i olika åldrar är skillnader rörande förhållningssätt. Inom ramen för social fostran ser informationsbehovet olika ut för olika åldrar i körverksamheten. Kommunikationen och den musikaliska riktningen är det ingen skillnad på, men hur de olika verktygen används för att styra upp ordningen praktiskt är något körledarna återkommer till, där de ser just informationen som något som tar mycket tid i anspråk i den totala kommunikationen med barn och unga.

Körledarnas handlingar och aktiviteter framträder i körledarbilderna som representationer av mönster för respektive körledare. Körledarnas bredd och variation i körledarpraktiken beskrivs på en kollektiv nivå indelade i åtta arbetssätt, utifrån körledarnas inriktning och verksamhet under tiden för datainsamlingen. Det går att utläsa vilken riktning ett arbetssätt har och att i varje arbetssätt finns ett *vad-* och *hur-*perspektiv, kort kommenterat i nedanstående uppräkningslista:

1. *Lyssnande attityd*; kontakt, kommunicera, respekt, körledarens personlighet och med en tro på barnens/människans förmågor; på att barn kan och vill, musiken i fokus.
2. *Prövande av metoder*; variera i metodik. Text, noter, piano, röst, rörelse och tavla används.
3. *Musikaliska rutiner*; regelbundenhet, igenkännande, progression, att vidareutvecklas.
4. *Förebildande*; körledaren förebildande genom sin egen kropp och genom yttre verktyg såsom pianot, körledaren förebildar det hon/han på olika sätt vill, för att forma musikaliska uttryck med gruppen.

5. *Koncentrerade uttryck*; korta och instruktiva uttryck, målfokuserat, ökat samarbete med gruppen.
6. *Reflektion i praktiken*; arbetstempo, koncentration, planering, metodik och självvärdering.
7. *Historieberättande*; minnesträning, stimulera fantasin, gemensamma upplevelser, stärka jag-/vi-/grupp-känsla.
8. *Målbilder*; visioner, små/stora mål, gemensamt uttalade, kommunicerade mål.

De åtta arbetssättens tillhörighet till de två teoretiska kategorierna fysiska respektive psykologiska verktyg, möjliggör beskrivning av *vad* körledaren växlar mellan i användandet och kombinationer av arbetssätt i körledarpraktiken. I en socialt, situerad, kulturell praktik blir alla verktyg psykologiska i sitt sammanhang. I nästa kapitel presenteras resultat av analysen av verktyg i körledning i praktiken, dess användning, beskrivningar, tolkning, förståelse och vad verktygen medierar.



6. Verktyg i körledarpraktiken

I analysen av datamaterialet identifierades användningen av ett flertal *verktyg* i körledning. Med utgångspunkt i avhandlingens syfte besvaras i detta kapitel forskningsfrågorna om vilka kulturella verktyg körledarna använder i sitt arbete, hur dessa används och vilka funktioner de har i körledarpraktiken. Observationer, portföljfrågor, reflektioner, individuella intervjuer och enskilt eftersamtal ligger till grund för tolkningen och förståelsen. Analysen är dels empiridriven och språkbruket i kapitlet ligger återigen nära körledarnas, dels teoridriven med utgångspunkt i de teoretiska begrepp som presenterats i kapitel 3.

I det första avsnittet beskrivs *kulturella verktyg* med utgångspunkt i hur de identifierats och beskrivits inom ramen för körledarbilder och arbetssätt (se kap. 5). I det andra avsnittet beskrivs och analyseras verktyg som *artefakter*, med utgångspunkt i primära, sekundära och tertiära artefakter. I det tredje avsnittet beskrivs *körledarpraktiken*, kören som instrument och som medierande verktyg. I det fjärde avsnittet beskrivs individuell kontra social medvetandenivå. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av analysen om verktyg i körledarpraktiken på kollektiv nivå.

6.1 Beskrivningar av kulturella verktyg

I analysen har olika *kulturella verktyg* i körledarpraktiken identifierats (se bil. 6). I beskrivningen som följer anger jag i vilka arbetssätt de förekommer samt ger exempel på hur verktyg framträder i datamaterialet med de fyra medverkande körledarna. ”P ant.” anger att det är observatörens egna anteckningar⁵.

6.1.1 Blicken/seendet och lyssnande

Blicken/seendet (både i yttre och inre mening) är körledarens verktyg dels för att se vad som görs och vad som händer i rummet, dels för att förutse vad som behövs i körens verksamhet och vad olika händelser kan komma få för konsekvenser. Verktöget förekommer i *alla åtta arbetssätten*, dock framträder det ofta i de två

⁵ I anteckningarna användes förkortningarna A, B, C och D för de fyra deltagarna.

arbetssätten *lyssnande attityd* och *förebildande* vid pianot såväl som framför koristerna.

P ant.: Körledaren visar ett positivt förhållningssätt och självklar blick framåt, vad som ska hända och har kontinuerlig ögonkontakt med hela gruppen. (Observation av Anna, 090921)

P ant.: A fortsätter med några legatoövningar och därefter visar A hur barnen ska göra entré. De får öva entrén. Hela tiden arbetar körledaren med ett lugn, är effektiv, vänlig i bemötandet och med blicken för och till barnen. (Observation av Anna, 091109)

Att ”ha blick för” är att uppmärksamma individen/gruppen av korister. Blicken/seendet är körledarens verktyg för vad de utför respektive vad som inte inträffar, och att ha tillgång till olika metoder för förbättringar i musikaliskt lärande i praktiken.

Lyssnande (både i inre och yttre mening) används som verktyg av körledarna för att lyssna till det som sjungs och klingar musikaliskt och till det som sägs och kommuniceras i dialog med gruppen. Lyssnande är även ett inre verktyg i förberedelsearbete och i arbetet med det som sker i stunden i repetitionerna. Utifrån sitt lyssnande förverkligar körledaren sina mål och visioner med sitt instrument; kören. Verktöget förekommer i *alla åtta arbetssätten*.

P ant.: C: Ja, ska vi ta från ”min himmel”...en gång till...utan papperna. Yes, direkt utan papperna. C: Oh det var en djärv klang. C: Kom ihåg den tonen nu...En gång till. C: Först så bara lyssnar ni på dom tonerna....åh det stämmer...en gång till ”ska jag leva” C: Ja det är lite konstiga toner. En gång till. C: Åh den tonen var jättefalsk...

P ant.: Nu repeterar C utifrån att han vill att intonationen ska bli bättre och att de ska bli säkrare på VILKEN ton de ska sjunga i flerstämmigheten. Det verkar som om C får slita för att få intonationen och tonerna att fästa hos ungdomarna. C repeterar från pianot hela tiden och visar på att han tycker att de pressar på i halsen. C: Nu vill jag höra era stämmor så här... ni börjar här på ååååå. C repeterar ett å-ställe om och om igen. Hur mycket bättre blir det egentligen C?!!! (Observation av Carl, 100415)

Lyssnande som verktyg kombineras kontinuerligt med återkoppling till och i dialog med koristerna.

6.1.2 Tal- och sångrösten

Talrösten används som verktyg för att förmedla en mängd instruktioner och information. Körledarna använder olika sätt att uttrycka sig och olika röstlägen i dialogen med koristerna. Verktöget förekommer i *alla åtta arbetssätten*.

P ant.: D sitter vid pianot och kompar samtidigt som hon sufflerar sångtext. Hon talar ganska lågt i styrka och sufflerar texten med en svag volym. Det verkar inte påverka barnen så att de sjunger svagt utan de sjunger på och hörs sjunga ut. (Observation av Desirée, 100218)

Körledaren väljer att vara informativ med en låg och svag talröst, vilket i detta fall stimulerar barnen att sjunga ut. Med sin talröst som verktyg påverkar körledaren, dels i minnesträning av text genom textsufflering, dels genom att stimulera sångarna till att sjunga ut, få kraft genom sången och sjunga starkare än körledaren själv.

Sångrosten är det verktyg som körledarna återkommande använder, framförallt i arbetssätt som *lyssnande attityd*, *prövande av metoder*, *förebildande* och *musikaliska rutiner* i arbetet med koristerna. Vanligtvis framträder körledaren med sångrösten som den sammanhållande länken i träningen mellan olika moment, exempelvis träning genom imitation, *call and respons* och härmning:

P ant.: C sjunger a cappella en vers och sedan en fras som de får härma. C: Härma frasvis och med text. C: Lite mer med bröströst. Jag har texten här, men ni ska inte få den än.

De övar mer melodi med text, unisont. Jag (P) tänker att han tar helheten för snabbt. Därefter övas samma melodi men med ordlös text. C. står bakom pianot och instruerar.

C: Du måste upp lite (i tonhöjd) så du inte hamnar i talläge. Var det svårt?

Lite, svarar en av tjejrna.

C berättar nu lite om bakgrunden till låten och arrangemanget som de ska framföra med stråkmusiker i maj. Sedan repeterar de igenom de två folkliga stämmorna igen.

C: Ta lite paus medan jag springer och hämtar en not på mitt rum. (Observation av Carl, 100218)

P ant.: C: Nu kör vi nonononono... ordlös kanon.

P ant.: Byter till vivivivivivivi... C påpekar att fraserna ska bäras och visar före mot ett rundare i. C spelar piano till tjejrnas kanon. C: Nu tar vi vivivivivivi... Samma ordlösa kanon. De gör den trestämmigt nu. Därefter går de tillbaka till nononono, trestämmig kanon. C: Lyssna – det är lite småfalskt här och där. Lyssna. (Observation av Carl, 100325)

Imitation, *call and respons* och härmning av körledarens instruktioner genom sången som verktyg är en ständigt närvarande väg till kommunikation.

6.1.3 Musicerande och musikalisk variation

Musicerande som verktyg, det vill säga körledarens förmåga att leda gruppen i körsång, används för att träna körens förmåga till gemensamma uttryck och tolkningar. De arbetssätt som det direkta musicerandet framförallt förekommer i är *lyssnande attityd*, *prövande av metoder*, *musikaliska rutiner*, *förebildande*, *koncentrerade uttryck* och *historieberättande*. I nedanstående exempel framgår att musicerande också är att konkret öva olika saker. Detta sker exempelvis genom växlingar mellan körledarens sångröst och talröst.

P ant.: De sjunger igenom sången, stående. C kompar vid pianot. Efter första versen så bryter C och visar på en avfrasering vid ordet ”dalar”. Detta övas. C: Det blir ”under grönan en lind”.

P ant.: C visar hur han vill att det ska sjungas. Sedan övas 2:a versen. C: Bra, mycket, mycket bättre. SÅ ska det låta. Nu var vi mycket mer koncentrerade. Glöm inte bort att lyssna på varandra. (Observation av Carl, 100304)

Musicerandet tillsammans är ett omedelbart och direkt verktyg för kommunikation och att hitta till gemensamma tolkningar och uttryck.

Musikalisk variation används som verktyg i samband med övning av olika moment i ett musikstycke, till exempel textbehandling, tonkvalitet, tonträffning, stämsång, koncentration, klangfärg och rörelser. Variationer används med syftet att gagna musikaliskt lärande och musicerande. De arbetssätt som verktyget förekommer i är *lyssnande attityd*, *prövande av metoder*, *musikaliska rutiner*, *förebildande*, *koncentrerade uttryck* och *historieberättande*.

P ant.: ”Till Österland”

C: Nu bryter det ganska bryskt här. Den går mot konstmusik och låter mer komponerad för att den är mer arrangerad. Därför sjunger vi den ... C: Å vad jag gör med musiken, det är att jag gasar på den åt er. ”Där bor allra kärestan min” använd kroppen där... så att ni bär den långa tonen ... i stället för att bli stela av de där noterna ... lägg bort dem ... P ant.: C övar vidare på 2:a-stämman med dem. ”Bortom berg och dalar” övar de lite extra med armrörelser till för att hitta intonationen på höjdtönen. C: Båda två stämmorna nu då.

P ant.: De sjunger den tvåstämmigt med C vid pianot. C: Jaa det blir ju bättre och bättre för varje gång. Bra tjejer, andra versen. Försök sjunga på samma sätt som i första versen. Bra tjejer. Det är mycket som är mycket bättre. Det finns några toner som sticker ut. Just nu är det så att vi skulle lyssna på varandra lite mer, men det gör vi inte nu. Nu tar vi ”Joshua”. (Observation av Carl, 100317)

Att växla mellan olika moment och sångval i stället för att repetera något enstaka moment ännu längre framstår som en ofta användbar musikalisk variation som verktyg i arbetet med det musikaliska lärandet.

6.1.4 Gestik, respekt, återkoppling och dialog

Gestik är körledarnas verktyg för att kommunicera med sitt instrument, kören, genom sin kroppshållning, sin gestik och sin dirigering. Verket förekommer i *alla åtta arbetssätten*.

P ant.: I startsången använder A händerna, som vindrutetorkare på pulsslag och olika rörelser till varje vers.

Efter paus så övar de "How Great" med pianot först. Sedan säger A: Nu ska vi klara oss utan pianot! Sjung efter mina händer. Övar med blicken, ber barnen att rikta blicken till A:s händer. Visar fraser och avslag av t.ex. bokstaven t. Ber barnen om uppmärksamhet att följa hennes händer och tränar dem fraser. Övar ritardando och korta fraser.

Hela tiden blick framåt, till gruppen och till hennes händer. (Observation av Anna, 090921)

Kroppshållning, dirigering och körledarens övriga gestik utgör ett tydligt språk och verktyg i kommunikationen mellan körledaren och koristerna.

Respekt som verktyg innebär att körledarna medvetet har ett respektfullt förhållningssätt gentemot koristerna och deras individuella förmågor och utvecklingspotentialer i körsång. Barn och unga har förmåga till snabbt musikaliskt lärande, men förstår inte ironi och ska inte heller utsättas för det. Detta är en utgångspunkt för körledaren att veta och arbeta med i körverksamheten i arbetet med att utveckla barn och ungas självkänsla för sin sångförmåga. Verket förekommer i *alla åtta arbetssätten*.

P ant.: D: Nu ska vi kolla på den här favisen. "Fågel i bur"...

Ett barn påpekar: -Det är bara jag som har fötterna i golvet.

D: Ja, det hade jag glömt. Är det någon som vill sjunga en solovers?

P ant.: Flera vill och de får prova varsin vers, alla som vill. Körledare D sufflerar/mimar texten när ett barn sjunger själv och kompar hela tiden. Barnen får välja om de vill sjunga vända mot gruppen eller till sin körledare. Två vill sjunga tillsammans på slutet.

Bra, fint, säger Desirée till sist. (Observation av Desirée, 100218)

Körledaren låter barnen arbeta med ett moment, i det här fallet solosång i grupp, på olika sätt och involverar också barnen hur sången kan varieras i grupp. Respekt som verktyg är att förhålla sig till och träna de individuella förmågor som finns i kören.

Återkoppling och dialog är ett verktyg som används för att verbalisera till gemensam förståelse för körledarnas mål och visioner för och med kören och dess verksamhet. Verktöget förekommer i *alla åtta arbetssätten*.

P ant.: A: Stopp! Vi tar det igen. Lyssna!... härma. Vidare...(i betydelsen sjung vidare). Så sträcker vi på nacken. Sitter vi långt ut på stolen? Här har vi nästan melodins högsta ton. Lyssna! Här har vi en låg ton. (Observation av Anna, 090921)

P ant.: D: 1-2-3-4-5-6- då gör ni sex en liten ring (6 barn i ring på golvet) och ni sjunger tussilago och ni andra gör en ring (6 andra barn i en annan ring på golvet) och sjunger bara krokus. P ant.: De två ringarna bildar tvåstämmigt av att vardera ring sjunger halva sången var om och igen. D: Åh vad bra, nu byter vi. Hörde ni vad fint det lät. Å så gäller det att man försöker hålla sin melodi.

Barn: Som en tävling?

D: som en tävling.

P ant.: Sången sjungs igen. (Observation av Desirée, 100304)

Korta instruktioner varvas med olika musikaliska träningsmoment med återkoppling och dialog som verktyg.

6.1.5 Vision och målformulering

Vision är ett verktyg där körledaren arbetar med idéer, hur kören ska komma att klinga och arbetet dit, samt hur idéerna implementeras i kören. Vision som verktyg är långsiktigt och övergripande till sin karaktär, men behöver inte vara klart uttalat och kräver tid och mognad tillsammans med gruppen för att utveckla visionen. Verktöget förekommer i arbetssätt som *förebildande, reflektion i praktiken och målbilder*.

P ant.: C: Ta undan notställen nu. Vi gör en övning nu. Titta nu på mig. Ni har mig i ögonvrån. Känn mig i ögonvrån... (Observation av Carl, 100325)

P ant.: D: Alla tittar hit, ni ska titta på publiken. (Observation av Desirée, 100304)

Att som barn få träna på att känna in körledaren ”i ögonvrån” och söka kontakt med publiken är något som förmedlas och tränas utifrån körledarens egna visioner. Det vill säga körledaren bär med sig egna erfarenheter och idéer om något. En vision är kopplad dels till erfarenheten om något, dels en vilja att överföra denna erfarenhet

till barnen, vilket också omfattar rumsliga erfarenheter. Vision är ett verktyg som ligger nära nästa verktygsbenämning och beskrivning då något går från en idé till en tydlig målformulering per definition:

Målformulering (både i inre och yttre mening) som verktyg används av körledarna i deras förberedelsearbete och i dialogen mellan sig själva och kören. Verktuget är konkret och avgränsat till sin karaktär. Målen som formuleras kan exempelvis gälla repetitioner, konsertprojekt, kördagar, resor och skivinspelningar. De kan dock även gälla hur kören ska komma att låta och klinga konkret. Verktuget förekommer i arbetssätt som *förebildande*, *reflektion i praktiken* och *målbilder*. Målformulering kan röra stort som smått, exempelvis vad som kommer att hända vid ett repetitionstillfälle så att alla i gruppen vet:

P ant.: A: Titta här på tavlan har jag skrivit upp vilka sånger vi övar ikväll och vilken ordning.

1. En liten sång
2. Jorden har en sång
3. Septemberdag
4. How Great
5. Fågel i bur (Observation av Anna, 090921)

Det kan röra just ett specifikt ställe inne i ett stycke musik:

P ant.: C: ... märker ni att det går mycket bättre om ni andas där... gör det... (Observation av Carl, 100415)

Det kan också röra de stora målformuleringarna som knyts till en repetitionsperiod framöver:

Ja för mig så är det här en, det är väldigt knutet till konsertmålet, att vi ... och jag sätter upp såna mål att vi ska öva för det här för vi ska sjunga upp det här på en konsert om en månad eller tre månader eller så. Eh... och det kan vara små eller stora konserter, men i... det är klart det kan vara resor eller skivinspelningar eller så men i de flesta fall så är det ju konserter som e målet. Och jag... det e alltid uttalat gemensamt. Och så kan man ju få problem i en kör om det visar sig att man vill olika saker, eller man vill sjunga olika sorters musik, de har inte förstått vilken musik det här blir som vi ska öva på nu då... det händer ju titt och tätt. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 14)

Konsertmål i körledarpraktiken är något grundläggande för verksamheten, och i denna grundläggning finns olika format av konsertverksamhet, resor och skivinspelningar klart uttalat. *Mål* som arbetssätt och de verktyg körledaren har

tillgång till och utvecklar, får en betydelse för hur de kan användas, kombineras och utvecklas i interaktion med kören och den repertoar som kan och kommer att genomföras. Målformulering som verktyg är avgränsad och konkret till sin karaktär.

6.1.6 Piano och rytminstrument

Piano är ett verktyg som används för att transformera och förmedla körledarnas musikaliska intentioner till koristerna. Pianots potential som verktyg i musikaliskt lärande för kör är beroende av körledarens förmåga att traktera instrumentet, och att träna körstämmor, forma karaktär, stil, frasering och formkänsla med hjälp av detta. Verktöget förekommer i arbetssätt som *prövande av metoder*, *musikaliska rutiner*, *förebildande* och *koncentrerade uttryck*. Det förekommer också i träning att med körsångarnas kroppar gestalta musikalisk information som körledaren uttrycker genom pianospel:

P ant.: Därefter går de över till att leka rörelse och stå still när pianot har paus. Med olika koncentrationsljud såsom ljusst respektive mörkt registerspel och som betyder olika saker som de kan göra, utforma själva och frysa kroppen vid paus i spelet. (Observation av Desirée, 100422)

Med pianot som verktyg förmedlas musikalisk information som barnen är snabba att lyssna in.

Rytminstrument som verktyg används av körledaren vid val av olika musikstilar och arrangemang. Verktöget förekommer i kategorin *prövande av metoder*.

P ant.: B: Våldigt bra. För några veckor sedan sjöng vi den här sången: ... B spelar den instrumentalt på pianot och tränar därefter att spela "trumma" på sina egna knän. "Nu ska vi spela på våra instrument" ... (sång) B sjunger och spelar på knäna med barnen. När de tränat det någon gång så delar B ut handtrummor till några barn som får prova att spela. B: Nu räknar jag till fyra så får ni prova. Barnen sjunger melodin och text och de trumspelande barnen spelar i pauserna som är till för trumman. B: Då tycker jag vi ger trummarna en applåd!

Ni kan gå och sätta er på er plats så får ni fyra komma fram och spela nu.

P: När B tränar trumspel med barnen så justerar hon inte till den rytm som är avsedd att spelas utan nöjer sig med att de spelar på rätt ställe i sången. B: Då får ni ställa trummorna på stolarna. En applåd och så har vi de sista trummarna.

B: Då ska vi se om ni får något ljud i er trumma... (Observation av Beatrice, 100311)

Rytminstrument som verktyg blir till en integrerad del av musikaliskt lärande i kör; att fysiskt få uppleva puls och rytm.

6.1.7 Noter och papper

Noter och papper används som ett verktyg för att minnas texter till sånger, för information och annat körledaren vill kommunicera till koristerna. Verktuget förekommer i arbetssätt som *prövande av metoder, musikaliska rutiner, förebildande och reflektion i praktiken*.

P ant.: D delar ut papper på ”Nu grönskar det” och sätter sig vid pianot och sjunger den. Några barn sjunger med, som redan kan den. D: En liten bit i taget.

Ibland sjunger D före, ibland med barnen direkt, en liten bit i taget. Det är inte helt enkelt att få alla med. Ibland säger D: en gång till (och då tar de om någon fras)

Så småningom kan de sjunga den tillsammans hela sången, unisont. (Observation av Desirée, 100422)

Noter används som verktyg för att förmedla information från tonsättare/arrangör om musikstycken som kan vara enstämmiga eller flerstämmiga. Kunskapen om notläsning tränas successivt i körledarpraktiken.

P ant.: A: Sitt på ett bra sätt så att ni kan hålla pärmen. Leta fram Tärnans visa. När man binder ihop två notrader så blir det/kallas det ett system... P: A gör nu en liten teorigenomgång där hon tar upp begrepp som system, notrad, takt, takter.

A: Alla pekar på X-systemet... A tränar nu barnen på att titta och peka i notpappret. A: Titta-peka i noten! Nu kommer nästa fråga. Vad är en takt?

Hur många takter är det på första systemet? Barnen svarar... och A kontrar: Nu pratar du om taktart... och så förklarar hon vidare. P: Hela tiden i nära dialog med barnen. A: Peka alla på 1:a systemet, 4:e takten, där sången börjar. Den börjar med ordet DU och det är du som snart ska börja sjunga där.

P: A går sedan över till att börja repetera sången frasvis. Låter barnen följa med och peka i noten samtidigt som de sjunger. A går runt och sjunger tillsammans med barnen. Justerar lite individuellt, röst, fingerpek i not...

A: Stå upp och håll pärmen så här.

Sedan sjunger de igenom hela sången igen.

A: Bra. Nu har ni nästan lärt er hela sången. (Observation av Anna, 091005)

P ant.: Nu vill A att de tittar på noten när de sjunger:

Sjung efter noten. Jag vill att ni ska bli bra på noter för det har ni nytta av.

Var beredda att sluta när jag gör så... (visar på fermat)

Titta, jag är dirigent. Vi ska öva att ni ska stanna när jag visar.

A tränar koristerna att följa henne för att kunna stanna var som helst i sången.
(Observation av Anna, 091012)

Körledaren undervisar kontinuerligt där noter och papper används som verktyg. Tillsammans med kören växer en gemensam förståelse fram omkring det musikaliska lärandet som blir till en gemensam plattform.

6.1.8 Tavlan, bilden, dator och skivor

Tavla med pennor, även färgade pennor används för att förmedla text, bild, noter och information som ett led i musikaliskt lärande, minnesträning och för att stimulera fantasi och minne i berättandet om händelser, text i musiken och musikens plats i olika sammanhang. Verktöget förekommer i arbetssätt som *historieberättande* och *målbilder*.

P ant.: Nu går B fram till tavlan och ritar, pratar, berättar om texten "Opp å ner" med barnen. När B ritat bilder på tavlan under tiden som hon pratat med barnen så sjunger de A-delen. Sedan går B fram till tavlan igen och går igenom B-delen på samma sätt. De sjunger sången några gånger. B kompar på pianot. Barnen börjar prata om vilka som heter Ida. (Observation av Beatrice, 100128)

Bilderna på tavlan stimulerar till kommunikation om text och associationer till sången och att prata kring bilderna och sångens text. Det blir till ett led i att berätta historier, bygga gemensamma bilder och minnen. Vid annat tillfälle används tavlan för text:

P ant.: D: Ja, då så har jag faktiskt skrivit en text på tavlan.

Barnen börjar läsa och snacka... D: stopp, stopp, stopp... den här tänkte jag att vi kanske skulle sjunga på den här konserten: "Sommarvarma vindar". De läser texten rytmiskt två gånger, därefter börjar D lära ut sången frasvis: call and respons. (Observation av Desirée, 100422)

Tavlan med pennor som verktyg utgör möjlighet till variation i det skrivna, det ritade, berättandet, och som komplement i det musikaliska lärandet.

Bilden är ett verktyg med vars hjälp körledaren förmedlar och illustrerar berättelser, musikaliskt innehåll och/eller text, i syfte att få koristerna engagerade, stimulera till fantasi, minnesträning och sinnesupplevelser. Verktöget förekommer i arbetssätt som *prövande av metoder* och *historieberättande*.

P ant.: När B ritat bilder på tavlan under tiden som hon pratat med barnen så sjunger de A-delen. (Observation av Beatrice, 100128)

Bilden och berättelser om bilden varvas med sångträningen. Bilden som verktyg blir till en del av kommunikationen i musikaliskt lärande.

Dator och overhead med tillhörande skärm och duk används som verktyg när körledarna vill förmedla texter eller bilder som alla gemensamt ska ta del av. Verktuget förekommer i arbetssätt som *prövande av metoder* och *musikaliska rutiner*.

P ant.: A använder overhead med sången och noten. Nu vill A att de tittar fram på skärmen som visar på noten, när de sjunger:

Sjung efter noten. Jag vill att ni ska bli bra på noter för det har ni nytta av.

Var beredda att sluta när jag gör så... (visar ett stop, fermat)

(Observation av Anna, 091012)

Projicering av text och noter på skärm är ett verktyg som kompletterar papper och noter i pärmen, skapar en koncentration och gemensam riktning framåt för hela gruppen.

Skivor och ljudanläggning används som verktyg för att spela upp körmusik, som hjälp i förebildande samt för att illustrera mål och visioner i körsång. Verktuget förekommer i arbetssätt som *prövande av metoder*, *förebildande* och *målbilder*.

P ant.: A öppnar CD-skåpet, stänger fönstret, småpratar med barnen.

Ingen verkar bry sig om mig, jag kan sitta ostört och skriva.

A: Säg efter mig: Vem är egentligen tomtén... Först sjunger jag och sen sjunger ni. En ny sång. P: Barnen får titta i noten.

A: Högst upp där står det sopran.

A: Nu inga fler frågor... A visar till de barn som räcker upp handen att hon vill öva vidare och fortsätter med texten, call and respons.

A säger nu: -Prata med varandra om vad den här texten handlar om. Prata om texten. A ber att de ska samtala om texten med den de sitter bredvid och visar runt lite gruppindelningar med handen ungefärligt.

A: Ok, stopp, sch, sch, sch. Nu kanske ni vill räkna upp handen och berätta vad ni talade om. P: Låter barnen prata och pratar med barnen. A: Lyssna på varandra (säger A när det börjar småpratas).

A: Sista kommentaren. Sista barnet får komma till tals.

A: Nu ska ni få lyssna till den här låten på skiva och följ med i noten.
(Observation av Anna, 091012)

Växlingar i moment är något ständigt återkommande, i det här fallet mellan inspelad körmusik som verktyg, i kombination med noten och dialog med varandra om musiken.

6.1.9 Pärmerna, notstället och stolen

Pärmerna är ett verktyg för koristerna därigenom att de där kan samla sina papper och noter. Verktyget förekommer i arbetssätt som *förebildande* och *prövande av metoder*.

P ant.: D: Nu får ni sitta ner. Nu tar vi Mama Mia.

Lennart kryper fram på golvet... säger till Desirée: "Jag har min text med mig" ... Han sitter på golvet och läser på sitt papper. Halvliggert och sjunger på golvet. Desirée spelar på pianot och verkar inte se det, eller ge det uppmärksamhet. De andra barnen sitter på stolarna och sjunger texten på engelska. Några barn läser på textbladet i sina pärmar. D: helt stilla när allt ljud är borta, sen får man röra sig. (Observation av Desirée, 100304)

P ant.: Alba visar tydligt att hon kan sjunga sången utan sin sångpärm och lägger/kastar pärmerna på golvet. D delar ut lite solouppgifter till sånger och övar det. Solo-tutti-partier. Under tiden sitter en av flickorna och plockar i ordning sin pärm på golvet. D låter henne göra det. Flickan sjunger inte just då, men hummar med här och där och är helt med på sitt sätt. (Observation av Desirée, 100506)

Barnen tränas av körledaren successivt att hämta information med pärmerna som verktyg och växa in i användandet av noter och papper i körverksamheten.

Notstället används som verktyg av körledarna när de står framför kören. Verktyget förekommer i arbetssätt som *förebildande* och *prövande av metoder*.

Kan vi inte sjunga utan pärmar och komma fram och sjunga?

P ant.: Så säger ett barn och så blir det. D plockar fram ett notställ som de kan ha en pärm på. Barnen kommer fram i den ordning de ska sjunga solon. (Observation av Desirée, 100506)

Notstället som verktyg används av körledaren såväl som av koristerna när de ställer sig framför gruppen.

Stolen som verktyg har funktionen att ge koristerna en "hemmaplats" i körsångsverksamheten. Med en egen stol får koristerna en trygghet i rummet att

återvända till och att arbeta från. Verktuget förekommer i arbetssätt som *prövande av metoder, musikaliska rutiner, förebildande och koncentrerade uttryck*.

P ant.: A: -Sitt på ett bra sätt så att ni kan hålla pärmen.

A: -Nu tar vi pärmen och sjunger igenom alla sångerna vi lärt oss.

P ant.: A tar en ledig körpärm och så blir det slumpvis den sång som sitter först i just den pärmen. Kopplar denna genomsjunga till att barnen får sjunga och samtidigt titta på sångens not/papper, med pärmar i händerna. Det visar sig då att ett barn glömt ett papper och vips så springer det barnet och fixar till det. (Observation av Anna, 091005)

P ant.: C: Nu jobbar vi mycket med magmuskeln, sitt långt ut på stolarna och få båda fötterna i golvet.

De sjunger de två första delarna.

C: Stå upp, utantill den här biten. (Observation av Carl, 100317)

Pärmen, notstället och stolen är kulturella verktyg som körsångaren individuellt förfogar över i rummet och med vars hjälp hen skapar sitt individuella rum i rummet.

De ovan beskrivna verktygen har identifierats i den undersökta körledningspraktiken. Ett verktyg kan också såsom visats i ovanstående beskrivningar ha flera funktioner och användas på olika sätt. I arbetet med körledning krävs vanligtvis en kombination av flera verktyg.

I de enskilda eftersamtalen pratar och reflekterar körledarna om de verktyg de använder. Analysen av dessa eftersamtal visar att körledarnas sätt att arbeta kan relateras till tre faktorer: körledarens uppväxt, utbildning och erfarenhet av körledarpraktik. En intressant observation är att flera uttalanden pekar på att de inte menar sig ha fördjupat sina kunskaper under sin utbildning. Antingen beskriver de att förmågan har funnits redan när de kommit till utbildningen eller att de har erövrat kunskap efter hand under yrkeslivet. Körledarna kan ofta inte beskriva exakt varifrån verktygen kommer. Åsikterna går isär och de ger olika beskrivningar av sin utbildningstid vid musikhögskolan, vilket framgår i nedanstående exempel:

Det ena är vad jag har med mig från min egen barndom och min egen skolning och min egen skolning in i pianospelandet och körsjungandet och sen' har vi vad jag lärde mig under min utbildning och den är delad i två delar: grundutbildning som var musiklärare med rytmik och sen' gick jag ju fortbildning till kördirigent. Ja körpedagog som det hette då [...] och det tredje [...] det tidsspannet är det absolut längsta för mig [...]. Det jag har lärt mig från den dagen jag tog examen till idag, det är ju nu 29 år, så att det är faktiskt ganska svårt att veta var mina verktyg kommer ifrån, men jag är nog ganska klar över att en hel del saker i mitt beteende, alltså verktyg jag tar till, de sitter väldigt djupt i ryggmärgen från hur jag var med om att man bar sig åt när jag

var liten och musicerade. Det har en väldig, väldigt stor kraft. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 2)

Körledaren pratar här om sin uppväxt med musikaliska erfarenheter och lärande, utbildning och därefter yrkeserfarenhet. Anna kan inte klart säga eller visa varifrån de verktyg kommer, som över tid tränas och förfinas för att användas i körledarpraktiken. Däremot framstår hur förmågor med utgångspunkt i det kollektiva minnet, det som sker i grupp över tid och deltagande i olika grupper, tränas och byggs på. Det som byggs på är, som A uttrycker det i ovanstående citat, *hur jag var med om att man bar sig åt när jag var liten och musicerade*. Uppväxtens musikaliska erfarenheter kan komma att spela en stor roll när det rör vad som tränas och förfinas i framtida yrkesval.

Den egna sången och det egna sjungandet beskrivs som att den spelat en viktig roll i lärandet. Desirée lyfter fram att hon dels arbetat med barn sedan 1970, dels sjungit i kör under en stor del av sitt liv och då även för körledare som spelat en stor roll för henne:

D: [...] jag kan ju säga att X sätt att arbeta nu med kören [...] det är sån undervisning så det kan du inte tro [...] det är alltså fortbildning varje tisdag, trots att jag varit med sedan -90. Så att det är såna saker som du inte får höra nån annanstans.

P: Till exempel.

D: [...] det handlar ju om notbilden, det handlar om innehåll, det handlar om textligt och språkligt och X har ju träffat elever till stora kompositörer och X har ju en helt annan... [...] man sitter bara och tar in och tar in och det är avgörande för mitt körliv här kan jag säga.

P: När kom du i kontakt med körledning som körledare? Det var för åtta år sen?

D: Ja åtta eller nio, ska vi se... nio, tio år sen. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 19)

Här beskrivs eget deltagande i körsång som en lärandesituation när det gäller att lyfta fram musikaliskt innehåll, att använda en notbild och bakgrunden till musiken kören arbetar med. Kopplingen till utbildning görs med utgångspunkt i att den körledare koristen sjunger för står för *undervisning* i bemärkelsen hög kunskapsnivå och någon sångaren känner stor tillit till.

Som visats i framställningen ovan har användningen av en stor mängd verktyg observerats i studien, men i analysen framkommer ofta att en dialog kring verktygens betydelse i körledarpraktiken inte explicit förts i den formella utbildningen. Förmågan att plocka fram, lyfta fram musikaliskt innehåll, låta

bakomliggande faktorer till en komposition uttalas bygger på den egna uppväxten och omgivande miljön.

Verktyg utvecklas med utgångspunkt i förmågan att formulera och kommunicera det som kan komma att bli till gemensamma musikaliska mål och visioner för körsångarna och körledaren i ett sammanhang. Körledarna berättar att det råder en stor variation på körsångarnas kunnande i en kör, i ett sammanhang:

C: [...] det kommer ju ibland fram pärlor som, hög nivå på sin förmåga och vill och så va, men även här, det är stor skillnad även här och ännu större är det på grundskolan förstås. Men det är väldigt lätt att pilla sönder faktiskt [...] jag försöker måttligt pillar sönder. Men kommunikation är väldigt viktigt.

P: Om du tänker tillbaka på din utbildning, har du fått träna på [...] det här området om vi kallar det för [...] kommunikation under din utbildning?

C: Nej inte alls. Det fick vi inte göra.

P: Nej.

[...]

C: Kommunicera... du vet att när man hade metodik, då skulle man ju ha metodik med sina egna kompisar som var lika duktig som du... Ha, det ger ju ingenting. Det var ju bara att lägga fram material så klingade det direkt. [...] och hur blev det i verkligheten... så det kan jag inte påstå. Det där är det du får göra sen när du kommer ut och träffar barnen, och lära dig. Ja det där är, det är en jättebrist på musikhögskolan. (Enskilda eftersamtal, Carl, 131219, s. 4-5)

Carl beskriver här hur han uppmärksammat förmågan till kommunikation med barn och unga som särskilt viktig, men pekar också på hur diskussion kring detta saknats under utbildningstiden. Det sker snabba växlingar av handlingar, aktiviteter, moment och metoder under en repetition, i det gemensamma musikaliska lärandet i kören. Olika slags verktyg är viktiga att ha tillgång till och snabbt kunna växla mellan. I den situerade praktiken får användande av många olika verktyg en mening i körsång och sorteras i denna analys in under de arbetssätt körledaren har tillgång till, utvecklar, växlar, kombinerar och arbetar med. I användandet och kombinationer av arbetssätt och verktyg i arbetet med körledning sker det musikaliska lärandet.

Sammanfattningsvis har denna del beskrivit de kulturella verktyg som observerats i körledarpraktiken samt relaterat dem till de arbetssätt som tagits upp i kapitel 5. Den har också visat att körledarna beskriver sin praktik och sin verktygsanvändning som resultatet av individuella läroprocesser utan relation till utbildning och kollektiv kunskapsbildning. Detta är värt att notera eftersom samtliga

har genomgått högre musikutbildning. I nästa del visas hur *verktyg* kan karaktäriseras, tolkas och förstås som primära, sekundära och tertiära artefakter.

6.2 Verktyg som artefakter

I detta avsnitt redovisas en vidareutveckling av analysen för att undersöka kulturella verktyg som artefakter enligt Wartofsky's (1979) indelning i primära/sekundära/tertiära artefakter (se kap. 3 och 4). Körledarbilder som representationer, arbetssätt i praktiken sätts också in i sammanhanget av verktyg som artefakter. Detta gör det möjligt att påvisa och diskutera verktygens olika nivåer och karaktär som varande av fysiska, kroppsliga, intellektuella, mentala och språkliga slag.

Det är i praxis som funktionerna av artefakter bestäms. I ett praktiskt sammanhang går det inte att tydligt skilja fysiska och psykologiska artefakter åt då de är förenade med varandra. Med artefakter avses därför i denna analys inte enbart fysiska verktyg utan alla representerade verktyg i körsång och körledning som situerad praktik. Ett exempel på detta är hur körledarna när de utifrån sitt lyssnande vill förändra hur körsångarna klingar tillsammans använder pianot som en förlängning av sina tankar för att formulera, gestalta och förmedla en musikalisk tanke till gruppen. Begreppen primära, sekundära och tertiära artefakter kan omfatta både de fysiska och psykologiska aspekterna av de verktyg som används.

6.2.1 Primära, sekundära, tertiära artefakter

De kulturella verktyg som beskrivits ovan och deras användning i körledarpraktiken (6.1) är alla artefakter som ingår i körledarnas aktiviteter och är delar av den sociala praktiken. Ett resultat visar att funktionen som psykologiskt verktyg för intellektuell utveckling omfattar olika slag av artefakter (se bil. 7). De kan fylla flera funktioner i en specifik praktik.

Primära artefakter representeras i denna studerade sociala praktik av det som används för att direkt underlätta och effektivisera körledarnas sätt att arbeta, till exempel piano, rytminstrument, tavla med färgade pennor, pärm, notställ, dator/overhead, bildskärm/filmduk, skivor/ljudanläggning och stol. Det är konkreta saker som är nödvändiga för körledaren i sitt arbete.

Sekundära artefakter innebär återskapandet av mänskliga begrepp (i betydelsen reproducera, framställa, formulera, återge) och insikter som ger modeller för hur vi människor ska tänka och handla, representationer som hjälper oss organisera vardagen. Detta representeras i körledarpraktiken av exempelvis följande *sekundära artefakter*: talrösten, sångrösten, musicerande, musikalisk variation, gestik, återkoppling/dialog, respekt, piano, papper och noter, bilden, dator/overhead, skivor (musikexempel) och körledares egna mönster (role models).

Sekundära artefakter är kopplade till primära artefakter i de praktiker där primära artefakter används. Hur körledare tänker, eller modeller för hur körledare bör tänka, går inte att uttala sig om utifrån datamaterialet i denna studie. Däremot går det att beskriva de fyra körledarnas individuella handlingar. Dessa handlingar beskrivs i denna studie genom de fyra körledarbilderna som presenterades i kapitel 5. Genom varje körledarbild kan ett mönster framträda för varje körledares handlingar i den studerade praktiken. Det mönster som framträder skulle också kunna betraktas som en sekundär artefakt då de visar på modeller för hur körledaren handlar. Till exempel berättandet Beatrice använder som en genomgående modell i sitt arbete med körledning. Genom berättelser blir koristerna insatta i vad hon vill att de ska tänka på och handla efter, med utgångspunkt från sina insikter om hur hon vill driva det musikaliska arbetet och lärandet framåt genom en berättande röd tråd.

I en förlängning av de sekundära artefakterna och deras praktiker kan tertiära artefakter beskrivas. De handlar om hur man kan framställa, förstå och analysera världen.

Tertiära artefakter kan vara kreativa uttryck, förståelse och är resultat av handlingar och aktiviteter som i denna studerade sociala praktik representeras av exempelvis blicken/seendet, talrösten, sångrösten, musicerande, musikalisk variation, lyssnande, gestik, återkoppling/dialog, vision, målformulering, noter och bild. Noter och bilden kan ge möjligheter till tolkningar och förståelse om världen utifrån undervisning och gemensamt tolkningsarbete. Kännetecknande för tertiära artefakter är att körledaren behöver behärska dessa aktiviteter, veta vad de innebär, vilka möjligheter och svårigheter som finns med olika tekniker. Att använda exempelvis sångrösten är en handling och aktivitet som omfattar hela kroppen. Den används och utvecklas genom uttryck, förståelse och resultat av ett ständigt pågående och prövande.

De sekundära och tertiära artefakterna bygger på och utvecklar olika slags representationella system i en social praktik. I en situerad praktik får de en vidgad betydelse utöver att bara vara konkreta ting. Det är således en fråga om hur de tre nivåerna av artefakter i körledarpraktiken används och kombineras.

Artefakter medierar information om och ger perspektiv på musikaliskt lärande. Det ovan beskrivna sättet att se på artefakter visar i analys av en specifik praktik att de är strukturer och mönster för kommunikation. Artefakter strukturerar på så sätt körledares sätt att tänka när de används i en social praktik. Det finns en dubbelhet mellan det materiella och det intellektuella; strukturer och mönster. Mönster framträder genom de specifika körledarbilderna på individnivå. Struktur skulle kunna vara vad som ligger bakom deras handlingar och aktiviteter, det vill säga en kulturellt situerad praktik och hur denna praktik är organiserad.

Ingen primär artefakt (fysiskt verktyg) i en specifik praktik står utanför mediering i situerat lärande. I stället befinner sig artefakterna inom praktiken. Verktygen i egenskap av primära, sekundära, tertiära artefakter, blir till en hjälp att identifiera den eventuella förekomsten av olika slags medierande verktyg i en

situerad praktik, som förmedlar och är en förlängning av körledares tankar och ambitioner i sitt arbete.

Kulturella erfarenheter, så kallade inskriptioner, förmedlas genom språk och kommunikation i en situerad praktik. Körledares kunskaper, medvetna eller omedvetna, kommer ur kulturella erfarenheter som gjorts av tidigare generationer. På så vis blir inskriptioner och representationella system till en del i körledares handlingar, aktiviteter och lärande genom körledning på kollektiv såväl som individuell nivå.

6.2.2 Arbetssätt som tertiär artefakt

De åtta arbetssätt som presenterades i kapitel 5 ger perspektiv på musikaliskt lärande i körledning. Arbetssätten representerar kreativa uttryck och förståelse och är produkter av aktiviteter i en social praktik. Körledaren behöver behärska dessa arbetssätt som utgår ifrån aktiviteter och handlingar. Körledaren behöver även veta vad de innebär, vilka möjligheter och svårigheter som finns med de olika tekniker som arbetssätten representerar och medierar. Arbetssätten kan på detta sätt ses som tertiära artefakter i körledarpraktiken. Tertiära artefakter handlar om hur körledaren i sin specifika praktik kan framställa, förstå och analysera världen.

6.3 Körledarpraktiken

Verktyg i körledarpraktiken utgår från handlingar och aktiviteter relaterade till kommunikationen med människorna i kören, samtidigt som kören är körledarens instrument. Aktiviteter utgår från att utveckla, fördjupa och hålla samman gruppen genom musicerande samt i arbetet med tolkningar. I detta avsnitt framställs praktiken genom begreppen tolkning, förståelse och samband. Citaten är främst hämtade från enskilda eftersamtal.

6.3.1 Förebild

Genom att som utövande körledare vara en förebild, kunna förebilda, inta en lyssnande attityd och vara förebildande utvecklas förmågor och verktyg i arbetet. Vision, mål och förhållningssätt blir till en förutsättning för körens arbete framåt och samordnas utifrån körledarens förmågor, arbetssätt och tillgången till olika verktyg. Vision, mål och förhållningssätt är något som också speglas i körledarens sätt att fungera som förebild, förebilda för kören och på olika sätt ha förebildande som ett arbetssätt för körens gemensamma kultur. Körledarens personlighet är en viktig faktor i utövande av körledning vilket kan observeras i de många olika verktyg och arbetssätt som framkommer i denna analys. Körledning, objektet för denna studie, mynnar ut i en mängd synliga handlingar och aktiviteter i samspelet

med kören. Verktygen utgör ett kontinuerligt syfte att vara medierande för körsången, och transformeringen och medieringen pågår i körverksamhetens musikaliska lärande. Olika verktyg framträder som viktiga på olika sätt i det *förebildande* arbetssättet. Studien visar att pianot är ett viktigt verktyg i musikaliskt förebildande, där dels fraserings visat, dels tonhöjd och olika stämmor övas, dels karaktären på musikstycke och stil förebildas och tränas.

P: Förebildande, vad säger du om det? [...] Var kommer det verktyget ifrån?

B: [...] på ett ställe vet jag att jag fick kritik för att jag inte spelade som jag instruerade utan jag spelade mycket starkare, för att man gör gärna det, man kanske är lite stressad, ljudvolymen börjar bli lite stimmig och så där och då spelar man kanske lite hårdare på pianot [...] Jag använder ofta pianot för att förstärka melodiutlärandet och då fick jag kritik för att jag spelade på ett sätt som jag inte ville att de skulle sjunga och det var ganska påtagligt och försöka tänka på och det har jag verkligen tagit med mig att tänka på. Sedan hamnar man säkert i den fällan då och då. Alltså jag måste ju ha fraser när jag spelar. Det är lite roligt för att med rösten kunde jag täcka över mitt tillstånd kanske, men när det kommer till pianot så hördes det igenom. Det var lite intressant, att man inte tänkte på det. Det var antagligen under praktiken, där studeras man under 40 minuter i sträck i flera veckor i rad av personer med erfarenhet. Det som är bra med dom handledarna man har på praktiken, det är ju musiklektörer ute på skolan. De får ju med jämna mellanrum, det är ofta samma återkommande som tar sig an studenter och då ser de ju väldigt olika fär världigt olika studenter. De väljer ju inte vilka de vill ha. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 4)

Beatrice beskriver i sitt uttalande pianots vikt i körledarpraktiken, något som förmedlas redan under utbildningstiden, att det hörs igenom allt och därmed blir ett kraftfullt verktyg att förebilda med i repetitionen. Hon berättar också om hur viktigt det är att föregå med gott exempel för att i språkbruket vara en förebild och välja hur hon/han kommunicerar i själva körrepetitionen, om vad som ska utföras, rikta fokus och koncentration på och tränas. Därför väljs negationer med så kallade 'inte'-meningar medvetet bort. I stället för användande av uttryck som: titta inte där, sjung inte så, används istället uttryck som: titta här, sjung så här (redovisat i kap. 5).

Körledaren använder medvetet fokus och koncentration i sitt språkbruk riktat till det som ska utföras och förbättras i den musikaliska praktiken och undviker därmed att instruera hur koristerna inte ska göra.

Kroppsspråket hos körledaren och mellan körledaren och koristerna är subtilt. Kroppslig hållning sker på ett för körledaren mer eller mindre medvetet plan och sker i den situerade praktiken där koristerna hela tiden kan se och lägga märke till körledarens förhållningssätt och/i samspel med gruppen.

P: ... tar ner hakan eller... redan där signalerar du nånting utan att du behöver säga nånting ... läsare i gruppen hela tiden...

A: Absolut.

P: Kroppsspråksmötet som är så subtilt.

A: Det är mycket subtilt. [...] medvetna förebilder, omedvetna förebilder, sätt att visa hur man mår idag och hur det påverkar gruppen. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 10)

En ständig ström av sändare-mottagare-handlingar pågår och påverkar samspelet genom att körledaren visar själv, gör och därmed påverkar gruppen som läser av och gör efter. Korister tar efter en körledare och den aktivitet som pågår, exempelvis tonbildningsövningar som transformeras och medieras i det som pågår i repetitionen med barn och unga.

Jag försöker att lära [...] att ge korta instruktioner och jag har väl helt enkelt märkt att jag tycker att det fungerar bäst... att koncentrera instruktionerna. Så att... och jag säger ofta det till [...] att barnen är utsatta för så oerhört mycket prat och tjat och vi har ju musiken som vårt redskap och det är vårt, själva sången, det är vår möjlighet att nå direkt fram till dem. Och slipper en massa prat och tjat. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 10)

Musicerandet i sig självt utgör ett starkt verktyg att nå fram till varandra mer direkt utan onödigt prat. Anna påpekar ovan att i urvalet av vad vi musicerar finns ett budskap om vad körledaren värnar om. I den direkta körövningssituationen kan korta instruktioner och kommandon förmedla och stå i nära relation med det klingande resultatet i ett arbetssätt som *koncentrerade uttryck*. Beatrice uttrycker (kap.5) att hon "hittat olika trix" för textinläring. Med trix menar körledaren att rita och förstärka med rörelser vilket blir till tekniker och metoder för textinläring och kontakt med språket i förebildandet i inlärningsprocessen. Barn är snabba på att härma, men det kan ta tid innan de innehållsligt förstår och kan förhålla sig till texter. Körledarens arbetssätt med kontinuerligt *historieberättande* kompletteras av bilder som förstärker innehåll av sångernas betydelser och utgör exempelvis en del av minnesträningen. Bildminne är ett sätt att förmedla och lära sig texter.

Fysiska verktyg, i form av exempelvis penna och tavla, får egenskaper som förmedlar körledarens intentioner. Kulturella verktyg ges psykologiska aspekter, innebörd och betydelser i körledarpraktiken med utgångspunkt i körledarens förmåga att i sammanhanget använda historieberättande i ett transformerande (omvandla, omforma) syfte att överföra musikalisk intention via bilder, associationer, berättelser och symboler. Bilden, associationen och symbolen förändrar, förstärker och i samma stund får det använda kulturella verktyget en förmedlingsaspekt och arbetssättet med historieberättande övergår till att vara medierande verktyg i sammanhanget.

6.3.2 I and Me

Att som körledare sätta sig in i och ta den andres perspektiv, *I and Me*, innebär förmågan till introspektion av vad körledaren nyss utfört, vilka reaktioner det skapar i den klingande körmusiken, och vilka kommunikativa reaktioner och interaktioner det skapar människor emellan i det specifika sammanhanget i körledarpraktiken.

Körledning som medierat och relationellt ordnas och organiseras genom verktyg. En förmåga till introspektion och en ständigt pågående dialog väcker medvetenhet om handlingar och aktiviteter i körledarpraktiken. Reflektion i/på/över genomförda handlingar påverkar i sin tur körledarens förhållningssätt i ledningen med barn och unga i kör. Att ta den andres perspektiv är förmågan till förhandling och omförhandling i verksamheten med barn och unga.

A: Ja. För mig handlar den här punkten väldigt mycket om texten och textens innehåll och här menar jag att vi är på väg i att vi gemensamt ska förmedla nånting till publiken. Så att känslan av att vi... javisst stärka vi-känslan, men väldigt mycket tycker jag att det här handlar om att nu är det vår uppgift att bli artister här och vi ska berätta det här för publiken.

P: Mm, just det, dra det vidare, det finns någon annan där. [...].

A: Men det är också nåt i texten, ska levandegöras så att texten påverkar den karaktären som sången får. Hur klingar tonen när man är arg eller när man är lycklig eller ledsen eller så. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 13)

Citatet ovan går att tolka och förstå som att körledaren är helt beroende av att hitta verktyg för att nå de intentioner hon/han har i arbetet med musikaliska uttryck. Vad vill jag, vad gör jag, hur tas det emot, hur kan jag förändra och förmedla arbetet vidare, är perspektiv för en körledare att växla mellan. Arbetet med att tolka och förstå hur och vilka vägar som för arbetet framåt för att nå vidare och ut med musikaliska uttryck i interaktion med koristerna går genom förmågan att utveckla och arbeta med arbetssätten genom många olika arbetssätt och kulturella verktyg. Texten, textens budskap och musikaliska sammanhang ska förmedlas, berättas och kommuniceras ända ut till publiken. För detta krävs gemensamma ageranden med hela gruppen. Först när hela gruppen är tillsammans i ett gemensamt uttryck kan en gemensam tolkning levereras och det sker kontinuerligt förhandling och omförhandling i körledarpraktiken utifrån transformering och mediering.

6.3.3 Transformera och mediera

Transformera (förändra) och mediera (förmedla) är två begrepp som är kontinuerliga i det musikaliska lärandets praktik. För att få koristerna att sjunga exempelvis svagt förebildar körledaren genom verktyget sång, sin röst. Sångsättet transformeras genom körledaren och koristernas röster påverkas genom körledarens kulturella verktyg och arbetssätt som exempelvis att förebilda och mediera att

sjunga svagt. Körledaren berättar något för koristerna genom att använda ett verktyg som satts in i ett särskilt arbetssätt, kulturella verktyg, och det är detta som utgör det medierande verktyget (exempelvis genom prat, sång, spela före på pianot, dirigera) så att musiken med en viss styrka. Körledaren anpassar sitt uttryckssätt till att bli exempelvis svagare och därmed medieras detta till barnen för att få dem att transformera sina röster från exempelvis starkt till svagt och tekniken för att åstadkomma detta. Framförallt sker transformering och mediering i kör genom olika slag av arbetssätt, såsom förebildande i körledarpraktiken och att arbeta med olika visioner. Beatrice söker till exempel efter verktyg som gör att hon kan förmedla hur barnen ska gå till väga för att inte sjunga med det hon kallar ”skrikrösten” utan i stället med ”den lilla mjuka rösten” (kap. 5). Desirée menar att målet med hennes körverksamhet är att förmedla sångglädje och detta delas av körledarna i deras ambition med praktiken.

D: Vad jag gör? Försöker förmedla sångglädje. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 15)

Målet är sångglädje och vägen till sångglädje beskriver körledaren också genom följande uttryck:

P: Om du t.ex. skulle fortsätta att berätta vad innehåller [...] ditt körledaryrke? ... din praktik som körledare? Vad tänker du då?

D: Vad det innehåller? Nej, om man börjar från slutet, vad mitt mål är?

P: Ja.

D: Målet är att alla ska sjunga, de ska kunna texta, tydligt. Berättade jag när vi övade med sångbolaget nu senast? [...] som vi ska sjunga nu på lördag, så sjöng vi några sånger för dem och då säger deras körledare ”lyssna nu, vartenda ord kunde man höra vad de sa, när ni sjunger låter det bara” och det kände jag att [...], där har jag liksom nått ett mål och de tycker inte det känns överdrivet längre att texta så och de tycker det är kul att sjunga [...] det tycker dom är jätteroligt, så att det är ju en sån sak liksom, att jobba med texten supermycket och det... Ja, jag är X evigt tacksam kan jag säga för det, för det är både sångelever och kör, så det är grundläggande för hela sjungandet. Och sen att man, att dom lär sig sjunga på vokaler, inte bara korta vokaler och mycket konsonanter, utan sjunga ut på den. På rätt sorts vokaler, munställning och så. Det är liksom målet på nåt sätt som man vill och som dom själva ska kunna njuta av det de hör, då blir det roligt. Det liksom, det är målet, sen e det såna vägar dit. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 4-5)

Transformering och mediering är de två begrepp som framtvingar användandet av medierande verktyg genom kombinationer av arbetssätt och kulturella verktyg i en social, situerad och kulturell praktik.

6.3.4 Tillgodogöra sig i en musikalisk praktik

Körledare tycker om och bryr sig om både koristerna och körsången, vilket skapar en god grund för alla i gruppen att tillgodogöra sig olika saker i musikaliskt lärande. Detta kommer fram på olika sätt i möten med de fyra körledarna. Vid ett tillfälle beskriver Beatrice att sången inte gick att sjunga kraftigt. Ett av barnen i kören rördes av texten och stämningen som skapades vid detta tillfälle. Barnet och körledaren tillgodogör sig (approprierar) var för sig och tillsammans, i en musikalisk praktik:

Just att man jobbar musikaliskt så kan det väcka väldigt starka känslor, som väcker erfarenhet hos människor som gör att människor har behov av att prata om det. Det har jag märkt även hos barn liksom, det var något barn som började gråta för det var en sång som var så fin. Det kommer inte fram just den här mänskliga faktorn, om man säger att kören är ett instrument så är det ju ett väldigt speciellt instrument och har ju känslor åt alla håll och kanter [...] Man tänker inte på hur mycket det sociala får effekt på, eller om man har en dålig stämning i sin grupp om man till exempel är irriterad över en grupp då påverkar ju det otroligt mycket resultatet. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 17-18)

Berättelsen fångar en del av den konstnärliga upplevelse som Anna, Beatrice, Carl och Desirée ger uttryck för och talar om. Känslomässiga upplevelser blir i samma stund en tillgång i arbetet med att forma och uttrycka musiken. En socialt dålig stämning eller irritation kan även påverka resultatet, det vill säga hur något klingar musikaliskt. Appropriering utifrån upplevelser, interaktion och att dela den ström av handlingar som utförs i körledarpraktiken är en viktig aspekt av det konstnärliga arbetet i denna musikaliska praktik.

Körledarna berättar att ”det konstnärliga inte ligger på en nivå”. ”Det konstnärliga” motsvaras inte av att notbilden är ”svårare” eller komplicerad. Faktorer som musikalisk mognad, medvetenhet som kommer ur bland annat texten, fraseringar och att uppleva i hela kroppen nämns som aspekter av konstnärlighet. Körledare använder ibland uttryck som: hög, kvalitét, bra. Anna utvecklar dessa uttryck genom följande beskrivning:

Det är en kombination av att det klingar rent och rätt och vackert och att det finns en övertygelse i hur man sjunger texterna och att det finns ett intressant innehåll att förmedla till publiken. Och sen’ vill jag väldigt gärna, för mig betyder det att det ska vara roligt och omväxlande. Jag vill väldigt gärna ha med rörelse i kören och action i form av koreografi [...] och det är också en likhet mellan vuxna och barn. Det ska va’ rent snyggt, vackert och rätt, men det ska också finnas nåt roligt och nåt intressant, omväxlande. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 17)

Olika aspekter av körledarens arbete bygger på tre viktiga faktorer och det är: 1) texten, 2) musiken och 3) sångtekniken. Dessa tre faktorer fungerar först när hela

kroppen hos varje korist är med och bidrar till genomförandet, och för det krävs en total närvaro, mentalt och fysiskt från var och en i gruppen. Denna närvaro kan även fysiskt komma till uttryck genom synliga rörelser och då utgöra en fjärde faktor. När alla i en grupp sammanstrålar kring dessa faktorer; texten, musiken, sångtekniken och det fysiska uttrycket, genom en total närvaro på alla plan och med varandra, uppstår en positiv gemensam upplevelse. För körledaren krävs den totala närvaron, attityden och lyssnandet precis här och nu. Carl uttrycker följande:

[...] sen går det ju inte att ha olika sångtekniker för det blir bara falskt och jäkligt, så jag ville hålla dem i den där bubblan. Och är man bara där så kan man göra jättesvåra grejer, man kan göra unisona grejer som blir fantastiska, bara för att alla är där, samma vokal, samma vokalställning, allting sånt där då va och då blir det jättebra. Det fick jag jobba med mycket med för[...]att förstå skillnaden mellan text och musik och sångteknik för det brister det väldigt mycket hos många. (Enskilda eftersamtal, Carl, 131219, s. 8-9)

”Hålla dem i bubblan” och ”är man bara där” ger i ovanstående citat uttryck för att körledaren med hjälp av verktyg, närvaro, attityd, inlyssning, bereder möjlighet för gruppen att vara på samma punkt, här och nu. Konstnärliga upplevelser skapas och approprieras, exempelvis vokalbehandling, tillsammans i stunden i arbetet med text, musik och sångteknik.

Repertoarval som stimulerar och aktiverar barn och ungas förmåga att snabbt lära och vara förändringsbenägna ställer stora krav på körledaren. Att vara körledare är att kunna tillgodose och fördjupa val av repertoar, repetitionstempo, förändring, reaktion och förmåga till stimulans på olika sätt i körverksamheten med utgångspunkt i att kunna variera och möta individ såväl som kollektiv.

6.3.5 Kören som instrument - ett medierande verktyg

Ett resultat i studien är att den enskilda kören framträder som körledarens instrument, som ett medierande verktyg, i relationen mellan körledare och ett stycke musik. Kören kan beskrivas som det medierande verktyg körledaren använder som sitt instrument för att få musiken att klinga som hon/han vill. Beatrice beskriver följande:

En kör blir som ett instrument när man arbetar med dem. Då får man någon slags egen lust att nå fram till någonting och då kanske det kan vara rent, jag kanske vill att det ska låta på nåt visst sätt. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 10)

Att nå fram till detta ”någonting” kan vara att få kören som instrument att klinga med en särskild körklang och ett sådant mål växer fram i arbetet med att väcka koristernas nyfikenhet och den egna lusten och viljan att forma körklangen. I sitt eget musicerande som körledare utgår handlingar, aktiviteter och val av kulturella verktyg med utgångspunkt i det körledaren hör. Körledaren reagerar och interagerar

utifrån eget lyssnande med olika handlingar och aktiviteter som förändrar det instrument som utgörs av kören.

Som körledare har man inget annat instrument utan då är det den gruppen man har. [...] Alltså med kören blir det med mina verktyg på ett helt annat konstnärligt sätt. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 10-11)

Kören är det instrument körledaren säger att hon spelar på och genom, för att förverkliga sina musikaliska intentioner. Genom körledning sker det musikaliska lärandet i denna sociala, situerade praktik.

Något som blir synligt är de kulturella verktygens användning och mediering av musikaliskt lärande i kör utifrån det som körledaren kommer att sträva efter genom tillgång och utveckling av verktyg i körledning.

6.4 Rekrytering och tillväxt för körverksamhet

Barn och unga tar efter, lär snabbt av varandra och i körverksamhet är också äldre korister förebilder och utgör en aspekt av rekrytering och tillväxt, där korister får möjlighet att växa in i körverksamheten. I studien talar de medverkande körledarna om vikten av att som litet barn få möjlighet att sjunga, sjunga i grupp, vara en del i körverksamhet och se upp till andra barn, äldre barn och unga i kör. Körledarna menar att det är svårt, en utmaning, att som körledare ha en fristående kör för ungdomar enbart i en åldersgrupp.

Får man in nya ungar i en gammal grupp så nappar de ju fortare. (Enskilda samtal, Desirée, 131212, s. 5)

Barn och unga i kör behöver finnas i ett sammanhang där de också kan se upp till varandra, vara förebilder för varandra och spegla varandra och det de gemensamt arbetar för. Detta förekommer i skolor som har musikklasser och inom kyrkans körverksamhet. Där finns körverksamhet på olika nivåer, olika åldrar och i olika former av körtrappor där korister kan delta och växa in i körverksamhet och körtraditioner. För tillväxt och rekrytering spelar både gruppen och ledaren roll för den enskilda sångaren, utifrån en stark körsångstradition av härmning, förebildande och förebilder i en situerad, social och kulturell praktik. Vid en av arbetsplatserna i denna studie har det till helt nyligen inte funnits körsång för barn och unga så länge men numera finns det.

D: Jag hade ju sång (som huvudinstrument) och jag hade ju inga sångelever så detta var ju sångelever [...] Då började jag med några stycken sångelever och sen så ville jag börja [...] med barnkör och göra nånting annat, för att det

klagades ju på att det inte fanns några barnkörer på kulturskolan. Det fanns inget. Vi hade ingen kör.

P: Och detta var då 2005 omkring?

D: Ja, det kan nog vara nåt sånt.

P: 2005 fanns det inga barnkörer här?

D: Nej.

P: Och det gör det ju nu. Så då har det ju hänt mycket på de här åren.

D: Det har hänt jättemycket. (Enskilda samtal, Desirée, 131212, s. 19-21)

Desirée fortsätter sin beskrivning om framväxandet av körsång för barn och unga:

D: Ja och så just efter [...] kommer dom när vi har öppet hus, [...] så har de ofta tröjorna på sig och säger att vi har sjungit i tvåornas kör och vi vill fortsätta sjunga.

P: Och då rullar dom här vidare, de barnen som har intresse, i verksamheten, i kulturskolan.

D: Mm.

P: Men alltså det var ju precis det som var visionen som jag minns den, nu när du berättar detta så, då har det ju hänt jättemycket.

D: Ja det har det verkligen gjort. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 19-21)

Ett sammanhang skapas för en grupp och tillväxt och rekrytering bland barn och unga möjliggörs. Tillväxt i olika åldrar kan utgöras av gemensamma upplevelser och deltagande i konserter, projekt där ”körtröjan” ger betydelse åt barnens verksamhet som identitetsmarkör, en potential för identitetsskapande, och samhörighet genom körsång tillsammans med andra barn och olika vuxna.

6.4.1 Förebilder och tillväxt

Det finns olika aspekter av förebilder för korister och hur det kan komma att påverka körverksamhetens traditioner och tillväxt. En iakttagelse i denna studie är att det är få pojkar som sjunger i kör. Hos Anna och Desirée är det några enstaka pojkar och hos Carl finns inga pojkar. Hos Beatrice är det blandat pojkar och flickor vilket har att göra med att den skolan satsat på körsång för alla barn i klassen. Konsekvensen av att välja ut barn och unga i körsång kan bli en obalanserad könsfördelning och

ett mindre antal sjungande pojkar, om inte särskild omtanke och riktat arbete ges just detta fenomen. Hit hör på vilka grunder körsång erbjuds och att pojkar såväl som flickor erbjuds förebilder i kör. En aspekt rör barn som väljs ut till körverksamhet med utgångspunkt i vilken röstkvalité de har för stunden och vad det kan komma att få för konsekvenser. En annan aspekt är att det finns inget i denna studie som talar för att barn måste ha en speciell röstförmåga för att växa in i och bli en del av körsång, däremot talar istället samspelet i körsång för en viktig utvecklingsaspekt på ett allmänmänskligt plan. Samspelet mellan människor är av stor betydelse för individens utveckling. Identitetsskapande är en viktig aspekt för tillväxt genom förebildande, olika förebilder, med utgångspunkt i de förebilder barn, unga och vuxna är för varandra. En aspekt av identitetsskapande genom körsång är vikten av närvaro av andra körsångare som sjungit längre än den enskilda koristen. Exempelvis hur barn som går i sexan, sjuan, åttan och nian ser åttorna och niorna som förebilder.

A: Inom kyrkor där finns det en körtrappa, eller musikklasser där man går från trean till nian där har vi förebilderna. Där fattar de att vi är på väg dit och när jag har blivit så stor så får jag vara med på det och det och det va', då kan jag så och så mycket. En lösryckt kör med bara sjätte-, sjundeklassare, det är en mycket större svårighet. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 16)

Förebildande och förebilder får en aspekt av att gynna vi-känsla i byggande av gruppstillhörighet.

B: Just att de alltid önskade sånger som vi hade sjungit. Det kom aldrig en annan sång, aldrig en och det är ju så konstigt. Det brukar alltid vara nån som önskar nån sån här dänga på radio eller någon annan sång [...] de önskade bara från vårt sångbibliotek, för de refererade sång till det vi gjorde [...] ja det är ju verkligen så att de köpte det med hull och hår. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 9)

En vi-känsla uppstår utifrån gemensamma sånger inom ramen för denna körledarpraktik. En gemensam sångskatt arbetar samman en grupp successivt.

6.4.2 Tävlingsmoment

Det förekommer tävlingsmoment i körverksamhet med barn och unga. Det verkar enligt körledarna finnas en lust bland barn i kör att vilja tävla och göra körsång till något av en "sport" och utmaning. Hur detta går till visar sig i verksamheten också när körledarna själva beskriver. I körledarpraktiken med barn och unga krävs en total närvaro och vara med i rummet hela tiden. En utgångspunkt är att fånga upp barnen där de befinner sig i det kontinuerliga arbetet. Om detta talar körledarna och menar att "det dyker upp saker hela tiden". Det kan ibland vara svårt att få ner volymen hos de pratglada barnen och att då ta till "listan" och säga till dem "idag ska vi se hur många vi hinner och så tar jag tiden på en halvtimme, hur många sånger

hinner vi på en halvtimme?”. Körledaren testar att skriva en lista med sånger på tavlan och det i sig skapar koncentration och lust framåt. Detta tycker barnen är roligt, de sjunger ”fantastiskt fint” och utmanar sig själva just då. Desirée berättar om detta ur ett sammanhang:

[...] trots att vi är två stycken så är det jättesvårt att liksom få tyst på dem, men när de sjunger så sjunger de fantastiskt fint. Så att vissa gånger så har jag testat att bara skriva lista ... och så har jag sagt till dem ”idag så ska vi se hur många vi hinner och så tar jag tiden på en halvtimme, hur många sånger hinner vi på en halvtimme”. Ja och det tycker dom ju är jättekul va. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 15)

Från en observation återfinns följande anteckning som knyter an till ovanstående:

P ant.: D: [...] Å så gäller det att man försöker hålla sin melodi.

Barnet: Som en tävling?

D: som en tävling. (Observation av Desirée, 100304)

Här framgår att barnen/barnet tycker om utmaningar och verkar tycka om just detta att göra sport av körsången som då blir till en utmaning. Då blir det också plötsligt lugn och koncentration, vilket kan vara ett sätt att bryta en miljö som blivit alltför pratig och ofokuserad, för att göra något barnen tycker om att göra tillsammans; att sjunga tillsammans. Ett utgångsläge för körledaren är att barn vill sjunga.

6.4.3 Känsla av sammanhang

I körledarpraktiken är känslan av ett socialt sammanhang viktigt. Sammanhanget utgör en del av körsångsverksamheten. Vilken nivå en kör befinner sig på beror i denna studie på hur länge var och en i kören har sjungit i kör. Låg nivå betyder i detta sammanhang liten eller ingen erfarenhet av körsång. I kör med barn och unga behövs olika kunskapsnivåer sångarna emellan i en och samma kör, dels för att barnen ska kunna se upp till varandra och på det sättet vara en del i det musikaliska lärandet i ett socialt sammanhang, dels för att kunna sätta egna mål för vart den enskilda sångaren vill rikta och fokusera sin körsång. Det handlar för körledaren om att ha tillgång till många olika verktyg i arbetssätten, för att, genom sitt förhållningssätt, kunna skapa möjligheter för körsångare, att bli och vara en förebild för andra.

Jag hoppas verkligen att hon ska kunna hitta nåt sätt att få dom att stanna längre tid va, för annars får vi aldrig den där trappan där det finns flickor i både sexan, sjuan, åttan, nian, där åttorna och niorna är förebilden för de nya sexorna. [...] Man kan inte ha ett gäng med bara sexorna. [...] Barnen är inte uthålliga alltså. De ser inte något längre mål, barnen själva ser bara korta mål.

[...] En lösryckt kör med bara sjätte-, sjundeklassare, det är en mycket större svårighet. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 16)

Sammanhang, kontinuitet, mål och koncentrationsträning framstår som viktiga aspekter i körledarpraktiken.

6.4.4 Sammanfattning rekrytering och tillväxt i körledarpraktiken

Rekrytering och tillväxt i kör med barn och unga visar på förebilder som en framträdande aspekt som möjliggör ett växande in i och deltagande i körverksamhet. Barn tycker om att sjunga, ser upp till varandra och till körledaren. Genom tre faktorer som förebild, tävlingsmoment och känsla av sammanhang, finns och växer känslan av samhörighet som skapar möjlighet för det musikaliska lärandet med utgångspunkt i en social, situerad praktik. För 10 år sedan fanns inte körverksamhet för barn och unga i den kulturskola där körledare Carl och Desirée idag arbetar. Det finns det numera och vägen till den verksamhet som finns idag har gått genom de satsningar kulturskolan startat för att möta barn och unga i 7-8-årsåldern från olika bostadsområden/stadsdelar. Idag finns kör för barn och unga i verksamheten och ringarna av kör med barn och unga har fått som konsekvens att en del barn vill fortsätta och söker sig vidare till körverksamheten i Kulturskolan. Verksamheten i kulturskolan betyder dels att alla barn med olika bakgrunder får möta sin egen röst i barnkörsverksamhet under år 2 i grundskolan, dels att den intention som barnkörsrekryteringsprojektet denna studie initialt följt (där datainsamlingen är gjord) har fått en fortsättning och breddning för alla barn i år 2 i den stad där verksamheten pågår. Det vill säga körledare A, B, C och D bidrar på olika sätt till barns och ungas möjligheter till sång i kör, i en förväntad vision om att bygga en körtrappa, körverksamhet, i ett gemensamt geografiskt område där olika nivåer, i bemärkelsen olika lång erfarenhet av att sjunga i kör för barn och unga, för körer successivt möjliggörs.

6.5 Individuell kontra social medvetandenivå

Körledarna ger i sina berättelser i denna studie uttryck för att kommunikation sinsemellan skapar nytt, deras olika individuella kunskaper blir sedda och kan tas tillvara på en kollektiv nivå, vilket bidrar till förutsättningar för medvetandenivåer och för det kollektiva minnet, kollegor emellan.

En utgångspunkt för körledarna är deras önskan att arbeta tillsammans såväl som individuellt. Det finns positiva erfarenheter uttalade utifrån *reflekterande i praktiken* som arbetssätt, dels körledaren som reflekterar över sin kunskap i praktiken, dels reflektionen hos körledaren i handlingsögonblicket i körledarpraktiken. När sedan dessa två aspekter av reflektion hos den enskilda möter

kollegornas reflektioner i en interaktionsmiljö, utökas lärandet till en kollektiv nivå och körledarna kan medvetet söka samarbeten och hitta platser att mötas på. Detta rör inte enbart det direkta musikaliska arbetet utan även den omgivande miljön också utanför själva körrepetitionen.

På nåt vis kan inte mina verktyg fungera om jag inte sedan kan gå ut ur rummet och det finns kollegor och det finns rum, det finns värme, ljus, fikarum, ekonomi, stöd, du ser det stora. Det är också en sorts verktyg för mig i mitt yrke. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 17)

Genom att förutsättningar för kollektivt minne finns och utvidgas får individer tillgång till färdigheter de behöver behärska inom sitt arbetsområde när de deltar i kollektivet genom interaktionsprocesser i praktiken, även utanför det aktiva rummet där själva körsången ljuder och arbetar. Förmågor tränas upp och stärker den yrkesidentitet körledaren är bärare av.

Nej jag är inte bekväm med det när de är så pass små. Ah jag vill sitta på en stol... Ja å nu hade vi luciakonsert i tisdags i [...] och då stod jag i gången, [...] det var väldigt bekvämt där, åhh det kändes jättebra. Ja... så jag är inte liksom bekväm alls... baksidan på nåt sätt. Och det är ju en ovana för jag har ju alltid styrt dem med pianot men nu [...] i och med X och jag jobbar tillsammans så spelar han ofta och jag... (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 12)

Det verktyg körledaren tidigare upplevt sig ovan vid i arbetet med de små barnen får nu träning genom samarbetet med kollega. Det både utvecklar en social medvetandenivå, tränar verktyg och stärker körledare i sitt arbete.

En körledare har dels sin egen planering att arbeta utifrån, dels kontinuerliga justeringar och olika beslut som måste tas under pågående körrepetition. Detta beror dels på inombordsliga och personliga faktorer, dels i kommunikation med gruppen. Inre såväl som yttre faktorer påverkar kontinuerligt körledning med barn och unga utifrån ett relationellt perspektiv där även kontinuerliga erfarenheter byts och utvecklas.

Körledarens planering och visioner omfattas av handlingar och aktiviteter. Dessa handlingar och aktiviteter kräver förhandling och omförhandling för att nå uppsatta mål. *Reflektion i praktiken* är ett arbetssätt där tillgången till många olika verktyg utgör förutsättningar till förmågan för en flexibilitet i strävan att nå ett visst mål.

En aspekt på förmågan till flexibilitet är att barns och ungas reaktioner kan göra att körledaren förändrar moment. En annan aspekt är att barns och ungas reaktioner kan vara av en omedelbar karaktär som direkt påverkar musiken. En ytterligare aspekt är att körledaren förhandlar med egna inneboende ideal. Det finns något grundläggande fundament i datainsamlingen som följande citat ger uttryck för:

Du byter hela tiden erfarenheter med andra [...] (Enskilda eftersamtal, Carl, 131219, s. 27)

I aktiviteten körsång och i arbetet med körledning sker kontinuerligt förhandling och omförhandling kring vad som ska utföras och hur, dels mellan körledaren och gruppen, dels mellan körledarens egna inre och yttre reaktioner. Utifrån flexibilitet går det att som körledare nå och tänja på gränser för förändring, förhandling, omförhandling och fostran i arbetet med att få musiken att klinga och arbeta framåt. I samtal med körledarna framkommer att handlingar som uttrycks, förmedlas och genomförs växer fram utifrån olika aspekter. Carl säger längre fram i vårt samtal:

C: om du reflekterar och märker att kören inte funkar så fostrar den ju dig.

P: Mm.

C: Det vill säga 'oj det här måste jag ju göra bättre'.

P: Mm.

C: Det här duger inte. Annars får man ju, annars kommer kören att fungera sämre. (Enskilda eftersamtal, Carl, 131219, s. 25)

Dessa berättelser visar på tränad och erfaren förmåga till känslighet hos körledaren och att det förekommer stark påverkan mellan körledaren och gruppen.

B: Instudering tar en viss energi men det sociala tar stor energi av en körledare. Man är aldrig så positivt uppspelt eller negativ nertyngd som efter ett körpass, lite beroende på...

P: Speedad?

B: Speedad är ett bra ord. (Enskilda eftersamtal, Beatrice, 131205, s. 21)

I arbetet med att föra musiken framåt ingår samtidigt att hantera de reaktioner som kontinuerligt sker i gruppen genom arbetssätt och verktygsanvändning.

6.6 Sammanfattning verktyg i körledarpraktiken

En vidareutveckling av verktyg som fysiska respektive psykologiska artefakter kan öka förståelsen för olika nivåer av kulturella verktyg. I en sådan analys av primära, sekundära och tertiära artefakter går det att närma sig arbetssättens och verktygens olika slag som fysiska, kroppsliga, intellektuella, mentala och språkliga inslag.

De primära artefakterna är fysiskt konkreta och tillverkade föremål, medan de sekundära och tertiära artefakterna baseras på språkliga, intellektuella, kommunikativa, mentala och diskursiva nivåer. Alla verktyg i en specifik praktik blir till verktyg med psykologiska aspekter. De kräver en kedja av tankar, resonemang och en slutsats, vilket i körledarpraktiken sker kontinuerligt under en körrepetition och i det enskilda planerings-/förberedelsestadiet för körledaren.

Körledarbilderna kan ses som sekundära artefakter utifrån synen på sekundära artefakter som reproducering av insikter, vilket ger körledaren modeller för hur körsångarna ska tänka och handla. Modeller blir till representationer som hjälper körledaren att organisera körledning.

Arbetssätten kan ses som tertiära artefakter, vilka representerar kreativa uttryck, förståelse och är produkter av aktiviteter. I körledarpraktiken används artefakter genom körledarens kommunikativa förmåga och attityd i körledning med barn och unga. Dessa artefakter tar sig uttryck genom körledarens handling och aktivitet och återfinns i de åtta arbetssätten. I de åtta arbetssätten ingår körledarens olika förmågor till tal, sång, musicerande, musikaliska variationer, lyssnande, återkoppling, respekt, visioner, målformulering och reflektion, det vill säga den bredd och variation som återspeglar en kollektiv nivå av verktyg i körledning.

De olika aspekter av kulturella verktyg i körledarpraktiken som diskuteras i detta kapitel visar på arbetssätt och kulturella verktyg med vilka körledaren i praktiken framställer, förstår och uttrycker sig om världen.

För att kulturella verktyg i arbetssätten ska fungera som verktyg i praktiken krävs relationell förmåga. Relationell förmåga speglar sig i psykologiska aspekter av verktygsanvändning, vad och hur körledning utövas, vad och hur som medieras. Förebilder på olika nivåer och i alla åldrar, förmåga till perspektivväxlingar och tillgodogöranden är aspekter i arbetet som körledare för att instrumentet kör, och tillväxt och rekrytering till körverksamheten, ska utvecklas och fördjupas i ett sammanhang.



7. Diskussion: Körledning i praktiken

I detta kapitel diskuteras avhandlingens resultat i relation till syfte, tidigare forskning och teoretiskt ramverk. Begrepp som diskuteras är verktyg, artefakter, mediering, förhandling och omförhandling. Körledning med barn och unga sätts in i olika samband och aspekter som redovisas med utgångspunkt i körledarens arbete. Diskussionen tar sin utgångspunkt i mötet mellan resultaten och det teoretiska ramverket (kap. 3) i syfte att tolka och förstå praktiken. I detta kapitel diskuteras även resultaten i relation till tidigare forskning (kap. 2), och metodologiska aspekter (kap. 4). Avhandlingens övergripande syfte omfattar att beskriva körledares handlingar och aktiviteter, vilka tillvägagångssätt, hjälpmedel, resurser, tekniker och metoder som används samt att studera *verktyg* och tolkningar av dessa. Analys och därpå följande beskrivningar av arbetssätt, verktyg och mediering ger en bild av arbetet med körledning i praktiken. Körledarnas åtta arbetssätt och kulturella verktyg diskuteras här som medierande verktyg i praktiken.

7.1 Handling och aktivitet

Genom att beskriva körledares handlingar och aktiviteter går det att tolka och förstå körverksamhet med barn och unga, samt vilka tillvägagångssätt, hjälpmedel, resurser, tekniker och metoder som används i körledning. Att leda barn och unga i kör innebär att hitta olika arbetssätt där fantasi och kreativitet genomsyrar arbetet. De medverkande körledarna talar i denna studie om spontanitet, intuition, eftertanke, taktik, planering, erfarenhet och idéer:

Om man inte tänker efter utan bara gör [...] är det väldigt spontant och väldigt intuitivt och stannar jag upp och tänker efter hur ska jag göra nu, får någon sekund till [...] då kan jag ju grunda mitt beslut på taktik, eller en planering. (Anna)

Varför man gör saker är väldigt svårt att veta. [...] Ibland är det väl så att man faktiskt har en erfarenhet, att det faktiskt fungerar, eller så jobbar man efter en idé som man har. (Beatrice)

Det samlade förrådet av erfarenheter som kan användas i musikaliska aktiviteter beskriver Folkestad (2012) med sitt begrepp *personal inner musical library*.

Erfarenheterna samspelar i körledning med handlingar som sker spontant, intuitivt och med idéer som får växa genom olika handlingsalternativ och i samspel med detta ”personliga inre musikaliska bibliotek”. Körledning innebär för körledaren att skapa, skulptera, mejsla fram musik med sitt instrument, det vill säga kören, genom att hitta ett samspel tillsammans med alla koristerna.

När verktyg brukas i körledarpraktiken uppstår en mängd sociala handlingar som ger verktygen dess medierande funktion (Vygotskij, 1934/1999; Daniels, 2001; Säljö, 2005). Goda förutsättningar, som Erkkilä beskriver (2013) är en del av de sociala handlingarna och är på så vis en del av den förmedlingsprocess som pågår mellan körledaren och kören. Verktygsanvändning i kontinuerliga sociala handlingar på en interpersonell nivå (Vygotskij, 1978) möjliggör utveckling av individuell kunskap på en intrapersonell nivå (Wertsch, 1985).

Begreppen *handling* och *aktivitet* används med utgångspunkt i att *handlingar* kommer till uttryck på individuell nivå, *aktiviteter* på en kollektiv nivå. Tillsammans utgör arbetssätt och kulturella verktyg den kollektiva nivån, det vill säga körledarnas aktiviteter på en kollektiv nivå. Analysen av de medverkande körledarnas strategier visar att förhållningssätt, handlingar och aktiviteter går in i vartannat utan tydliga och/eller starka gränsdragningar dem emellan. När körledaren trakterar ett verktyg blir det till en del av körledarens kommunikation i syftet att få körmusiken att klinga.

För att visa på skillnaden mellan kulturellt verktyg och arbetssätt exemplifierar jag med följande: de olika verktyg, som också återfinns i de åtta arbetssätten, beskriver vad (vilket slag av verktyg) snarare än hur (användningsområdet). Arbetssätten innebär en kategorisering av körledarpraktiken utifrån en analys på kollektiv nivå av körledarnas handlingar och aktiviteter, där de enskilda kulturella verktygen kan ingå i flera arbetssätt.

Att använda olika förhållningssätt är grundläggande i körarbetet med barn och unga, som i denna studie befinner sig i åldrarna från 7 år och upp till gymnasieåldern; att lyssna, att pröva, att skapa rutiner, att arbeta koncentrerat, reflektera, berätta historier, sätta in i sammanhang samt skapa målbilder. När kulturella verktyg brukas i en specifik praktik uppstår en mängd sociala handlingar och vice versa. Det är i den stund de brukas i ett specifikt sammanhang som de försätts i en förmedlings- och därmed transformeringsprocess av användaren och får olika förmedlande funktioner (Vygotskij, 1934/1999; Daniels, 2001; Säljö, 2005).

I det följande diskuteras körledning utifrån (i) verktyg i körledning, (ii) körledning som social, situerad och kulturell praktik, samt (iii) körledning som relationell praktik.

7.2 Verktyg i körledning

Såsom beskrivits i kapitel 5 och 6 samspelar körledaren med olika verktyg när denne agerar som körledare. I detta sammanhang sker medieringen (Vygotskij, 1978; Daniels, 2001). Enligt Vygotskij (1995, 1934/1999) formas medvetandet genom verktyg, tecken, symboler och artefakter. De här studerade körledarna menar att blixtnabba beslut är kännetecknande för deras arbete och de menar också att det fattas många beslut enbart under en och samma repetition. Dessa många och olika beslut som körledaren fattar efter hand leder till växlingar i arbetet. Körledaren befinner sig i ett nav av medvetna och omedvetna handlingar, som i denna studie tolkas och förstås utifrån de verktyg som successivt blir tillgängliga för körledaren i den musikaliska praktiken. Körledarpraktiken är sammansatt av olika funktioner och aspekter, där verktygen har och får en medierande funktion i sitt sammanhang. Beskrivningar av vad körledning i praktiken består av, rörande förmedlande riktning och aktivitet, gör det möjligt för körledaren att reflektera över sina egna handlingar och successivt tillägna sig och använda verktyg som medvetna, strategiska val.

7.2.1 Psykologiska aspekter av verktyg

Ett *psykologiskt verktyg* (Vygotskij, 1934/1999) är ett verktyg som får sin betydelse när verktyget har mer än en ren fysisk tillhörighet och *förmedlar en särskild avsikt* (Vygotskij, 1934/1999, Säljö, 2005). I den specifika praktiken, i detta fall i körledarpraktiken, får det psykologiska verktyget en medierande funktion. Gestiken är ett exempel på fysisk rörelse som satt i ett specifikt sammanhang får en medierande funktion. Så fort körledaren lyfter sina händer tolkas detta av körsångarna i mötet med den musik de gör tillsammans. Det samma gäller pennan, den blir en förlängning av körledarens tanke om musiken i den stund den lyfts och används i en dirigeringsfunktion som en förlängning av armen, kroppen och tanken.

En aspekt av ett medierande verktyg är att det inte går att tydligt särskilja när ett verktyg används som fysiskt eller intellektuellt, konkret eller psykologiskt, utan detta är en sammanflätad process. Varje medierande verktyg förutsätter handling och aktivitet där enskilda verktyg får funktioner av att vara: (a) fysiska och konkreta; (b) kroppsliga och förkroppsligade; (c) intellektuella, teoretiska med djup och tanke; (d) själsliga, mentala och psykiska och (e) språkliga. Mediering i körledarpraktiken (genom fysiska, kroppsliga, intellektuella, mentala och språkliga verktyg) innebär att verktyg hanteras på olika sätt och kontinuerligt förändras i körledares handling och aktivitet utifrån hur de används. Explicit mediering är, till skillnad från implicit mediering som står för en ännu ej medveten mediering, enligt Wertsch (Daniels, Cole & Wertsch, 2007) en aktivitet medvetet inriktad på problemlösning.

7.2.2 Kulturella verktyg

Kulturella verktyg är ett nyckelbegrepp för att förstå lärande (Säljö, 2005). De kulturella verktygen är det samspel människor har när de interagerar med varandra i ett sammanhang. Det sker genom språkliga och fysiska verktyg. Språkliga verktyg finns som stöd för att minnas, exempelvis sångtexter och noter, medan ett fysiskt verktyg även kan ha språkliga distinktioner. De kulturella verktygen har formats för att människan ska kunna arbeta, lösa problem och utöva gemensamma aktiviteter (Säljö, 2005). Att arbeta med exempelvis de två kulturella verktygen *blick* och *gestik* är att som körledare kommunicera. ”Titta, jag är dirigent. Vi ska öva att ni ska stanna när jag visar” (Anna). Körledaren tränar sångarna att stanna var som helst i sången, vilket helt bygger på förmågan till koncentration och att läsa av gestik.

De olika kulturella verktyg som förekommer i körledning är förbundna med en körledarpraktik som i sin tur är förbunden med historiska traditioner. Den historiska traditionen har och får också ett samband med körledarens uppväxt, bakgrund, utbildning och erfarenheter. Verktyg insatta i en sådan kontext blir till kulturella verktyg. Synsättet går tillbaka på Vygotskijs teorier och generationer av forskare efter honom (Vygotskij, 1934/1999; Wertsch, 1985; Daniels, 2001, 2007; Säljö, 2001, 2005; Folkestad, 1996, 1998, 2006, 2012; Johansson, 2008). Denna studie har presenterat olika funktioner hos de verktyg som används i en situerad och kulturell kontext. Dessa kulturella verktyg svarar mot *vad*-aspekten, vilka verktygen är och hur de används i praktiken (kap. 6). De kan vara en blandning av psykologiska och fysiska verktyg och analysen i denna studie visar på en variation och bredd i körledarnas användande av verktyg. I körledning som situerad praktik övergår de kulturella verktygen till att bli medierande verktyg.

7.2.3 Primära, sekundära och tertiära artefakter i körledning

Ett sätt att tolka och förstå vad ett verktyg är, och hur verktyg kan fungera i en situerad praktik kan utgå från artefaktsbegreppet (Wartofsky, 1979). En form av verktyg är artefakter, vilket är ett fysiskt verktyg som har språkliga distinktioner i en social praktik (Säljö, 2005). När en person tar stöd av en artefakt för att till exempel förklara något som inte går att förklara via ord kommer andra hjälpmedel (Säljö, 2000) att vara viktiga. Verktyg i körledning kan vara av till exempel fysisk, kroppslig, intellektuell, mental eller språklig karaktär (6.2). Artefakter i körledarpraktiken blir en förlängning av körledarens tanke. För att bestämma ett verktygs funktion och vad det representerar går det att kategorisera det som primär, sekundär och/eller tertiär artefakt (Wartofsky, 1979) (se kategorisering bil. 7). I detta avsnitt lyfts ett av verktygen (pianot) ut för att visa på ett sätt att analysera och diskutera dess olika funktioner.

När körledaren använder ett kulturellt verktyg som pianot för att exempelvis förebilda en fras, spela före en stämma, visa på en musikalisk karaktär, ett ackompanjemang eller stil, blir det ett medierande verktyg som körledaren använder

i sin kommunikation med koristen. Körledarens tankar och intentioner medieras genom sättet att använda pianot och transformera körmusiken. Klangen från pianot blir både förebildande och sänder musikalisk information genom sättet körledaren hanterar och trakterar instrumentet. Arbetet med att få musiken att klinga med gruppen är beroende av körledarens förmåga att använda och variera verktygen. I enlighet med Wartofsky (1979), skulle pianot kunna representera såväl en primär, som en sekundär, och en tertiär artefakt. Det beror på hur pianot används och vad det medierar i egenskap av verktyg.

Ett exempel på pianot som en *primär artefakt* (Wartofsky, 1979) är att det är ett fysiskt verktyg tillverkat av människan. Det tar sin plats i rummet och i sammanhanget och har sitt självklara användningsområde som sådant. Tanken bakom verktyget, dess utseende, den fysiska känslan är tydlig. Pianots funktion som primär artefakt i verksamheten kan exemplifieras med uttryck som beskriver dess frånvaro, som till exempel ”nu ska vi klara oss utan pianot” (Anna).

Som *sekundär artefakt* används pianot för att bevara och utvidga vad körledaren kan hålla aktuellt i minnet och i sitt tänkande om musiken. I den klingande musiken, vilket kan ses som det Wartofsky (1979) beskriver som ”produktionen” via sekundär artefakter, kommuniceras och formas musikalisk information. Pianot representerar på så sätt, genom körledarens förmåga att använda pianot i förebildning, körledarens tankar om musikalisk tolkning.

De mönster som framträder i de fyra körledarbilderna (kap. 5) i denna studie kan ses som sekundära artefakter och representationer som hjälper dem att organisera vardagen (Jakobsson, 2012):

1. Repetitionen ses som en måltid med olika rätter
2. Historieberättande med historier som den röda tråden sätter in varje sång i ett sammanhang genom berättandet
3. Med vilja och energi lägger körledaren stor vikt vid röst och tonbildning i engagemanget gentemot koristerna
4. Rytmen används som ett ämne integrerat i körsångsverksamheten

De mönster körledarna använder är en individuell hjälp för dessa att strukturera sitt arbete.

En *tertiär artefakt* förmedlar hur det går att tänka sig saker, ger exempel på tänkbara möjligheter och konstituerar en värld (Wartofsky, 1979), och pianot som tertiär artefakt kan därför berätta om något mer än exempelvis en faktisk tonhöjd eller rytm. Pianot som tertiär artefakt konstituerar en värld eller världar av föreställande praxis. Körledarens pianospel ger exempel på hur körsångarna kan tänka sig och uppleva saker genom musikalisk kommunikation och tillför något i kommunikationen mellan körledaren och körsångarna. De åtta arbetssätten skulle i denna studie kunna ses som exempel på tertiära artefakter i så måtto att arbetssätten hos körledaren visar hur sammanhanget med koristerna kan utvecklas. Som exempel kan nämnas hur en inre vision hos körledaren tar form i samspelet och dialogen med körsångarna. Körledaren får en impuls av yttre eller inre stimulans och svarar,

”knuffar tillbaka”, denna impuls genom artefakten. Med detta som en utgångspunkt skulle exempelvis förmågan att använda och kombinera dessa åtta arbetssätt kunna konstitueras en värld, som existerar i kommunikation mellan människor, interpersonellt såväl som intrapersonellt. Detta får konsekvenser för representationen av artefakten som enligt Cole och Derry (2005) pekar på den mening som är inbyggd i miljön där människor är aktiva, med konsekvenser som är större än enbart användandet av artefakten i sig.

I ovanstående exempel med pianot sker musikaliskt lärande på olika sätt via denna artefakt med utgångspunkt i hur instrumentet trakteras, och i vad som kommuniceras och förmedlas. På så vis representerar också pianot i denna studie en artefakt som genom körledaren blir till ett verktyg av olika slag: fysiskt, kroppsligt, intellektuellt, mentalt och språkligt. På samma sätt som pianot kan tolkas och förstås på olika sätt kan noter också ses som olika sorters artefakter utifrån hur de används. Med utgångspunkt i den faktiska musikaliska information som finns i ett noterat stycke är det tydligt att den noterade musiken, noterna, är en sekundär artefakt, men när noterna sätts i samband med körledarens förståelse, uttolkning och kommunikation representerar de en tertiär artefakt.

Användningssätt och mål som följer med användande av primära artefakter utgör grunden för sekundära artefakter (strukturer och sociala former för organiserande av användandet), som möjliggör bevarande och överförande av primära artefakter. De sekundära artefakterna är verktyg som ska ge instruktioner om hur något ska/kan användas. Med andra ord kan sekundära artefakter utgöra ramen för aktiviteter (Wartofsky, 1979), exempelvis genom en notbild eller en text. Med hjälp av ovanstående diskussion om artefaktstillhörighet går det att sortera och analysera olika kulturella verktyg, handlingar och aktiviteter, för att göra deras medierande funktioner tydligare.

7.2.4 Arbetssätt som verktyg

I avsnitt 5.3 beskrevs de olika arbetssätt körledarna använder. Arbetssätt är en form av mellanmänsklig kommunikation där de identifierade verktygen fungerar som förmedlare i körledningsprocessen. I handlingen medieras något och med utgångspunkt i det som medieras utvecklas verktygen till medierande verktyg i en situerad praktik. Noter fungerar exempelvis som medierande verktyg (Hultberg, 2000, 2007; Rostvall & West, 2001; Säljö, 2005), då de förmedlar ett musikaliskt innehåll och används i kommunikationen mellan körledaren och körsångarna. Arbetssätten rymmer en mediering och inriktning mot aktiviteten. Ett arbetssätt är inte statiskt, utvecklas över tid och är även insatt i den kulturella historia där körledaren är yrkesutövande.

Här nedan följer arbetssätten (kap.5), med kommentarer och kopplingar dels till datainsamlingen, dels till det teoretiska ramverket.

1. *Lyssnande attityd* som arbetssätt innebär körledarens förmåga till kontinuerlig kontakt med gruppen och individen, med musiken i fokus. Arbetssättet

visar sig som en personlig kommunikation, respekt och tilltro till koristernas förmågor; att barn och unga kan och vill. Kontakten i sig sker på olika sätt, genom blick och förmågan att se, tala, musicera och använda gestik och kropp i interaktion med kören. von Wrights (2000) beskrivning av perspektivväxling, att ta den andres perspektiv, är en viktig del av förmågan att använda en lyssnande attityd:

Den reflexiva medvetenheten, som omfattar både en förmåga att medvetet reflektera och en förmåga att göra sig själv till ett medvetet objekt för sin egen uppmärksamhet, grundar sig på en social situation och social handling [...] Att sätta sig in i en annans situation, att ta den andres perspektiv, är avgörande. (von Wright, s. 212)

”Lyssna, gör som jag!”, är exempel på en körledares instruktion. ”Den andres perspektiv” kan för körledare vara såväl koristens handling, körens gemensamma handlingar som reflektioner över egna handlingar. Det medvetna reflexiva förhållningssättet för körledarens handlingar och gestik vidare i arbetet. En utgångspunkt för perspektivväxling är körledarens förmåga till inlyssnande av vad som sägs och händer i rummet. I de enskilda samtalen framkom att körledaren måste vara här och nu, totalt fokuserad på vad som händer för att kunna leda processen. Det framgick också att lyssnande som attityd har att göra med personlighet, vilket i sin tur bygger på körledarens egna erfarenheter av att sjunga i kör. Att lyssna på hur någonting låter i ett musikaliskt lärande är att ha kontakt, kommunicera, kunna återkoppla, interagera och tro på gruppens förmåga att arbeta tillsammans. von Wright (2000) menar att vad en lärare ser och lägger märke till avgör vart uppmärksamheten riktas. I denna studie innebär det att körledarens uppmärksamhet är beroende av deras förmåga att lyssna, se, och kommunicera.

2. *Prövande av metoder* som arbetssätt innebär körledarens förmåga att variera sin metodik. Att träna barn och unga i musicerande genom körsång innebär att på olika sätt hitta metoder att träna människor att hålla fokus, genom att kontinuerligt växla mellan olika handlingar. I de enskilda eftersamtalen uttrycker körledarna en medvetenhet om och vikten av variation i sättet att presentera och lyssna. Anna beskriver hur hon arbetar mycket mer varierat när hon har fokus på något extra svårt eller nytt eller upplever att hon behöver skärpa sin koncentration, och tänka efter beroende på hur gruppen ska studera ett särskilt musikstycke. Det finns ett lärandeperspektiv hos körledaren i den musikaliska aktiviteten där vad- och hur-frågor står i centrum genom körledarens egen reflektion och vilja till förbättring. En aspekt av möjligheter till variationer är den historia varje körledare är bärare av, utifrån egen bakgrund, uppväxt, utbildning, erfarenhet och reflektion. Detta gör att varje situation och verktyg förmedlar den historiskt kulturella koppling körledaren är del av. Sambandet och synsättet utgår nu från Vygotskijs teorier och generationer av forskare (Vygotskij, 1934/1999; Wertsch, 1985; Daniels, 2001, 2007; Säljö, 2001, 2005; Folkestad, 1996, 1998, 2006, 2012) som med denna avhandling placerar in körledning i en socialt, situerad och kulturell praktik.

3. *Musikaliska rutiner* som arbetssätt innebär körledarens förmåga att skapa regelbundenhet, igenkännande och progression i körverksamheten. Körledaren

tränar gruppen att följa den ordning hen organiserar i verksamheten. När människan successivt lär känna, pröva och successivt förstå användandet av verktyg ökas förtrogenheten, approprieringen (Säljö, 2005), såväl som internaliseringen (Daniels, 2001). Denna kunskapsprocess är ständigt pågående, för såväl körledare som för korist. Genom successivt ökande individuell förståelse och återkoppling till gruppen i körarbetet vidareutvecklas den gemensamma kunskapen. Avvägningen mellan behovet av att å ena sidan skapa trygghet, att känna igen rummet, sin plats, sin pärm, och å andra sidan lära nytt och uppleva positiv förändring framkommer i de enskilda samtalen: ”De ska uppleva att de blir bättre” (Anna). Individens upplevelse av att bli bättre på något, få sann insikt om något, är viktig. Den insikten kan komma utifrån såväl som inifrån individen själv. Genom rutiner och repetitioner fördjupar körledaren möjligheten till upplevelsen att kunna och behärska den musikaliska praktiken.

4. *Förebildande* som arbetssätt innebär körledarens förmåga till förebildande med hjälp av den egna kroppen och olika kulturella verktyg. Körledaren lär sig behärska verktygen i sitt förebildande genom att samspela med andra människor. Förebildande sker både medvetet och omedvetet. Genom deltagande och samspel approprierar (internaliserar) individen tankegångar och färdigheter som kan tas med in i nya situationer (Säljö, 2005). Denna intersubjektivitet utvecklas genom mellanmännsliga aktiviteter till intrapersonella erfarenheter och individuella kunskaper (Wertsch, 1985). Det är i den situerade körledarpraktiken som körledaren kan skapa innebörd och mening och förfina sina förmågor och verktyg i ett socialt sammanhang. Beatrice berättade att hon vid ett praktiktillfälle under sin utbildning fick kritik för att hon inte spelade likadant [på pianot] som hon instruerade. I det enskilda samtalet beskriver hon hur handlingar som är omedvetna kan få en effekt som är motsatt den avsedda. Genom socialt samspel kan dock medvetenhet om hur till exempel musikaliskt förebildande faktiskt utförs åstadkommas.

5. *Koncentrerade uttryck* som arbetssätt innebär körledarens förmåga till korta och instruktiva uttryck där resultatet är målfokuserat och ökat samarbete med gruppen. I detta arbetssätt återfinns även dirigeringsgestiken. Gesten som första omedelbara fas i en social handling riktar sig till någon som i kommunikation svarar på andras gester. Uttrycket får därmed en dubbel kommunikativ betydelse; tolkning respektive stimulus (von Wright, 2000). Beatrice menar att barn och unga kan tolka signaler i den musikaliska praktiken utan prat (kap. 5), genom körledarens användande av arbetssättet koncentrerade uttryck. I de enskilda eftersamtalen framkommer att dirigering är ett sätt att sända och kommunicera kommandon utan att använda exempelvis rösten för kommunikation. Pianot är ett annat framträdande verktyg i denna körledarpraktik som förmedlar och kommunicerar musikalisk information. Vid enskilda eftersamtal framkommer även hur viktigt instrumentet är som verktyg för att leda och påverka det musikaliska lärandet. Ett perspektiv på koncentrerade uttryck är hur koncentrationen på något särskilt i aktiviteten skapar engagemang och utmanar individen i själva ögonblicket. Det är också så att korta,

instruktiva uttryck i sig riktar och skapar fokus för den musikaliska aktiviteten i uttryck som exempelvis ”håll ut” och ”titta hit”.

6. *Reflektion i praktiken* innebär som arbetssätt körledarens förmåga att skapa gemensamt arbetstempo för en grupp. Arbetssättet omfattas av koncentration, planering, metodik och självvärdering. I denna studie betyder arbetssättet reflektion i praktiken kontinuerliga tillfällen där handlingsögonblicken driver körledningsaktiviteten framåt i arbetet med musiken och tillsammans med gruppen. Reflektion pågår kontinuerligt före/mitt i/efter en pågående eller utförd handling i körledarens praktik. Empirin visar inte enbart på ständiga växlingar vid observationstillfällena utan även i de enskilda eftersamtalen, som befäster att det fattas många och olika beslut hos körledaren under en körrepetition; ”vi fattar kanske 245 beslut under en övning” (Anna). En del har tänkts ut på förhand av körledaren, exempelvis val mellan olika alternativ, men det uppstår ändå intuitiva situationer kontinuerligt under repetitionen. Schöns (1982) beskrivning av den reflekterande praktiken pekar dels på praktiken som reflekterar över sin kunskap utanför själva praktiken, vilket kan ge ny innebörd och kunskap om en situation. Detta innebär att i lugn och ro, efter utfört arbete, utforska, komma till insikt om och förstå en situation inför framtida arbete. En annan aspekt är att reflektera över praktiken medan personen befinner sig mitt i den, det vill säga reflektion-i-handling. Denna begränsas av handlingsögonblicket, vilket visar sig i denna studie i de snabba växlingar körledaren använder sig av. I handlingsögonblicket genereras både en ny förståelse av praktiken och en förändring av densamma. Intersubjektiviteten innebär här att mellanrummet mellan handlingarna blir till reflexiva verktyg, reflektion-i-handling. Experimenterande är en sorts handling och kan utgöra kärnan i en professionell praktik (Schön, 1982), där den är en del av reflektionen som verktyg. Reflektionen som arbetssätt blir också till något som driver praktiken framåt.

7. *Historieberättande* som arbetssätt innefattar körledarens förmåga till minnesträning, att stimulera fantasin, stimulera till gemensamma upplevelser och stärka en jag-/vi-/grupp-känsla. Arbetssättet använder bilder som komplement för att förstärka sångernas betydelser och innehåll; ”man har olika sätt att lära sig saker och ett är bildminnet” (Beatrice). Det framkommer även att körledarna ser historieberättande med hjälp av bilder som en tillgång för människor som inte har svenska som förstaspråk. Utifrån resonemang om att forskaren inte bör studera individ, handling och mediering åtskilda från varandra (Wertsch, 1985) pekar historieberättandet som arbetssätt i denna studie på att det kan vara en del av språkutvecklingen för barnen, och för körledaren och barnen tillsammans. Det sker utifrån parametrar som minne, uppmärksamhet, förnimmelse och tänkande som först framträder i en elementär form för att därefter transformeras i människans medvetande (Wertsch, 1985). Texter, sånger och berättelser används för att bevara och forma kollektiva minnen i en grupp. Genom de gemensamma historier och berättelser som används och berättas skapas möjligheter för detta. I det kollektiva minnet skapas möjligheter att återskapa, minnas och bevara det förflutna. Ur denna kollektiva nivå utvecklas kunskap på både individuell och kollektiv nivå (Vygotskij,

1978, 1995; Säljö, 2005). Sambandet mellan fantasi och verklighet blir till en kreativ aktivitet där handlingar som gestaltar tankar, önskningar och fantasier blir synliga för andra (Vygotskij, 1995).

8. *Målbilder* som arbetssätt innebär för körledare små/stora mål och körledarens visioner, gemensamt uttalade med gruppen. Arbetssättet innebär aktiviteter som konsertmål, resor och inspelningar, och konsertmålen anges av körledarna som de viktigaste i arbetet med barn och unga. I repetitionsarbetet med koristerna pekar de på en gemensam repertoar inför ett specifikt konsertprojekt och uttalar vad gruppen ska arbeta sig fram till genom uttryck som ”vi har ett mål, vi har en repertoar, vi har en konsert” (Carl) och ”målbilder är väldigt knutet till konsertmålet” (Anna). Körledarna betonar att barn inte av sig själva, per automatik, förmår att se mål som ligger längre fram i tiden. De menar att barnen saknar uthållighet, lättare ser korta mål och fungerar bättre i grupp genom ett varierat arbetssätt hos körledaren.

Wertsch (1998) menar att det alltid finns någon form av spänning mellan omvärlden och de verktyg människan behärskar. I denna studie illustreras detta av körledarnas beskrivningar av hur det faktum att korister inte alltid förstår vilken musik som ska repeteras, vill olika saker gällande repertoar, eller har en annan förförståelse än körledaren, kan leda till spänningar (kap.6). Dessa spänningar uppstår i kommunikationen mellan körledare och korister och kan vara förankrade i de målformuleringar som successivt växer fram i dialog och uttalas gemensamt. De innebär en utmaning att förfina verktygsanvändningen i situationen där körledaren befinner sig. Det finns en medvetenhet hos körledarna om att barn inte av sig själva, per automatik, förmår att se mål som ligger längre fram i tiden. De menar att barnen saknar uthållighet, lättare ser korta mål och fungerar bättre i grupp genom ett varierat arbetssätt hos körledaren.

Det öppna självet (*homines aperti*) kan inte vara ett själv utan andra och organiseras och framträder i sociala sammanhang (von Wright, 2000). I denna musikaliska praktik blir en viktig del av körledarens arbete att konstruera olika målbilder för sitt arbete individuellt och tillsammans med gruppen. *Målbilder* framträder som ett medierande verktyg enligt Vygotskij (1995, 1934/1999) genom de olika kulturella verktyg som används i aktiviteten.

Att se samband mellan musikpedagogisk forskning och handböcker kan bidra till förståelse dels om vad olika litteraturgenrer förmedlar i fråga om ett specifikt kunskapsområde och dess relation till musikpedagogisk forskning, dels denna studies genomförda forskning om medierande verktyg i körledning. De sex olika handlingsrepertoarområden Sandberg Jurström (2009) fått fram som resultat i sitt avhandlingsarbete ska ses som ett betydelsefullt särskiljande av sex områden: (i) pantomimisk handlingsrepertoar; ordlösa, kroppsliga dramatiseringar av musiken, (ii) performativ handlingsrepertoar; auditiva illustrationer genom piano, sång och tal, (iii) prototypisk handlingsrepertoar; den egna rösten, (iv) associerande handlingsrepertoar; associationer till begrepp utanför musiken för att exempelvis uppnå en viss känsla eller klang, (v) konceptuell handlingsrepertoar; förklaringar

med hjälp av musikaliska begrepp och med ett faktainriktat fokus, (vi) evaluerande handlingsrepertoar; värderingar, bekräftelse och korrigeringar av körsångarnas sång. Gränsdragningar kan vara svåra att dra men det finns karakteristika och därmed specifika drag för varje handlingsrepertoar. Sandberg Jurström (2009) menar att handlingsrepertoarerna samverkar och överlappar varandra i körledarnas gestaltningar av musiken. När hennes sex områden får möta de områden olika handböcker förmedlar, för att söka efter beröringspunkter, går det att finna korresponderande exempel från körledarpraktiken: (a) kunskap om gestik, ordlösa och kroppsliga uttryck (Dahl, 2003; Fagius, 2007), (b) kunskap om illustrationer genom piano, sång och tal (Caplin, 2000; Elliott, 2009), (c) kunskap om den egna rösten (Bjerger & Sköld, 1993; Carlén et al., 1999; Elliott, 2009), (d) kunskap om associationer till begrepp utanför musiken för att exempelvis uppnå en viss känsla eller klang (Caplin, 2000; Bengtsson, 1982), (e) kunskap om förklaringar med hjälp av musikaliska begrepp och med ett faktainriktat fokus (Alldahl, 1990; Elliot, 2009), (f) kunskap om värderingar, bekräftelse och korrigeringar av körsångarnas sång (Bengtsson, 1982; Bjerger & Sköld, 1993; Fagius, 2007). Ovanstående sex fält förmedlas i och genom olika handböcker. Utifrån dessa sex fält är ett nästa steg att på en kollektiv nivå undersöka samband mellan de sex handlingsrepertoarområden (Sandberg Jurström, 2009), och de åtta arbetssätten.

Sambanden mellan arbetssätten och handlingsrepertoarna för körledaren i praktiken kan beskrivas på följande sätt: *lyssnande attityd* används i alla sex handlingsrepertoarerna; *prövande av metoder* är en tillgång för pantomimisk, performativ, prototypisk och konceptuell handlingsrepertoar; *musikaliska rutiner* är en tillgång för pantomimisk, performativ, prototypisk och konceptuell handlingsrepertoar; *förebildande* är en tillgång för pantomimisk, performativ, prototypisk, associerande, konceptuell handlingsrepertoar; *koncentrerade uttryck* är en tillgång för pantomimisk, performativ, konceptuell, evaluerande handlingsrepertoar; *reflektion i praktiken* är en tillgång för samtliga sex handlingsrepertoarer; *historieberättande* är en tillgång för performativ, associerande, evaluerande handlingsrepertoar och *målbilder* är en tillgång för performativ, prototypisk, associerande, evaluerande handlingsrepertoar. Med utgångspunkt i handlingsrepertoarerna ser det ut som följer: (a) pantomimisk handlingsrepertoar (ordlösa, kroppsliga dramatiseringar av musiken) har beröringspunkter med *lyssnande attityd*, *prövande av metoder*, *musikaliska rutiner*, *förebildande*, *koncentrerade uttryck*, *reflektion i praktiken*; (b) performativ handlingsrepertoar (auditiva illustrationer genom piano, sång och tal) har beröringspunkter med *lyssnande attityd*, *prövande av metoder*, *musikaliska rutiner*, *förebildande*, *koncentrerade uttryck*, *reflektion i praktiken*, *historieberättande*, *målbilder*; (c) prototypisk handlingsrepertoar (den egna rösten) har beröringspunkter med *lyssnande attityd*, *prövande av metoder*, *musikaliska rutiner*, *förebildande*, *reflektion i praktiken*, *målbilder*; (d) associerande handlingsrepertoar (associationer till begrepp utanför musiken för att exempelvis uppnå en viss känsla eller klang) har beröringspunkter med *lyssnande attityd*, *förebildande*, *reflektion i*

praktiken, historieberättande, målbilder; (e) konceptuell handlingsrepertoar (förklaringar med hjälp av musikaliska begrepp som fokuserar fakta) har beröringspunkter med *lyssnande attityd, prövande av metoder, musikaliska rutiner, förebildande, koncentrerade uttryck, reflektion i praktiken och*; (f) evaluerande handlingsrepertoar (värderingar, bekräftelse och korrigeringar av körsångarnas sång) har beröringspunkter med *lyssnande attityd, koncentrerade uttryck, reflektion i praktiken, historieberättande, målbilder*. Dessa relationer mellan de åtta arbetssätten och de sex handlingsrepertoarerna visar på komplexiteten och sammansattheten i arbetet med körledning.

7.2.5 Kören som medierande verktyg

Utifrån det som redan presenterats skulle även den enskilda kören i sig kunna ses som ett medierande verktyg. Beatrice säger att ”en kör blir som ett instrument när man arbetar med den. Då får man någon slags egen lust att nå fram till någonting [...] att det ska låta på något visst sätt” (kap. 6). Kören kan beskrivas som det medierande verktyg körledaren använder, som sitt formbara instrument för att få musiken att klinga som hen vill. Kören är också ett instrument som förändras allteftersom körledaren arbetar tillsammans med körsångarna. Körledaren reagerar utifrån exempelvis eget lyssnande och interagerar med kören i olika handlingar och aktiviteter som förändrar instrumentet och därmed det som klingar. Kören blir därigenom det instrument körledaren spelar på och genom för att förverkliga sina musikaliska intentioner och mål.

Körledaren i den situerade praktiken utgör subjektet och objektet är det som utövas; körledning är körledarens förmåga att göra sig själv till ett objekt för sin egen uppmärksamhet (von Wright, 2000), vilket sker i en social situation och social handling. De kulturella verktygen används för mediering av musikaliskt lärande i kör utifrån det som körledaren strävar efter genom användning och utveckling av arbetssätt. Visioner och målformuleringar kring hur körmusiken kan komma att klinga växer fram hos körledaren i arbetet med instrumentet kör som ett medierande verktyg. Det som transformeras hos körledaren är lust, mål och visioner vilket medieras utifrån kören som instrument och medierande verktyg för körledarens musikaliska intentioner.

7.3 Körledning som social, situerad och kulturell praktik

”Du byter hela tiden erfarenheter med andra” säger Carl och syftar då också på andra i betydelsen koristerna i kören (kap. 6). Kören är för körledaren både instrumentet och den sociala, situerade praktiken. Mellan körledaren och gruppen pågår ett gemensamt och kontinuerligt lärande i det specifika sammanhanget. Carl berättar att ”om du reflekterar och märker att kören inte funkar så fostrar den ju dig”.

Kunskap om interpretation konstrueras i ett socialt sammanhang, i en social situerad praktik (Lave & Wenger, 1991; Wertsch, 1998; Säljö, 2005), i detta fall i körledarpraktiken.

Körledning har i denna studie studerats under körrepetitioner. Lärandet äger rum i detta sociala sammanhang, där de olika arbetssätt som kommer till uttryck och de olika kulturella verktyg som ryms inom arbetssätten blir till en körledares mönster: (a) repetitionen som en måltid, (b) historieberättande, (c) energi och vilja, och (d) rytmiken som ett ämne. Dessa fyra huvuddrag går att finna hos var och en av körledarna, men huvuddragen framträder tydligast i de individuella sammanhangen. Samtidigt som dessa specifika drag blivit tydliga gör samtliga fyra körledare samma saker under en lektion/repetition. Dessa moment är lika i deras arbete som körledare, men genomförs på varierande sätt: tonbildning, uppsjungning, rytmiska övningar, call and respons, arbete med rörelse och arbete med text och sångstämmor. Körledarens förhållningssätt utvecklas över tid och det går att skönja ett mönster, där äganderätten till lärandet framträder genom de olika representationer av musikalisk kommunikation körledaren har tillgång till, utvecklar och växlar mellan. Artefakter, arbetssätt och mönster tillsammans ger en beskrivning av körledning i praktiken, *körledaren* i praktiken, på en kollektiv nivå i en lokal kulturell kontext. Sammantaget går det att förstå (i) körledarens mönster, (ii) användande av flera olika arbetssätt, (iii) växlande mellan olika kulturella verktyg som tre aspekter av körledarens användning av kören som medierande verktyg i körledning. I studien har körledaren tillgång till handlingsalternativ utifrån de kulturella verktyg och de arbetssätt hon/han approprierar/internaliserar (Säljö, 2005; Daniels, 2001) i en specifik praktisk situation. I kapitel 6 visar följande utsaga på hur körledarens verktygsappropriering är en process som pågår under lång tid, och på hur verktygen har sin bakgrund i en större kontext: "Det är faktiskt ganska svårt att veta var mina verktyg kommer ifrån, men jag är nog ganska klar över att en hel del saker i mitt beteende, alltså verktyg jag tar till, de sitter väldigt djupt i ryggmärken från hur jag var med om att man bar sig åt när jag var liten och musicerade. Det har en väldig, väldigt stor kraft" (Anna). Verktygen förstås i denna studie som situerade och förbundna med ryggsäcken (*situated cognition*), det vill säga körledarens egen erfarenhet och de situationer hon/han varit och är i. I den stund körledaren agerar och utför handling är det därför ett intressant antagande att *hur* hen tänker på någonting och *hur* hen agerar speglar de förmågor och den tillgång på verktyg och förmåga till handling som körledaren dels får av gruppen, dels själv tar i anspråk. Samspelet mellan gruppen och individen avgör *vad* körledaren gör. Verktygen utvecklas av körledaren, medvetet såväl som omedvetet, genom användandet i den specifika situationen.

7.3.1 Mediering

Såsom beskrivits i kapitel 3 förstås mediering i betydelsen förmedling, något som enligt Wertsch (Daniels, Cole & Wertsch, 2007) sker oavsiktligt i de flesta fall och är inbyggt i mentala funktioner hos människan. Körledares arbete går att tolka och förstå utifrån mediering i betydelsen förmedling. Arbetssätt och kulturella verktyg har i denna studie analyserats utifrån hur körledaren använder, förmedlar, utvecklar och växlar mellan dem i praktiken.

För Vygotskij är mediering ett centralt begrepp och Wertsch gör en uppdelning mellan explicit (medveten) och implicit (omedveten) mediering. Under en körlektion med barn och unga i denna studie sker ofta körsång över en kortare repetitionstid och med snabba växlingar i arbetet. Körledarna växlar mellan att exempelvis förebilda en fras, sjunga den med koristerna, ge en kort instruktion, sjunga igen, förebilda på pianot, repetera en textrytm, klappa en rytm, gå ett steg eller räkna in till en ny sång. Körledarna konstruerar successivt sitt arbete, vilket utgör den problemlösande aktiviteten. Verktyg blir medierande i den stund de brukas och på de olika sätt de används i ett specifikt sammanhang. De används av körledaren i syfte att överföra, förändra, kommunicera musikaliska intentioner i samspel och kommunikation. Beatrice säger att ”dirigering är ett naturligt kroppsspråk. Då reagerar människor naturligt. Det är så naturligt att det går att fatta”. Uttrycket kan förstås som att koristerna i denna studie är snabba på att läsa av kroppsspråk och lära snabbt. Samma uttryck kan också förstås innehålla dels en personlig *innebörd*, vad körledaren i detta fall avser kommunicera (personlig tolkning) genom sin gestik, kropp, mimik, dels en kollektiv och social *betydelse* där tolkning växer fram tillsammans (reproduktion) i ett socialt sammanhang (Vygotskij, 1934/1999).

Beatrice berättar också att hon ser sig själv som pedagog mer än som konstnär, och säger samtidigt att hon inte kan skilja det konstnärliga från det pedagogiska. Detta resonemang kan vara ett exempel på hur en körledares förståelse förändras i takt med att något blir verbaliserat och diskuterat på en kollektiv nivå, och på hur individens förståelse av sitt sammanhang är situerad i en social, kulturell och språklig mediering av meningsskapande. En annan intressant aspekt på pedagog respektive konstnär är varifrån körledaren fått och får synen på sig själv och hur mycket en utbildnings eventuella dikotomier, i betydelse motsättningar, påverkar värderingar och självbild i ett kommande yrke. Beatrice menar att barnen har lätt att uppfatta när hon kommunicerar genom dirigeringen, och i samtal om det konstnärliga arbetet menar hon att det kan betyda att ”körledaren behöver vara fri som vid en improvisation”. Det hon talar om som ”fri som vid en improvisation” kan förstås som tillgång till olika medierande verktyg i den musikaliska praktiken som möjliggör snabba växlingar och olika sätt att arbeta. En aspekt av detta är att varje körledare är bärare av sin egen historia utifrån bakgrund, uppväxt, utbildning och erfarenhet (Vygotskij, 1934/1999; Wertsch, 1985; Daniels, 2001, 2007; Säljö, 2005; Folkestad, 2012). Till exempel är varje körledares dirigering grundad i

tidigare förberedelse samt förankrad fysiskt, konkret och visuellt. Dirigeringen uttrycker och kommunicerar något som baserar sig på det stycke musik körledaren förberett och instuderat för sig själv tidigare, både intellektuellt, mentalt och fysiskt. Det går att anta att förberedelsen skett bland annat via noter, text, pianot, rösten och kroppsspråket i dirigeringen. Kroppsspråk och dirigering är någonting fysiskt, kroppsligt, intellektuellt, själsligt och språkligt i kommunikationen från körledaren till kören och tillsammans med kören, där musiken successivt transformeras genom olika medierande verktyg.

Körledaren gör i sitt förberedelsearbete val av sånger, körmusik, och enskild instudering av materialet. Likaså förbereder sig körledaren för hur hen möter kören och lägger upp repetitionen. När så körrepetitionen startar övergår körledaren till att vara upptagen av vad som sker, hur musiken klingar och på vilket sätt det går att arbeta vidare och förändra instruktioner i arbetet med kören. Koristerna ska beredas möjlighet att må bra, så att de kan och vill sjunga. Detta sker genom såväl fysisk som språklig kommunikation. ”Språk” i denna studie avser förutom verbalt språk även gester, mimik, melodier, läsande, skrivande och ljudande. Anna säger att ”man går bort från pianot och ställer sig framför barnen och dirigerar och kräver att barnen ska titta på händerna och där uttrycker man musiken. Där får barnen också känslan av att vara med om ett konstnärligt sammanhang, som är mer än ”musikläreri”. Samtidigt som körledaren säger detta framstår det som möjligt att det är hon själv, i egenskap av körledare, som växlar mellan olika fokus i körledarrollens komplexitet. Körledarna ger i studien uttryck för en konstnärlig dimension mellan barnen och sig själva i transformationen av musiken genom dirigeringen. Vad barnen upplever kan inte denna studie säga något om, men Anna beskriver exempelvis en egen upplevelse av mötet med dem. Hon ger uttryck för att hon känner sig mer som pedagog när hon sitter vid pianot än när hon reser sig upp och musicerar genom dirigeringen. Anna menar även att användandet av olika verktyg får olika betydelser för henne i kunskapsprocessen; det musikaliska lärandet. Kunskapsprocessen i körledning ses i denna studie som en mediering enligt det teoretiska synsätt Vygotskij utvecklade (Vygotskij, 1995, 1934/1999; Daniels et al., 2007, Daniels, 2001). Wertsch (1985) lyfter fram kärnan i Vygotskijs teorier som att förståelse av verktyg och tecken som förmedlar högre/större mentala processer gör det möjligt att förstå dessa processer. Medieringen sker genom människans aktivitet, det vill säga användande av verktyg med utgångspunkt i samspel med andra människor (Vygotskij, 1995, 1934/1999; Daniels et al., 2007, Daniels, 2001).

I körledaraktiviteten utvecklas och samspelar de kulturella verktyg varje individ är bärare av och de medierande verktyg individen får tillgång till i situationen som är den gemensamma aktiviteten i rummet; körsången. I enlighet med *collaborative musical creativity* som begrepp (Folkestad, 2012) utgörs denna körledarpraktik av det sociala sammanhang där människor kommer samman för att utföra något gemensamt i en musikalisk praktik. Mellan deltagarnas gemensamma aktivitet och individens kompetens och förmågor sker ett musikaliskt utbyte. I körledarpraktiken sker denna aktivitet inom ramen för körledning.

I körledarnas uttalande om dirigerings (se ovan) ligger inbyggt en komplexitet där pedagogik, konstnärlighet och kunskap är sammanflätade i enlighet med Sundin (1994). Det kan vara så att användningen av dirigerings som verktyg ger en mer direkt och nära kontakt med barnen och att pianot som verktyg kan upplevas som något som står mellan körledaren och barnen i körledarrollen. Anna ger uttryck för att barnen upplever ett konstnärligt sammanhang, förmodligen för att körledaren själv gör det i just den stunden och upplever att hon har barnen med sig. Det innebär att en mängd tankar, fantasier och idéer tar gestalt samtidigt, genom både individuella och kollektiva handlingar (Vygotskij, 1995). Körledaren arbetar med sina idéer och visioner om hur musiken ska klinga fram till en punkt där hen upplever sig ha nått fram till koristerna, och tillsammans med koristerna till sin vision. I körledning är arbetet med musiken därför både en produkt och en process som sker kontinuerligt på olika nivåer genom användande av olika verktyg och utifrån ständiga växlingar mellan kreativa impulser och hantverksskicklighet. Enligt Bouij (1998) sker detta i en ström av handlingar:

Varje enskild handling kan egentligen bara förstås mot bakgrund av ett större sammanhang av handlingar, d.v.s. den ström av handlingar som vi ständigt befinner oss i. (s. 78)

Körverksamhet kan beskrivas som en jämn ström av handlingar, en kommunikation mellan körledare och körsångare. Genom medierande verktyg transformeras körmusiken, i betydelsen att överföringen av musikaliska intentioner förändrar den klingande körmusiken efter hand utifrån tillgången på arbetssätt och kulturella verktyg.

Verktyg utvecklas och byggs på under hela livet; under uppväxt, utbildningstid och yrkeserfarenhet. Allt som sker i rummet av körledaraktivitet med barn och unga i körsång har och får betydelse i och för körsången. Körledarna i denna studie talar om betydelsen av bakgrund och erfarenhet som något starkare än utbildningstiden. De färdigheter och arbetssätt körledaren förfogar över sedan tidigare och de arbetssätt och (nya) verktyg som utvecklas när ett behov uppstår eller att körledaren blir medveten i sin praktik, kan vara svåra att skilja från varandra. Genom att körledaren successivt lär känna och förstå på vilka sätt ett verktyg kan användas och utvecklas ökar förtrogenheten (appropriering eller internalisering) (Wertsch, 1998; Daniels, 2001; Säljö, 2005). Från interpersonella erfarenheter till intrapersonella insikter kan nya interpersonella erfarenheter utvecklas (Wertsch, 1985). Ett av studiens resultat visar på att uppväxten och erfarenheten är starkare än en musikutbildning. Till exempel framkommer det i samtal med Carl (kap. 6) att musikhögskolans homogena studentgrupper inte möjliggör en träning i att utveckla verktyg för de icke homogena grupper som körledaren sedan ställs för i sitt yrkesliv. Å andra sidan har musikhögskolan kunnat bidra med kunskap om hur musikalisk kommunikation kan fungera när homogena grupper arbetar tillsammans.

7.3.2 Musikaliskt lärande genom körledning

Musikaliskt lärande genom körledning vinner på att studeras empirinära eftersom vi som forskare inte kan studera individ, handling och mediering åtskilt från varandra (Wertsch, 1985). Denna studie visar på hur ett forskningsprojekt med en sådan uppläggning av metodval och design gör körledarnas musikaliska praktik synlig för dem själva, individuellt såväl som kollektivt, och i förlängningen blir en del av en praktikutveckling på kollektiv såväl som enskild nivå i deras praktik. Körledarnas tid har använts för planering, reflektion, återkoppling, samtal och feedback, utifrån den vardagliga verksamheten i praktiken. Deras aktiviteter, handlingar och metoder har gjorts synliga för dem själva genom observationsskrivande, portföljskrivande och intervjuer. Detta möjliggör en kollektiv praktikutveckling som på sikt kan öka även den individuella utvecklingen och den enskilda körledarens arbete i körledning. I denna process är tiden en viktig faktor; med tid att tänka, tid att skriva, tid att träffas och kommunicera blir körledarens eget arbete och dennes verksamhet kommunicerbar.

Förändring och utveckling kunde, med hjälp av de metoder som valts i denna studie, starta genom eget skrivande och genom skrivandet fick den enskilde möta de egna reflektionerna som text. Att kommunicera vad som skrevs dels enskilt, dels i det kollegiala mötet, förutsatte en person som höll samman gruppen och det gemensamma arbetet, på en individuell såväl som kollektiv nivå i ett syfte att kunskapen inte skulle förbli tyst (Rolf, 1991; Gustavsson, 2000). Min roll som forskare var att i observationerna inta positionen som iakttagare och nedskrivare. I mötet vid de individuella intervjuerna ville jag få möjlighet att både lyssna på körledarnas berättelser om tiden för observationerna och det arbete de utfört samt få möjlighet och tillåta mig att gå nära i dialogen, även i egenskap av körledarkollega. Jag förberedde mig på att det skulle vara svårt att distansera mig just då. Därför filmades de enskilda intervjuerna och fokussamtalen. I efterhand kunde jag sedan i lugn och ro bättre skapa distans till observationerna vid genomgång och transkribering av filmerna och observationsanteckningarna. Genom sin medverkan i studien, genom berättelser och nya insikter, i kommunikationen med varandra och mig som forskare fick körledarna på detta sätt möjlighet att uttrycka sig språkligt om sin verksamhet och att formulera nya tankar om det egna arbetet tillsammans med kollegor, i enlighet med Wertsch (1985) beskrivning av mediering som förstås genom relationer mellan människors tänkande. Wertsch ser också berättelser som ett medel för reflektion, urval och störningar i verkligheten. I denna studie är berättelserna (kap. 5-6) ett sätt att komma nära praktiken. Att skriva och berätta om sitt arbete är det som framträder som mest ovant för körledarna; att formulera sig om sin praktik i sammanhanget. Samtidigt är det detta som leder till nya tankar om körledarpraktiken och till utveckling av individuella förmågor i praktiken.

7.3.3 Körledaren

En reflektion som framkommer i denna studie är att körledaren dels påverkas av sammanhanget, dels påverkar sammanhanget och att denna påverkan är identitetsskapande för den enskilda körledaren; körledare som identitet. Ett resultat av analysen pekar på att Anna, Beatrice och Carl hittar en balans mellan reflektioner över både positiva och negativa aspekter i sitt arbete, medan Desirée upplever misslyckande och självförebåelse som tynger hennes arbete, vilket synliggörs i hennes reflektioner.

Identitet som begrepp har en föregångare i ett annat begrepp, begreppet själv (*self*). Inom symbolisk interaktionism, med företrädare som Mead, användes under 30-talet begreppet *self*. Det var först på 1950-talet som Mead och Cooley förändrade begreppet från *self* till *identity* (Daniels, Cole & Wertsch, 2007, s. 103). Vygotskij och Mead delar synen på relation mellan självet och omgivningen (Daniels, Cole & Wertsch, 2007, s. 134-135), likaså att en persons identitet består av relationen mellan självet och omgivningen. I relationen mellan *I* och *Me* och förmågan till introspektion finns även rollbegreppet (Daniels, Cole & Wertsch, 2007, s. 101-135). I tidigare studier (Bygdéus, 2000, 2006) om körledning går att lägga märke till hur identitet och kompetens är sammanflätade och går in i varandra, där identitet och kompetens i körledarpraktiken omfattas av ledaren, pedagogen och dirigenten med både socialt, administrativt och konstnärligt ledarskap. När den blivande körledaren kommer ut i arbetslivet blir olika förhållningssätt, gentemot kören som grupp och den enskilda koristen som individ påtagliga. Vilka verktyg körledaren är bärare av, har kunskaper om och därmed kan använda sig av, blir synligt. Körledarens förmågor, identitet och hantverkskunnande utgör den kompetens som är sammanflätad av erfarenheter, bland annat från den utbildningsmiljö som format en del av körledaridentiteten. Körledarens arbete är publikt och står alltid i ljuset av betraktare, från exempelvis korister, andra medlemmar och publik. De två exempel som följer visar på två aspekter av människans relation mellan självet och dess omgivning. En av iakttagelserna i studien är när Desirée ger uttryck för hur hennes arbete som körledare hotas av yttre såväl som inre hinder.

Jag tänker att jag, jag är inte sån som jag var då, för att jag smittades av den dåliga stämningen [...] och blev liksom handlingsförlamad på nåt sätt. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 9)

En annan är när Anna ger uttryck för hur mycket det betyder att få tillhöra en gemenskap.

Om jag lyfter blicken lite grann så, så ser jag det som är oerhört viktigt i det här körledaryrket, det är att ingå i ett sammanhang och med sammanhang menar jag att det finns en arbetsplats där det finns kollegor, rutiner och traditioner. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 7)

Dessa båda citat bidrar till att begrepp som rolltagande och identitet, som inte varit ett utgångsläge för studien, blivit intressanta som ett resultat av den reflektionsprocess som startat och pågått under tiden för observationerna och i arbetet med analysen. I körledarpraktiken utvecklas verktyg, dels under individens uppväxt, dels under utbildningstiden, dels i arbetslivet och med växande erfarenheter i denna specifika praktik. Begreppen rolltagande och identitet står i relation till de sammanhang där växandet i körledarrollen sker och till vem/vilka det sker tillsammans med under utbildningstiden. Medan *identitet* kan förstås som den subjektiva och dynamiska aspekten i yrkesarbetet motsvarar *kompetens* det som av individen uppfattas vara det uppställda målet, det vill säga utbildningen/utbildningsplanen. Om detta skriver Bouij (1998) och menar att det finns tre nyckelord i relation till begreppet *rollidentitet*: karaktär, roll och publik (åskådare). Bouij (1998) utgår från att en rollidentitet innehåller tre komponenter:

- vad man skall behärska rent faktiskt (kompetensen)
- vad som sociokulturellt väntas av den som innehar denna position samt
- vad individen själv av olika skäl anser vara eftersträvansvärt och lämpligt (s. 83)

Med detta synsätt kan individen bära på flera rollidentiteter, till exempel som yrkesmänniska och privatperson. En hobby kan vara förenad med rollidentitet. Det innebär att vår självuppfattning struktureras av hierarkier och rollidentiteter som alla bär på vad som skulle kunna benämnas rollidentitetsstruktur. Vår känsla för vem och vad vi är tenderar att vara mer hopkopplad med centrala än perifera rollidentiteter (Bouij, 1998). Enligt Bouij sker all mänsklig kommunikation genom rollidentiteter. I en tillbakablick beskriver han hur det under 50-talet utvecklas ett nytt sätt att förstå rollbegreppet som innebär viljan att lyfta fram de aktiva processer genom vilka individerna bär upp och spelar sina roller. En nyckel är att förstå begreppet rolltagande, att individen i en interaktionssituation tar den andres roll och sätter sig in i den mottagandes situation för att i sin tur kunna agera på ett för situationen lämpligt sätt. Breddningen i synen på rollbegreppet ger individen större utrymme för improvisation. Körledare kan förmodas bli uppmärksamma på subtila signaler i körsammanhang. En körledares förmåga till improvisation, att förändra och förmedla utifrån subtila signaler som uppfattas i en situation, kräver den kringliggande situerade praktiken. För att förstå en körledares enskilda handlingar behöver dessa sättas in i ett sammanhang som möjliggör förståelsen av varje handling i en situerad praktik.

Varje enskild handling kan egentligen bara förstås mot bakgrund av ett större sammanhang av handlingar, d.v.s. den ström av handlingar som vi ständigt befinner oss i. (Bouij, 1998, s. 78)

Om rollidentitet skriver Bouij och Bladh (2003):

Rollidentitetsteorin skiljer sig från andra teorier genom att den fokuserar på en uppsättning framträdande rollidentiteter en individ har, eller strävar mot, vilka tillsammans konstruerar individens identitet [...] Vilka rollidentiteter som blir mer framträdande än andra hos en individ är beroende på vilket rollstöd som kan uppmanas via interaktionen. (s. 41)

Bouij och Bladh menar att kultur (ett specifikt sammanhang) kan förstås som ett förråd av gemensamt vetande som är förutsättningen för den inbördes förståelsen och i detta skapas mening i dess vidaste betydelse. En kulturell reproduktion och ett vidareförande av traditioner sker för att bevara giltig kunskap. Om det uppstår störningar i processen kommer meningsförlust att uppstå och livsvärldens tolkningsscheman kommer att framstå som osäkra och relativa. Bouij och Bladh (2003) skriver vidare:

Den meningsskapande reproduktionen och vidareförande av giltig kunskap har en tung förankring i en musikalisk/konstnärlig tradition liksom i ett musikaliskt skapande. Den pedagogiska traditionen är i allt väsentligt byggd på vidareförande av så kallad mästarlärarundervisning. (s. 48)

Författarna beskriver hur normer och värderingar i det kollektiva bildandet av livsvärlden koordineras i gemenskap med lärare och studiekamrater. I den kollektiva självbilden vid musikhögskolorna är det något ytterst värdefullt och annorlunda att vara bärare av normer och värderingar, och här finns en mångårig tradition och erfarenhet av att framhålla det säregna, såväl inåt som utåt. Många människor, framförallt unga, söker sin identitet via musik. Att söka sin identitet via musik innebär även en möjlighet att göra det via körsång, som körsångare. Det är i arbetet med barn och unga som körledaren utgör en sammanhållande kraft för ungas identitetssökande. Den sammanhållande kraften vilar bland annat på den självbild körledaren utvecklat under sin utbildningstid vid exempelvis en musikhögskola. Jagstyrkan gör det möjligt för individen att inom sig kunna bära och balansera en individuell såväl som en kollektiv identitet. Den individuella handlar om vilken identitet man ser sig äga och önskar få bekräftad av andra. Främlingskap kan växa fram i en förlängning av omgivningens icke-stödjande av identiteten och brister uppkommer i förmågan att ta ansvar. Problem uppstår i den individuella såväl som den kollektiva identiteten. Identiteten är alltid kontextberoende och kan i ett sammanhang stödjas och applåderas, medan samma rollidentitet i en annan kontext kan framstå som hotad eller hotfull. I ett resultat som detta hotas möjligheter till pluralism vad gäller olika människors sätt att vara på, samverkan med goda förutsättningar (Erkkilä, 2013) i ett socialt sammanhang, möjligheter att utveckla potentialer som körledare i en specifik praktik, och möjligheter att utveckla arbetssätt och kulturella verktygs användningsmöjligheter i en lokal kulturell kontext.

7.3.4 Pojkar och flickor i körsång

I denna studerade praktik förekommer få pojkar och flest flickor i de körer de medverkande körledarna arbetar med (avsnitt 4.3.4). Det går också att lägga märke till att den skola som låtit hela barngrupper/klasser få del av körsång (tillsammans med Beatrice) finns också en jämnare spridning mellan pojkar och flickor. Anna, Carl och Desirée arbetar med grupper i kör där barn och unga sökt sig till just den kören och där är antalet pojkar mindre. Anledningen till detta går inte att säga något om, däremot att bakgrund och erfarenheter får betydelse. Ett flertal studier visar hur sociala vinster genereras genom deltagande i kör för pojkar och män såväl som flickor och kvinnor och att identitetskonstruktion och psykologiska effekter av att som barn sjunga i kör är viktigt (Ashley, 2002; Kennedy, 2002; Freer, 2006; Bailey & Davidson, 2005; Faulkner & Davidson, 2006; Faulkner, 2013).

Det finns studier som visar att barn efter sångträning tillsammans kommer i nivå med varandra och att sociala och kulturella bakgrundsskillnader inte längre spelar någon roll även om barnen stått på olika utvecklingsnivåer när de påbörjat sitt deltagande i kören (Welch, 2010). I förlängningen innebär detta att inträdesprov till körsång med barn och unga är mindre viktigt för att skapa homogena sånggrupper.

7.3.5 Reflexivitet i praktiken

I arbetet med denna avhandling har jag valt att anlägga ett reflexivt förhållningssätt, för att genom detta skapa möjligheter att analysera den bredd och variation (Alvesson & Sköldberg, 2008) körledarna uppvisar i sitt arbete med att utöva körledning. I arbetet som forskare funderar jag över på vilka andra sätt denna kvalitativa studie kunde ha genomförts. Allt kan göras på olika sätt och med annat urval. Denna studie har fokus på körledarna och inte primärt på körsångarna och deras upplevelser. Studien undersöker körledarnas handlingar och aktiviteter för att utforska möjligheterna att begreppsliggöra körledarens arbete i den specifika praktiken. Den utgår alltså inte från begrepp som makt och maktfördelning, eller upplevelser av makt och identitet. Studien är också avgränsad till att vara empiridriven, induktiv och med fokus på de medverkande körledarna respektive körledning utifrån deras beskrivningar, synliggöranden, tolkningar och förståelse av körledarpraktiken. Det teoretiska ramverket införs successivt, med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv. Denna studies resultat går också att förstå och diskutera i ett större perspektiv på kör och ledarskap i kör genom att sätta in det i körledarpraktiken i stort i Sverige.

Ett annat perspektiv värt är att fundera över är vad som inträffat om studien utgått från identifierade körledare, istället för anonymiserade. Min uppfattning är att det är etiskt svårt att studera olika skeenden och handlingar om de är personkopplade. Det är en större problematik att ifrågasätta något utfört, något erfaret, ett fenomen eller en utsaga, liksom vilken körledare som gjorde vad när detta

sätts i relation till omgivande korister och andra körledare som eventuellt inte vill ifrågasätta auktoriteter inom ett fält. Dessa eventuella maktstrukturer lämnas medvetet därhän i denna avhandling, och i stället sätts ljuset på utförda handlingar och aktiviteter. Detta skapar möjlighet att diskutera körledarpraktiken på en kollektiv nivå, utifrån specifika skeenden. Kunskap kan vara tyst i den bemärkelsen att den ännu inte är verbalt artikulerad (Gustavsson, 2000), men genom att träna reflektion blir det möjligt att verbalisera och diskutera utförda handlingar, för både de medverkande körledarna och forskaren. Utifrån en språklig artikulation breddas körledarkompetensen kollektivt och individuellt genom socialt språkligt förmedlad erfarenhet, vilket också möjliggör undersökande av tysta dimensioner av utförda handlingar (Rolf, 1991; Gustavsson, 2000). Individer (körledare i detta fall) får då också tillgång till kollektivt minne, nödvändiga färdigheter som de behöver behärska och tillägna sig inom sitt område genom kollektiva interaktionsprocesser och för att utveckla kunskap på både individuell och kollektiv nivå (Vygotskij, 1978; Säljö, 2005). De utvecklar varandra och sig själva genom interaktionsprocesser i ett sammanhang.

7.4 Körledning som relationell

Ett utmärkande drag för körledning, såsom det beskrivs i resultaten, är kontinuerliga perspektivväxlingar utifrån tillgången på medierande verktyg och relationen mellan tanke och ord (Vygotskij, 1934/1999). Denna kontinuerligt pågående relation eller process är också en utgångspunkt för relationell förmåga och skicklighet i en specifik praktik. Körledarens verktyg är yttre och synliga uttryck av inre mentala processer. Utifrån fysiska och psykologiska aspekter framträder de åtta arbetssätten i förhållande till varandra utan någon särskilt framträdande hierarki, däremot finns det samband dem emellan utan skarpa gränser.

Barns och ungas reaktioner kan vara av en omedelbar karaktär och det påverkar körledarens arbete. Människans förmåga att bli och utveckla "the self" utgår enligt Mead (1934) och Blumer (2003) från mänskligt handlande, yttre stimuli och aktiviteter i ett socialt sammanhang. Likaså menar Blumer att en relation och ett kontinuerligt pågående samtal och dialog möjliggörs genom människans förmåga till introspektion, även mellan jag och mig.

7.4.1 I and Me som subjekt - objekt

Jaget och miget (I and Me) kan enligt Mead ses som en process (Mead, 1934; Blumer, 2003) där också processen med självinteraktion ses som ett samspel mellan Jag (I) och Mig (Me). En aspekt av ett relationellt perspektiv i körledning är att genom träning av förmågan till imitation och perspektivväxling tränas också förmågan att sätta sig in i den andres situation (se även von Wright, 2000).

Körledaren gör inte exakt samma sak två gånger utan att något förändras på grund av människans förmåga till tolkning, förståelse och meningsskapande genom exempelvis imitationen. Repetitionsmoment får med detta synsätt betydelse även för koristen som också behöver göra denna perspektivväxling och respondera med egna handlingar vid imitationen av körledarens uttryck i handlingar. Imitationen tillsammans med reflektionen blir dels ett led i olika inlärningsprocesser, dels utgör imitation och reflektion aspekter av ett relationellt perspektiv. Imitation och reflektion kan därför ses som exempel på relationella förmågor och samband. Gesten är en första uppenbar fas i en social handling, då den riktar sig till någon.

En ytterligare aspekt är att koristerna approprierar körmusiken som står i fokus för körledarens arbete. Körledaren i sin tur approprierar verktyg genom körledarpraktiken. Säljö (2005) menar att reflektion är en förutsättning för appropriering. I körledarsammanhanget kan appropriering ses som uttryck för ett relationellt perspektiv mellan körledaren och kören. Körledaren som konstruerar sitt arbete får successivt tillgång till verktygen genom ett fördjupat användande och genom den kontinuerliga internaliseringsprocess som pågår i samspel med människor i arbetet med konstnärliga uttrycksformer.

Erfarenheter byggs på över tid och enligt Mead kan erfarenheten ses som experimentell och undersökande (Daniels et al., 2007, s. 89). Det går inte att säga eller påstå att ett visst verktyg är ett konstnärligt verktyg, eller mer konstnärligt än något annat verktyg. I stället är det sammanhanget som är avgörande, hur verktyg används och kombineras samt körledarens förmåga att konstruera sitt arbete genom ett relationellt ledarskap i kör. De förekommande verktygen används med olika förhållningssätt i körledarens komplexa arbete med kör.

7.4.2 Förhandling och omförhandling

Begreppen *förhandling* och *omförhandling* är ett resultat av analysen av datamaterialet. Körledarna berättar om hur de fattar många och olika beslut under en körrepetition. De förändrar och provar sig fram. Till erfarenheten som experimentell och undersökande ska nu också läggas Schöns (1982) definition av experimenterande som handling. Detta kan utgöra kärnan i en praktik där yrkesexpertis finns, det vill säga där körledarna som observerats i denna avhandling finns och arbetar. I handlingsögonblicket genereras både ny förståelse och en förändring av situationen (Schön, 1982). Denna nya förståelse och förändring påverkar körledarens förändringar och växlingar kontinuerligt och ska ses som delar i ett relationellt perspektiv på körledning, med tillgång till olika arbetssätt och kulturella verktyg. Utifrån forskningsfrågor och syfte har studien inte haft fokus på förändringar, men som ett resultat av analysen framkommer hur körledaren växlar mellan olika perspektiv och poler i sitt arbete med körledning. Vygotskij (1995) menar att fantasin hos människan strävar efter att ta gestalt. Det finns ingen rågång mellan fantasi och verklighet utan fantasin är en medvetandeform. Växlingar mellan fantasi och verklighet bidrar till människans liv och konstruktion av sin tillvaro.

Detta kan resultera i yttre ting eller i intellektuella och känslomässiga konstruktioner. Ledarskap utövas inte mot utan med, tillsammans och i interaktion med något och någon. Detta något kan vara den inneboende musiken i partituret likväl som kören och koristen. Genom att studera reflektionen, vad som kommuniceras, går det att undersöka hur visioner och mål förhandlas och omförhandlas kontinuerligt, vilket för arbetet framåt som ett led i kontinuerliga transformeringsprocesser.

7.5 Sammanfattning

Sammantaget handlar arbetssätt, och de kulturella verktyg som ryms i arbetssätten, om förmedlingsfunktioner i körledararbetet med barn och unga i en social, situerad praktik; en praktik som förstås utifrån att studera kreativitet i en musikalisk praktik. I enlighet med Folkestad (2012) har kategorier med beskrivningar på en kollektiv nivå vuxit fram med utgångspunkt i fokus på verksamheten i kör och körledning, det vill säga de kvalitativt olika sätten att uppleva körverksamheten och de processer som pågått under studien och som varit möjliga att observera och samtala om.

Verktyg används för att mediera och transformera musikalisk information. Användningen av begreppen primära, sekundära och tertiära artefakter ger möjlighet att kategorisera verktyg utifrån de olika syften som kan förekomma på olika nivåer. Verktygen blir medierande i en specifik praktik, där även kören som instrument kan ha en funktion som medierande verktyg för körledaren.

Verktyg tolkas och förstås med utgångspunkt i att körledning omfattar flera olika aspekter på en mental nivå; intuitivt handlande, förhandling, omförhandling, eftertanke, taktik, planering, total närvaro, successivt lita på att något faktiskt fungerar utifrån egna erfarenheter, förmåga att spinna vidare på egna idéer, fantasi och vision om något, utmaningar genom projekt, samarbeten och att successivt låta insikter mogna. Genom exempelvis information, ”styra upp” (talspråk), minnesträning, olika sätt lyssna, se och iaktta, att presentera och kommunicera främjas en social medvetandenivå vilket gynnar interaktionsprocesser i körledning utifrån varierade arbetssätt.

Ett av resultaten visar på hur yttre faktorer skapar och förändrar en situation för den enskilde körledaren så att en identitetskris kan uppstå, där de kulturella verktygen och arbetssätten sätts ur spel. Ett annat resultat är hur användandet av medierande verktyg insatta i körledningssammanhanget visar på vägar till stärkande av körledaridentiteten genom medveten träning och utvidgning av arbetssätt och kulturella verktyg.

Perspektivväxlingar är ett fundament för de beslut körledaren fattar i sin praktik, under exempelvis en repetition. Musikaliskt lärande är både en premiss och ett resultat av körledning. Körledarens förmåga till perspektivväxlingar framträder. Körledaren tar växelvis till sig andra människors tankar, värderingar och

reaktionssätt som kommer till uttryck genom körledarens bredd och variationsförmåga. Enskilda beskrivningar, tolkningar och ett sätt att förstå körledning med barn och unga i denna körledarpraktik ska tillsammans ses som bredd och variation på kollektiv nivå i denna studerade praktik. Successivt blir medierande verktyg tillgängliga för körledaren genom sitt ledarskap, hantverksskunnande och nav av olika kulturella verktyg som kommer till uttryck i arbetssätten.

Körledning utövas med, tillsammans och i interaktion med något eller någon, i ett specifikt sammanhang. Att transformera och mediera i betydelsen förändra och förmedla blir grundläggande i betydelsen att se på körledning som medierad och relationell praktik i arbetet med kör. Partituret, idéerna, koristerna och musiken är olika fokus för körledaren att arbeta med utifrån verktygsanvändning. Med utgångspunkt i en utförd handling, interaktion och att som körledare ta in det som sker i rummet, förmår körledaren sätta sig in i den andres perspektiv vilket innebär en förmåga att reflektera och en förmåga att göra sig själv till ett objekt för sin egen uppmärksamhet och att sätta sig in i en annans situation, sätta sig in i något ytterligare än det körledaren själv initialt haft i åtanke.

Ett resultat av denna studie visar hur körledaren kontinuerligt konstruerar sitt arbete utifrån ett relationellt ledarskap, genom kontinuerliga variationer och växlingar i handling och aktivitet. Den inre och yttre kommunikation (von Wright, 2000) som pågår inom människan och i samspel med omgivningen är ett sätt att förstå en körledarpraktiks kontinuerliga förändring i verksamhetens musikaliska lärande. Som körledare kommunicerar jag:et med mig:et genom att träna sig att gå utanför sig själv, det vill säga se på egna nyss utförda handlingar, snabba och ofta återkommande reflektioner. Utöver att sätta sig in i koristernas situation är förmågan att reflektera över sina egna genomförda handlingar genom introspektion en ytterligare aspekt på att ta den andres perspektiv. Medvetenhet blir utifrån Meads perspektiv inte ett ting vi människor bär med oss i substantiell mening utan en relation som existerar i tid och handling (von Wright, 2000). Medvetenhet blir till en relation som existerar i tid och rum i praktiken.

I sitt komplexa arbete visar körledarna i denna lokala kulturella kontext hur de behöver och vill arbeta med en riklig verktygsflora, och på olika sätt genom handling och aktivitet nå barnen och de unga körsångarna i det gemensamma arbetet med att få musiken att klinga och arbeta framåt. Kommunikationen i körsångsrepetitioner/lektioner sker både verbalt och icke-verbalt. De medverkande körledarna talar om att pedagogik och konstnärlighet inte går att skilja åt, och studien visar att när alla inre och yttre kunskaper samverkar kan en konstnärlig upplevelse inträffa. När brist uppstår hos människan, i detta fall körledaren i denna specifika praktik, tar fantasin vid och för fram handlingar som gestaltar tankar, önskingar och fantasi (Vygotskij, 1995). Fantasin är enligt Vygotskij (1995, s. 9) en medvetandeform, en kombinationsförmåga, som hör ihop med verkligheten på olika sätt. Han menar också att ju rikare verklighet, ju rikare fantasi och vice versa. Körledaren behöver, för att uttrycka musiken och kommunicera med kören, kunna

växla mellan en mängd olika förmågor under en och samma lektion/repetition. Denna växling och användning av olika förmågor kan, då den medvetandegörs, bli en strategi för utveckling av körledarens musikaliska ambitioner, visioner och sociala interaktion med barn och unga i körverksamhet.

Med utgångspunkt i reflektion som verktyg kan tillgången till medierande verktyg utökas. Förmågan att uppfatta en situation och arbeta framåt i en utvecklande riktning i en specifik praktik, i detta fall den studerade körledarpraktiken, kan beskrivas som en förmåga att använda reflektion som verktyg på olika nivåer. Med olika nivåer avses i denna studie det som sker hos körledare tillsammans med gruppen, genom samvaro med olika grupper, tillsammans med olika enskilda individer, och inombords i den egna ständigt pågående reflektionen. Detta innebär att verktyg utvecklas och successivt blir tillgängliga för medveten användning. Med reflektion som verktyg är varje stund i en musikalisk praktik ett pågående arbete för körledaren, såväl före, under som efter en gemensam aktivitet. Reflektionen blir på så vis ett verktyg som driver arbetet framåt.



8. Fortsatt forskning

Genom denna studie har nya frågor genererats för fortsatt forskning, dels om körledare och körledning, dels om musikaliskt ledarskap i andra ensembleformer än kör. Ett resultat i studien visar på möjligheter att genom forskning gå från den individuella till den kollektiva kunskapsnivån, och genom social interaktion öka kunskapen om den individuella tillgången på arbetssätt och kulturella verktyg i en musikalisk praktik, genom utforskande av individuell reflektion och kollektivt minne.

8.1 Musikaliskt lärande med utgångspunkt i musikaliskt ledarskap

Utifrån studiens syfte att utforska ett sätt att förstå *körledaren* och *medierande verktyg* i körledning med barn och unga, skulle det i en fortsatt studie vara intressant att studera musikaliskt lärande med utgångspunkt i musikaliskt ledarskap. Musikaliskt ledarskap är också intressant att studera med utgångspunkt i förändringar (transformering) inom ramen för högre musikutbildning, inom fältet kör och i andra ensembleformer. I föreliggande studie framkommer att pedagogik och konstnärlighet inte går att skilja åt. Likaså talar de medverkande i studien om att det inom ramen för körledarskapet finns en mängd arbetsuppgifter, en komplex arbetssituation där många delar behöver skötas för att nå ett konstnärligt resultat. Intressant vore att försöka närma sig frågan om körledare upplever en motsättning eller konflikt och i så fall varifrån denna konflikt kommer. Hur ser det ut under utbildningstiden ifråga om vad som förmedlas och hur? Finns det sociokulturellt etablerade dikotomier som medvetet eller omedvetet förmedlar skillnader och status och som i så fall påverkar yrkes- och rollidentiteten? Problemet kan också formuleras som vilken rollidentitet utbildningarna förmedlar utifrån de vardagliga yrkesbenämningarna som används idag: körledare, körpedagog och kördirigent.

Körledaren – körledning – medierande verktyg är tre pooler som i musikaliskt lärande kan studeras ytterligare för att fördjupa utforskandet av *körledaren*. Genom en praxisnära studie har jag funnit ett sätt att teoretiskt undersöka och utforska hur körledaren som yrke kan förstås med utgångspunkt i studier av den handling och aktivitet som försiggår i körledarens musikaliska praktik. Likaså har jag som forskare funnit ett sätt att analysera och förstå datamaterialet med utgångspunkt i

subjektet som studeras (körledaren), och subjektets relation till objektet (körledning). Objektet är samtidigt inneboende i, förkroppsligas av och utvidgas hos subjektet. Ett perspektiv på en ny studie skulle kunna vara: Hur och på vilket sätt kommunicerar *arbetssätt* och *medierande verktyg* i musikaliskt ledarskap av andra ensembleformer?

Med utgångspunkt i denna studies huvudresultat om medierande verktyg i körledning vore det också intressant att genomföra en kollaborativ studie tillsammans med flera olika kör- och ensembleledare vid olika lärosäten och med utgångspunkt i arbetslag med kollegor utforska och utveckla verktyg för professionsutveckling inom högre musikutbildning. Det skulle kunna generera kunskap om musikaliskt ledarskap och komma att innebära en praktikutveckling. Med utgångspunkt från en praktikutveckling möjliggörs medvetenhet om dels varifrån musikaliska ledare får sina pedagogiska idéer, dels knyta an till tidigare forskning om instrumentalläraryrket och bakgrund till didaktiska ställningstaganden (Andersson, 2005).

Svensk körsång är en folkrörelse där de flesta korister deltar i körsång på sin fritid, medan körledarna ofta är professionella utövare. Ett perspektiv för framtida studier är att studera körledning utifrån professionsforskning. Om professionsbegreppet skriver Beckman (1989):

Temat ”professionalisering och konflikt” kan man närma sig på flera sätt beroende på hur man definierar professioner. Att definiera en företeelse innebär enligt Aristoteles att man anger det som väsentligen karaktäriserar den i två avseenden. Dels skall definitionen ange vilket genus proximum – vilken klass eller sorts fenomen företeelsen närmast tillhör. Dels skall man inom denna ram ange dess differentia specifica – vad som särskiljer företeelsen från andra medlemmar av samma klass.⁶ När det gäller professioner och de analoga begreppen professionalisering och professionell, visar såväl allmänt språkbruk som forskningsdebatten, att man kan ange flera olika genier och att man inom var och en av dessa kan välja flera olika differentia specifica. Sålunda finns det ingen uppfattning om vad professioner egentligen är och därmed inte heller gemensamma utgångspunkter för fråga om vilka konflikter som bör stå i förgrunden vid studiet av professionernas utveckling. (s. 58)

Professionsforskning och praxisnära forskning ger möjligheter att närma sig området körledning och vidare undersöka körledning som profession. Olsson (2002) skriver om professionsforskning som strategi för professionell utveckling. Olsson diskuterar hur lärares berättelser från insidan av skolan berättar *om* skolan och människor utanför skolan berättar om sina upplevelser *av* skolan. Det är exempel på en utgångspunkt som tar tillvara metoden att som forskare vara mitt i verksamheten som utforskas. En sammantagen erfarenhet i detta avhandlingsarbete är de viktiga aspekter i kör som påverkar människan: att växa upp med körsång, att växa upp i

⁶ Se A. Wedberg, *Filosofins historia*. Del 1: Antiken och medeltiden. 2:a uppl. Bonniers, Stockholm 1968, s 110-114.

kör, och att växa in i körledarpraktiken genom deltagande i kör. Detta resultat pekar i sig på aspekter av körledarpraktiken där identitet och tillhörighet stärks under längre tid i ett körsångssammanhang genom samspel, gemensamma värderingar och interaktion. Genom körsång närmar sig människor i olika åldrar, med olika röstkvaliteter och med olika etniska och kulturella bakgrunder, varandra. Detta utgör starka infallsvinklar för körledarpraktiken, det vill säga människors erfarenheter, minnen och identitetsskapande i musikaliskt lärande genom körsång. Kan det vara så att uppväxten och erfarenheten är starkare än utbildningen i musikutbildningsskåpet? Nya frågor har väckts med utgångspunkt i att körledarna lyfter fram sin egen uppväxt och bakgrund som en del i deras yrkesprofession. Varför är den egna musikaliska uppväxten och bakgrunden en viktig del i körledarens professionsutbildning och professionalisering? Vilken skillnad finns i så fall gentemot andra professionsutbildningar? Skulle det kunna vara denna uppväxt och bakgrund som utgör en del av problematiken med att musikutbildningar kan räknas till kategorin *svag professionstillhörighet*? Är det ett faktum att musikutbildningar i lägre grad saknar forskningsanknytning? Är det, i så fall, något som lärosäten i ämnet musik har för avsikt att förändra i professionaliseringsarbetet inom ramen för en musikutbildning? Hur går det att förändra med tanke på integration? Vad får forskningsanknuten musikutbildning för implikationer med en historisk utbildningstradition inom ämnet musik? Hur kan man arbeta explicit med integration inom ramen för en musikutbildning?

8.2 Körledare som identitet

Körledare som identitet, hur och på vilka sätt växer det fram? Om det kräver ett sammanhang, behov av kollegial tillhörighet, att bli sedd och känslan av att tillhöra ett sammanhang, hur ser dessa faktorer i så fall ut? I denna studie har körledarna, i både fokussamtal och det enskilda eftersamtalet, gett uttryck för att sammanhanget utgörs inte minst av umgänget körledarkollegor emellan men också på en arbetsplats i stort.

Om jag lyfter blicken lite grann så, så ser jag det som är oerhört viktigt i det här körledaryrket, det är att ingå i ett sammanhang och med sammanhang menar jag att det finns en arbetsplats där det finns kollegor, rutiner och traditioner. (Enskilda eftersamtal, Anna, 140117, s. 7)

Ett för körledarens större sammanhang att ingå i, med kollegor, rutiner och traditioner framträder i citatet ovan. Det är av betydelse att ingå i det större sammanhanget för den enskilda körledaren, att vara knuten till, bli sedd av och kunna prata med kollegor. En annan berättelse (citat nedan) ger uttryck för vad som händer om inte sammanhanget på arbetsplatsen, där ett kollektivt minne kan sammanfogas, fungerar vilket sätter den egna körledaridentiteten på spel i form av

en kris. Det är också ett av resultaten i kapitel 5; körledare D:s arbetssituation som påverkat henne negativt med utgångspunkt i hennes egen upplevelse.

[...] för att jag tänker att jag är inte sån som jag var då, [...] jag smittades av den dåliga stämningen som var [...] och blev [...] handlingsförlamad på nåt sätt. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 9)

Denne körledare hamnade i en situation där en parallell körverksamhet startade på en av skolorna, utan körledarnas sammanhang och anknytning till varandras verksamheter. Hon förlorade sin kapacitet att styra upp verksamhet, så som hon beskrivit, på grund av de negativa faktorer som inträffade. Genom kollegialitet och tillfällen till kollektivt minne bereds och skapas möjligheter att tillsammans med andra driva fram ny kunskap, den kollektiva kunskapen om något och hitta lösningar i stunden såväl som på sikt. Det bidrar i sig till att stärka den enskilda identiteten som körledare. Att arbeta kollegialt tillsammans två och två kan utgöra ett viktigt komplement att stärka körledaridentiteten och stärka verksamheten, där körledare kan växa. Verktygen får möjlighet att utvecklas mer koncentrerat, och körledarna utvecklas tillsammans med utgångspunkt i ett socialt sammanhang. Körledare D berättar:

D: Men problemet är att man ska stå framför barnen, i vägen, mellan publiken och dom. [...] så syns inte dom och jag är inte van vid det.

P: Du är inte bekväm med det?

D: Nej jag är inte bekväm med det när de är så pass små. [...] Det är ju en ovana för jag har ju alltid styrt dem med pianot men nu [...] i och med att X och jag jobbar tillsammans så spelar han ofta och jag dirigerar.

P: Så du har börjat att kliva fram som stående gestalt!

D: Jaaa! Och sen med högstadiekören så har jag de senaste veckorna precis fått Xx som spelar och det är ju inte helt fel.

P: Det måste innebära en ny situation då?

D: Helt ny [...]

P: Vad är skillnaden?

Hon berättar om arbetsglädjen i att vara två:

D: Skillnaden... framför allt är det jätteroligt och inte alls lika jobbigt om man har nån liksom att [...] bolla med och jag tränar detta helt enkelt.

P: Och med detta menar du helt enkelt dirigeringen?

D: Ja [...]

P: Är det ett resultat av eller hur har det blivit att du har kunnat få ha en pianist med dig?

D: Nu när de har blivit så många i mellanstadiekören så har jag sagt [...] Jag har sagt i många år att jag vill ha det. (Enskilda eftersamtal, Desirée, 131212, s. 12-13)

En körledaridentitet kan stärkas respektive hotas och därför blir det rollstöd viktigt som kan uppmuntras och stödjas via interaktion med kollegor, vilket jag menar att ovanstående citat visar på. Ett specifikt sammanhang kan förstås utifrån ett gemensamt vetande och kunnande. Det kulturella sammanhanget ger genom interaktion kollegor emellan stärkande och meningsskapande utveckling för den enskilda i körledarpraktiken, vilket skapar förutsättningar för de många enskilda verktyg körledaren kan utveckla och arbeta med i den direkta körledningssituationen.

Ovanstående citat i detta avsnitt (8.2) är indikatorer på hur viktig den kollegiala tillhörigheten är, att få tillhöra ett sammanhang som körledare. Ett ytterligare resultat visar pedagogiska hinder för den enskilda körledaren och hur det påverkar yrkesidentiteten och möjligheten till handlingsalternativ i utövandet av yrkesrollen. Utifrån dessa resultat vore det intressant att undersöka körledning som identitet genom att fokusera vad som på engelska benämns som *identity formation* och vad som formar lärares identitet (Georgii-Hemming, 2011). Ett perspektiv för en ny studie skulle också kunna vara att körledarens personlighet har och får betydelse för körledningen. Körledare går att bli på olika sätt (se kap. 1). Hur ser olika tillblivelseprocesser ut? Hur ser socialisationsprocessen ut, fram till det att körledaren känner och identifierar sig som körledare?

I studien har framkommit hur rollidentitet i vissa fall kan stödjas och i andra fall hotas. Brister som kan uppkomma i förmågan att ta ansvar kan uppstå som resultat av en omgivning som inte stödjer identiteten (Bouij & Bladh, 2003) och ett främlingskap kan växa fram. Yrkesidentiteten är alltid kontextberoende. I ett sammanhang kan rollidentitet stödjas och applåderas, medan samma rollidentitet i ett annat sammanhang hotas. Utifrån en påbörjad självreflektion kopplad till kommunikation med kolleger, i samtal om den egna körledarpraktiken, arbetssituationen och planeringen av verksamheten, och i uppövandet av ett reflexivt förhållningssätt, talar körledarna i denna studie om nya insikter, att de får syn på sig själva och sin egen verksamhet i arbetet med kör. I självreflektionen föds idéer om det egna arbetet och arbetet tillsammans med andra, som sammantaget utgör en potential för att utforska, beskriva och utveckla en specifik praktik, individuellt såväl som på en kollektiv nivå. Vad är det som transformeras och förändras i en specifik praktik och på vilka sätt?

Ingen av de fyra medverkande körledarna i denna studie arbetar i samma lokaler eller på lika villkor när det gäller ramfaktorer. Det skulle därför vara

intressant att studera hur ramfaktorer (Sandberg, 1996) och givna förutsättningar förhåller sig till körledarnas förmågor, självkänsla och självförtroende. Studier av sådana förhållanden skulle kunna leda till praktikutveckling i syfte att stärka körledarnas rollidentitet. Praktikutveckling skulle också kunna leda till utvecklad kollegial reflektion, samarbete och möjligheter till olika sätt och vägar till ett gemensamt uppbyggande av en ”körtrappa”. Med körtrappa menas i denna studie att det i en geografisk närhet bereds möjlighet till växande in i körsången med fortsatt deltagande under uppväxten och i vuxenlivet.

8.3 Praktikutveckling

En fråga att ställa är om det existerar någon befintlig kunskap inom området *Human Resource Management* gällande kördirigering. Genom att titta på befintliga kursplaner i de nordiska länderna, när det gäller kördirigering skulle det vara möjligt att skapa en utblick i och om hur det ser ut idag gällande kurser eller befintliga läromedel för framtida kördirigenter. Litteratur rörande hur *körledaren* dels hanterar människor, dels arbetar med att lösa kommunikationsproblem och hur det går att ändra, förändra och hantera exempelvis en negativ gruppdynamik skulle då finnas till hands för utbildningen. Eventuellt kan det vara så att dessa perspektiv ofta åtgärdas i samtal mellan mästaren och lärningen (läraren och studenten), med andra ord vad studenten lär sig om dessa frågor är helt beroende av lärarens erfarenheter och perspektiv. Finns det en dold läroplan? Och hur kan man i så fall fylla denna lucka i körledarlitteraturen, utveckla ett nytänkande mellan klassiska teorier inom human resource management (HRM) och kördirigering, kanske i form av ett online-program för livslångt lärande för framtida och befintliga kördirigenter?

8.4 Metodutveckling

Erfarenheten från denna studie av körledarpraktiken visar på möjlighet att utforska även annan konstnärlig praktik, genom användandet av sociokulturell teoribildning med fokus på en professions aktivitet och handling, samt medierande verktyg i kombination med användandet av flera metoder i undersökningens design. I fortsatta studier är det också intressant att fördjupa denna avhandlings sociokulturella perspektiv, sambandet mellan hermeneutik som metod respektive teori i mötet med data, och låta det teoretiska ramverket fördjupat omfatta fördjupade studier med utgångspunkt i ”I and Me”, ”the Self”, social interaktion, symbolisk interaktionism, pragmatism och socialpsykologi i Deweys, Meads och hans elev Blumers anda.

Aspers (2011) menar att i beslutet att träda in i ett fält ligger också ett beslut att avlägsna sig och beakta de etiska frågor som kan dyka upp under resans gång och som måste kunna hanteras tillsammans med andra. När datainsamlingen startade gjorde jag ett inträde i den studerade praktiken, i mitt fall en avgränsning genom studie av en lokal kulturell kontext, och nu är det dags att efter resultatpresentation som forskare göra ett utträde ur den.

Avslutningsvis är det min förhoppning att den forskning med fokus på körledning som redovisats i denna avhandling ska ge ett bidrag till förståelsen och utvecklingen av forskningsfältet kör och ledarskap i kör som helhet.

”It is only after we have acted that we know what we have done; it is only after we have spoken that we know what we have said.” (Mead, 1934, s. 196)



English Summary

Chapter 1: Introduction, background, purpose and research questions

The focus of my research is choral leadership. In this thesis a study of choir directors' work with children and young people is presented and discussed. The study relates to research on choral conducting in the field of higher music education (HME). In previous studies I have described the choir director's practice as a complex activity, demonstrating a variety of working tools (Bygdéus, 2000, 2006). When working with a choir, the same individual often has several roles, and in a previous study on how choir directors talk about leadership six aspects of their professional role were identified: the pedagogue, the conductor, and the leader, all with administrative, social and artistic functions (Bygdéus, 2006).

There are different ways to become a choir director in Sweden today. Choir and choral conducting appear in many different contexts, for example in schools on all levels, in colleges, universities and various religious and secular communities. To this can be added wellness choirs, workplace choirs and free choirs. In several professions, such as music teacher, organist and choir director, choral conducting forms an important part. These professions are connected to different formal learning paths, that is, the training and educational programmes differ. In addition to formal training there are also informal ways to become a choir director; choristers who change their position into standing in front of the choir as leaders, or music teachers and singers who gradually broaden their musical activity.

Approximately 5 % of the Swedish population sing in a choir or a singing group (Statistics Sweden, 2009), which is a similar percentage as in neighboring Norway (Haugland Balsnes, 2009). In Sweden, this means about 500 000 people plus a number of choral conductors who regularly work with choir related practices.

As a researcher, musician and music teacher I find that education in music takes place in an exciting field where different disciplines overlap and interact. There are connections between the three disciplines of music, music education and musicology, which open up opportunities to transcend borders and investigate issues with different focus and different methodological choices. In 1988, Music education was established as a research discipline in Sweden and demonstrated already from the beginning an interest in the interaction between pedagogy and artistry (Sundin, 1994). The content and direction of music education as a research field has continuously been discussed (Folkestad, 1997, 2007; Jørgensen, 1995, 2009; Nielsen, 2002; Olsson, 2001) and at Malmö Academy of Music, musical learning

processes are studied and explored in different contexts where the core interest is the meeting between people, with and in the music and music-making (Folkestad, 2006, 2007). Choral leadership as a musical practice is an activity where the links between music-making and musical learning can be studied on individual as well as collective levels.

The purpose of this research is to investigate choral leadership in children's and young people's choirs by describing and analyzing the choir conductors' actions as well as the approaches, resources, techniques and methods that they use. Consequently, the focus is on studying their use and understanding of cultural tools. To achieve this purpose, I have formulated the following research questions:

- i. *Which working approaches are used by the choral directors?*
- ii. *Which cultural tools are used by the choral directors?*
- iii. *How are these tools applied in the practice of choral leadership?*

Chapter 2: Previous research and literature overview

This chapter presents an overview of national and international research in the area of choral singing and choral leadership. Given that research on choral conducting with children and young people is not a specific field of research, the review includes literature of various kinds, connected to aspects of musical leadership. In order to highlight the approaches, tools, resources, techniques and methods that are available for choral directors in handbooks, this genre is presented in a special section.

The literature review demonstrates that choral research is spread across many disciplines and applies a variety of methods (cf Geisler, 2010). Research is also conducted in areas other than the musical fields, e.g. in studies of choir and choir singing from psychological perspectives or as a historical, social phenomenon. Considering the focus of this study, however, the emphasis in this literary review is on choir singing and choral leadership as a contemporary musical practice (Geisler & Johansson, 2010, 2011; Geisler 2012).

Research on choral leadership often focus on choir directors as transmitters and receivers, and describes how choir directors communicate and express musical actions in relation to the choristers. Multidimensional approaches, diverse strategies, different repertoires of actions and different elements interact. The balance between these elements is described as crucial for the choir's existence, as well as for the choral leadership (Kerley, 1995; Sandberg Jurström, 2009; Balsnes, 2009; Ludwa, 2012; Jansson, 2013; Erkkilä, 2013).

Handbooks on choral conducting are usually written by practitioners and describe ways of working with the choir and aspects of choral conducting; approaches, tools, resources, technologies and methods. Generic terms such as leader, pedagogue and conductor for choirs are used in the literature and can be associated with the various aspects of leadership in choir (Ericsson, Olin & Spångberg, 1974; Bjerger & Sköld, 1993; Caplin, 2000; Dahl, 2003). The voice as

an instrument is also central in handbooks for choral directors. A variety of means for developing singers' vocal treatment are described, and these can all be seen as choral directors' tools in their work with the choral music (Carlén, Haking-Raaby, Kristersson & Larsson-Myrsten, 1999). The singing situation contains a complexity in terms of how singers hear themselves in the collective choral sound and how the choral director works with the acoustic aspects (Daugherty, 2003; Ternström & Karna, 2002).

Several studies investigate how boys and men construct their masculinity through participation in choir singing, and demonstrate how this leads to social as well as health-connected advantages (Ashley, 2002; Kennedy, 2002; Freer, 2006; Bailey & Davidson, 2005; Faulkner & Davidson, 2006; Faulkner, 2013). This is of relevance for the present study of choir directors' work with children and young people since it underlines the importance of choir singing in the identity construction process, both in and out of school.

Children's musical learning can be expected to take place in different cultural environments, such as kindergarten, preschool, church, various leisure situations and formal school contexts. Especially the church is an important agent, since 1/6 of Swedish choral singing takes place in church contexts, and church musicians constitute a large part of Swedish choir leaders. Children's choirs make up around 1/3 of the Swedish church's choral activities (Borgehammar, 2013).

Today's children's choir leaders need to be able to work with people at different ages, with different voice qualities, and from different ethnic and cultural backgrounds. Growing up in a choir, growing up with choral singing and growing into the profession as a choir leader through participation in the choir are all aspects where identity and belonging are important. Working with children's and young people's experiences, memories and identity formation in choirs through musical learning represents a certain challenge (McPherson, Davidson & Faulkner, 2012; Welch et al., 2010; Freer, 2009).

In her dissertation, Sandberg Jurström (2009) presents six different conductors' repertoires of action: the pantomimic, the performative, the typical, the associative, the conceptual and the evaluative repertoires of action, which can be connected to the themes found in the handbooks presented in this literature review. Sandberg Jurström's repertoires of action relate to common themes that I have found: a) knowledge of gestures, wordless bodily expressions (Dahl, 2003; Fagius, 2007), b) knowledge of modeling by/through piano, voice and speech (Caplin, 2000; Elliott, 2009), c) knowledge of one's own voice (Bjerger & Sköld, 1993; Carlen et al., 1999; Elliott, 2009), d) knowledge of how to use associations/metaphors with/of concepts outside the music, for example, to achieve a certain feeling or sound (Caplin, 2000; Bengtsson, 1982), e) knowledge of how to explain musical concepts with a fact-oriented focus (Alldahl, 1990; Elliot, 2009), f) knowledge of how to use values, confirmation and correction of choral singers' voices (Bengtsson (ed.), 1982; Bjerger & Sköld, 1993; Fagius, 2007). These six themes will recur in Chapter

7, in a discussion of how they are used by choral conductors when working with children and young people.

Chapter 3: Theoretical framework

The theoretical framework of the present thesis draws inspiration mainly from Vygotsky (1995/2010; 1934/1999). Other important theoreticians are Wertsch (1985), Säljö (2000; 2005), Mead (Blumer 1986; 2003) and von Wright (2000). I also relate to Alex Kozulin's preface to his translation of Vygotsky (1986) and his interpretation of the key concepts of Vygotsky's theory. With a holistic approach to learning and creativity as mediated and relational (Vygotsky, 1978; Daniels, Cole & Wertsch, 2007), the key concepts are tools, mediating tools, socially situated cultural practice and collective memory.

Unlike animals, human beings create tools and symbols for constructing and interpreting reality (Vygotsky, 1934/1999). Tools, signs and symbols can also be psychological (Vygotsky, 1978; Daniels et al., 2007). According to Vygotsky (1995/2010, 1934/1999) human consciousness is shaped in a dialogue with other people, in contexts where tools, signs, symbols and artifacts are used. Human cognition and perception lead to the creation and utilisation of tools.

From a socio-cultural perspective, the interaction with other people is important for the development of the individual, since it is in this interaction that learning, creativity and other cognitive skills are developed. Consequently, skills are *relational*, that is, they are developed in a relationship and interaction with the environment, and through the *mediation*, i.e the intermediation that takes place in social processes.

In the case of professional choral directors, the relational aspect can be described as their ability to stand beside their own recently performed actions, reflect on what has just happened and work on this experience over time. According to Mead (Daniels et al., 2007, p 89), experience can be seen as experimental and not merely as a sum of past events. Thus, there is no obvious sharp distinction between phenomena and experience. For Mead, the process of experience is fundamental, and relationship is where meaning is created. Creating meaning is then a result of the choral directors' reactions to gestures, actions and objects in the social and musical interaction.

Kozulin (1986) argues that higher mental functions manifest themselves as a result of a mediating activity. Interpersonal communication and psychological tools act as mediators in this process. The visible action and activity contains something more than the mere use of a physical tool. A tool is then the visible expression of an idea in the musical practice. In an activity, tools may be converted into verbal communications and actions:

Moreover, there is, as I see it, a connection between Gibson's affordances and mediation described by Vygotsky: that which is culturally and historically mediated by the tools in a situated activity also becomes possible affordances offered to the creator (agent) as means of his/her agency. (Folkestad, 2012, p. 196)

The functions of artifacts are determined in specific practices (Säljö, 2005). Researchers following Vygotsky have developed the thoughts about the use and situatedness of physical tools (Wartofsky, 1979). The use of the term artifact goes back to Wartofsky, who describes three types of artifacts: primary, secondary and tertiary. Wartofsky's use of the term artifact makes it possible to specifically demonstrate the utility of various kinds of tools and mediation practises (Cole & Derry, 2005; Säljö, 2005; Jakobsson, 2012). Hedegaard (2007) interprets Wartofsky:

Wartofsky argues that all human functions are related to the historical changes in the form and modes of human practice. [...] In Wartofsky's theory, perception is related between the person and the world, mediated by culturally produced artifacts that are created historically through human practice. (p. 258)

In a practical context, it is often not possible to clearly distinguish between physical and psychological artifacts. Rather, they are connected with each other, as, for example, the artifacts in choral conducting in a socially situated, cultural practice.

Chapter 4: Method and design

Through the selection of data collection methods, such as observations, interviews and video recordings, as well as portfolio writing, reflection, communication and dialogue, the researcher may access different types of data (Bresler & Stake, 1992), in this case in the practice of the choral conductors.

The design of this study of choir conductors applies a combination of methods. This has created an opportunity for the participants to verbally express their thoughts, and also made it possible to examine silent dimensions of knowledge (Rof, 1991). With inspiration from a phenomenographic approach (Marton & Booth, 2000) and emphasizing a hermeneutical approach (Ödman, 2007), two questions have guided the data collection and analysis: *what does s/he do?* and *how does s/he do it?*. The data collection encompassed ten phases:

1) Each choir director was observed during six lessons, which equals a total of 24 observations.

2) At the end of each lesson/observation, the choir directors were asked to answer five questions. The five questions, or portfolio notes, were the same each time.

3) After the end of the observation period, the choir directors were asked to summarize their written material on each question and produce a conclusion of the five summaries, which was handed in and discussed in one of the interviews.

4) The observation notes were compiled for each choir director in a document called 'Observations'.

5) One 105-minute interview was conducted with each choir director. This was divided into two parts: (a) the choir directors talked about their portfolio notes and their work with the children during the observation period. They then handed over their portfolio notes to me, which gave them a chance to ventilate their reflections more freely. (b) During the second part of the interview I read and presented a written summary of my observation notes to each choir director, who then had the opportunity to comment on my observations. At the end of the interview, the choir director was given a written compilation of my observations. All interviews were filmed.

6) During the spring of 2010, the choir directors met for three separate joint conferences, which were documented by the researcher.

7) The four choir directors and I met for a two-hour-long focus discussion after the completion of steps 1–5, which started with a spontaneous personal and collective summary of the past year. After about one hour, the focus discussion transformed into a group discussion that dealt with two, previously prepared, themes: a) What form does the artistic aspect of working with a choir take? b) The leadership model A-S-K (Bygdéus, 2006) was introduced to the group. (see fig. 1 in chapter 4). The focus discussion was filmed in its entirety.

8) Each individual interview generated notes and footage for the first analysis.

9) The focus discussion generated text and footage for the first analysis.

10) Follow-up talks (in the form of one individual interview each) took place 3,5 years after phase 1–9. Each individual interview generated recorded material and notes, which enhanced the study's validity and made a deeper analysis of the data possible.

Chapter 5: Images of choir directors and their modes of working

The choir directors Anna, Beatrice, Carl and Desirée illustrate how their work is conducted on an individual level. The choir directors' actions and activities represent patterns for each choir director: (a) the rehearsal is seen as a meal with different dishes; (b) storytelling with stories as the main thread, in which each song is placed in a context; storytelling; (c) the choir director uses his/her own energy and enthusiasm, and focuses on the voice and sound production in the work with the choristers; (d) the choir director uses eurhythmics as an integrated subject in the choir-singing.

Choral conducting in the practice studied includes different communicative actions and activities between the participants. These are used to stimulate fantasy, memory and scenic practice in the form of movement practices, storytelling and the visualisation of pictures/images. The choir director carries visions and goals/targets which are transferred to the choristers through actions and activities and stimulate

children and youths to understand the piece of music in various ways. The social relations are there in both the music-making and the breaks from this.

On a collective level, the breadth and variation of the choir directors' work are categorised in eight working approaches. Each mode has a certain approach and includes the perspectives of *what* and *how*, briefly commented on below:

A listening attitude; A variation in ways of working; The use of musical routines; Acting as a role model; Concentrated cooperation; Reflection in practice; Storytelling; The use of target images.

A listening attitude becomes an approach in the contacts with the group/individuals, both in the choir director's bodily and facial contact with each individual and when addressing them, but also when listening to how the choristers sound together. The choir directors must vary their methods and use a *variation in ways of working*, ranging from the safe *musical routines* to testing something new and unknown. To achieve a balance between concentration, work and rest, short commands can help create focus, concentration and a way to continue with the work. In the practice the choir directors act as *role models* by using the piano and their own voice and body. *Concentrated cooperation* includes both short commands and musical expression/interpretation through the use of the voice, the piano and the directing. Voice training and intonation develop the choristers' individual voices, part-singing and sound. Through *reflection in practice*, the choir director's own reflection and reflection with the choir and other choir directors, goals/targets and visions can be made more concrete and clear, on the basis of the choir directors' ability to change, negotiate and renegotiate their choral conducting. *Storytelling* provides an opportunity to create a context for musical learning. Clear and explicit *target images* make it easier to focus joint projects with the choristers. All actions and activities the choir director uses in their work with children and youths can be described through these eight working approaches which interact in the work with choral conducting.

The eight working approaches might be placed in one of the two theoretical categories physical and psychological tools, which enables descriptions of the choir director's use and combination of modes of work in their practical choral conducting. In a socially situated, cultural practice, all tools are psychological in their contexts.

Chapter 6: Tools in practical choral conducting

Various *cultural tools* in choral conducting have been identified in the analysis:

a) *Sight/vision and listening*. Sight/vision (in both inner and outer sense) is the choir director's tool both for seeing what is going on in the room, and to predict what is needed in the choir's work and what consequences different instructions might have. Listening is used by the choir directors as a tool to listen to what is sung and how it sounds musically, and to what is said and communicated in the dialogue with the group. Listening is also an inner tool in preparations and in the practical

work in the rehearsals. By listening, the choir director implements their goals/targets and visions with their instrument; the choir.

b) *The speaking and singing voice.* The speaking voice is used for conveying instructions and information. The choir director uses various expressions and voices in the dialogue with the choristers. The singing voice is a commonly used tool by the choir directors. *Call and response* and imitation of the choir director's instructions, using singing as a tool, is a frequently used form of communication.

c) *Music-making and musical variation.* The choir director's ability to lead the group in choir-singing is used to practise the group's joint expression and interpretation. Making music is an immediate and direct tool for communication, for finding joint interpretations, and for concrete practice of various musical aspects. For example, exercises might include shifts between the choir director's speaking voice and singing voice. Musical variation is used as a tool in exercises of various elements in a piece of music, for example text processing, quality of tune, intonation, part-singing, concentration, timbre and movements. Variation is used to facilitate musical learning and music-making.

d) *Gestures, respect, feedback and dialogue.* Gestures are the choir directors' tool to communicate with their instrument, the choir, through posture, gestures and directing. Respect as a tool means that the choir directors deliberately adopt a respectful attitude towards their choristers and their individual abilities and potential to develop the choir-singing. Children and youths have the ability for fast musical learning, but do not understand irony, and should not be exposed to this. Feedback and dialogue are tools used to verbalise a joint/common understanding of the choir directors' goals/targets and visions for the choir and its work.

e) *Vision and formulation of goals/targets.* Vision is a tool in which the choir director works with ideas of how the choir should sound and the work needed to achieve this, as well as how the ideas are implemented in the choir. Vision is a long-term and general cultural tool, but does not have to be clearly defined. The group needs time and maturity to develop the vision. A vision is related both to experiences of something, and to a desire to communicate this experience to the children, which also includes spatial experiences. The formulation of goals and targets – in both inner and outer senses – is used by the choir director as a tool in the preparations and in the dialogue with the choir. The tool is concrete and well-defined in character. The goals/targets formulated can concern for example rehearsals, concert projects, choir days, trips and recordings, but also how the choir is supposed to sound concretely.

f) *Piano and rhythm instruments.* The piano is a tool used to transform and communicate the choir directors' musical intentions to the choristers. The potential of the piano as a tool for musical learning in choirs is dependent on the choir director's ability to play the instrument, and to form character, style and phrasing by means of this. This is dependent on the choir director's ability to play the instrument. Rhythm instruments are used by the choir directors to exemplify different musical styles and arrangements. Rhythm instruments as tools become an

integrated part of musical learning in a choir; to experience pulse and rhythm physically.

g) *Written music and paper*. Written music and scores are used as tools to convey information from a composer/arranger of music pieces that can be monophonic or polyphonic. The knowledge of reading music is trained successively in the practice. Paper is used as a tool to remember song lyrics, for information and other things the choir director wants to communicate to the choristers. The choir director uses notes and pens as tools in their continuous teaching to develop a joint/common understanding of musical learning.

h) *Boards, images, computer and discs*. Boards with pens, including coloured pens, are used to convey text, images, notes and information as a stage in musical learning and memory training, and to stimulate fantasy and memory in storytelling, lyrics and the role of music in various contexts. Images are used to communicate and illustrate stories, musical content and/or lyrics, with the aim of engaging the choristers and stimulate fantasy, memory training and sense-experience. Computer and overhead, including screen, are used when the choir director wants to show texts or images to the whole group. Projecting text and notes on a screen is a complement to the papers and notes in the binder, and it creates concentration and a joint/common direction forward for the whole group. Discs and audio systems are used to play choir music, in role modelling and to illustrate goals/targets and visions in choir-singing. Shifting between different elements is common, in this case between recorded choir music as a tool, scores and dialogues about the music.

i) *Binders, music stands and chairs*. Binders are used by the choristers to compile their papers and notes. The choir director successively trains the children in using the binder as a tool, and in using notes and paper in their choir singing. Music stands are used by the choir director, when standing in front of the choir. Music stands might also be used by the choristers when they stand in front of the group. Chairs have the function of giving the choristers a "home ground" in the choir. With a chair of their own, the choristers can feel safe in the room and have somewhere to work from and return to. The chair and the binder contribute to creating a tool defining the choristers' own space in the room.

A tool can have several functions and be used in different ways. Choral conducting often requires a combination of tools. The analysis shows that the choir directors' ways of working can be related to three factors: the choir director's childhood/upbringing, education and practical experiences of choral conducting. An interesting observation is that several of the choir directors' answers and statements indicate that they have not developed their knowledge during their formal education. They all say that they have had certain abilities before starting their education, or that they have developed their knowledge in their professional work, but they can rarely describe exactly where the tools emanates from. They present different opinions and descriptions of their university-level music studies. The ability to collect musical content and express underlying factors of a composition is

dependent on the choir director's own childhood/upbringing and the surrounding environment.

Further development of tools as physical or psychological artefacts can increase the understanding of different levels of cultural tools. Such an analysis of primary, secondary and tertiary artefacts can be used to study the categorisation of the working approaches and their tools as physical, bodily, intellectual, mental or linguistic entities. The primary artefacts are physically concrete and manufactured/produced objects, whereas the secondary and tertiary artefacts are based on linguistic, intellectual, communicative, mental and discursive levels. All tools in a certain practice become tools with psychological aspects. They require a chain of thoughts, reasoning and a conclusion, which in practical choral conducting is done continuously in a choir rehearsal and in the choir director's individual planning and preparation.

The views and images of choir directors can be seen as secondary artefacts from the perspective of secondary artefacts as reproduction of understanding and knowledge, which provides models for the choir director on how the choristers should think and act. Models become representations, which help the choir director to organise the choral conducting.

The working approaches can be seen as tertiary artefacts, representing creative expressions and understanding, and are products of activities. The working approaches include the choir director's abilities regarding speaking, singing, music-making, musical variations, listening, feedback, respect, visions, formulation of goals/targets, and reflection; that is, the breadth and variation which constitute the collective level of tools in choral conducting.

In order for the cultural tools to work in practice, the choir director must have relational abilities. Relational ability is reflected in psychological aspects of using tools; *what* and *how* choral conducting takes place, what is mediated and how. Role models at different levels and in all ages, assimilation, and the ability to shift perspectives, are aspects of the work as a choir director necessary for the instrument – the choir – to develop and deepen in a context, as well as for the choirs to grow and recruit new members.

Chapter 7: Choral conducting in practice: A discussion

When the choir director uses a cultural tool, for example the piano, to demonstrate a phrase or a musical character, an accompaniment or a style, the piano becomes a mediating tool used by the choir directors in their communication with the choristers. The choir director's thoughts and intentions are mediated through the ways in which the piano is used and the choir music is transformed. The piano both functions as a sounding role model and sends musical information through the ways in which the choir director handles and plays the instrument. Several stages of the work with making the music sound and progress with the group depend on the choir director's ability to use and vary the tools. With inspiration from Wartofsky (1979),

the piano, depending on how it is used and what it mediates as a tool, might represent either a primary, a secondary or a tertiary artefact:

The piano as a *primary artefact* has its place in the room and in the context, and has a clear function as a tool. It has an obvious purpose, appearance and physical character. An implicit meaning of the piano in the work is illustrated in expressions such as “let’s do this without the piano” (Anna).

As a *secondary artefact*, the piano is used to preserve/maintain and extend what the choir director can keep in mind and include in the reflections of the music. In the sounding music, what Wartofsky (1979) describes as “production” through a secondary artefact, musical information is formed and communicated. In this way, the piano represents the choir director’s ideas of musical interpretation, through the ability to use the piano and act as a role model. Wartofsky (1979) describes a secondary artefact as something that is used to preserve/maintain and extend, in this context what the choir director can keep in mind and include in the thought about the world, as representations of ways of acting. Representations which help people organise everyday life (Jakobsson, 2012) could be represented in the patterns which appear in the four images of choir directors:

1. The rehearsal is seen as a meal with different dishes.
2. Storytelling with stories as the main thread, in which each song is placed in a context of storytelling.
3. The choir directors uses their own energy and enthusiasm, focuses on the voice and sound production in their work with the choristers,
4. The choir director uses rhythmic as an integrated subject in the choir-singing.

The patterns used by the choir directors provide individual help for them to structure their work.

The piano as a *tertiary artefact* can inform us about more than for example a pitch or rhythm. As a tertiary artefact, the piano constitutes a world or worlds of imagined or pictured practice. Playing the piano exemplifies how people, in this case the choristers, can perceive and experience things through musical communication. The piano contributes to the communication and does not stand between the choir director and the choristers. Tertiary artefacts allow an arena or a scene and exemplify how people can perceive things. The eight modes of work in this study could be seen as examples of tertiary artefacts, in that the choir director’s modes of work illustrate how the context with the choristers can be developed, for example how an inner vision of the choir director takes shape in the interplay and dialogue with the choristers. The choir director has an impulse, through outer or inner stimulation, and replies with an impulse through the artefact. This has consequences for the representation of the artefact, which according to Cole and Derry (2005) indicates that there is a meaning integrated in the environment in

which people are active, and the consequences are greater than the use of the artefact itself. The artefact leads to different forms of musical learning, depending on how the instrument is played and what is communicated and conveyed. Thus, in this study the piano also represents an artefact which the choir director uses as a tool with different shapes: physical, bodily, intellectual, mental and linguistic. Similarly, as the piano can be interpreted and understood in different ways depending on how it is used, scores and written music might also represent different kinds of information. On the basis of the actual musical information in written music, the score might be seen as a secondary artefact, but in a deeper understanding and ability to interpret the world and messages, choir director's interpretation of the score makes it also possible to see it as representation of a tertiary artefact.

Methods and goals/targets that come with the use of primary artefacts form the basis for secondary artefacts (structure, social forms for organising the use, relationships), which enable the preservation and transfer of primary artefacts.

In the study, the choir directors talk about spontaneity, intuition, reflection, tactics, planning, experience and ideas:

If I don't think too much but just do [...] it is very spontaneous and intuitive and if I stop and reflect on what I should do now, get an extra second [...] then I can base my decision on tactics, or a plan (chap. 5, Anna).

Why you do things is very hard to know. [...] Sometimes you just have experience, and know that it actually works, or you base your work on an idea you've had (chap. 5, Beatrice). [my translation]

In line with Folkestad's (2012) concept *personal inner musical library*, in choral conducting experience interacts with spontaneous and intuitive actions, and ideas that develop through many different alternatives for action and in interplay with all their previous musical experiences. For the choir director, choral conducting means to create, model and sculpture music with their instrument, the choir.

The choir directors included in this study talk about pedagogy and artistry as being impossible to separate, and the study shows that when all inner and outer knowledge interacts, an artistic experience can occur. Using tools in choral conducting leads to several social actions which give the tools their mediating function (Vygotskij, 1934/1999; Daniels, 2001; Säljö, 2005). Good conditions and prerequisites as described by Erkkilä (2013) are a part of the social actions and thereby also a part of the mediating process between the choir director and the choir. It is a continuous interpersonal interaction (Vygotskij, 1978) where social actions are an important factor for the use of tools. In the meeting with a continuous interpersonal level they permeate the intrapersonal level and the individual knowledge (Wertsch, 1985). The two analytical concepts *action* and *activity* are interpreted and understood on the basis of *actions* being expressed on an individual level – four individual *images of choir directors* – and *activities* being expressed on a collective level – eight *working approaches* and 21 *cultural tools*.

When people, in this case choir directors, show shortcomings, fantasy takes over and brings about actions which form thoughts, wishes and fantasy (Vygotskij, 1995). To be able to express music and communicate with the choir, the choir director must be able to shift between many different abilities in one and the same lesson/rehearsal. By raising the level of awareness of these shifts and use of different abilities, a strategy might be created for developing the choir director's musical ambitions, visions and social interaction with children and youths in choirs. Shifting perspectives (von Wright, 2000) is a foundation for the many decisions the choir directors has to make in their work, for example in a rehearsal. Choral conducting leads to musical learning. The choir director's ability to shift perspectives becomes evident. Alternately, the choir director takes in other people's thoughts, values and ways of reacting, expressed through the choir director's breadth and variation. Gradually, the mediating tools become available for the choir director through their leadership, craftsmanship and cultural tools, which are manifested in their modes of work in choral conducting. People's inner and outer communication (von Wright, 2000) is of help in understanding the continuous changes occurring in musical learning in choral conducting. In choral conducting, the *I* communicates with the *Me*, when the choir directors practise to view themselves from the outside, that is, when looking at their own previous actions and reflecting on these, quickly and continually. Similar to the ability to see themselves in the choristers' situation, the ability to reflect on their own actions through introspection is another aspect of the choir director's ability to adopt new perspectives. On the basis of Mead's perspective, awareness is a relation which exists in time and action in practice (von Wright, 2000). On the basis of reflection (Schön, 1983) as a tool, the supply of mediating tools can be extended. The ability to understand a situation and work in a developing direction in a certain practice, in this case choral conducting, can be described as an ability to use reflection as a tool at different levels. In this study, different levels refer to what the choir director does with the group, in cooperation with different groups, with different individuals, and within themselves in their own continuous reflections. This means that tools are developed and gradually become available for conscious use. With reflection as a tool, each moment in a musical practice is an on-going work for the choir director, both before, during and after a joint activity. This makes reflection a tool which pushes the work forward. Mediating tools are represented by the different modes of work and many cultural tools used and combined, and there is pluralism in the choir director's work in the local, cultural context. Mediating tools are created in practical situations, in which also the choir as an instrument becomes a mediating tool.

Chapter 8: Future research

Considering the aim of this study - to explore choral directors' use of mediating tools in their work with children and young people - further studies of musical learning and musical leadership would be of interest. The study of musical

leadership is relevant also in the light of contemporary transformations of HME, both in the field of choir and other instruments, where research-based teaching can be developed. One result in this study points to the fact that educational and artistic aspects cannot be separated in choral work. For example, the role of the choir director is described as encompassing a variety of tasks, and as situated in a complex working situation where many elements need to be managed in order to achieve an artistic whole. It would be interesting to investigate if there is a contradiction or conflict between these aspects in choral conductors' experience and, if so, from where this conflict emanates. How are these issues addressed in formal education? What is communicated and how? Are there socio-culturally established dichotomies that, consciously or unconsciously, mediate differences in status? If so, how does this affect the vocational and professional identity? This problem could also be formulated as a relationship between the identity conveyed by formal HME and the identity needed in the professions of choral leader, choral pedagogue and choral conductor.

In this practice-based study, I have described one way to investigate and explore choral conductors' relationship to their profession and musical practice. This relationship could be studied further in other musical practices, in order to deepen the exploration of musical leadership.

Since this study describes the use of cultural tools in the context of choral conducting, a continuation could be to conduct a collaborative study with choral and ensemble leaders from various educational institutions, where teams of colleagues explore and develop tools for professional development in HME. This would feed back the research results into the practice of music education and could generate knowledge in the field of musical leadership. Such developmental projects may be linked to the discussion of where musical teachers' and leaders' educational ideas come from, and to previous research on instrumental teaching that focuses on the origin and background to didactic positions (Andersson, 2005).

Swedish choral singing is a popular movement, in which most singers participate as amateurs, while choirmasters often are professional practitioners. A perspective for future studies could be to study choral singing and choral leadership from the perspective of research on professions (Beckman, 1989). One result from this study shows the importance of collegiate affiliation, of belonging to a context as a choir director. Another result points to problems created by educational barriers for individual choir directors, which influence their professional identity and their space for actions in their professional role. Based on these results, it would be interesting to study choral conducting as identity, by focusing on identity formation (Georgii-Hemming, 2011). Another perspective for a new study could also be the impact of choirmasters' personalities on choral conducting. What characterizes choir directors' processes of socialisation? When do they identify themselves as choir directors?

In addition, a survey of the literature in the field of Human Resource Management (HRM) regarding choral conducting would be valuable. Looking at

existing curricula for choral conducting, courses and existing teaching materials in the Nordic countries as well as literature regarding choral communication and group dynamics would give an overview of the resources available for future choral conductors. In the master-apprentice tradition, questions and problems are resolved in the communication between the teacher and the student (master and apprentice). In other words, what the student learns about is entirely dependent on the teacher's experiences and perspectives. Is there a concealed curriculum in HME? And is it possible to develop an interaction between classical theories in HRM and the teaching of choral conducting? An outcome of such a project could be an online lifelong learning program for future and existing choral conductors.

Referenser

- Ahltorp, Birgitta (2003). *Ledarskap ur ett ledningsstilsperspektiv. Teambyggare, innovatörer, nätverkare och dirigenter*. Lund: Lunds universitet.
- Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alldahl, Per-Gunnar (1990). *Körintonation. Du skall icke sjunga falskt mot din nästa*. Stockholm: Carl Gehrman's Musikförlag.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Ruben (2005). *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån? Om bakgrunden till didaktiska ställningstaganden*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Ashley, Martin (2002). Singing, gender and health. Perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education*, 102(4), 180-187.
- Aspers, Patrik (2011). *Etnografiska metoder. Att förstå och förklara samtiden*. (2:a upplagan.) Stockholm: Liber.
- Beckman, Svante (1989). Professionerna och kampen om auktoritet. I S. Selander (Red.), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (s. 57-88). Lund: Studentlitteratur.
- Bailey, Betty A. & Davidson, Jane W. (2005, July). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music*, 33(3), 269-303.
- Bengtsson, Kjell (Red.) (1982). *Människan i kören*. Stockholm: Carl Gehrman's Musikförlag.
- Bjerger, Randi & Sköld, Stefan (1993). *Släpp taget! Sånghandledning i kör med uppsjungsövningar*. Stockholm: Carl Gehrman's Musikförlag.
- Bjerstedt, Sven (2014). *Storytelling in jazz improvisation. Implications of a rich intermedial metaphor*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.

- Björklund, Lars-Erik (2008). *Från novis till expert. Förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Norrköping: Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Blumer, Herbert (1986). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Blumer, Herbert (2003). *George Herbert Mead and human conduct*. (Red. och inledning T. J. Morriane.) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Borgehammar, Stephan (Red.) (2013). *Med skilda tungors ljud. Körsång och gudstjänstspråk*. (Svenskt gudstjänstliv, 88.) Skellefteå: Artos & Norma.
- Bouij, Christer (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborgs universitet. (Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, nr. 56.)
- Bouij, Christer & Bladh, Stephan (2003). Grundläggande normer och värderingar i och omkring musikläraryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsprojekt. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 2, 39-58.
- Bourdieu, Pierre (1986). *Kultursociologiska texter*. (Red:er D. Broady & M. Palme.) Stockholm: Salamander.
- Bresler, Liora & Stake, Robert E. (1992). Qualitative research methodology in music education. I R. Colwell (Red.), *Handbook of research on music teaching and learning* (s. 75-90). New York: Schirmer Books.
- Bryman, Alan (2008). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Burnard, Pamela & Younker, Betty Anne, (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging. An application of Engeström's Activity Theory. *Music Education: A site for collaborative creativity, International Journal of Educational Research*, 47(1), 60-74.
- Bush, Marie (2011, January). Leading performance. Transposing musicianship into the leadership debate. *Management in Education* 25(1), 37-41.
- Butke, Maria Ann (2006). Reflection on Practice. A study of five choral educators' reflective journeys. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 57-69.
- Bygdéus, Pia (2000). *Ledarskap – sett ur körpedagogens synvinkel*. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.

- Bygdéus, Pia (2006). *Hur definierar och avgränsar några körledare sitt ledarskap ur ett professionsperspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.
- Bygdéus, Pia (2011). Artistic leadership. The Design of a study for making visible mediating tools for choir directors. U. Geisler & K. Johansson (Red:er), *Choir in Focus 2011* (s. 75-88). Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Bygdéus, Pia (2012). *Uttryck genom handling. Medierande verktyg i körledararbete med barn och unga*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Byström, Per-Åke (Red.) (2010). *Bosse och hans flickkörsvärld. En presentation av Bo Johansson och hans skapelse, Adolf Fredriks Flickkör*. Stockholm: PROPÅ Information.
- Caplin, Thomas (2000). *På slaget! En bok om körledning*. Stockholm: Carl Gehrman's Förlag.
- Carlén, Ann-Charlotte, Haking-Raaby, Ingrid, Kristersson, Sven & Larsson-Myrsten, Eva (1999). *Fyra sångpedagoger. Röstutveckling för alla sångintresserade*. Stockholm: Carl Gehrman's Musikförlag.
- Carlgren, Ingrid (Red.) (2005). *Forskning om denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Cassidy Parker, Elisabeth (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research*, 12(4), 339-352.
- Cole, Michael & Derry, Jan (2005). We have met technology and it is us. I R. Sternberg, D. Preiss, R. J. Sternberg, & D. D. Preiss (Red:er), *Intelligence and technology: The impact of tools on the nature and development of human abilities* (s. 209-227). Mahwah, NJ; London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Dahl, Tone Bianca (2003). *Körkonst. Om sång, körarbete och kommunikation*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Daniels, Harry (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge.
- Daniels, Harry, Cole, Michael & Wertsch, James (Red:er) (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. USA: Cambridge University Press.
- Daugherty, James F. (2003). Choir spacing and formation: choral sound preferences in random, synergistic, and gender-specific chamber choir placements. *International Journal of Research in Choral Singing*, 1(1), 48-59.
- du Quercy Ahrén, Thomas (2002). *Orkesterdirigering – en studie av orkesterdirigentens gestik, repetitionsteknik och ledarskap ur ett didaktiskt perspektiv*. Stockholm: Stockholms universitet.

- Durrant, Colin (2000). Making choral rehearsing seductive. Implications for practice and choral education. *Research in Music Education*, 15, 40-49.
- Durrant, Colin (2003). *Choral conducting. Philosophy and practise*. New York: Routledge.
- Durrant, Colin (2005). "Stand still when you sing": Human compatible conducting and its impact on singing development. I D. Forrest (Red.), *A celebration of voices: Conference proceedings of the Australian Society for Music Education ASME Inc* (s. 84-89).
- Durrant, Colin (2006, July). 'Completing the triangle: Professional development for the choral conductor.' I M. Moore & B. W. Leung (Red:er), *Proceedings for the 15th International Seminar of Music in Schools and Teacher Education Commission of the International Society of Music Education, Hong-Kong; Nedlands, Australia* (s. 175-183).
- Durrant, Colin & Varvarigou, Maria (2008). Real time and virtual: Tracking the professional development and reflection of choral conductors. *Reflecting Education*, 4(1), 72-80.
- Durrant, Colin (2009). Communicating and accentuating the aesthetic and expressive dimension in choral conducting. *International Journal of Music Education*, 27(4), 326-340.
- Ejvegård, Rolf (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Elliot, Ninni (2009). *Röstboken. Tal-, röst- och sångövningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Ericson, Eric, Ohlin, Gösta & Spångberg, Lennart (1974). *Kördirigering*. Stockholm: Sveriges Körförbunds Förlag.
- Erkkilä, Tuomas (2013). *Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana*. Finland: University of Oulu. Hämtad 2015-08-12 från: <http://herkules oulu.fi/isbn9789526202297/isbn9789526202297.pdf> (Elektronisk resurs).
- Fagius, Gunnel & Larsson, Eva-Katharina (Red:er) (1990). *Barn i kör. Idéer och metoder för barnkörledare*. Stockholm: Verbum Förlag.
- Fagius, Gunnel (Red.) (2007). *Barn och sång. Om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur.
- Fagius, Gunnel & Ekman Frisk, Lena (Red:er) (2011). *Körsång påverkar. Forskare berättar*. Visby: Wessmans Musikförslag.

- Faulkner, Robert (2005). Men's ways of singing. I K. Adams, L. Chisholm & A. Rose (Red:er), *Sharing the voices: the phenomenon of singing IV*. (Proceedings of the international symposium, St. John's, Newfoundland, Canada red., Vol. 1, s. 68-78). St. John's Newfoundland, Canada: Memorial University, St Johns.
- Faulkner, Robert & Davidson, Jane W. (2004). 'Men's vocal behaviour and the construction of Self'. *Musical Scientiae: The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 8(2), 231-255.
- Faulkner, Robert & Davidson, Jane W. (2006, April). Men in chorus. Collaboration and competition in homo-social vocal behaviour. *Psychology of Music*, 34(2), 219-237.
- Faulkner, Robert (2013). *Icelandic men and me*. England: Ashgate.
- Folkestad, Göran (1996). *Computer based creative music making. Young people's music in digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkestad, Göran (1997). *Det musikpedagogiska forskningsfältet*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Folkestad, Göran, Hargreaves, David J & Lindström, Berner (1998). Compositional strategies in computerbased musicmaking. *British Journal of Music Education*, 15(1), 83-97.
- Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal Music Education*. 2006, 23(2), 135-145. England: Cambridge University Press.
- Folkestad, Göran (Red.) (2007). *A decade of research in music education*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Folkestad, Göran (2011). Med Bengt Olsson i 25 år av musikpedagogisk forskning. I M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg (Red:er), *Musik och kunskapsbildning* (s.73-80). Göteborg: Göteborgs universitet, ArtMonitor.
- Folkestad, Göran (2012). Digital tools and discourse in music. The ecology of composition. I D. J. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (Red:er), *Musical imaginations* (s. 193-205). Oxford: Oxford University Press.
- Freer, Patrick K. (2006, December). Hearing the voices of adolescent boys in choral music. A self-story. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 69-81.
- Freer, Patrick K. (2009, June). A constructivist approach with choruses. *Music Educators Journal*, 95(4), 58.
- Geisler, Ursula (2010). *Choral research. A global bibliography*. Lund/Malmö: Körcentrum Syd. Hämtad 2015-08-12 från: http://www.korcentrumsyd.lu.se/sites/korcentrumsyd.lu.se/files/geisler-2010_choral-research_a-global-bibliography.pdf (Elektronisk resurs).

- Geisler, Ursula (2012). *Choral research. A global bibliography*. Lund/Malmö: Kärcentrum Syd.
- Geisler, Ursula & Johansson, Karin (Red:er) (2010). *Choir in focus 2010*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Geisler, Ursula & Johansson, Karin (Red:er) (2011). *Choir in focus 2011*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Geisler, Ursula & Johansson, Karin (Red:er) (2014). *Choral singing. Histories and practices*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Georgii-Hemming, Eva (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. Örebro: Örebro Studies in Music Education 1.
- Georgii-Hemming, Eva (2011). Shaping music teacher identity in Sweden. I Green, L. (Red.), *Learning, teaching, and musical identity: Voices Across Cultures* (s. 197-209). Bloomington: Indiana University Press.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory. strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Grimland, Fredna (2005). Characteristics of teacher-directed modeling in high school choral rehearsals. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 5-14.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widestrand.
- Hamann, Keitha Lucas (2007). Influence on the curriculum choices of middle school choir Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(1), 64-74.
- Haugland Balsnes, Anne (2009). *Å lære i kor. Belcanto som praksisfelleskap*. Oslo: Norges musikkhøgskole Unipub.
- Haugland Balsnes, Anne (2014). *Å synge i kor. Ideal for menneskelig felleskap*. Kristiansand: Portal forlag.
- Hedegaard, Mariane (2007). I Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Red:er), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 246-275). USA: Cambridge University Press.
- Heiling, Gunnar (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Henningsson, Ingemar (1996). *Kör i cirkel. Ett forum för individuell och kollektiv utveckling*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

- Hofvander Trulsson, Ylva (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Holgersson, Per-Henrik (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning. En kulturpsykologisk studie av musikstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan, KMH-förlaget.
- Holmberg, Kristina (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten. Reservat eller marknad?* Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Houmann, Anna (2010). *Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Hultberg, Cecilia (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to music notation in Western tonal tradition*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Hultberg, Cecilia (2007). The printed score as mediator of musical meaning. G. Folkestad (Red.), *A decade of research in music education* (s. 75-88). Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Hunt, James G, Stelluto, George Edward & Hooijberg, Robert (2004). Toward new-wave organization creativity; Beyond romance and analogy in the relationship between orchestra-conductor leadership and musician creativity. *The Leadership Quarterly* 15, 145-162.
- Höglund, Jan Lennart (2003). *Ericskrönikan. Tio samtal med Eric Ericson*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Jakobsson, Anders (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2012, 17(3-4), 152-170.
- Jansson, Dag (2013). *Musical leadership. The choral conductor as sensemaker and liberator*. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Johansson, Karin (2008). *Organ improvisation – activity, action and rhetorical practice*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Jørgensen, Harald (1995). Nordisk musikpedagogisk forskning på doktornivå. I H. Jørgensen & I. M. Hanken (Red:er), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. NHM-publikasjoner 1995:2. Oslo: Norges Musikhøgskole.
- Jørgensen, Harald (2009). *Research into higher music education. An overview from a quality improvement perspective*. Oslo: Novus Press.
- Kaul Pedersen, Linda & Smed Jensen, Julie (2007). *KOR/VID. Korlivets aktuelle vilkår i Danmark*. Århus: Videntcenter for unge stemmer.

- Kennedy, Mary A. (2002, June). 'It's cool because we like to sing.' Junior high school boys' experience of choral music as an elective. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 26-36.
- Kerley, Marilyn Alicia (1995). *An investigation of the decision-making processes, the leadership style and behaviour, and the musicality of two master teachers of elementary-aged children's choirs*. Canada: University of Alberta, Edmonton.
- Kjærulff, Christina (2007). *Rekrutteringspraksis i danske kormiljøer. Rapport om resultaterne af kvalitativ undersøgelse af rekrutteringspraksis i en række dynamiske sangmiljøer i Danmark*. Hämtad 150814 från: http://www.herningkirkesdrengekor.dk/fileadmin/VUS/Filer/Rekrutteringspraksis_i_danske_kormiljoer.pdf (Elektronisk resurs). Videncenter for Unge Stemmer. www.ungestemmer.dk (Elektronisk resurs).
- Kjellander, Eva (2013). *Jag och mitt fanskap. Vad musik kan betyda för människor*. Örebro: Örebro universitet.
- Klingfors, Gunno (1990). *Nytt om gammal sång. Tyskt och italienskt sångsätt under 1600- och 1700-talet*. Stockholm: Carl Gehrman's Musikförlag.
- Koivunen, Niina, Wennes, Grete (2011). Show us the sound! Aesthetic leadership of symphony orchestra orchestra conductors. *Leadership*, 7(1), 51-71.
- Kreutz, Gunter, Bongard, Stephan, Rohrmann, Sonja, Hodapp, Volker & Grebe, Dorothy (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of Behavioral Medicine*, 27(6), 623-635.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körcentrum Syd. (www.korcentrumsyd.se/forskning/) (Elektronisk resurs).
- Larsson, Staffan (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 13(4), 194-211.
- Larsson-Westin, Eva (2005). *Vad händer med barnkörerna? Enkätundersökning riktad till kyrkomusiker i Uppsala stift*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för musikvetenskap.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.

- Lindström, Lars. (2013). Pedagogisk bedömning (2 uppl. ed.). I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red:er), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 9-27). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lonnert, Lia (2015). *Surrounded by sound. Experienced orchestral harpists' professional knowledge and learning*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Ludwa, Chris (2012). *Assessing the leadership potential of choral conductors*. USA: Indiana University Bloomington.
- Lundgren, Ulf P. (Huvudred.) (1996). *Pedagogisk uppslagsbok. Från a till ö utan pekpinna*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Malmö Högskola. Hämtad 150821 från: <http://www.mah.se/Om-Malmo-hogskola/Evenemang/Malmo-akademiska-kor-och-orkester/ROSTRATTNY/Detta-ar-ROSTRATT/> (Elektronisk resurs).
- Marton, Ference (2000). The practice of learning. *Nordisk Pedagogik*, 20(4), 230-236.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McPherson, Gary E., Davidson, Jane W. & Faulkner, Robert (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development, and identity*. New York: Oxford University Press.
- McRae, Shirley (1991). *Directing the children's choir. A comprehensive resource*. New York: Schirmer Books.
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, self and society: From the perspective of a social behaviorist*. (Red. och inledning C. W. Morris.) Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- Montague, Matthew G. (2005, December). Winning their hearts. Members speak out: In performances, how do you establish rapport between your choir and young audiences?. *Teaching Music*, 13(3), 77.
- Neill, Sheri & Orman, Evelyn K. & Yarbrough Cornelia (2007). Time usage by choral directors prior to sight-singing adjudication. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(2), 27-35.
- Nielsen, Frede V. (Red.) (2002). *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok*, 6.
- Nyrnes, Aslaug (2007). Tone. Text. Research in music education and rhetoric. I F. V. Nielsen, S-E. Holgersen & S. Graabræk Nielsen, Norges Musikkhøgskole (Red:er). *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok*, 9, s. 9-26. Oslo: NMH-publikationer, 2007:3.

- Olsson, Bengt (2001). Musikpedagogisk forskning i relation till olika ämnestraditioner. S-E. Holgersen & F. V. Nielsen (Red:er), *Konferencerapport: Musikpædagogisk forskning og udvikling i Danmark*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Olsson, Bengt (2002). Research as strategy for professionalisation. I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland, M. (Red:er), *Research in and higher music education. A festschrift for Harald Jørgensen* (s. 187-188). Oslo: NMH-Publikasjoner 2002:2.
- Olsson, Gudrun (2002). Relationen mellan forskning och praktik. I L. Svensson m.fl. (Red:er), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. 2002:7, 71-88. http://nile.lub.lu.se/arbarch/aio/2002/aio2002_07.pdf (Elektronisk resurs).
- Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Bokförlaget Nya Doxa.
- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan, KMH-Förlaget.
- Sandberg Jurström, Ragnhild (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv – några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS Förlag.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practioner. How professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Stamer, Rick A. (2006). Changes in choral student perceptions of the music contest experience. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 46-56.
- Statistiska centralbyrån (2009). Fritid 2006-2007. *Levnadsförhållanden rapport 118*. Hämtad 150821 från: http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Levnadsforhallanden/Levnadsforhallanden/Undersokningarna-av-levnadsforhallanden-ULFSILC/12207/Publikationer/Fritid-2006-2007/ (Tabell 50A, 50B.) (Elektronisk resurs).
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Stålhammar, Börje (2009). *Musiken tar gestalt – professionella tonkonstnärers musikskapande*. Möklinta: Gidlunds Förlag.

- Sundberg, Johan (1980). *Röstlära. Fakta om rösten i tal och sång*. Stockholm: Proprius Förlag.
- Sundin, Bertil (Red.) (1994). *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, Roger (2001). The individual in social practices. *Nordisk Pedagogik*, 21(2), 108-116.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Ternström, Sten & Karna, Duane Richard (2002). Choir. I R. Parncutt & G. McPherson (Red:er), *The science and psychology of music performance* (s. 269-283). New York: Oxford University Press.
- Varvarigou, Maria & Durrant, Colin (2011). Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*, 28(3) 325-338.
- Varköy, Öivind (2007). Instrumentalism in the field of music education. Are we all humanists? *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 37-52.
- Varköy, Öivind (2007). Pengene eller livet! Dannelseseoretiske perspektiver på musikkpedagogisk masterutdanning. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 9, 95-120.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Hämtad 150821 från: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (Elektronisk resurs).
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem. En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Vygotskij, Lev Semyonovich (1934/1999). *Tänkande och språk*. (Förord G. Lindqvist.) Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Vygotskij, Lev Semyonovich (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (Red:er M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman.) Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev Semyonovich (1986). *Thought and language*. (Red. A. Kozulin.) Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotskij, Lev Semyonovich (1995/2010). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (Förord: Gunilla Lindqvist.) Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Wartofsky, Marx W. (1979). *Models. Representation and the scientific understanding*. Dordrecht, Holland: D. Reidel.

- Welch, Graham, Evangelos Hemonides, Jo Saunders & Ioulia Papageorgi. (2010). *Researching the impact of the national singing programme 'Sing up' in England: Main findings from the first three years (2007-2010). Children's singing development, self-concept and sense of social inclusion*. London: International Music Education Research Centre. www.imerc.org (Elektronisk resurs). www.singup.org (Elektronisk resurs).
- Wertsch, James (1985). *Vygotskij and the social formation of mind*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Wertsch, James, (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wiklund, Ulla (1996). *Portföljen – en modell för utvärdering av musikutbildning*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan, KMH-Förlaget.
- Wong, Paulina W. Y. (2008, July). *Moving towards a comprehensive model of choral director training development in the Hong Kong context*. Department of Creative Arts and Physical Education, Hong Kong Institute of Education. Paper presented at the 17th International Seminar of Music Schools and Education Commission, Roma, Italy.
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* [andra omarbetade upplagan]. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

BILAGOR

<i>Bilaga 1</i>	<i>Körledarutbildningar i Sverige idag (kap. 1)</i>
<i>Bilaga 2</i>	<i>Uppställning av sökord och databas vid litteratursökning (kap. 2)</i>
<i>Bilaga 3</i>	<i>Portföljfrågemall (kap. 4)</i>
<i>Bilaga 4</i>	<i>Triggersmaterial (kap. 4)</i>
<i>Bilaga 5</i>	<i>Avhandlingens tidsaxel (kap. 4)</i>
<i>Bilaga 6</i>	<i>Kategorisering, arbetssätt och kulturella verktyg (kap. 6)</i>
<i>Bilaga 7</i>	<i>Kategorisering artefakter (kap. 6)</i>

Körledarutbildningar i Sverige idag

Intressant för denna studie är att kartlägga vilka lärosäten idag som erbjuder olika utbildningsvägar för att arbeta med att leda kör i olika sammanhang och åldrar. Inom tidsramen för studien är avsikten en översikt och kartläggning av vilka utbildningsvägar som för närvarande går att söka sig till idag. Fokus är ställt på professionsutbildning där körledning finns och förekommer som en del av utbildning eller utgör fokus på hela utbildningen, det vill säga förutbildningar är inte medtagna i denna kartläggning. Vid folkhögskolor i Sverige ges kantorsutbildningar där körledning ingår, men i denna studies avgränsning faller folkhögskolor utanför avgränsningen som omfattar högskoleutbildningar. Sökvägar är hämtade dels utifrån samtal och information från studievägledare vid universiteten samt via lärosätes hemsidor. Benämning på en särskild utbildning eller kurs är i detta avsnitt markerat med *kursiv stil*. I slutet finns även ett avsnitt som visar på olika forum och nätverk som erbjuds för körledare i Sverige.

Grundutbildning

Körledning och ensembleledning är två ämnen där det ena även kan rymma det andra. Det visar sig vid närmare undersökning, dels vid samtal med studievägledare på olika lärosäten och dels vid sökning via nätet på universitetens hemsidor, att körledning som ämne idag även ryms inom ämnet ensembleledning i utbildningssammanhang. Vid våra sex musikhögskolor i Sverige från norr till söder uppräknat: i Piteå, Ingesund, Stockholm, Örebro, Göteborg och i Malmö finns ämnet körledning och/eller ensembleledning inom ramen för musikäroberutbildningen, där färdigheter i körledning tränas. Likaså finns musikäroberutbildningar vid två ytterligare universitet som rymmer körledning och/eller ensembleledning vid Umeå universitet och Linnéuniversitetet i Växjö/Kalmar. Det finns även fristående kursutbud i körledning vid Uppsala universitet.

Kyrkomusikerutbildningen ger också utbildning i körledning och finns vid fyra av landets musikhögskolor; i Piteå, Stockholm, Göteborg och i Malmö. Utöver dessa fyra lärosäten finns kyrkomusikerutbildning även vid Ersta Sköndal Högskola.

Utbildning på avancerad nivå

Med utbildning på avancerad nivå avses i denna studie utbildning efter grundutbildningsnivå. Körledarutbildning på avancerad nivå ges idag vid lärosäten i Piteå, Stockholm, Örebro, Göteborg och Malmö inom ramen för olika varianter av påbyggnadskurser eller inom ramen för påbyggnadsprogram. Vid Uppsala universitet finns fortbildningskurser för körledare i samarbetet med universitetets Körcentrum. Se även översikt i nedanstående presentation av respektive lärosäte.

Luleå tekniska universitet

Musikhögskolan i Piteå är en del av Institutionen för konst, kommunikation och lärande vid Luleå tekniska universitet. I utbildningen *Ämneslärare, inriktning mot gymnasieskolan* finns körledning inom ramen för lärarutbildningen, som efter examen ger behörighet att undervisa på grundskola, gymnasieskola, kulturskola och folkhögskola. En annan utbildning där körledning återfinns är *Musik, konstnärlig kandidat* som är en musikerutbildning där det går att söka sig till inriktning kyrkomusik (en av landets fem kyrkomusikerutbildningar). Efter en kandidatexamen går det att fortsätta utbildningen med *Musikalisk gestaltning, konstnärlig master* som är en fördjupning i musikerutbildningen. Inom ramen för denna utbildning finns en inriktning *Dirigering* som rymmer kör- och orkesterledning. Detta är de tre utbildningsprogrammen i Piteå; musiklärarutbildning, kyrkomusikerutbildning och musikerutbildning med körledning som ämne upp till masternivå. Vad gäller fristående kurser finns kurser som *Körledning* och *Orkesterdirigering*, där kurstillfället ges som del i ett utbildningsprogram. (<http://www.ltu.se>).

Umeå universitet

Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen är benämningen vid Umeå universitet där det finns ämneslärarutbildning i musik. Inom ramen för denna musiklärarutbildning, som ger behörighet att undervisa upp till gymnasieskolan, finns ämnet körsång och körledning. Inga fristående kurser i körledning ges. (<http://www.estet.umu.se/utbildning/musiklarare/>).

Karlstads universitet

Musikhögskolan Ingesund vid Karlstads universitet ger en musiklärarutbildning som är en ämneslärarutbildning med inriktning mot gymnasieskolan, *Musiklärarprogrammet*. Det ger behörighet att undervisa på grundskola, gymnasium, musik- och kulturskolor. I denna utbildning ingår körledning inom ramen för ämnet ensembleledning.

(<http://www.kau.se/musikhogskolan-ingesund/utbildning/musiklararprogrammet>).

Det finns även en fristående kurs *Musik* som innehåller vokal träning och ensembleledning, där körledning kan ingå.

(<http://www.kau.se/musikhogskolan-ingesund/utbildning/kurser/musik-60hp>).

Uppsala universitet

Uppsala universitets Körcentrum arrangerar sommartid Master Class-kurs i kördirigering i samarbete med musikkonservatorier i Europa och USA. Varje höst erbjuds även kurs i kördirigering på avancerad nivå i samarbete med institutionen för musikvetenskap. (<http://www.korcentrum.uu.se>).

KMH

Vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm finns *Ämneslärarprogram med inriktning mot gymnasieskolan*, där en av fyra fördjupningsprofiler heter *musik och fördjupning med profil kör* där körledarutbildning kan väljas. Inom ramen för kyrkomusikerutbildningen finns kör och körledning, dels på kandidatnivå, dels på masternivå. På masternivå i kyrkomusikerutbildningen kan vokal inriktning väljas, vilket i sin tur ger möjlighet att lägga tyngdpunkten på kördirigering. På kandidatnivå finns en utbildning *Konstnärlig kandidatexamen i musik* där det går att välja en utbildningsprofil (av tretton) med inriktning *Dirigering – Kör*. Det finns även ett *Masterprogram* där det går att välja en fördjupningsinriktning (av tjugo) med inriktning *Dirigering – Kör* på avancerad nivå. Samarbeten sker mellan orkester- och kördirigering. Inga fristående kurser i körledning ges för närvarande. (<http://www.kmh.se>).

Ersta Sköndal högskola

Kyrkomusikerutbildningen vid Ersta Sköndal högskola har idag en konstnärlig högskole- och kandidatexamen i kyrkomusik. I denna *Kyrkomusikerutbildning* är kör- och ensembleledning en viktig del av utbildningen och i utbildningen ingår att regelbundet medverka som dirigent i konserter och gudstjänstliv i Stora Sköndals kyrka.

<http://www.esh.se/institutioner/diakoni-kyrkomusik-och-teologi/kyrkomusikerutbildning.html>

Örebro universitet

Vid Musikhögskolan i Örebro, Örebro universitet har alla studenter som går en musiklärarutbildning ämnet ensembleledning med körledning som inslag rent generellt. Inom ramen för gymnasielärarutbildningen med inriktning musik finns dessutom en profil mot kör. Det finns fyra fristående kurser i körledning/kördirigering; *Körledning I* respektive *Körledning II*, *Kördirigering med pedagogisk inriktning I* respektive *Kördirigering II (avancerad nivå)*. (<http://www.oru.se/Institutioner/Musikhogskolan/>).

Göteborgs universitet

Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet ger körpedagogutbildningen för sista gången under 2013/2014 och därefter kommer nya utbildningar att starta; *Magister i Kördirigering* samt en *Master i Kördirigering*. Inom ramen för lärarutbildningen finns körledning/ensembleledning som ämne och inom ramen för *Konstnärligt kandidatprogram i musik, inriktning kyrkomusik*, där körledning är en viktig del av utbildningen. Det finns även fristående kurser i *Dirigering*, där utbildningen huvudsakligen fokuserar på dirigering för kör. Högskolan för scen och musik håller för närvarande på att göra om sina utbildningar inom körledning och kyrkomusik. (<http://www.hsm.gu.se>).

Linnéuniversitetet

Institutionen för Musik och Bild vid Linnéuniversitet i Kalmar/Växjö har inom ramen för musiklärarytbildningen *Musiklärare på gymnasieskolan* utbildning i kör/ensembleledning där körledning återfinns. Utbildningen ger behörighet för grundskola och gymnasium. (<http://lnu.se/amnen/musiklararutbildning>).

Lunds universitet

Musikhögskolan i Malmö vid Lunds universitet har inom ramen för lärarutbildningen dels *Ämneslärarutbildning i musik för grundskolans åk 7-9*, dels *Ämneslärarutbildning i musik för gymnasieskolan*. Inom ramen för dessa inriktningar har alla studenter körledning på schemat, men inom ramen för inriktningen mot gymnasieskolan finns dessutom möjlighet att välja en särskild körledarprofil kallad *Körprofil* som startar redan från År 1 i utbildningen. Inom ramen för ämne två på gymnasielärarutbildningen kan även *Körprofil* väljas av dem som inte läst det från termin 1 eller som fördjupningskurs för dem som läst det från start. Musikhögskolan i Malmö har bestämt att från och med termin 7 i gymnasielärarutbildningen läses kurserna på avancerad nivå. Inom ramen för Kyrkomusikerutbildning finns kandidat- och masternivå med körledning som ämne dels i grundutbildningen och kan även väljas som en av tre inriktningar på masternivå; *Vokalmusik och kör*. Fristående kurser ges i *Körledning* och ett antal olika sommarkurser i körledning med olika inriktningar vänder sig till amatörkörledare, verksamma körledare, musiklärare, kyrkomusiker och musikstuderande. Inriktningarna på sommarkurserna spänner över olika fält som barnkörledning, scenisk/liturgisk körledning, körledaren i ett förändrat landskap och att leda gospel. (<http://www.mhm.lu.se/utbildning>).

Forum för körledare i Sverige

I seminarier, workshop, fortbildning, forskning och konsertarrangemang ges möjligheter för körledare och körsångare att mötas. Här presenteras kort de fyra körcentra som finns i Sverige (från norr till söder) idag: 1) Uppsala universitets Körcentrum har en verksamhet som vilar på tre ben: den klingande musiken, pedagogisk verksamhet och forskning. (<http://www.korcentrum.uu.se>). 2) Eric Ericson International Choral Center vill möta behov som: körsångsfortbildning, lokaler, möten, utbyte av erfarenhet, kunnande och inspiration. Centret driver en konsertlokal, Eric Ericsonhallen, på Skeppsholmen i Stockholm. (<http://ericerichallen.se>). 3) SWICCO, Swedish International Choral Center Örebro, är ett internationellt körcentrum med ungdomsfokus inom ramen för länsmusiken i Örebro. SWICCO vill vara en plattform för det regionala körlivet, en nationell och internationell aktör inom körområdet, en samverkanspart för pedagogisk och sociologisk körforskning och ett utvecklingscentrum för barns och ungas sjungande. Detta körcentrum organiserar och producerar konserter, turnéverksamhet såväl nationellt som internationellt. Körtävlingar, körfestivaler,

särskilda körprojekt, kursverksamhet och integrationsprojekt där körsången utgör en bas är olika arbetsområden för SWICCO. (<http://www.swicco.se>). 4) Körcentrum Syd är en centrumbildning vid Lunds universitet med ett kansli placerat på Musikhögskolan i Malmö. Konsertinstitutioner, utbildningsväsendet och körlivet i södra Sverige har slutat sig samman på detta sätt för att verka för dialoger mellan olika aktörer, stärka körlivet nationellt och internationellt genom att initiera utbildning, konsertproduktioner och körforskning. (<http://www.korcentrumsyd.se>).

Föreningen Sveriges Körledare (FSK) är en förening för alla som är intresserade av kör och körledning. Föreningens målsättning är att vara ett aktuellt forum för och nätverkande körledare emellan, informera och sprida information om körforskning, ge aktuella dirigentkurser, driva ett mentorsprogram för körledare (sedan 2013), ge ut tidningen "Körledaren", dela ut priset "Årets Körledare" samt inneha aktuell webbplats där även körledare till kör kan sökas. Varje år (sedan 1986) arrangeras FSK:s årliga körledarkonvent. (<http://www.korcentrumsyd.se>).

Sveriges Körförbund är ett annat forum för körledare och körsångare i kören, idag organiserat utifrån distrikt och nätverk. Medlemmarna i förbundet är samtliga korister i en kör, som ansluter sig körvis, och i stadgarna finns mål skrivna för verksamheten som omfattar tre punkter: 1) att verka för och företräda kör- och ensemblesång, 2) att genom egen verksamhet sprida kännedom om och öka intresset för kör- och ensemblesång, 3) att verka för utvecklingen av alla förekommande sångliga uttryckssätt som kan innefattas i begreppet kör- och ensemblesång. (<https://www.sverigeskorforbund.se>).

UNGiKÖR är ett körförbund som är till för Sveriges barn- och ungdomskörer. Både körer och enskilda kan ansluta sig genom medlemskap. Barn- och ungdomskörer kan få bidra till sin verksamhet via UNGiKÖR. Det som rör barn, unga och deras sång vill UNGiKÖR samla information och kunskap om och väcka opinion och en ytterligare utgångspunkt är att försöka förverkliga det som medlemmarna föreslår. (<http://www.ungikor.se>).

Sammanfattning

I denna kartläggning av olika konstnärliga utbildningar där körledning antingen är en viktig, bärande del av en körledarutbildning eller en del av en musikutbildning med annat fokus går det att konstatera att det används och skrivs om olika begrepp som ligger nära varandra och kanske betyder samma sak, nästan samma sak eller olika saker: körledning, körpedagog, kördirigering, orkesterdirigering, dirigering samt körledning, ensembleledning som utgör olika infallsvinklar och olika aspekter i körledarutbildningssammanhang. Körpedagog, körledare, kördirigent är andra begrepp som dyker upp i dessa utbildningssammanhang och det går att konstatera att olika utbildningsbegrepp används och används olika i betydelser inom olika lärosäten och blir till olika lokala dialekter, traditioner, det vill säga hur det talas om en profession, i detta fall körledare och körledarprofessionen. Likaså i ämnet dirigering och i olika syn på att dirigering kan omfatta enbart orkester eller både

orkester och kör i utbildningskurs framkommer olikheter som finns vid de olika lärosätena. Varje lärosäte blir bärare av en undervisningskanon i bemärkelsen undervisningstradition i denna studerade körledarpraktik.

BILAGA 2

Sökord	Datum	Databas	Antal träffar	Databas	Antal träffar	Datum
choir director mediating tools dissertation	20130311	google scholar	ca 2410 träffar	LUBsearch	1188 träffar	20130404
choir director children's choir mediating tools dissertation	20130311	google scholar	ca 2110 träffar	LUBsearch	1839 träffar	20130404
choir director diss*	20130315	WorldCat	129 träffar	LUBsearch	7 träffar	20130404
choir leader diss*	20130323	WorldCat	66 träffar	LUBsearch	13 träffar	20130404
Choir leader childrens choir diss*	20130315	WorldCat	32 träffar	LUBsearch	39 träffar	20130404
Choir conductor diss*	20130316	WorldCat	129 träffar	LUBsearch	8 träffar	20130404
dirigering kör*	20130320	LIBRIS	9 träffar	LUBsearch	3 träffar	20130404
dirigering barnkör	20130320	LIBRIS	1 träff	LUBsearch	1 träff	20130404
dirigering diss*	20130320	LIBRIS	3 träffar	LUBsearch	2 träffar	20130404
körledning barnkör diss*	20130320	LIBRIS	0 träffar	LUBsearch	0 träffar	20130404
choral leadership children	20130322	OneSearch	20 träffar	LUBsearch	15 träffar	20130404
choir leadership children diss*	20130322	OneSearch	7 träffar	LUBsearch	161 träffar?	20130404
choir leadership children	20130322	OneSearch	37 träffar	LUBsearch	16 träffar	20130404
choral leadership children diss*	20130322	OneSearch	2 träffar	LUBsearch	154 träffar?	20130404
conduct* children choir diss*	20130322	OneSearch	28 träffar	LUBsearch	1 träff	20130404
mediating tools choir leader	20130323	OneSearch	0 träffar	LUBsearch	183 träffar?	20130404
choral leader mediating tools	20130323	OneSearch	0 träffar	LUBsearch	187 träffar?	20130404
choir conductor children choir diss*	20130323	OneSearch	17 träffar	LUBsearch	1 träff	20130404
social perspective choir diss*	20130323	OneSearch	10 träffar	LUBsearch	1 träff	20130404
leadership in choir diss*	20130323	OneSearch	33 träffar	LUBsearch	2 träffar	20130404
leadership choir diss*	20130323	One Search	33 träffar	LUBsearch	2 träffar	20130404
leadership children choir diss*	20130323	OneSearch	7 träffar	LUBsearch	161 träffar	20130404
choir leader	20130323	SwePub	2 träffar	LUBsearch	250 träffar	20130404
choir conductor	20130323	SwePub	7 träffar	LUBsearch	1591 träffar	20130404
choir conductor dissertation	20130323	OneSearch	126 träffar	LUBsearch	4 träffar	20130404

choir leader dissertation	20130323	One Search	16 träffar	LUBsearch	82 träffar	20130404
Choir conductor diss*	20130323	SwePub	4 träffar	LUBsearch	8 träffar	20130404
choral leadership children	20130323	OneSearch	20 träffar	LUBsearch	15 träffar	20130404
choral conductor children choir diss*	20130327	OneSearch	12 träffar	LUBsearch	1 träff	20130404
choral leader mediating tools diss*	20130404	OneSearch	0 träffar	LUBsearch	32 träffar	20130404
"DE ""choral conductor"""	20130509	OneSearch	64 träffar			
"DE ""choir leader"""	20130509	OneSearch	5 träffar			
körled*	20130509	SwePub	8 träffar			
choir* lead*	20130509	SwePub	11 träffar			
choir* direct*	20130509	SwePub	8 träffar			
choir* conduct*	20130509	SwePub	9 träffar			
ämne:Kördirigering	20130509	LIBRIS	54 träffar			
su:Choral conducting child*	20130509	WorldCat	22 träffar			
su:Choral conducting diss*	20130509	WorldCat	27 träffar			

Datum:

- 1) Hur börjar lektionen?
- 2) Hur slutar lektionen?
- 3) Vad tänker jag var bra med dagens lektion?
- 4) Vad kan jag förändra/förbättra till nästa lektion?
- 5) Övriga tankar:

/Pia

Det administrativa ledarskapet består av uppgifter som att: ordna konserter, ordna ekonomi, sköta om på olika nivåer, ha en ledande roll i styrelsen och vara företagsledaren. Det är viktigt med en stark styrelse som kan och vill fixa och ordna praktiskt på olika nivåer. Det är viktigt att kunna delegera till andra i kören som kan ta över administrativa uppgifter och avlasta, såsom en stark styrelse. Däremot har företagsledaren det övergripande ansvaret och ansvar att följa upp. Körledaren är företagsledaren.

Det sociala ledarskapet består av uppgifter som att: skapa trevnad kring repetitioner, se till att folk mår bra och tycka det är roligt att musicera och till det kan även styrelsen medverka. Kunskaper om psykologi, träna upp en känsla för människor, att vara människa och för att var och en behöver synas är viktiga kunskaper. Ledaren kan hjälpa till och träna koristerna över egna trösklar gällande att uttrycka, att våga, våga vara och uttrycka musiken. Medvetenheten om musiken blir då något gemensamt och däri återfinns det gemensamma uttrycket, om tidsfaktorn finns med i beräkningen och att lärande och träning tar och måste få ta tid. Ledaren känner körkroppen bäst inifrån; genom att själv ha sjungit i kör, haft olika uppdrag i körsammanhang och suttit i körens styrelse. Över tid lär sig ledaren uppskatta olika sidor hos olika människor, som kan inspirera till att vilja utveckla sig själv på olika håll och kanter och utvecklar över tid med gruppen en känsla för kvalitet i varandet och i repertoar. Engagemang och erfarenhet bidrar i utvecklandet av det sociala ledarskapet.

Det konstnärliga ledarskapet bygger på kunskaper dels av, vad en deltagare kallar, hög kunskap och dels djup kunskap. Den ”hög” kunskapen växer fram genom professionaliseringsprocessen. Professionaliseringsprocessen tar sin utgångspunkt i hög begåvningsgrad. Den utvecklas vidare genom utbildning, eget utövande, varande och kunnande och den professionelle tar sig fram till framstående positioner som grundar sig på tidsfaktorn och erfarenheten. Genom tid och erfarenhet utvecklas en ”djup” kunskap och det finns ingen motsättning mellan ”hög” och ”djup”, snarare så förutsätter djupet att det finns en höjd och uttrycket kan ses som en metafor av en komplex profession.

De fyra deltagarna får, förutom ovanstående tre aspekters begreppsförklaringar, även tre professionsbenämningar som används i olika utbildningar och är av mer allmän karaktär:

Körledaren

Körpedagogen

Kördirigenten

(Bygdéus, 2006, sid. 45-46)

Tidsaxel - Logg

Observation 1-6 av A(nna), hösten 2009
Egen sammanställning av observationerna
Enskild intervju med Anna, 091208

Observation 1-6 av B(eatrice), våren 2010
Egen sammanställning av observationerna
Enskild intervju med Beatrice, 100506

Observation av C(arl), våren 2010
Egen sammanställning av observationerna
Enskild intervju med Carl, 100521

Observation av D(esirée), våren 2010
Egen sammanställning av observationerna
Enskild intervju med Desirée, 100521

Fokussamtal: körledare A, B, C, D samt Pia, 100609

25 % avhandlingsseminarium, dec. 2010, opponent: Petter Dyndahl

Empiridrivet analysarbete av datainsamling; observationer, intervjuer, fokussamtal
samt anteckningar sker under 2011 och fram till licputation 12/12 2012 =
50 % avhandlingsseminarium, opponent: Eva Georgii-Hemming

Stimulated recall, Beatrice 131205
Stimulated recall, Desirée 131212
Stimulated recall, Carl 131219
Stimulated recall, Anna 140117

Mellanseminarium 131127, fokus kap.1-2.
Reanalys av kap. 5 = våren 2014
Teoridrivet perspektiv på analys, kap. 6 = våren 2014
Avhandlingsseminarium 140521, fokus kap. 1-7, opponent/diskutant: Per-Henrik
Holgersson

75 % avhandlingsseminarium = slutseminarium 150311, opponent: Cecilia K.
Hultberg

Disputation 151209, opponent: Anne Haugland Balsnes

BILAGA 6

vilka enskilda verktyg återfinns under respektive arbetssätt/kategorier:	Förebildande	Lyssnande attityd	Målbilder	Prövande av metoder	Historieberättande	Koncentrera de uttryck	Musikaliska rutiner	Reflektion i praktiken
blicken/seendet	x	x	x	x	x	x	x	x
talrösten	x	x	x	x	x	x	x	x
sångrösten	x	x		x			x	
musicerande	x	x		x	x	x	x	
musikalisk variation	x	x		x	x	x	x	
lyssnande, yttre/inre	x	x	x	x	x	x	x	x
Kropp/hand/gestik	x	x	x	x	x	x	x	x
återkoppling/dialog	x	x	x	x	x	x	x	x
respekt som förhållningssätt	x	x	x	x	x	x	x	x
vision, egna/uttalade	x		x					x
målformulering, egna/uttalade	x		x					x
piano	x			x		x	x	
rytminstrument				x				
tavla med pennor/färgade pennor för att illustrera			x		x			
papper	x			x			x	x
noter	x			x			x	
bilden				x	x			
pärmen	x			x				
notstället	x			x				
dator/overhead				x			x	
bildskärm/filmduk				x			x	
skivor/ljudanläggning	x		x	x				
stolen	x			x		x	x	

BILAGA 7

ARTEFAKTER:	Primära	Sekundära	Tertiära
Blicken/seendet			X
Talrösten		X	X
Sångrösten		X	X
Musicerande		X	X
Musikalisk variation		X	X
Lyssnande inre/yttre			X
Kropp/hand/gestik		X	X
Återkoppling/dialog		X	X
Respekt		X	
Vision			X
Målformulering			X
Piano	X	X	X
Rytminstrument	X		
Tavla med pennor	X		
Färgade pennor	X		
Papper		X	
Noten		X	X
Bilden		X	X
Pärmen	X		
Notstället	X		
Dator/overhead	X	X	
Bildskärm/filmduk	X		
Skivor/ljudanläggning	X	X	
Stolen	X		

STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION

Editor:
Göran Folkestad

1. Gunnar Heiling: Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester, Malmö 2000. Pp 238.
2. Cecilia Hultberg: The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning. Approaches to Music Notation in Western Tradition, Malmö 2000. Pp 144.
3. Maria Karlsson: Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation, Malmö 2002. Pp 247.
4. Claes Ericsson: Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande, Malmö 2002. Pp 241.
5. Bo Nilsson: "Jag kan göra hundra låtar". Barns musikskapande med digitala verktyg, Malmö 2002. Pp 238.
6. Eva Sæther: The Oral University. Attitudes towards music teaching and learning in the Gambia, Malmö 2003. Pp 151.
7. Claes Ericsson: Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik, Malmö 2005. Pp 199.

STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION

Editor:
Göran Folkestad

8. Els-Mari Törnquist: Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext, Malmö 2006. Pp 173.
9. Göran Folkestad (Ed): A Decade of Research in Music Education, Malmö 2007. Pp 244.
10. Johan Söderman: Rap(p) i käften. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier, Malmö 2007. Pp 238.
11. Karin Johansson: Organ improvisation – activity, action and rhetorical practice, Malmö 2008. Pp 208.
12. Anders Ljungar-Chapelon: Le respect de la tradition. Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv, Malmö 2008. Pp 246.
13. Ingemar Fridell: Talk on Musical Interpretation – Visual Tools for Perceived Dynamics and Points of Gravity, Malmö 2009. Pp 266.
14. Kristina Holmberg: Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?, Malmö 2010. Pp 232.
15. Ylva Hofvander Trulsson: Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund, Malmö 2010. Pp 219.
16. Anna Houmann: Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar, Malmö 2010. Pp 252.
17. Sven Bjerstedt: Storytelling in Jazz Improvisation. Implications of a Rich Intermedial Metaphor, Malmö 2014. Pp 379.
18. Lia Lonnert: Surrounded by Sound. Experienced Orchestral Harpists' Professional Knowledge and Learning, Malmö 2015. Pp 248.
19. Karl Asp: Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program, Malmö 2015. Pp 180.
20. Pia Bygdéus: Medierande verktyg i körledarpraktik – en studie av arbetssätt och handling i körledning med barn och unga. Malmö 2015. Pp 226.

Subscription to the series and orders for single volumes should be addressed to: Malmö Academy of Music, Box 8203, SE-200 41 Malmö, Sweden

