



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Känn att du är en blomsterknopp på en äng”
– en kvalitativ studie om hur sångpedagoger talar om rösten
som instrument

Anna Carlsson & Karin Wier

LAU395

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: VT14-6100-04



ABSTRAKT

Examensarbete inom Lärarprogrammet

Titel: ”Känn att du är en blomsterknopp på en äng” - en kvalitativ studie om hur sångpedagoger talar om rösten som instrument

Författare: Anna Carlsson och Karin Wier

Termin och år: Vårterminen 2014

Kursansvarig institution: Högskolan för Scen och Musik

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: VT14-6100-04

Nyckelord: Sångundervisning, sångteknik, röstanatomi, kvalitativ intervjuundersökning.

Sammanfattning:

Syftet med denna studie är att tydliggöra hur olika sångpedagoger kommunicerar sin kunskap kring röstapparaten och sångteknik med syfte att eleven ska förstå. Vi har använt oss av följande frågeställningar:

- Vilken anatomisk och fysiologisk röstkunskap har sångpedagogerna?
- Hur använder sångpedagogerna sig av sin röstanatomi och röstfysiologiska kunskap när de bedriver undervisning?
- På vilka pedagogiska och erfarenhetsmässiga grunder formulerar sångpedagogerna sitt språk?

Genom samtalsintervjuer med sex sångpedagoger på olika utbildningsnivåer har vi kartlagt hur de kommunicerar kring röstfysiologi med sina elever. För att kunna analysera den information som framkommit under samtalsintervjuerna har vi använt oss av bakgrundslitteratur rörande röstorganet i stort.

Vi har också redogjort för ett antal olika sångtekniska skolor för att få en tydlig bild av de begrepp sångpedagogerna använder sig av i sin undervisning. Analysen utgår också från den tidigare forskning som presenteras. Den tidigare forskningen berör de aspekter sångpedagogerna behöver ta hänsyn till i undervisningen.

Resultatet av vår undersökning visar att sångpedagogernas val av hur mycket de ska undervisa i röstanatomi påverkas av olika faktorer. Dessa faktorer är: vilka styrdokument de följer, vilken utvecklingsnivå eleverna befinner sig på, elevens individuella förutsättningar, sångpedagogernas anatomiska kunskaper samt sångpedagogernas egen erfarenhet av sångundervisning. Dessa faktorer gör att de berör ämnet i större eller mindre utsträckning. Sångpedagogernas val av pedagogiska verktyg baseras i hög grad på vilken elev de undervisar. De huvudsakliga anledningarna till att sångpedagogerna undervisar som de gör är att eleverna ska bli självständiga i arbetet med sin egen röst samt de styrdokument som finns på de institutioner där de är verksamma.

Vi vill med denna uppsats belysa en aspekt i sångundervisning som enligt vår mening tidigare inte tagits upp till reflektion eller diskussion. Detta är relevant för verksamma sångpedagoger.

Förord

Författarna vill rikta ett stort tack till de sångpedagoger som medverkat i studien. Utan er hjälp skulle det blivit en mycket kort och otillförlitlig uppsats. Tack också till vår handledare Jan Eriksson och handledningsgruppen som stöttat och gett oss fina tips.

Författarna vill också rikta ett enormt tack till varandra. Utan oss hade det inte blivit någonting!

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	6
1.1 Kulturskolans uppdrag	7
1.2 Styrdokument på gymnasiet	7
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
2.1 Uppsatsens relevans för läraryrket	8
3. BAKGRUNDSLITTERATUR OCH TIDIGARE FORSKNING	9
3.1 Röstens uppbyggnad	9
3.1.1 <i>Andningsapparaten</i>	9
3.1.2 <i>Ansatsröret</i>	9
3.1.3 <i>Stämbanden</i>	9
3.1.4 <i>Stödet</i>	10
3.1.5 <i>Begreppsförklaring</i>	10
3.2 Sångtekniska skolor	10
3.2.1 <i>Klassisk sång</i>	11
3.2.2 <i>EVT - Estill Voice training</i>	11
3.2.3 <i>CVT - Complete Vocal Technique</i>	12
3.3 Undervisning och lärande	13
3.3.1 <i>Kroppen som instrument</i>	13
3.3.2 <i>Konst eller didaktik</i>	13
3.3.3 <i>Diskurs</i>	14
3.3.4 <i>Metakognition</i>	15
3.4 Sångpedagogens redskap	15
3.4.1 <i>Dialog</i>	15
3.4.2 <i>Blomsterspråk</i>	15
3.4.3 <i>Förebildande</i>	16
3.4.4 <i>Gehör</i>	16
4. METOD	17
4.1 Urval	17
4.2 Genomförande	17
4.3 Analys	18
4.4 Studiens tillförlitlighet	18
4.5 Etiska överväganden	19
4.6 Sångpedagogerna i studien	19

5. RESULTAT	20
5.1 Metarefleksion	20
5.2 VAD?	20
5.2.1 <i>Styrdokument</i>	20
5.2.2 <i>Elevens utvecklingsnivå och det konstnärliga uttrycket</i>	21
5.2.3 <i>Elevens individuella förutsättningar</i>	22
5.2.4 <i>Respondenternas anatomiska kunskaper</i>	22
5.2.5 <i>Respondenternas egen erfarenhet av sångundervisning</i>	23
5.3 HUR?	24
5.3.1 <i>Hörsel och syn</i>	24
5.3.2 <i>Förebilda</i>	24
5.3.3 <i>Sångtekniska termer och blomsterspråk</i>	24
5.4 VARFÖR?	26
5.4.1 <i>Målet för undervisningen</i>	26
5.4.2 <i>Självdiagnosticering</i>	26
5.5 RESULTATSAMMANFATTNING	27
5.5.1 <i>Sammanfattning av metarefleksionen</i>	27
5.5.2 <i>Sammanfattning av VAD?</i>	27
5.5.3 <i>Sammanfattning av HUR?</i>	27
5.5.4 <i>Sammanfattning av VARFÖR?</i>	27
6. ANALYTISK DISKUSSION	28
6.1 VAD?	28
6.1.1 <i>Styrdokument</i>	28
6.1.2 <i>Elevens utvecklingsnivå och det konstnärliga uttrycket</i>	28
6.1.3 <i>Elevens individuella förutsättningar</i>	29
6.1.4 <i>Respondenternas anatomiska kunskaper</i>	29
6.1.5 <i>Respondenternas egen erfarenhet av sångundervisning</i>	29
6.2 HUR?	29
6.2.1 <i>Hörsel, syn och gehör</i>	29
6.2.2 <i>Förebilda</i>	30
6.2.3 <i>Sångtekniska termer och blomsterspråk</i>	30
6.3 VARFÖR?	31
7. AVSLUTANDE REFLEKTION	32
REFERENSLISTA	
BILAGOR	

1. INLEDNING

Att undervisa i sång är annorlunda jämfört med att undervisa i exempelvis gitarr. Detta har många anledningar, exempelvis instrumentens olika funktioner i ensembler och olika historiska traditioner. Men en uppenbar skillnad när du undervisar i sång, jämfört med gitarr, är att en stor del av instrumentet inte är synligt, varken för eleven eller pedagogen. Många saker som yttre kroppsliga spänningar i elevens axlar och käke är för pedagogen möjligt att se med blotta ögat. Dock är många avgörande delar såsom stämband och inre muskulatur osynliga. Detta gör att man som sångpedagog bör ha ett språk som för eleven kan synliggöra det osynliga.

Under våra fyra år på lärarprogrammet; inriktning instrumentallärare med sång som huvudinstrument har vi ägnat mycket tid och praktisk övning åt att lära oss den anatomiska och fysiologiska uppbyggnaden av vårt instrument. Detta har inneburit att vi tillägnat oss mycket kunskap om hur rösten fungerar, både med utgångspunkt i våra egna röster men också i rollen som pedagog där elevens röst är det som står i fokus. Vi har genomfört flertalet kurser i sångmetodik på Högskolan för Scen och Musik vars syfte har varit att förbereda oss för vår framtida yrkesroll som sångpedagoger.

Efter att ha avslutat vår sista VFU-period på lärarprogrammet diskuterade vi författare våra erfarenheter och fann dem mycket lika. Vi hade båda upplevelsen av att sångpedagoger på våra olika VFU-platser inte pratade särskilt mycket om röstens anatomi med sina elever. Vi upplever att det finns en bild av sångpedagogyrket som ”flummigt” och utan substans, en bild som vi har fått av egen erfarenhet och även i samtal om yrket med andra musiker eller medstudenter.

För att i undervisningen ha tillgång till ett flexibelt språk behöver man som sångpedagog ha omfattande kunskaper inom ämnet för att kunna skraddarsy kommunikationen till varje individ. Denna språkliga kommunikation kan vara av olika typer och pedagogen måste anpassa sitt språk till varje unik individ. Vi har dock upplevt främst två huvudtyper av språklig anpassning i undervisningen som sångpedagoger väljer att göra. Renodlat består den ena i att endast tala i anatomiska termer och den andra består i att endast använda sig av metaforer, så kallat *blomsterspråk*. I praktiken kombineras ofta dessa två olika typer av kommunikation. Språket och kommunikationen i undervisningen är av största vikt och vi vill därför titta närmare på hur sångpedagoger går tillväga när de formulerar sig och anpassar sitt språk i undervisningen. Vi anser att båda dessa typer av kommunikation kan fungera bra beroende på vilken elev man undervisar och hur hen på bästa sätt tar till sig kunskap. Vi tror dock att för att kunna vara flexibel i sitt skapande av metaforer behöver pedagogen ha en grundläggande kunskap om sånginstrumentets anatomi och fysiologi.

Beroende på var man arbetar som sångpedagog har man olika förutsättningar. Man kan exempelvis ha olika tidsmässiga resurser och vara mer eller mindre förpliktiga att följa riktlinjer och styrdokument.

1.1 Kulturskolans uppdrag

Kulturskolan, före detta kommunala musikskolan, är en frivillig aktivitetsform som inte omfattas av skollagen och den regleras heller inte av några nationella styrdokument. Den kommunala musikskolan startades under 1940-talet som ett komplement till den musikundervisning som bedrevs i skolorna och även som en kommunal förstärkning till den frivilliga instrumentalundervisningen. Kommunala musikskolan gick över till att bli Kulturskolan i slutet av 1980-talet då undervisningen breddades till att omfatta även dans, teater och bild (NE, 2014). Kulturskolan styrs av kommunala och lokala styrdokument och riktlinjer vilka därmed kan skilja sig åt gällande innehåll och omfattning. Kulturskolans styrdokument är i karaktären mer av en allmän beskrivning av hur verksamheten i stort ska bedrivas, jämfört med de mer detaljerade styrdokument som är gällande på grundskola och gymnasium. Bonndeclarationen är ett dokument som fungerar som en slags riktlinje för Sveriges kulturskolor. Den finns att läsa på Sveriges Musik- och Kulturskoleråds hemsida (2011) och fastslår att:

”Tillgång till musikutbildning och aktivt musikedtagande är en mänsklig rättighet som måste säkerställas för människor i alla åldrar och alla bakgrunder i Europa, vilket garanterar att alla medborgare får rätt att uttrycka sig fritt genom konstnärliga medel.”
(European Music rådet [sic.])

1.2 Styrdokument på gymnasiet

I läroplanen för gymnasieskolan Lgy 11 står det tydligt utskrivet att eleverna ska få kunskap om röstens anatomi. För ämnet musik står det i syftesbeskrivningen att det ska ingå ”Kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård” (Skolverket, 2014).

I läroplanen för kursen Instrument eller sång 1 på gymnasiet står det beskrivet i det centrala innehållet att kursen ska behandla: ”instrumentets konstruktion, grundläggande egenskaper och instrumentvård, alternativt grundläggande röstfysiologi och röstvård och metoder för detta”. Detta innebär att sångpedagoger på gymnasiet är skyldiga att undervisa om röstens anatomi. I kursplanen för instrument och sång 2 står det inte med i det centrala innehållet men för betyget C står det angivet att eleven ska redogöra ”översiktligt för instrumentets konstruktion och funktion, alternativt för röstfysiologi och röstvård.” (Skolverket, 2014). Det finns alltså även där tydliga direktiv för att undervisa i röstens anatomi.

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med denna studie är att tydliggöra hur olika sångpedagoger kommunicerar sin kunskap kring röstapparaten och sångteknik med syfte att eleven ska förstå. Med sångpedagoger menar vi den yrkesgrupp som undervisar inom individuell sångundervisning enligt västerländsk tradition på olika institutioner så som kulturskola, estetiskt gymnasium och musikutbildning på universitetsnivå. För att få en inblick i hur det faktiskt ser ut har vi valt att intervjua sex sångpedagoger i Göteborgsområdet. Vi är intresserade av att veta huruvida dessa sångpedagoger, verksamma på olika utbildningsnivåer, pratar med sina elever om röstanatomi som ett verktyg i undervisningen. Vi vill veta i vilken utsträckning det förekommer, på vilket sätt samt vilka bakgrundsfaktorer som ligger till grund för hur de väljer att formulera sig språkligt inför sina elever. Vi undrar även vilket språk sångpedagoger använder sig av rent konkret när de talar om rösten. Detta har lett fram till följande frågeställningar:

- Vilken anatomisk och fysiologisk röstkunskap har sångpedagogerna?
- Hur använder sångpedagogerna sig av sin röstanatomiska och röstfysiologiska kunskap när de bedriver undervisning?
- På vilka pedagogiska och erfarenhetsmässiga grunder formulerar sångpedagogerna sitt språk?

2.1 Uppsatsens relevans för läraryrket

Vi vill med denna uppsats belysa en aspekt i sångundervisning som enligt vår mening tidigare inte tagits upp till reflektion eller diskussion. På vilka grunder man som pedagog väljer att formulera sig är av stor vikt för att elever ska kunna ta till sig information och därför behöver detta medvetandegöras hos sångpedagoger. Uppsatsen kommer förhoppningsvis ge oss författare en bättre förståelse för hur vi som framtida sångpedagoger väljer att formulera vårt språk i vår egen undervisning. Den är också riktad till yrkesgruppen som helhet för att väcka reflektion kring ämnet.

3. BAKGRUNDSLITTERATUR OCH TIDIGARE FORSKNING

Vår tidigare forskning består av fyra olika delar: *röstens uppbyggnad, sångskolor, undervisning och lärande* samt *sångpedagogernas redskap*. Då vår frågeställning handlar om röstens uppbyggnad har vi som bakgrundslitteratur valt att göra en grundläggande beskrivning av denna. Detta för att det för läsaren ska bli tydligare att läsa resultatdelen och ge ytterligare möjlighet att kunna ta till sig ämnet. Beskrivningen av olika sångskolor och sångtraditioner är ytterligare bakgrundslitteratur. Den del vi har valt att kalla *undervisning och lärande* är av vikt då den behandlar de aspekter som berörs då man undervisar i ett konstnärligt ämne. Samma del behandlar pedagogens agerande i undervisningssituationen men också elevens upplevelse av den, själva lärandet. Det finns också en del som tar upp de olika redskap sångpedagoger använder sig av i sin undervisning så som *gehör, blomsterspråk* och *förebildande*.

3.1 Röstens uppbyggnad

När du sjunger är det din egen kropp som är instrumentet. Det innebär att man som sångpedagog bör vara kunnig inom både psykologi, fysiologi och anatomi för att kunna behärska instrumentet så bra som möjligt. I denna uppsats berör vi dock bara delarna fysiologi och anatomi. Johan Sundberg (2001) förklarar i sin bok *Röstlära – fakta om rösten i tal och sång* att själva röstorganet består och utgörs av tre olika system: andningsapparaten, stämbanden, ansatsröret plus näshåla (s. 15). Nedan följer en beskrivning röstorganets olika delar.

3.1.1 Andningsapparaten

Andningsapparatsens uppgift är att komprimera luften i lungorna så att en luftström sedan kan pressas mellan stämbanden. Detta mellanrum kallas för glottis. Luftströmmen fortsätter sedan vidare ut i ansatsröret. Beroende på hur ansatsröret är format får man olika typer av ljud (Sundberg, 2012, s.19).

3.1.2 Ansatsröret

Marianne Khoso (2009) förklarar i sitt kompendium *Sångmetodik* att ansatsröret består av alla hålrum ovanför struphuvudet. Det är möjligt att förlänga och förändra dessa hålrum på olika sätt, exempelvis genom att förändra tungans position eller sänka och höja mjuka gommen. Vissa delar i ansatsröret är möjliga att förändra. Exempelvis kan läpparna anta en klockad form och därigenom göra själva ansatsröret längre. Det är också möjligt att förändra ansatsrörets längd genom att höja eller sänka struphuvudet. Vissa delar är oföränderliga, t.ex. hårda gommen eller kindbenen. Struphuvudet består i sin tur av en mängd olika brosk, t.ex. kannbrosk, ringbrosk, sköldbrosk och struplock. Dessa styrs av olika små muskler (Khoso, 2009, s. 87-112).

3.1.3 Stämbanden

Stämbanden är egentligen muskler som är fästa på kannbrosken och sköldbrosket inuti struphuvudet. Denna muskel är klädd med en slemhinna som bildar två veck. Mycket förenklat kan man säga att när luftströmmen pressas mellan stämbanden och de vibrerar mot varandra bildas en ton. Den fas då stämbanden sugts ihop mot varandra kallas slutningsfasen. Om det endast är slemhinnan som vibrerar med i rörelsen kallas det för en lätt eller kort slutningsfas. Vibrerar både slemhinnan och muskeln tar vibrationsrörelsen längre tid och kallas då för en lång slutningsfas. När man sjunger en lägre ton är stämbanden avspända, korta och tjocka. Ju mer stämbanden sträcks ju högre tonhöjd får du (Khoso, 2009, s. 94-100.) Strax över stämbanden finns larynxuben som är en liten rörformad hålighet. Det är till denna

hålighet det stängs till när vi sväljer mat och dryck för att sådana substanser skall förhindras att åka ner genom stämbanden och vidare ner i luftstrupen (Sundberg, 2001, s. 17-18).

3.1.4 Stödet

När man sjunger är det viktigt att aktivera vad många sångpedagoger kallar för "stödet". Ulla Moberg och Madelene Ugglå (1984) definierar i boken *Sånggrösten som huvudinstrument: en pedagogisk handledning* stödet som "[...] det aktiva motstånd man vid röstproduktion förnimmer längst ner i bukmusklerna" (Moberg, Ugglå, 1984 s. 13). Kort sagt är alltså stödet den aktiva andningskontroll som behöver upprättas för att inte luften skall ta slut vid sång. Utan stöd kan sången låta blåsig och "läckig" och det är inte möjligt att öka volymen utan att forcera fram detta (s. 37).

3.1.5 Begreppsförklaring

Vi kommer i uppsatsen återkommande använda oss av vissa begrepp. För att förtydliga betydelsen av dessa följer nedan en kortare beskrivning.

Med begreppet *röstanatomi* åsyftar vi i denna uppsats uppbyggnaden av hela instrumentet, dvs. struphuvudet, rygg- och bukmuskulatur och även muskulatur kring lungor och revben. *Röstfysiologi* innebär i denna uppsats de olika funktionerna i brosk, muskler och membran, exempelvis själva andningsfunktionen. Med begreppet *sångteknisk skola* menar vi den speciella uppfattning en specifik grupp har kring begrepp, förhållningssätt och traditioner.

Det är enligt författarnas uppfattning vanligt att i sångpedagogstraditionen använda sig av begreppen *bröströst* och *huvudklang*, vilka också kan kallas *fullregister* respektive *randregister* (Khosro, 2009, s. 101). För att läsaren skall få en uppfattning av vad dessa begrepp innebär har vi som författare valt att översiktligt redogöra även för dessa.

När stämbanden sluter tätt mot varandra och hela stämbandsmuskulaturen försätts i svängningar kallas detta bröströst/fullregister. Enkelt uttryckt är stämbanden i ren bröströst/fullregister förkortade och förtjockade. Denna typ av klang är den vi använder när vi talar. Karaktären är ganska tung och kraftig. I huvudklang/randregister är stämbanden förtunnade och förlängda. Endast den yttersta kanten av stämbanden aktiveras och svänger med när man använder sig av denna typ av röst. Dess grundkaraktär är därför lättare än i bröströst/fullregister. Varför man valt att kalla dessa olika typer av röstregister just bröströst och huvudklang är beroende på var man känner röstens vibrationer i kroppen, antingen bakom bröstbenet eller i huvudet (Khosro, 2009, s. 101-103).

3.2 Sångtekniska skolor

Redan Platon och Aristoteles skrev i sina skrifter om sångens betydelse för att förstärka ordet. Över tid har sångens funktion och olika ljud förändrats. I samband med det har även sångpedagogiken förändrats. Under medeltiden och renässansen var sångundervisningen knuten till kyrkan. Den berörde främst musikteori och musiklära och inte röstteknik. Senare under 1600- och 1700-talen blev själva tonbildningen viktig och det fanns flera sångtekniska skolor bl.a. i Paris, Neapel och Bologna. Nästkommande århundrade fick röstfysiologiska studier betydelse för sångutbildning (NE, 2014). Beroende på rådande ideal har det funnits många olika sångtekniska skolor som sett på sång, sångteknik och sångundervisning på olika sätt. Tidigare var det bara sångare som skulle utbilda sig till solister som var berättigade och fick tillgång till sångundervisning. I dag är det inte på det sättet. Alla som är intresserade av sång kan ta sånglektioner oavsett målbild och nivå (Moberg, Ugglå, 1976, s.26).

De allra flesta, om inte samtliga sångpedagoger, har sin bakgrund och sångutbildning inom en eller flera specifika sångtekniska skolor. Begrepp och terminologi kring sången och instrumentet skiljer sig därför ofta åt. Beroende på vilken sångteknisk skola man som sångpedagog själv kommit i kontakt med eller utbildat sig inom är det ofta på dessa grunder man väljer sin egen terminologi och begreppsanvändning. För en ökad förståelse hos läsaren har vi därför valt att redogöra för några av de sångtekniska skolor som berörs i resultatdelen och vad som är specifikt för just dessa.

3.2.1 Klassisk sång

Man kan tala om klassisk musik på två olika sätt. Det ena sättet är klassicism som epok. Under 1800-talet ansågs länge Wienklassicismen som normgivande med kompositörer som Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart och Ludwig van Beethoven i spetsen. Denna musik hade ett särskilt musikaliskt ideal. Den andra definitionen, ofta även kallad konstmusik eller ”seriös musik”, är snarare en avgränsning gentemot folkmusiken och populärmusiken och kan då innefatta flera stilar än Wienklassicism, så som barock och romantik (NE, 2014).

Begreppet klassisk sång är därför ett ganska otydligt begrepp. De används i huvudsak för att kunna särskilja klassisk sång från sång i de populärmusikaliska genrererna så som rock, pop och folkmusik inom högre musikutbildning i Sverige. Definitionen för klassisk sång är då att man sjunger musik inom en klassisk genre. Genrererna man sjunger kan vara exempelvis opera, romans, barock eller nutida konstmusik.

Det finns många olika sångskolor inom klassisk sång. Ett exempel på en klassisk sångskola är *den gamla italienska skolan*. Som namnet antyder grundades den i Italien på 1700-talet och hade erkända sångpedagoger som Battista Lamperti och Manuel Garcia. I anslutning till *den gamla italienska skolan* finns begreppet *bel canto*. Vilket Daniela Bloem-Hubakta i sin bok *The Old Italian School of Singing: a theoretical and practical guide* beskriver som ”ett sätt att sjunga repertoar; den gamla italienska skolan är metodiken för att kunna sjunga all repertoar” (Bloem-Hubakta, 2012, s. 5-13) [*egen översättning*].

3.2.2 EVT - Estill Voice Training

Estill Voice Training är en specifik sångteknisk skola som grundades av Jo Estill i början av 1990-talet. För att få kalla sig Estill-instruktör måste man ha genomfört ett visst antal kurser där denna metod lärs ut och innan man gjort detta har man heller ingen tillgång till kurs- eller metodmaterial. Följande redogörelse för Estill Voice Training kommer därför ha sin förankring i författarnas kunskaper från egna erfarenheter av denna metod samt boken *Singing and The Actor* som är skriven av Gillyanne Kayes (2000). Hon var en av de första eleverna till Jo Estill som också undervisar efter denna metod. Vad som är specifikt med Estill Voice Training och som haft genomslag även hos många icke Estill-certifierade sångpedagoger är dess terminologi som innefattar sex olika röstkvaliteter: Speech, Falsett, Sob/Cry, Twang (oral och nasal), Belting och Opera (Kayes, 2000, s. 154).

Speech är en röstkvalitet som utgår från talrösten. Stämbanden är i denna kvalitet tjocka och struphuvudets position neutral. Det är stängt upp till näshålan och i dess naturliga utformning används ingen twang. Karaktäristiskt när man sjunger i denna röstkvalitet är att sången i princip låter talad. Speech fungerar bäst i det lägre röstregistret för kvinnor och i mellanregistret för män.

Falsett liknar Speech så tillvida att struphuvudets position är densamma, stämbanden är tjocka och det är stängt upp till näshålan. Karaktäristiskt för Falsett är att ljudet är väldigt ”luftigt”. Detta beror på att luftflödet passerar stämbanden utan att dessa stängs helt, till skillnad från

Speech där det är mer motstånd i stämbanden och dess slutningsfas är längre. Falsett är en kvalitet som kan användas i hela registret för både kvinnor och män.

Cry är en röstkvalitet som har en mjuk och varm karaktär och används ofta i ballader. När man använder sig av Cry skall sköldbrosket tippas, vilket leder till att stämbanden sträcks ut och är därför i denna kvalitet relativt tunna. Det finns också en version av Cry som kallas *Sob*, där struphuvudets position är lägre.

Twang är en röstkvalitet med ett genomträngande, skarpt ljud. Sköldbrosket skall tippas och larynxtuben görs mindre genom att kannbrosken och nedre delen av struplocket förs närmre varandra. I Twang kan man ha antingen öppet eller stängt upp till nashålan, vilket kallas nasal respektive oral Twang. Struphuvudets position skall vara hög (Kayes, 2000, s. 155-156).

Belting är en komplex röstkvalitet som kombinerar Speech, Twang, ett högt struphuvud och tippat ringbrosk. Stämbanden är i denna kvalitet tjocka och slutningsfasen är lång, vilket innebär att de i denna kvalitet får arbeta mycket. Belting karaktäriseras av ett väldigt stark, genomträngande ljud.

Opera är lik Belting så tillvida att stämbanden i denna röstkvalitet är tjocka och slutningsfasen är lång. Opera innefattar en kombination av Speech och Twang, struphuvudets position är lågt och sköldbrosket skall tippas. Det är inte lika krävande för stämbanden att sjunga i Opera-kvalitet som i Belting (Kayes, 2000, s. 157). Operakvaliteten är ej att förväxla med genren opera.

3.2.3 CVT - Complete Vocal Technique

Complete Vocal Technique är en sångteknisk skola utformad av Cathrine Sadolin. Hon har publicerat en bok med samma namn med en första utgåva år 2006. Hennes ambition är att separera smak och teknik för att kunna isolera tekniken. Detta för att sångare skall få möjlighet att själva kombinera de många beståndsdelar för det ljud de söker efter (Sadolin, 2009, s.7). Sadolin har i och med detta utformat fyra huvudkategorier inom röst användning, vilka hon kallar funktioner. Dessa är: Neutral, Curbing, Overdrive och Edge. Dessa olika funktioner har Sadolin benämnt som mer eller mindre *metalliska* beroende på hur sångklangen uppfattas och låter. Hon beskriver ett tydligt metalliskt ljud som kantigare, hårdare, råare eller mer direkt. Inom pop/rock genren används ett tydligt metalliskt ljud ofta, men inom klassisk musik kan det vara svårt att känna igen då man maskerar det metalliska ljudet med den klassiska, rundare sångklangen. Det finns olika grader av metalliskt ljud, det kan saknas eller vara mer eller mindre påtagligt. Därför skiljer Sadolin på icke-metalliska, halvmetalliska och helmetalliska ljud. Nedan följer en kortare presentation av de olika funktionerna enligt Sadolin och Complete Vocal Technique.

Neutral är den enda av funktionerna som är *icke-metallisk*. Den karaktäriseras av en mjukhet i tonen och kan sjungas med eller utan en luftig karaktär. Generellt är Neutral en funktion med svag volym, dock med vissa undantag. Förutsättning för att sjunga i Neutral är att ha en avspänd, hängande käke (Sadolin, 2009, s. 87-89).

Curbing är en *halvmetallisk* funktion, vilket innebär att det finns en viss mängd metall i ljudet. Ljudet karaktäriseras som återhållet och lätt klagande. Tonen skall vara tät och icke-luftig. Både män och kvinnor kan använda sig av Curbing i alla tonhöjder och funktionen används då man eftersträvar ett kraftigare ljud än Neutral. Förutsättning för Curbing är att man etablerar ett så kallat *hold*, vilket innebär en känsla av att hålla tillbaka, *tygla* tonen (Sadolin, 2009, s. 96-97).

Overdrive är en *helmetallisk* funktion där tonerna som produceras alltid skall vara täta och icke-luftiga. Karaktären i denna funktion är stark, ropande och väldigt direkt. Som när man ropar ”hey” efter någon på avstånd. Förutsättning för Overdrive är att bibehålla det helmetalliska ljudet. Detta görs till en början bäst genom att etablera vad Sadolin kallar *bett*. Ett sätt att hitta detta bett är genom förnimmelsen att bita i ett stort äpple. Overdrive kan sjungas av både män och kvinnor. Det är viktigt till en början, innan man behärskar funktionen, att i Overdrive inte ha en alltför avspänd hängande käke eller att munnen är för öppen. Båda delarna kan bidra till att struphuvudet sänks och det metalliska ljudet försvinner så man istället hamnar i funktionen Neutral. (Sadolin, 2009, s.106-110)

Edge är, liksom Overdrive, en *helmetallisk* funktion som alltid skall vara tät och icke-luftig. Karaktären i denna funktion är ljus, skarp och skrikig. Förutsättning för Edge är att använda distinkt twang av larynx-tuben. Twang skapas genom att kannbrosken och den nedre delen av struplocket förs närmare varandra och ljudet som produceras får då en skarpare och mer genomträngande karaktär. Ju mer ihopträngd öppningen är, desto starkare blir ljudet. Struphuvudets position skall vara hög. Edge kan användas i alla tonhöjder, både hos män och kvinnor. (Sadolin, 2009, s. 116-117).

3.3 Undervisning och lärande

I denna del redovisas de texter som berör undervisningssituationen och elevens upplevelse av den. För att kunna undersöka pedagogens tankar kring undervisningen har vi tagit del av texter som rör pedagogens agerande i undervisningssituationen men också elevens upplevelse av den, själva lärandet.

3.3.1 Kroppen som instrument

Det finns en komplexitet i att det är den egna kroppen som är sångarens instrument. Det är något som Britt-Marie Styrke (2013) beskriver i sin rapport *Dans, didaktik och lärande: om lärarens möjligheter och utmaningar inom gymnasieskolans estetiska program* men då med dans som utgångspunkt. Hon beskriver att då den egna kroppen är arbetsredskapet påverkas utövaren av sitt förhållningssätt till kroppen. Detta är något som inte alltid helt enkelt i en gymnasiekontext. Hon förklarar att det kan vara svårt att särskilja det egna jaget från kroppen som arbetsredskap. ”Kroppen är något som vi i fenomenologisk mening är stället för något som vi har - vi är våra kroppar” (Styrke, 2013, s. 39-42). Vidare talar Styrke om att det kan uppkomma svårigheter då dans som ämne möter den teoretiska gymnasieämnesstrukturen. ”Dansens särart nära knuten till kroppsligheten har sina specifika förutsättningar, inte alltid synliggjorda i en teoretiskt dominerande lärandemiljö” (Styrke, 2013, s. 13).

3.3.2 Konst eller didaktik

Britt-Marie Styrke talar i sin rapport som berör dans, om de två begreppen *didaktisk rationalitet* och *ämnesrationalitet*. Hon menar att idealiskt sätt bör båda dessa finnas med i en lärarutbildning. Med didaktisk rationalitet menar hon en förståelse för det didaktiska. Ämnesrationalitet är ett fokus på ämneskunskaperna, i hennes fall en förståelse för konstarten dans. Hon beskriver också att det historiskt sett verkar ha funnits en svårighet att få ett harmoniskt förhållande dessa två emellan. Olika pedagoger har olika uppfattning om vilken av dessa som undervisningen bör utgå ifrån (Styrke, 2013, s. 27-28).

Detta är något som Olle Tivenius (2008) talar om i sin avhandling *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Hans forskningsfråga behandlar hur musiklärare vid kulturskolor i Sverige får sina värderingar. Svaret på hans forskningsfråga är följande:

[...] musiklärarna tillägnas i huvudsak sina attityder och värderingar genom socialisation inom det ämne de undervisar inom, där de olika ämnena har sina egna traditioner (Tivenius, 2008, s. 118).

Tivenius har tagit fram åtta olika musiklärartyper där varje typ har sina speciella särdrag. Han beskriver de olika musiklärartyperna och hur de olika typernas värderingar skiljer sig åt. Det som bl.a. skiljer dem åt är vad som är det grundläggande i undervisningen. Om det exempelvis är musiken som är den grundläggande faktorn eller om det är ett väldigt starkt elevfokus. Dessa faktorer har olika fokusgrad inom de olika typerna. Andra aspekter, som hur man förhåller sig till kulturpolitiken, kan vara faktorer. En av musiklärartyperna har han valt att kalla *Pedagogen*.

Pedagogen är en musiklärare där tyngdpunkten ligger mera på lärare än på musik, en lärartyp som är medveten om, som har tagit ställning till, som förhåller sig till centrala begrepp som demokrati, lärarroll och musiksyn och som därtill bygger sin verksamhet på konsekvenserna av denna medvetenhet. Omsorgen om barnen är överordnad omsorgen om musiken [sic.] (Tivenius, 2008, s. 225).

Detta skulle motsvara det som Styrke beskriver när hon talar om *didaktisk rationalitet* (Styrke, 2013, s. 27-28). Tivenius beskriver ytterligare en musiklärartyp han valt kalla *Musikanten*.

Musikanten anser att man mår bra av att spela, att det är något essentiellt. Typen är inte någon nytänkare, filosofin är att spela, och då behövs inget nytänkande. Då pedagogiken bygger på att spela behövs inga stora mått av medveten metodisk bredd, varför det passar bäst om eleverna redan har "musiken i blodet" (Tivenius, 2008, s. 224).

Detta skulle kunna motsvara det som Styrke beskriver som ämnesrationalitet (Styrke, 2013, s. 27-28).

3.3.3 Diskurs

Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2013) beskriver i sin bok *Diskursanalys som teori och metod* begreppet diskurs som "[...] ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (Winther Jørgensen, Phillips, 2013, s. 7). Diskurs innebär alltså i praktiken att man inom specifika grupper har ett gemensamt språk som alla kan förstå och tillägna sig. Med hjälp av språket skapas representationer av verkligheten som inte neutralt avspeglar en existerande verklighet. Detta innebär inte att verkligheten inte finns, men den får bara betydelse genom diskurs (s. 15).

Lars Lilliestam (2009) beskriver i sin bok *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor* diskurs utifrån ett musikperspektiv och förklarar att diskurs innefattar vilka ord och uttryck man använder och *inte* använder. Lilliestam beskriver vidare att orden i en musikdiskurs förvisso kan vara synonyma men att dess innebörd har varierande betydelse. De kan ha olika status och laddning och är därför gångbara inom olika musikdiskurser. Man kan säga att det finns en speciell musikdiskurs, dock är det mer rimligt att säga att det finns många musikdiskurser som varierar beroende på vilken genre man talar om (s. 194).

Moberg och Ugglå (1984) skriver i sin bok *Sång för envar: grundbok för studiecirklar, sånggrupper, körer etc* att sångpedagogiken är i ständig förändring. Detta är något man som sångpedagog måste förhålla sig till. Man bör vara medveten om att de värderingar man fick då

man själv var sångelev kanske måste omprövas. Det är lätt att man som lärare fastnar i ett undervisningsmönster som är baserat på den undervisning man själv fått (s. 26). Man skulle kunna säga att man som sångpedagog bör vara medveten om att man alltid är en del av en diskurs.

3.3.4 Metakognition

Pedagogikforskaren Olga Dysthe (2003) utgår ifrån psykologen Jean Piaget när hon i sin bok *Dialog, samspel och lärande* skriver om "[...] en aktiv konstruktionsprocess där eleverna tar emot information, tolkar den, knyter ihop den med vad de redan vet" (s. 36). Detta har kommit att bli ett pedagogiskt begrepp som kallas *metakognition*. Prefixet meta kommer från grekiskan och betyder med, bland eller efter. Men används i dag främst med betydelsen *bortom*. Ordet kognition är "[...] de tankefunktioner med vilkas hjälp information och kunskap hanteras" (NE, 2014). Ordet metakognition betyder alltså bortom lärandet. I praktiken handlar det om möjligheten att kunna förstå sitt eget lärande och bli medveten om hur man lär sig bäst (Dysthe, 2003, s. 37). I sångundervisning skulle detta kunna innebära att sångeleverna själva förstår genom vilken typ av språk de lär sig bäst.

3.4 Sångpedagogens redskap

Med hjälp av olika typer av kommunikation utför sångpedagogen sin undervisning. I boken *Kommunikation - Samspel mellan människor*, skriven av Björn Nilsson och Anna-Karin Waldermarsson (2007), står det att ordet kommer från latinets *Communicare* som betyder att något ska bli gemensamt. Kommunikation kan vidare definieras som en process i vilken två eller flera personer skickar olika budskap till varandra. Budskapet kan skickas mellan personerna med olika medel så som språk och tal, mimik och ögonkontakt (Nilsson, Waldermarsson, 2007, s. 11-13).

Dessa olika sätt att skicka budskap har den pedagogiske teoretikern Lev Vygotskij kallat för *mediering*. Lärande förmedlas via olika "intellektuella och praktiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå omvärlden och handla" (Dysthe, 2003, s. 45). Som sångpedagog är det viktigt att ha flera olika redskap för att kunna undervisa sina elever. Marianne Khoso skriver i sitt kompendium att då stora delar av sångarens instrument är osynligt måste sångpedagoger vara flexibla i sin undervisning då alla elever är unika och förstår på olika sätt (Khoso, 2009, s. 5).

Nedan finns en uppdelning av medierande redskap sångpedagoger använder sig av i sin sångundervisning: dialog, blomsterspråk, förebildande och gehör.

3.4.1 Dialog

Olga Dysthe definierar den språkliga kommunikationen dialog som ett samtal som har vissa kvaliteter så som en "vilja att lyssna, öppenhet för andras argument och vilja att ändra ståndpunkt" (Dysthe, 2003, s. 11). Att kunna ha en god dialog med sina elever är av största vikt för sångpedagogen. Då delar av sånginstrumentet är osynligt och abstrakt är det bra om eleven kan beskriva sin fysiska upplevelse av exempelvis en övning.

3.4.2 Blomsterspråk

Lilliestam skriver att metaforer och adjektiv är mycket vanliga i beskrivningar av musik. Han skriver också att det går bra att tala och jämföra musik med hjälp av olika metaforer så länge man delar referensramar med personen man talar med (Lilliestam, 2006, s. 209-213).

Språket är ett mycket viktigt och avgörande redskap för sångpedagogen. Olga Dysthe skriver t.o.m. att det är människans viktigaste redskap när det gäller kommunikation (Dysthe, 2003, s. 46). Det kan vara svårt att förklara för en sångelev hur hen ska genomföra ett visst moment genom att tala ett språk med enkom anatomiska termer. Istället använder sig sångpedagoger mycket av olika föreställningar, beskrivningar och metaforer. Detta kallas för *det sångpedagogiska blomsterspråket* (Moberg, Uggla, 1984, s. 32). Att använda sig av denna typ av språk kan enligt vår erfarenhet vara mycket användbart. Detta för att eleven kanske inte själv är medveten om att vissa muskler överhuvudtaget existerar och kan då än mindre ta instruktioner gällande dem.

3.4.3 Förebildande

Ett annat betydande redskap för sångpedagogen är att förebilda. Det innebär att pedagogen med hjälp av sitt eget instrument ger eleven ett exempel på hur hen ska göra. Ordet förebilda i tidigare nämnd betydelse finns endast inom musikpedagogisk diskurs. Ordet förebilda finns i gammal bemärkelse i Svenska Akademiens ordbok och beskrivs där som: *framställa i bild, synlig gestalt* (SAOB, 2014). I Nationalencyklopedin finns inte verbet förebilda med, men adjektivet förebildlig finns och har betydelsen ”som utgör efterföljansvärt exempel” (NE, 2014).

Robert Schenck skriver i sin bok *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger* om betydelsen av imitation och att som musikpedagog vara en förebild för sina elever. Han skriver att ord och förklaringar är viktiga men att imitationen är ett av pedagogens viktigaste redskap. När Schenck talar om att vara en förebild för sina elever menar han dock inte endast musikaliskt utan också etiskt. Så som vilka attityder man som musikpedagog har till olika typer av musik och på vilket sätt man förhåller sig till sitt eget musicerande (Schenck, 2000, s. 39).

För att det ska vara möjligt att som sångpedagog förebilda bör man ha arbetat mycket med sin egen röst. Khoso (2009) skriver i sitt kompendium att man som sångpedagog ”själv bör kunna behärska sångkonsten”(s. 5). Detta både för att kunna förebilda olika ljud men också för att man ska ha en större förståelse för instrumentet och på så sätt kunna undervisa sina elever.

3.4.4 Gehör

Som sångpedagog, musiker eller sångare är det av betydelse att ha ett bra musikaliskt gehör. Kenneth Helgesson (2003) definierar i sin avhandling *Absolut gehör - konkret minne för ljud* gehör som ”alla de auditiva perceptuella färdigheter som används av människor vid musikutövning” (Helgesson, 2003, s. 75). Med auditiva färdigheter menar Helgesson att öronen endast är den synliga delen av det system som uppfattar ljud. Andra delar i denna process är exempelvis minne/tänkande, motorik, kroppsuppfattning, spatial förmåga, upplevda känslor mm. Beroende på vilka gehörsförmågor människor använder sig av så används dessa olika delar i varierad utsträckning. Helgesson (2003) beskriver bland annat *tonhöjdsgehör* och *klangfärgsgehör*. Tonhöjdsgehör kan definieras som att man med örat har möjlighet att uppfatta musikaliska strukturer, så som intervall eller melodier, på ett korrekt sätt. Klangfärgsgehör kan definieras som att man med örat kan identifiera olika klanger och fastställa vad man hör, exempelvis vilka instrument som spelar (Helgesson, 2003, s. 76-77). Klangfärgsgehöret är av stor betydelse när man undervisar i sång då man som sångpedagog måste höra vad eleven gör, då det inte alltid är möjligt att se det (Khoso, 2009, s. 6). Om en elev har ett tekniskt problem kan man som sångpedagog genom sitt klangfärgsgehör fastställa vad eleven gör med sin röst rent anatomiskt för att sedan kunna konstruera en övning som kan avhjälpa problemet.

4. METOD

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ forskningsmetod i form av samtalsintervjuer för vår studie. Samtalsintervjuundersökning karaktäriseras av att primärt söka efter kvaliteter, vilket innebär förekomst/icke förekomst av kategorier (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2012, s. 230). Nationalencyklopedin beskriver den kvalitativa forskningsmetoden som ett sätt att åstadkomma en helhetsbeskrivning av det undersökta. Den kvalitativa forskningsmetoden tenderar också att omfatta en mindre population än vid kvantitativa undersökningar (NE, 2014). Syftet vid kvalitativ forskningsmetod är att skapa fördjupad förståelse för människors idéer och attityder, ofta genom djupintervjuer eller deltagande observation (Kvalitativ forskning, 2014, 4 maj).

4.1 Urval

Då syftet med vår studie är att undersöka hur sångpedagoger förhåller sig till språk och kommunikation i sin undervisning har vi valt att intervjua verksamma pedagoger inom samt strax utanför Göteborgsområdet. Dessa undervisar på olika utbildningsnivåer. I en kvalitativ forskningsstudie väljer man ut en bestämd population. Populationen beskrivs som den grupp studien vill uttala sig om och består i vårt fall totalt sett av pedagoger inom individuell sångundervisning (Esaiasson et al., 2012, s. 156). Två av dem är verksamma på kulturskolan, två på musikestetiskt program på gymnasiet och två på universitetsnivå. Vi valde aktivt att kontakta lärare på olika skolor och utbildningsnivåer då vi ville ha en spridning och få med eventuella olikheter. Vi gjorde därmed ett strategiskt urval. Strategiskt utvalda fall kan inte vara representativa för populationen som helhet. Dock kan man genom analys generalisera resultaten till en teori och lyfta fram allmängiltiga aspekter. Dessa kan förväntas säga något om även närliggande fall i populationen, i vårt fall yrkesgruppen sångpedagoger (Esaiasson et al., 2012, s. 159).

I ett initialt skede var vår tanke att observera och filma en lektion med respektive sångpedagog. Tillsammans med sångpedagogen skulle vi sedan titta på filmen och samtidigt ha en uppföljande intervju. På grund av praktiska skäl och tidsbrist fann vi detta icke genomförbart. Vi beslutade oss därför för att enbart genomföra samtalsintervjuer, då detta föreföll mest givande för vår undersökning. Eftersom vi valt att enbart göra samtalsintervjuer är vi medvetna om att den information som framkommit nödvändigtvis inte stämmer helt överens med hur sångpedagogerna faktiskt gör i sin undervisning. En observerande del i studien kunde därmed ha varit ett bra komplement, men vi valde av tidigare nämnda skäl att inte göra detta.

De intervjuade sångpedagogerna är respondenter. Vid en undersökning av respondentkaraktär är det respondenterna själva och deras tankar som är studieobjekten. Detta är i enlighet med vårt syfte för studien. Samma frågor har ställts till samtliga svarspersoner och svaren kan sedan analyseras och jämföras för att finna mönster (Esaiasson et al., 2012, s. 228).

4.2 Genomförande

Vi valde att genomföra intervjuerna enskilt, med undantag av en intervju som vi författare genomförde tillsammans. Under intervjuerna utgick vi ifrån en konstruerad intervjuguide (se bilaga) där vi följt den mall som Esaiasson et al. (2012) föreslår. Den innefattar uppvärmningsfrågor, tematiska frågor, uppföljningsfrågor, direkta frågor samt tolkande frågor (s. 264-265). Vid konstruerandet av intervjuguiden strävade vi efter att formulera frågor som inte var ledande samt att göra frågorna öppna. På det sättet kunde respondenterna få möjlighet att utveckla sina resonemang. Intervjupersonerna var totalt sex till antal och respektive intervju klockades till ca 30 minuter. Samtliga intervjuer har spelats in via en diktafonapplikation på en mobiltelefon och har sedan transkriberats. Det transkriberade

materialet har delvis redigerats för att öka läsbarheten. Ljudande icke-ord vid långa tankepauser (exempelvis ”ehh” och ”hmm”) har ibland tagits bort då det inte uppfyllt något informativt syfte. Redigeringen har dock inte påverkat det kvalitativa innehållet från den ursprungliga transkriberingen.

4.3 Analys

Vår resultatdel kan ses som en beskrivande studie. Esaiasson et al. förklarar att beskrivande studier ger svar på frågor av typen hur, vem, när, var m.fl. (Esaiasson et al., 2012, s. 36). Resultatdelen är indelad i tre huvudkategorier som sedan följs av underrubriker. Våra huvudkategorier är följande: *Hur görs valet av undervisning? Vad gör de?/På vilket sätt?* samt *Varför?* Dessa frågor fungerar som ett slags sök- och sorteringschema för att säga det mest väsentliga om den information som framkommit under samtalsintervjuerna (Esaiasson et al., 2012, s. 37). Esaiasson et al. (2012) förklarar att det i en beskrivande studie ställs krav på att det skall finnas en tydlig begreppsapparat för att studien skall räknas som vetenskaplig (s. 36-37). Med utgångspunkt från detta har vi utgått från fyra huvudbegrepp som kommer till arbete i vår analys. Dessa är *röstanatomi*, *sångtekniska skolor*, *utbildningsnivå* samt *pedagogtyper*.

4.4 Studiens tillförlitlighet

Reliabiliteten och den interna validiteten (Esaiasson et al., 2012, s. 58-63) i studien kan ha påverkats av att vi som författare vid intervjutillfällena informerade respondenterna om att vi är musiklärarstuderande med en specialisering mot just sångämnet. Detta kan innebära att respondenterna valt att utesluta viss information som ses för självklar eftersom vi som författare tillsammans med respondenterna delar en praxisgemenskap kring ämnet sång. Då vi som författare valt att intervjua tre personer vardera kan också detta ha påverkat resultatet. Om vi valt att fördela intervjuerna på ett annorlunda sätt oss författare emellan kan det tänkas att den specifika information som framkommit under intervjuerna varit något annorlunda. Brinkman och Kvale (2009) beskriver forskningsintervjun bl.a. som en mellanmännisklig situation och skriver:

Den kunskap som produceras i en forskningsintervju konstitueras av själva interaktionen, i den specifika situation som skapas mellan en intervjuare och en intervjuperson. Med en annan intervjuare kan det skapas en annan interaktion och produceras en annan kunskap. (s. 48).

För att i största möjliga utsträckning undvika intervjuareffekter (Esaiasson et al., 2012, s. 235) har vi under intervjutillfällena försökt hålla en neutral framtoning gällande mimik och menande gester för att inte påverka respondenterna i någon specifik riktning i sina svar. Med tanke på detta har vi också medvetet försökt formulera eventuella följdfrågor på ett sätt som inte skall vara ledande. Då vi också använt inspelningsapparat i form av mobiltelefon har vi heller inte antecknat under intervjuerna. Detta för att undvika att respondenterna ska uppleva ett selektivt lyssnande eller antecknande.

Extern validitet avser möjligheterna att generalisera slutsatser utifrån det urval av analysenheter som undersökts till en större och mer relevant population (Esaiasson et al., 2012, s. 58). Analysenheterna är i vårt fall sångpedagoger med olika typ av utbildning som är verksamma på olika utbildningsnivåer och institutioner. Även om undersökningen är begränsad till endast sex sångpedagoger bör slutsatserna kunna generaliseras till även närliggande fall inom populationen, det vill säga sångpedagoger verksamma på liknande institutioner i landet.

4.5 Etiska överväganden

Vi har varit tydliga med att samtliga respondenter ges anonymitet i uppsatsen. Detta i enlighet med Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer. Bland dessa krav förekommer konfidentialitetskravet som fastslår att:

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.” (Vetenskapsrådet, 2009, s. 12).

Vi har valt att ge respondenterna anonymitet, dels i enlighet med ovan nämnda krav, men också för att skapa ett avslappnat samtalsklimat där pedagogerna tilläts vara fria och säga vad de tänkte och kände utan risk för att bli uthängda på något vis. Respondenterna kallas i uppsatsen för respondent A, B, C, D, E och F. Vi uppger inte heller namn på skolor eller kommuner där undersökningarna genomförts.

4.6 Sångpedagogerna i studien

Nedan görs en kortare presentation av sångpedagogerna som medverkat i studien, i texten benämnda som respondenter.

Respondent A har arbetat som sångpedagog sedan 2006 och är för närvarande verksam pedagog på kulturskolan. Hen gick instrumentallära­r­pro­gram­met med klassisk sång som inriktning och tog sin högskoleexamen 2006. Har ingen formell fort­bil­dning.

Respondent B har arbetat som sångpedagog sedan 2009 och är för närvarande verksam pedagog på musikestetiska programmet på gymnasiet. Hen gick klasslärarprogrammet med klassisk sång som inriktning och tog sin högskoleexamen 2009. Har som fort­bil­dning läst tre kurser i Estill Voice Training (EVT).

Respondent C har arbetat som sångpedagog sedan 2011 och är för närvarande verksam pedagog på musikestetiska programmet på gymnasiet. Hen gick instrumentallära­r­pro­gram­met med klassisk sång som inriktning och tog sin högskoleexamen 2011. Har som fort­bil­dning läst två kurser i Estill Voice Training (EVT).

Respondent D har arbetat som sångpedagog sedan 1989 och är för närvarande verksam pedagog på kulturskolan. Hen gick grundskole- och gymnasielära­r­pro­gram­met med klassisk sång som inriktning och tog sin högskoleexamen 1989. Har som fort­bil­dning läst två kurser i Estill Voice Training (EVT).

Respondent E har arbetat som sångpedagog sedan 2006 och är för närvarande verksam pedagog på universitetet. Hen påbörjade grundskole- och gymnasielära­r­pro­gram­met men avslutade efter två år denna för att påbörja en konstnärlig kandidatexamen som hen sedan slutförde. Har efter detta läst ett antal kurser i sångmetodik på högskolenivå samt läst kurser i Complete Vocal Technique (CVT).

Respondent F har arbetat som sångpedagog sedan 2006 och är för närvarande verksam pedagog på universitetet. Hen gick klasslärarprogrammet med sång som specialisering och tog sin högskoleexamen 2006. Har som fort­bil­dning läst fyra kurser i Estill Voice Training (EVT).

5. RESULTAT

I följande del redovisas resultatet av studiens samtalsintervjuer.

5.1 METAREFLEKTION

Medvetenheten kring hur respondenterna arbetar och varför är olika stor. Hälften av respondenterna tycker att det är svårt att svara på frågan: *Hur ser du på ditt uppdrag som sångpedagog?*

Oj, vilken svår fråga. (tänker länge). – Respondent A

Den andra hälften av respondenterna uttrycker ingen tvekan explicit utan börjar beskriva hur de ser på uppdraget.

Mitt uppdrag som sångpedagog är väl att varje elev ska känna sig trygg och jag vill utmana dem. Men de måste också känna sig trygga. Det är väl att de ska nå sin fulla röstpotential röstmässigt men även som personer.

– Respondent B

På frågan *Hur tänker du gällande att hitta lösningar på dina elevers eventuella sångtekniska problem?* gav två respondenter uttryck för att de inte funderat över det. De andra fyra respondenterna sa inte rent konkret att det var en svår fråga men uppfattades av intervjuaren som att de tänkte efter medan de svarade.

Ja... herregud... hur gör jag det... (tystnad). – Respondent E

Hur min tanke uppstår... Det var intressant det har jag inte funderat på.

– Respondent B

5.2 VAD?

I denna del redovisas vad som påverkar respondenternas språkliga val i undervisningen. De olika faktorerna är: styrdokument, elevens utvecklingsnivå, elevens individuella förutsättningar, respondenternas anatomiska kunskaper samt respondenternas egen erfarenhet av sångundervisning.

5.2.1 Styrdokument

Beroende på vilken typ av institution respondenterna arbetar på har de olika styrdokument och riktlinjer. Dessa beskriver i vilken utsträckning de är förpliktade att informera eleverna om röstorganet och dess anatomi. Respondenterna som är verksamma på gymnasiet samt universitetet beskriver att kursplanen är en viktig faktor gällande elevernas tillägnande av röstanatomin kunskaper.

Eftersom jag undervisar på gymnasiet så ingår det ju i kursplanerna både i sång 1 och sång 3 enligt Gy 11. – Respondent B

De respondenter som arbetar på kulturskola förklarar att de inte har någon kursplan eller specifika styrdokument att följa och att undervisningen därmed blir friare och mer upp till eleven.

Det känns inte som att mitt uppdrag är att de ska förstå exakt vad som händer utan mer att det ska kännas bra och att det ska vara kul. Jag har ingen kursplan att följa. Inte som på gymnasiet att man måste gå igenom vissa moment.

– Respondent D

5.2.2 Elevens utvecklingsnivå och det konstnärliga uttrycket

På frågan *Tycker du att det är sammankopplat med elevens färdighetsnivå att prata om anatomi?* svarar flera av respondenterna att det krävs olika former av anpassning beroende på hur långt eleven har kommit i sin utveckling.

Det är klart att man kan vara mer specifik ju längre man har kommit i sin utveckling. – Respondent F

Det finns också en rädsla för att unga elever samt elever som är nybörjare inte ska förstå och att ett anatomiskt språk då inte ska fylla någon funktion.

De (*yngre nybörjareleverna*, förf. anm.) måste ju förstå vad jag pratar om och det gör de ju inte om jag börjar slänga mig med en massa sköldbrosk hit och dit. Det kan de inte ta till sig. Då beskriver man väl på ett annat sätt.
– Respondent E

En av respondenterna beskriver att hen tycker att det fungerar bra att prata med nybörjare om anatomi men att man då måste anpassa det.

Jag tror det är vanligt att man tycker att man inte kan köra det så mycket på nybörjare. Jag tycker det funkar bra, men man får lägga det på en lagom nivå så att det inte blir för detaljerat. – Respondent B

Det finns också en rädsla för att det ska bli för tråkigt att arbeta för mycket med röstanatomi. En av respondenterna beskriver att det är viktigt att hela tiden arbeta integrerat med andra moment så som interpretation och uttryck.

Nackdelar skulle väl kunna vara att det blir för teoretiskt, eller för tråkigt eller vad man ska säga. Att det tar för mycket tid ifrån det konstnärliga då man kanske mer jobbar med bildspråk, känslor. Så det gäller ju att verkligen kombinera det. – Respondent B

En av respondenterna beskriver att man som sångare behöver ha tillgång till sin kropp och att det kan vara svårt när man är ung.

Man ska använda sin kropp och känna in kroppen. Det kan vara mycket *där* bara när man är ung liksom, och inte riktigt har koll på hela sin kropp.
– Respondent B

Flera av respondenterna separerar konstnärligt uttryck och sångteknik i sin undervisning. De poängterar den ständiga bristen på lektionstid och väljer därför att prata om anatomi på en väldigt grundläggande nivå med sina elever. En av respondenterna beskriver att det handlar om att disponera lektionstiden på bästa sätt.

Man kanske ska uppträda, då kanske i stort sett hela lektionen går åt att öva mickteknik inför uppträdandet. Eller uttryck, och väldigt lite teknik. Men om det kommer någon som har jätteproblem med någonting då jobbar vi en hel lektion med teknik. – Respondent D

En annan respondent förklarar att sångteknik och förmågan att förmedla något med sin sång måste ske i en växelverkan.

Att kunna kombinera det rent sångtekniska med någon slags vilja att faktiskt förmedla någonting. – Respondent E

Samma respondent förklarar vidare att hen vill undvika att prata för mycket om de teoretiska aspekterna, att sång måste få vara musik.

Man vill inte att sång skall bli reducerat till ett slags ljudbildande enligt mekanisk modell. – Respondent D

5.2.3 Elevens individuella förutsättningar

Samtliga respondenter påtalar vikten av att vara lyhörd inför respektive elevs behov och olika personliga och röstmässiga förutsättningar. Flera av respondenterna beskriver att det är viktigt att anpassa språket så varje elev förstår och kan utvecklas. De förklarar att de kan använda sig av olika ingångar för att eleven skall förstå och tillägna sig information.

Sedan kan det ju tvärtom hjälpa vissa elever att få veta mer konkret vad som händer för att också utvecklas. Alltså, man får läsa av eleverna lite där vad de har för typ av... Hur de bäst tar till sig liksom. – Respondent C

De beskriver att de ibland använder sig av blomsterspråk som ett verktyg i undervisningen. Detta för en ökad förståelse hos eleven.

Man får vara lite inkännande, vissa kanske inte alls känner det och plötsligt hittar det genom att man använder ett blomsterspråk, då får man kanske använda blomsterspråket som en slags ingång. – Respondent F

Majoriteten av respondenterna anser att språket inte får bli alltför avancerat. De menar att ett för avancerat språk kan leda till att eleven inte förstår samt skapa spänningar. Dock hävdar några av respondenterna att de inte alls ser några problem med att använda sig av ett mer anatomiskt språk i sin undervisning, men att det åter igen är kopplat till elevens behov.

Jag tror jag mer och mer kopplar det till anatomin. Det beror ju på vad det är för elev. Vissa svarar ju mycket tidigare, där kan man liksom jobba mer nördigt. – Respondent B

En av respondenterna beskriver att hen vill undvika att prata med eleverna om röstanatomi på ett för teoretiskt vis, att hen istället beskriver rösten genom metaforiska bilder.

I bilder, inte med specifika modeller och brosk och muskler. Inte sånt.
– Respondent D

5.2.4 Respondenternas anatomiska kunskaper

Samtliga respondenter anser sig ha tillräckliga kunskaper gällande röstorganet för att kunna bedriva sin undervisning. De uttalar dock att de nödvändigtvis inte har kunskap kring samtliga namn på muskler och brosk, men att de är medvetna om dess funktioner i sång.

Om någon skulle fråga mig om de latinska orden, vad allting heter så skulle jag inte kunna svara på det. Men om någon frågar mig vad man behöver göra för att täta en läckig röst så vet jag precis vad man ska göra för övningar och jag vet precis vad det är som händer. – Respondent E

Respondenterna har alla delvis inhämtat sin kunskap under sin universitetsutbildning, men menar att de kunde tillämpa sina kunskaper på ett bättre sätt efter utbildningen.

Att jag fått grunderna under min utbildning men att jag har tillägnat mig den och tillämpat också det jag kan mer *efter* min utbildning nästan. Blev mer medveten. Tänker mycket mer. – Respondent C

En av respondenterna uttrycker att hen känner ett behov av fördjupad kunskap för att kunna skapa bättre verktyg i sin undervisning.

Jag kan känna att för min egen skull att jag skulle vilja veta lite mer och att det kanske skulle kunna ge mig fler verktyg. – Respondent A

5.2.5 Respondenternas egen erfarenhet av sångundervisning

Det finns en koppling mellan respondenternas upplevelse av den sångundervisning de fått och hur de själva undervisar. En av respondenterna har upplevt fysiska spänningar när hen har tänkt för mycket på anatomi.

För sångpedagoger blir det ju mycket vad man har gått igenom själv och jag har haft problem med att jag har tänkt för mycket när jag har sjungit och då har det liksom blivit spärrar i min röst. För mig handlade det om vad jag hade för mentala bilder. – Respondent A

Samma respondent beskriver att hen försöker undvika ge för mycket instruktioner i undervisningen.

Ibland ser jag på eleverna att de tänker för mycket och det försöker jag akta mig lite för. Jag vill inte att de ska bli spända av att tänka för mycket. – Respondent A

En av respondenterna beskriver att det har varit svårt att hitta en viss röstfysiologisk funktion via en metafor.

Känn att du är en blomsterknopp på en äng! ja, jag känner mig sådan, men det funkade liksom inte ändå! – Respondent F

Samma respondent förklarar att hen blev hjälpt av att få den röstfysiologiska förklaringen till metaforen.

För mig en väldig befrielse att liksom få reda på när jag känner att jag är en blomsterknopp, det jag egentligen gör är att jag förlänger, får bort lite spänningar och sådana saker. Bara det där att kunna sätta ord på det så kunde man börja tänka på ett helt annat vis. – Respondent F

Alla respondenter utom en nämner att de på olika sätt och i olika grad har inspirerats av de pedagoger de själva haft.

Jag har plockat några grejer från sångpedagogen jag hade på gymnasiet, jag har fortfarande kvar några övningar därifrån. – Respondent E

5.3 HUR?

I denna del redovisas hur och på vilka olika sätt respondenterna arbetar med röstanatomin och sångtekniska aspekter i sin undervisning. De använder sig av: hörsel och syn, förebildande samt sångtekniska termer och blomsterspråk.

5.3.1 Hörsel och Syn

På frågan *Hur tänker du gällande att hitta lösningar på dina elevers eventuella sångtekniska problem?* beskriver samtliga respondenter att de arbetar utifrån sin egen hörsel och syn för att sedan formulera lösningar. En av respondenterna beskriver detta på följande vis.

Jag kan ju se fysiskt att eleven spänner sig, drar upp axlarna till öronen, skjuter fram hakan eller vad det kan vara. Och sedan kan jag också höra på kvalitén, soundet helt enkelt. – Respondent C

En av respondenterna förklarar att hen genom praktisk erfarenhet i sitt yrke har arbetat fram olika standardmetoder.

Jag lyssnar och så försöker jag att tänka ut om jag har någon standardlösning på detta. För ofta så har man ju sådär, ess i bakfickan som man drar fram och som funkar på de flesta. – Respondent A

5.3.2 Förebilda

Två av respondenterna nämner explicit att de arbetar med härmning i sin undervisning. De förebildar med sin röst, eleven lyssnar och upprepar. En av respondenterna beskriver att härmning utgör en stor del av undervisningen. Respondenten förklarar att härmning är ett bra verktyg eftersom hen vet hur ljudet som önskas hos eleven skall låta och kan på så sätt visa eleven.

Jag jobbar väldigt mycket med härmning och tack vare att jag har jobbat så mycket med min egen röst så räcker det väldigt långt. – Respondent E

En annan respondent berättar att härmning används mycket i uppvärmningsövningar för att ge eleven en uppfattning om hur övningarna skall utföras och på vilket sätt.

Det kan vara 'ahh' och så stora 'wow' eller bara öppna upp helt på stora vokaler och glida upp och ner och då brukar de härma mig. – Respondent B

5.3.3 Sångtekniska termer och blomsterspråk

När det kommer till hur de olika respondenterna benämner röstens klanger finns det många svar. En respondent ger uttryck för detta och beskriver att det kan vara svårt att veta vilka begrepp man ska använda då det finns så många.

Man kan känna att det finns så många olika begrepp man kan använda så man blir lite kluven själv. – Respondent B

Hälften av respondenterna beskriver att de baserar sitt språk på den sångtekniska skolan de i huvudsak arbetar utifrån.

Jag använder mycket av Estills, alltså talrösten, twang, gråtrösten, belt. – Respondent F

Jag slänger mig ju med CVT-termerna, det är det jag håller fast i.
– Respondent E

Respondent B beskriver att hen i sin undervisning använder sig av begrepp från flera olika sångtekniska skolor, att det är en blandning.

Det är lite blandat. Det är lite Estill och Sadolin. Neutral är med i Sadolin.
– Respondent B

Alla respondenter utom en nämner begreppet *blomsterspråk* eller beskriver att de talar om anatomi i bilder. En av respondenterna beskriver att hen använder en metafor för att få en elev att hitta en viss röstfysiologisk funktion.

Jag har ju till exempel en övning som jag brukar göra för att hitta mjuka gommen som är att man gnyr som en hundvalp. Då är det ju lite blomsterspråk där. – Respondent A

Dock anser samma respondent att hen inte vill använda en metafor utan att tydliggöra dess funktion.

Jag tycker inte att man ska säga '*lukta på den blomman*' och sedan inte säga vad det är jag vill uppnå med den tanken, för att jag vill att eleverna ska ha en fysisk medvetenhet om vad de gör. – Respondent A

Flera respondenter ger uttryck för att det är vanligt att i undervisningen använda de sångtekniska termerna bröströst och huvudklang. En respondent beskriver att begreppet huvudklang inte är önskvärt att använda då hen uppfattar att det försvårar för eleverna. Hen försöker istället tala om röstens olika röstfysiologiska funktioner för att ge eleverna en syn på rösten som en helhet.

Jag försöker att inte använda huvudklang för mycket för jag tycker att eleverna delar upp det så mycket. Jag försöker prata mer om funktioner kanske. För att få en helhet. För att se rösten som en hel röst.
– Respondent C

En av respondenterna beskriver att hen blandar olika begrepp beroende på hur den eleven förstår.

Ibland så använder jag mig av de gamla klassiska bröströst och huvudklang för att förklara det. Ibland använder jag ordet falsett om de förstår det bättre.
– Respondent D

För att intervjuaren här skulle få en förtydligad bild av respondentens uppfattning av begreppens innebörd ställdes en följdfråga kring huvudklang och falsett. Respondenten menar att dessa har samma innebörd.

Ja, ungefär samma sak. – Respondent D

En respondent beskriver att det är viktigt att kommunicera med sina elever kring de begrepp man som sångpedagog använder.

Det är jätteviktigt det där att kunna enas om vissa saker. Språk, vad det betyder, innebörden av saker. – Respondent F

5.4 VARFÖR?

I denna del redovisas vad respondenterna vill uppnå med sin sångundervisning. Den innefattar också av vilken anledning de finner eller inte finner det betydande att tala om röstanatomi.

5.4.1 Målet för undervisningen

På frågan *Hur ser du på ditt uppdrag som sångpedagog?* svarar samtliga respondenter att syftet är att eleverna skall få en hållbar, naturlig och hälsosam röst. Svaren skiljer sig dock något åt beroende på vilken utbildningsnivå respondenterna är verksamma inom. Två av respondenterna, en verksam på gymnasiet och en på universitet, beskriver att grundläggande sångteknik och anatomiska kunskaper är en del av undervisningen.

Mitt jobb som sångpedagog innefattar ju att bygga upp en grundläggande sångteknik med allt ifrån stödarbete till att ha ett hum om den grundläggande anatomin till att få en hälsosam teknik. – Respondent E

Som sångpedagog är ju mitt uppdrag att hjälpa eleverna att bli bättre sångare, sångerskor och att utveckla sin röstpotential. Och de ska lära sig mer om rösten som instrument liksom också. – Respondent C

Respondenterna som är verksamma på kulturskolan beskriver att deras huvudsakliga syfte är att möta eleven och följa dennes målbild i stor utsträckning. De betonar bland annat lust och glädje hos eleven som en viktig faktor och arbetar utifrån det med elevens egna mål i kombination med sångtekniskt arbete.

Att få eleverna att tycka att det är roligt att sjunga och få lust att fortsätta sjunga på något sätt. På ett naturligt sätt som är bra för, och inte skadligt för deras röster. Ja, försöka hitta det naturliga sångsättet hos alla så gott det går. – Respondent D

Min uppgift är ju att kunna ge så mycket input jag kan, i den riktning de vill komma tänker jag. – Respondent A

5.4.2 Självdiagnosticering

Majoriteten av respondenterna betonar vikten av att eleven själv skall förstå och kunna analysera sin egen röst och sång. Flera av dem beskriver att det handlar om att skapa en medvetenhet hos eleven för ökad självständighet. Två av respondenterna förklarar detta på följande sätt:

För att kunna få de här aha-upplevelserna så måste man kunna koppla ihop sina upplevelser med hur det faktiskt fungerar rent fysiskt. – Respondent A

Jag försöker göra dem varse för jag tänker att det är en form av självdiagnosticering också. – Respondent F

En av respondenterna betonar dialogen med eleven som en av nycklarna till denna självdiagnosticering. Hen menar att eftersom rösten som instrument är så abstrakt så är det viktigt att samtala med eleven om dennes egen upplevelse.

Och sedan att eleven mycket får reflektera själv. Vad händer nu? Vad händer nu när det funkade? Hur känns det? Och i och med att det är så svårt, man kan ju inte se vad som händer i halsen. Man kan se mycket vad som händer utanpå. Så mycket dialog. – Respondent C

5.5 RESULTATSAMMANFATTNING

5.5.1 Sammanfattning av: Metareflektionen

Hälften av respondenterna tycker att det är svårt att svara på frågan: *Hur ser du på ditt uppdrag som sångpedagog?* Den andra hälften säger inte uttryckligen att det är en svår fråga men svarar trevande. På frågan *Hur tänker du gällande att hitta lösningar på dina elevers eventuella sångtekniska problem?* gav två respondenter uttryck för att de inte funderat över det. De andra fyra respondenterna sa inte explicit att det var en svår fråga men uppfattades av intervjuaren som att de fick tänka efter medan de svarade.

5.5.2 Sammanfattning av: VAD?

I en sammanfattning av på vilken grund respondenterna gör sina val av hur mycket de ska undervisa i röstanatomi påverkas de av faktorerna: de styrdokument som finns på den respektive arbetsplatsen, elevens ålder, huruvida eleven är nybörjare eller ej, att eleverna har olika sätt att förstå röstanatomi och röstfysiologi. Valet görs också beroende på respondenternas egna erfarenheter av sångundervisning, hur de som elever själva tillägnat sig information på ett givande sätt. Respondenternas egna kunskaper kring röstanatomi och röstfysiologi spelar även in samt vilken ord- och begreppsbank de själva besitter kring röstorganet och hur och på vilket sätt de kan använda sig av denna.

5.5.3 Sammanfattning av: HUR?

Sammanfattar man på vilka sätt respondenterna arbetar med röstanatomi finner man faktorerna: att tala blomsterspråk, dvs. använda sig av metaforiska termer, tala med röstatomiska termer, använda sig av vedertagna begrepp som beskriver röstens funktioner. De använder sin syn för att kunna upptäcka synliga spänningar i exempelvis käke eller axlar. Respondenterna använder sin hörsel för att kunna upptäcka osynliga spänningar så som felaktig användning av struphuvudets muskulatur och de förebildar med sina egna röster. Dialog är enligt respondenterna också ett viktigt verktyg.

5.5.4 Sammanfattning av: VARFÖR?

I en sammanfattning av *varför* respondenterna arbetar som de gör finns det i huvudsak två olika faktorer att peka på. En faktor är att eleverna själva ska veta hur rösten fungerar för att på ett bättre sätt kunna påverka sin egen utveckling. Detta kallar flera av respondenterna förmåga till självdiagnostisering. Den andra faktorn som påverkar är var respondenterna arbetar och vilka styrdokument som finns i den verksamheten.

6. ANALYTISK DISKUSSION

I vår diskussion utreds våra frågeställningar genom att analysera och diskutera resultatet av våra intervjuer med den bakgrundslitteratur samt tidigare forskning vi använder oss av. Diskussionen är uppdelad på samma sätt som resultatredovisningen under rubrikerna *Vad?* *Hur?* och *Varför?*

6.1 VAD?

6.1.1 Styrdokumenten

I kursplanen för *Instrument eller sång 1* och även i det centrala innehållet för ämnet musik står det uttalat att eleven ska ha en grundläggande kunskap om röstanatomi och röstfysiologi (Skolverket, 2014). De respondenter som arbetar på gymnasiet beskriver just detta. De förklarar att då det står uttalat i kursplanen är de skyldiga att beröra ämnet. Samma sak säger även en av respondenterna som arbetar på universitetet.

Kulturskolan är en frivillig skolform (NE, 2014) som lyder under direktiv av mer allmän karaktär. I Bonndeklarationen som finns att läsa på Sveriges Musik- och kulturskoleråds hemsida står det bland annat att alla medborgare har rätt att uttrycka sig med konstnärliga medel. En av de två respondenter som arbetar på kulturskola beskriver att då det är en frivillig skolform är det inte hans främsta uppdrag att lära eleverna om anatomi utan att det är viktigare att de tycker att det är roligt att sjunga.

6.1.2 Elevens utvecklingsnivå och det konstnärliga uttrycket

Flera av respondenterna beskriver att det finns en motsättning mellan röstanatomi och det konstnärliga arbetet. De är oroliga att eleverna inte ska tycka att undervisningen är tillräckligt stimulerande om de arbetar med röstanatomi i för stor utsträckning. De talar om att det därför är viktigt att arbeta integrerat med röstanatomi och exempelvis interpretation. Britt-Marie Styrke skriver att det funnits en tradition av motsättning gällande huruvida utgångsläget i undervisningen bör ligga på ämneskunskaper eller på lärande (Styrke, 2013, s. 27-28).

Olle Tivenius beskriver ett liknande fenomen när han i sin avhandling beskriver de olika musklärartyperna *pedagogen* och *musikanten*. *Pedagogen* har ett fokus på lärande och *musikanten* på det konstnärliga. Det är inte möjligt att göra en tydlig uppdelning av våra respondenter enligt de två av Tivenius musklärartyper vi presenterat. Samtliga respondenter är en kombination av båda typer i varierad utsträckning. Med undantag av en respondent som explicit uttalar sig om att hen inte vill att sång ska bli något mekaniskt utan att det måste ha med musicerande att göra. Denna respondent skulle kunna kategoriseras som Tivenius musklärartyp *musikanten* (Tivenius, 2008, s. 224). Samma respondent har även uttalat att hen talar med eleverna om anatomi men i huvudsak med ett metaforiskt språk. Detta skulle kunna tolkas som att *musikanten* räds anatomiska termer då det konstnärliga värdet i sångundervisningen riskerar att gå förlorat. Detta skulle kunna ses som att *musikantens* språkliga påverkan består att hen väljer ett språkbruk som relateras till den konstnärliga diskursen snarare än den naturvetenskapliga. Majoriteten av respondenterna talar om att det är viktigt att eleven ska ha förståelse för sitt egen lärande och sin egen röst, det som Dysthe beskriver som metakognition (Dysthe, 2003, s. 36). Respondenterna tycker att det är viktigt att eleverna förstår vad det är som händer med rösten. Ett fokus på lärande är något som kännetecknar Tivenius musklärartyp *pedagogen* (Tivenius, 2008, s. 225). En tolkning av detta resultat är att typen *pedagogen* inte räds ett anatomiskt språk då det i detta fall är viktigare med lärandet jämfört med det konstnärliga.

Styrke skriver tillika med dans som utgångspunkt att det är komplext att ha kroppen som arbetsredskap då det inte är helt enkelt att skilja jaget från kroppen. Vidare beskriver hon att

detta kan vara svårt i en gymnasiekontext (Styrke, 2013, s. 42). En av respondenterna beskriver på liknande sätt att man behöver ha tillgång till sin kropp som sångare. Hen beskriver gällande detta att det kan vara en svårighet att undervisa unga elever. Av den anledningen väljer hen att inte vara så röstanatomiskt ingående i undervisningen.

6.1.3 Elevens individuella förutsättningar

Samtliga respondenter påtalar vikten av att vara lyhörd inför respektive elevs behov, personliga och röstmässiga förutsättningar. Detta är något Marianne Khoso beskriver i sitt kompendium. Hon talar om vikten att som sångpedagog var flexibel då alla elever är unika och lär sig på olika sätt (Khoso, 2009, s. 5).

6.1.4 Respondenternas anatomiska kunskaper

Respondenterna anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna undervisa i sång. Det besvarar egentligen inte någon av våra frågeställningar. Den av våra frågeställningar som behandlar företeelsen är: *Vilken anatomisk och fysiologisk röstkunskap har sångpedagogerna? Alltså inte Vilken anatomisk och fysiologisk röstkunskap anser sig sångpedagogerna ha?* Då vi inte observerat när sångpedagogerna arbetat kan vi endast jämföra hur de talar om och definierar begreppen jämfört med de definitioner vi har.

Respondenterna upplever själva att de har tillräckligt goda kunskaper kring rösten för att kunna bedriva sin undervisning. Samtliga förklarar att de nödvändigtvis inte vet de korrekta latinska namnen på olika brosk och muskler, men att de besitter den praktiska kunskap som behövs. I en av intervjuerna beskriver dock en av respondenterna att begreppen falsett och huvudklang har samma fysiologiska innebörd. Denna definition skiljer sig från författarnas samt den som presenteras i Estill Voice Training (Kayes, 2000) och den Khoso (2009) ger i sin förklaring av dessa respektive sångfunktioner. Kayes (2000) förklarar att stämbandets i falsett är *tjocka*, men att luftflödet passerar dessa utan att de stängs helt. Khoso (2009) beskriver att stämbandets i huvudklang/randregister är *tunna* och bara den yttersta kanten av stämbandets är aktiverade.

6.1.5 Respondenternas egen erfarenhet av sångundervisning

En av respondenterna beskriver att hen vill undvika att ge sina elever samma problem hen själv fick som elev. Ytterligare en respondent beskriver att hen vill vara tydligare gentemot sina elever gällande att förklara metaforer jämfört med den undervisning hen själv fått. Moberg och Ugglå beskriver det är lätt att man som lärare fastnar i de undervisningsmönster baserat på den undervisning man själv fått (Moberg, Ugglå, 1984, s. 26). Det respondenterna beskriver är att de påverkas av den undervisning de själva fått och reagerar mot den genom att delvis undervisa på motsatt sätt. Respondenterna beskriver även att de har inspirerats av de pedagoger de har haft och undervisar på liknande sätt som de gjorde.

6.2 HUR?

6.2.1 Hörsel, syn och gehör

Samtliga av respondenterna beskriver att de använder sin hörsel och sin syn för att kunna formulera sångtekniska lösningar. Hörsel och syn skulle kunna beskrivas som de ”intellektuella och praktiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå omvärlden och handla” (Dysthe, 2003, s. 45). En av respondenterna beskriver att hen lyssnar på hur klangen låter för att kunna fastställa vad som händer anatomiskt. Detta beskriver Kenneth Helgesson i sin avhandling och kallar det för *klangfärgsgehör*. Att man med örat kan urskilja olika klanger och fastställa vad man hör (Helgesson, 2003, s. 76-77). Då delar av sånginstrumentet är osynligt för ögat underlättar det för sångpedagoger att ha en gott klangfärgsgehör.

6.2.2 Förebilda

Robert Schenk skriver i sin bok *Spelrum* att imitation är ett av musikpedagogens viktigaste redskap. Han förklarar att ord och förklaringar visserligen är viktiga men att imitation är det viktigaste redskapet en musikpedagog har (Schenk, 2000, s. 39). För att en elev skall kunna ta till sig information om hur något skall göras använder sig sångpedagoger ofta av sin egen kropp och röst för att eleven via örat och synen skall kunna översätta detta till sin egen kropp. Detta pedagogiska verktyg används alltså för att eleverna skall få en bättre och djupare förståelse för hur något skall utföras. Flera av respondenterna beskriver just detta. De förebildar med sin egen röst och eleven härmar. En av respondenterna menar att härkning är ett viktigt verktyg i undervisningen. Hen kan då via sin egen röst och uppfattning om hur det skall låta ljuda på ett specifikt sätt. Pedagogens mål med detta är att eleven skall lyssna för att sedan återge med sin egen röst. Detta kan anknytas till Nilsson & Waldermarson (2007) som beskriver att kommunikation är ett budskap som skickas mellan personer. Röstligt och kroppsligt förebildande är för sångpedagogen på så sätt ett kommunikativt verktyg. Det används för att eleven skall kunna tillägna sig en specifik kunskap. En av respondenterna menar att hen har arbetet mycket med sin egen röst och därför har goda möjligheter till att förebilda. Marianne Khoso beskriver liknande i sitt kompendium att det är av betydelse att sångpedagoger förstår sånginstrumentet och sång som konststart (Khoso, 2009, s. 5).

6.2.3 Sångtekniska termer och blomsterspråk

När det kommer till de olika begrepp respondenterna använder sig av i sin undervisning finns en bred variation. Majoriteten av respondenterna har gått kurser inom en specifik sångskola. De sångskolor som i huvudsak kommer på tal är Complete Vocal Technique (Sadolin, 2009) och Estill Voice Training (Kayes, 2000). Respondenterna beskriver att det är begreppen från dessa sångskolor som de ofta använder sig av när de bedriver sin egen undervisning. Detta innebär att begreppen i respondenternas undervisning utgår ifrån olika diskurser, i detta fall ovan nämnda sångtekniska skolor. Winther Jørgensen och Phillips (2013) förklarar att diskurs är ett speciellt sätt att uppfatta världen, där det också finns ett gemensamt språk. En av respondenterna förklarar att det ibland kan vara svårt att veta vilken typ av begrepp man skall använda sig av då det finns en oerhörd mångfald av begrepp som härstammar från olika sångtekniska diskurser. Lars Lilliestam (2009) förklarar att orden i en musikkurs förvisso kan vara synonyma men att dess innebörd har varierande betydelse och är därför gångbara inom olika musikkurser. Att blanda begrepp skulle därmed kunna innebära en problematik då begreppen från de olika sångtekniska skolorna till viss del är synonyma men att innebörden har varierande betydelse. Detta kan då leda till missförstånd och brister i kommunikationen mellan sångpedagog och elev.

Lars Lilliestam (2009) menar att metaforer är väldigt vanliga inom beskrivning av musik. Majoriteten av respondenterna i studien redogör för att de använder sig av just metaforer och bildspråk i sin undervisning, det så kallade sångpedagogiska blomsterspråket (Moberg & Uggla, 1984, s. 32). Detta som ett verktyg i kommunikationen med eleven för att uppnå en specifik röstfysiologisk funktion. Lilliestam (2006) menar att det inte finns några problem med att använda sig av metaforer så länge personerna som kommunicerar delar samma referensram. Detta poängterar också en av respondenterna, som beskriver vikten av att som sångpedagog och elev kunna enas om begreppen och språket i undervisningen.

6.3 VARFÖR?

Flera av respondenterna beskriver att de vill använda sig av ett anatomiskt språk för att ge eleverna en ökad förståelse av rösten. De menar även att det är lättare för eleven att förstå sin egen röst och arbeta med sångteknik utifrån ett röstanatomsikt perspektiv. Majoriteten av respondenterna pratar om vikten av att eleven själv skall förstå och kunna analysera sin egen röst. Olga Dysthe utgår ifrån psykologen Jean Piaget när hon beskriver begreppet metakognition. Metakognition innebär att eleven ska ha möjlighet att själv kunna förstå sitt eget lärande (Dysthe, 2003, s. 36-37).

En av respondenterna betonar vikten av att ha en dialog med eleven. Detta för att sånginstrumentet är abstrakt. För att pedagogen ska få en ökad förståelse är det därför viktigt att samtala med eleven om dess upplevelse. Olga Dysthe talar om vikten av att använda sitt språk och definierar den språkliga kommunikationen dialog (Dysthe, 2003, s.46). Hon beskriver den som ett samtal som har vissa kvaliteter så som en ”vilja att lyssna, öppenhet för andras argument och vilja att ändra ståndpunkt” (Dysthe, 2003, s. 11). Detta är något som respondenterna gett uttryck för. Att i sin undervisning vara lyhörd inför eleven.

7. AVSLUTANDE REFLEKTION

I studien har vi kommit fram till att sångpedagogerna använder sig av blomsterspråk som ett verktyg för att underlätta för eleven och dess förståelse. Vi har kartlagt varför sångpedagogerna gör som de gör och har kommit fram till att valen som görs är mer medvetet gjorda än vad vi som författare först trodde. Sångpedagogerna översätter sin röstanatometiska kunskap till ett blomsterspråk och väljer att prata i metaforer för att det annars blir för avancerat. Vi anser att det som sångpedagog är viktigt att ha goda kunskaper kring röstorganet i stort för att kunna vara flexibel i sitt språk. För att kunna skapa olika metaforer behöver man ha god kunskap om röstorganets uppbyggnad. Vid uppstarten av denna uppsats hade vi författare en uppfattning om att ett röstanatometiskt språk användes bristfälligt i undervisningen. Genom studien har vi delvis ändrat denna uppfattning. Att kombinera blomsterspråk med ett röstanatometiskt språk verkar ofta vara det bästa alternativet för lärandet hos eleven.

I vår diskussion har vi diskuterat Olle Tivenius musiklärartyper och vad som kännetecknar dessa. Vi anser att det inte behöver finnas någon motsättning mellan att vara pedagog och samtidigt fokusera på det konstnärliga i sångundervisning. Det ena utesluter inte det andra, snarare att man gynnas av att kombinera dessa. En stor passion för musicerande leder enligt vår mening även till en passion att undervisa andra där lärande också står i fokus.

Vi hade även en uppfattning om att sångpedagoger inte har reflekterat särskilt mycket kring sitt språk. Detta var något som delvis stämde. Under rubriken metarefleksion redogör vi för detta. Flera av våra respondenter uttryckte att de inte tidigare funderat över frågan. Vi anser att man som sångpedagog bör vara medveten om vilket språk man använder när man undervisar då det är av stor betydelse.

Ett tydligt mönster vi upptäckt genom att göra denna studie är att de sångskolor som är nyare är ”slutna” på ett sätt de äldre sångskolorna inte är. Ett exempel på detta är att om man ska undervisa i Estill Voice Training så måste man ha gått de kurser som Estill Voice Training erbjuder. På liknande sätt fungerar Complete Vocal Technique. Båda dessa sångskolor är anatomiskt tydliga i sina begreppsförklaringar och då de inte blandas upp med andra sångskolor kan de behållas intakta i sin ursprungliga utformning. Dessa två sångskolor används enligt vår erfarenhet i huvudsak i genrerna rock, pop, jazz och musikal. De äldre sångskolorna som *den gamla italienska skolan* används i huvudsak inom genren klassisk sång. De äldre sångskolorna är inte ”låsta” på samma sätt som de yngre och har därför blandats med varandra. Detta har enligt vår mening gjort att om man är klassiskt skolad så det det mindre vanligt att man bekänner sig till en specifik sångskola utan undervisar utifrån flera olika sångskolor. Detta kan vi se i vår undersökning då de två av våra respondenter som är klassiskt skolade inte har en lika tydlig begreppsapparat att luta sig mot som de som är skolade i Estill Voice Training eller Complete Vocal Technique.

Vi tror att det är viktigt med en öppenhet inför olika sätt att undervisa på. Vi menar att det finns en risk i att bli statisk om man som sångpedagog enbart undervisar utifrån en specifik sångskola. För att undvika detta kan det finnas en poäng i att ha en grundläggande kunskap kring flera olika typer av sångtekniska skolor. Detta för att uppnå största möjliga flexibilitet i sitt språk och på så sätt vara så anpassningsbar som möjligt inför varje elev.

Denna studie har givit oss tillfälle att som blivande sångpedagoger reda upp i den förvirring kring röstanatomi och olika begrepp vi tidigare haft. Röstorganet är ett komplext instrument och det finns en uppsjö av olika skolor och sätt tillägna sig den kunskap som är nödvändig att

ha som sångpedagog. Genom den litteratur vi använt oss av har vi för oss själva kunnat reda ut de många begrepp och funktioner som tidigare varit svåra att förstå.

Förslag till vidare forskning är att göra en observerande studie för att på så sätt ta reda på om sångpedagogerna faktiskt arbetar som de påstår. Något som också skulle vara intressant vore att göra samma typ av undersökning, men då ur ett elevperspektiv. Undersökningens fokus skulle då vara att se hur olika elever uppfattar olika typer av språk i sångundervisning.

8. REFERENSLISTA

- Bloem-Hubatka, Daniela. (2012). *The Old Italian School of Singing: a theoretical and practical guide*. McFarland & Company, Inc., Publishers
- Dysthe, Olga. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- European Music rådet. *Bonndeclarationen* (2011). Hämtad 2014-05-04, http://www.smok.se/sites/smok.se/files/emu_bonndeclarationen__svensk_version.pdf
- Esaiasson, Peter. Gilljam, Mikael. Oscarsson, Henrik. & Wängnerud, Lena. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Helgesson, Kenneth. (2003). *Absolut gehör: konkret minne för ljud*. Diss. Göteborg : Univ., 2003. Göteborg.
- Kayes, Gillyanne. (2000). *Singing and the actor*. London: A & C Black
- Khoso, Marianne. (2009). *Sångmetodik*. Opublicerat manuskript, Göteborgs universitet, Högskolan för Scen och Musik.
- Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvalitativ forskning. (2014, 4 maj). I *Wikipedia*. Hämtad 2014-05-08, https://sv.wikipedia.org/wiki/Kvalitativ_forskning
- Lilliestam, Lars. (2006). *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor*. Göteborg: Ejeby.
- Moberg, Ulla. & Ugglå, Madelene. (1984). *Sång för envar: grundbok för studiecirklar, sånggrupper, körer etc*. Bromma: Edition Reimers.
- Moberg, Ulla. & Ugglå, Madelene. (1984). *Sångrosten som huvudinstrument: en pedagogisk handledning*. (2., delvis revid. uppl.) Bromma: Edition Reimers
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Förebilda*. Tillgänglig: http://www.ne.se/sve/förebildlig?i_h_word=förebilda
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Klassicism*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/lang/klassicism>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Kognition*. Tillgänglig <http://www.ne.se/lang/kognition>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Kommunal musikskola*. Tillgänglig <http://www.ne.se/lang/kommunal-musikskola>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Konstmusik*. Tillgänglig <http://www.ne.se/lang/konstmusik>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Kvalitativ metod*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/lang/kvalitativ-metod>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Meta*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/lang/meta-/254946>

- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Sång*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/lang/sång/322303>
- Nilsson, Björn. & Waldemarson, Anna-Karin. (2007). *Kommunikation: samspel mellan människor*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Sadolin, Cathrine. (2009). *Komplett sångteknik*. (2. utg., 1. uppl.) København: Shout Publishing
- Schenck, Robert. (2006). *Spektrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Ejeby.
- Skolverket. 2011. Läroplan för gymnasieskolan 2011. Hämtad 2014-04-13 från: http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSINS01S&lang=sv&tos=gy#anchor_MUSINS01S
- Styrke, Britt-Marie. (2013). *Dans, didaktik och lärande: om lärarens möjligheter och utmaningar inom gymnasieskolans estetiska program*. Stockholm: Dans och Cirkushögskolan.
- Sundberg, Johan. (2001). *Röstlära - Fakta om rösten i tal och sång*. Proprius förlag
- OSA-projektet Svenska akademien (1997-). *Svenska akademiens ordbok [Elektronisk resurs]*. Göteborg: OSA-projektet
- Tivenius, Olle. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2008. Örebro.
- Vetenskapsrådet. (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-04-25, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Winther Jørgensen, Marianne. & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

BILAGOR

Intervjuguide

Tema: **Bakgrundsfrågor**

- Hur gammal är du?
- Vad har du för utbildning, ev fortbildning, när gick du den?
– Specifik separat sångutbildning; Estill, Bel Canto etc?
- Hur länge har du arbetat som sångpedagog?
- Vilka åldersgrupper undervisar du i sång?
- Vilken/vilka typer av undervisningsformer arbetar du med i sång? (grupp, enskilt)
- Hur ser du på ditt uppdrag som sångpedagog? Vad innefattar det?

Tema: I **sångpedagogens huvud**

- Beskriv hur en sånglektion kan se ut när du undervisar?
- Hur tänker du gällande att hitta lösningar för dina elevers eventuella sångtekniska problem?
– hur går du tillväga för att lösa problemet/en?

Tema: **Kunskap**

- Vilka kunskaper anser du dig ha gällande röstorganets anatomi?
- När och var tillägnade du dig denna kunskap?
- Känner du att du besitter de kunskaper du behöver ha i sångundervisningen? Om “nej”, konsekvenser?

Tema: **Språket i undervisningen**

- Pratar du med eleverna om röstens anatomi?
– Om ja, på vilket sätt? Om “nej”, varför?
- Tycker du att det är sammankopplat med elevens färdighetsnivå att prata om anatomi?
- Ser du några för- eller nackdelar med att använda ett anatomiskt språk i din undervisning?
- Hur benämner du röstens olika klanger?
Exempel: randregister, huvudklang osv?

Tema: **Öppna frågor**

- Arbetssätt, på vilken grund gör du som du gör? (erfarenhet, sångteknisk skola..?)
- Något du vill tillägga?