



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Den unika och exklusiva sångundervisningen

En kvalitativ intervjustudie om olika sångundervisningsformer i
gymnasieskolan

Niklas Strömberg
Göteborgs universitet
Ämneslärarprogrammet GY, 300hp
Musik och svenska som andraspråk



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGMU2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2021
Handledare: Lena Ostendorf
Examinator:
Rapport nr:

Nyckelord: Sångundervisning, sångdidaktik, undervisningsformer, socialkonstruktionism, diskursanalys, diskurser, individuell undervisning, gruppundervisning, masterclass, flerläraresystem,

Abstrakt

Syftet med denna studie är att problematisera den individuella undervisningsformen i sång som en förgivettagen praktik i den svenska gymnasieskolan. Problematiseringen sker genom att i kvalitativa intervjuer undersöka hur sånglärare på gymnasiet talar om och konstruerar legitimitet åt olika undervisningsformer. Fem sånglärare från olika delar av landet medverkar i studien och alla arbetar som sånglärare i den svenska gymnasieskolan. Studien intar ett socialkonstruktionistiskt och diskursanalytiskt förhållningssätt där sånglärares uttalanden förstås i ljuset av sociala och historiska kontexter.

Resultatet visar att tre diskurser framkommer när lärarna talar om olika sångundervisningsformer. *Identitetsdiskursen* tar sin utgångspunkt i den individuella undervisningsformen som en trygg plats för eleven att utvecklas personligt på. Gruppundervisningens socialt kontrollerande funktion anses i denna diskurs hindra det identitetsskapande syftet. Läraren kan här träda in i rollen som terapeut och eleven positioneras som skyddsling. I *artistdiskursen* framkommer det att den individuella undervisningen skapar bäst förutsättningar för individbaserade artistkunskaper och gruppundervisningen förbereder då eleverna för scenframträdanden. Syftet är då att eleverna ska bli artister. Den tredje och sista diskursen som utkristalliserats benämns som *byråkratidiskursen* och behandlar undervisningsformernas relation till yttre styrningsfaktorer såsom schema, tid, makthavare och styrdokument. Den individuella undervisningen legitimeras här med hänvisningar till schema, roligt innehåll i styrdokumentet samt risken att förlora sin anställning. Gruppundervisning legitimeras i denna diskurs genom en argumentation kring effektivitet och ekonomi.

Slutsatserna är att den individuella undervisningen har ett starkt fäste i sångundervisningen på gymnasiet. Den individuella undervisningen skapar spänningar mellan olika ämnen, lärarkategorier, makthavare och elever vilket bidrar till ett beskyddande av den individuella undervisningen. Beskyddandet av undervisningsformen sker i termer av unikheter och exklusivitet. En ytterligare slutsats är att lärarnas beskrivningar av sångundervisningens syfte har sin utgångspunkt i den individuella undervisningsformen. Syftesbeskrivningarna konstruerar och cementerar således olika lärar- och elevroller som sedan reproduceras genom beskyddandet av den individuella undervisningsformen.

Förord

Det här arbetet har varit oerhört intressant. Det har berikat mig som lärare och människa! Jag har kommit till pedagogiska insikter som jag annars inte skulle få upptäcka. Arbetet har också bidragit till att skapa perspektiv på livet och samhället i stort. Så häftigt! Tack till min handledare Lena Ostendorf för stödet kring alla diskursanalytiska begrepp, din uthållighet och ditt fina engagemang!

Tack till Vera, Jessica och den lilla personen i magen. Ni är bäst.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund/Problemområde.....	1
1.1.1	Mästarlära.....	2
1.1.2	Musikkonservatoriet.....	3
1.2	Syfte och frågeställningar.....	3
2	Tidigare forskning	5
2.1	Undervisningsformer i sång.....	5
2.1.1	Individuell undervisning.....	5
2.1.2	Gruppundervisning.....	7
2.1.3	Masterclass.....	8
2.1.4	Flerlärarsystem.....	8
2.2	Musikämnets legitimitet.....	9
2.2.1	Musikämnets och musikleärens roll	9
2.3	Sammanfattning.....	10
3	Teoretiskt perspektiv	12
3.1	Diskursanalys	12
4	Metod.....	15
4.1	Metodologiska överväganden.....	15
4.2	Genomförande	15
4.2.1	Urval.....	16
4.2.2	Deltagarpresentation.....	17
4.2.3	Analysprocess	17
4.3	Studiens tillförlitlighet	19
4.4	Etiska överväganden.....	21
5	Resultat och analys	22
5.1	Identitetsdiskursen.....	22
5.1.1	Läraren som terapeut.....	23
5.1.2	Eleven som skyddsling	24
5.1.3	Gruppen som övervakningssystem.....	26
5.2	Artistdiskursen	28
5.2.1	Eleven som blivande artist	28

5.2.2	Gruppen som stresstest.....	30
5.3	Byråkratidiskursen.....	31
5.3.1	Det schematekniska pusslet.....	31
5.3.2	Den ekonomiserade tiden.....	31
5.3.3	Det (tråkiga) teoretiska kursinnehållet.....	32
5.3.4	De hänsynslösa makthavarna	32
5.4	Resultatsammanfattning.....	33
6	Diskussion	35
6.1	Metoddiskussion.....	35
6.2	Stopp ett tag! Vad är syftet, egentligen?	36
6.2.1	Artist, eller amatör?.....	36
6.2.2	Terapi, eller undervisning?.....	38
6.2.3	Styras eller, styra?	40
6.2.4	Sammanfattning	40
6.3	Slutsatser	41
6.4	Vidare forskning.....	42
7	Referenslista.....	43
8	Bilagor	46
8.1	Bilaga 1 – Intervjuguide	46
8.2	Bilaga 2 - Informationsbrev	47

1 Inledning

Denna studie grundar sig i mina erfarenheter av sångundervisning från min egen tid på ett musikgymnasium då sångundervisningen alltigenom bedrevs individuellt. Gruppundervisning och masterclass är sådana undervisningsformer som jag senare fick erfara genom eftergymnasiala studier. Under min tid på musiklektörutbildningen väcktes tankar utifrån mina erfarenheter om både individuell undervisning och gruppundervisning. Reflektionerna resulterade i en litteraturstudie om hur olika undervisningsformer påverkar elevernas lärande. Studien var mycket intressant och gav mig didaktiska redskap för att bedriva sångundervisning inom olika former. Efter litteraturstudien uppstod ett antal frågor. Frågorna som kom till mig handlade då om varför den individuella undervisningen dominerade på gymnasiet och i så fall hur det kommer sig att den fortfarande gör det. Därigenom uppstod intresset för att dyka ännu djupare ner i ämnesområdet och undersöka detta i mitt avslutande examensarbete.

Sång- och instrumentalundervisning ges idag inom ramen för kursen instrument/sång 1, 2 och 3 i den svenska gymnasieskolan (Skolverket, 2011a). Kurserna ska övergripande behandla det centrala innehållet sång/spelteknik, interpretation, ergonomi, övningsmetoder, notläsning, gehörsträning, repertoar och framträdande. I ämnes- och kursplanerna för musik (Skolverket, 2011b) är det till viss del uttalat vilket innehåll (*vad*) som ska behandlas och vilka kunskaper som ska bedömas. Det står dock inte beskrivet *hur* undervisningen ska utformas. Det är således upp till varje lärare, kollegium och organisation att utforma *hur* undervisningen ska bedrivas. Den individuella undervisningsformen härstammar alltså inte från styrdokumentet.

När jag som blivande musiklektör träder in i skolans värld blir jag således en del av institutionen och förväntas därför att reproducera vissa normer och regler som finns institutionaliserade i verksamheten. Men utifrån det ovan beskrivna är normer och regler inte alltid tvingande. Normer och regler är således historiskt och socialt oskrivna förgivettagna konventioner. Att den individuella undervisningen inte står som tvingande i förhållande till styrdokumentet handlar möjligtvis om ett okritiskt förgivettagande. Min roll som lärare blir därigenom att inte bara reproducera normer och värderingar som står som tvingande utan även transformera dem som tas förgivet.

Denna studie ämnar således till att bidra med verktyg för att undersöka det förgivettagna, i olika kontexter, i syfte att belysa var olika normer och spänningsfält hämtar sin näring ifrån. Och specifikt för sångläraryrket ämnar studien att undersöka hur det kommer sig att den individuella undervisningen tas förgivet och hur detta i förlängningen påverkar sångundervisningen, lärarna och eleverna.

1.1 Bakgrund/Problemområde

Detta avsnitt beskriver den individuella undervisningens utformning som en historisk och socialt reproducerad version av mästarläran. Därigenom ges en bakgrundsförståelse av denna studiers problemområde. Vidare ges även en beskrivning och problematisering kring musikkonservatoriets (musikhögskolans) uppbyggnad, där mästarläran som undervisningsform bland annat ingår. Musikkonservatoriet och dagens sång- och instrumentalundervisning i gymnasieskolan är på många

sätt lika varandra då de båda är institutionaliserade utbildningar inom sång- och instrumentalundervisning.

Den individuella sångundervisningen kan ses ha sitt ursprung i en social och historisk kontext. Kontexten berör då den hantverkstradition som utformats genom att en mästare undervisar en lärling. De kunskaper, normer och värderingar som i den historiska kontexten skapades har således införlivats i undervisningstraditionen (Nielsen & Kvale, 2000, s. 31) på grund av ett asymmetriskt maktförhållande mellan mästaren och lärlingen (Rosvall & West, 2001, s. 286). Med andra ord, och lite burdust: mästaren vet bäst och så här har man gjort i flera hundra år vilket lärlingen ska lära sig. Därigenom reproduceras både normer, traditioner och kunskapssyn utifrån en historisk kontext. När normer och värderingar införlivats i undervisningstraditionen under flera decennier reproduceras föråldrande strukturer och görs således osynliga, de tas helt enkelt förgivna. Mästarläran med dess asymmetriska maktförhållande mellan läraren och eleven skapar dessutom än mindre möjlighet för eleven att förändra dessa normer och värderingar.

Föreliggande studies informanter har alla sin utbildning i en musikhögskola/musikkonservatorium. Den svenska gymnasieskolans sång- och instrumentalundervisning kan med bakgrund i lärarnas utbildning ses i ljuset av musikkonservatoriets norm- och värdesystem. Förståelsen av mästarläran och musikkonservatoriets uppbyggnad ger därför möjlighet till djupare förståelse för denna studies problemområde.

1.1.1 Mästarlära

Individuell sång- och instrumentalundervisning har länge dominerat sång- och instrumentalundervisningen (Hanken & Johansen 2020, s. 97; Nielsen & Kvale, 2000, s. 31). Den individuella undervisningen är således utformad utifrån att en *mästare* visar en *lärling* vägen in i yrkets specialkunskaper och gemenskap. Mästarläran bygger således på imitation och kunskapsöverföring där läraren förebildar och eleven härmar (Hanken & Johansen, 2020, s. 98). Rasmussen (2000, s. 210f) diskuterar förhållandet mellan de generella och specialiserade kunskaperna i skolans värld och menar att mästarläran anses bidra med specialiserade kunskaper och gruppundervisning till mer generella kunskaper samt sociala förmågor. Han betonar dock att båda kunskaperna är av vikt inom utbildning och att valen mellan dem bör övervägas utifrån utbildningens syfte. Vidare problematiserar Rasmussen (2000, s. 212f) den asymmetriska relationen som mästar-lärling-situationen bär med sig. Genom undervisningens överföringsprincip skapas och återskapas de normer och värden som funnits inom ämnesfackens historia. Därigenom skapas även ett maktförhållande mellan mästaren och lärlingen i vilket lärlingen ska underordna sig och överta den kunskap och den praktik som mästaren besitter. Mästarlärans konserverande funktion samt hierarkiska utformning riskerar därför att generera elever med ett okritiskt förhållningssätt till både kunskap och maktstrukturer (Hanken & Johansen, 2020, s. 98). Att elever utvecklar ett okritiskt förhållningssätt till både kunskap och maktstrukturer undergräver elevernas förutsättningar i dagens föränderliga samhälle (Rasmussen, 2000, s. 217).

Den individuella undervisningsformen i sång ses i denna studie således i ljuset av dess historiska kontext. Normer, värden och hierarkier återskapas genom mästarläran och riskerar att skapa okritiska elever i en tid där kritiskt tänkande är viktigare än någonsin.

1.1.2 Musikkonservatoriet

Nielsen (2000, s. 139) har under fem år studerat pianostudenters genomgång av en musiker/musiklärarutbildning på ett universitet i Århus. Författaren har studerat hur de blivande pianostudenterna socialiseras in i gemenskapen, hur gemenskapen påverkar dem under utbildningens gång samt hur studenterna i slutet av utbildningen reflekterar kring sin framtida karriär. Nielsen (2000, s. 140) beskriver att musikkonservatoriet är uppbyggd av en struktur kring mästare-lärlingförhållandet, men att elevernas musikaliska utveckling även påverkas av den gemensamma sociala strukturen. Författaren intresserar sig då för hur normer och värden förs över mellan lärare, studenter och blivande studenter. Nielsen (2000, s. 142–144) kommer fram till att den blivande studenten redan innan intagningsprovet förbereder sig genom ett minikonservatorium i form av exempelvis musik/kulturskola. Där socialiseras studenten in i den mästare-lärlingskontext som konservatoriet erbjuder i vilket studenten även får möjlighet att bekanta sig med strukturen och den ”rätta” musiken. När studenten sedan blivit antagen till utbildningen övertas normer och värden genom socialisering med övriga studenter och lärare. Nielsen (2000, s. 146–148) betonar att lärarens roll som både musiker och lärare är viktig i utvecklingen av studentens identitet eftersom läraren således signalerar professionalitet och visar vägen för två olika karriärvägar. Författaren betonar även konsertverksamhetens kontrollerande funktion gällande elevernas socialisering. Nielsen (2000, s. 147) benämner publiken som ”den kritiska publiken” där publiken får en styrande funktion i studenternas syn på musikalisk kunskap, studenternas syn på sin egen roll i verksamheten samt organisationens kontroll över studenternas kunskaper. Här skapas således en stark social påverkan vilket författaren menar skapar ett vägval för studenterna. Antingen ser de sig själva som musiker med höga musikaliska kunskaper eller så ser de sig själva som lärare med mindre musikaliska kunskaper och fokuserar istället på de pedagogiska förmågorna. Författaren menar därför att de gemenskaper som eleverna deltar i under sin utbildning bidrar till hur eleverna sedan kommer att formas, överta värden och normer vilket vidare ligger till grund för elevens framtida karriär och syn på sig själv.

Musikkonservatoriet bygger alltså på normer och värderingar som deltagarna socialiseras in i. Därigenom får dessa studenter med sig de normer och värden som införlivats i utbildningen ut i läraryrket, vilket sätter agendan för deras framtida undervisning. Sångundervisningen i gymnasiet kan på så vis problematiseras med bakgrund i lärarnas tidigare utbildning och erfarenheter.

1.2 Syfte och frågeställningar

Den individuella undervisningsformen är idag en etablerad undervisningsform ute på gymnasieskolorna. Tidigare forskning (nästa kapitel) visar både pedagogiska för- och nackdelar med den individuella formen (Gaunt, 2011; Rostvall & West, 2001) liksom med andra undervisningsformer i form av gruppundervisning (Latukeyfu, 2010), masterclass (Hanken & Long 2012) och flerläraresystem (Haddon, 2011). Kritik av mästarläran (den individuella undervisningen) har framförts dels i form av sitt omoderna pedagogiska syfte och dels att mästarläran skapar en asymmetrisk maktrelation mellan lärare och elev (Rasmussen, 2000, s. 212f, 217). Frågan som

uppstår blir då hur det kommer sig att den individuella undervisningsformen fortfarande är så dominerande? Därför är syftet med denna studie att problematisera den individuella sångundervisningen som en förgivettagen praktik. Detta görs genom att undersöka vilka diskurser som styr, återskapar samt transformerar valet av olika undervisningsformer i sång på gymnasiet. Forskningsfrågorna som således ligger till grund för studien är:

- Hur talar sånglärare om olika sångundervisningsformer?
- Hur konstruerar sånglärare legitimitet åt olika sångundervisningsformer?

2 Tidigare forskning

Detta kapitel är tänkt att ge en överblick av forskning inom studiens fält, nämligen undervisningsformer i sång och dess legitimitet. Forskningsartiklarna berör således olika undervisningsformer i sång och instrument samt det angränsade fältet gällande musikämnets legitimitet. Forskningen som presenteras i detta kapitel hämtades från databaserna Supersök, Google Scholar och ERIC utifrån sökorden: *vocal tuition, one-to-one, peer learning, collaborative learning, masterclass, vocal education* och *vocal group tuition*. Därefter har ett antal forskningsartiklar, avhandlingar och litteratur valts genom sökningar i referenslistor och tips från handledare genom en så kallad sekundärsökning, snöbollsurval (Friberg, 2017, s. 78). Forskningen som presenteras här är både av svensk och internationell karaktär i syfte att presentera forskningsområdets bredd och djup. Sammanlagt inkluderades arton källor av olika karaktär. Forskningen som kapitlet grundar sig på innehåller fjorton forskningsartiklar (Gaunt, 2009; 2011; Latukefu, 2009; 2010; Kiik-Salupere, 2011, Hanken & Long, 2015; Jung, 2014; Bjøntegaard, 2015; Guant m.fl, 2012, Carey & Grant, 2015; Holding, 2010, Wöllner & Ginsborg, 2011; Haddon, 2011; Ericsson, 2006) tre avhandlingar (Rostvall & West, 2001; Lindgren, 2006; Nerland 2001) och en handbok i musikdidaktik (Hanken & Johansen, 2020).

Först presenteras forskning om olika *undervisningsformer i sång* och sedan ges en översikt av forskning om *musikämnets legitimitetsgrunder* för att avslutningsvis ge en *sammanfattning* av kapitlet.

2.1 Undervisningsformer i sång

Majoriteten av följande studier gällande sång- och instrumentalundervisning är utformad inom ramen för högre utbildning ur ett internationellt perspektiv. Fältet angränsar dock den svenska gymnasieskolans sång- och instrumentalundervisning vilket gör det relevant för denna studie. Först presenteras forskning gällande den *individuella undervisningen*, sedan forskning om *gruppundervisning*, därefter *masterclass* och till sist presenteras forskning om sång/instrumentalundervisning utifrån ett *flerläraresystem*.

2.1.1 Individuell undervisning

Studier på den individuella undervisningsformen visar att lärar- och elevrelationen har stor inverkan på elevernas musikaliska utveckling (Kiik-Salupere & Ross, 2011, s. 413f; Gaunt, 2011, s. 167; Gaunt m. fl, 2012, s. 34f; Carey & Grant, 2015, s. 9f). Det framkommer i studierna att det handlar om att eleverna vill känna *tillit* till läraren i form av personlig och professionell tillit vilket även är lärarnas upplevelser i studierna. Den personliga tilliten menar Kiik-Salupere och Ross (2011, s. 413f) är av karaktären trygghet och omsorg och den professionella tilliten menar Gaunt (2011, s. 172) handlar om att eleverna vill kunna lita på att läraren ger adekvat feedback och vägledning. Dessa relationella aspekter påverkar således elevens öppenhet inför sitt lärande. Med andra ord genererar tilliten till läraren den trygghet eleven behöver för att må bra och kunna utvecklas (Gaunt m. fl, 2012, s. 34f). Carey och Grant, (2015, s. 16) menar även att elever som har individuell undervisning upplever sig mer sedda av sin lärare, än vid annan undervisning. Studierna pekar då på att den individuella undervisningsformen bidrar till att lärarna har möjlighet att uppmärksamma eleverna utifrån deras individuella förutsättningar. Uppmärksamheten och den anpassade

undervisningen är då det som skapar trygghet, bekräftelse och anpassning vilket bidrar till ett gott individualiserat lärandeklimat.

Gaunt (2011, s.165f; 2008, s. 234) menar även att sång-och instrumentallärare förhåller sig olika gällande relationen till eleven. En del lärare föredrar en mer professionell ”doktor-patient”- relation medan andra väljer en ”förälder-barn”- relation (min översättning, Gaunt, 2011, s. 165). Gaunt (2011, s. 167f) menar således att lärarens förhållningssätt påverkar elevers lärande i olika riktning. I de fall där lärarens förhållningssätt överensstämmer med elevens förväntningar på läraren skapas ett gynnsamt läroklimate. När lärarens förhållningssätt till relationen däremot inte stämmer överens med elevens förväntningar uppstår ett hinder i elevens lärande. Det handlar då om att eleven upplever sig förbisedd, oavsett lärarens förhållningssätt.

Den individuella undervisningen har länge ansetts vara den undervisningsform som skapar hög undervisningskvalitet (Rostvall och West, 2001, s. 288). En sådan föreställning har sin grund i mästarläran där färdighetsträning och överföring av specialiserad kunskap av en expert har tillskrivits höga värden (Rasmussen 2000, s. 210f). Kvalitetsuppfattningen återspeglar sig i sång- och instrumentallärares samt elevers reflektioner om gruppundervisningen i förhållande till individuell undervisning. Lärare och elever i Carey och Grants (2015, s 16f) studie menar att undervisningskvalitet således handlar om den individualiserade undervisningen där läraren har möjlighet att finjustera elevens tekniska och konstnärliga färdigheter. Å andra sidan problematiserar Rostvall och West (2001, s. 288) den individuella undervisningens kvalitetsaspekter. Författarna menar att sång- och instrumentallärare undervisar eleven utifrån en institutionellt konstruerad bild av eleven, det vill säga att bemötandet av eleven och undervisningens innehåll utgår ifrån institutionens förväntningar på sång/instrumenteleven. Undervisningen blir således inte individualiserad utan normaliserad och generaliserad utifrån de normer och värderingar som institutionen bär på (Rostvall och West, 2001, s. 288).

Vidare menar Rosvall och West (2001, s. 286) och Nerland (2001, 222f) att den individuella lektionen inbegriper en asymmetrisk maktrelation. Författarna menar att den individuella situationen med en vuxen, mer kunnig person, bidrar till en förväntan av att eleven ska underordna sig de instruktioner läraren ger. Det bygger således på en bild av att sång/instrumentalläraren har mest kunskap som eleven ska överta, vilket således skapar en bild av en passiv mottagande elev. Författarna menar då att maktrelationen gör sig synlig vid bemötandet av eleven som då kommer att utgå från den institutionaliserade föreställning av eleven som är rådande, alltså en lärling som passivt ska överta lärarens kunskaper. Ett sådant maktförhållande bidrar till att eleverna sällan ifrågasätter lärarna, lärarnas instruktioner och lärarnas kompetens (Rostvall & West, 2001, s. 287; Nerland, 2001, 222f). Liknande resultat framkommer även i Gaunts (2009, s. 203) studie. Hon menar att de elever som har individuell undervisning med enbart en lärare uppvisar tendenser av att okritiskt överta sin lärares uppfattningar om undervisningsinnehållet och undervisningen vilket inte är fallet för de elever som har flera sång/instrumentallärare. Författaren menar då att den individuella undervisningsformens utformande leder till ett maktförhållande där läraren ses som en expert och eleven okritiskt ska överta kunskaper och socialiseras in i den sång/instrumentala gemenskapen (Gaunt, 2009, s. 203).

Däremot menar Nerland (2001, s. 224f) i sin avhandling om den instrumentala undervisningens sociala och kulturella aspekter att den asymmetriska relationen mellan lärare och elev kan fungera som en källa till lärande. Författaren menar då att en elevs drivkraft att få lära sig spela ett instrument samt lära sig mer om den sociala och musikaliska gemenskapen möjliggör för ett asymmetriskt maktförhållande. I en sådan situation är maktförhållandet gynnsamt, i alla fall till en viss grad. Författaren problematiserar dock påståendet och menar att en elev som till fullo underordnar sig lärarens kunskaper och förhållningssätt på sikt kommer att skapa ett okritiskt accepterande av över- och underordning.

Sammantaget legitimeras den individuella undervisningen i forskningen utifrån dess möjligheter att skapa en god elev- och lärarrelation, skapa en individualiserad undervisning, skapa varierade möjligheter för lärarnas förhållningssätt samt uppnå en hög kunskapsnivå. Å andra sidan kritiseras den individuella undervisningen på grund av dess konserverande av traditioner och hierarkier samt formande av okritiska elever.

2.1.2 Gruppundervisning

Vidare har även studier gjorts på gruppundervisning i sång/instrument. Diskussioner och observationer av och mellan elever och lärare ses i denna undervisningsform som en positiv aspekt där kunskap och utbyten mellan elever och lärare ges en plattform (Latukefu, 2010, s. 71). När eleverna i gruppundervisning ges möjlighet till att utforma bedömningar av sina kamrater i form av kamratbedömning skapas ett reflexivt förhållningssätt till lärarens och elevernas egna kunskaper (Latukefu, 2010, s. 67–70). Ett sådant förhållningssätt genererar ett kritiskt tänkande samt ett ökat ansvarstagande kring elevens självbedömningar vilket Latukefu (2010, s. 71) menar underlättar för elevens utveckling till ett självlärande.

Vidare framkommer det i studier av grupp/par-undervisning (Jung, 2014, s. 549) att elevernas varierade kunskapsnivåer bidrar till ett ökat lärande. Lärandet i förhållande till nivåskillnaderna handlar då om att eleverna stöttar varandra på olika sätt. I Jungs (2014, s. 545) studie arbetar två sångelever med varandra i olika kontexter. Författaren menar att elevernas samarbete bidrar till att de intar olika roller där de båda får agera lärare och elev i samarbetet. När eleverna växlar mellan rollerna skapas ett aktivt lärande där eleverna tvingas att kritiskt granska, begreppsliggöra och diskutera varandras tekniska och konstnärliga färdigheter.

En utmärkande aspekt som framkommer i studier gällande kamratbedömning i gruppundervisning är vikten av ett tillåtande gruppklimat (Bjontegaard, 2015, s. 31). Det tillåtande gruppklimatet bidrar enligt forskningen till att eleverna vågar ta och ge plats åt varandra utan att känna sig utsatta eller utpekade. Bjontegaard (2015, s. 31) menar då att eleverna och lärarna anser att det är läraren som ansvarar för gruppklimatet och bör således inta en gruppleदारroll, istället för en instrumentalläraryroll. Eleverna ansvarar däremot för att upprätthålla det respektfulla förhållningssättet till varandra. När gruppklimatet således är positivt menar Latukefu (2009, s. 139) att de sociala aspekter som gruppundervisning innehåller bidrar till att skapa en gemensam plattform för eleverna. Plattformen ses då i form av ett gemensamt språk, en gemensam upplevelse samt ett gemensamt lektionsinnehåll där eleverna i informella diskussioner kan bygga kunskap och meningsfulla relationer (Latukefu, 2009, s. 139).

Sammantaget legitimerar forskningen gruppundervisning genom dess möjligheter till diskussion, observation, kritiskt tänkande, stöttning och socialisering. Å andra sidan kritiserar forskningen gruppundervisning genom dess problematik kring gruppklimat och specialiserade kunskaper (se individuell undervisning).

2.1.3 Masterclass

Masterclassformen är en etablerad form inom sång- och instrumentalundervisning. Formen kan jämföras med en individuell lektion, fast med publik. Men andra ord är masterclass ett scenframträdande under process. Studier på masterclassformen visar att den, likt gruppundervisningen, ökar förmågan till självreflektion och självbedömning då undervisningsformen skapar lärsituationer där eleverna får möjlighet till observation (Hanken & Long, 2015, s. 456). Observationen ses då som en möjlighet att visuellt och auditivt upptäcka egna och andras kunskaper och kunskapsbrister utifrån masterclass-läraren och den elev som undervisas. När åhörarna har uppmärksammat sina kunskaper och kunskapsbrister skapas således en möjlighet till ett självstyrt lärande där eleven utifrån masterclassen kan använda sig av de instruktioner som den undervisade eleven fick (Hanken & Long, 2015, s. 456).

Den andra sidan, den arbetande studentens sida, är enligt Holding (2010, s. 75–77) beroende av dennes inre stabilitet, det vill säga självkänsla och självförtroende. Författaren menar att den arbetande studenten hamnar i en utsatt situation där elevens alla tillkortakommanden, och styrkor, exponeras. Exponeringen förutsätter därför enligt författaren att eleven har ett starkt självförtroende vilket i så fall gynnar elevens lärande. Däremot, om eleven har lågt självförtroende/självkänsla riskerar den utsatta situationen att bidra till en känsla av obehag, misslyckande och i förlängningen en stagnerande sångmotivation (Holding, 2010, s. 75–77).

Sammantaget legitimeras masterclass-undervisningen utifrån åhörarnas möjligheter till observation, och reflektion men kritiseras å andra sidan utifrån den utsatta situationen som skapas för den arbetande studenten.

2.1.4 Flerlärarsystem

Den sista undervisningsformen som presenteras i det här kapitlet är ett flerlärarsystem. Att organisera sångundervisningen utifrån att eleverna har olika lärare vid olika lektioner är ett sätt att skapa perspektiv och ett aktivt lärande. Studier har då utförts på både gruppundervisning, masterclass och individuell undervisning där eleverna har olika lärare (Wöllner & Ginsborg, 2011; Haddon, 2011). Haddon (2011, s. 82f) menar att den individuella undervisningen kan bidra till att eleven blir beroende av en lärare för sin kunskapsutveckling, vilket gör att ett flerlärarsystem tvingar eleven att reflektera över olika undervisningsstilar och i förlängningen ta ansvar för sitt eget lärande. Det framkommer då att elever uppskattar att få feedback från olika lärare istället för att enbart få feedback från sin individuella lärare (Wöllner & Ginsborg, 2011, s. 310).

Däremot menar Haddon (2011, s. 75) att lärarnas samverkan mellan varandra är avgörande för elevens sång- och instrumentutveckling. När lärarna använder olika tekniska begrepp och metoder kan detta istället riskera i att eleven blir förvirrad. Därigenom missgynnas eleven av att ha flera

lärare i sin sång- och instrumentalundervisning. Samarbetet mellan lärarna är även en faktor som påverkar lärarnas relation sinsemellan, och i förlängningen undervisningen. Har lärarna en god relation genomsyras lektionerna av ett positivt klimat men om lärarna upplever rivalitet eller konkurrens mellan varandra får det således negativa konsekvenser i lektionen med eleven. Att säga emot, avfärda eller baktala den andra läraren skapar osäkerhet hos eleven och således ett negativt läroklimat (Haddon, 2011, s. 75f)

Det framkommer även att ett flerlärarsystem inte är gynnsamt eftersom relationen mellan de undervisade lärarna och eleverna inte ges tillräckligt mycket tid till att byggas upp (Haddon, 2011, s. 73, 83). Lärandet i sång/-instrumentalundervisning verkar således vara beroende av elev- och lärarrelationen.

Flerlärarsystem verkar inte heller vara något som passar alla elever. Haddon (2011, 73) påpekar att eleverna i den studien anser att elever med mer avancerade kunskaper samt elever med högt självförtroende är mer lämpade för att ha ett flerlärarsystem. Det handlar då om att dessa elever mer effektivt kan selektera, sortera och relatera den feedback de får av olika lärare vilket författaren menar är en svårighet för nybörjare och elever med lägre självförtroende.

Sammantaget legitimeras flerlärarsystem som undervisningsform i sång utifrån dess möjlighet till reflektion, varierad feedback samt nytta för högpresterande elever. Undervisningsformen kritiserar däremot på grund av dess problematik kring relationella aspekter mellan lärare och elever samt nybörjarstudenters behov av avgränsad feedback.

2.2 Musikämnets legitimitet

Ytterligare ett forskningsområde som anknyter till denna studie handlar om konstruktioner av legitimitet gällande musikämnet. Legitimering handlar då bland annat om lärarnas filosofiska perspektiv på musikämnets roll i skolan samt hur lärarna förhåller sig till elever, kollegor, ämnet och uppdraget i praktiken. Därigenom kan även olika lärar- och elevroller utkristalliseras. Det centrala i detta forskningsfält handlar då om vilka diskurser som legitimerar musikundervisningen och andra estetiska ämnen utifrån lärarrollen och förhållningssättet till musiken. Legitimeringsprinciperna som här presenteras skapar en övergripande bild av det fält som berör ett urval av de legitimeringsprinciper som kan ligga till grund för musik- och sånglärares val och utformning av musikundervisning. Vad som är hönan eller ägget, det vill säga om det är musiklärarens förhållningssätt, styrning av musikämnet, musiklärarens bakgrund eller elevernas förväntningar som skapar grunderna för legitimeringen är här outtalat eftersom det råder ett intensivt samspel mellan samtliga nivåer.

2.2.1 Musikämnets och musiklärarens roll

I sång- och musikpedagogisk verksamhet opererar olika syn på musikämnet. Lärare intar olika förhållningssätt till ämnet vilket bidrar till att olika utformning av innehåll och upplägg av undervisningen uppstår (Hanken & Johansen, 2020, s. 174f). De olika förhållningssätten opererar inte isolerat, utan samverkar med varandra. Däremot kan något förhållningssätt ges en större betydelse hos olika musiklärare. Ericsson (2006, s. 67) finner diskursen ”*musik som terapi*” utifrån samtal med musiklärarstudenter och musiklärare. Musikämnet legitimeras då utifrån tankar om att

ämnet bidrar till utveckling av elevernas identiteter och gruppsozialisation. Diskursen knyter an till musikämnet som ett *estetiskt ämne* och ett *trivselämne* där musikens sociala funktioner såsom integrations- samt identitets- och grupp-utvecklingsprocesser betonas (Hanken & Johansen, 2020, s. 176f). Lärarrollen inom diskursen gällande musik som terapi/estetiskt ämne/trivselämne betonar delvis ett omsorgsarbete kring eleverna vilket Lindgren (2006, s. 139) benämner som en *terapeutisk pedagog*. Omsorgsarbetet går då ut på att stödja eleverna i sin personliga och sociala utveckling. I terapidiskursen går det även att finna musikläraren som *praktiker* och *vuxen*. Lindgren (2006, s. 139) menar att lärare i praktiska/estetiska ämnen konstruerar sig själva som *icke-teoretiker* utifrån en föreställning om att eleverna har ett behov av både praktiskt och teoretiskt arbete som de estetiskt/praktiska lärarna behöver tillgodose. De praktiskt/estetiska lärarnas uppgift är då att tillgodose de praktiska/estetiska behoven eftersom ämnet då kompletterar den ”vanliga” undervisningen. Läraren som *vuxen* ses inom ramen för den terapeutiska diskursen som en lärare med ett fostransuppdrag samt som en lärare utan några ämnesmässiga krav på varken sig själv eller eleverna. Ämnets underhållande och personlighetsutvecklande syfte står istället i fokus (Lindgren, 2006, s. 139).

Ytterligare en diskurs som legitimerar musikämnet är diskursen om ”*musikämnet som ett riktigt skolämne*” (Ericsson, 2006, s. 67). Diskursen handlar då om en legitimering av ämnet genom dess inneboende variation av kunskaper och färdigheter. Variationen syftar till att utveckla allmänbildade elever. Ämnet blir således både ett *kunskapsämne*, *färdighetsämne* och *medieämne* med olika innehåll såsom musikteori, musikhistoria, musikaliska begrepp, spel- och instrumentträning samt inkludering av populärkultur och media (Hanken & Johansen, 2020, s. 178f, 184–187). I diskursen om ”*musik som ett riktigt skolämne*” (Ericsson, 2006, s. 67) finns element av det Lindgren (2006, s. 140) benämner som *läraren som ämnesexpert*. Författaren menar att de estetiska ämnena har en underordnad position i förhållande till ”vanliga” ämnen vilket gör att läraren intar rollen som ämnesexpert i syfte legitimera ämnets relevans i skolan.

Sammantaget presenterades här två diskurser som berör föreliggande studies resultat och ger därigenom en bild av vilket forskningsfält som denna studie hör hemma i. Inom diskurserna ”*Musik som terapi?*” och ”*musik som ett vanligt ämne?*” (Ericsson, 2006, s. 67) arbetar lärare som intar olika lärarroller med olika argument i syfte att legitimera musikämnets vara eller icke vara i skolans värld.

2.3 Sammanfattning

I första delen presenterades forskning om olika undervisningsformer i sång. Forskningen visar hur den individuella undervisningen anses vara den undervisningsform som innehar högst kvalitet på grund av dess starka anknytning till mästarläran (Rostvall & West, 2001, s. 288; Rasmussen 2000, s. 210f). Gruppundervisning, masterclass och flerlärarsystem blir således ett komplement till den individuella formen. Däremot visar även forskningen att den individuella lektionen inbegriper en hierarkisk maktstruktur mellan läraren och eleven vilket riskerar att skapa okritiska elever (Rostvall & West, 2001, s. 287; Nerland, 2001, 222f). Gruppundervisning, masterclass och flerlärarsystem anses då vara en mer gynnsam undervisningsform eftersom dess möjlighet till diskussion och reflektion öppnar upp för ett kritiskt tänkande (Latukefu, 2010, s.71; Hanken & Long, 2015, s. 456; Haddon, 2011, s. 82f). Den individuella undervisningsformen kritiseras för att inte vara så individualiserad som den utger sig för att

vara utan anses bygga på en normaliserad bild av vad en sång/instrumental elev är. Bilden härstammar då från de traditioner som institutionen bär på (Rostvall & West, 2001, s. 288).

I andra delen presenterades musikämnets legitimeringsgrunder samt olika typer av lärarroller. Forskningen som presenterades visar att musikämnet legitimeras som ”terapi” och som ”ett riktigt skolämne” (Ericsson, 2006, s. 67). Diskurserna representerar således de spänningsfält som finns mellan musiklektörer, ”andra” lärare och musikämnets plats i skolan och samhället. Inom *terapidiskursen* legitimeras undervisningen utifrån elevens identitetsarbete och personliga utveckling i vilket lärarrollen kontureras genom ett större omsorgstagande. Diskursen om *musik som ett vanligt ämne* legitimerar ämnet utifrån dess underordnade ställning i skolan varpå kunskaper och färdigheter inom ämnet betonas (Lindgren, 2006, s. 140).

Sammanfattningsvis har detta kapitel presenterat en översikt av den forskning som ryms inom studiens forskningsområde, *sångundervisningsformer och dess legitimitet*, vilket möjliggör för en ökad förståelse inför vidare läsning.

3 Teoretiskt perspektiv

3.1 Diskursanalys

I syfte att förstå hur den individuella undervisningsformen reproduceras och transformeras i dagens sångundervisning på gymnasiet kommer denna studie att studera hur sånglärarna talar om olika undervisningsformer. Alltså, studien intresserar sig för språkliga aspekter. Studien intar då ett förhållningssätt där kunskap och världssyn ses som en produkt av människans sociala samspel och intar därigenom ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Socialkonstruktionismen menar att människans förståelse av världen är *konstruerad* av sociala relationer. Världen konstrueras, enligt teorin, av den sociala omgivningen vilken den enskilda individen förstår och upplever världen utifrån. Alltså, den sociala omgivningen *konstruerar* ramar för vad som är rimligt att tänka och tala och avgränsar på så sätt tänkandet och talandet (Svensson, 2019, s. 36f). I denna studie ses således gymnasiet och sångundervisningen som en social och historiskt uppkommen institution där det inom ramen för sångundervisning på gymnasiet även finns ett antal regler och ramar (styrdokument) som konstruerats och konstrueras av människor. Detta konstruerande av normer och regler inom en institution benämns i denna studie som *institutionalisering* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 86). Sånglärarna i studien ses således som en del av en helhet där ramarna för vad som är möjligt att tänka således är begränsade till bland annat institutionen.

Ramarna som nämndes kallas för diskurser, det vill säga bestämda ”[...] sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Diskursanalys går därför enligt Svensson (2019, s. 21) ut på att synliggöra de språkliga konstruktioner som formar individens världsbild. När individens språkliga utsagor analyseras går det således att uppmärksamma språkets *reproducerande* och *transformerande* aspekter. Konsekvenserna som detta förhållningssätt får på denna studie är att sånglärarnas uttalanden är del av specifika diskurser, vilket således avgör vilka undervisningsformer som är möjliga att inkludera och exkludera i diskurserna. Sådana diskurser i sångundervisningen kan således även synliggöra den *sociala ordningen*, det vill säga maktförhållanden mellan synen på ämnet, läraren, eleven och organisationen (Svensson, 2019, s. 21).

Svensson (2019, s. 35) poängterar att socialkonstruktionismens relativistiska förhållningssätt till kunskap inte dementerar fakta, såsom olika sjukdomar. Socialkonstruktionismen intresserar sig istället för hur de olika sjukdoms- och diagnosbeteckningarna används i ett socialt och kulturellt sammanhang. Användningen av sjukdomsbegreppen får med andra ord olika betydelse och verkan beroende på vilka ideologier och ramar som råder i den specifika kontexten. Därför är bland annat olika typer av sjukdomsbehandlingar ett resultat av den begreppsanvändning och den förståelse för begreppen som råder inom de sociala och kulturella ramarna (Svensson, 2019, s. 35).

Denna studie fokuserar således på hur sånglärarna använder språket vid samtal om olika undervisningsformer. Språket synliggör då ramarna för vad som är möjligt att tala om inom området sångundervisning. Diskurserna är således skapade utifrån ett historiskt och socialt sammanhang. Resultatet av sånglärarnas språkanvändning kring olika undervisningsformer blir således en konstruktion av vad sånglärarna anser att sångundervisning och undervisningsformer är och ska vara. Detta ”är/ska vara” blir således styrande i organiseringen kring olika undervisningsformer.

Svensson (2019, s. 39) menar att det inom de sociala och kulturella ramarna konstrueras olika *förgivettaganden/sanningseffekter*. Sanningseffekter/förgivettaganden är element av "är" och bildar således en diskursiv kärna. Sådana effekter ligger i diskursanalysens intresse att analysera och problematisera. När sånglärarna i denna studie talar kring något som konstrueras som en självklarhet, exempelvis att "rösten är det personligaste uttrycket" (Birgitta) kommer uttalandet således att tolkas som en sanning/förgivettagande i diskursen, det vill säga en okritisk diskursiv kärna. Dessa kärnor bildar i sin tur kedjor, *ekvivalenskedjor*, som tar sin utgångspunkt i kärnan (Lindgren, 2006, s. 74f). Kedjorna, argumentationen, som uppstår länkas samman med sin grund i kedjan. Exempelvis kan en kedja från studien se ut på följande sätt: *Rösten är det personligaste uttrycket* -> *Eleven måste få självförtroende för att våga sjunga* -> *Relationen mellan eleven och läraren bidrar till elevens självförtroende* -> *Sker genom individuell undervisning*. Kedjan har sin utgångspunkt i rösten som något personligt vilket sedan länkar samman resterande argumentationskedja.

Det förgivettagna får enligt Svensson (2019, s. 24) en ideologisk meningsbärande funktion där subjekt och strukturer omedvetet och okritiskt tilldelar och blir tilldelade olika roller i förhållande till den förgivettagna uppfattningen. Denna rollbestämning benämns som *subjektspositionering* inom diskursanalysen. Jørgensen och Phillips (2000, s. 51) menar att subjektet, exempelvis 'eleven', får sin mening i sitt sammanhang. Alltså, förståelsen av en elev som en elev är kontextuell, exempelvis en trombonelev eller sångelev. Sångeleven förstås således som en elev inom en viss kontext (sångundervisning) och tromboneleven förstås annorlunda inom en annan kontext (instrumentalundervisning). Även om skillnaden är liten finns det givetvis normer, värderingar, innehåll och sociala gemenskaper som skiljer sig mellan instrumenten.

Subjektet (eleven, läraren, rektorn etc.) konstrueras genom olika diskursiva kärnor med påföljande kedjor vilket i sin tur konstruerar *legitimitet* åt subjektets positionering. Legitimering sker då relationellt och rationellt genom kategoriseringar av vad subjektet är och inte är (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 48f). Subjektspositionen bidrar också till att subjektet i fråga utgår från och bygger upp sin identitet utifrån sin roll i den sociala kontexten (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 50). Exempelvis talar sånglärarna i studien om *eleven som blivande artist* vilket skapar förväntningar på eleven. Eleven tilldelas rollen implicit, och eventuellt explicit, och internaliserar således positionen som förväntas av den. När subjektspositioner konstrueras synliggörs även subjektets position i olika spänningsförhållanden, det vill säga maktförhållanden. Exempelvis skapas rollen 'lärare' utifrån konstruktionen av en elev. Ett maktförhållande har således skapats utifrån positioneringarna. *Eleven som blivande artist* skapar således spänningsförhållanden mellan olika förhållningssätt på ämnet sång. Mikronivån, det språkliga, kan alltså säga något om makronivån, den övre maktstrukturen, och vice versa (Svensson, 2019, s. 21).

Diskursanalys kan enligt Svensson (2019, s. 75) utformas med utgångspunkt i forskningens syfte och intresse och kan på så sätt hämta inspiration från olika förgreningar av diskursanalysen. Denna studie intresserar sig för att se något *som* något och kommer även att använda sig av *metaforer* som ett analysverktyg. Tolkningen av informanternas utsagor *som* något kommer även att samverka med Lakoff och Johnsons teori om *begreppsmetaforer* (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 164f). Begreppsmetaforer är uttryck och begrepp lånade från en annan diskurs, exempelvis "vi blir ju som en "terapeut" (Emanuel), där terapeut är en metafor hämtad ur en annan diskurs och används i

syfte att skapa samhörighet till den lånade diskursen och således avståndstagande till andra diskurser.

Sammanfattningsvis intar studien ett förhållningssätt där människans handlingar och institutioners uppbyggnad ses som en produkt av en historisk och social konstruktion. Förhållningssättet bidrar därför till att denna studie förhåller sig kritisk till ”sanningar/förgivetta ganden” och ämnar därför att belysa dessa förgivetta ganden genom språklig och diskursiv analys.

4 Metod

Följande kapitel beskriver studiens metod. Först beskrivs *metodologiska överväganden*, därefter presenteras *genomförandet*, *urvalet*, *en deltagarpresentation*, *analysprocessen*, *studiens tillförlitlighet* och avslutningsvis presenteras några *etiska överväganden*.

4.1 Metodologiska överväganden

Denna studie syftar till att problematisera den individuella sångundervisningen som en förgivettagen praktik vilket görs med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv spelar språket en central roll i reproducerandet och transformerandet av sociala och kulturella normer (Svensson, 2019, s. 37f). Därigenom anslöt sig denna studie till en diskursanalytisk ansats eftersom diskursanalysen erbjuder både en teori och metod i syfte att utkristallisera på vilket sätt språket konstruerar normer och förgivettaganden, det vill säga diskurser (Svensson, 2019, s. 17). Diskursanalys som *teori*, handlar då om att världsbilden är kontextbaserad och konstruerad av människans sociala och kulturella inramning vilket skapar en relativistisk kunskaps- och världssyn. Diskursanalysen som *metod* fungerar då i princip på samma sätt som teorin, alltså att se språket som en konstruktion av normer och värderingar utifrån en uppsättning av teoretiska/metodiska diskursanalytiska verktyg (se teori) (Svensson, 2019, s. 23).

De språkliga utsagor som låg till grund för denna studie kom från kvalitativa intervjuer med sånglärare. Den kvalitativa intervjuens styrka i studien var således att den skapade möjlighet att få fördjupad information om sånglärarnas relationer med elever, lärare och chefer samt sånglärarnas tankar och upplevelser kring yrket och undervisningen vilket föreliggande studie intresserade sig för (Ahrne & Svensson, 2018, s. 34; Dalen, 2015, s. 14). Den diskursanalytiska ansatsen förenades därigenom med den kvalitativa intervjun.

Intervjuerna utformades utifrån ett semistrukturerat förhållningssätt, det vill säga varken för styrd eller för öppen i sin utformning (Dalen, 2015, s. 34f). Informanterna fick då svara på ett antal öppna frågor, som exempelvis: *kan du beskriva följande... hur tänker du kring....*, vilket gav informanterna utrymme att själva utforma sina svar. Den fria formen bidrog då till att informanternas reflektion och argumentation kring olika undervisningsformer gavs stort talutrymme i vilket språkliga detaljer och nyanser skapades. Tankegångar och reflektioner följdes sedan upp med följdfrågor i syfte att få tillgång till ytterligare detaljer (Dalen, 2015, s. 34f).

Studien ansluter sig alltså förhållningssättet att språket konstruerar sociala norm- och värdesystem vilket leder till att kvalitativa intervjuer ger tillgång till det språkiga material där diskurser, det vill säga ”[...] sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7), kan analyseras.

4.2 Genomförande

Detta avsnitt inleder med en översiktlig bild av hur studien genomfördes. Sedan presenteras de detaljer som arbetet innehåller gällande *urval*, en kort *deltagarpresentation* och därefter hur *analysprocessen* gick tillväga.

Det första steget i datainsamlingen var att utforma syftet, frågeställningarna och metoden vilket gjordes i samråd med projektets handledare. Sedan skapades ett informationsbrev och en intervjuguide. Informationsbrevet utformades utifrån Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer gällande god forskningssed där informanterna *informerades* om studiens syfte, deras rätt till *anonymitet*, att materialet enbart kommer att *användas* av forskaren och till viss del projektets handledare samt att informanterna får *avbryta deltagandet* utan några som helst konsekvenser. Sedan kontaktades informanter genom en grupp på sociala medier. Därefter bestämdes en digital träff med informanterna via ett digitalt mötesprogram eftersom coronapandemin förhindrade fysiska träffar. Däremot gav den digitala intervjun möjligheten att få prata med informanter från hela landet vilket berikade studien. Intervjuerna utformades således individuellt och digitalt. Sedan spelades intervjuerna in, transkriberades och analyserades vilket kommer att beskrivas mer detaljerat härnäst.

4.2.1 Urval

Studien utgick från det tvåstegsurval som Zetterquist och Ahrne (2015, s. 39f) presenterar. Första steget innebar således att gymnasieskolan som verksamhetsområde valdes. Därefter valdes de individer som arbetar närmast området sångundervisning ut, nämligen sånglärare. Urvalet har alltså avgränsats till *sånglärare i den svenska gymnasieskolan* eftersom studiens syfte är att undersöka sångundervisningsformer i gymnasiet. Gymnasieskolan ses då som en egen institution med egna styrdokument och normer, där exempelvis kulturskolan och annan privatfinansierad sångundervisning kan ses som egna institutioner med olika regler och normer. Studien fokuserar på hur sånglärare talar om olika undervisningsformer i sång. En sådan studie kan dels innehålla sånglärare som undervisar i olika former och dels sånglärare som undervisar i någon eller några av formerna. Studien är intresserad av båda delar. Sånglärare som inte undervisar i grupp/individuellt har förmodligen tankar och värderingar kring varför de inte gör det, och sånglärare som undervisar i grupp/individuellt har förmodligen tankar och värderingar kring det.

Valet av informanter var alltså beroende av informanternas arbetsplats och yrke. Därutöver ansågs det att informanternas olika bakgrund och genus kunde ha betydelse för studien eftersom olika erfarenheter, kontexter och utbildningar kunde bidra till en detaljrikedom gällande hur informanterna talar om sångundervisningen. Dock ansågs informanternas bakgrund och genus inte vara *beroende* av hur de talar om sångundervisningen i stort varpå kravet om informanternas olikheter istället reducerades till ett ”plus i kanten”. Likheten mellan informanterna gällande verksamheten och yrkespraktiken ansågs alltså vara av större vikt än informanternas inbördes olikheter.

Därefter gjordes ett så kallat bekvämlighetsurval vilket Denscombe (2016, s. 77f) menar är lämpligt vid småskaliga kvalitativa projekt och uppsatser som har en kraftigt begränsad tidsplan. Ett sådant urval baseras då på informanter uppsökta genom forskarens personliga och professionella nätverk. Denna studie tog således sin utgångspunkt i forskarens personliga nätverk i form av en utlysning av informanter i en sånglärargrupp med cirka 1600 medlemmar på sociala medier. Intresset var tyvärr lågt men 4 informanter valdes ut till studien utifrån denna utlysning. Två av dessa fyra var för forskaren tidigare bekanta, då hans bekantskapskrets inom sånglärarkollegiet är relativt stort. Bekantskapen ansågs inte vara till belastning för varken studiens syfte eller för bekantskapen, utan

deras funktion som sånglärare på gymnasiet ansågs vara av större betydelse för forskningen. Informanterna inkluderades därför i studien. Därefter gjordes ytterligare ett bekvämlighetsurval för att få tillgång till fler informanter samt i syfte att bredda rekryteringen, gällande genus- och åldersaspekter. Utifrån informanter i en fältstudie som forskaren utförde höstterminen 2020 vid Göteborgs universitet tog forskaren kontakt med en tidigare informant som arbetade som sånglärare på gymnasiet. Denna informant valdes ut som ett subjektivt urval, det vill säga en handplockad informant, i syfte att utöka deltagarantalet och bredda informanternas ålder och genus (Denscombe, 2016, s. 74f).

Sammanfattningsvis inkluderades 5 informanter i urvalet. Tre kvinnor och två män med en geografisk spridning från södra Sverige till norra delen av landet. Informanternas åldersspann sträckte sig mellan ca 30–60 år och alla hade vid intervjuerna en pågående anställning som sånglärare på gymnasiet. Informanternas yrkeserfarenhet och arbete som sånglärare i gymnasieskolan varierade mellan ca 1–30 år.

4.2.2 Deltagarpresentation

Alla informanter arbetade som sånglärare på en gymnasieskola vid intervjutillfällena och ska här ges en kort presentation. Namnen är fiktiva och informanternas antal år i yrket är representerade i ett 10 års-intervall i syfte att värna om informanternas integritet.

Agneta: Arbetat som sånglärare i 20–30 år. Arbetar med både individuell sångundervisning och gruppundervisning.

Birgitta: Arbetat som sånglärare i 20–30 år. Arbetar, och har enbart arbetat, med individuell sångundervisning.

Caspar: Arbetat som sånglärare i 1–10 år. Arbetar med både individuell sångundervisning och gruppundervisning.

Denise: Arbetat som sånglärare i 10–20 år. Arbetar, och har enbart arbetat, med individuell sångundervisning.

Emmanuel: Arbetat som sånglärare i 10–20 år. Arbetar med både individuell sångundervisning och gruppundervisning

4.2.3 Analysprocess

Enligt Svensson (2019, s. 16) ligger språket och texten till grund för en diskursanalys. Författaren menar även att det som sägs/står skrivet även har en implicit funktion där språket även innefattar det som är outtalat. De uttalade aspekterna kan då handla om att det som informanterna i denna studie berättade även berättade något om dem själva. Denna studie utgick således från att både belysa *vad som berättades* men också *hur det kom* sig att det som berättades, berättades på ett specifikt sätt. En kvalitativ studie inom det diskursanalytiska fältet kräver att forskaren tolkar materialet. Svensson (2019, s. 129) menar då att tolknings-/analysprocessen kräver kreativitet. Denna studie intog ett kreativt förhållningssätt i det avseende att laborera med olika perspektiv och synvinklar,

samt medvetet omkullkasta de första tolkningarna som framkom. Svensson (2019, s. 150) menar också att det inom det diskursanalytiska fältet är möjligt att utforma den metodiska analysen utifrån dess material och syfte. Analysen av denna studies material inspirerades däremot av Svenssons (2019, s. 132) fem steg för diskursanalys. Viss modifiering av stegen gjordes i syfte att anpassa analysen för studiens och forskarens material och arbetsgång. Stegen presenteras här först i punktform och sedan som en fördjupad redogörelse:

1. Transkriberingar av intervjuer
2. Genomläsning utifrån en helhetsbild
3. Sammanfattningar av enskilda intervjuer
4. Kodning av intervjuerna – ”Vad handlar det här om?”
5. Tematisering av kodningarna – Gemensamma/skilda drag
6. Analys av materialet – Diskursanalytiska verktyg

Inledningsvis transkriberades intervjuerna från ljud till text. Svensson (2019, s. 125) menar att transkriberingen är en början på en analys. Författaren menar då att transkriptionens detaljrikedom i form av bland annat dialekter, harklingar, tystnad, känslöstämningar bör ställas i relation till studiens syfte. Svensson (2019, s. 115) menar även att olika diskursanalytiska inriktningar kräver olika typer av transkriberingsmetoder och transkriberingsnivåer. Denna studie placerar sig i ett mesoperspektiv där det funnits relevans att bland annat analysera vissa av informanternas grammatiska konstruktioner (mikronivå), informanternas utsagor i samtalets och ämnets sammanhang (mesonivå) samt informanternas uttalanden i förhållande till en större institutionell- och samhällskontext (makronivå). På grund av att studien placerar sig på en mesonivå formades transkriptionen utifrån att enbart innehålla det som sades. Ibland inkluderades skratt, pauser suckar och känslöstämningar med i transkribering, om det ansågs som relevant.

När transkriptionerna var färdiga skrevs materialet ut och en genomläsning av transkriptionerna startades. Svensson (2019, s. 133) menar att när forskaren transkriberar sitt eget material startas bekantskapen med empirin. Genomläsningen påbörjades på så sätt redan vid transkriberingen vilket författaren menar skapar en god grund för att lära känna materialet. Genomläsningen fokuserades på att se materialet *som* något. Den här studien intresserade sig för att se sångundervisningen och undervisningsformerna *som* något. Här startades således det första steget i tolkningsprocessen (Svensson, 2019, 133f).

I syfte att organisera det empiriska materialet utifrån forskningsfrågorna gjordes därefter en-sidors sammanfattningar av varje intervju. Sammanfattningarna gav således en översikt av informanternas tankar kring sångundervisning och undervisningsformer och strukturerades i utifrån kategorierna: *mål/filosofi, undervisningsformer* och *drömorganisation/-lektion*. Utifrån en sådan översikt möjliggjordes en avgränsning av de långa men intressanta en-timmes intervjuerna. Avgränsningen gjordes då i förhållande till forskningsfrågorna. Dessutom gav översikten en möjlighet att effektivt jämföra intervjuerna med varandra utifrån ett helikopterperspektiv (Svensson, 2019, 134f).

Vidare följde en närläsning av materialet. Materialet lästes igenom mer noggrant utifrån den övergripande frågan ”Vad sker här?” (Svensson, 2019, s. 138). Frågan möjliggjorde således för tolkningsutrymme. Svaren på frågan kom att skapa koder för materialet utifrån olika aspekter vilka

fördes in i ett separat dokument. Därigenom kunde de urklippta citaten ur alla transkriberingar formas till olika teman (Svensson, 2019, s. 142). Temana skapades utifrån en diskursanalytisk ansats genom att angripa det empiriska materialet med frågan gällande *hur* olika undervisningsformer reproduceras och transformeras i lärarnas utsagor (Svensson, 2019, s. 21). Därigenom framkom en tematik byggd på olika dikotomiseringar. Dikotomiseringarna som framkom var: *Det kroppsliga och det materiella, Det personliga och det gemensamma, trygghet och utsatthet, specialisering och generalisering, yttre och inre krafter* samt *övrigt*. Temana utgör således en dikotomisering av individuell undervisning och gruppundervisning. Den ovan beskrivna analysen av materialet gjordes till en början utifrån en relativ översiktlig nivå. Följande steg i analysprocessen visar hur den språkliga uppbyggnaden av kodningarna och tematiseringarna uppstod genom specifika lingvistiska analysverktyg.

Analysen fortsatte genom att analysera temanas *subjektspositioner, metaforer, sanningseffekter och ekvivalenskedjor* i materialet. Genom att leta efter sådana konstruktioner i de olika temana kunde det som i empirin ansågs vara ett förgivettagande belysas (Svensson 2019, s. 146). Exempelvis undersöktes språkliga element av hur lärarna konstruerade sin egen roll, elevens roll samt undervisningens roll i olika sammanhang/diskurser. Analysen synliggjorde således på de sätt som sånglärarna konstruerade legitimitet åt olika undervisningsformer. Legitimiteten skapade således ett begränsat antal möjliga undervisningsformer inom diskursen vilket i förlängningen bidrog till en begränsning gällande vilka roller som läraren och eleven hade möjlighet att inta (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 50f).

4.3 Studiens tillförlitlighet

Studien utgick från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv där empirin lästes och tolkades utifrån ett antagande om dess konstruktion utifrån en social och historisk kontext (Svensson, 2019, s. 36f). Även denna studie, i sin helhet, kan ses som en produkt av en social och historisk kontext, utifrån bland annat ideologiska, akademiska, musikaliska, historiska och sociala (makt-) diskurser, vilket medförde utgångspunkten att studien inte ämnar producera essentiella fakta, utan fakta knutet till dess specifika kontext.

Denna studie var av kvalitativ karaktär vilket medförde att empirin och forskarens tolkningsprocess skapades utifrån specifika kontexter. Denscombe (2016, s. 409f) menar då att sådana omständigheter såsom tid och rum bidrar till att andra forskares möjlighet att utföra en exakt likadan studie är nästintill obefintlig. Även Dalen (2015, s. 115f) menar att kvalitet i kvalitativa studier kräver en detaljerad framskrivning av tillvägagångssättet så att läsaren kan förstå hur hela processen gått tillväga då en kvalitativ studie inte fullt ut kan göras på nytt. Denna studies kvalitet grundades således på dess metodiska och teoretiska anknytning vilket nedan kommer diskuteras i förhållande till studiens kvalitet gällande både dess trovärdighet, *validitet*, och tillförlitlighet, *reliabilitet*. Därefter diskuteras studiens överförbarhet, *generaliserbarhet*, i förhållande till olika kontexter.

Denscombe (2016, s. 410f) menar att *validitet* i vetenskapliga studier handlar om dess trovärdighet, det vill säga om materialet är korrekt och giltigt. Denna studie hämtade sin empiri utifrån kvalitativa intervjuer där forskaren som intervjuare hade en avgörande roll (Dalen, 2015, s. 117). Studien knöt an till forskarens intresse- och verksamhetsområde vilket bidrog till både en personlig och

professionell anknytning till projektet vilket i denna studie bidrog till ett stort engagemang och nyfikenhet vilket således berikade studien i det avseendet att forskaren hade insyn i fältet samt vilja att driva projektet framåt. Vidare utformades intervjuguiden utifrån olika områden med både öppna frågor och reflektioner kring olika scenarier, med avgränsning till studiens fokusområde gällande undervisningsformer i sång, vilket skapade möjlighet för en innehållsrik och avgränsad empiri (Dalen, 2015, s. 35–37).

Forskaren i detta projekt var även intervjuare. Dalen (2015, s. 117f) menar att intervjun är en social interaktion vilket påverkar de svar som informanterna lämnar i olika riktningar. Då den här studien intresserade sig för hur sanningar språkligt konstrueras i sociala sammanhang sågs således intervjusituationen som ett socialt sammanhang. Vad som sades och fick sägas emellan intervjuaren och informanten var alltså det som låg till grund för empirin, vilket var något som reflekterades över under hela processen. Vidare menar Dalen (2015, s. 120) att validiteten i intervjusvaren kan stärkas om frågorna är väl konstruerade där informanterna får utrymme att tala. Intervjuguiden i denna studie innehöll frågor av beskrivande och reflekterande art vilket gav informanterna stort utrymme att tala fritt inom ämnet. Därutöver var tiden väl tilltagen och informanterna hade således tillräckligt mycket tid till att tala om ämnet.

En kvalitativ studies genomskinlighet gällande tolkning och analysprocess bidrar till insyn där andra forskare kan studera och verifiera tillförlitligheten, *reliabiliteten* (Denscombe, 2016, s. 411f). Denna studie utgick ifrån det diskursanalytiska perspektivet där ett antal verktyg presenterades i det teoretiska avsnittet, vilka låg till grund för tolknings- och analysprocessen. Då kvalitativ forskning till stor del bygger på forskarens tolkningsförmåga gjordes valet att tydligt redogöra för samt integrera tolkningsprocessen i studiens teori-, metod- och resultatdel. Att tydligt skriva ut tillvägagångssättet var således ett sätt för denna studie att skapa tillförlitlighet (Denscombe, 2016, s. 411f). Sammantaget byggde studiens kvalitet upp genom att metodiskt förhålla sig till de diskursanalytiska verktygen, redogöra för tolkningsprocessen, minimera påverkan på informanterna samt ställa relevanta och öppna frågor under intervjutillfällena.

Denscombe (2016, s. 412ff) menar att små studier inte i sig är *generaliserbara*. Författaren menar då att det istället handlar om frågan hur studien *skulle kunna* generaliseras. Precis som författaren säger var denna studie mycket liten vilket försvagade generaliserbarheten. Denna studie *skulle* däremot *kunna* generaliseras då studien gjorde en tydlig avgränsning gällande forskningsfältet – sångundervisning och sånglärare på gymnasiet. De informanter som deltog var från olika delar av landet vilket *skulle kunna* generaliseras till denna yrkesgrupp. Däremot medförde studiens utformning gällande dess intervjusituationer och forskarens tolkningsprocess att resultatet blev en del av sitt sammanhang och därmed inte generaliserbart. Studien syftade inte till att bidra till någon generell bild av sångläraryrket utan syftade enbart till att skapa en plattform för fortsatta studier där fler, och större variation/avgränsning av, informanter och fler forskare kan tänkas ingå under en längre period, vilket således kunnat skapa en större generaliserbarhet, men dock med en reservation att generalisera ett sådant resultat under vissa samhällskontexter.

4.4 Etiska överväganden

Informanterna informerades muntligen samt genom ett informationsbrev som behandlade kraven Vetenskapsrådet (2017) ställer på forskningsprojekt. Informanterna informerades om *studiens syfte och innehåll*, de fick information om vem/vilka som skulle få *ta del* av det ursprungliga materialet, de fick veta sin rätt att bli *anonyma* i studien de fick också information om *att avbryta studien* utan några konsekvenser. Informationen skickades ut i förväg och sammanfattades sedan muntligt innan intervjun varpå informanterna fick möjlighet att acceptera sitt deltagande muntligt. Informanternas namn och skolor, samt hänvisningar till andra namn, orter och dylikt, togs därför bort alternativt skrevs om till fiktiva namn/orter.

Två av informanterna var bekanta med forskaren. Forskaren försökte i största möjliga mån förhindra ett sådant scenario eftersom det ansågs att de vid en sådan inkludering skulle riskera att sänka studiens objektivitet. I slutändan inkluderades dock dessa informanter i studien eftersom 1) arbetet inte ansågs ta skada av bekantskapen samt att 2) bekantskapen inte ansågs ta skada av studien. Ett sådant antagande skapades utifrån att studien vare sig innehöll utsatta situationer eller kränkande ämnen. Bekantskapen möjliggjorde dessutom att dessa intervjuer i större utsträckning kunde dyka ner på djupet i vissa frågor.

Det socialkonstruktionistiska perspektivet som låg till grund för studien är på många sätt ett positivt redskap för social förändring. Studien identifierade och presenterade olika roller som framkommit ur lärarnas tal om olika undervisningsformer i sång. En problematik som bör belysas vid en sådan analys är risken att bidra till att cementera roller och maktförhållanden. Denna studie belyste olika maktförhållanden, både i resultat- och diskussionskapitlet, vilket skulle kunna leda till att informationen kan användas genom att förstärka och upprätthålla maktordningen. Maktförhållandena och spänningsfälten i denna studie presenterades dock utifrån olika perspektiv och vinklar vilket nyanserade bilden av hur makten i denna studie utövas i olika led. *Synliggörandet* av maktrelationerna ansågs i denna studie därigenom vara det redskap som bidrar till förändring, vilket var ett avgörande ställningstagande för valet av det teoretiska perspektivet vilket skapar en jämlik fördelning av maktperspektivet.

5 Resultat och analys

De forskningsfrågor som studien är intresserad av och som ligger till grund för detta kapitel är:

- Hur talar sånglärare om olika sångundervisningsformer?
- Hur konstruerar sånglärare legitimitet åt olika sångundervisningsformer?

Följande kapitel presenterar tre olika diskurser som framkommer när sånglärarna talar om och legitimerar olika undervisningsformer - *identitetsdiskursen*, *artistdiskursen* och *byråkratidiskursen*. Diskurserna bygger på konstruktioner av undervisningen, ämnet, eleven, läraren, gruppen och organisationen vilka legitimerar olika undervisningsformer inom olika diskurser. I syfte att placera resultatet i sitt uppkomna sammanhang, det vill säga intervjusituationen, ges här en inledande beskrivning av de mest intressanta och utmärkande aspekter kring samtalet.

Intervjuguiden innehåller ett hypotetiskt scenario där informanterna får beskriva sina tankar kring en organisation på gymnasiet där sångundervisningen inte innehåller individuell undervisning. Frågan syftar till att undersöka de mest relevanta byggstenarna som konstruerar legitimitet åt den individuella undervisningsformen. Vid flertalet av intervjuerna ändras den neutrala stämningen vid samtal om undervisningsformernas för- och nackdelar till en något mera spänd försvarsinriktad stämning. Det märks att detta är en kontroversiell fråga som skapar friktion.

I intervjuerna får informanterna också reflektera kring en drömorganisation. Informanterna får då välja att utgå från helt fria ramar eller utifrån gymnasieskolans ramar. Informanternas svar representerar därför deras syn på den mest optimala sångundervisningen, den optimala anställningen samt vilka undervisningsformer som ingår i detta drömscenario. Svaren och reflektionerna bidrar också till en fördjupad förståelse för hur sångundervisningen kan ses i ljuset av reproduktion eller transformation. Intervjufrågan är kittlande för informanterna och svaren detsamma. Till en början inleder majoriteten av informanterna, med glädje, sina drömmar i en fri organisation. Sakta men säkert går det att förstå att informanterna trots allt utgår från de normer och ramar som finns i gymnasieskolan/deras arbete. Informanterna kämpar således med att se ”utanför boxen”.

5.1 Identitetsdiskursen

Det inledande kapitlet har fått rubriken *identitetsdiskursen*. Rubriken/diskursen har skapats utifrån lärarnas konstruktioner kring olika undervisningsformer, eleven, gruppen och läraren. Konstruktionerna och tolkningen av diskursen bygger på en rad antal begrepp som framkommer ur samtalen: *personlighet/identitet*, *känslighet*, *utsatthet/trygghet*, *bearbetning* och *terapeutiska samtal*. Underrubrikerna förhåller sig nödvändigtvis inte till varandra. Konstruktionen av *eleven som skyddsling* kan givetvis bygga vidare på, och komma ur, konstruktionen av *läraren som terapeut* men kan lika gärna stå som en fristående konstruktion av eleven i den övergripande diskursen. Det underrubrikerna och konstruktionerna däremot har gemensamt är att de verkar under samma diskurs - *identitetsdiskursen*.

5.1.1 Läraren som terapeut

Birgitta, Denise och Emanuel talar i stor utsträckning om sångundervisningen som ett medel för elevens personliga utveckling och identitetsskapande. Emanuel jämför sin sånglärarroll med en ”*terapeut*”. Han menar då att eleven ges möjlighet att ”bearbeta” saker som besvärar eleven. Emanuel säger att:

Emanuel: ” [...] Vi blir ju som en ”terapeut” inom citationstecken [...]. Om nån (elev) säger så här: jag är ledsen för att min hund dog, om vi säger nåt sånt. Ja, men då kanske man kanske hitta en låt som handlar om det och så kan man bearbeta det i det.”

Emanuel konstruerar alltså sin lärarroll utifrån det omsorgsarbete som sker kring elevens känslor. När Emmanuel jämför sin yrkesidentitet med en *terapeut* skapas en samhörighet och likhetstecken mellan yrkeskategorierna vilket stärker argumentet om att sånglärarrollen har ett terapeutiskt uppdrag. Dessutom menar han att musiken är det terapeutiska mediet där eleven kan bearbeta sina känslor. Denise gör samma jämförelse som Emmanuel men gör däremot ett försök till att upprätthålla distansen mellan *terapeutyrket* och läraryrket. Denise citerar då en universitetslärare som säger att ”nej du ska inte vara psykolog utan du ska lära ut sång.”. När Denise intar universitetslärarens roll förstärker hon argumentet om kunskapsuppdraget då hon använder sig av en yrkeskategori som kan sägas ha legitimitet att definiera lärarrollen. Däremot finns det element som går att koppla till att hennes syn på uppdraget, eller möjligtvis till hennes yrkespraktik, är att vara psykolog när hon tillägger att ” [...] det ligger där under ytan att man också jobbar med den personliga utvecklingen.”. Denise talar då i generella termer om yrkespraktiken/det filosofiska målet utifrån begreppet ”man”, som i detta fall kan tolkas som att ”alla sånglärare” arbetar med elevens personliga utveckling. Retoriken utformas i form av en generalisering vilket förstärker sånglärarrollens samhörighet till psykologyrket. Denise arbetar enbart med individuell undervisning, och Emmanuel har även gruppundervisning. Både Denise och Emmanuel talar här om eleven och läraren i singular samt använder *terapeut-* och *psykologyrket* som en referensram. *Psykologens/terapeutens* kontakt med klienten kan övergripande beskrivas som en individuell kontakt. Dessa aspekter förstärker sambandet mellan Denise och Emanuels konstruktion av sångläraren som *terapeut* i relation till den individuella undervisningsformen.

Likt Denise arbetar Birgitta enbart med individuell undervisning och talar således om läraren som *terapeut*. Hon menar att hon utöver lärarutbildningen genomgått en utbildning i terapi, just på grund av att få redskap och verktyg för att hantera olika elever som hon möter i sångläraryrket. Den externa terapiutbildningen beskriver hon som att ” [...] det har varit en väldigt viktig utbildning för mig, för jag har ju haft elever med olika grad av dåligt mående.”. Birgitta beskriver betydelsen av utbildningen som ”väldigt viktig” där ordet ”väldigt” förstärker argumentet. En kedja uppstår: *Elever med dåligt mående* -> *terapiutbildning* -> *väldigt viktigt*. Kedjan argumenterar således för den koppling som finns mellan sångläraryrket och *terapeutyrket* och således den individuella undervisningen som är den enda undervisningsform som Brigitta undervisar i.

Att undervisningen bedrivs genom individuella lektioner gör det alltså möjligt för sånglärarna att inta rollen som *terapeut*. En möjlig tolkning av denna diskussion kan vara att den individuella sångundervisningen och sånglärarens roll anses vara en viktig motpol till elevernas övriga skolvardag och fritid. Tolknigen grundar sig då i att Birgitta anser att hon i vissa fall är:

Birgitta ” [...] den enda vuxna som de träffar, som man kanske vågar prata lite med. [...] För man går inte fram till sin svensklärare och pratar om en sån (svår) sak.”

Birgitta konstruerar således att ungdomar har ett behov av vuxna individuella kontakter, på grund av avsaknaden av dem, vilket underbyggs med en generalisering, genom begreppet ”man”, samt dikotomisering, genom å ena sidan lärare i individuella lektioner å lärare i grupp/helklass å andra sidan. Emanuel är inne på samma spår och likt Birgitta menar han att: ”Eleverna vill nog få komma dit och känna att vi är en extraförälder, eller föräldrar, nej inte förälder, ja men vägledare typ sådär.” Även detta citat kan ses som ett förgivettagande att elever anses vara i behov av kontakt med en vuxen, individuellt. Emmanuel är dock aningen försiktigare i sin retorik när han använder ordet ”nog” vi konstruktionen att ”Eleverna vill nog ...”. Utsagorna har dock konstruerat förgivettagandet att ungdomar behöver individuella vuxna kontakter för att må bra och våga prata. Därigenom legitimerar konstruktionen av sånglärarrollen som *terapeut* den individuella undervisningens betydelse för elevernas behov.

När de tre informanterna talar om sångläraren som *terapeut* talar de alla således med utgångspunkt i den individuella undervisningsformen. Informanterna menar då att det individuella mötet mellan lärare och elev, genom det terapeutiska mediet musik, skapar en situation där eleven ges möjlighet att bearbeta livshändelser samt möjlighet att bygga sin identitet. Detta konstrueras även utifrån förgivettagandet av att eleverna är i behov av en trygg vuxen. Informanternas utsagor om sångläraren som *terapeut* skapar således legitimitet åt den individuella sångundervisningen vilket konstruerar den individuella undervisningen som något unikt och nödvändigt i elevernas vardag.

5.1.2 Eleven som skyddsling

I intervjuerna finns element av konstruktionen: eleven som *skyddsling*. Eleven som *skyddsling* bygger på element av att rösten är något personligt som måste skyddas från exponering. Konstruktionen har delvis kopplingar till lärarnas konstruktion av läraren som *terapeut* vilket då handlar om att terapeutläraren intar ett aktivt arbetande/bearbetande med elevens känslor. Därutöver framkommer det, som avsnittet även behandlar, att en konstruktion av rösten som en del av personligheten inte behöver betyda att läraren intar rollen som *terapeut*, utan lämnar identitetsarbetet i elevens händer. Däremot har konstruktionen av eleven som *skyddsling*, oavsett vilken roll läraren sedan intar, innebörden att rösten är en del av personligheten vilket bidrar till en uppfattning om att eleven bör få en trygg plats utforska sin röst/identitet på. Begreppen som formar denna konstruktion av eleven är: *personligt, personlighet, självförtroende, känslighet, relationer, tillit, kropp och själ* samt *unikhet*. Eleven som *skyddsling* är då en del av identitetsdiskursen.

Denise och Birgitta, som båda enbart arbetar med individuell undervisning, talar om rösten/sången som något personligt. Begreppet tolkas här som något som tillhör individen, det vill säga: rösten tillhör individen. När intervjun handlar om vilka personliga mål som informanterna har med sångundervisningen framkommer det att Denise inriktar sitt arbete på att skapa självförtroende hos eleven:

Denise: Ja asså, det handlar ju väldigt mycket om att jobba med att få förtroende. Alltså det är ju, vad ska man säga, det är ju det som ju kan vara svårt när man träffar en ny elev. Om man ska börja den här resan liksom, som ju egentligen har med musiken att göra naturligtvis, men som bygger på

så många andra saker. Just det här att hitta en plattform där vi kan samarbeta och där eleven känner förtroende för mig och där jag känner att jag har skapat den här plattformen, där jag kan hjälpa eleven framåt. [...] För det är ju klart att sången är ju en ...det är ju väldigt personligt... [...] För man är ju inne och petar i nånting som har väldigt mycket med den egna identiteten att göra. [...] bygga det där självförtroendet först.

Med andra ord menar Denise att hon behöver skapa en *förtroende-plattform* för att bygga upp *självförtroendet* hos eleven i syfte att starta en *identitets-resa*, eftersom *sång* är *personligt*. Denna kedja tydliggör hur Denises bild av sången/rösten som något som knyter an till identiteten och något personligt vilket Denise, i samarbete med eleven, sedan ska förvalta. Sammanfattningsvis bidrar konstruktionen av rösten som något personligt till att läraren intar ett omsorgsarbete, jämfört med ett kunskapsarbete, kring eleven genom att arbeta med förtroende och självförtroende. Denise talar i singular när hon säger ”eleven”, ”en ny elev”, samt ”jag” vilket förstärker associationerna till den individuella undervisningsformen. Därigenom konstruerar Denise den individuella undervisningen som en möjlig trygg plats för identitetsutveckling.

Detsamma menar även Birgitta när intervjusamtalet handlar om hennes personliga mål med sångundervisningen:

Birgitta: Rösten är det personligaste uttrycket vi har. Och om nån då säger att ”du kanske inte ska låta så mycket”... då händer det grejer. Att ge självförtroende så att man vågar göra det (använda rösten), det är ju ett stort arbete. [...]. Alltså vi bygger ju relationer när vi möter våra elever. Vi bygger relationer det handlar om tillit. För om de vågar låta hos mig, i mitt rum, det är ju ett första steg tänker jag. Det måste börja, det måste få ta tid och man måste bygga en bra relation.

Förgivettagandet av rösten som något personligt sker även här i form av verbet ”är” och skapar således en sanning inom diskursen (identitetsdiskursen). Vidare använder hon superlativet ”personligaste” till substantivet ”uttryck” vilket skapar ett hierarkiskt förhållande till övriga personliga uttryck. Rösten konstrueras således som ett överordnat personligt/mänskligt uttryck. Dessutom konstruerar hon en bild av att hennes/lärorens uppgift är ”att ge självförtroende” till eleven och benämner det som ”ett stort arbete”. Stort, tolkas här som viktigt/betydelsefullt. Tolkningen kan således vara att sånglärorollen anses vara viktig och betydelsefull, eventuellt avgörande, i elevens självförtroendearbete. Birgitta lägger även till att det handlar om relationer, som här tolkas som relationen mellan eleven och läraren då Birgitta enbart bedriver undervisning individuellt. I ljuset av att Birgitta enbart undervisar individuellt konstaterar hon att det första steget för att eleven ska våga och få självförtroende är att det sker individuellt ”i mitt rum”. Kedjan som kan utkristalliseras kan då se ut på följande sätt: *Rösten är det personligaste uttrycket -> Eleven måste då få självförtroende för att våga sjunga -> Relationen mellan eleven och läraren bidrar till elevens självförtroende-> Sker genom individuell undervisning.*

Även Emanuel och Agneta, som båda undervisar både individuellt och i grupp, talar om den personliga rösten och en elev som således behöver tas omhand, individuellt, av en lärare. När Emmanuel och Agneta talar om rösten som något personligt har samtalet kommit in på den kontroversiella frågan gällande hur en sångundervisning som inte innehåller individuella lektioner skulle kunna organiseras. Emmanuel och Agneta, som båda intervjuats individuellt, förkastar båda idén genom att legitimera den individuella undervisningens avgörande *betydelse* i sångundervisning. Båda anser att individuell undervisning inte går att undvika eftersom de konstruerar rösten som

något personligt och unikt, vilket konstrueras utifrån ett motsatsförhållande mellan rösten och ”andra” instrument:

Emmanuel: [...] ...det är därför vi inte är som alla andra instrument heller. Piano, ja det skulle jag nog kunna se grupp, jag undervisar ju i piano också, men där kunde man ha grupplektioner...ja men därför där kan man...om jag tar ett C på ett piano, om bägge (eleverna) tar två C, ja men då hamnar vi på C, men tar jag, i röstväg, ett C då kan ett C...*en* kan ha väldigt bra stöd, en annan kan känna att stödets svajar, en tredje kanske inte ens får sig upp på ett C. Alltså...det är så olika.

Agneta: Jag menar att folk är såpass individuella både i sitt instrument och i sitt användande av instrumentet så att det inte...jag kan inte se att det (enbart gruppundervisning) skulle bli så himla bra. Jag tror att det (gruppundervisning) faktiskt är *lite* lättare att göra det på ett instrument där de faktiskt håller i instrumentet. [...] vi har ju *helt* olika instrument här inne [halsen], och använder dom olika och har sen barnsben använt dom olika. Så ja... Nej, jag tror inte att det skulle bli så bra.

När Agneta och Emmanuel talar om rösten som något *personligt, individuellt* och således *unikt* konstruerar de även eleven som *skyddsling* och därigenom lärarens beskyddande roll. Likt diskussionen ovan gällande omsorgsarbetet av elevernas självförtroendeutveckling handlar det i detta avseende om ett omsorgsarbete kring elevens individuella unikheter. Sångläraren och den individuella undervisning är således de faktorer som Emanuel och Agneta anser har störst potential att ta hand om, det vill säga förvalta, utveckla och skydda, elevens unikheter. Därav fungerar bland annat begreppen *personligt, individuellt* och *unikt* som byggstenar för identitetsdiskursen.

5.1.3 Gruppen som övervakningssystem

I identitetsdiskursen finns konstruktioner av gruppen som *övervakningssystem*. Övervakningssystemet gör sig synligt i informanternas beskrivningar av gruppundervisning/masterclass. Sånglärarna anser då att gruppen hindrar elevens identitets- och sångutveckling. Gruppen som *övervakningssystem* bygger på att lärarna förkastar gruppundervisningen i förhållande till det identitetsskapande syfte som lärarna förordar. Därigenom bidrar konstruktionen till att legitimera identitetsdiskursen. Det underförstådda i denna konstruktion blir således att den individuella undervisningen skapar bättre förutsättningar för elevens identitetsarbete. Avsnittet bygger på begreppen: *utsatthet/trygghet, publik, framträdande, tortyr, jämlikhet/översitteri, jämförelse*, och *scenframträdande*.

När Denise, som enbart undervisar och har enbart undervisat individuellt, reflekterat kring gruppundervisning berättar hon följande:

Denise: [...] Att man samlar alla tillsammans och att man får jobba inför publik, eller vad man ska säga. För att det finns ju naturligtvis ett värde i att se någon annan få instruktioner och jobba med sin röst när man ju själv håller på med det. Och det tänker jag också är en del som man skulle kunna använda mycket i just det här självförtroendebyggandet. För det är ju en ganska utsatt situation, för det är väl därför man håller sig till individuell undervisning också. För att det kan ju vara ganska jobbigt att ha flera personer som sitter och tittar på en när man håller på att jobba med sitt instrument.

Denise talar inledningsvis om gruppundervisning som något positivt som gynnar de observerande elevernas lärande och avslutar därefter med att reflektera kring att, ”man” inte använder den undervisningsformen eftersom det skapar en utsatt situation för den arbetande eleven. Den utsatta

situationen handlar då om att ha gruppens ögon på sig vilket i sammanhanget kan tolkas som skadligt för elevens självförtroende och lärande. En viss ambivalens gällande användningen av gruppundervisning går alltså att skönja eftersom den implicit jämförs med individuell undervisning. Således konstrueras legitimitet åt den individuella lektionen då kedjan i uttalandet kan organiseras på följande sätt: *Gruppundervisning/masterclass -> Publik -> Utsatt situation -> Bättre med individuell undervisning*. Ett förgivettagande går även att utläsa ur Denises reflektion vilket är att gruppundervisning och masterclass innehåller någon form av framträdande. Dessutom verkar även konstruktionen om rösten som personlig vara gällande även i detta avseende då Denise konstruerar den utsatta situationen eleven befinner sig i under framträdandet. Den utsatta situationen, framträdandet, tolkas då i detta sammanhang utgöra en exponering, av rösten, det vill säga identiteten, vilket Denise inte anser gynnar identitetsutvecklingen. Gruppundervisning förkastas därmed som en möjlig undervisningsform för identitetskapande men legitimerar däremot den individuella undervisningens betydelse för ändamålet.

Emanuel, som undervisar både individuellt och i grupp, har samma tankar angående den utsatta situationen i gruppundervisning:

Emmanuel; Ja de är jättenervösa inför det men för det är nästan jobbigare att sjunga inför någon i samma klass, för då börjar det här jämförandet. Men när de väl har gjort det där, och att vi styr upp så att stämningen är bra, för det är det...har man någon känsla av något översitteri eller nånting sånt där då fungerar inte det där, så vi måste vara... [...] Alltså, vi sätter grundtonen. Så det är extremt viktigt att vi pedagoger är där och har en gemensam start, att det inte blir nåt flackande av blickar, du vet, den som står där är så utsatt [...] stå och göra utmanande grejer på en...inför en annan...det är ju tortyr för vissa. Då (helt utan individuell undervisning) tror jag inte man kommer lika långt med sång heller.

Precis som Denise finns det även i Emanuels berättelse ett förgivettagande att eleven utför ett framträdande inför hela gruppen. Utifrån en sådan ram positionerar sedan Emanuel gruppen som ett *övervakningssystem* där han menar att den elev som får alla blickar på sig hamnar i en utsatt situation. Därefter tillägger Emmanuel att ”det är ju tortyr för vissa” och genom att använda ordet ”tortyr” konstruerar Emmanuel en mycket obehaglig integritetskränkande situation vilket således förkastar gruppundervisningen som en möjlig undervisningsform. Dock menar Emanuel att den utsatta situationen kan förmildras alternativt upphöra helt, beroende på hur gruppdynamiken utvecklas. Att skapa en god gruppdynamik ligger då på lärarens axlar, menar Emmanuel. En kedja har skapats utifrån Emanuels uttalande: *Gruppundervisning som ett framträdande-> Publik -> Jämförande -> Utsatt situation -> Läraren måste skydda elevens integritet -> Arbeta med gruppdynamik -> Eventuellt gruppundervisning*. Gruppundervisningens vara eller icke vara är då villkorad på grund av dess förgivettagna utformning som skapar en övervakande grupp och en utsatt elev.

Vidare talar Denise och Birgitta om gruppundervisning som differentiering. Båda två lyfter fram att gruppundervisning har potential att fungera positivt under förutsättningen att det är små grupper samt elever inom samma kunskapsnivå. Att eleverna ska befinna sig inom samma kunskapsnivå handlar enligt Denise om att det alltid finns ”en i rummet som är bättre än den andra och det kan ju tära lite grann på motivationen”. Utsagan står som representant för gruppen som ett *övervakningssystem*, det vill säga alla kan se och höra varandra, vilket Denise konstruerar som ett hinder. Däremot föreslår Denise att en grupsammansättning där eleverna befinner sig på samma

kunskapsnivå skapar en sköld mot jämförandet vilket leder till att ”man kan jobba med samma saker med alla elever som man har i gruppen.”. Även Birgitta menar att nivågruppering kan fungera. Däremot tillägger hon att en (hypotetisk?) elev som generellt sett inte vågar använda sin röst, oavsett nivå, hamnar i en utsatt situation i gruppundervisning trots nivåuppdelningen.

Här synliggörs en dikotomisering av begreppen likhet och olikhet. Likhet i form av kunskapsnivåer ställs således emot individers personliga olikheter. Retoriken om att alla individer är olika är svårslagen, men högst relevant i argumentationen kring en identitetsutvecklande sångundervisning och legitimeringen av den individuellt anpassade undervisningen.

När Emanuel konstruerar legitimitet för gruppundervisningen utifrån att *läraren* är ansvarig för hur väl eleven kan skyddas från gruppens övervakningsfunktion konstruerar istället Denise och Birgitta legitimitet åt gruppundervisningen utifrån att *elevens* kunskapsnivåer bidrar till att gruppen som *övervakningssystem* kan förhindras. Birgitta går däremot ett steg längre och konstruerar legitimitet åt den individuella sångundervisningen *elevernas varierade grader av självförtroende*.

Sammantaget legitimeras gruppundervisningen av dessa tre informanter under de villkor där gruppens påverkan på den enskilda elevens identitet och integritet är minimal. Däremot legitimeras den individuella undervisningen som den undervisningsform med mest potential för elevens identitetsarbete eftersom gruppen då inte är närvarande.

5.2 Artistdiskursen

Artistdiskursen är den andra diskursen som har utkristalliserats från sånglärares tal om olika undervisningsformer. Diskursen har tolkats fram utifrån hur lärarna talar om olika undervisningsformer som ett verktyg för elevernas utveckling av höga sångfärdigheter, lärarnas handledning av elevernas individuella och unika röster samt elevernas möjlighet till stresshanteringen vid scenframträdande. Dessa beskrivningar konstruerar i sin tur eleven som *en blivande artist* och *gruppen som ett stresstest*. I denna diskurs legitimeras då den individuella undervisningsformen som den undervisningsform som skapar bäst förutsättningar för specialiserade, individualiserade och höga sångfärdigheter och gruppundervisningen legitimeras som ett tillfälle för eleverna att få träna sina stressreaktioner inför gruppen. Vid en sådan undervisning kompletterar undervisningsformerna varandra och används på ett sätt som utvecklar eleven till att bli en artist.

5.2.1 Eleven som blivande artist

Utifrån samtalen om olika undervisningsformer går det att utläsa att lärarna positionerar eleverna som *blivande artister*. Informanterna menar då att olika undervisningsformer skapar olika förutsättningar för eleverna att utveckla de förmågor som krävs för att bli artist. Begreppet artist tolkas här som en scenartist som förväntas inneha de kunskaper och färdigheter som de mediala sångarna har. Diskursen bygger på konstruktionerna: *en stor sångare, praktik/ teori, publik, framträdande*.

När informanterna reflekterar över den kontroversiella frågan om en organisation som inte innehåller individuell undervisning menar samtliga informanter att eleverna i en sådan organisation inte kommer att utveckla höga och specialiserade kunskapsnivåer. Caspar menar att de elever som

vill bli ”stora sångare” är bäst lämpade för den individuella undervisningen och de elever som har syftet att enbart lära sig mer om ämnet är bäst lämpade för gruppundervisning:

Caspar: Dom eleverna skulle man ju kunna ha i ganska stor grupp tänker jag för att målet är kanske inte att bli liksom en stor sångare. Målet är att förstå instrumentet bättre.

I utsagan konstruerar Caspar två olika elevgrupper utifrån en dikotomi, *stora sångare/artister* i förhållande till *sångintresserade*. Begreppet sångare ses här vara en person som praktiskt utövar sina sångfärdigheter. Caspar uttrycker sig även med adjektivet ”stora” i förhållande till sångare vilket dels förstärker konstruktionen av eleven som något mer än en ”vanlig” sångare. En stor sångare tolkas här som en artist. Caspar legitimerar därmed den individuella undervisningen som den möjliga undervisningsformen för artistutveckling samt att han legitimerar gruppundervisningen som den möjliga formen för allmän sångutveckling. Två kedjor har utkristalliserats:

1. *Sångfärdigheter* -> Individuell undervisning.
2. *Sångförståelse* -> Gruppundervisning.

Agneta talar i samma termer som Caspar då hon menar att en organisation utan individuell undervisning ”blir så oerhört vagt tycker jag, om man vill utveckla sin instrumentanvändning”. Agneta använder begreppet ”instrumentanvändning” vilket här tolkas som det praktiska *sjungandet* (användningen). Individuell undervisning är alltså, enligt Agneta, en förutsättning (ett förgivettagande) för utvecklingen av det praktiska sjungandet. I motsats till det praktiska sjungandet kan *den teoretiska sången* tänkas stå vilket således skapar en koppling till Caspars kedjekonstruktion, men med modifieringen av praktiska/teoretiska kunskaper:

1. *Praktiska* sångkunskaper -> Individuell undervisning.
2. *Teoretiska* sångkunskaper -> Gruppundervisning

Denise menar precis som Agneta och Caspar att den individuella undervisningen skapar de bästa förutsättningarna för att utveckla kompetenta sångare eftersom hon ser att ”den individuella undervisningen har ett väldigt stort värde om vi ska utbilda folk att bli väldigt duktiga på sina instrument.” Denise konstruerar då den individuella undervisningen som en betydande faktor i syftet att utveckla ”duktiga” sångare. Det Denise implicit konstruerar är en syftesbeskrivning baserad på en dikotomi. På ena sidan placerar hon syftet att utbilda duktiga sångare genom individuell undervisning och på andra sidan placeras sångundervisningens syfte att *inte* skapa duktiga sångare. Således dikotomiseras även individuell- och gruppundervisning som motpoler i utvecklandet av duktiga sångare. Med andra ord konstruerar hon legitimitet åt den individuella undervisningen genom en dikotomisering av att eleven blir ”duktig” sångare i individuell undervisning, vilket således skapar motsatsen ”inte duktig” sångare i gruppundervisning. Kedjorna blir därför:

1. *Individuell sång*-> *Duktiga sångare*
2. *Gruppundervisning* -> *Inte duktiga sångare*

Sammanfattningsvis visar analysen att lärarnas konstruktioner av *praktiska sångfärdigheter* genererar elever som blir *duktiga sångare*, där den individuella undervisningen legitimeras som förutsättning för ändamålet.

5.2.2 Gruppen som stresstest

I den övergripande artistdiskursen finns en konstruktion av gruppen som ett *stresstest*. Gruppen används då för att eleven ska utveckla de förmågor som kopplas till de scenartistiska förmågorna. Konstruktionen bygger på begreppen: *publik, utsatthet, framträdande, observation* och *stressreaktioner*.

När Agneta talar om masterclass talar hon om det som ett framträdande. Agneta anser att framträdandet är en viktig del av undervisningen eftersom hon ”tycker liksom att eleverna ska klara av att vara upp till bevis. [...] Sång är ändå tänkt att framföras inför publik. Så därför så tycker jag också att de ska göra det emellanåt [...]”. Agneta har genom förgivettagandet av att sång *ska* framföras inför publik konstruerat gruppen som en publik och eleven som en artist.

Även Caspar menar att gruppundervisning och masterclass innehåller någon form av framträdande som han anser är positivt för elevens kunskapsutveckling. Framträdandet framkallar nervositet vilket enligt Caspar är viktigt att erfara:

Caspar: Man får träna på att sjunga för varandra, man får träna på massa olika saker, sjunga när man är nervös, hur reagerar kroppen och hur mycket teknik funkar faktiskt helt plötsligt när man blir nervös och såna är saker. Så det finns många vinster med det tycker vi.

Caspar menar alltså att framträdandet bidrar till elevens träning i och förståelse för sina mentala och kroppsliga stressreaktioner. Stressreaktioner konstrueras som en positiv faktor för sångutvecklingen vilket kan tolkas som ett förgivettagande att sång, delvis, ska framföras (live) inför publik. Elevens artistiska förmågor utvecklas, och legitimeras, därför med hjälp av masterclass/gruppundervisning då eleven utsätts för dessa stressreaktioner. Kedjan som bildas kan se ut på följande sett: *Sång som framträdande -> Utsatt situation -> Stressreaktioner -> Träna genom gruppundervisning*.

Samma resonemang, alltså att eleverna måste öva sig på, och i, sina stressreaktioner, förs av Emanuel. Emanuels reflektion handlar däremot om individuell undervisning och hur han använder sig av det som han kallar för ”chockpedagogik”. Där låter han elever i korridoren ibland besöka de individuella lektionerna. På så vis menar Emanuel att eleverna tränas i att hantera sina stressreaktioner.

Emanuel: Det är väl chockpedagogiken man har. Då brukar jag bara fråga dom i korridoren att ”du, kan du komma in på lektionen”. Och då [skratt] det är hemskt! Det är jättehemskt, men efteråt då tycker de (sängeleven) att det är ganska härligt och de får ganska bra feedback. [...] ju bekvämare man blir av att inte allting är på rutin desto mer vinner man. För livet kommer inte att vara på rutin.

Emanuels utsaga bekräftar tidigare informanters uttalanden om att sångämnet innefattar ett framträdande, vilket i sig är en utsatt situation, som eleverna då måste få träna sig på. Dessutom tillägger han att stresshanteringen inte bara gäller det artistiska utan även livet i stort vilket förstärker användandet av ”chockpedagogiken”. Emmanuel talar då här om den individuella sånglektionen, med publik, vilket konstruerar en grupp som utgör ett *stresstest*.

Sammantaget legitimeras alltså masterclass, gruppundervisning och individuell undervisning utifrån förgivettagandet av att sång ska framföras inför publik, vilket således utvecklar elevens artistiska förmågor.

5.3 Byråkratidiskursen

Följande avsnitt, och den sista diskursen i detta resultatkapitel, handlar om olika yttre styrningsfunktioner som legitimerar olika undervisningsformer. Olika undervisningsformer i sång legitimeras då utifrån ett institutionaliserat perspektiv, det vill säga att lärarna i studien konstruerar legitimitet åt olika undervisningsformer utifrån de ramar, normer och regler som finns inom institutionen. Därigenom konstrueras en bild av läraren och undervisningsformerna som underordnad dessa ramar. Diskursen bygger på ett bevarande av den individuella undervisningsformen där sånglärarna talar om ett schematekniskt pussel, en hotad anställning samt den ”roligare” praktiska sångundervisningen. Gruppundervisningen legitimeras i denna diskurs genom att lärarna betonar undervisningsformens teoretiska, tidsmässiga och ekonomiska aspekter.

Byråkratidiskursen är uppdelad i fyra korta avsnitt där alla avsnitt behandlar de yttre styrningsfaktorer som framkommer när lärarna talar om olika undervisningsformer. Först presenteras *det schematekniska pusslet*, sedan *den ekonomiserade tiden*, därefter *det tråkiga teoretiska kursinnehållet* och avslutningsvis *de hänsynslösa makthavarna*. Begreppen som ligger till grund för dessa konstruktioner är: *schemapussel*, *tråkigt kursinnehåll*, *tidsparare*, *effektivitet* och *hänsynslösa makthavare*.

5.3.1 Det schematekniska pusslet

Birgitta är en av de informanter som enbart bedriver undervisning individuellt och när hon talar om hur det kommer sig att det är på det viset berättar hon att hon ”tror att det beror på, först och främst, på schematekniska problem. Schemat är ett oerhört komplicerat pussel”. Argumentet konstruerar skolans schema som något cementerat. Uttalandet kan således tolkas som att schemat är och kommer alltid att se ut på samma sätt eftersom rådande utformning av schemat är det mest optimala. Även Agneta menar detsamma, alltså att schemat är ett svårlagt pussel. Agneta undervisar däremot även i grupp men reflekterar kring ett möjligt flerlärarsystem vilket innebär att eleverna schemaläggs hos olika lärare, individuellt. Agneta menar då att ”Det fungerar inte rent praktiskt för oss, för att våra scheman ligger så konstigt”. Även Agneta hänvisar till schema-pusslets komplexitet vilket konstruerar en bild av en lärare som tvingas att underordna sig de institutionaliserade ramarna. Därigenom konstruerar Birgitta och Agneta en legitimering av det aktuella undervisningsupplägget, genom att hänvisa till ett institutionaliserat, det vill säga ett socialt och historiskt konstruerat, ramverk. En gemensam kedja för Agneta och Birgitta kan skönjas:

Vill testa nya undervisningsformer -> Schemat hindrar -> Underordnar sig -> Rådande undervisningsformer bevaras.

5.3.2 Den ekonomiserade tiden

Tid ses här som den faktor som sätter ramarna för hur schemaläggningen ska utformas. Hur mycket tid något ges handlar således om hur stor plats det får ta i schemat. Tid tolkas också här som ekonomiska resurser eftersom lärarna får lön för den tid de arbetar och ju fler lärare per elev desto dyrare undervisning. Caspar menar att han i gruppundervisning anser att ”man måste var noga med

att man ger alla elever utrymme och tid.” När Caspar pratar om tid och utrymme för varje individ i gruppundervisningen kan det tolkas som att han anser att tiden och utrymmet för individuell feedback är begränsad. Caspar använder ordet ”noga” i utsagan ”noga med tid och utrymme” vilket skapar en bild av att tiden måste prioriteras på rätt sätt eftersom den är begränsad. En sådan tolkning av utsagan konstruerar en lärare i stress/press, som är underordnad tiden/ekonomin. Caspar vill således ha mer tid (ekonomiska resurser) till individualiserad gruppundervisning. Här talar Caspar om en gruppundervisning som i största möjliga mån ska efterlikna den individuella undervisningen. När Caspar talar om tidspress eftersom han inte har möjlighet att individualisera gruppundervisningen konstruerar Caspar legitimitet åt den individuella undervisningen på grund av att den individuella undervisningen agerar förebild.

5.3.3 Det (tråkiga) teoretiska kursinnehållet

Agneta och Caspar berättar att olika kursinnehåll påverkar deras val av undervisningsform. I tidigare avsnitt (*eleven som blivande artist*) framkom det bland annat att teoretiska aspekter är sådant som behandlas i grupp och praktiska aspekter behandlas i individuell undervisning. Samma resonemang gäller även i denna diskurs. Däremot berättar Agneta och Caspar hur det kommer sig att de valt att behandla just de teoretiska aspekterna vid gruppundervisning:

Agneta: (gruppundervisning) har varit fantastiskt för att hinna med alla de grejer som står i kursmålen som jag inte jag tycker att jag riktigt hinner. Alltså, vi kan lägga en lektion på att prata om det jag tycker är tråkigast, nämligen miljö och ergonomi.

Caspar: Sång nivå 1, till exempel så är det ju... Man ska ha med både sångteknik, fysiologi, röstvård och man ska behandla personligt uttryck och konstnärligt uttryck, och det ska vara en bred repertoar, och det ska vara notläsning, och det ska vara arbetsmiljö och såna saker. Och väldigt mycket av de här sakerna finns det liksom bara fördelar av att ta i grupp. Dels för det sparar tid för oss lärare vi behöver inte traggla samma sak individuellt varje gång och dels för att eleverna kan lika gärna höra en genomgång av röstfysiologi i grupp som individuellt.

När Agneta talar om att hon bland annat använder gruppundervisning till det hon tycker är ”tråkigast” legitimeras valet av gruppundervisningen utifrån en konstruktion av yttre (negativt) styrande faktorer. De yttre styrande faktorerna, i detta fall en del av kursmålen, konstrueras således som ett nödvändigt ont, vilket gör att Agneta väljer att prioritera sin tid för (som en motsats) ”det roliga” på den individuella lektionen. Även Caspar menar att gruppundervisningen är en tidssparare då kursmålen är många och tiden är begränsad. Caspars konstruktion av vissa kursmål som allmänna och generella legitimerar således gruppundervisningen som undervisningsform där han även konstruerar gruppundervisning som en tidssparare. Både Agneta och Caspar konstruerar således gruppundervisning som en tidssparare utifrån en grund i de institutionaliserade (sociala och historiskt uppkomna) styrdokumenterna vilket således legitimerar gruppundervisningsformens plats i utbildningen.

5.3.4 De hänsynslösa makthavarna

Ytterligare en legitimeringskonstruktion med yttre styrande förtecken handlar om förhållandet mellan läraren och de/det som har makten. Birgitta berättar att chefer och andra makthavare tenderar att förorda gruppundervisning och inte ta hänsyn till hur eleverna i grupperna isfall grupperas vilket hon tillskriver ett ekonomisk (negativt) perspektiv när hon berättar att:

Birgitta: [...] det är ju en dröm för skolbyråkrater om man bara kan tjoff tjoff tjoff tjoff så här. Då har man ju halverat lärare, tjänsteunderlaget. Då kanske man behöver färre lärare.

Birgitta använder uttrycket ”tjoff tjoff tjoff tjoff” vilket konstruerar hänsynslöshet. Motsatsen hade varit: en systematisk genomgång av elevernas gruppegenskaper. Därefter följer en retorik som knyter an till de traditionella sagoböckerna om *de goda* (lärarna) mot *det onda* (makthavarna) då hon upplever sin och sina kollegors anställningar som hotade. Därigenom kan två olika motsatskedjor skönjas:

1. *Makthavare* -> *Ekonomiska faktorer* -> *Gruppundervisning* -> *Arbetet hotat*
2. *Sånglärare* -> *Pedagogiska faktorer* -> *Individuell undervisning* -> *Behåller arbetet*

Sammanfattningsvis konstrueras en bild av läraren som underordnad yttre styrning inom byråkratidiskursen. Den individuella undervisningen tillskrivs ett positivt och pedagogiskt värde och bevaras genom hänvisningar till yttre styrning. Gruppundervisning tillskrivs ett kompletterande värde gällande myndighetsutövningen och resurstilldelningen.

5.4 Resultatsammanfattning

I resultatet presenteras tre diskurser - *identitetsdiskursen*, *artistdiskursen* och *byråkratidiskursen*. Dessa diskurser har utkristalliserats utifrån hur sånglärarna talar om och konstruerar legitimitet åt olika sångundervisningsformer. Här ges en kort sammanfattning av kapitlet.

Inom *identitetsdiskursen* ses sångundervisning som ett medel för elevernas identitetsutveckling. Den individuella sångundervisningen anses här vara den mest optimala undervisningsformen eftersom elevens självförtroende riskerar att ta skada vid gruppundervisning. Läraren har i denna diskurs möjlighet att inta rollen som *terapeut* och därmed låta eleverna få möjlighet till bearbetning av svåra händelser. Det individuella mötet mellan läraren och eleven bidrar således till att möjliggöra för detta terapisaamtal.

Artistdiskursen bygger på konstruktioner av sångundervisningen som förberedelse inför en professionell yrkesutövning som sångare. Denna diskurs legitimerar både individuell undervisning och gruppundervisning. Den individuella undervisningen anses ha störst potential att utveckla praktiska sångfärdigheter som krävs för att bli en *artist*. Gruppundervisning legitimeras som en möjlig träning i stresshantering, vilket krävs för att bli en *artist*.

I *byråkratidiskursen* presenteras hur lärarna konstruerar legitimitet åt olika undervisningsformer utifrån yttre faktorer påverkan på undervisningen. Gruppundervisningen legitimeras då genom 1) hänvisningar till makthavares ekonomiska (negativa) drivkraft, 2) hänvisningar till tidseffektivitet samt 3) hänvisningar till mindre ”roligt” kursinnehåll i styrdokumentet. De yttre styrande faktorerna är således ett krav/maktincitament vilket konstruerar gruppundervisning som komplement till den individuella undervisningen. Den individuella undervisningsformen legitimeras i denna diskurs genom att hänvisa till schemats reproducerande funktion. Schemat är och förblir alltid detsamma vilket leder till legitimitet åt den rådande strukturen. Avslutningsvis

konstrueras legitimitet åt den individuella undervisningsformen genom en beskrivning av anställningen som hotad. Byts den individuella undervisningen ut mot gruppundervisning riskerar sånglärarna att mista arbetet eftersom färre sånglärare då behövs i verksamheten.

Sammantaget konstrueras legitimiteten åt olika undervisningsformer på olika sätt utifrån olika diskurser. Diskurserna har däremot en sak gemensamt vilket är att den individuella undervisningsformen genomgående tillskrivs ett högre värde i förhållande till gruppundervisning. Det är såldes gruppundervisningens vara eller icke vara, och inte vice versa, som står på spel.

6 Diskussion

I följande kapitel kommer metoden och resultatet att diskuteras och problematiseras. Inledningsvis diskuteras *metodens* möjligheter och begränsningar. Därefter problematiseras och diskuteras *resultatet* i förhållande till de syftesbeskrivningar av sångundervisningen som framkommit i resultatet. Sedan sammanfattas studien i ett par *slutsatser* som relateras till sånglärarprofessionen för att avslutningsvis avrunda läsningen med förslag på *vidare forskning*.

6.1 Metoddiskussion

Denna studie använde sig av intervju som metod. Metoden valdes eftersom den ansågs skapa ett rikt och nyanserat material utifrån nyckelpersoner inom forskningsfältet. Metoden valdes också i förhållande till forskningens syfte och frågeställningar där det explicit uttrycktes hur sånglärare *talat* om undervisningsformer. Vid intervjusituationer skapas en problematik gällande maktförhållanden (Dalen, 2015, s. 118). Sådan problematik skapades även i denna studie. Redan vid definitionen av forskaren som lärarstudent och informanterna som utbildade lärare skapas ett maktförhållande. Ytterligare ett maktförhållande som märktes av i samtalet var hierarkin mellan *akademien* och *yrkespraktiken*. Spänningsfältet gjordes synligt vid samtal gällande den kontroversiella frågan om den individuella undervisningens vara eller icke vara. Akademien, det vill säga den institution som intervjuaren representerade, upplevdes således som ett hot mot yrkespraktiken, den institution som lärarna representerade. Akademien tillskrevs således ett maktövertag i det avseende att akademien bär på legitim kunskap och maktutövning. Att jag som intervjuare och representant för en legitim kunskapsinstitution frågar om den individuella undervisningens vara eller icke vara skapade således ett maktövertag, vilket märktes genom informanternas försvarinriktade argumentation. Frågan som ställdes gällande hur en organisation utan individuell undervisning skulle se ut avdramatiserades dock genom att ställa frågan med nyfikenhet och intresse i syfte att utjämna maktförhållandet. Däremot var denna fråga högst relevant eftersom svaren från lärarna gav kärnfulla reflektioner och diskussioner. Det skapades alltså olika maktförhållanden under samtalens gång vilka påverkade samtalet i olika riktningar. Informanternas svar är således skapad i en specifik kontext. Svaren hade givetvis varit annorlunda om exempelvis en elev hade frågat samma sak. Därigenom skapar maktaspekten och relationen mellan forskaren och informanten en betydande roll för studiens resultat.

En annan metod som möjligtvis hade varit relevant för studien är fokusgrupper. Forskningsfrågorna gällande hur sånglärare talar om undervisningsformer hade således kunnat besvarats i grupp. Dahlin-Ivanoff (2015, s. 82f) menar att interaktionen i en fokusgrupp ger rika möjligheter till att synliggöra hur *gruppen* konstruerar kunskap, vilket är förenligt med socialkonstruktionismen. Diskussionsämnen hade då kunnat ges olika perspektiv utifrån olika tankegångar. Däremot krävs en tydlig moderatorroll i diskussionen i syfte att låta alla få komma till tals samt våga uttrycka sina åsikter (Dahlin-Ivanoff, 2015, s. 83f). Däremot ansågs det att ett autentiskt gruppsamtal hade varit viktigt för att få ett naturligt flöde i samtalet, vilket inte ansågs kunna fullföljas helt och hållet utifrån rådande pandemisituation. Däremot hade en fokusgrupp eventuellt kunnat kombineras med individuella intervjuer, med reservation för den digitala gruppintervjun. En sådan metodkombination hade således kunnat nyansera resultatet och belyst andra aspekter (Denscombe, 2016, s. 212f).

Denna studie var av kvalitativ art vilket medförde att en tolkningsprocess låg till grund för resultatet och analysen. Dalen (2015, s. 121f) menar att tolkningsprocessen alltid är styrd av forskarens egna erfarenheter och referensramar vilket således begränsar studiens resultat. Även denna studie begränsades inom ramen för den enskilde forskarens referensramar. Dels väljs vissa aspekter ut ur empirin som forskaren anser är intressanta vilket utesluter andra intressanta aspekter som en eventuell medforskare hade kunnat sätta ljus på. Analysen, tolkning och användandet av studiens valda diskursanalytiska begrepp synliggör en del språkliga förgivettaganden i detta arbete. Forskarens förgivettaganden var däremot svårare att belysa i en individuellt utformad studie eftersom forskaren själv var en del av fältet. Ett samarbete med en/flera medforskare hade möjligtvis ökat studiens innehållsmässiga kvalitet och synliggjort andra diskurser.

6.2 Stopp ett tag! Vad är syftet, egentligen?

I detta avsnitt kommer studiens *resultat* diskuteras och problematiseras utifrån tidigare forskning samt forskarens reflektioner kring studien som helhet. För att anknyta till avsnittets rubrik ställs således den inledande frågan: ”Vad är syftet, egentligen?”.

Syftet med den här studien är att problematisera den individuella undervisningen som en förgivettagen praktik inom gymnasieskolans sångundervisning. Detta har gjorts genom att undersöka hur lärare talar om och legitimerar olika undervisningsformer. De mest utmärkande resultaten handlar om den individuella undervisningens dominans i undervisningen och hur detta påverkar lärarnas beskrivningar av sångundervisningens syfte. Följande kapitel belyser den sociala praktiken och de spänningsfält som synliggörs i resultatdelen utifrån lärarnas legitimering av olika undervisningsformer. Spänningsfälten som uppkommit genom samtal om olika undervisningsformer diskuteras i följande kapitel utifrån elevpositioneringar, lärarroller, ämnens positioneringar, och maktinnehavare. Under rubriken *artist eller amatör* problematiseras resultatets artistdiskurs utifrån konstruerandet av elevrollen som blivande artist med bakgrund i ämnets historiska kontexter. Under rubriken *terapi, eller undervisning* problematiseras undervisningens relation till andra gymnasieämnen samt den individuella undervisningens trygghetsskapande aspekter som uppkommer i identitetsdiskursen. Sedan diskuteras *byråkratidiskursen* utifrån en problematisering av den individuella undervisningen som en institutionaliserad undervisningsform och som ett levebröd under rubriken *styras, eller styra*. Avslutningsvis ges en *sammanfattning* för att summera diskussionskapitlet.

6.2.1 Artist, eller amatör?

I resultatet finner vi *artistdiskursen* som står som övergripande diskurs för ett av sångundervisningens syften. Syftet baseras då på lärarnas resonemang gällande olika undervisningsformers betydelse för olika kunskaper och färdigheter kopplade till artistyrket. Gruppundervisning/masterclass ses då som möjliga tillfällen med publik där elevernas stresshantering ska tränas och den individuella undervisningen ses som ett möjliggörande för unika och specifika sångtekniska och sångkonstnärliga förmågor. Resultatet pekar i samma riktning som tidigare forskning där den individuella undervisningen/mästarläran anses gynna den sångtekniska färdighetsutvecklingen (Carey & Grant, 2015, s. 16f; Rasmussen, 2000, s. 210f) och gruppundervisning anses gynna den sceniska träningen (Helding, 2010, s. 75–77).

När argumentationen i resultatet handlar om att skapa *artister* kan det tolkas som att sångundervisningen legitimeras utifrån att det är ”ett riktigt skolämne” (Ericsson, 2006, s. 67). Det vill säga, sångundervisningen har en viktig funktion på gymnasiet. Syftet och målet med sångundervisningen är då konkret och innehåller både kunskaper, färdigheter med anknytning till dagens mediala samhälle vilket kan anses knyta an till ”vanliga” skolämnen (Hanken & Johansen, 2020, s. 178f, 184–187). Däremot visar resultatet att sångundervisningen inte riktigt är ett vanligt skolämne. Resultatet visar att sångundervisningen är ett riktigt *uniket* skolämne. Det unika ligger då i, i enlighet med tidigare forskning, att den individuella undervisningen skapar bäst förutsättningar för artistproduktionen. Att byta ut individuell undervisning mot gruppundervisning riskerar således att förhindra ämnets unikheter och den unika plats som ämnets har i skolan och samhället. Argumentationen kommer då ur ett spänningsfält mellan olika ämnens värden i utbildningen. När sångundervisningen ges unika förtecken genom dess artistskapande syfte legitimeras ämnets roll i förhållande till dess underordnade position till andra ämnen, vilket knyter an till Lindgrens (2006, s. 140) resultat gällande estetisk verksamhets underordnade position i skolan. Ämnets, den individuella undervisningens och lärarnas kamp om att få vara eller icke vara kvar i gymnasieskolan bidrar således till att konstruera artistdiskursen, och därigenom ett unikt syfte, som i förläningen konstruerar lärar- och elevpositioner.

Att forma *artister* genom gruppundervisning som innehåller ett sceniskt framträdande har i denna studie visat sig vara effektivt i artistskapandet. Den här studien har visat att de elever som bemästrar den utsatta situationen och lär sig hantera sina stressreaktioner lämpar sig bäst för artistyrket och vice versa. Gruppundervisningen, och dess utformning som ett framträdande, som lärarna talar om, är då i linje med konservatorietraditionen där gruppens socialt kontrollerande funktion bidrar till skapandet av elevernas uppfattning av sig själva som artister (Nielsen, 2000, s. 147). Musikhögskolan/konservatoriet får då stå som rollmodell i gymnasieskolans sociala och organisatoriska praktik vilket leder till att sångundervisningen blir ett så kallat ”mini-konservatorium” där normer och traditioner förs vidare från musikhögskolan/konservatoriet till gymnasiet, genom lärarna (Nielsen, 2000, s. 142–144).

Att sångundervisningen ska behandla scenframträdande finns även skrivet i syftesbeskrivningen av musikämnet på det estetiska programmet samt i det centrala innehållet för sång/instrument 1, 2, och 3 vilket kan ses som att en institutionaliserad faktor bidrar till lärarnas konstruktion av artistdiskursen (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Däremot är ämnesplanen inte detaljreglerande i både innehåll och utformning, det vill säga i exakt *vad* och *hur*, vilket skapar handlingsutrymme för lärarna (Hanken & Johansen, 2020, s. 43). Lärarna i denna studie gör således sina val utifrån sina egna och gemensamma tänkbara ramar (Svensson, 2019, s. 36f). Lärarnas ramar kan då förstås ur deras historiska och sociala kontext där lärarnas utbildningsbakgrund från musikhögskole-/konservatorietraditionen spelar en betydande roll. Gruppundervisningens socialt kontrollerande funktion reproduceras således i gymnasieskolan på grund av lärarnas tidigare erfarenheter från musikhögskolan/konservatoriet.

Vid en argumentation kring att utbilda *artister* inom ramen för sångundervisning finns således argumentets motsats. Motsatsen blir att *inte* utbilda artister, det vill säga amatörer/hobbysångare. Retoriken blir då det omvända, alltså gruppundervisning som norm och individuell undervisning

som komplement. Men frågan är, varför utbilda amatörer när man kan utbilda proffs? I studien presenterar Caspar ett förslag som kan ses som en transformering av artistdiskursen. Förslaget handlade då om att gruppundervisning skulle passa bra för de elever som ”bara” vill lära sig mer om sång. En sådan undervisning hade kunnat möjliggöra för fler deltagare och fokuserat på andra aspekter av sångämnet, exempelvis socialt samspel, kritisk granskning och diskussioner (Latukeyu 2010, s. 71). Denna elevkategori kan tänkas inkludera olika underkategorier: sångintresserade, musikproducenter, körsångare, instrumentalister som vill lära sig mer om sång, röstintresserade, och så vidare. Caspars förslag är däremot både transformerande och reproducerande. Den transformativa aspekten handlar om att öppna upp sångundervisningen för ett annat syfte. Å andra sidan handlar den reproducerande aspekten om att det skapas en dikotomisering kring syftet. Antingen är sångundervisningens syfte att utbilda artister eller amatörer. Gränsdragningen som gjorts är skarp och upprätthåller således den individuella undervisningens dominans över gruppundervisningen.

Frågan som då dyker upp är om alla elever som haft individuell undervisning verkligen blir artister, och om det inte finns några artister i samhället som möjligtvis haft gruppundervisning? I vilket fall skapar förhållningsättet till sångundervisningen som artistverkstad ett spänningsfält mellan olika elevgrupper, lärargrupper, ämneskategorier och olika undervisningsformer.

6.2.2 Terapi, eller undervisning?

Resultatet pekar på att en del av sånglärarnas syfte med sångundervisningen handlar om elevens identitetsbyggande. Informanterna beskriver sig själva i termer om en *terapeut/psykolog* där eleven behöver stöd i bearbetningen av livshändelser. Informanterna menar då sådana samtal och ett sådant förtroende till läraren även skapar en plattform för musikalisk utveckling i vilket informanterna konstruerar sig själva som en ”*terapeutisk pedagog*” (Lindgren, 2006, s. 139). Resultatet stämmer även överens med den tidigare forskningen inom den individuella undervisningen. Forskningen belyser då lärar-elev-relationens avgörande betydelse för elevens fortsatta utveckling av sångtekniska och sångkonstnärliga färdigheter vilket stärker rollen som *terapeut* (Küik-Salupere & Ross, 2011; Gaunt, 2011, s. 167, Gaunt m. fl, 2012, s. 34f; Carey & Grant, 2015, s 9f.). Resultatet visar även att gruppundervisning ses som ett hinder i identitetsskapandet då den medför en utsatt situation som riskerar hämma elevens utveckling vilket även framkommer i forskningen (Helding, 2010, s. 75–77).

Det informanterna i denna studie talar om gällande identitetsdiskursen är en uppdelning mellan de ”vanliga ämnena” och sångundervisningen. Sångundervisningen tillskrivs unika förtecken med möjligheter utöver det vanliga och skiljer sig således från ”de andra” ämnena. Den individuella undervisningen ses som en grund för den trygga och unika situationen som eleven anses behöva. Eleverna positioneras således som offer i ett pressat samhälle, där sångundervisningen anses vara motpolen. Syftet med sångundervisningen och den individuella undervisningen konstrueras då som ”*terapi*” (Ericsson, 2006, s. 67) och inte som *undervisning*, som i de vanliga ämnena. Sångundervisningen (den individuella lektionen) är då en nödvändig mental viloplats för eleven. Spänningsfältet mellan trygghet och utsatthet är därigenom ett spänningsfält mellan sångundervisning och andra ämnen/samhället. Det vill säga, en kamp om ämnenas värde och plats i utbildning.

Men, hur trygg är egentligen den individuella lektionen? Som det inledningsvis presenterades kan den individuella undervisningen ses i ljuset av ett asymmetriskt maktförhållande, vilket i sig borde skapa en underordnad elev. Situationen medför att kunskapsöverföringen från läraren till eleven skapar en passiv och okritisk elev, menar forskningen (Rasmussen, 2000, s. 212f, Hanken & Johansen, 2020, s. 98; Rosvall & West, 2001, s. 286). Läraren är dessutom myndighetsutövare i form av betygssättning vilket implicit borde skapa en underordnad situation för eleven. Den trygga platsen är kanske inte så trygg ändå, även om den visserligen kan upplevas som det och i många fall emellertid vara på det viset, vilket denna studies resultat pekar på. Denna studies resultat visar då att lärarna upplever att den individuella lektionen *är* en trygg plats för eleverna. Den tidigare forskningen om och antagandet att den individuella undervisningen skapar otrygghet stämmer således inte överens med informanternas uttalanden i denna studie. Kanske hade resultatet varit annorlunda om denna studie hade intervjuat, och eventuellt observerat, både elever och lärare? Kanske beror det på att lärarna i denna studie argumenterade *för* den individuella undervisningen då de kände ett hot från intervjuaren då intervjuaren var företrädare för universitetet och således en legitim kunskapsinsitution i förhållande till lärarnas praktikdiskurs (se metoddiskussion s. 35)? Kanske beror det på att den tidigare forskningen är starkt generaliserad samt begränsad till enbart den individuella undervisningssituationen och inte dess kontext? Kanske är denna studie undantaget som bekräftar regeln? Kanske råder det brist på självreflektion bland lärarna i denna studie? Frågorna är många och svaren likaså, men utifrån denna studies teoretiska anknytning ses fynden om ett otryggt/tryggt undervisningsklimat gällande den individuella undervisningen som relativa och kontextberoende. Svaren på frågorna är således att; det beror på kontexten.

I vilket fall finns det skäl att problematisera den individuella lektionens trygghetsskapande i relation till maktförhållande eftersom resultatet visar att den individuella undervisningen dominerar i denna kontext. Den individuella undervisningens identitetsskapande syfte bidrar således till att lärarna inom diskursen intar förhållningssättet att ett identitetsarbete krävs för att utveckla sångfärdigheter. Lärarnas överordnade position i den individuella undervisningen samt antagandet om att sång kräver ett identitetsarbete kan således skapa press på att eleven måste göra denna identitetsresa, vare sig eleven vill eller inte. Gaunt (2011, s.165ff) menar då att detta riskerar att skapa ett ogynnsamt lärandeklimat. Istället krävs ett flexibelt förhållningssätt hos läraren, det vill säga en flexibilitet i att variera sina lärarroller i mötet med eleven (Gaunt, 2011, s.165ff). När läraren intar ett annat förhållningssätt utifrån elevens behov borde också syftet med undervisningen ändras. Det vill säga, när läraren som *terapeut* byter roll till exempelvis läraren som *musiker* borde således undervisningsinnehållet och förhållningssättet till eleven ändras. Ett sådant exempel synliggör då att det sociala samspelet skapar olika syftesbeskrivningar för sångundervisningen vilket Nerland (2001, s. 222) menar kan ses som ett diskursivt motstånd utifrån elevernas positioneringar i sång/instrumentalundervisning. Förutsättningen för att ett sådant motstånd ska få fäste är dock att sångläraren intar ett flexibelt förhållningssätt. Om inte läraren i den individuella undervisningen följer eleven tar i sådana fall det asymmetriska maktförhållandet överhand och fixerar elevens position/roll vilket i sig medför en utsatt situation.

6.2.3 Styras eller, styra?

Ett annat intressant resultat från studien, som går att finna i byråkratidiskursen, är att sånglärares anställning riskerar att hotas om det införs mer gruppundervisning. Det framkommer då i resultatet att samtal om gruppundervisning med chefer och andra makthavare behandlar aspekter gällande ekonomiska besparingar. Läraren som i denna studie uppmärksammar problematiken intar således rollen som ”*ämnesexpert*” (Lindgren, 2006, s. 140) i syfte att åberopa de positiva, unika och värdefulla aspekterna med den individuella undervisningen. I ett sådant skede borde en överlevnadsinstinkt skapas, annars mister lärarna sina anställningar. Överlevnadsinstinkten blir då styrande i lärarnas argumentation kring den individuella undervisningsformen. Sådana argument handlar då uteslutande om positiva aspekter av den individuella undervisningen. Därigenom uppstår det ett spänningsfält mellan arbetstagare och arbetsgivare där det i denna studie kan utläsas att makthavarna gärna vill se sångundervisningen ”*som ett riktigt ämne*” (Ericsson, 2006, s. 67) med gruppundervisning, och sånglärares argumentation utgår då ifrån den individuella undervisningen som ett *unikt* ämne (Rostvall & West, 2001, s. 288). Frågan om den individuella undervisningens vara eller icke vara är således djupt förankrad i en hela yrkeskårens anställningsmöjligheter. Därmed kan det tolkas som att det i en argumentation om den unika och exklusiva sångundervisningen finns element av självbevaringsdrift vilket är en möjlig förklaring till att samtliga lärarna i studien inte problematiserar den individuella undervisningen i högre grad. Syftet med sångundervisningen kan då sägas handla om att bevara den organisation som är idag, annars riskerar (vissa) sånglärare bli arbetslösa.

Vidare framkommer det att undervisningen styrs av andra yttre faktorer så som tid, schema, ekonomi och styrdokument. När dessa regler och ramar ses i ljuset av det socialkonstruktivistiska perspektivet ses de som uppkomna genom sociala och historiska kontexter, det vill säga människor har skapat dem och människor kan förändra dem (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 86). I studien talar sånglärarna om dessa faktorer som en begränsning vad gäller möjligheter till gruppundervisning och variation av undervisning. Resultatet visar då att lärarnas hänvisningar till dessa regler styr och begränsar dem i valet av undervisningsform. Några lärare i studien väljer då gruppundervisning som en undervisningsform för ”det tråkiga” och några hänvisar till schemat som en cementerad styrningsfaktor vilket således bevarar den individuella undervisningen. Schemat som en social konstruktion problematiseras inte i större utsträckning. Men, utifrån denna studies socialkonstruktivistiska perspektiv ses schemat som ett styrmedel som är skapat av de individer som befinner sig inom institutionens ramar. Schemat blir således ett föränderligt styrmedel där undervisningens upplägg styr och styrs av schemat. När den individuella undervisningen således okritiskt legitimeras utifrån schemat som ett strikt utformat regelverk cementeras de sociala och historiska ramarna som den individuella undervisningen bygger på.

6.2.4 Sammanfattning

Kapitlet har problematiserat den individuella undervisningens påverkan på sångundervisningens syften och syftenas subjektpositioneringar. Problematiseringen handlar då om att den individuella undervisningens okritiska förgivtagande bidrar till fasta konstruktioner av sångundervisningens syfte och lärarnas och elevernas roller. Den individuella undervisningens vara eller icke-vara skapar även olika spänningsfält mellan ämnen, makthavare, lärare och elever. Spänningsfälten handlar då till största del om att bevara den individuella undervisningen vilket medför att argumentationen

intar ett okritiskt förhållningssätt till den individuella undervisningsformen. Kapitlet har även synliggjort det sociala samspelet som föds ur dessa spänningsfält och de möjliga rollerna. Spänningsfältet och rollerna föds ur en påverkanskedja som löper åt alla håll i den sociala ordningen. Undervisningsformer i sång är således mer än bara en pedagogisk metod, det är även en fråga om makt och dominans.

6.3 Slutsatser

Denna studies syfte var att problematisera den individuella undervisningsformen som en förgivettagen praktik i gymnasieskolans sångundervisning och gjorde det genom att undersöka hur sånglärare talar om och konstruerar legitimitet åt olika undervisningsformer i sång. De slutsatser som kan dras utifrån denna studie är att den individuella undervisningsformens maktdominans påverkar lärarnas syftesbeskrivningar av ämnet. Syftesbeskrivningarna ger således legitimitet åt den individuella undervisningsformens herravälde samtidigt som dess dominans bidrar till att skapa normer, värden och regler kring undervisningsformen. När yttre faktorer utmanar den dominerande individuella undervisningen uppstår spänningsfält. Spänningsfälten och risken att den individuella undervisningen går förlorad skapar en argumentation där undervisningsformens tillskrivs unika och exklusiva förtecken.

För tydlighetens skull ges här slutsatserna i punktform:

- Den individuella undervisningsformens maktdominans påverkar sånglärarnas syftesbeskrivningar av ämnet.
- Sånglärarnas syftesbeskrivningar legitimerar den individuella undervisningsformens herravälde.
- Den individuella undervisningsformens dominans bidrar till att skapa institutionella normer, värden och regler som kretsar kring undervisningsformen.
- När den individuella undervisningen utmanas tillskrivs undervisningsformen med unika och exklusiva förtecken.

Studien har belyst och problematiserat det förgivettagna. Ett sådant förhållningssätt är enligt mig en viktig utgångspunkt i sånglärarprofessionen och läraryrket. Eftersom institutioner bär på normer och regler som är skapade av människan (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 86) bidrar studien till att kritiskt granska reglerna och normerna i syfte att synliggöra den hierarkiska struktur som de för med sig. Studien ämnar att konstruktivt uppmärksamma de detaljer som kan bidra till att den inre verksamheten långsamt kan förändras till en modernare verksamhet. Denna studie har även bidragit med att ge sånglärare verktyg i syfte att se vilka diskurser och konstruktioner som verkar inom sångundervisningen, och på så vis också vilka diskurser som *inte* verkar i undervisningen. Sådan kunskap är av vikt i syfte att utöka professionens handlingsutrymme och agentskap. För mig som blivande sånglärare har studien dels bidragit till det som nämnts ovan men även till att kritiskt

granska mina egna förgivettaganden och självklarheter. Jag, precis som informanterna i studien, är en del av traditionen vilket detta arbete i allra högsta grad har utmanat.

6.4 Vidare forskning

Studien har satt ljus på hur olika undervisningsformer legitimeras av sånglärare i gymnasieskolan. Under arbetets gång har intressanta aspekter dykt upp gällande informanternas förhållande till elever, andra ämneslärare och rektorer. Ett intressant perspektiv på sångundervisningens utformning vore att studera rektorernas förhållningssätt. Eventuellt skulle en fokusgrupp med både rektorer och sånglärare vore intressant i syfte att undersöka spänningsfältet dem emellan, dock med risk för att det eventuellt uppstår friktion.

Vidare har frågor väckts gällande den individuella undervisningsformen och rekryteringen av sångelever. Det framkommer i studien att skolorna har begränsade resurser samt att den individuella undervisningen är dyr. Sådana aspekter borde leda till att antalet sångelever i utbildning är färre vid individuell undervisning jämfört med en organisation med gruppundervisning. Forskning skulle i sådana fall kunna inriktas på att studera vilka elevgrupper/kategorier som får tillträde till ”den unika och exklusiva sångundervisningen”.

Ytterligare frågor som uppkommit under processens gång är hur och på vilka grunder som sångundervisningens styrdokument skapas och skapats. I denna studie ses styrdokumentet som en social konstruktion. Men vilka värden, normer, traditioner och maktförhållanden kan skönjas i sångundervisningens styrdokument ur ett större perspektiv?

7 Referenslista

- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Andra upplagan ed.). Studentlitteratur.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Liber.
- Bjøntegaard, B. J. (2015). A combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway--A good model for teaching? *British Journal of Music Education*, 32(1), 23-36. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S026505171400014X>
- Carey, Gemma & Grant, Catherine. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0265051714000084>
- Dalen, M., Kärnekull, B., & Kärnekull, Ethel. (2015). *Intervju som metod* (2., utök. uppl. ed.). Gleerups.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Kapitel 6. Fokusgruppsdiskussioner. I Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Liber.
- Denscombe, M., & Larson, P. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Tredje upplagan ed.). Studentlitteratur
- Ericsson, C. (2006). Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik. *Vetenskapsrådets rapportserie* [91-7307-097-1] (pp. 64-70).
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G., (2015). Kapitel 3. Intervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Liber.
- Friberg, F. (2017). *Dags för uppsats: Vägledning för litteraturbaserade examensarbeten* (Tredje upplagan ed.). Studentlitteratur.
- Gaunt, Helena. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208. doi: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, Helena. (2011). Understanding the One-to-One Relationship in Instrumental/Vocal Tuition in Higher Education: Comparing Student and Teacher Perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(2), 159-179. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0265051711000052>
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M., & Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25-43. doi: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14613808.2012.657166>

- Haddon, Elizabeth. (2011). Multiple teachers: Multiple gains? *British Journal of Music Education*, 28(1), 69-85. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0265051710000422>
- Hanken, Ingrid Maria & Long, Marion. (2012). *Master classes – What do they offer?* (NMH publikasjoner 2012:8)
- Hanken, I., & Johansen, G. (2020). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg. 5. oppl.). Cappelen Damm.
- Helding, Lynn. (2010). Master class syndrome. (MINDFUL VOICE). *Journal of Singing*, 67(1), 73-78. doi: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=53440353&site=ehost-live>
- Jung, Joo Yeon. (2014). The role of peer directed learning on the journey toward becoming a vocal artist; a case study of two graduate level voice majors. *Journal of Singing*, 70(5), 541-551. doi: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=95797799&site=ehost-live>.
- Kiik-Salupere, Vaike & Ross, Jaan. (2011). Tripartite unity: What students expect from their teacher and accompanist during individual singing lessons. (Report). *Trames*, 15(4), 404–421. doi: <https://www-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/scholarly-journals/tripartite-unity-what-students-expect-their/docview/912867738/se-2?accountid=11162>
- Kvale, S., Nilsson, B., & Retzlaff, J. (2000). Mästarlära: *Lärande som social praxis*. Studentlitteratur.
- Latukefu, Lotte. (2010). Peer assessment in tertiary level singing: Changing and shaping culture through social interaction. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 61-73. doi: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1321103X10370091>
- Latukefu, Lotte. (2009). Peer learning and reflection: Strategies developed by vocal students in a transforming tertiary setting. *International Journal of Music Education*, 27(2), 128-142. doi: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0255761409102320>
- Lindgren, M., (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Art monitor) [Doktorsavhandling Göteborgs universitet]. doi: <http://hdl.handle.net/2077/16773>
- Nerland, M. (2004). Instrumentalundervisning som kulturell praksis : En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning (NHM-publikasjoner, 2004:1). [Avhandling for graden dr. polit. Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo] https://www.researchgate.net/profile/Monika-Nerland/publication/34727312_Instrumentalundervisning_som_kulturell_praksis_en_diskursorientert_studie_av_hovedinstrumentundervisning_i_hoyere_musikkutdanning/pdf
- Nielsen, K., (2000). Musikalisk mästarlära. s. 139-153. I Kvale, S., Nilsson, B., & Retzlaff, J. (2000). *Mästarlära: Lärande som social praxis*. Studentlitteratur.

- Rasumussen, J. (2000). Mästarlära och allmän pedagogik s. 201-218. I Kvale, S., Nilsson, B., & Retzlaff, J. (2000). Mästarlära: *Lärande som social praxis*. Studentlitteratur
- Rostvall, A., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning* (Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning). [Doktorsavhandling Kungliga Musikhögskolan i Stockholm]. doi: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-73704>
- Skolverket, (2011a). Ämnesplanen för instrument/sång 1, 2 och 3. 100p/kurs. Hämtad den 2021-05-15. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/ämnesplan/instrument-sång-1,2,3>
- Skolverket, (2011b). Ämnesplanen för musik i gymnasiet. Hämtad den 2021-05-15. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/Musik>
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys* (Upplaga 1 ed., Greppbar metod). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad: 2021-05-15. URL: <https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed-VR-2017.pdf>
- Winther Jørgensen, M., Phillips, L., & Torhell, S. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Wöllner, Clemens & Ginsborg, Jane. (2011). Team teaching in the conservatoire: The views of music performance staff and students. *British Journal of Music Education*, 28(3), 301-323. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0265051711000222>

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1 – Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat som sånglärare?

Temafrågor

- Kan du beskriva hur ni organiserar sångundervisningen på er skola?
- Vilka är de viktigaste målen med sångundervisningen, enligt dig?
 - På vilka sätt tänker du att det är möjligt att nå de målen?
- Kan du beskriva det, enligt dig, viktigaste uppdraget som sånglärare?
 - På vilka sätt tänker du att det är möjligt att nå det målet?
- Vill du berätta om hur en drömlektion ser ut för dig?
- Vilka erfarenheter har du av olika undervisningsformer i sång? Grupp, masterclass etc..
- Kan du beskriva dina tankar kring en organisation där sångundervisningen inte innehåller individuell undervisning.
- **Scenario:** Om du får drömma fritt och har alla möjligheter i världen - hur du skulle organisera sångundervisningen?
- Är det något som vi pratat om, eller inte pratat om, som du vill tillägga, eller som du känner att du inte fått sagt?

8.2 Bilaga 2 - Informationsbrev

Examensarbete

Detta är ett examensarbete på ämneslärarprogrammet, inriktning gymnasiet, i musik, på avancerad nivå vid Göteborgs universitet. Examensarbetet är på 15 hp och avslutar fem års studier på lärarprogrammet.

Syfte och innehåll

Detta arbete, och det intervjun kommer behandla, är inriktat på sångundervisningen i gymnasieskolan. Jag har i en tidigare uppsats undersökt vad forskningen säger om hur olika undervisningsformer, såsom *individuell/grupp/masterclass och flerlärarsystem*, i sång påverkar elevers lärande. I mitt slutliga examensarbete kommer jag att fördjupa mig kring detta ämne och undersöka hur sånglärare på gymnasiet resonerar kring olika undervisningsformer och hur sånglärarna resonerar kring individuell undervisning som den dominerande undervisningsformen.

Anonymitet

Intervjun kommer att spelas in, för dokumentationssyfte, och lagras på lösenordsskyddade datatjänster. I examensarbetet kommer alla uppgifter som kan kopplas till dig som person att anonymiseras och/eller omskrivas. Exempelvis kommer fiktiva namn, orter, organisationsnamn etc. att bytas ut. Du kommer därför att förbli helt anonym i studien. Det är enbart jag som forskare samt till viss del min handledare som kommer ha tillgång till den ursprungliga datan.

Användning av materialet

Intervjuns empiri (dina svar) kommer enbart att användas i detta examensarbete och kommer inte att lämnas ut till någon annan part. Det slutgiltiga och anonymiserade arbetet kommer efter granskning att publiceras i Göteborgs databaser och kommer därför att göras tillgänglig för allmänheten.

Avbryta medverkan

Du kan under arbetets gång när som helst avbryta din medverkan och få dina uppgifter raderade utan några konsekvenser.

Innehållet i dokumentet godkännes i samrådan med båda parter, muntlig inspelning eller skriftlig kommentar.

Tack för att du vill delta i mitt examensarbete!

Niklas Strömberg

Student vid Göteborgs universitet

Ämneslärarprogrammet Musik, VT 2021

niklasstromberg@icloud.com

0703978422