



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Om sångundervisning fyra sångpedagogers uttalade praxisteorier

Maria Bergman & Gustav Svedung

LAU370

Handledare: Olle Zandén

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: HT07-6110-07

## **Abstrakt**

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Om sångundervisning – fyra sångpedagogers uttalade praxisteorier

Författare: Maria Bergman och Gustav Svedung

Termin och år: HT 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Olle Zandén

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: HT07-6110-07

Nyckelord: Sångundervisning, uttalad praxisteori, musik, musikpedagogik, sång, pedagogik, didaktik, instrumentalundervisning, kulturskolan, musikskolan

## **Sammanfattning**

Denna uppsats behandlar sångpedagogers formuleringar av föreställningar, erfarenheter och kunskaper kring sångundervisningen i den kommunala musik- och kulturskolan. Vårt syfte är att skaffa oss kännedom om fyra sångpedagogers uttalade praxisteori: Hur talar fyra sångpedagoger i kommunala musik- och kulturskolan om sin yrkespraktik? Hur kan dessa uttalanden relateras till det teoretiska begreppet uttalad praxisteori? Vi använder oss av litteratur som behandlar begreppet uttalad praxisteori, samt av litteratur och examensarbeten om ämnen som musikpedagogik och sångundervisning. Datainsamlingsmetoden utgörs av kvalitativa semistrukturerade intervjuer, där vi intervjuar fyra sångpedagoger som är verksamma vid olika musik- och kulturskolor i södra Sverige. Intervjuszvaren analyseras med hjälp av begreppet uttalad praxisteori, och dess beståndsdelar etiskt legitimering, praxisbaserade grunder, samt teoribaserade grunder. Resultatet visar att sångpedagogernas uttalade praxisteorier delvis liknar varandra, men alla är unika i sin sammansättning. Gemensamt för alla fyra sångpedagogerna är deras resonemang kring sånglektionens ram och åsikten att relationsskapande och ”att kunna hantverket” är viktigt i yrket. De tydligaste skiljedragen mellan informanterna visar sig i relation till antal år i yrket, där uttalanden om huruvida specifika moment bör komma i en viss ordning i elevens utveckling och om målen med undervisningen skiljer sig åt. De intervjuade sångpedagogernas uttalade praxisteorier består i stor utsträckning av praxisbaserade grunder och etiskt legitimering, medan teoribaserade grunder endast påtalas av två av sångpedagogerna. De tillfrågade sångpedagogerna förefaller relativt ovana vid att formulera sina praxisteorier och uttrycker sig sällan i pedagogiska ordalag. Vi tror att ett reflekterande och verbaliserande av den egna praxisteorin är relevant såväl för oss och andra sångpedagoger som för sångundervisningens fortsatta utveckling och hoppas på vidare forskning om sång ur ett pedagogiskt perspektiv.

## Förord

Arbetet med denna uppsats har gett oss möjlighet att fördjupa oss i ett ämne som vi båda är intresserade av. Processen har för oss både varit spännande och utvecklande och vi tycker att samarbetet oss emellan fungerat bra.

Vad gäller arbetsgången har vi varierat självständigt arbete i olika delar av uppsatsen med gemensamma diskussioner. I slutet av arbetsprocessen har vi bearbetat texten tillsammans för att försäkra oss om vår enighet kring innehållet.

Vi vill rikta ett varmt tack till de fyra sångpedagoger som möjliggjort denna uppsats genom att låta sig intervjuas. Det har för oss varit mycket lärorikt att få ta del av deras resonemang.

Vi vill också tacka vår handledare för goda råd och inspiration.

Gustav och Maria



# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING OCH BAKGRUND</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>11</b>
2.1	BEGREPPET PRAXISTEORI	11
2.2	ÖVRIGA BEGREPP	13
2.3	TIDIGARE FORSKNING	14
<b>3</b>	<b>PRECISERAT SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	<b>17</b>
3.1	AVGRÄNSNING	17
<b>4</b>	<b>METOD</b>	<b>19</b>
4.1	VAL AV DESIGN OCH METOD	19
4.2	BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGSGRUPP	20
4.3	STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	20
4.4	ETISKA PRINCIPER	21
<b>5</b>	<b>RESULTAT</b>	<b>23</b>
5.1	INFORMANTERNA	23
5.2	RESULTATPRESENTATION	23
5.2.1	<i>Sånglektionen</i>	23
5.2.2	<i>Instruering</i>	26
5.2.3	<i>Elevens utveckling</i>	27
5.2.4	<i>Undervisningsmål</i>	28
5.2.5	<i>Den gode sångpedagogen</i>	29
5.2.6	<i>Pedagogiska förebilder</i>	30
5.2.7	<i>Förändring av arbetssätt</i>	31
5.2.8	<i>Orsak till förändringar</i>	32
5.2.9	<i>Tankar om framtida förändring</i>	33
5.2.10	<i>Relationen till eleven</i>	33
5.2.11	<i>Elevens ansvar</i>	34
5.2.12	<i>Elevens medvetenhet</i>	35
5.2.13	<i>Övriga tillägg</i>	36
5.3	ANALYS	39
5.4	FYRA SÅNGPEDAGOGER OCH DERAS UTTALADE PRAXISTEORIER	40
5.4.1	<i>Anders</i>	40
5.4.2	<i>Marie</i>	42
5.4.3	<i>Thomas</i>	43
5.4.4	<i>Ingrid</i>	45
<b>6</b>	<b>DISKUSSION</b>	<b>47</b>
6.1	RESULTATDISKUSSION	47
6.2	VIDARE FORSKNING	48
<b>7</b>	<b>REFERENSER</b>	<b>49</b>
<b>BILAGOR</b>		



# 1 Inledning och bakgrund

Efter fyra års lärarutbildning vid Högskolan för scen och musik har vi nu en termin kvar innan vi skall ut i arbetslivet. Vi har båda under våra praktikperioder vid den kommunala musik- och kulturskolan<sup>1</sup> auskulerat hos en rad olika sångpedagoger som alla haft nyttig kunskap att dela med sig av. Vi har läst sångmetodisk litteratur och gått en rad metodkurser, och har inom utbildningen även läst två terminer vid Institutionen för didaktik och pedagogik tillsammans med övriga lärarstudenter. Allt detta har å ena sidan bidragit till ökad kunskap angående sångundervisning och lärande, men har å andra sidan faktiskt gjort oss något förvirrade. De tycks finnas en mängd metoder och pedagogiska idéer - och likaså en mängd duktiga sångpedagoger som alla delvis påminner om varandra, men som utformat sitt eget sätt att arbeta.

Till skillnad från grundskola och gymnasium omfattas kulturskolan inte av skollagen. Den är ingen skolform i lagens mening, utan en *frivillig aktivitetsform* och lyder inte under några nationella styrdokument som reglerar verksamheten. Kulturskolorna styrs istället av kommunala och lokala styrdokument, vilka kan skilja sig åt relativt mycket i omfattning och innehåll sinsemellan. Generellt är de inte alls så detaljerade som styrdokumentet i grundskola och gymnasium, utan mer av karaktären allmänna beskrivningar av verksamheten. Sveriges musik- och kulturskoleråd [SMoK] har kommenterat detta i en av sina utredningar om kulturskolan: ”Efter en genomläsning av några kommuners måldokument är det uppenbart att de flesta musik- och kulturskolor har allmänna övergripande målsättningar med sina verksamheter.” (SMoK, 2006, s. 60). Vi menar att avsaknaden av detaljerade styrdokument kan leda till att undervisningens utformning till stor del kommer att styras av den enskilde instrumentalläraren, i detta fall den enskilde sångpedagogen. Resonemanget återfinns i en C-uppsats av Jonathan Lilliedahl, som anser att ”...verksamheten [i kulturskolan] i mångt och mycket blir ett resultat av den enskilda lärarens uppfattningar och ideal kring uppdraget som musiklejare.” (2006).

Att vara instrumentallärare och inte minst sångpedagog är enligt vår erfarenhet ett relativt fritt och ensamt arbete, där lärarna oftast själva ansvarar för planering och upplägg av undervisningen. Det vi sett under vår utbildning tyder på att varje sångpedagog utvecklar sitt eget sätt att arbeta, men att deras kunskap i liten omfattning formuleras. ”Bland lärarna ute på de kommunala musikskolorna finns mycket dold kunskap, som hitintills utforskats i mycket liten utsträckning.” (Carlsson, 2005, s. 4). Liknande tankegångar återfinns hos Anna-Lena Rostvall och Tore West (1998), som menar att musiklejare inom kulturskolan behöver verbalisera vad som sker i verksamheten, för att inte viktiga kunskaper ska gå förlorade. De fortsätter:

Dessutom är det viktigt att utvärdering och forskning kommer till stånd och att en debatt förs mellan olika intressenter i musikskolornas verksamhet. Ett viktigt steg mot en sådan debatt kan vara att formulera vad vi faktiskt gör och, inte minst, vad vi skulle kunna göra i framtiden. (s. 116)

Vi vill i denna uppsats undersöka sångpedagogers resonemang kring sångundervisningen i kulturskolan. Genom att intervjua dem om detta, tror vi oss kunna beskriva deras uttalade praxisteori, vad gäller såväl didaktiska, som metodiska och pedagogiska ställningstaganden. Det teoretiska begreppet praxisteori kommer att presenteras närmare i teoriavsnittet.

---

<sup>1</sup> Kommer härnäst att benämnas ”kulturskolan”, förutom i citerad text.





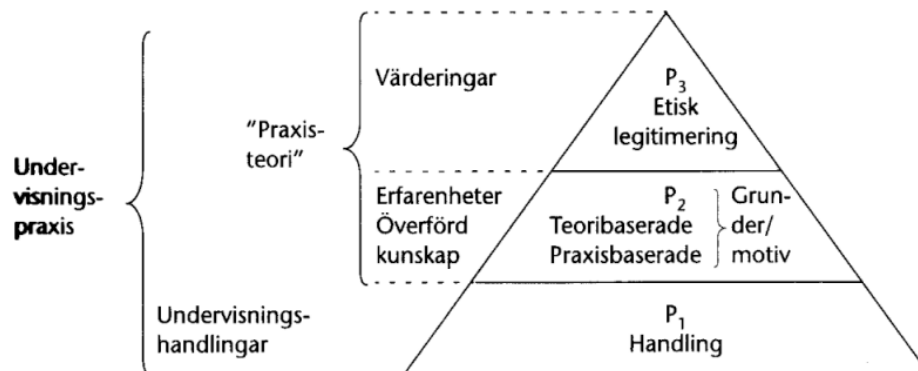
## 2 Teori

### 2.1 Begreppet praxisteori

Per Lauvås och Gunnar Handal är professorer vid Pedagogisk forskningsinstitutet vid Universitetet i Oslo och har skrivit boken *Handledning och praktisk yrkesteori* (2001). Boken presenterar en strategi för handledning av yrkesgrupper som till exempel lärare och beskriver också aspekter av en lärares undervisningspraxis. Vi kommer nedan att redogöra för författarnas resonemang kring begreppet praxisteori, vilket är centralt i vår undersökning. Lauvås och Handal talar om lärare i största allmänhet och inte om sångpedagoger i synnerhet. Vi kommer att utgå ifrån dessa begrepp för att i diskussionen resonera ur ett sångpedagogiskt perspektiv.

#### Lärares undervisningspraxis

En lärares undervisningspraxis utgörs inte bara av de handlingar som dagligen utförs, utan även av något som Lauvås och Handal kallar *praktisk yrkesteori* eller *praxisteori*. Denna består av de föreställningar, erfarenheter och kunskaper om yrket som såväl lärare som lärarstudierande har och utgör tillsammans med de handlingar som utförs i undervisningen lärares undervisningspraxis. Lauvås och Handal illustrerar detta med en tankemodell i form av en triangel i tre delar.



Praxistriangeln (s. 202)

#### P1, Handlingarna

P1 motsvarar själva *handlingarna* i undervisningen, eller en beskrivning av *planeringen* av dem, det vill säga sådant som kan iakttas. En persons handlingar är inte tillfälliga, utan påverkas av ett antal faktorer, vilket ger ett visst handlingsmönster. Detta handlingsmönster bestäms dels av *yttre faktorer*, som organisation, utrymme, tid, utrustning och ekonomi och dels av vad Lauvås och Handal kallar *friutrymme*. Det är inom friutrymmet som den personliga utformningen av yrkesutövandet i olika stor skala sker. Lauvås och Handal påpekar att inte heller utformningen av friutrymmet är tillfällig. Den bestäms snarare av en persons föreställningar, erfarenheter och kunskaper om yrket - av P2 och P3. Friutrymmet utformas med andra ord av vad yrkesutövaren medvetet eller omedvetet uppfattar som lämpligt och försvarbart att göra, vilket i sin tur tillsammans med de yttre faktorerna påverkar själva handlingarna i verksamheten.

#### Lärares praxisteori

P2 och P3 består av "...den enskildes föreställningar om praktiken och om den samlade handlingsberedskapen för den praktiska verksamheten." (s. 206). P2 motsvarar lärares praxisbaserade grunder - det vill säga erfarenhet - och dennes teoribaserade grunder. P3

motsvarar lärarens etiska legitimering – dennes värderingar. Tillsammans utgör P2 och P3 det Lauvås och Handal kallar en lärares praktiska yrkesteorin, eller praxisteori. Vi kommer i denna uppsats använda oss av det senare begreppet – praxisteori.

### **Tillämpad och uttalad praxisteori**

Innan vi går vidare vill vi uppmärksamma läsaren på två nyanseringar av begreppet praxisteori, nämligen vad Lauvås och Handal kallar *tillämpad praxisteori* ("theories-in-use") och *uttalad praxisteori* ("espoused theory"). Den tillämpade praxisteorin beskriver sådant som faktiskt påverkar lärarens handlingar, medan den uttalade praxisteorin motsvarar de föreställningar om yrket som läraren uttalar, vilket ofta handlar om det som yrkesutövaren önskar för sin praktik, om dennes ideala mål med verksamheten. Att en lärares tillämpade och uttalade praxisteori skulle sammanfalla är möjligt, men det vanligaste är enligt Lauvås och Handal att de endast delvis sammanfaller. Med andra ord är det ofta så att det läraren säger sig önska för sin undervisning inte helt stämmer överens med vad denne faktiskt gör.

### **Handlingstvånget**

En ytterligare förklaring till vad som skiljer den tillämpade praxisteorin från den uttalade är Lauvås och Handals beskrivning av *handlingstvånget*. De menar att yrkesgrupper som lärare ofta hamnar i situationer där de måste agera direkt, till exempel en lärares tvång att snabbt ingripa när två elever börjar slåss, eller läkares snabba åtgärder när en patient får hjärtstillestånd. Den professionelle i fråga måste här handla utan att gå igenom situationen noggrant och rådfråga litteratur eller experter. Ändå handlar den professionella inte helt slumpmässigt, utan utifrån sin tillämpade praxisteori. Med ökad erfarenhet av yrket blir dessa snabba beslut vanligtvis bättre och bättre.

### **P2, teoribaserade och praxisbaserade grunder**

Inom lärarens praxisteori finns en praxiskunskap, bestående av *färdighet* och *förtrogenhet*. Detta handlar till stor del om tyst kunskap, särskilt vad gäller förtrogenhet med yrkespraktiken. *Påståendekunskap*, som är teoretisk kunskap om yrket, är svårt för yrkesutövaren att ta till sig om den inte kan kopplas till yrkesutövarens förtrogenhetskunskap. Lauvås och Handal menar också att påståendekunskapen av denna anledning utgör en relativt liten del av en lärares tillämpade praxisteori. När en lärare eller lärarstudent inte kan koppla teorin/påståendekunskapen till sina erfarenheter och förtrogenhetskunskaper, förblir den förstanämnda "skolkunskap" – studenten kan rabbla upp teorier, men har inte kopplat dem till sin praktik.

Lauvås och Handal understryker att en yrkesutövare själv inte är särskilt medveten om sin praxisteori. Den utvecklas hela livet och kan både vara bristande och införstådd. Detta gör också gränserna mellan den tillämpade och uttalade praxisteorin suddiga när en yrkesutövare ombeds reflektera om verksamheten. Det är till och med så att en professionell praktiker som får en fråga om varför denne har handlat på ett visst sätt, sannolikt kommer att svara med sin skolkunskap i stället för sin tillämpade praxisteori. Detta menar Lauvås och Handal beror delvis på att vardagskunskapen inte har så hög status, men också på att praxisteorin till stor del innehåller sådant som vi själva inte är särskilt medvetna om, så kallad tyst kunskap.

### **P3, etisk legitimering**

Som vi tidigare nämnt motsvarar P3 lärarens etiska legitimering, dennes värderingar.

På P3-nivån gör vi bedömningar om vad som är försvarbart att göra, vad som är riktigt eller felaktigt, vad som är vackert eller fult och vad vi kan stå för rent generellt eller inför dem som vi har att göra med. (s. 208)

Lauvås och Handal menar att denna aspekt ofta är ganska dåligt representerad inom praktiska utbildningar och att kursmomenten om yrkesetik i bästa fall brukar handla om att en expert föreläser i ämnet.

Yrkesutövaren blir därefter satt att utöva den svåraste delen av arbetet själv, nämligen att transformera de generella tankegångarna till den praktiska verkligheten. Det blir vederbörandes uppgift att utifrån de generella grunderna komma fram till en praktisk etisk grundval för sin egen verksamhet och göra alla de avvägningar mellan motsägande krav som uppstår. Det blir avsevärt lättare att *undervisa* i yrkesetik än att *handla* på ett etiskt försvarbart sätt. (s. 205)

## **2.2 Övriga begrepp**

Här följer definitioner av ett antal centrala begrepp, och deras betydelse i uppsatsen.

### **Tyst kunskap**

*Tyst kunskap* är ett uttryck som använts av flera olika författare, och begreppet har därför kommit att få ett antal olika förklaringar (Adiels, Elmquist, Ohlsson, 2005). När vi hädanefter talar om tyst kunskap menar vi sådan kunskap som inte är formulerad i tal eller skrift, men som ändå utgör en stor del av det som till exempel en lärare grundar och motiverar sina yrkeshandlingar. Denna tysta kunskap grundar sig ofta i yrkeserfarenhet och andra personliga upplevelser. Den behöver inte nödvändigtvis vara ”sann” i vetenskaplig mening, men legitimeras genom att den ”fungerar i praktiken”, det vill säga att den hjälper oss att lösa uppgifter i vår yrkesvardag. Michael Polyani och Ludwig Wittgenstein är två författare med något skiljda tankar om vad begreppet innebär. Exempelvis menar Polyani att tyst kunskap kan bli till ”allmän” kunskap om den blir uttalad, och således komma till gagn för andra människor än bara individen där den i fråga början uppstod. Wittgenstein menar däremot att det ligger i den tysta kunskapens natur att inte kunna uttalas, och att den därför aldrig kan spridas från en individ till flera (Adiels, Elmquist, Ohlsson, 2005, s. 16).

### **Afroamerikansk respektive Klassisk sångtradition**

På flera håll inom svenska musikutbildningar finns en uppdelning av lärare och studenter, mellan dem som sysslar med afroamerikansk musik (exempelvis jazz, rock och pop) respektive dem som spelar västerländsk konstmusik. Det förekommer naturligtvis även andra genrer och grupperingar, men vår uppfattning är att dessa två är de största. I vardagsspråk benämns de ofta *afro* respektive *klassisk*. Vad som skiljer dem åt är framför allt repertoar, spel-/sångteknisk tradition samt interpretatoriska normer. Generellt kan sägas att en sådan uppdelning är vanligare ju högre upp på utbildningsstegen man kommer. I den kommunala musikskolan är undervisningen oftast allmänt genrebred, medan studenter på musikhögskolan kan vara oerhört profilerade mot en viss typ av musik.

### **Blomsterspråk**

*Blomsterspråk* är i detta sammanhang en övergripande benämning av det bildspråk som många sångpedagoger använder sig av när de skall förklara exempelvis ett sångtekniskt

moment för sina elever. Till skillnad från att använda medicinskt korrekta termer i beskrivningar av fysiologiska skeenden i samband med sångaktivitet, tar man metaforer och bildliga förklaringar till hjälp. Sångpedagogen kan till exempel säga något i stil med ”tänk dig att du är ett stuprör, där luften strömmar rakt upp!”, för att förmå en elev att inta en bra hållning. Trots det något karikerande ordvalet har begreppet blomsterspråk en naturlig plats i sångpedagogers yrkesvokabulär. Det kan finnas flera anledningar till att pedagogerna väljer att instruera sina elever på detta vis. Sånginstrumentet är på många sätt ett mer komplext instrument än andra, och är dessutom dolt för ögat, inuti kroppen. Det kan ta ganska lång tid för en sångstuderande att utveckla en uppfattning om de inre muskelarbeten som är nödvändiga vid sång. I mycket av den senare tidens litteratur om sångteknik (Zangger Borch, 2005, Sadolin, 2006) finner man att de metaforiska förklaringsmodellerna fått stå tillbaka för ett språk som bygger mer på röstfysiologiska termer. Dock är det fortfarande närvarande, till exempel definierar sångpedagogen och författaren Daniel Zangger Borch blomsterspråket som ett ”pedagogiskt verktyg, [som] används för att få en sångare att hitta fram till ett givet mål” (2005, s. 154).

### 2.3 Tidigare forskning

Vi ämnar här redogöra för en del av den forskning vi stött på i vårt sökande efter litteratur som gränsar till vårt eget forskningsområde. Vi har funnit en ganska stor mängd litteratur, av varierande vetenskaplig kvalitet, som huvudsakligen tar sig an sångämnet från en metodisk infallsvinkel. Bland de mer välkända titlarna kan bland andra *Komplett sångteknik* (Sadolin, 2006) och *Stora sångguiden* (Zangger Borch, 2005) nämnas. Betydligt svårare har det varit att finna litteratur som analyserar sångpedagogers yrkespraktik ur en pedagogisk synvinkel. Vi kommer därför att ta upp en del forskning som inte rent faktiskt handlar om sångpedagogik, men som vi ändå finner relevant i sammanhanget.

Estelle Jorgensen, professor i musik vid Indiana University i Bloomington, har skrivit en artikel om undervisningsfilosofi bland musklärare (1990). Hon anser att musklärare i allmänhet är mer av typen praktiker än teoretiker, men att de skulle ha mycket att vinna på att utveckla en personlig och tydligt definierad undervisningsfilosofi. Hon definierar själv begreppet undervisningsfilosofi på följande sätt:

...a series of tightly reasoned arguments or justifications that explicate the assumptions accompanying or underlying and preceding action. Philosophy is both a body of ideas and a way of thinking. Philosophers clarify meaning as a maid sweeps clean the house of ideas, and they also design the conceptual framework of the profession, much as an architect designs the house.

Jorgensen menar att filosofi i den här betydelsen borde utgöra en naturlig del av lärarprofessionen, och också genomsyra alla lärarutbildningar. Varje lärares handlingar, såväl som undervisningens upplägg i stort, måste kunna legitimeras med en underliggande undervisningsfilosofi, anser hon. Genom att ta reda på varför man undervisar som man gör blir läraren mer effektiv, eftersom denne då kan fokusera på det primära i undervisningens innehåll. Jorgensen understryker dock att reflektion kring den egna praktiken i sig inte räcker till för att som lärare skapa sig en fullgod undervisningsfilosofi. Att genom samtal och litteraturstudier ta del av andra människors perspektiv är nödvändigt, annars riskerar man en ”intellektuell fossilisation”.

Anders Carlsson har ett förflutet som gitarrpedagog och rektor vid en kulturskola. Han har också skrivit en D-uppsats i ämnet musikpedagogik, där han söker svar på frågan ”Vilka musikfilosofiska idéer kan spåras i musiklärares undervisning?” (2005). Genom att videofilma instrumentalundervisningen hos två lärare vid en kulturskola, för att sedan med så kallad *stimulated recall*-teknik intervjua dem och deras elever, försöker Carlsson belysa och sätta ord på vad som kan tänkas ligga till grund för varför lärarnas undervisning ser ut som den gör. Resultatet analyseras mot bakgrund av tre skilda musikundervisningsfilosofiska perspektiv, nämligen de av Reimer, Elliot och Kaiser. Dessa kan i stora drag sammanfattas enligt följande: Reimer propagerar för en undervisning med fokus på ”den goda musiken”, där eleverna genom att spela denna lär sig känna igen särskilda estetiska kvalitéer i konst, varvid de därigenom även skall utvecklas som människor. Elliot menar att det viktigaste med musikundervisning är det praktiska musicerandet och den sociala aktivitet detta innebär, vilken musik man spelar är oväsentligt. Kaiser talar mycket om betydelsen av den sociala kontext som musiken och musikundervisningen befinner sig i, och de erfarenheter och kunskaper eleverna får av detta. Carlssons analys visar att den undervisning han undersökt innehåller drag av alla dessa tre perspektiv, även om spår av Elliot och Kaisers idéer var tydligast hos båda lärarna.

Vid sidan av själva forskningsfrågan argumenterar Carlsson för vikten av en medveten pedagogisk grundsyn bland lärare inom kulturskolan, bland annat som en viktig förutsättning för att kunna utveckla verksamheten på längre sikt.

En annan musikpedagogisk forskare med erfarenhet av rektorskap vid kulturskolan är Ruben Andersson. Även han har forskat kring bakgrunden till instrumentallärares didaktiska ställningstaganden, i form av en licentiatuppsats kallad *Vad får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån?* (2005). Med hjälp av kvalitativa intervjuer med åtta pedagoger från åtta olika kulturskolor väljer Andersson att lägga fokus på vad som format deras nuvarande musikpedagogiska grundsyn. Hans tes är att ”...det i lärares yrkeskompetens finns ett pedagogiskt handlande som kan tänkas härledas ur sociokulturella och institutionella faktorer.” (s. 17), och ämnar med sin uppsats undersöka om en sådan koppling existerar. Resultaten av Anderssons undersökning visar att

...de flesta av lärarna egentligen inte var direkt medvetna om hur och var de fått sina idéer. Men innehållet i deras berättelser bildar ett diskursivt mönster som pekar på olika händelser eller faktorer från tidig barndom och fram till nutid som på ett eller annat sätt påverkat deras pedagogiska eller didaktiska beslut. (s. 95)

Något annat som visade sig vara gemensamt för de flesta av Anderssons informanter var att den musiklärare de själva *först* blivit undervisade av nu utgjorde ”...en betydande inspirationskälla till egna idéer om hur instrumentalundervisning ska bedrivas.” (s. 95). Liknande iakttagelser har gjorts bland andra musikpedagogiska forskare, bland annat Olsson (1994).

Likt Carlsson (2005) efterfrågar Andersson en mer utvecklad pedagogisk debatt inom kulturskolan.

Diskussionerna har hamnat lätt i vardagliga, ofta dominerande problem, som kan vara av organisatorisk art i stil med ”var ska orkestern repetera, vem ska ackompanjera mina elever vid nästa konsert, hur ska vi hinna att själva öva” etc. Det blir då lärarens egna tankar och ideal som får styra den pedagogiska utvecklingen. Vi skulle behöva ha mer av pedagogisk brainstorming inom våra lärarkollegier. (Andersson, 2005, s. 95)

I sin avslutande diskussion argumenterar Andersson bland annat även för införandet av tydligare styrdokument i kulturskolan, likt läroplanerna för grundskola och gymnasium. Han menar att detta skulle kunna bidra till utvecklandet av ett gemensamt yrkesspråk, något som i sin tur skulle kunna stärka professionalismen i kulturskolans lärarkår.

Lilliedahl (2006) har inom ramen för en C-uppsats undersökt musikpedagogiska grundsyner bland pianolärare vid kulturskolan. I kvalitativa forskningsintervjuer låter han fyra pianolärare beskriva olika ställningstaganden i sin dagliga praxis. I sin avslutande diskussion relaterar Lilliedahl sedan resultaten till att bland annat visa på två olika typer av lärare, nämligen den *innehållscentrerade* respektive den *elevcentrerade*. För den förstnämnda lärarkategorin står själva musiken i centrum för undervisningen, ofta med fokus på västerländsk konstmusik och med så kallade objektiva sanningar om hur denna skall framföras. Den elevcentrerade läraren undervisar genom musiken, och verkar för mångfald och subjektivitet. Dessa två skilda grundsyner, eller musikpedagogiska *paradigm* om man så vill, omtalas ofta inom musikpedagogisk litteratur, bland annat hos Elvira Panaiotidi (2005) och Carlsson (2005).

Karin Andersson och Sofia Jansson (2006) menar i sin C-uppsats att sångpedagogyrket till stor del handlar om relationer. I en kvalitativ studie med sex kvinnliga sångpedagoger undersöker de vilken syn dessa har på sin relation till eleverna och hur de tror att denna påverkar själva undervisningen. Med valet av informanter ämnar de också ta reda på hur synen på relationer skiljer sig mellan sångpedagoger som undervisar vid kulturskolan, gymnasiet respektive musikhögskolan. I linje med Andersson och Janssons egna uppfattningar visar resultatet att sångpedagogerna anser att relationen mellan lärare och elev är av stor betydelse för undervisningen. Lärarna från kulturskolan och gymnasiet påtalade att de jobbade aktivt med att bygga goda relationer med sina elever, medan lärarna från musikhögskolan ansåg att de uppstod naturligt, utan vidare ansträngning. I sammanfattningen av sin diskussion framhåller författarna begreppen *respekt* och *tillit* som nyckelord i relationsarbetet:

Det verkar vara dessa två faktorer som styr hur relationen mellan två individer blir. Ömsesidig respekt och tillit ger, enligt oss, en väl fungerande relation. Det är därmed bristen på dessa två faktorer som kan orsaka att relationsproblem uppkommer mellan två individer. (s. 25)

### **3 Preciserat syfte och frågeställningar**

Syftet med denna uppsats är att skaffa oss kännedom om fyra sångpedagogers uttalade praxisteori.

- *Hur talar fyra sångpedagoger i den kommunala musik- och kulturskolan om sin yrkespraktik?*
- *Hur kan dessa uttalanden relateras till Lauvås och Handals resonemang om uttalad praxisteori?*

#### **3.1 Avgränsning**

Som framgått i vårt teoriavsnitt kan yrkesutövarens uttalade praxisteori sammanfalla med den tillämpade praxisteorin, även om det vanligaste är att de endast *delvis* sammanfaller. Denna uppsats kommer endast att svara på frågan om sångpedagogers uttalade praxisteorier och inte diskutera huruvida deras resonemang stämmer överens med vad de faktiskt gör.

Vi kommer att intervjua fyra sångpedagoger vid olika kommunala kulturskolor och resultatet kommer att avgränsas till just dessa fyra yrkesutövares uttalade praxisteorier.





## 4 Metod

### 4.1 Val av design och metod

I arbetet med val av metod diskuterade vi först stimulated recall som ett möjligt alternativ. Detta tillvägagångssätt används i avhandlingen *Metod och medvetande* (Alexandersson, 1994), i vilken författaren ämnar undersöka vad lärare riktar medvetandeakten mot när de undervisar. Datainsamlingen utgörs här av en kombination av videoupptagning och efterföljande intervjuer, och var något som i inledningsfasen av vårt arbete intresserade oss. Efter att ytterligare ha studerat denna metod valde vi dock bort den. Dels av praktiska skäl som tidsbrist och behov teknisk utrustning, dels för att vi tror att denna metod inte helt svarar till vårt syfte. Detta för att vi i största möjliga utsträckning vill intervjua informanterna utan att utgå från en given undervisningssituation. På så sätt hoppas vi få resonemang angående flera olika typer av elever och undervisningssituationer och undvika att informanterna låser sig vid en viss lektion.

Vårt val av datainsamlingsmetod föll i stället på kvalitativa intervjuer. Eftersom vi var ovana vid att intervjua bestämde vi oss för att använda oss av semistrukturerade sådana. Dessa ger oss möjlighet att utgå från bestämda frågor, men innebär att vi också kan låta informanterna utveckla sådant som vi kan ha missat i frågeformuleringarna, som ändå kan vara relevant för att svara på våra forskningsfrågor (Stukát, 2005).

Arbetet med frågorna inleddes med att vi diskuterade fritt kring vad som kan beskriva en praxisteori för en sångpedagog. Därefter fortsatte vi med att steg för steg ta bort och gruppera ämnesområden, för att sedan successivt precisera, ordna och gruppera frågorna. Detta resulterade i en intervjuguide bestående av sjutton huvudfrågor med tillhörande följdfrågor (bilaga 1). Vi bestämde oss för att göra två intervjuer var och genomföra dessa enskilt, för att undvika att informanterna skulle känna sig utsatta. För att minimera risken för olikheter i upplägget av intervjuerna, skrev vi konkreta frågor i en genomtänkt ordning. Stukát rekommenderar att forskaren genomför pilotstudier som förberedelse för undersökningens datainsamling. När vi var färdiga med vår intervjuguide gjorde vi därför en pilotintervju med en sångpedagogstuderande. Syftet med pilotstudien var dels att ge oss själva en övning i att intervjua och dels att pröva hur frågorna kan komma fungera för att besvara vår frågeställning. Efter pilotintervjun gjorde vi ett antal mindre justeringar av frågeformuleringar som tenderade att missuppfattas av informanten.

De fyra informanterna var alla välvilligt inställda till att svara på våra frågor. En av informanterna (i uppsatsen kallad Ingrid) verkade dock något reserverad, och gav jämfört med de övriga informanterna generellt kortare svar. I resultatpresentationen är avsnitten om Ingrid därför också något kortare än de övriga.

Inför våra intervjuer kom vi överens om att tillåta oss att frånga frågeordningen, i händelse av att informanten redan berört frågan. Vi var också införstådda med att låta informanterna komma in på ämnen som inte riktigt rörde sig inom frågans specifika område. Detta för att som vi tidigare varit inne på kunna upptäcka resonemang angående vår forskningsfråga som intervjufrågorna inte kom att beröra. Intervjuerna spelades in på minidiscspelare respektive diktafon och har därefter transkriberats, med kommentarer för skratt, konstpauser och dylikt.

## **4.2 Beskrivning av undersökningsgrupp**

Undersökningsgruppen består av fyra sångpedagoger, som alla är yrkesverksamma vid olika kulturskolor i södra Sverige. För att få en rikare empiri har vi gjort ett strategiskt urval av informanter. Vi började därför med att bestämma oss för tre faktorer som vi tror skulle kunna påverka resultatet: År i yrket, kön och huvudsaklig genreinriktning. Därefter gjorde vi en genomsökning av ett antal kulturskolors hemsidor på Internet, där det ofta finns en presentation av de anställda. Vi ringde också runt till sångpedagoger som vi kände till, för att med deras hjälp bättre kartlägga möjliga informanter. Vad gäller år i yrket och kön lyckades vi få en relativt god spridning. Det visade sig dock vara svårt att hitta sångpedagoger med afroamerikansk inriktning inom kulturskolan. Vårt urval kom därför att bestå av två informanter med klassisk skolning, en med afroskolning, samt en som är klassiskt skolad i grunden, men har gått vidareutbildningar inom afrogenre. Vi kontaktade informanterna på telefon och använde oss av en kortare skriftlig mall för att presentera oss och uppsatsen så likartat som möjligt. Därefter bestämde vi tid för möte, där vi såg till att göra alla intervjuerna på en plats där vi kunde vara så ostörda som möjligt.

## **4.3 Studiens tillförlitlighet**

Tre av intervjuerna utfördes ostört i informanternas egna undervisningslokaler. En av dessa ligger anslutning till informantens hem, men fungerar som arbetsplats och tillät oss att samtala ostört. Den fjärde intervjun genomfördes i informantens lärarrum. Vid ett tillfälle här kom en annan lärare in i rummet, men då denne varken tilltalade informanten eller intervjuaren, bedömer vi att det knappast har påverkat resultatet.

Det faktum att vi i våra intervjuer utgår ifrån färdiga frågor skulle kunna innebära att informanterna styrs in i en viss inriktning av ämnet och därmed glömmar att nämna relevanta resonemang. Det är alltså möjligt att resultatet skulle kunna ha varit annorlunda om vi hade använt oss av öppna intervjuer. Å andra sidan tror vi att det då hade varit svårare att jämföra de fyra informanternas svar, särskilt med tanke på att vi gjorde två intervjuer var och är ovana att intervjua. Utformningen av vår intervjuguide är som vi tidigare nämnt inte heller slumpmässigt utformad, utan ett resultat av vad vi som sångpedagogstuderande upplever som viktiga för att beskriva som en yrkestheori, där vi även fått hjälp av vår pilotintervju, samt av litteratur om praxisteori (Lauvås & Handal, 2001). Vi tror med andra ord att intervjuguiden har gett oss en relativt rättvis beskrivning av de fyra sångpedagogernas uttalade praxisteori, men att det också delvis kan ha blivit styrt av vår utformning av frågor och av intervjutillfället. Under arbetet med resultatet tyckte vi oss också se att vi i intervjuerna tenderade att följa upp frågorna på olika sätt. Vår personliga förförståelse har naturligtvis påverkat vår tolkning och analys av materialet.

Angående de tre kategorierna: år i yrket, kön och genreinriktning, tyckte vi oss inte se några skillnader i svaren som kan ha varit relaterat till kön. Vad gäller genreinriktning, var det svårt att avgöra eftersom endast en av informanterna var afroinriktad i grunden. Denna informant och den som delvis har skolat sig inom afrotraditionen var också de som hade kortast arbetserfarenhet. De var mellan dessa och de övriga två informanterna som vi såg tydligast skillnader i svaren. Vi tror att dessa skillnader snarare bör förklaras med informanternas år i utbildningen, än av genreinriktning, men detta är naturligtvis vår egen tolkning. Vi återkommer i analysavsnittet till resonemang om dessa skillnader.

#### **4.4 Etiska principer**

För informanterna ska känna att de ska kunna prata fritt, har vi valt att presentera dem med fingerade namn och inte heller preciserat var de arbetar. I våra frågor om pedagogiska förebilder och om vad som har påverkat informanterna har vi i några fall också valt att utelämna namn, eftersom musikbranschen är en relativt liten värld där ”alla känner alla” och ett namn på en tidigare sångpedagog kan avslöja informanternas identitet.



## 5 Resultat

Vi kommer här att redovisa vad informanterna sade under intervjuerna, utifrån ett antal huvudteman som samtalen kom att röra sig kring. Här följer först en kort presentation av de fyra informanterna.

### 5.1 Informanterna

#### Anders

Anders har arbetat som sångpedagog i fem och ett halvt år. Han har inte haft några andra heltidstjänster som lärare tidigare, men har parallellt med sin utbildning arbetat som röstlärare vid en folkhögskoleutbildning för blivande tolkar. Inom ramen för sin tjänst vid kulturskolan har han även jobbat med estetisk verksamhet på gymnasiet och gymnasiesärskola. Under musiklejarutbildningen var Anders huvudämne sång med afroamerikansk inriktning, men han läste även 15 högskolepoäng i ämnet rytmik. Anders tog sin examen 2002. För tillfället har Anders omkring 45 sångelever per vecka.

#### Marie

Marie har arbetat som sångpedagog i tio och ett halvt år. Hon har varit anställd vid samma kulturskola sedan hon tog sin musiklejarexamen 1997, men har inom denna tjänst även arbetat med musik i grundskola och särskola. Under sin egen utbildning studerade Marie sång med klassisk inriktning. I dagsläget har Marie 12 sångelever per vecka.

#### Thomas

Thomas har arbetat som sångpedagog i 17 år. Han närde tidigt en dröm om att bli operasångare, men utbildade sig ändå slutligen till musiklejare och sångpedagog. Han är dock fortfarande aktiv som frilansande sångare, både som kyrkosolist och pop- och rocktrubadur. Thomas tog sin musiklejarexamen 1990. För tillfället har han endast tre sångelever per vecka, samtliga killar.

#### Ingrid

Även Ingrid har arbetat som sångpedagog i 17 år. Hon är anställd vid en kulturskola, och undervisar förutom i sång även i kör och musikteori. Hon har i dagsläget ca 15-20 sångelever per vecka. Ingrid är själv utbildad i klassisk sångtradition, och tog sin musiklejarexamen 1986.

### 5.2 Resultatpresentation

#### 5.2.1 Sångektionen

##### Anders

Anders beskriver sina sångektioner som ganska traditionellt uppbyggda. Han börjar med uppvärmning, men förklarar att det är väldigt individuellt hur mycket och vad de gör. Anders beskriver dock senare lektions upplägg på följande sätt:

De kommer ju in hit, sjunger igenom en låt, får en läxa på det eller får en ny låt. Så att det är ju ganska traditionellt upplagt. Det är 20 minuter, så man har inte så mycket att spela på.

Han berättar att han försöker jobba ”i låtarna”, vilket han senare beskriver som att han helst vill smyga in tekniska övningar i sångerna, bland annat genom att välja repertoar som matchar sådant som eleverna behöver jobba med. Han förklarar att han börjar redan i uppsjungningen med svårigheter som återkommer i sången. På frågan om han medvetandegör eleverna om detta svarar Anders att det varierar. Han nämner också YouTube<sup>2</sup> som ett användbart redskap i undervisningen. Med en dator som finns i undervisningslokalen kan han tillsammans med eleverna lyssna på musik som de vill sjunga.

Anders får frågan om det finns moment som återkommer på alla lektioner, och svarar att det finns några som han försöker ha lite ”koll” på, som stöd hållning, klang och tonsäkerhet. Han menar att sådana aspekter finns med i bakhuvudet hela tiden. Han tror att eleverna uppfattar det som att de har en form som är ganska trygg, vilket han tror är viktigt eftersom han menar att sång kan vara ganska utelämnande. Han drar paralleller till särskolan, där det är viktigt att ha en trygg form med en fast struktur, som att till exempel alltid börja lektionerna med en ”hej-sång”. Dels för att ”man rör sig liksom i känslotrakter, diafragman och hela den där grejen” och dels för Anders i sin undervisning försöker få eleverna att jobba med uttryck och känslor, vilket kan vara krävande för många.

### **Marie**

De allra flesta av Maries lektioner är 20 minuter långa. Hon börjar vanligtvis sina med omkring fem minuters uppvärmning, som är utformad efter varje elev. Om det är en nybörjare gör hon mycket enkla övningar, och måste alltid vara noggrann med att hela tiden visa före. Sedan går de igenom en sång, vilket kan ta allt från fem minuter till resten av lektionen. Hon understryker att hon är väldigt noga med att hålla tiden, eftersom hon menar att man annars ”gräver sin egen grav”, eftersom man i längden inte orkar dra över tiden. Man ska inte vara för snäll mot arbetsgivaren, menar hon.

Marie påpekar att upplägget är lite annorlunda när hon har 40-minuterslektioner, vilket hon har för vad hon kallar lite mer avancerade elever. Då har hon en längre uppvärmning där hon hinner prata mer teknik. Hon hinner då oftast också gå igenom mer detaljer i sången.

Marie nämner fram för allt tre återkommande moment i hennes lektioner – uppsjungning, uppvärmning och en snabb kontroll av hur eleven mår. Dessa tre moment tycker hon är oerhört viktiga. Hon talar vidare om kontakten med eleven och understryker än gång hur viktigt det är:

Det är viktigare än alla metoder, alla pedagogiker i hela världen. Kontakten med eleven, det är det som avgör allt, menar jag. Har man ingen kontakt med sin elev, då kan man ha vilka metoder som helst, men det funkar inte. Har man bra kontakt med sin elev, då kan man ofta lära dem vad som helst.

På frågan om varför de två första momenten, uppsjungning och uppvärmning, är så viktiga svarar Marie att de dels är viktiga för rösten, eftersom de flesta elever inte övar hemma och är helt ouppvärmade när de kommer. Hon tycker också att de är viktiga för att eleverna ska få in rutinen att värma upp, så att det ska bli naturligt för dem.

---

<sup>2</sup> YouTube är en internetsite som bland annat tillhandahåller en mängd musikvideor.

## Thomas

Thomas tycker att 20 minuter är alldeles för kort tid för en sånglektion, därför ser han till att alltid ha minst 40 minuter till förfogande. Om en elev har en resurs på 20 minuter i veckan ses de helt enkelt bara varannan vecka. För dem som är nybörjare börjar lektionen alltid med uppvärmning, men med mer erfarna elever förutsätter Thomas att de är uppvärmda när det kommer. I övrigt består lektionerna av sångtekniska övningar och att man sjunger sånger. Thomas försöker att lägga in arbetet med sångtekniken i själva sångerna som sjungs, för att det inte skall bli allt för mycket isolerade övningar under lektionen.

Jag stjal en del övningar ur en gammal bok av Vaccai, en italiensk sångbok. Den börjar med att först är det sekund, så är det ters, kvart, kvint och så sext. Och rörliga övningar. Så tar jag bara en liten bit av dem där, och lägger in i sångövningarna. Och när de sedan kan det dyker de här prytlarna så småningom upp i egentligen vilken rocklåt som helst.

Rent generellt jobbar Thomas mycket med andning, stöd och avslappning med sina elever, det är ständigt återkommande moment säger han. Han nämner också andra moment som omfång och vokalegalisering som relativt vanligt förekommande, även om det inte är något han prioriterar med sina nybörjare. Vad gäller avslappning ser han det som en utmaning att få sina ”rockkillar”<sup>3</sup> att bli kvitt sina eventuella spänningar, utan att för den sakens skull förlora attityden som de ofta har.

Pilla inte på attityden, den skall man ha! Det är det som gör deras personlighet. Men sedan kan man möjligtvis få kroppen att spänna av lite grand, utan att tappa attityd. Det är en väldig balansgång.

Med ”attityd” tror vi att Thomas i det här sammanhanget syftar på de eventuella sångmanér som eleverna själva skaffat sig. Det kan till exempel tänkas att de lagt sig till med stilistiska drag som de observerat hos någon idol de lyssnat mycket på.

Vad gäller repertoaren till sånglektionerna berättar Thomas att han och elever väljer ungefär lika stor del var.

...sedan är det inte säkert att de här låtarna finns noterade. Då får de komma med sina MP3 eller vad de har, så att jag får låten. Ibland är det låtar jag aldrig har hört, så det håller mig också fräsch i huvudet. Och så tar jag hem och plankar, och sen kör vi!

På frågan om det går att använda alla låtar som eleverna föreslår i undervisningen svarar Thomas att det är tveksamt ibland, men att han då diskuterar detta med eleven. Thomas poängterar vikten av att inte interpretiera rock- & poplåtar utifrån fel musikaliska ideal, då han säger ”Om vi sjunger den musiken som ungdomarna lyssnar på nu, då är det jätteviktigt att vi inte interpreterar jazz eller någonting sådant där. Det funkar inte.”

## Ingrid

Ingrid har en ganska klar bild över hur en vanlig sånglektion hos henne ser ut:

Man sjunger upp. Går igenom lite olika saker. Kollar upp vad de rent sångtekniskt har haft i läxa, om de har gjort någonting med det. Försöker i början att hitta olika saker med rösten, vad de nu gör för ”fel”, om man säger så... Sedan går man igenom sången de hade

---

<sup>3</sup> Vår tolkning är att Thomas här talar om sina manliga elever som framför allt är intresserade av rockmusik.

i läxa, och kollar lite allt möjligt där också. Och sedan om de är klara med den sången får de en ny sång.

Hon säger att upplägget delvis ser ut på det här viset på grund av att lektionerna är så korta, endast 20 minuter. Några av Ingrids elever har dock mer tid, och då förekommer även moment som till exempel musikteori och a vista-sång.<sup>4</sup>

## 5.2.2 Instruering

### Anders

Anders berättar att han ofta brukar instruera sina elever med hjälp av frågor, något han inspirerats till av dansteoretikern Laban. Anders förklarar närmare att frågorna ska vara konstruktiva och inte handla om något som han redan har svar på – han vill att eleverna själva ska komma till slutsatser. På en följdfråga om huruvida han även använder andra sätt att instruera till exempel en rytm, en melodi eller ett tekniskt problem, svarar Anders att han gör det som ”känns naturligt i situationen”. Det kan handla om allt ifrån att klappa en rytm till att förevisa med röst eller piano. Han menar att det är väldigt olika från elev till elev och att det beror på situationen. Han försöker variera sig för att eleverna även ska lära sig att lyssna till det som de har svårt för. Anders säger också att han ibland använder sig av idéer från sin rytmikutbildning.

### Marie

På frågan om hur hon brukar instruera sina elever svarar Marie att det beror på elev och att det därför varierar mycket. Hon menar att förmågan att anpassa metod efter individ är en av konsterna med att vara sångpedagog. Rent generellt är hon väldigt verbal och visar mycket före, berättar Marie. Med begreppet verbal menar hon då både tal och sång. Hon säger att hon alltid försöker förklara vad hon gör för eleven, och samtidigt vara enkel i sitt språk. Marie berättar också att hon även instruerar mycket med hjälp av piano.

### Thomas

Thomas instruerar mest genom att han själv sjunger före. Detta tycker han fungerar bra, eftersom han endast har manliga elever. När det kommer till instudering brukar Thomas ibland ge eleverna i läxa att lära sig en ny låt från noter, utan att de gått igenom den alls på lektion. Metoden motiverar Thomas med att det är något som ingår i betygskriterierna för sångkurserna på gymnasiet. Han berättar också att resultatet brukar variera något med eleverna:

...med de här riktiga ”rockersarna” [rocksångare] fungerar det väl inte så bra... Utan de är ju den lyssnande typen. Däremot kan jag köra en låt *en gång* på CD-spelaren, och så sjunger de första versen direkt! (...) Så det är olika begåvning.

Ibland sjunger de även a vista under lektionerna, vilket också ingår i betygskriterierna.

---

<sup>4</sup> **A vista** (ital., eg. *a prima vista* 'vid första åsynen'), musikterm som innebär att man utan förberedelse spelar eller sjunger ett musikstycke direkt från notbladet. (Nationalencyklopedin, 2008)



## **Ingrid**

Ingrid varierar sitt sätt att instruera mellan eleverna:

Det beror på vad det skall träna på, eller vad de behöver instrueras i. En del elever kanske man inte skall sjunga före, därför att de härmar mig för mycket. Då måste jag berätta mer, vad de skall göra. Eller spela melodin.

Eleverna har alltså olika förutsättningar att ta till sig en viss typ av instruktion, menar Ingrid:

En del elever har jättesvårt för att lära sig melodin. Det är ju väldigt stor spännvidd på eleverna. En del är jättemusikaliska. Man spelar igenom melodin och den sitter direkt. En del kan inte noter överhuvudtaget. Då får man lära in sången lite grand på lektionen, så att de har med sig det hem. De som är musikaliska tar det snabbt med sig hem, men så finns det dem som inte kan noter, inte är speciellt musikaliska. Man får ta bandspelaren till hjälp, för att nöta in det.

### **5.2.3 Elevens utveckling**

#### **Anders**

Anders får frågan om huruvida han anser att det finns moment i elevens utveckling som bör komma i viss ordning. Han är att svaret generellt är nej, men individuellt ja. Han menar att det beror på elev. Om man som sångpedagog hör något som ”sticker ut” måste man kanske ta tag i det, men annars ser Anders inget problem med att jobba med flera moment parallellt. När det kommer till mer avancerade sångtekniska moment tycker han att man mer kan tala om hierarki av moment. Då finns det saker som till exempel stöd, andning och slutande stämband som måste finnas på plats, för att man sedan skall kunna använda de mer avancerade teknikerna. Anders påpekar slutligen risken med att jobba allt för koncentrerat med till exempel andning och stöd, eftersom han menar att det kan leda till att eleverna slutar på kulturskolan.

#### **Marie**

Marie anser precis som Anders att vilka moment som bör komma i viss ordning i utvecklingen varierar väldigt mellan eleverna, och att det inte går att tala om någon generell utvecklingsbana. Hon talar ändå om några moment som kan vara viktiga, som arbete med gehör. Marie berättar att hon arbetar noggrant och tålmodigt med detta, även om det finns elever som aldrig når de gehörsmässiga mål hon själv tycker är grundläggande. Hennes andra exempel handlar om elever som har mycket spänningar i kroppen. Då kan det finnas psykologiska orsaker, menar Marie, och säger att hon tror att det då är viktigt att verkligen få kontakt med eleven. Hon understryker åter att relationsarbetet med eleven är väldigt viktig för en sångpedagog, eftersom man jobbar med både rösten och kroppen. Ett annat moment som Marie också tycker är viktigt att jobba med är det sceniska. Hon utvecklar detta genom att säga att undertexter<sup>5</sup> är väldigt viktigt, särskilt för ungdomar idag. Hon menar att de har är så fyllda av känslor som de behöver prata om och få ur sig och menar att de då kan få sjunga om kärlek, sjunga om ilska och så vidare. På så sätt vill hon att de ska ”få kontakt med sitt inre”, vilket hon egentligen tycker man kan arbeta med oavsett nivå. Marie säger avslutningsvis att de moment hon talat om alltså inte går att rangordna på något sätt, eftersom alla elever har individuella behov.

---

<sup>5</sup> Undertexter är ett sätt att arbeta med interpretation i musik, genom att ge utövaren underliggande känslöstämningar att utgå ifrån.

### **Thomas**

Thomas tycker absolut att det finns moment i elevens utveckling som bör komma i viss ordning, och säger ”Andningsapparaten först. Man måste kunna andas för att sjunga. Andning, stöd, avslappning. Sedan kommer sådana här prylar om man skall waila, growla, eller... Det är senare. Först måste vanliga prylar funka.”.

Han återkommer till dessa sångtekniska grunder även under andra tillfällen i intervjun, t ex när han säger:

...hundra procent av alla elever man träffar tidigt utnyttjar för lite av lunga, för att kunna få en djupandning. Sedan bryr jag mig inte om ifall magen går utåt eller inåt, det är helt ointressant. Vad som är viktigt, det är att man har en motor som fungerar. Om raka bukmuskeln, sneda bukmuskeln och diafragman samarbetar på ett korrekt sätt, då har du ett stöd som fungerar. Annars får man ju jobba med det. Och ofta är det ju det som blir nummer ett.

### **Ingrid**

Ingrid tycker att det visst finns moment som bör komma i viss ordning, ”på sätt och vis”. ”Först måste de ju hitta sin neutrala klang, sitt grundläge, och hitta sig själv i kroppen. Det är ju det viktigaste.”, säger hon. Efter att eleverna hittat detta ”grundläge”, med rätt andning och avslappning, kan man sedan ”bygga på” med klang och andra saker. Ingrid berättar att det är många av hennes nybörjare som kommer till sin första sånglektion med onödiga spänningar och manér, som de kanske fått av att härma sin idol för mycket.

Då måste man plocka ned det, och hitta grunden. Då blir de jätteledsna så klart, när man plockar bort allting... [SKRATTAR] Men sedan blir de mycket gladare, när de hittar sin stil!

På frågan om hur man som sångpedagog går till väga för att plocka ner dessa manér och spänningar svarar Ingrid att det är olika för olika elever.

En del elever fattar direkt vad man pratar om. En del förstår det nästan aldrig, det är så olika. Varje individ är så individuell och har så olika mål med sin egen sånglektion också.

## **5.2.4 Undervisningsmål**

### **Anders**

Anders tycker att det viktigaste med sin undervisning är det faktum att det är människor han möter. Han vill få dessa människor att upptäcka saker hos sig själva, genom medlet sång. Han vill visa sina elever på fler olika vägar att uttrycka sig. I fråga om specifikt sångtekniska mål säger han att han vill att eleverna skall bygga upp och automatisera vad han kallar ”en hälsosam röst”.

### **Marie**

Maries har inga generella undervisningsmål, utan även detta varierar med eleverna. Med ”duktiga” elever är det roligt som det går framåt i utvecklingen, säger Marie. Ofta vill hon förmedla en lust och en positiv känsla av musik, och det kan vara ett mål i sig. Ibland kan målet vara att eleven överhuvudtaget ska vara på lektionen, ”istället för att göra något negativt”.

Jag har haft situationer där jag nästan känner att man räddar en elev och det, bara det är ju fantastiskt. Även om de inte uppnår någonting musikalisk så har man kanske fått ge dem

något positivt. Varit en vuxen person som innebär någonting annat än... ..någon negativ person. (Marie)

### **Thomas**

På frågan om vad han vill uppnå med sin sångundervisning svarar Thomas: ”Naturligtvis att de skall utvecklas som sångare. Men inte som den sångare som *jag* vill att de skall bli, utan som *de* vill att de skall bli.”

Och vad jag än tycker om Idol<sup>6</sup> så har det faktiskt varit jätteroligt, för några av mina tjejer som jag haft tidigare har varit och provat sina vingar. Och det har gått rätt bra för dem!  
(Thomas)

### **Ingrid**

Ingrid är noga med att poängtera att hennes mål med undervisningen *inte* är att förmedla en viss klang eller ett sångideal. Däremot finns det en slags ”neutral sångröst”, ett ”grundläge”, som hon vill få sina elever att hitta till. ”Att man hittar ett basläge, där de är lediga i kroppen och har en avslappnad teknik. Det är mitt mål.”, säger Ingrid.

## **5.2.5 Den gode sångpedagogen**

### **Anders**

En av frågorna handlar om vilka egenskaper som informanterna anser att en god sångpedagog bör ha. Anders svarar empati och fortsätter med kommunikation – att vara en god kommunikatör. Han förklarar det som att en sångpedagog möter människor och att den därför behöver en god fingertoppskänsla för detta. Utöver detta anser Anders också att det är viktigt att man ”kan yrket”, som han uttrycker sig.

### **Marie**

Marie tycker att kontakt är det viktigaste – att sångpedagogen ska kunna ”tala med eleven på deras språk och förstå dem”, även om man inte behöver hålla med denne om allt. I anslutning till detta lägger hon också till att det är viktigt att man som pedagog är en god lyssnare och att man kan ”hantverket”. Marie fortsätter sedan med att en sångpedagog bör ha en musikalisk grundtrygghet och ett självförtroende i sitt musicerande. Hon förklarar detta vidare med formuleringar som ”..att eleven har något att se upp till” och menar att det är viktigt att man som pedagog själv musicerar, för att kunna vara en ”auktoritet i sitt ämne”. En god sångpedagog bör enligt Marie också vara ”en hyfsad pianist” och tycka att yrket är roligt.

### **Thomas**

Thomas tycker att det är viktigast att en sångpedagog har förmågan att entusiasmera sina elever, ”Att du kan locka fram det där lilla...”. En lärare som inte engagerar sig i sina elever är inte mycket att ha, tycker han. ”Om jag inte ger dig feedback, både positiv och negativ, då växer du aldrig.”. En god social förmåga är minst lika viktigt som ämneskunskaper, menar Thomas. ”Det här med att bemöta eleverna, det är jätteviktigt.”

### **Ingrid**

Även Ingrid framhåller en god social förmåga som den viktigaste egenskapen för en sångpedagog, vid sidan av själva ämneskunskapen.

---

<sup>6</sup> TV-program med talangjaktskoncept.

Ibland brukar vi säga att vi är lika mycket kuratorer som sångpedagoger faktiskt. Rösten är ett så känsligt instrument. Har du ett annat instrument som du kan ta på mer kan du säkert vara lite trubbigare så där... Men när man har sång måste man lirka lite. (Ingrid)

### 5.2.6 Pedagogiska förebilder

Vi frågade våra informanter om de hade några pedagogiska förebilder. Vår tanke med denna fråga var att förhöra oss om förebilder i form av såväl personer, som metoder och böcker.

#### Anders

Anders nämner Laban, som var en ungersk dansare, dansteoretiker och koreograf. Anders säger att han inspirerats av Labans sätt att ställa frågor, så kallade *educated questions*, som han menar skall få eleverna att själva komma fram till lösningar. Anders är också lite inspirerad av det system Laban byggde upp för att i sin dansteori kategorisera och pussla ihop olika rörelser, och drar paralleller till liknande system inom vissa sångmetodiska skolor. Anders tar också upp en annan person som han inspirerats av – dramapedagogen Johnstone. Anders har lånat en del av Johnstone idéer kring improvisationsteater till sin egen undervisning. Det handlar bland annat om att som pedagog ha en inställning att acceptera hellre än blockera, genom att till exempel använda ordet ”och” i stället för ”men”. Anders menar att ordet och har en mer tillåtande karaktär än men i samtalet mellan pedagog och elev. ”Att man försöker byta ut alla *men* mot *och* – en sådan enkel sak. Så fort man gör det förändras hela atmosfären i rummet och det blir någonting som leder vidare, inte någonting som blockerar.”, förklarar Anders. Som en ytterligare pedagogisk förebild nämner han till sist författaren och röstforskaren Jo Estills arbeten.

#### Marie

Marie berättar att hon har många förebilder, men nämner särskilt en sångpedagog som hon först träffade under sin utbildning vid musikhögskolan. Denna pedagog har en kompetens, bredd och en väldig lust till sitt jobb, som inspirerar Marie. Marie tycker att man bör vara rädd om de ”äldre” sångpedagogerna. Hon tycker att de har en ”gedigen yrkeskunskap” som de yngre inte har på samma sätt, även om dessa ofta är mer breda i sitt kunnande. Nästa person som Marie nämner som förebild är en annan sångpedagog, som också arbetar vid en högskola och som Marie också numera tar lektioner av. På följdfrågan om huruvida hon har någon förebild som inte är en person svarar Marie att hon har gått en utbildning i psykosyntes, som handlar om att utveckla sig själv och sin personlighet. Hon säger att hon gick denna kurs för sin egen skull, men tycker att hon även haft nytta av detta i sitt läraryrke. Hon förklarar det som att se helheten i människan och att se alla människors möjligheter, inte deras hinder.

#### Thomas

När Thomas får frågan om sina pedagogiska förebilder börjar han spontant att tala om sina egna sånglärare. Fram för allt vill han framhålla en sångpedagog som han under en period tog privatlektioner för, precis innan han började på musikhögskolan. Denne sångpedagog hade en enastående förmåga att entusiasmera, berättar Thomas: ”Han tänkte en eld när jag hade varit hos honom, och sedan åkte jag hem och övade järnet. Sedan åkte jag dit igen, när det började falna... [SKRATTAR]”. Thomas nämner också sin allra första lärare när vi pratar om pedagogiska förebilder, en kvinnlig kyrkoorganist som ledde barnkören han började sjunga i vid tio års ålder. ”Just med det här med att vara tio och få ställa sig och vara solist inför alla barn och ungdomar i hela regionen... Då är man ju hookad [fast] för livet.”, berättar Thomas. Han får även följdfrågan om huruvida det finns andra pedagogiska förebilder, som till exempel en bok eller en metod, men det tycker han inte att han har några.

## **Ingrid**

Även Ingrid nämner direkt sina egna sånglärare när hon får frågan om sina pedagogiska förebilder. Fram för allt den kvinnliga pedagogen hon hade när hon studerade på folkhögskola, men hon tycker även att hennes lärare på musikhögskolan var en god förebild. Inte heller Ingrid kan nämna någon särskild bok eller metod hon skulle ha tagit intryck från.

## **5.2.7 Förändring av arbetssätt**

### **Anders**

Anders tycker att han har förändrat sitt sätt att arbeta mycket från det att han började jobba som sångpedagog. Han beskriver det som han är tryggare nu och generellt bättre förberedd, det vill säga att han kan hantera undervisningssituationen bättre. Anders tycker också att han tidigare mer talade om saker han kunde, än saker han verkligen trodde på.

När man tittar tillbaka på sig själv ser man att man stod och sade saker som man hade en vag aning om själv bara. Och då kanske man kände det som ”Ja, för mig hjälpte inte det här speciellt mycket, så varför står jag här och säger det nu?” Så istället letar man upp en massa litteratur, för att se om det finns andra saker, mer konkreta saker att tala om.  
(Anders)

Han förklarar vidare att detta handlar för honom om att han försöker ta bort blomsterspråket för sig själv, så att han hela tiden själv skall veta vad han menar.

### **Marie**

På frågan om huruvida hon har förändrat sitt sätt att arbeta genom åren svarar Marie bestämt ja. Hon menar att man förändras när man får erfarenhet, genom att man till exempel blir mer avslappnad och får bättre självförtroende. Man behöver inte ursäkta sig när man spelar fel på pianot och får en annan ”självklarhet”. Marie tillägger här att hon i grunden ändå är sig rätt lik. En skillnad är dock att hon arbetar mer med kroppen nu jämfört med tidigare, och ser kroppen och rösten mer som en helhet. Hon säger här att hon om hon ska vara riktigt ärlig nog inte riktigt hade förstått begreppet ”stöd” när hon gick ut musikhögskolan. Vidare tycker Marie att hon blivit mer spontan, och att hon inte behöver planera lektionerna så mycket som tidigare.

### **Thomas**

Thomas tycker definitivt att han har förändrat sitt arbetssätt genom åren, ”Det har ändrats otroligt mycket sedan när jag kom ut tills nu. Sjutton år har satt sin prägel”. När han var ny som sångpedagog arbetade han efter ”fusklappar”, där han skrivit upp precis vilka övningar han skulle använda för att komma till rätta med olika sångtekniska problem som kunde uppstå under lektionerna. Med erfarenhet har han sedan blivit säkrare i sin yrkesroll och behöver inte ha sina papper längre. Thomas talar också en hel del om hur musiken i undervisningen förändrats sedan han själv utbildade sig. För honom var det västerländsk konstmusik som gällde, och då fanns det mycket standardrepertoar att sjunga, beroende på om man var bas, baryton, tenor etcetera. Nu för tiden sjunger hans elever mest pop & rock.

### **Ingrid**

Ingrid tycker att hon i perioder har förändrat sitt sätt att arbeta, på grund av att hon då och då börjat tvivla på sina metoder. ”Och så går man kurser, man letar litteratur, man läser och man hoppar runt och testar lite olika saker... För det kommer ju nytt hela tiden! Allting förändras ju.” (Ingrid)

Nya metoder och tekniker växer fram allt eftersom själva musiken förändras, tror Ingrid:

Man tar till olika sätt för att klara av att göra olika saker och så där. Fram för allt rock & pop. I och med att jag är klassiskt skolad i grunden så måste man ju också se vad som händer och så...

Trots alla förändringar tycker Ingrid ändå att hon alltid kommer tillbaka till ett sorts grundläge, och gör en koppling till den neutrala rösten hon talat om tidigare under intervjun.

## 5.2.8 Orsak till förändringar

### Anders

Förutom den egna yrkeserfarenheten tror Anders tror att de lärare han själv har mött har påverkat hans sätt att arbeta. Det kan då både handla om att de har inspirerat honom, eller fått honom att se hur han inte vill jobba. Han berättar särskilt om en sångpedagog som han träffade under sin utbildning på musikhögskolan, som tyckte att man bör fokusera mindre på noter, tonhöjd och klang, för att i stället fundera över varför man sjunger. Anders tycker att det tankesättet är viktigt, att till exempel ställa sig frågorna för vems skull eleven kommer till undervisningen, varför man som pedagog säger det man säger, vad elevens mål med undervisningen är. Anders tror även att hans förflutna inom teatervärlden i någon mån påverkat hans sätt att undervisa.

### Marie

Marie tror framförallt att hennes erfarenhet av yrket och livet i allmänhet har förändrat hennes sätt att arbeta. Hon berättar att hon brukar säga att hon har lärt sig 90 procent av det hon kan av sina elever, genom att till exempel göra misstag och undervisa ”svåra elever”. Marie tycker också att hon påverkats av att få barn. Vidare menar hon att hennes eget musicerande har påverkat henne, och gett henne ett självförtroende och en auktoritet inför sina elever. På frågan om vad hon menar med auktoritet förklarar hon det som att veta vad man talar om, att själv ha stått på scen och varit på audition. Slutligen tycker Marie även att möten med människor, till exempel andra pedagoger, har påverkat hennes sätt att arbeta.

### Thomas

Thomas tycker fram för allt att hans egen erfarenhet av yrket har påverkat hans sätt att arbeta. Han nämner också Zanger Borchs bok<sup>7</sup>, även om han inte själv håller med om allt som står i den.

Jag köpte hans bok när den kom ut. Många saker är väl självklara, men han är den första som har satt det på pränt. Det är jättebra. Så bara för den sakens skull, kanon. Vi är för dåliga på det alla sångare och alla som jobbar som sånglärare, vi publicerar oss för dåligt. Det är synd.

### Ingrid

På frågan vad som påverkat hennes sätt att arbeta blir Ingrid till en början fundersam, sedan säger hon:

---

<sup>7</sup> Vi tror att Thomas här syftar till *Stora sångguiden* (Zanger Borch, 2005).

Mina egna sånglärare har säkert påverkat mig. Egentligen mer än litteraturen man har läst, tror jag. Man har väl påverkats av allt möjligt i och för sig, men grunden ligger nog någonstans där.

## 5.2.9 Tankar om framtida förändring

### Anders

Vi frågade också våra informanter om vad det var något i deras undervisningssätt som de skulle vilja förändra i framtiden. Anders svarar då att han vill ha längre undervisningstid för en del elever och mer flexibilitet. Han skulle också vilja ha fler äldre elever. När Anders har sagt detta kommer han själv på att han nu snarare svarat på frågan om vad han vill förändra i sin undervisningssituation. Han säger då att när det gäller undervisningssätt vill han lära sig mer.

### Marie

Marie svarar egentligen också först mer gällande sin undervisningssituation och säger att hon skulle vilja ha mer tid till sina lektioner. Att bara ha 20 minuter per elev anser hon är förödande, eftersom man inte kan göra det man vill, utan bara måste försöka få det att fungera. Hon tycker också att det kan vara bromsande att eleverna har så många andra intressen än just sång, hon skulle nämligen vilja kunna kräva mer av sina elever. Hon skulle till exempel vilja att de övade varje dag, men säger att det finns en risk att de slutar vid kulturskolan om hon kräver för mycket. Under ett annat tillfälle i intervjun säger Marie också att hon önskar bli bättre på att förklara för sina elever hur de skall öva på ett effektivt sätt. Marie drar slutsatsen att hennes önskemål framför allt handlar om strukturella förändringar, så som ekonomi och tid. Om hon hade 60 minuter per elev skulle det inte vara några som helst problem, menar hon, men samtidigt tycker hon att kulturskolan ska vara till för alla och då går det inte att ha mer än 20 minuter per elev.

### Thomas

Thomas önskar att i framtiden bli ännu bättre på att hitta den goda och hälsosamma sångtekniken för rocksångare, och metoden för att lära ut den.

Där är ju den där balansgången som vi pratade om igen, hur mycket skall jag in och pilla så att... Du får ju inte klassiskt tonbilda. Men du skall ändå fixa att sjunga. Och där har jag kommit en bra bit på väg, men jag hoppas väl att det någon gång skall klicka till och "...just det, här har vi den magiska formeln!". Tyvärr är den olika för varje individ.  
[skrattar]

### Ingrid

Ingrid funderar länge över vad hon skulle vilja förändra med sin undervisning om hon hade möjligheten, men kan ändå inte komma på något särskilt. Hon är i stort sätt nöjd med sin situation. Vad gäller rent organisatoriska faktorer som till exempel lektionstid tycker hon att hon har ganska goda möjligheter att påverka det till det bästa för varje elev.

## 5.2.10 Relationen till eleven

### Anders

Anders tycker att sångpedagogens relation till eleven skall vara professionell. Han menar att de kan jobba med ganska känsliga saker i sång och att han försöker undvika att berätta saker om sitt privatliv. Han menar att man ska koncentrera sig på "materialet", och att man då kan vara ganska intim där.

## **Marie**

Marie menar att man inte ska vara kompis med sin elev. Hon tror att många sångpedagoger gör misstaget i början att vara för ”snäll” mot eleven och menar i stället att pedagogen behöver ha viss distans. Hon använder sig av uttrycket ”personlig, men inte privat” och påpekar att man ändå behöver kunna visa känslor för varandra. Marie tycker att det är viktigt att pedagogen är inkännande mot eleven för att kunna märka hur den mår. Hon avslutar med orden ”Inkännande och personlig, men ändå att man är en auktoritet. För de behöver inte fler kompisar eleverna, det har de flesta ganska många. De behöver en auktoritet, tror jag. Och det är svårt, lite obekvämt ibland.”

## **Thomas**

Thomas berättar att han har en ”våldigt öppen dialog” med sina elever, och att en god relation bygger på ömsesidig respekt. Han får ingen auktoritet som sångpedagog per automatik, utan menar att:

Jag får också tjäna ihop min respekt genom att visa att jag är en duktig sångpedagog. Kan inte jag visa det, då får jag heller ingen respekt. Det är precis samma när jag har en årskurs sju. Om inte jag visar att jag är en bra musiklärare, då kör de över mig.

Thomas pratar också om hur viktigt det är att en sångpedagog utgår från vad eleverna själva har för individuella mål med sina sånglektioner, samtidigt som man naturligtvis måste upplysa om de eventuella betygskriterier som sångkursen eventuellt har.

## **Ingrid**

Ingrid menar att det egentligen inte är någon större skillnad på relationen mellan sångelev och sångpedagog eller den mellan elev och lärare i allmänhet.

Det är samma relation. En elev är ju en människa som man möter som vilken människa som helst egentligen, fast man kanske får en tätare relation när man har en elev, därför att man gräver i så mycket mer kanske... Man kommer en sångelev närmare. Därför får man förtroenden, som man också måste vara rädd om. Så att man är rädd om eleven. Men det är mänskligt!

Samtidigt är det viktigt att sätta vissa gränser i relationen till sina elever, tycker Ingrid, så att den inte blir alltför personlig. Man får inte glömma bort att man skall ha sånglektion, säger hon.

## **5.2.11 Elevens ansvar**

### **Anders**

Anders tycker det ligger på elevens ansvar att veta varför den kommer till sånglektionen, eller att den annars försöker ta reda på det. Han tycker dock inte att det är elevens ansvar att den lyckas. Han upplever detta som en skillnad jämfört med när han själv utbildade sig:

Jag kan känna att det är lite skillnad nu mot när jag gick, när min lärare sa [HÄRMAR KLASSISK TALRÖST]: ”Jaha, det här gick ju inte så bra...” [SKRATT]. Då gick jag hem och övade tills jag satte det, för att det var så pinsamt liksom. Och så är det inte nu, utan nu känner jag att om det kommer in någon som vill uppnå någonting och så funkar inte det, då är det ju mitt fel. Då är det upp till mig att hitta en ny metod.



## **Marie**

Marie tycker att elevens ansvar ligger i att komma i tid, ta ansvar, meddela frånvaro och att öva. Hon påpekar samtidigt att alla har olika förutsättningar för att öva, och att det får ske efter förmåga.

## **Thomas**

För Thomas är elevens ansvar lika med det som finns angivet i betygskriterierna för de gymnasiekurser han undervisar i. Det handlar bland annat om att de skall göra egen instudering och att de skall framföra en sång på scen vid något tillfälle. Thomas berättar också att han brukar ge sina elever tomma notpapper, för att de på eget initiativ skall börja skriva ner övningar och annat som de gör under sånglektionen.

## **Ingrid**

Vad som egentligen är elevens ansvar i sångundervisningen är något som Ingrid funderar mycket på, och pratar om med sina kollegor. De diskuterar t ex frågor som ”Hur mycket kan jag vrida mig ut och in, för att den här eleven skall förstå vad jag säger?” och ”Hur mycket skall jag lägga mig i hur mycket den här eleven övar?”. Rent krasst tycker Ingrid att elevens grundläggande ansvar är att göra sina läxor och komma till lektionen. Sedan varierar det lite mellan eleverna, hur stora krav man kan ställa på dem.

Jag tror att det alltid blir så att om en elev engagerar sig mer och tar det man gör på allvar, så engagerar man sig mer som lärare också. Och vice versa, det är klart. Engagerar sig läraren i eleven vaknar eleven också mer. (Ingrid)

## **5.2.12 Elevens medvetenhet**

### **Anders**

Vi frågade våra informanter i vilken utsträckning de anser att deras elever bör förstå det som sker under sånglektionen. Anders tycker att det är en svår fråga att svara på, eftersom det beror på vad de jobbar med. Han förklarar att man kan ”lura” vissa elever till saker under lektionen. När de senare har lyckats med ett visst moment några gånger tycker han att man kan konfirmera genom att berätta vad de lyckats med. Han har hört någon säga att pedagogen inte bör prata om det som eleven redan kan, om denne till exempel har ett välutvecklat stöd, men håller inte med om detta resonemang. Anders tycker att eleverna skall vara ”lite lagom medvetna” om sådant de behöver utveckla. Han fortsätter med exemplet när en elev inte vill arbeta med något som han tycker att denne bör utveckla:

Då kan jag säga: ”Jo, men det ska vi göra just nu.” Då kanske jag frågar deras vilsituation. Eller också så frågar jag: ”Vill du ha en röst där du bara kan sjunga så här mycket?” Och så visar jag på pianot, att det är de här tonerna. ”Eller vill du ha ett stort omfång?” ”Ja, då vill jag ha ett stort”, kommer det oftast då. Och då kan jag säga: ”i så fall, så är de här momenten nödvändiga att öva på”. Om de vill något annat får man hantera det.

I andra fall där eleverna inte tar upp sådana saker, tycker Anders att det räcker för eleverna att vara där, och när det gäller rösten hitta vad han kallar deras ”bas”. Han gör dock skillnad på elever som vill satsa på sången och de som sjunger mest för att de tycker att det är kul. Han jämför dessa två elevkategorier med elitidrottare och friluftsmotionärer. När de gäller de förra, menar han att dessa måste vara medvetna för att komma vidare. Om Anders märker att en elev vill vara ”elitidrottare” försöker han prata med denne om det: ”Är det någon som vill

satsa, då kan man säga: 'Ja, då är det det här som kommer att krävas. Är du beredd att lägga ned det?'".

### **Marie**

Marie tycker inte att eleverna behöver förstå alla fysiologiska detaljer i sångtekniken. Hon drar en parallell till patienter på läkarbesök – de behöver veta att värktabletten fungerar på deras symptom, men inte hur den verkar i kroppen. Marie ombeds förklara med ett exempel och berättar då om hur hon gör för att förklara hur man "öppnar i halsen". Hon försöker då få eleverna att känna hur det är att vara avslappnad, genom att säga "ahh" eller att jämföra det med dammsugarslang. Eleverna behöver enligt Marie alltså förstå i stora drag vad de gör, men behöver inte känna till alla detaljer. Hon påpekar här att det är viktigt att det inte blir för tråkigt, att eleverna tappar lusten. Vad gäller musikteori försöker Marie baka in information om till exempel musikbegrepp i själva undervisningen, istället för att ägna en hel lektion åt teori. Hon tillägger att det dock finns elever som är väldigt intresserade av teori och "då är det en sak...". Marie tycker att det räcker för eleverna att de har roligt när de sjunger, de behöver inte vara medvetna om vad de rent sångligt behöver utveckla. Undantaget gäller för de elever som vill söka estetiskt gymnasium eller musikhögskola, säger Marie. De bör vara mer medvetna om sin egen utveckling, och öva.

### **Thomas**

Thomas tycker att det är väldigt viktigt att eleverna förstår vad som sker under sånglektionerna. Han är kritisk till "den gamla metodiken", som han menar förklarade alldeles för lite. Samtidigt medger han att det ibland är svårt att vara tydlig: "Jag använder fortfarande metaforer, men först måste jag berätta 'Varför gör vi det här?'. Så blomsterspråket kommer vi nog inte ifrån, tyvärr. Men däremot... Jag tycker att det är grymt viktigt [att eleven förstår vad som händer]". En anledning till att eleverna skall ha en riktig förståelse för sångtekniken är att man aldrig kan veta var de kommer att ta vägen senare i livet, menar Thomas. Om de själva hamnar på en musikhögskola för att kanske studera till sångpedagog, då gäller det att veta hur man förklarar sångtekniken på ett riktigt sätt.

### **Ingrid**

Ingrid tycker inte att eleverna behöver förstå allt som sker under sånglektionen, "Det kan snarare ibland vara ett hinder, om en elev måste veta varenda liten sak som man gör.". Hon utvecklar sina tankar:

Det är ju så mycket som skall stämma när man sjunger. Skall de tänka på allt, då blir det en blockering. Det är ju därför man gör en massa rörelser och en massa saker, för att förvillna det de gör. Ibland får man hitta på massa saker, upp och dansa eller vad som helst. Och så kan man få jättehärliga klanger! Helt plötsligt så står de och "Ah!", för att de har hittat någonting då... Som de kanske inte hade hittat om jag hade förklarat det rent tekniskt, vad det är de gör.

## **5.2.13 Övriga tillägg**

### **Anders**

Som en avslutning på intervjun frågade vi våra informanter om det var något de ville lägga till, eller som de ansåg att vi hade missat i våra frågor kring deras undervisning. Anders svarar då först nej, men säger sedan att han tycker att han har "flummat ut" lite vad gäller frågan om förebilder. Han fortsätter och säger att han som sångpedagog hela tiden reflekterar så mycket själv och att han hela tiden också omvärderar det.

**Marie**

Marie svarar med en sammanfattning. Hon säger att hon tror att hon är väldigt enkel, att det finns mycket bra metoder och pedagogiker som används och som själv inte kan. Hon har arbetat fram sitt eget sätt och tror att kontakten och lusten är det viktigaste i sång.

För det är viktigast att de går kvar, än att de lär sig en perfekt teknik när de är tolv år. För då pratar vi elitskolor, och det tror inte jag kulturskolan någonsin skall bli. Det är en annan sak om vi pratar om musikhögskolan eller estetiskt program på gymnasiet, men på kulturskolan handlar det mycket om att hitta en lust och en kontakt. Och att få dem att hitta ett intresse för musik. (Marie)

**Thomas**

Som ett sista tillägg till intervjun säger Thomas: ”Att vara sånglärare är någonting helt fantastiskt, tycker jag. Jag beundrar dem som klarar av att vara sånglärare på heltid, eftersom jag själv inte gör det.”. Anledningen till att han har relativt få sångelever är fram för allt att han är rädd för att han inte skall kunna ge varje elev tillräckligt med engagemang och uppmärksamhet.

**Ingrid**

Ingrid har inget ytterligare att tillägga till intervjun.



### 5.3 Analys

Våra intervjuer har visat fyra sångpedagogers resonemang kring yrket. Vi kan se gemensamma åsikter i informanternas uttalanden om lektionens ram och kring uppfattningar om att relationsskapande och yrkeskunnande är två viktiga aspekter av yrket. I övrigt har vi inte kunnat se några tydliga delar av praxisteorin där informanterna är helt överens. Det handlar med andra ord om fyra uttalade praxisteorier som delvis liknar varandra, men också alla är unika i sin sammansättning.

Som Lauvås och Handal påpekar kan en yrkesutövares praxisteori ofta vara såväl omedveten som motsägelsefull (2001). Detta uppenbaras i intervjusvaren, där en ståndpunkt under ett tillfälle i intervjun kan uttalas konkret, för att vid ett annat tillfälle direkt eller indirekt motsägas. Ingrid uttalar till exempel tydliga åsikter om ett sångtekniskt grundläge som hon menar att eleverna bör uppnå, men säger i början av intervjun att det viktigaste i sångundervisningen är att pedagogen inte förmedlar en viss klang eller sångsätt. Ett liknande exempel återfinns i intervjun med Thomas. Han säger å ena sidan att innehållet i hans undervisning baseras på det eleverna själva vill lära sig, men har å andra sidan tydliga åsikter om vad de behöver lära sig för att bli goda sångare. Dessa typer av motsägelser återfinns mer eller mindre hos alla fyra informanterna och är alltså som Lauvås och Handal påpekar ett vanligt förekommande inslag i en praxisteori. Vi tror också att motsägelserna kan komma av att informanterna är ovana vid att verbalisera sin praxisteori, vilket delvis kan tänkas bero på att den innehåller stor del tyst kunskap.

Vi har tidigare presenterat tre grundläggande aspekter av begreppet praxisteori - etiskt legitimering, praxisbaserade och teoribaserade motiv. Som Lauvås och Handal själva förklarar är även dessa teoretiska begrepp. I den enskilde yrkesutövarens praxis överlappar begreppen varandra mer eller mindre. Detta stämmer med våra informanternas utsagor, men vi tror ändå att begreppen kan vara användbara verktyg och kommer därför att använda oss av dem i vår analys.

#### **Etisk legitimering i praxisteorin**

Denna aspekt verkar genomsyra det mesta i informanternas resonemang. För Marie visar det sig då hon relaterar målet med undervisningen till den enskilde eleven, hur hon uttalar sig negativt angående en elitinställning hos kulturskolan och hur hon säger sig vilja se människors möjligheter i stället för hinder. Det senare resonemanget återfinns delvis hos Anders, när han säger ”Att man försöker byta ut alla *men* mot *och* – en sådan enkel sak. Så fort man gör det förändras hela atmosfären i rummet och det blir någonting som leder vidare, inte någonting som blockerar.”. Andra tydliga uttalanden om etisk legitimering hos Anders handlar om att göra eleven delaktig och hans värdering att eleverna inte ska låta som han själv låter. Ingrids etiska legitimering visar sig till exempel i uttalanden om att vara rädd om eleverna och att inte forma en specifik klang, medan Thomas talar om att entusiasmera eleverna, att låta varje elev bli den sångare de vill vara och att behålla deras attityd.

#### **Teoribaserade grunder i praxisteorin**

De teoribaserade grunder som uttalas av informanterna kommer mest från områden som sångmetodik, psykologi, dramatik och dans. Däremot refererar sångpedagogerna sällan till pedagogiska teorier, även om de i sina resonemang kring undervisningen ibland tangerar ämnet. Teoribaserade grunder påtalas överhuvudtaget relativt lite av informanterna, särskilt vad gäller Thomas och Ingrid. De båda nämner sådana resonemang, men verkar omedvetna om denna påverkan av sin praxisteori, eller av någon anledning mindre benägna att diskutera

det hela. Vi tycker oss se skillnad här, jämfört med Marie och särskilt med Anders. Marie omnämner teoribaserade grunder, men den som i sin uttalade praxisteori mest påverkats av detta är utan tvekan Anders. Han nämner teoretiska influenser inom såväl drama, som dans och sångmetodik. En förklaring till detta kan vara att han helt enkelt är mer intresserad av sådant. En annan skulle kunna vara att han är den som har kortast arbetslivserfarenhet och fortfarande befinner sig i en föränderlig period av karriären. Efter sex år i yrket borde hans förtroghetskunskap ha tilltagit, vilket kanske gör att han i större utsträckning än under tidigare också kan tillgodogöra sig ny påståendekunskap. Denna slutsats grundar sig i Lauvås och Handals resonemang kring hur påståendekunskap "...får ett mycket ringa nyttovärde, om den inte inlemmas i en praktiskt yrketeori [praxisteori] som innehåller den nödvändiga förtroghetskunskapen." (s. 207).

### **Praxisbaserade grunder i praxisteorin**

Detta område verkar å ena sidan, just som Lauvås och Handal förklarar, vara svårformulerat och relativt omedvetet för informanterna. Något som tre av fyra dock betonar, är att deras ökade erfarenhet i hög grad har påverkat deras sätt att arbeta. Det är anmärkningsvärt att Ingrid är den enda som inte konkret talar om sin erfarenhet, trots att hon är den som under längst period har arbetat heltid som sångpedagog. Detta kan hänvisas till vad Lauvås och Handal skriver om tyst kunskap:

Längre fram i karriären måste man räkna med att yrketeorin (praxisteorin, vår anmärkning) består av en stor del tyst kunskap, såvida man inte tvingats att artikulera den. (s. 207).

Med andra ord är det kanske snarare så att Ingrids långa erfarenhet är orsaken till att hon inte konkret omtalar sina praxisbaserade grunder, eftersom dessa utgörs av en stor del tyst kunskap och är omedvetna eller underförstådda för henne.

### **Musikaliska och sociala mål**

När vi i sammanställningen nedan kommer att tala om informanternas resonemang kring ämnet och målet med undervisningen, använder vi oss av begreppen *musikaliskt* respektive *socialt* mål. Med musikaliskt mål menar vi att själva musiken och sångkunskaperna står i centrum för undervisningen. Hit har vi räknat aspekter som sångteknik, interpretation, och arbete med scenisk framställning. Med socialt mål menar vi sådant som syftar till att utveckla eleverna socialt på något sätt, där Anders till exempel talar om att få eleverna att hitta nya sidor i sin personlighet. För honom är då musiken snarare ett medel än ett mål i sig.

## **5.4 Fyra sångpedagoger och deras uttalade praxisteorier**

Vi kommer nu att presentera de fyra informanternas uttalade praxisteorier. För att ge en tydlig helhetsbild av varje informant, kommer vi att beskriva dem med hjälp av ett antal nya rubriker. Dessa är ytterligare en bearbetning av de ämnesområden som vi tidigare presenterade resultatet med.

### **5.4.1 Anders**

#### **Sångämnet**

Anders har ett tydligt socialt mål med sin undervisning, han önskar kunna hjälpa människor att genom sången upptäcka saker hos sig själva. För att åstadkomma detta jobbar han mycket med interpretation av text och musik under lektionerna, för att eleverna skall få utforska och

utveckla sitt eget känsloregister genom arbetet med sångerna. I övrigt lyfter Anders inte fram några speciella moment som generellt återkommer i hans lektioner. Det finns snarare specifika saker att jobba med för varje enskild elev. På samma sätt anser han att det inte går att generellt rangordna momenten i elevens utveckling. Anders tycker visserligen att eleverna skall utveckla och automatisera ”en hälsosam röst”, men den kan då nås på flera olika sätt. Med bakgrund av detta kan det tyckas något förvånande att han ändå beskriver själva upplägget på sina sånglektioner som traditionellt. Detta visar sig dock ha ett medvetet syfte, nämligen att skapa en trygg ram för eleverna. Anders drar en parallell till särskolan, där lektionerna alltid har vissa återkommande moment för att eleverna ska bli trygga med upplägget.

### **Lärarrollen**

Anders tycker att en god sångpedagog skall ha empati, vara kommunikativ och ha fingertoppskänsla. Det är naturligtvis också viktigt med en god kunskap om yrket, anser han. Hur Anders själv definierar sig i sin lärarroll upplever vi hänger ihop mycket med hans uttalade sociala undervisningsmål. Han ser som sin kanske primära uppgift att möta ungdomar, och få dem att utvecklas och växa som människor. ”Hade jag velat syssla med sång primärt, om sången och rösten var det absolut viktigaste, då hade jag nog sökt mig till ett annat forum som till exempel folkhögskola eller högskola”, säger Anders.

### **Elevsyn**

Anders resonemang om yrkespraktiken rör sig på det hela taget ofta kring elevens perspektiv. Han vill att eleverna själva ska komma underfund med varför de tar sånglektioner och vad de vill göra med dem. För att sporra eleverna till självreflektion av det här slaget använder Anders metodiska knep, som att till exempel instruera eleverna genom att ställa frågor. Han uppmuntrar dem också till att ta med förslag på repertoar som de tillsammans kan lyssna till och använda i undervisningen.

Vad gäller graden av medvetenhet kring de olika momenten under lektionerna tycker Anders att det varierar från fall till fall hur mycket eleven bör förstå. Han gör skillnad på elever som har sången som hobby och de som vill satsa på en eventuell sångarkarriär, och menar att han mot de sistnämnda kan vara mera tydlig och förklara att de bör öva och vara medvetna för att de skall utvecklas.

### **Relationen lärare – elev**

Anders vill ha en professionell relation till sina elever, där han inte blandar in privatliv. Det kan finnas stunder då han kommer eleverna nära på ett personligt plan, som till exempel när de arbetar med att gestalta känslor sångerna. Men eftersom kontexten utgörs av själva musiken blir det ändå inte privat, menar Anders.

### **Förebilder och förändringsfaktorer**

Anders har till stor del påverkats av idéer utanför sångpedagogikens sfär, och håller som sina främsta pedagogiska förebilder en dansare och en dramapedagog. Han nämner dock även sina egna sångpedagoger, samt en kurs i Jo Estills sångmetodik. Anders säger att han under sin yrkeskarriär har förändrat sitt sätt att arbeta mycket, och att han hela tiden reflekterar och omvärderar sina tankar kring praktiken. Incitamenten till förändringar har bland annat kommit från ovan nämnda förebilder.

### **Praxisteorins innehåll – teori, erfarenhet eller värderingar**

Den uttalade praxisteori som Anders ger uttryck kan sägas grundas på en relativt stor del teori, i alla fall i jämförelse med de andra informanterna. Å andra sidan talar Anders återkommande om sitt sociala mål med undervisningen och hur han ställer sig frågan för vems skull undervisningen sker. Dessa uttalanden tolkar vi som värderingar, vilka också i stor grad verkar påverka Anders uttalade praxisteori. Vad gäller praxisbaserade grunder verkar dessa utgöras både av Anders yrkeserfarenhet och av hans erfarenhet från utbildningen.

### **5.4.2 Marie**

#### **Sångämnet**

Maries mål med undervisningen kan sägas vara delvis relaterat till de elever hon undervisar. Hon talar dels om elever som vill satsa vidare, där hon tycker att det är kul att de utvecklas och där hon verkar ha ett musikaliskt mål, dels om elever där det räcker med sociala mål, som att de överhuvudtaget ska komma till sånglektionen.

Marie har en ganska fast ram för lektionens upplägg, men tycker att de yttre faktorerna tid och ekonomi begränsar undervisningen och uttrycker en önskan att få längre tid med eleverna, då hon också skulle vilja kunna kräva lite mer av dem. Hon gör dock också ett personligt ställningstagande vad gäller kulturskolans sångundervisning, där hon menar att kulturskolan ska vara öppen för alla barn och ungdomar och därför inte kan erbjuda mer än 20 minuter per elev.

Marie kan räkna upp flera moment i ämnet som hon tycker viktiga, men menar att det inte går att rangordna dess ordning i elevens utveckling. Hon betonar ofta elevernas olikhet och hur viktigt det är att i ämnet knyta kontakt till dessa och anpassa undervisningen efter varje elev. Marie talar om det sociala som ett oumbärligt medel för att nå målen, men verkar för vissa elever också endast ha ett socialt mål. Viktigt i ämnet är inte bara arbetet med kropp och sångteknik, menar hon, utan också arbete med interpretation, eftersom ungdomar har så mycket känslor som de behöver komma i kontakt med. Marie gör ytterligare ett ställningstagande angående kulturskolans sångundervisning då hon säger att denna inte ska vara en elitskola, utan att det viktigaste är att förmedla en lust till musik. Vi tror att detta uttalande inte bara behöver vara resultat av etisk legitimering, utan att det också kan vara grundad i hennes erfarenhet som säger henne att eleverna inte kommer att fortsätta i undervisningen om de tappar lusten.

#### **Lärarrollen**

Förutom att skapa kontakt med eleven, tycker Marie att det är väldigt viktigt att sångpedagogen har en musikalisk grundtrygghet. Hon frilansar själv som sångerska och vill vara en auktoritet i sitt ämne. Vi tolkar det som att Marie både ser sig själv som lärare och som musiker. Hennes lärarroll verkar delvis handla om att vara en förebild, en positiv vuxen, när det gäller såväl det musikaliska som det sociala, men också en auktoritet som sätter gränser.

#### **Elevsyn**

Marie betonar som sagt flera gånger att alla elever är olika och vidden av att som pedagog utgå från varje individ, vilket också påverkar också hennes mål med undervisningen. Det får dock sägas oklart om denna anpassning sker efter samtal med eleven, eller utifrån vad Marie själv anser som passande för eleven.



Marie använder kategoriseringar av elever, som duktiga och musikaliska. Å ena sidan kan det innebära att hon ser det som att eleverna har opåverkbar potential, men å andra sidan talar Marie vid ett annat ställe i intervjun om hur hon i undervisningen försöker se till människors möjligheter och inte deras hinder. Marie säger själv att det senare ställningstagandet kommer från teoretiska grunder i form av den kurs i så kallad psykosyntes som hon har gått. Vi tar oss friheten att anta att hon inte hade anammat det om det inte hade stämt med hennes etiska legitimering.

Marie talar om elevens ansvar i termer av att hålla tider och meddela frånvaro och vad gäller själva lärandet. Liksom Ingrid tangerar hon dock detta under andra delar av intervjun, då hon till exempel säger att eleven bör förstå vad den gör i undervisningen, men inte alla detaljer. Marie är den som mest talar om att ställa krav på eleverna.

### **Relationen lärare – elev**

Marie menar att lärare och elev måste kunna visa känslor för varandra, men markerar också ett avstånd. Hon menar att relationen till eleven ska vara personlig, men inte privat och vill inte vara en kompis, utan snarare en auktoritet.

Maries uttalanden om att vara en musikalisk förebild och en auktoritet i sitt ämne, skulle kunna tolkas som att hon ser sig själv eller sångpedagogen som den som innehar kunskapen. Å andra sidan säger hon skämtsamt att hon lärt sig det mesta av det hon kan av sina elever. Uttalandet om att eleverna bör förstå helheten i det de gör, skulle kunna tyda på att hon har en önskan att eleverna själva ska vara aktiva i läroprocessen.

### **Förebilder och förändringsfaktorer**

Maries nämner som förebilder två sångpedagoger och kursen i psykosyntes, men hon säger sig ha påverkats i sitt undervisningssätt av flera saker, som arbets- och livserfarenhet, samt eget musicerande. Hon tycker inte att hennes musikhögskoleutbildning har påverkat henne nämnvärt, vilket skulle kunna hänvisas till Lauvås och Handal, som menar att studenter som inte har så stor förtrogenhetskunskap kan få svårt att inlemma teoretiska grunder i sin yrkest teori (2001). Det Marie nämner själv som förebilder och förändringsfaktorer är med andra ord praxisbaserade och teoribaserade kunskaper. Vi tolkar dock hennes intervjusvar som att hon reflekterat ganska mycket över etiska ställningstaganden, vilket gör att hennes praxisteori färgas relativt starkt av etisk legitimering. Vi tänker till exempel på det hon säger om att se människors möjligheter istället hinder, och om att kulturskolan inte ska vara någon elitskola.

### **Praxisteorins innehåll – teori, erfarenhet eller värderingar**

Det är svårt att säga vad som mest har påverkat Maries uttalade praxisteori. Hon ger ofta uttryck för relativt starka övertygelser i sitt resonemang, vilket skulle innebära att hon bygger sin praxisteori på etiska legitimeringar. Samtidigt reflekterar hon ofta under intervjun över sin erfarenhet av yrket och livet i stort, och hur denna har förändrat henne. Teorigrunden finns där också, fram för allt i form av de genomgångna vidareutbildningar som hon flera gånger kommenterar.

## **5.4.3 Thomas**

### **Sångämnet**

Thomas har ett tydligt musikaliskt mål med sin undervisning. Huvudsyftet är att eleverna skall utvecklas som sångare, med en god sångteknik som grund. Det är uteslutande

sångtekniska moment som berörs när Thomas talar om sångämnets innehåll. Han talar ofta under intervjun om sång på professionell nivå, och gör kopplingar mellan sina elevers begynnande sångarkarriärer och sina egna solisterfarenheter. Thomas har också starka åsikter om vilka grundläggande färdigheter och kunskaper som är viktigast för nybörjareleven att utveckla, samt i vilken ordning detta bör ske. Detta säger oss något om Thomas syn på lärande, att kunskapsutvecklingen i sångämnet åtminstone till viss del kan beskrivas som en linjär progression.

### **Lärarrollen**

Thomas beskriver sin roll som *handledare* hellre än *sångpedagog*. Senare beskriver han sin viktigaste uppgift som att entusiasmera eleverna och att hela tiden ge dem feedback på det de presterar.

### **Elevsyn**

Samtidigt som Thomas har tydliga uppfattningar om vad undervisningen bör innehålla påtalar han ofta att han först och främst utgår ifrån elevens mål och ambitioner. Han vill att de skall bli den sångare den själva vill bli, och säger sig vara väldigt öppen för olika genrer och stilideal. Thomas är själv skolad inom den klassiska sångtraditionen, medan merparten av hans elever främst är intresserade av att sjunga afroamerikansk musik. Detta nämner han dock aldrig som något problem, utan verkar tvärtom road av att genom sin undervisning få utforska denna för honom relativt nya musik.

### **Relationen lärare – elev**

Thomas uttalade välvilja att möta elevernas önskemål kan också spåras i, eller rent av kopplas till, hans syn på sin relation till eleverna. Han strävar efter en ”öppen dialog”, byggd på ömsesidig respekt. En förutsättning för att detta skall fungera är att han lyckas etablera en god social relation till dem. En relation han beskriver som personlig, utan att tala om de gränsdragningar som flera av de andra informanterna gör i dessa sammanhang. En viktig skillnad är dock att Thomas aldrig omnämner relationsarbetet som ett verksamhetsmål i sig, utan alltså snarare som en faktor och en förutsättning för att överhuvudtaget komma någon vart med sångundervisningen. Detta tycker vi överensstämmer med vad vi tidigare påtalat om att Thomas mål med undervisningen fram för allt är fokuserade på själva musiken.

### **Förebilder och förändringsfaktorer**

Thomas håller flera sina egna lärare som pedagogiska förebilder, som han säger givit honom starka musikaliska upplevelser. Det finns i övrigt ingen speciell litteratur eller teori som han kan säga sig vara särskilt influerad av, även om han nämner Zanger Borch och Vaccai vid några tillfällen under intervjun.

De förändringar av yrkespraktiken som Thomas säger sig ha gjort under sin karriär är fram för allt resultat av erfarenhet. Med erfarenheten har han blivit allt tryggare i sin yrkesroll. En annan tydlig förändringsfaktor, som fortfarande spelar en stor roll, är själva musiken. Tidigare nämnda förskjutning från ett fokus på klassisk till mer afroamerikanskt relaterad musik har inte bara förändrat repertoaren i Thomas undervisning, utan i viss mån även hans syn på eleven. Exempelvis låter han numera eleverna välja stora delar av repertoaren själva, något som han tidigare helt stod för själv. Vi tycker oss dessutom uppfatta att Thomas faktiskt påverkats i sin egen läraridentitet av att på senare år undervisa mer med afroamerikansk musik än klassisk. Under flera tillfällen i intervjun ironiserar han över ”den gamla sångskolan”, och syftar då på den tradition som han själv började sjunga i.

### **Praxisteorins innehåll – teori, erfarenhet eller värderingar**

Thomas återkommer flera gånger under intervjun till ett par ståndpunkter, gällande exempelvis sångpedagogens viktigaste uppgift och undervisningens huvudsakliga innehåll. Med anledning av hur frekvent och tveklöst dessa återkommer i hans resonemang, i kombination med att han inte påtalar några teoretiska influenser särskilt tydligt, drar vi slutsatsen att Thomas uttalade praxisteori till stor del baseras på etisk legitimerande värderingar av detta slag. Samtidigt är det naturligtvis svårt att säga hur stor del av dessa övertygelser som funnits hos Thomas från början av hans lärarkarriär, och hur stor del som är en produkt av hans erfarenhet av yrket. I relation till de andra informanterna är han i alla fall den som levererar tydligast åsikter om praktiken.

#### **5.4.4 Ingrid**

##### **Sångämnet**

Ingrid verkar ha en bestämd uppfattning av hur undervisningen ska se ut. Hon säger sig till exempel ha en ganska fast ram för lektionens upplägg, vilket hon menar delvis beror på att tiden är så knapp. Hon verkar uppleva att de yttre faktorerna begränsar hennes friutrymme här, men uttrycker inget större missnöje med detta. Ingrid tycker också att det finns moment i undervisningen som bör komma i en viss ordning och talar om ett sångligt ”grundläge”, vilket eleverna bör uppnå först. Vi tror att detta resonemang om yrket dels kommer av Ingrids värderingar om sång, men kanske också av erfarenhet där hon tycker att detta är ett sätt som fungerar bra. Ingrid talar uteslutande om sångtekniska moment i undervisningen och inte om interpretation. Hon verkar å ena sidan ha en uppfattning om det sångliga grundläge vi ovan påtalade, men säger å andra sidan att hon inte vill att eleverna ska utvecklas till en viss klang eller ett visst sångsätt. Vi tror att hon med det senare uttalandet syftar på elevens långsiktiga utveckling: Först behöver eleven hitta ett neutralt grundläge där manér och spänningar är bortskalade och sedan kan de hitta sin personliga stil.

Vi skulle beskriva Ingrids mål med undervisningen som musikaliskt, men hon talar också mycket om det sociala i ämnet. Vi tolkar det som att det musikaliska är ett mål, medan det sociala är ett medel för att komma till målet.

##### **Lärarrollen**

Ingrid talar om sångpedagogens terapeutiska funktion och menar att sångpedagogen bör vara rädd om eleven. Hon verkar därför måna om elevernas välbefinnande. Ingrid verkar se sig själv eller sångpedagogen som den som innehar kunskapen och som till största delen ansvarar för utformningen av undervisningen. Dessa tolkningar gör vi därför att hon talar i termer om vad eleverna behöver och om moment i undervisningen som verkar vara bestämda av henne.

##### **Elevsyn**

Ingrid verkar som sagt värna om sina elever, eftersom hon talar om att få förtroenden och om att vara rädd om eleverna. Vad gäller elevens ansvar, talar hon mest om sådant som att göra läxan och komma i tid. Hon talar inte särskilt om elevens roll i läroprocessen, vilket kan vara ett resultat av att vi inte ställer den konkreta frågan. Vi tangerar dock detta område med frågan om elevens förståelse i undervisningen. Ingrid menar då att eleven inte alltid bör vara medveten, eftersom den kan bli blockerad om den förstår allt som hon gör.

Ingrid kategoriserar liksom Marie eleverna som musikaliska och mindre musikaliska och talar också om mer eller mindre ambitiösa elever. Detta kan handla om värderingar, där hon ser elevernas potential som fast och förutbestämd, men kan också bara vara ett sätt att beskriva

eleverna. Ingrid talar mycket om att eleverna är olika och att de har olika mål med undervisningen. Tolkar man detta och det tidigare uttalandet tillsammans, skulle man i stället kunna tro att Ingrid helt enkelt bara vill understryka att eleverna är olika och behöver bemötas på olika sätt. Detta skulle kunna komma av en kunskap om olika lärarstilar, av erfarenhet, värderingar, eller flera aspekter av Ingrids yrkesteori tillsammans.

### **Relationen lärare – elev**

Ingrid liknar detta vid en ”vanlig” elev – lärarrelation, med undantaget att en sångpedagogs elevrelation blir närmare.

### **Förebilder och förändringsfaktorer**

Ingrid nämner sina egna sångpedagoger som förebilder, men tycker att hon i sin praxis har påverkats av ”allt möjligt”. Vi tolkar det senare som att hon menar såväl erfarenhetsgrundade som teorigrundade aspekter av sin yrkespraxis, eftersom hon nämner sådant på andra ställen i intervjun.

Ingrid är den som i intervjun som helhet verkar minst förändringsbenägen och säger också att hon inte kan komma på någonting som hon vill förändra, utan är ganska nöjd med sin situation. Det finns dock också uttalanden i intervjun som delvis motsäger vår tolkning om att hon inte skulle vara förändringsbenägen: Hon talar om att hon har upplevt förändringsperioder där hon har läst litteratur i ämnet, gått vidareutbildningar och att man i och med nya musikstilar måste utveckla sig. Hon talar också om hur hon diskuterat fram och tillbaka med kollegor om förhållandet till eleverna. Vi tolkar dock det hela som att hon är den som i nuläget verkar minst benägen till förändring. Kanske för att hon har arbetat heltid längst av informanterna, vilket borde innebära att hon har haft längre tid på sig att skaffa sig erfarenhet och vid flera tillfällen omvärderat sina resonemang. Ingrid har också arbetat alla sina 17 år på samma arbetsplats och verkar som vi tidigare varit inne på inte störas av yttre faktorer som tid i sitt arbete, till skillnad från Anders och Marie.

### **Praxisteorins innehåll – teori, erfarenhet eller värderingar**

Ingrids uttalade praxisteori verkar till stor del utgöras av praxisbaserade grunder och etisk legitimering. Denna tolkning grundar sig i att hon själv endast vid ett tillfälle nämner litteratur och teorier, samt att hon flera gånger under intervjun uttalar sig värderande om hur undervisningen bör vara. Ingrid är visserligen den enda som inte understryker att hennes ökade erfarenhet påverkat hennes sätt att arbeta, men som vi tidigare diskuterat kan detta bero på att hennes praxisbaserade grunder utgörs av en stor del tyst kunskap.

## 6 Diskussion

### 6.1 Resultatdiskussion

Vi har i vår analys sett att hur våra fyra sångpedagogers uttalade praxisteorier delvis liknar varandra, men också skiljer sig åt. Det handlar alltså om fyra uttalade praxisteorier som är unika till sin sammansättning. Vad får detta för konsekvenser? Om vi antar att sångpedagogernas uttalade praxisteorier mer eller mindre återspeglas i deras tillämpade praxisteorier borde detta rimligen innebära att de fyra sångpedagogernas faktiska handlingar också ser olika ut. Med andra ord – sångpedagogernas praxisteori får konsekvenser för deras yrkespraktik. Som vi redogjort för i vår inledning saknar kulturskolan detaljerade styrdokument, i jämförelse med till exempel grundskolan. Detta kan innebära att lärarna i kulturskolan har relativt stort handlingsutrymme när det kommer till att utforma undervisningen. För den enskilde sångeleven borde detta innebära att undervisningens innehåll och utformning till stor del kommer an på den sångpedagog som leder den.

Det har i tidigare undersökningar om instrumentallärares undervisning visat sig att pedagogerna ofta är ovana att formulera en pedagogisk grundsyn (Nilsson, 2005, Andersson, 2005). Detta kan vi delvis känna igen hos våra egna informanter, även om en av dem uttryckte sig tydligare än de andra. Vi tror hur som helst att ett reflekterande kring det egna arbetssättet kan utveckla såväl sångpedagogen själv som verksamheten i stort. Vi instämmer därför med Jorgensens resonemang om betydelsen av att som musiklärare reflektera över sin undervisningsfilosofi (1990). Om varje sångpedagog är klar över varför man undervisar som man gör, borde man inte bara inte bli effektivare utan också bättre kunna legitimera sin undervisning.

Att uttrycka sina praxisteorier i tal och skrift skulle dessutom kunna bidra till utveckling ett gemensamt yrkesspråk bland sångpedagoger, vilket i sin tur kan leda till ökad professionalisering/kompetensutveckling för yrkeskåren. Gunnel Colnerud och Kjell Granström understryker vikten av ett utvecklat yrkesspråk, och menar att det är ett av fundamenten för en professionell yrkeskår (2002). Tillsammans med en medveten yrkesetik utgör yrkesspråket två viktiga kompetensområden för lärare, anser Colnerud och Granström, och sammanfattar sitt resonemang med orden:

...detta är två områden som har en mycket stor betydelse för lärares kompetensutveckling och utveckling av kvalitén i det praktiska yrkesutövandet, det vill säga att tillgången till yrkesspråk och etisk medvetenhet har stor relevans för hur lärarnas samhällsuppdrag kan genomföras och hur deras relation till eleverna utformas. (s. 26)

Vi tror att sångundervisningen skulle vinna på ett utvecklat och framför allt gemensamt yrkesspråk, vad gäller såväl pedagogiska som ämnesspecifika uttryck. Vad gäller de senare säger sig tre av våra fyra informanter vara kritiska till ett alltför stort användande av blomsterspråk i undervisningen. Detta upplever vi gå i linje med en allmän uppfattning i dagens debatt om sångmetodik. Några av de sångmetodikskolor som enligt vår erfarenhet ofta omtalas i sångpedagogkretsar har ett systematiskt språk som till stor del är hämtat från medicinskt/fysiologiska termer. Två av informanterna nämner i detta sammanhang Jo Estills sångutbildning. Om kurser och litteratur från till exempel denna sångskola skulle spridas i en större omfattning bland sångpedagoger tror vi att det å ena sidan att det på ett positivt sätt skulle kunna bidra till ett mer gemensamt yrkesspråk sångpedagoger emellan. Å andra sidan skulle vi gärna se att fler aktörer var inblandade i utformningen av ett sådant yrkesspråk, eftersom vi ser en risk med att några av de mest framträdande bidrag till den sångmetodiska

diskussionen kommer från vinstdrivande företag, som till exempel Sadolins och Estills sångutbildningar.

## **6.2 Vidare forskning**

I vår undersökning har vi låtit fyra sångpedagoger uttala sig om sin egen undervisning. Vad vi däremot inte har undersökt är hur deras undervisning faktiskt ser ut i verkligheten. Därför vore det intressant med ett liknande arbete som dessutom kompletterades med observationer. Därigenom skulle den uttalade praxisteorin kunna jämföras med den tillämpade.

Med anledning av att våra informanter i relativt liten utsträckning uttrycker sig pedagogiska i ordalag tycker vi också att det skulle vara av intresse att på ett mer djupgående sätt undersöka vilka pedagogiska perspektiv och ideal som ändå är närvarande i sångundervisningen i kulturskolan. Sådan forskning tror vi skulle kunna vara till stor nytta vid fortsatt utvärdering och utveckling av denna verksamhet.

## 7 Referenser

- Adiels, M. Elmquist, S. Ohlsson, E. (2005). *Lärandestil, tyst kunskap och användningen av formella styrverktyg bland ekonomiansvariga i åtta småföretag.* (Företagsekonomi/ekonomistyrning, Kandidatuppsats). Göteborg: School of Economics and Commercial Law, Göteborgs universitet.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersson, K. & Jansson, S. (2006). *Sångpedagog ett relationsyrke – Vilken syn har sångpedagogen på relationen mellan lärare och elev?* (Allmänt utbildningsområde, C-uppsats). Luleå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet.
- Andersson, R. (2005). *Vad får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån Om bakgrunden till didaktiska ställningstaganden.* (Musikpedagogiskt arbete, licentiatuppsats). Lund: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Carlsson, A. (2005). *Lär miljöer och lärare. En studie av hur lärares undervisningsfilosofi präglar arbetet och elevers lärande vid en Musikskola.* (Musikpedagogiskt arbete, D-uppsats). Lund: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket.* Stockholm: HLS Förlag.
- Jorgensen, E. (1990). *Philosophy and the music teacher: Challenging the way we think.* Music Educators Journal, Vol. 76 no 5. Amerika.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori.* Lund: Studentlitteratur.
- Lilliedahl, J. (2006). *Pianolärares musikpedagogiska grundsyner inom kommunal musik- och kulturskola.* (Musikpedagogiskt arbete, nr 28, C-uppsats). Örebro: C-uppsatser vid Musikhögskolan, Örebro universitet.
- Nationalencyklopedin. (2008) *Prima vista.* Hämtad 8 januari 2008, från [http://ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=286993](http://ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=286993)
- Nilsson, K. (2005). *Lärandeprocesser inom instrumentalundervisning. Fyra instrumentallärares syn på lärande.* (musikpedagogiskt arbete, C-uppsats, nr 127). Luleå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet.
- Olsson, B-I. (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumentalundervisning på låg- och mellanstadiet.* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Panaiotidi, E. (2005). *The nature of paradigms and paradigm shifts in music education.* Philosophy of Music Education Review, 13, no. 1. Ryssland: North Ossetian State Pedagogical Institute.
- Rostvall, A-L. & West, T. (1998). *Handlingsutrymme. Om utvecklingsarbete i musikundervisning.* Stockholm: KMH Förlaget.
- Sadolin, K. (2006). *Komplett sångteknik.* Köpenhamn: København CVI.

SMoK, Sveriges Musik- och kulturskoleråd. (2006). *Glädjeämnen eller sorgebarn? En rapport om samverkan mellan för-, grund- och gymnassieskolor och landets musik- och kulturskolor*. Hallstavik: SMoK.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Zangger Borch, D. (2005). *Stora sångguiden - vägen till din ultimata sångröst*. Danderyd: Notfabriken.

Intervju med "Anders", 30 november 2007.

Intervju med "Marie", 4 december 2007.

Intervju med "Thomas", 28 november 2007.

Intervju med "Ingrid", 3 december 2007.



# Bilaga 1

## Intervjuguide

1. Hur ser din nuvarande tjänst ut?
  - a. Ämnen, förutom sång?
  - b. Antal elever per vecka?
2. Hur länge har du arbetat som sångpedagog?
3. Har du haft andra musikleartjänster tidigare? Hur har de sett ut?
4. Berätta kort om din musikleärodbildning.
  - a. Var läste du?
  - b. När tog du examen?
  - c. Vilken inriktning gick du?
5. Beskriv en vanlig sånglektion.
  - a. Finns det moment som alltid är med?
  - b. Varför?
6. Hur brukar du instruera dina elever?
  - i. (prata, sjunga före, spela instrument)
  - ii. (melodi, rytm, uttryck)
7. Vad vill du uppnå med din sångundervisning? Ge några exempel!
8. Finns det moment i elevens utveckling som bör komma i en viss ordning?
9. Nämn några egenskaper som du anser att en god sångpedagog bör ha.
10. Har du någon pedagogisk förebild?
  - i. En person? En metod? En bok?
11. Vad tror du har påverkat ditt sätt att arbeta?
  - i. Erfarenhet, egen sångutbildning, teoretiska kunskaper, yttre omständigheter (lokaler, budget, schema etc.)?
12. Tycker du att du har förändrat ditt sätt att arbeta genom åren?
  - a. Hur?
  - b. Varför?
  - c. Var kom förändringarna/nya idéerna ifrån?
13. Finns det något i ditt nuvarande undervisningssätt som du skulle vilja förändra?

14. Hur tycker du att relationen mellan sångpedagog och elev bör se ut?
15. Vad i sångundervisningen tycker du ligger på elevens ansvar?
16. I vilken utsträckning anser du att eleven bör förstå det som sker under sånglektionen?
- i. Medveten om vad som händer i övningarna och vad man behöver utveckla
17. Finns det något annat som jag borde fråga om för att förstå hur du tänker om din undervisning?