



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det estetiska programmets
individuella sångundervisning

Ur ett mästarlärandeperspektiv

Markus Enorsson

”Lärare i musik/LAU370”

Handledare: Carina Borgström-Källén

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT10-6110-13

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Det estetiska programmets sångundervisning – ur ett mästarlärande perspektiv

Författare: Markus Enorsson

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Carina Borgström-Källén

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT10-6110-13

Nyckelord: Sångundervisning, sociokulturellt perspektiv, kommunala musikskolan, estetiska programmet, praxisgemenskap, mästarlära, mediering, scaffolding.

Sammanfattning:

Syfte med denna studie är att beskriva hur den individuella sångundervisningen kopplad till det estetiska programmet förstås i relation till de teoretiska begreppen mästarlära och praxisgemenskap, samt att beskriva hur sånglärares mediering ser ut i undervisningssammanhanget. För att söka svar på dessa frågor har det genomförts observationer av tre sånglärares undervisning. Sånglärares har också blivit intervjuade. De medverkande sånglärares är verksamma på en kommunal musikskola i Västsverige.

Observationerna visar att undervisningen till stor del består av att eleverna imiterar sånglärares förebildande handlingar. De förebildande handlingarna kan bestå av kroppslig gestaltning, sång och talsång. Det visar sig också att scaffolding är ett begrepp som beskriver hur undervisningen går till. Sånglärares i studien kan beskrivas som scaffolding masters.

Även om den individuella sångundervisningen som är kopplad till det estetiska programmet har en formell struktur kan det ändå urskiljas en struktur med mästarlära-liknande karaktär.

Praxisgemenskapen som mästarläran äger rum visar sig svår att definiera på ett exakt vis men det mest centrala i gemenskapen tolkas till att vara utvecklande av sångfärdigheter. Studien visar även uppfattningar som delas av samtliga medverkande sånglärares. Dessa gemensamma uppfattningar tolkas också som en del av praxisgemenskapen.

Med denna studie visas sångundervisningen i relation till vetenskapliga begrepp vilka består av teorier kopplade till sociokulturellt lärande. På detta sätt kan sångundervisningen ses ur ett perspektiv baserat på en vetenskaplig grund, även om den möjligen från början är ursprungligen ur traditioner. Att skolans undervisning skall vara baserad på vetenskaplig grund är en paragraf som finns fastställd i den kommande skollagen (2010). På detta sätt äger denna studie relevans för verksamma sånglärares och blivande sånglärares.

Förord

Som en inledande fras vill jag passa på att tacka samtliga sånglärare och elever som deltagit i min studie. Utan er hade detta aldrig varit genomförbart. Jag vill rikta ett särskilt tack till min handledare som bidragit med fantastiskt god hjälp under arbetsprocessen. Jag vill också tacka min familj och min flickvän för allt stöd ni givit.

Tack till er alla!

Innehållsförteckning

1.0 Bakgrund	- 4 -
2.0 Syfte och frågeställningar	- 5 -
3.0 Teori	- 6 -
3.1 Sociokulturellt perspektiv	- 6 -
3.2 Mediering, verktyg och redskap.....	- 6 -
3.3 Mästarlära.....	- 7 -
3.4 Individcentrerad mästarlära.....	- 7 -
3.5 Decentrerad mästarlära.....	- 7 -
3.6 Teoridelens användning	- 8 -
4.0 Tidigare forskning	- 9 -
4.1 Musikanknytande mästarlära.....	- 9 -
4.2 Decentrerad mästarlära utan musikanknytning	- 12 -
4.3 Tidigare forskning knuten till sångundervisning	- 12 -
4.4 Summering av tidigare forskning.....	- 14 -
5.0 Metod	- 16 -
5.1 Urval.....	- 16 -
5.2 Tillvägagångssätt.....	- 16 -
5.3 Analys.....	- 17 -
5.4 Etiska överväganden	- 17 -
5.5 Sånglärarna i studien	- 18 -
5.6 Studiens tillförlitlighet.....	- 18 -
6.0 Resultatredovisning	- 20 -
6.1 Den enskilda sånglektionens struktur.....	- 20 -
6.2 Imitation i sångundervisningen	- 21 -
6.3 Medierande verktyg i sångundervisningen	- 22 -
6.4 Scaffolding i sångundervisningen	- 23 -
6.5 Progression i sångundervisningen.....	- 25 -
6.6 Hur sångläraren ser på sin roll.....	- 26 -
6.7 Ingångar till att bli mästare i praxisgemenskapen.....	- 29 -
7.0 Diskussion	- 31 -
7.1 Sångundervisningen i relation till praxisgemenskap och mästarlära	- 31 -
7.2 Lärande och Mediering	- 32 -
7.3 Avslut	- 33 -
7.4 Förslag för vidare forskning	- 33 -
8.0 Källförteckning	- 34 -
9.0 Bilagor	- 36 -

1.0 Bakgrund

Under min lärarutbildning på Göteborgs universitet har jag deltagit i ett flertal kurser. En del av dessa kurser har innehållit moment där olika lärandeteorier behandlats och problematiserats på olika sätt. Flertalet av dessa teorier har varit kopplade till sociokulturellt lärande. Teorier om lärande är högst relevanta kunskaper för en lärare. "Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (skollagen 2010:800) står det i den nya skollagen som träder i kraft sommaren 2011. Ett sätt att värna om denna vetenskapliga grund är att se till undervisningen i förhållande till teorier om lärande. Teorier om lärande hjälper också läraren att förstå sin egen praktik och dess konsekvenser för elevers lärande. Lärandeteorier kan användas av läraren för att få både ett övergripande och precist perspektiv på undervisningen.

Eftersom mitt huvudsakliga didaktiska och pedagogiska intresse rör individuell undervisning i sång kom mitt examensarbete att handla om just detta. Enligt min erfarenhet uttrycker sig sällan sånglärare i ordalag om pedagogiska teorier. Jag har hört sånglärare dela med sig av didaktiska strategier i samband med kurser jag läst och i samtal med andra sångstudenter och sånglärare, men sällan eller aldrig har jag hört sånglärare relatera sin undervisning till pedagogiska teorier. Jag vid olika tillfällen hört varierande källor kalla sångundervisning för "flummig". Förhoppningsvis kan vetenskapliga teorier hjälpa både redan verksamma sånglärare, sånglärarstudenter och utomstående att förstå kvalitéerna som finns i sångundervisningen. Detta gör att min studie ses som både intressant och relevant för mig och förhoppningsvis även för andra.

Mitt studieobjekt kan ses som en möjlig framtida arbetsplats för en musiklektör med inriktning sång. Jag och de som läser detta examensarbete får en inblick i den individuella sångundervisningen som den ser ut nära den tidpunkt jag själv examineras som färdigutbildad lärare i musik. Idag tycks det, enligt min erfarenhet, vara en vanlig modell att grundskolor och gymnasier hyr in lärartjänster från musik och kulturskolor. På vissa gymnasieskolor finns det estetiska programmet. Det estetiska programmet är ett program som förbereder elever för vidare studier inom högskola, folkhögskola och dylikt. Förutom kurser i exempelvis matematik, naturkunskap och historia så läser eleverna en särskild vald inriktning mot ett estetiskt ämne. Fokus är riktat mot musikinriktningen inom det estetiska programmet. Mer specifikt, de elever på estetiska programmet som valt att få individuell undervisning i sång. Jag vill se till den individuella sångundervisningen som eleverna deltar i och vidare få en inblick i undervisningens struktur och förutsättningar.

Min egen erfarenhet av individuell sångundervisning, både som elev och lärare, säger mig att undervisningen utformas på liknande sätt av flertalet sånglärare. Det tycks finnas vissa drag av en gemensam uppfattning om hur man undervisar i sång. Min egen erfarenhet har fått mig att föreställa mig att sångundervisningen eventuellt kan ses som en form av *Mästarlära*. Den individuella sångundervisningen består ofta av en serie lektioner där eleven får undervisning av en enskild lärare. Läraren hjälper eleven att utveckla färdigheter relaterade till sång. I min studie kommer jag huvudsakligen ha ett lärarperspektiv (eller mästarperspektiv) och se till interaktion mellan lärare och elev samt lärarnas handlingar i och uppfattningar om undervisningen. Läraren är själva källan till undervisningen i det avseendet att hon/han har en ledarroll. Det är läraren som planerar undervisningen i förhållande till strävansmålen. Det är också läraren som slutligen redovisar och bedömer elevens prestationer i relation till betygsgränserna. En lärare kan också tjäna som en förebild i det avseendet att den ofta har bättre ämneskunskaper än eleven. Läraren har dessutom både erfarenhet av att undervisa och

att själv bli undervisad. Detta är anledningen till att det i mina ögon är intressant med detta perspektiv.

2.0 Syfte och frågeställningar

Syfte med denna studie är att beskriva hur de teoretiska begreppen *mästarlära*, *praxisgemenskap* och *mediering* kan användas för att förstå sångundervisningen inom gymnasieskolans estetiska program.

Frågeställningar

- Hur förstås sångundervisningen inom det estetiska programmet i relation till *praxisgemenskap* och *mästarlära*?
- Hur ser sånglärares mediering ut i den individuella sångundervisningen inom det estetiska programmet?

3.0 Teori

I denna del lyfts begrepp som är av särskild relevans för denna studies syfte. Begreppen används som teoretiska glasögon vid bearbetandet av studiens resultat. Begreppen fungerar också som verktyg vilka används för att bearbeta möjliga svar till mina frågeställningar kopplade till studiens syfte.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Ett *sociokulturellt perspektiv* innebär bland annat att man ser lärande som en aspekt av all mänsklig verksamhet. Det finns i alla samtal, handlingar och händelser en möjlighet att individer eller grupper av människor tar med sig något för användning i framtida situationer. Lärande är ett möjligt resultat av all mänsklig verksamhet."I en grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden." (Säljö, 2000, s. 13)

Med ett sociokulturellt perspektiv innebär "att lära" det samma som att tillägna sig resurser som är delar av vår kultur och omgivning för att utföra praktiska projekt och tänka. (Säljö, 2000, s. 21) En utgångspunkt för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och handlande samt tänkande är att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska samt kognitiva resurser. Samspelet mellan individ och kollektiv är i fokus i detta perspektiv. Intresset riktas mot hur den kollektiva kunskapen återskapas hos individer. (Säljö, 2000, s. 17-18)

3.2 Mediering, verktyg och redskap

I ett sociokulturellt perspektiv är *verktyg* eller *redskap* en term med en speciell betydelse. Med verktyg, eller redskap, menas de intellektuella, språkliga och fysiska resurser vi har till för att förstå vår omvärld och agera i den. (Säljö, 2000, s. 20) I ett sociokulturellt perspektiv är ett grundläggande antagande att fysiska och intellektuella/språkliga verktyg medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter. Begreppet *mediering* används för att beskriva att människor inte står i en direkt och otolkad kontakt med omvärlden. Medierar kommer från tyskans Vermittlung, som betyder förmedla. Vi hanterar omvärlden med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap eller verktyg som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker. (Säljö, 2000, s. 81)

Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur och färgade av vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap. De allra viktigaste medierande verktygen människan har är de resurser som finns i vårt språk. (Säljö, 2000, s. 81-82) Språkliga uttryck, ord och termer har en *indikativ* funktion. Med språket kan vi peka ut och benämna saker i vår omvärld. Vi kan också klargöra vilken aspekt av föremålet som vi finner intressant. Språket kan användas till exempel för att beskriva form, färg eller rörelse och peka ut dessa delar särskilt. Man kan också, med språkets hjälp, benämna och tala om något som inte är närvarande i nuet. Man kan prata om det som hände igår, vad som skall hända i dag. En annan viktig funktion för språket är att det kan referera till saker som inte har någon fysisk existens. (Säljö, 2000, s. 83-84) Ytterligare en funktion av språket är dess retoriska funktion. Vi formar omvärldsuppfattningen hos oss själva och andra genom kommunikation. (Säljö, 2000, s. 89) Någon form av mediering måste till för att det inre eller privata skall bli tillgängligt till andra. Det behöver inte bara vara språkliga framställningar utan de kan också vara gester och mimik i vissa sammanhang. (Säljö, 2000, s. 87)

3.3 Mästarlära

Mästarlära sker i en social organisation, traditionellt sett i en yrkesmässig gemenskap i samband med en hantverksproduktion. Genom att vara en *legitim, perifert deltagande* i en gemenskaps produktiva aktiviteter tillägnar sig lärlingen gradvis hantverkets väsentliga färdigheter, kunskaper och värden. Lärlingen rör sig från ett perifert deltagande till att bli en fullvärdig medlem av yrket. Den traditionella mästarläran innebär ett lärande utan formell undervisning. Med mästarläran följer en komplex social struktur där lärlingen har möjlighet att observera och sedan imitera det mästaren och de andra i gemenskapen utför.

Utvärderingen av arbetet som lärlingen utför sker i arbetssituationen. Lärlingen utsätts för kontinuerlig prövning av sina färdigheter och får respons av andra i gemenskapen, mästaren samt av kunderna som beställt hantverket. Mästarlära förknippas oftast med hantverk men finns inom ett brett spektrum av områden. Mästarlära går att finna i många kulturer.

Konstnärer har exempelvis också länge lärt sig genom att ha en *lärlingsroll* hos en *mästare*. (Nielsen & Kvale, 2000, s. 29-30)

Då mästarlära används som metafor, i filosofiskt inriktade verk, betecknar den förhållande mellan någon som behärskar färdigheter (ses som mästaren) och den som inte gör det (ses som lärlingen). Lärlingen tillägnar sig tyst kunskap genom att se mästaren utföra sina färdigheter. (Polanyi 1958; Diller 1975; Wackerhausen 1996a refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 31) Begreppet mästarlära har också använts för att beskriva barnets sociala och psykologiska utveckling. Barnets samspel med föräldrarna liknar mästarlära. Barnet kan ses som en lärling i förhållande till den vuxne (mästaren). Barnet samtalar med och observerar sina föräldrar för att tillägna sig kunskap och färdigheter. (Rogoff, 1990, refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 31)

3.4 Individcentrerad mästarlära

Två perspektiv man kan använda för att se på mästarlära är *individcentrerad* kontra *decentrerad* mästarlära. I det individcentrerade perspektivet ser man på förhållandet mellan mästare och lärling (Polanyi 1958 refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 32) Mästaren tjänar som förebild för lärlingen (Collins et al. Refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 32) genom hans synliggörande av uppgifter som skall läras. Dessutom fungerar han som källa för identifikation. Lärandet består av imitation men grundas också i mästarens förhållningssätt till yrket som skall läras. (Nielsen & Kvale, 2000, s. 32) En variant av mästarlära som individcentrerad kallas *scaffolding*. Begreppet *scaffolding* beskriver interaktionen mellan mästare och lärling. Greenfield (1984 refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 32) använder *scaffolding* för att beskriva mästarens selektiva ingripanden som ger lärlingen verktyg vilka utvidgar dennes förmågor att klara uppgifter. På det sättet ger mästaren sin lärling möjlighet att klara de problem som den inte klarat på egen hand. Begreppet användes av Greenfield (1984) då hon beskrev de läroprocesser, vilka hon observerat i södra Mexico, som ägde rum då flickorna lärde sig väva. I hennes observationer såg hon hur den äldre väverskan gjorde ingrepp och gav stöd åt nybörjarna vid deras första vävningar. Efter att nybörjarna blev gradvis bättre på att själva lösa och styra arbetsprocesserna ingrep de mer erfarna väverskorna mindre och mindre (Hansen & Nielsen 1999 refererade i Nielsen & Kvale, 2000, s. 32-33).

3.5 Decentrerad mästarlära

Det decentrerade perspektivet av mästarläran innebär att man ser på lärandet ur ett perspektiv, där lärlingens deltagande i en *praxisgemenskap* är den viktigaste faktorn för lärandet. (Wenger 1998 refererad i Nielsen & Kvale 2000, s. 33)

I ordlistan till boken Mästarlära av Nielsen och Kvale (2000) står begreppet praxisgemenskap förklarad på följande sätt:

”Begreppet används av Lave och Wenger (1991) för att beskriva subjekts deltagande i handlingssammanhang i vilka deltagarna har en gemensam förståelse för vad de gör och vad det betyder för deras liv och för gemenskapen” (Nielsen och Kvale, 2000, s. 285)

Det centrala kännetecknet vid lärande sett som en situerad verksamhet är en process som Lave och Wenger (1991) kallar legitimt perifert deltagande. Begreppet är menat att belysa antagandet att de lärande deltar i en praxisgemenskap och att nybörjarna behöver röra sig mot att bli fulla deltagare i gemenskapen för att bemästra kunskaperna och färdigheterna som denna särskilda praxisgemenskap bemästrar. En persons lärande är en del i processens förlöpande då han eller hon blir en fullvärdig deltagare i social praxis (Lave & Wenger, 1991, s. 31). Legitimt perifert deltagande är ett begrepp till för att beskriva deltagande i social praxis med lärande som integrerad beståndsdel. Trots att begreppet antyder att deltagaren i praxisgemenskapen befinner sig i periferin betyder inte det att det behöver finnas något som heter centralt deltagande i gemenskapen. Anledningen till att de valt att använda ”perifert” för att beskriva deltagandet är att det finns många och skiftande sätt eller olika omfattande nivåer av att vara deltagande i praxisgemenskapen. De nyinkomna, partiella deltagarna är inte helt åtskilda från central praxis. Perifert deltagande handlar om att vara placerad i den sociala världen som praxisgemenskapen utgör. Det som legitimt perifert deltagande leder till kallar Lave och Wenger (1991) *fullt deltagande*. (s. 36-38).

Legitimt perifert deltagande är inte en pedagogisk form eller undervisningsteknik. Det är ett analytiskt verktyg till för att förstå lärande. (Lave och Wenger, 1991, s. 41)

3.6 Teoridelens användning

Begreppen som presenterats i teoridelen gör det möjligt att se resultatdelen ur ett sociokulturellt perspektiv. Teorin har också bidragit till att möjliggöra svar på frågorna i syftet. De tjänade också som riktlinje till att finna relevant tidigare forskning då begreppen används som sökord i olika databaser och sökmotorer. I resultatdelen kommer mediering och verktyg användas för att förstå hur sånglärarna förmedlar sin undervisning till eleverna. Både det individcentrerade och det decentrerade perspektivet på mästarlära används i studiens resultat för att se på mästarrollen, mästarens undervisning och praxisgemenskapen runt sångundervisningen.

4.0 Tidigare forskning

I denna del presenteras tidigare forskning som har relevans för min studie. Det har gjorts tidigare forskning kring mästarlära både i musikutbildningskontext och i andra verksamheter. I denna del presenteras ett axplock av dessa studier. Forskning som uppskattas ha extra tydlig relevans för denna studie presenteras mer utförligt.

4.1 Musikanknytande mästarlära

Klaus Nielsen (2000) har studerat mästarlära på Det Jydske Musikkonservatorium i Århus. Han valde att använda Lave och Wengers (1991 refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 139) begrepp *deltagarbanor* för att framhäva att lärandet är en del i processen att bli del av en viss praxisgemenskap. Niensens (2000) undersökning är en del av hans planerade doktorsavhandling och bygger på 16 intervjuer med både pianostuderande och pianolärande. Hans undersökning syftar till att anlägga ett strukturellt perspektiv på mästarläran ansluten till konservatoriet. Därför har han medvetet valt att tona ned interaktion mellan lärare och elev i sin analys, trots att det enligt honom spelar en viktig roll för lärandet. Istället läggs fokus på det som de studerande lär sig genom deltagande under en längre period i lärandemiljön. (Nielsen & Kvale, 2000, Kap 7)

På det undersökta musikkonservatoriet finns en struktur som liknar mästarlära men samtidigt är det en utbildningsinstitution med en formell struktur, regler och examina. Konservatoriet behandlas, av Nielsen (2000), som en del av en praxisgemenskap kring en gemensam uppfattning om klassisk musik. Praxisgemenskapen innefattar förutom konservatoriet också andra musiksammanhang som musikskolor och konsertlokaler.

Nielsen presenterar läroprocessen under 4 rubriker som består av olika stadier i samband med praxisgemenskapen. Dessa rubriker är "förspel – musikalisk förhistoria", "Övergång", "Tillträde" och "Avgång".

Under rubriken "Förspel – musikalisk förhistoria" beskriver Nielsen (2000) att en praxisgemenskap har olika ingångar och att det inte är betydelselöst hur man inträder i den. Den enskilde bär med sig erfarenheter från andra sammanhang och det bidrar till att konstituera det framtida deltagandet i praxisgemenskapen. Nielsen (2000) menar därför att det är viktigt att se till den studerandes bakgrund för att beakta hur dennes tidigare deltagande i sammanhang påverkar deltagandet i det nuvarande sammanhanget. Gemensamt för de studerande var att deras intresse för pianospel väcktes i familjesammanhang men studenternas förhållande till pianospel, innan inträdandet i praxisgemenskapen, visade sig vara av olika karaktär.

Under rubriken "Övergång" behandlas tiden då de framtida studerande gradvis närmar sig konservatoriet. Det visar sig att det som är viktigt att lära sig under tiden före studentens inkommande till konservatoriet hänger samman med vad som är viktigt att veta på konservatoriet i framtiden.

I "Tillträde" går studenterna in som det Lave och Wenger (1991) kallar legitimt perifert deltagande. Här har alltså eleven kommit in och blivit en student på konservatoriet. Utifrån sin periferta position lär sig eleverna hur de ska röra sig mot en mer central position i praxisgemenskapen. Konflikt och konkurrens blir en central aspekt av lärandet i det heterogena sociala rum som konservatoriet utgör. På konservatoriet finns två institutionella deltagarbanor. En av dem leder till musikleärexamen och den andra till musikerexamen.

Det presenteras som viktigt för den studerande att förhålla sig till och skapa en god relation med huvudämnesläraren. Det är viktigt för både elev och lärare att det klassiska mästare-

lärling-förhållandet fungerar. Det baseras på ömsesidig tillit och i detta förhållande tillägnar sig den studerande nya tekniker och sätt att spela på. En av huvudämneslärarens uppgift är att göra olika banor genomskådliga för den studerande. Lärarens egen deltagarbana, inräknat dennes erfarenheter och biografi bidrar till att möjliggöra detta. (Nielsen & Kvale, 2000, Kap 7)

Monika Nerland (2003) har skrivit en avhandling om instrumentalundervisning som *kulturell praxis*. Alla cases i hennes studie kan sägas representera en form av mästarlära. Hon motiverar detta med förklaringen att musikerutbildning och huvudinstrumentsundervisning, generellt sett, innebär att studenterna knyts tätt ihop med en huvudlärare, som har mästarstatus på sitt instrument och att studenten får individuell vägledning av denna. (Nerland, 2003, s. 219)

I studiens case A är syns en tydlig koppling till individcentrerad mästarlära, där läraren tillskrivs stor auktoritet som musiker och studenterna lär sig genom att få tillgång till dennes förhållningssätt till musikutövande. Hon kallar studenternas position i denna praxis för *aspirerande soloutøver*. (Nerland, 2003, s. 220) Läraren och studenterna beskrivs i två undervisningssituationer. I lärare A's undervisning har framförandet av musikaliska verk den största vikten och inledningen till undervisningen består av ett konsertliknande moment där eleven spelar ett stycke för lärare A. Stämningen i rummet beskrivs som laddad och krav ställs på koncentration och inlevelse från båda parter. (Nerland, 2003, s. 128-130)

I studiens case B syns ett decentrerat mästarläraperspektiv där lärarens roll är mindre framtonad. (Nerland, 2003, s. 220) Eleven står för en förhållandevis stor del av de initiativtaganden som förekommer i undervisningen. Det gäller både val av repertoar och val av vilka problemområden som de vill arbeta med. Läraren vet ofta inte i förhand vilken repertoar som eleven vill arbeta med på lektionen. Att vara flöjtist förstås i den presenterade diskursen som en egen profession och kunskaperna om hur man utför hantverket lever i facket och förs vidare genom en serie av mästare. Lärare B's undervisning står i relation till denna diskurs. (Nerland, 2003, s. 156)

I case C har läraren en central roll och ses som en *scaffolding master*. De viktigaste resurserna för lärandet står i relation till studenternas tillgång till strategier för att lösa problem. Det ställs stora krav på studenternas insatsvilja. Studenterna går att ses som lärarens projekt. (Nerland 2003 s 220-221) Nerland (2003) kallar läraren i case C för Lärare C. Lärare C är lärare i individuell trombonundervisning. Han är professionell musiker i en symfoniorkester och mycket uppskattad av sina elever. De flesta trombonplatserna i symfoniorkestrar i Norge har blivit tillsatta av någon som varit studerande hos Lärare C. Studenterna som undervisats under observationerna går en kandidatutbildning i instrumental utövning på en musikhögskola i Norge. Studenterna, som var två till antal, uppger båda att lärare C är en stor anledning till att de sökt sig till Musikhögskolan. (Nerland, 2003, s. 183)

Nerland (2003) har både observerat Lärare C i undervisningen och intervjuat honom. I beskrivningen visas hur läraren först lyssnar på eleven för att sedan komma med förslag på hur eleven skall förbättra genomförandet av stycket. I en del säger läraren att han tycker det låter stelt för att eleven är för noga med att spela de rytmiska figurerna riktigt. Han beskriver för henne att det skall låta som man pratar, sedan sjunger han genom en vald fras många gånger och gör gestikulerande rörelser med armarna. Han beskriver också att trombonstämman och pianostämman är tänkta att rytmiskt fylla i varandra. Eleven får spela stycket igen och det blir en intensiv interaktion mellan elev och lärare i syfte att lösa elevens problem med stycket. Ibland stoppar läraren elevens spel i syfte att ge en kommentar och ibland stoppas det av eleven för att den vill ställa frågor. När spelandet fungerar bra är läraren snabb med att ge positiva kommentarer. Läraren är aktivt deltagande i spelandet genom att

göra armrörelser, sjunga och spela med eleven. Stämningen i rummet beskrivs som energisk och både elev och lärare visar stort engagemang. De arbetar sig igenom stycket, del för del och speciell uppmärksamhet riktas mot styckets rytmik. Läraren spelar också flera exempel på hur man kan tolka rytmiken genom att placera accenter på olika toner. Efter det konstruerar han en övning från en av de rytmiskt svåra passagerna som eleven får spela igenom ett flertal gånger. Det leder till att eleven till sist spelar rätt och läraren bekräftar att det är bra. Läraren säger att eleven kan öva det rytmiska på detta sätt. Eleven får ett verktyg till att lösa sitt problem. (Nerland, 2003, s. 184-185)

Nerland (2003) diskuterar sedan det hon observerat under bland annat rubriken ”Diskurs om utdanning som subjektivering av studenten” Lärare C säger att det huvudsakliga med hans undervisning inte är att göra rätt. Det intressantaste för honom är mötet med olika människotyper och personligheter och få reda på vad som gör att den personen blomstrar eller utveckla sig. Studenterna uppfattas som ett subjekt ”att jobba med” av läraren. (Nerland, 2003, s. 189)

Nerland (2003) beskriver att lärare C framstår som en central stöttepelare som vägleder studenterna i deras musikaliska utveckling. Vägledningen består av att läraren visar studenterna hur de kan arbeta med tekniska problem och hur de kan förbereda sig för musikaliskt relaterade problemsituationer som kan uppstå. Läraren ses som en scaffolding master. Med sin erfarenhet, av att vara professionell musiker, kan han förse studenterna med olika former av individanpassat stöd i deras problemlösningsprocesser. Samtidigt som studenten får stöd till sitt problemlösande, i undervisningen, så förväntas studenten förhålla sig aktiva till sin egen läroprocess. Läraren ger t.ex. eleverna rådet att spela in sig själva, både när de övar och spelar på konserter för att själva kunna värdera sina prestationer. (Nerland, 2003, s. 199-200)

Relationen mellan aktörerna i detta case kan också, enligt Nerland (2003) förstås som en mästare-lärling –relation. Men det centrala är lärarens praktiskt-pedagogiska kunskaper. Det är dessa kunskaper som studenten behöver för sitt eget fortsatta lärande. Som musiker beskrivs man vara i lärandesituation hela tiden och skillnaden mellan studenten och läraren beskrivs som ”bara ett antal år”. Det är lärarens ansvar att definiera goda strategier för elevens lärande. Relationen mellan student och lärare beskrivs dock som icke stabil eftersom den ständigt är i förhandling och ändras inom loppet av studietiden. Med tiden blir eleverna mer självständiga i förhållandet till läraren. Detta är också en önskad effekt eftersom eleven, med tiden, står på sina egna ben som musiker. (Nerland, 2003, s. 200-201)

I undervisningen är lärare C en central stödperson som vägleder studentens utveckling. Studenternas utveckling förväntas ske genom deltagande i bestämda kulturella spår, där läraren har ett försprång. Läraren sitter oftast bredvid eleven i undervisningssammanhanget för att både kunna observera eleven och följa med i notbilden. För att undervisa studenterna har Lärare C utvecklat olika stödstrategier. En grupp av dessa strategier kan kallas visningsstrategier. Det innebär att läraren visar på instrumentet hur något skall utföras eller visar en musikalisk modell som studenterna kan imitera. Läraren kan också spela flera alternativ för studenten för att tydliggöra skillnaden mellan studentens spel och lärarens eller visa vad som är problematiskt med något av alternativen. En annan grupp av dessa strategier kan sammanfattas som assisterande musikutövande. Läraren stödjer studentens spel genom att spela unisont med eller ackompanjera eleven. Han använder också mycket sång och dirigerande i undervisningen, ofta parallellt med studentens spel.

En central didaktisk strategi för lärare C är att han placerar sig i studentens *närmaste utvecklingszon* vilket i detta fall innebär att hans undervisning träder in i området framför det eleven redan behärskar. Han utgår från det eleverna redan kan och genom användandet av olika stödstrategier hjälper han eleverna vidare i sin utveckling. (Nerland 2003 s 202-203)

4.2 Decentrerad mästarlära utan musikanknytning

I Lave och Wengers (1991) "Situert lärande" presenteras fem olika exempel på mästarlära. Samtliga exempel beskrivs som avvikande i lika mängd från den stereotypiska mästarläran. (Lave & Wenger, 1991, s. 61) Två av dessa fem exempel refereras nedan.

I det första exemplet beskrivs mästarlära hos Yucatecbarnmorskor. Över en period som sträcker sig över många år rör sig de aspirerande barnmorskorna från perifert till fullt deltagande i förlossningshjälp. (Jordan 1989 refererad av Lave & Wenger, 1991, s. 61) Mästarläran i detta exempel beskrivs som en del av vardagen och något som sker på vägen. En flicka som slutligen blir barnmorska har högst sannolikt en mor eller mormor som är barnmorska. Detta beror på att kunskaperna en barnmorska behöver är något som går i arv i familjer. Flickorna identifierar inte sig själva som lärlingar men de har ändå en roll som liknar lärlingsrollen. Lärandet om förlossningshjälp är en del av deras uppväxt. När de är små är de kanske med som observatörer när mor eller mormor utför sina färdigheter. När de blir äldre hjälper flickan till på ett mer deltagande sätt, då hon får springa ärenden, hämta saker med mera för att hjälpa till med förlossningen. Så småningom kanske hon själv bestämmer sig för att bli barnmorska. (Jordan 1989 refererad av Lave & Wenger, 1991, s. 61-62)

I det andra exemplet har Lave (1991) studerat Vai- och Golaskräddare. Till skillnad från mästarläran i exemplet med Yucatecbarnmorskorna är denna mästarlära mer formell. I varje studerad skräddarbutik fanns det flera mästare. Samtliga studerade mästare drev en butiksverksamhet, skräddade kläder och handledde lärlingar. Lärlingskapet sträckte sig över fem år och gav möjligheter för lärlingarna att observera mästare, gesäller och andra lärlingar i arbete. De fick möjlighet att följa klädproduktionens process och se de färdiga plaggen.

I det tidiga stadiet, efter inträdandet i gemenskapen, fick lärlingarna lära sig sy för hand, sy med symaskin och pressa kläder. Inledningsvis lär sig lärlingarna om de slutliga stegen i klädesproduktionen. Kunskapen om de slutliga stegen i produktionen ger ett brett perspektiv på sömnad. Efter hand blir lärlingen mer och mer delaktig i klädproduktionen.

Lave beskriver det som att det finns en "way in", där lärlingen först bara observerar och börjar producera sina första plagg. Efter detta går de in i "practice", vilket innebär att lärlingen reproducerar ett produktionssegment från början till slut. (Lave & Wenger, 1991, s. 62-64)

4.3 Tidigare forskning knuten till sångundervisning

Trots ihärdigt sökande i databaser och bibliotekskataloger har det inte gått att finna tidigare forskning om sångundervisning nära relaterbar till mitt studieobjekt. Den mesta tidigare sångpedagogiska forskningen handlar istället om röstfysiologi, sångtekniker och sångövningar. Nedan presenteras ett axplock av tidigare gjorda studier kopplad till sångundervisning.

Liljas (2007) har genomfört en studie av David Björlings sätt att undervisa och bakgrunden till det i äldre traditioner om att undervisa i sång. Björling startade en sångskola för barn, under tidiga 1900-talet, med sina söner. Hans undervisning var kontroversiell och ifrågasattes, men Björling menade att hans undervisning var seriös och gav goda resultat. I studien undersöker Liljas (2007) hur David Björling undervisade, hur undervisningen togs emot och vilka sångpedagogiska och didaktiska traditioner som kan ha varit inspirationskällor till Björlings undervisning. Resultatet visar att skolan var utformad likt den pedagogiska modellen som idag kallas Suzuki metoden. (ur abstract, Liljas, 2007)

En historisk tillbakablick på den västerländska vokalpedagogiken visas i syfte att utgöra en förståelsegrund för sångutbildningen som formas i Sverige. Det historiska avsnittet avslutas

med en presentation av den aktuella sångpedagogiken vid sekelskiftet 1900. (Liljas, 2007, s. 71)

I stort handlar det historiska avsnittet om röst-, tonbildnings- och sångideal och hur nya skolor uppstår i Sverige, Frankrike och Italien. Det beskriver också sånglärares bedrifter gällande vad de fått elever att prestera. (Liljas, 2007, s. 71-203) Björling beskrivs vara en uppskattad sångpedagog med förmåga att kommunicera tonbildningens svåra konst. Elever som studerat för honom lyfter fram hans energi och intensitet. Han beskrivs också ha arbetat med korta, okomplicerade tonbildningsövningar. Repertoaren i undervisningen anpassades efter röstens olika utvecklingsstadier. (Liljas, 2007, s. 328-330)

Liljas (2007) presenterar konkreta spår av Björlings pedagogik. I detta avsnitt nämns ett häfte som Björling skrivit. I detta häfte formulerar Björling (1978 refererad av Liljas 2007) sin syn på sångteknik och idéer om hur sångundervisning samspelar med barnuppfostran samt hälsa. Häftet beskrivs som det enda tillgängliga material där en teoretisk närhet till Björlings sångundervisning kan skönjas. (Liljas, 2007, s. 332-333)

I Barn och sång (Fagius red. 2007) beskrivs barnrösten, sånger lämpliga till barn och vägen till barnens genomförande av sånger. Boken har både en teoretisk och en praktisk del. Barnröstens anatomiska uppbyggnad och klangliga möjligheter beskrivs i teoridelen. Där beskrivs också hur barnets hjärna tar emot musikaliska impulser. I den praktiska delen presenteras övningar och sånger lämpliga för barn från förskolan upp till tio års ålder. (Fagius red. 2007)

I The science of Vocal Pedagogy (Appelman 1967) behandlas sångpedagogik, sångundervisning, röstens anatomi, fonetik och diverse sångtekniska och interpretationsrelaterade aspekter. Sångläraren tillskrivs total frihet gällande rätten att bestämma sin undervisningsfilosofi och Appelman (1967) förhåller sig kritisk till ordet systematiserad i den definition av pedagogik som presenteras i ett, av honom citerat, uppslagsverk. Idén att undervisa i sång med ett standardiserat system beskrivs av författaren som totalt oacceptabelt för alla som undervisar i sångkonsten. Sång beskrivs som en estetisk verksamhet som inte bör tyglas av systematisering. Vissa områden av sångundervisningen är dock inte estetiska i sin natur och undervisning i de områdena kräver en faktaanknytande presentation snarare än bara sånglärarens åsikter. Sångundervisning beskrivs som både estetisk och vetenskaplig. Det vetenskapligt grundade innehållet i sångundervisningen står i relation till matematik, akustik, lingvistik och anatomi. Sångkonsten beskrivs som kompatibel med vetenskap eftersom fonetiken är en nödvändig del av sångundervisningen. (Appelman 1967 s 3)

I Teaching singing (Burgin, 1973) behandlas sångpedagogik samt diverse röst och sångrelaterade aspekter. Teorier om sångpedagogik och metodik behandlas i bokens första kapitel. Carrol Burgin (1973) behandlar, liksom Appelman (1967), frågan om det är möjligt att standardisera sångundervisningen. Ross (1964 refererad i Burgin, 1973) uttrycker att det inte finns någon orsak till att inte standardisera sångundervisningen. Donath (1959 refererad i Burgin, 1973) menar att en god röst måste bli tränad individuellt. Vennard (1967 refererad i Burgin, 1973) menar att alla röster måste tränas likvärdigt om det är möjligt. Reid (1950, refererad i Burgin, 1973) hävdar att det måste finnas lika många ”metoder” som det finns elever. Sammanfattningsvis kan Burgin's (1973) pedagogiska del ses som sammanställande om olika sånglärares uppfattningar om sångpedagogik. (Burgin, 1973, s. 16-40) Uppfattningarna om sångpedagogikens standardisering eller systematisering var alltså under tidsomfånget mellan 1950 och 1973 olika. Det finns en möjlighet att det är så även idag.

Norberg (2010) har gjort en studie i syfte att undersöka om huruvida Feldenkrais metoden påverkar lärandet i gruppundervisning relaterad till sång. Studien är baserad på observation av fyra elevers egna observationer angående deras röster och sång. Pedagogen som arbetar med Feldenkrais metoden tar utgångspunkt från barns sätt att förhålla sig till sin kropp och omvärld, vilket bland annat innebär ett värderingsfritt undersökande och observerande som integrerad del i undervisningen. Ansvar för lärandet ligger därför främst hos eleven och rollen som pedagog innebär att man leder eleverna fram på vägen till kunskap. Feldenkrais metoden visade sig vara ett användbart verktyg för sångare i deras läroprocess samt för att förbättra deras sångframföranden och kommunikativa egenskaper. Eleverna lär sig att lära sig själva. (Norberg, 2010)

Bergman & Svedung (2007) har studerat fyra sångpedagogers uttalade praxisteorier. De fyra medverkande sångpedagogerna var verksamma i kommunala musikskolan. Syftet med studien var att skaffa kännedom om sånglärares föreställningar, kunskaper och erfarenheter kring sångundervisning. De relaterade sedan lärarnas uttalade yrkespraktik med det teoretiska begreppet uttalad praxisteori. Det kom att visa sig att lärarnas uttalade praxisteorier delvis liknade varandra men att de samtidigt var unika i sin sammansättning. Dock så delade alla sånglärarna åsikten att relationskapande och ”att kunna hantverket” var viktigt. Författarna till uppsatsen påpekar att de tillfrågade sångpedagogerna förefaller relativt ovana vid att uttrycka sina praxisteorier samt att de sällan uttryckte sig med pedagogiska termer. Författarna uttrycker också att de hoppas på vidare forskning med ett pedagogiskt perspektiv på sång. (Bergman & Svedung, 2007)

Frangeur (2007) har studerat relationen lärare-elev i individuell sångundervisning. Syftet med hennes studie var att undersöka vad erfarna elever i enskild musikundervisning kunde berätta om relationen till deras pedagoger. Informanterna i hennes undersökning var också själva verksamma pedagoger. Frangeurs fokus riktas främst mot relationer mellan lärare och elev i enskild musikundervisning och undersökningen består av intervjuer. (Frangeur, 2007)

Ericsson och Hedman (2009) har genomfört en studie där de undersökte relationen mellan röst och identitet. Studien baserades på observation av en försöksgrupp och en enkätundersökning. Samtliga deltagare i studien ansåg att rösten var en del av personligheten. Författarna anser, i egenskap av att vara sångpedagoger, att studien visar vikten av att arbeta med hela människan för att utveckla elevens sångröst. Att arbeta med hela människan beskrivs vara det samma som att involvera elevens personlighet och arbeta med elevens kroppskännedom i undervisningen. Det beskrivs leda till ökad självkänsla och självförtroende hos eleven. (Ericsson & Hedman, 2009)

Daniel Zangger Borch (2008) har skrivit en doktorsavhandling angående sång inom populärmusikgenrer. I avhandlingen berörs konstnärliga, fysiologiska och pedagogiska aspekter. Avhandlingen består av totalt fem delar och den fjärde delen är en pedagogisk handbok för sångare och sånglärare som är intresserade av eller arbetar med sångteknik knuten till populärmusik. (Zangger Borch, 2008)

4.4 Summering av tidigare forskning

Det har gjorts tidigare forskning där musikutbildning ses som en arena där mästarlära äger rum. Det har också gjorts studier av mästarlära i andra sammanhang. Jag har dock inte i mitt sökande efter relevant forskning hittat någon studie som innehåller observation av den individuella sångundervisningen på det estetiska programmet. Forskning om mästarlära med musikanknytning tycks främst vara gjort med den högre musikutbildningen som studieobjekt. Det har producerats en rad C-uppsatser som kopplar kulturskolans sångundervisning till

mästarlära. Dessa studier har främst varit baserade på intervjuer med elever och verksamma sånglärare och jag har inte funnit någon som studerat sånglärare i undervisningssituationen. Tidigare forskning ger alltså inte svar på hur den individuella sångundervisningen i den kommunala musikskolan, eller i anslutning till det estetiska programmet, ser ut. Min studie äger därför relevans eftersom detta forskningsfält inte belysts eller problematiserats tidigare.

5.0 Metod

I denna del presenteras hur studien genomförs och analyserats. Etiska överväganden visas och sånglärarna får en övergripande presentation. Till sist diskuteras studiens tillförlitlighet.

5.1 Urval

För att kunna genomföra studien var det nödvändigt att begränsa sig till ett urval av sånglärare. Populationen, består totalt sett av sånglärare verksamma i den individuella sångundervisningen på det estetiska programmet. Population beskrivs som den grupp personer som undersökningen vill uttala sig om. (Esaiasson mfl. 2003 s 178) Vidare gjordes ett *strategiskt urval* (Esaiasson mfl 2003 kap 9) ur denna population. Det strategiska urvalet är baserat på att det antas spegla en typisk individuell sångundervisningsverksamhet kopplad till det estetiska gymnasieprogrammet i Sverige.

”Strategiskt utvalda fall är visserligen inte representativa för populationen som helhet i alla dess detaljer, men genom att analytiskt generalisera resultaten till en teori lyfter man fram allmängiltiga aspekter som kan förväntas säga något väsentligt om också övriga närliggande fall i populationen.” (Robert Yin 1989, refererad i Esaiasson mfl, 2003, s. 182)

Om frågeställningen är tillräckligt generell och populationen tillräckligt homogen går det att uttala sig allmängiltigt utifrån mycket få fall. (Esaiasson mfl. 2003, s 187) Urvalet till studien kan beskrivas som ett stickprov ur en större grupp.

Studien genomfördes på en kommunal musikskola i en medelstor stad i Västsverige som mitt valda studieobjekt är kopplat till. Anledningen till detta är att all sångundervisning inom det estetiska gymnasieprogrammet i staden sker i den kommunala musikskolans lokaler samt att de flesta lärarna som undervisar i sångkurserna bedriver sin verksamhet just där. Studieobjektet kom att utgöras av tre sånglärare. Totalt finns det fyra verksamma sånglärare som är anknutna till det estetiska programmet. Tre av dem är kvinnor och den fjärde är en man. Den manliga sångläraren valde att inte medverka i studien. Studien är inte menad att behandla ett genusperspektiv och därför kommenteras detta inte vidare i resultatdelen eller i diskussionsdelen. Två av de medverkande lärarna i studien är anställda av musikskolan och en av gymnasiet. Samtliga tre lärare har dock elever som går på gymnasieskolans estetiska program. Samtliga elever som observerats i samband med undersökningen är elever på gymnasieskolor och de varierar i ålder från 16 till 19 år. Tre elever var män och tre var kvinnor. Undervisningen har skett inom ramarna av typen individuell sångundervisning, vilket innebär att lärarna träffat och undervisat sina elever enskilt. Lärarna och eleverna ses som deltagande i en praxisgemenskap runt utveckling av sångrelaterade färdigheter.

5.2 Tillvägagångssätt

Det huvudsakliga materialet som ligger till grund för resultatdelen är insamlat under observationer av undervisningssituationer och i intervjuer med sånglärarna. Anledningen till att just observation användes som undersöknings metod var att faktiskt se hur sångundervisningen ser ut. Det kan vara stor skillnad i hur någon gör och hur den själv uppfattar att den gör något. Både verbala och ickeverbala beteenden blir synliga i observation. Kunskapen blir hämtad direkt ur sitt sammanhang. (Stukát, 2005, s. 49) Observation kan vara en mer tillförlitlig källa än intervjuer. En annan anledning till att observation valdes som metod är att det inte var rimligt att förvänta sig att sånglärarna skall kunna tolka sin egen undervisning ur de teoretiska glasögon som används i studien. Observationsmomentet bestod totalt av sex 20 minuters undervisningspass. Varje sånglärare observerades vid två

undervisningstillfällena. Vid observationerna gjordes löpande anteckningar som beskrev hur lärare och elev agerade i undervisningen. Ett observationsprotokoll (se bilaga) med vissa riktlinjer konstruerades. Riktlinjerna följdes i syfte att nedteckna relevanta observationer. Observationerna kan beskrivas som semistrukturerade.

Dagen efter observationerna av lärarnas undervisningssituationer genomfördes intervjuer. Intervjuernas huvudsakliga syfte var att samla information för att ge kompletterande stoff till mina observationer under själva undervisningssammanhanget men lärarnas beskrivningar används också för att synliggöra det som inte var möjligt att fånga upp i observationsmomentet. De intervjuade sånglärarna är *informanter*. Svartpersonerna bidrar med information om hur de upplever att verkligheten är beskaffad. De beskriver hur de tänker, hur de gör och hur det ser ut. Det finns inget egenvärde i att ställa samma frågor till samtliga svartpersoner. Tvärtom kan det generera mer information om studieobjektet om man inte gör det. (Esaiasson mfl. 2007 s 257-258) Till huvudsak utgick jag från ett i förväg formulerat frågemanuskript (se bilaga) men vid vissa tillfällen formulerades frågorna om något och utvecklades för att få mer information samt följa upp informanternas svar i syfte att samla mer information. Intervjuerna var tre till antal och samtliga klockades till cirka 30 minuter per deltagande informant.

Vid både observations- och intervjutillfällena spelades allt ljud in via en diktafonapplikation på en mobiltelefon. Dialogerna på lektionerna och under intervjuerna har i efterhand transkriberats. I samband med transkriberingen av ljudupptagningarna skrevs även nedtecknade observationer av lärarens och elevens handlingar in i texten för att bilda en helhetsöversikt. I efterhand har det transkriberade materialet redigerats i syfte att stödja läsbarheten. Ljudande ord som används vid tankepauser och inte uppfyller något informativt syfte (exempelvis Em och Um) har vid vissa tillfällen tagits bort. Redigeringen har dock inte förstått något av lärarnas eller elevernas yttranden till att informera om något annat än det som ursprungligen syntes transkriberingen.

5.3 Analys

Min resultatdel kan ses som en *beskrivande studie* (Esaiasson mfl, 2003, s. 37). Esaiasson mfl. (2007) förklarar att beskrivande studier ger svar på frågor innehållandes ord av typen hur, var, när, vem mfl. (Esaiasson mfl, 2007, s. 37) Syftet med denna studie är att svara på hur lärandet medieras och hur sångundervisningen förstås i relation till mästarlära och praxisgemenskap. Dessa frågor kommer att besvaras med beskrivningar.

Enligt Esaiasson mfl's (2007) uppfattning bör det ställas två grundläggande krav på en beskrivande studie. Studien skall vara baserad på en tydlig begreppsapparat. Den skall också vara presenterad så att andra, med hjälp av begreppsapparaten skall kunna dra andra slutsatser än vad som är utsagt i materialet. Slutsatserna skall kunna ifrågasättas av andra forskare som tar sig an samma problematik. (s 37-38) Begreppsapparaten består av de begrepp som är presenterade i teoridelen. Allt material har analyserats och tolkats i relation till dessa teoretiska begrepp. De delarna av materialet som har visat tydlig relevans för studiens syfte presenteras och diskuteras tematiskt under beskrivande och sammanfattande rubriker.

5.4 Etiska överväganden

Det är mycket tänkbart att det kan uppfattas som känsligt att få sitt namn presenterat i klartext i en studie av denna typ. Med anledning av detta har de tre medverkande sånglärarna tilldelats fingerade namn i syfte att säkra deras anonymitet. Jag kallar sånglärarna "Anna", "Ellen" och

”Stina”. Vid några tillfällen nämnde lärarna i studien olika städer. Namnen på dessa städer har ersatts med andra namn även det i syfte att säkra lärarnas anonymitet. Eleverna som varit deltagande i de observerade undervisningssituationerna har även de anonymiserats och de kallas för eleven eller förkortat ”E”. Även skolan som undersökningen genomfördes på har blivit anonymiserad.

Samtliga medverkande elever och lärare har gett sin tillåtelse till mig att använda materialet som samlats in under lektionen. Eleverna blev tillfrågade strax innan observationen började och lärarnas tillstånd söktes c:a en vecka innan, via telefonkontakt och e-post.

Vid de tillfällena då observation gjorts av elever som inte uppnått myndig ålder har målsmans tillstånd sökts och blivit bekräftat. Detta har gjorts skriftligen.

5.5 Sånglärarna i studien

I den följande texten görs en kort och övergripande beskrivning av de olika sånglärarna som varit medverkande i studien

Anna har arbetat som sånglärare i fem år. Hon undervisar nästan enbart i individuell sångundervisning men hon är även lärare för estetprogrammets kör, en av estetprogrammets sångensembler samt kursen gehoars- och musiklära. Hon är anställd av kommunens gymnasieskola men arbetar på samma arbetsplats som de andra sånglärarna. Ett faktum som skiljer Anna från de andra sånglärarna är att hon endast undervisar elever som går på det estetiska programmet. Hon har alltså inga elever som endast går på den kommunala musikskolan.

Ellen har arbetat som sånglärare under en tidsperiod vilken hon uppskattar vara tolv till tretton år plus att hon haft privata sångelever under en tid innan. Hennes tjänst är till 80% inhyrd från musikskolan till gymnasiet och 20% av hennes tjänst undervisar hon inom den frivilliga skolverksamheten som musikskolan utgör. Hon undervisar främst i enskild sångundervisning men också i ensemble. Dessutom har hon huvudansvar över ett större musikalprojekt kopplat till det estetiska programmet på gymnasiet.

Stina har arbetat som sånglärare i nitton år. Hennes tjänst är fördelad på det sättet att hon undervisar 30% på grundskola, 30% på estetiska programmet och 40% på musikskolan. I grundskolan undervisar hon i kör och musikteori. På estetiska programmet undervisar hon i sång och kör. Och i musikskolan undervisar hon i kör samt enskild sångundervisning.

Samtliga lärare har en lärarutbildning från någon svensk högskola. De har också, vilket redan visats, allihop anställningar vilka medför enskild undervisning i sång med elever på det estetiska programmet. Alla har också en minst femårig erfarenhet av yrket.

5.6 Studiens tillförlitlighet

Studiens *reliabilitet* och *interna validitet* påverkas av att jag i samband med att jag tillfrågade mina informanter om de ville delta i min undersökning informerade jag dem om att jag själv är musiklektörstudierande och att jag har erfarenhet från och ett stort intresse för sångundervisning. Detta kan ha påverkat resultatet i undersökningen i någon mån. Vissa saker under intervjutillfällena kan lärarna ha utelutit att informera om av den anledningen att de ses som självklara i den praxisgemenskap kring sång som jag och lärarna delar med varandra. Undersökningen kan också ha påverkats av en sådan sak som att det var en extra person i rummet. Både elever och lärare får en extra lyssnare att förhålla sig till och det är säkerligen

individuellt hur elever och lärare påverkas av detta. För att motverka störande moment eller handlingar som kunnat påverka resultatet har jag ansträngt mig för att hålla en låg profil under de observerade undervisningssituationerna och jag har aldrig tagit eget initiativ till några samtal eller annan typ av interaktion under lektionerna. Endast vid något enstaka tillfälle har jag fått en kort kommentar menad för mig och då valde jag att svara. En annan detalj som kan ha påverkat reliabiliteten är att jag endast vid två tillfällen med varje lärare gjorde observationer och att jag endast vid ett tillfälle per lärare genomförde intervjuer. Fler intervju- och observationstillfällen kunde gett ett mer omfattande material för analys och synliggjort mer av den individuella sång undervisningens innehåll. Eleverna som lärarna undervisar påverkar troligtvis också vilket innehåll som kommer behandlas i undervisningen. Sånglärarna kan anpassa undervisningen efter varje elev, beroende på dennes dagsform, färdighetsnivå, sångintresse med mera. Detta medför att beskrivningar av undervisningen kan se annorlunda ut beroende på vid vilket tillfälle som observationen genomförts.

Det är komplicerat att uttala sig om den externa validiteten för resultaten i denna studie. Extern validitet avser möjligheterna att generalisera slutsatser som gjorts utifrån studiens urval. (Esaiasson mfl, 2007, s. 64) Undersökningen är begränsad till endast tre sånglärare vilka alla är verksamma på samma skola. Det finns många gymnasieskolor med estetiska program, musik- och kulturskolor i landet, vilket också medför att det finns många yrkesverksamma sånglärare. Det resultatdelen beskriver är ett exempel på hur undervisningen ser ut på en musikskola i en medelstor stad i Sverige. Det finns en möjlighet att även andra sånglärare, verksamma inom samma utbildningsform, bedriver sin verksamhet på liknande sätt och att undersökningsobjektet är någorlunda representativt för andra musikskolor i landet.

6.0 Resultatredovisning

Resultatredovisningen inleds med en beskrivning av strukturen på de studerade sånglektionerna. Efter detta ges en inblick i själva undervisningssituationerna. Inblicken utgörs av att imitation, mediering och scaffolding i undervisningen kommer att presenteras och beskrivas. Till sist kommer sådant som inte framkommit i observationer av undervisningssammanhanget att beskrivas. Sånglärarens syn på sin roll, undervisningens progression och sånglärarnas inträde till mästrollen kommer att behandlas med informanternas yttranden som utgångspunkt.

6.1 Den enskilda sånglektionens struktur

Sånglärarna beskrev "en typisk sånglektion" i samband med intervjun. Det visade sig framkomma gemensamma drag i hur sånglärarna lägger upp och disponerar sin undervisning. Beskrivningarna av "en typisk sånglektion" bildar en generell överblick över lektionernas struktur i den enskilda sångundervisningen.

Annas beskrivning:

Jag brukar följa ungefär samma mönster med varje elev. Lite uppvärmning. Lite sångövningar kanske. Göra en övning inför sången man skall sjunga till exempel. Och sen sjunger vi läxan, jobbar med den. Vad kan dom inte? Vad behöver vi jobba på med läxan? Å sen så brukar vi om man hinner och om det funkar med föregående veckans läxa, så får dom en ny läxa som jag går igenom. Då får dom sjunga med. Så, oftast. Det är det vanliga förfarandet. (Ur intervju med "Anna")

Ellens beskrivning:

Jag börjar liksom med lite jympa å sådär. Lite andningsövningar, lite talvård, för jag tycker talvärden är jätte jättebra. Man liksom övar andningen å hur man ställer in instrumentet och flödet, väldigt mycket flödet. Luftflödet. Å sen det här liksom, höjden. Att man liksom får göra sån där övningar. Så man vinner väldigt mycket på det. Jag försöker liksom baka in en liten bit och att dom ska liksom bli van när dom sjunger upp å övar hemma, att det liksom ingår i proceduren. Å sen så jobbar jag liksom med sångövningar. Då försöker jag så dom får lära sig liksom en grund, liksom sångövningsgrund som dom kan i benmärken utan å innan. Så att dom vet hur dom sjunger upp. Å sen så liksom stoppar man in övningar som dom behöver för sina olika problem. (Ur intervju med "Ellen")

Stina beskrivning:

Minsta tid är ju 20 minuter, mesta tiden är ju kanske 40 minuter då. Det börjar alltid med att man sjunger upp och sen kollar man vad man hade för läxa. Går igenom det. Kan dom läxa så får dom en ny låt. Och man går igenom låten om dom inte kan den. Övar kanske litegrann. Har man mycket tid så kan man öva. Då övar man ju mer på sångerna och går djupare in på låtarna. Har man längre tid kan man ta svårare sånger. (Ur intervju med "Stina")

Lärarnas uttalanden stämmer överrens med vad jag observerat under de sex lektioner som är representerade i denna studie. Undervisningen har i samtliga observerade situationer börjat med någon form av uppvärmningsmoment. Uppvärmningsmomentet kan bestå av både sångövningar, talövningar och kroppsrelaterade övningar kopplade till sångteknik. När uppvärmningsdelen utförts och är avklarad brukar antingen elev eller lärare ta initiativ till att de gemensamt skall gå igenom ett sångstycke (ofta också kallad läxan). I slutet av lektionen,

efter den gemensamma genomgången hände det att de observerade eleverna fick nya uppgifter och sångstycken i läxa till nästa gång. Undervisningen tycks följa en form av standardisering. Orsaken till denna standardisering är oklar.

En annan observation som gjorts, i samtliga observerade undervisningssammanhang, är att läraren, största delen av tiden, sitter vid pianot. Det händer dock vid vissa tillfällen att läraren reser sig upp från pianopallen och ställer sig framför eller bredvid eleven. Eleven står, största delen av lektionen, bakom ett notställ placerat på ett avstånd som uppskattas vara två till tre meter framför pianot. Vid några tillfällen har också eleven gått fram till läraren för att läsa ur notbladet läraren spelar ur. Hur lärare och elever är positionerade i förhållande till varandra i undervisningssammanhanget är alltså något som samtliga studerade sånglärare delar. Detta tycks också vara en standardiserad modell i praxisgemenskapen. Det är dock oklart vad orsaken till denna positionering är. En tolkning, som ses som en möjlig förklaring, är att det är för att sånglärare skall kunna läsa ur notblad och spela på pianot samtidigt som den ser och lyssnar på eleven.

6.2 Imitation i sångundervisningen

Ett inslag som vid ett flertal tillfällen förekommer i Annas samt i de två övriga sånglärarnas undervisning och som kan kopplas till mediering är något som sånglärarna själva kallar ”härkning”. Med härkning menas, i detta avseende, att läraren först förebildar ett ljud med sin egen röst och eleven försöker med sin röst efterlikna det läraren demonstrerar. Härkning, som sånglärarna beskriver, är närmast synonymt med imitation som är ett vanligt förekommande inslag i det individcentrerade perspektivet på mästarlära. Förutom att förebilda med rösten så använder läraren sig också av gestik. Läraren förebildar något med kroppen och eleven gör likadant. Det kan exempelvis vara att läraren sträcker ut kroppen, gör gungningsaktiga rörelser, slänger med armarna och joggar på plats.

Anna börjar leda en uppsjungning med eleven. Hon börjar, utan att säga något, med att sträcka på sig. Eleven sträcker sig samtidigt och på liknande sätt som läraren.

Anna: Ok, om du gungar lite.

Läraren gungar med kroppen och ljudar olika M-ljud som går upp och ned i röst registret. Eleven ser på sin lärare och försöker efterlikna henne både rörelse- och ljudmässigt.

Anna: Försök att få ett lite hastigare tempo i knäna så vi får lite.

De fortsätter ljuda på M på olika vis. Läraren gör ett ljud och eleven härmar för att efterlikna läraren.

Anna: Visst! Så börjar vi jogga lite.

Anna börjar gå på stället och eleven gör likadant. Läraren fortsätter ljuda och eleven härmar ljuden. Efter ett tag lägger läraren till olika vokaler som följer M-ljuden. Ljuden blir nu av en mer utropande karaktär. Efter detta gör läraren ”prrrr”-ljud med läpparna och eleven härmar även detta.

(ur Lektion 1 med Anna)

Imitation används också av läraren för att visa eleven vad den gör för fel. Läraren projicerar elevens handlingar genom att imitera valda sångliga och kroppsliga handlingar, gjorda av eleven. Detta är för att synliggöra vad hon ser eller hör som behöver förändras. Den används alltså inte bara i syfte att i förväg visa hur eleven skall sjunga utan kan också användas för att följa upp elevens sånginsats.

Anna sätter sig vid pianot och spelar en melodi. Hon sjunger samma melodi på nå ja nå ja nå.

Eleven sjunger likadant.

Anna: Visst, och det kan vara ännu mjukare, du är väldigt mycket. ”Nå ja nå ja nå”.

Anna sjunger med en mer klämd och gäll röst. Där efter sjunger hon samma melodi med en jämnare och mjukare röst.

Anna: En linje som är väldigt mjuk och skön att sjunga.

Eleven försöker sjunga så som läraren visat.

Anna: Visst, fint.

(ur Lektion 2 med Anna)

Ellens första övningar under ett av de observerade undervisningstillfällena var talbaserade. Läraren gjorde ett flertal ljud som eleven imiterade i direkt följd. Det kan beskrivas som en kedja med utrop på rad. Eleven imiterar både tonstyrka och ljuden som läraren förevisar.

Ellen: schh schh schh. Säg rrrrrrrr.

E: rrrrrrrr.

Ellen: Vvvvvv.

E: Vvvvvv.

Ellen: Ba

E: Ba

Ellen: Bo.

E: Bo.

Ellen: Hej!

E: Hej!

Ellen: Stanna!

E: Stanna!

Ellen: Mera! (Sägs med högre tonstyrka)

E: Mera! (Eleven imiterar)

Ellen: Mindre (Sägs med låg tonstyrka.)

E: Mindre. (Eleven imiterar)

(Ur lektion 1 med Ellen)

Även sånglärare "Stina" använder sig av förebildande, i syfte att låta eleven imitera, som ett verktyg i sin undervisning. I detta exempel förevisar läraren både hur kroppen skall positioneras eller röras och vilka ljud som skall göras. Syftet med användandet av förebildandet som avser imitation som följd, i detta fall, tycks vara att instruera eleven hur en särskild muskelaktivitet skall kännas.

Stina: Ok, nu kör vi. Fötterna i golvet.

Läraren ställer sig stadigt och visar eleven. Eleven gör likadant.

Stina: Sträck på nacken. Skaka så du känner att du är lealös. Ta och gör litegrann såhär och känn efter. Känn efter så att du har liksom kontakt med alla muskler.

Elev 1: Mm.

Stina: Också släpper magen och sen handen. (Läraren sätter handen på sin mage, eleven gör likadant).

Elev 1: schh schh.

Stina: Schh schh.

Elev 1: Tummen i naveln å sen ner där, det är dom musklerna du ska ha.

Stina: rrrRRRrr.

Elev 1: rrrRRRrrr

Stina: mmmmm

Elev: mmmmm

(Ur lektion 1 med Stina)

Lärlingens imitation av mästaren kan sammanfattligtvis tolkas, med utgångspunkt från observationerna, som en väsentlig och vanligt förekommande del av sångundervisningen.

6.3 Medierande verktyg i sångundervisningen

För att förstå den individuella sångundervisningens förutsättningar för lärande ur ett sociokulturellt perspektiv blir det relevant att använda begreppet mediering och att se lärarens

handlingar utifrån detta. Lärarens språkliga instruktioner och kroppsliga gestaltningar fungerar som medierande verktyg. Språket utgör en länk mellan lärarens intentioner och elevens lärande. Även gestaltning kan fungera som en medierande länk. Ellen visar exempelvis hur elevens hållning bör se ut, genom att själv, med kroppen, projicera hur eleven skall justera sig. Kroppens gestaltning har en medierande funktion. Gestaltning blir därav ett medierande verktyg.

J: Ja försök att innan.. försök att känna den här stora, liksom den här. (Läraren gör en förändring i kroppen genom att sträcka på sig på ett visst sätt och samtidigt breddar hon sin överkropp en aning.)

E: Inte? (Eleven visar en annan inställning av överkroppen)

L: Den känslan.

E: Inte fram med huvudet?

L: Precis! En gång till där.

Läraren börjar spela igen och eleven sjunger övningen med rakare huvud

(Ur lektion 1 med "Ellen")

Under rubriken "imitation i sångundervisningen" visas fler exempel på sånglärarnas olika förebildande handlingar. Samtliga handlingar läraren utför i syfte att instruera eleven fungerar som medierande verktyg i undervisningen. Ett annat medierande verktyg som används i sångundervisningen är pianospel.

Anna går nu till pianot och spelar en startton för nästa övning. Eleven försöker sjunga samma ton men träffar inte riktigt rätt. Anna förstärker tydligheten i vilken starttonen är genom att själv sjunga den samtidigt som hon spelar på pianot. Eleven träffar nu tonen och Anna ger instruktionen att han skall låta tonen falla nedåt. De sjunger på ordet "Må".

Anna: Å så glid lite mer.

Eleven fortsätter gör nya försök och Anna visar start och slutton på övningen. Hon säger inget utan visar enbart med pianots hjälp. Övningen flyttas hela tiden nedåt i små intervall.

Anna förtydligar tonsprånget under övningens gång genom att säga "Visst! Ned till kvinten".

Anna avbryter och säger "Vad sjunger du för vokal nu?". Eleven säger "Mao" och skrattar.

Anna sjunger och visar hur hon tänker sig att övningen skall sjungas och förtydligar genom att säga "och nu kommer Å-et".

Uppsjungningen fortsätter på liknande sätt. Läraren instruerar, eleven härmar läraren och övar sin sångfärdighet. Genom att förebilda med pianospel hjälper Anna eleven att hitta tonerna bättre.

(Ur lektion 1 med "Anna")

Pianospel används i ovanstående exempel som ett instruerande verktyg till eleven i syfte att hjälpa den finna den eftersökta tonen. I detta lektionsutdrag används bitvis endast pianospel som medierande verktyg. Pianospellet tycks kunna vara fullt tillräckligt i sig själv som medierande och instruerande verktyg.

6.4 Scaffolding i sångundervisningen

Det finns inslag i undervisningen som liknar Scaffolding. Lärarna lyssnar och ser på elevernas handlingar och tillför kommentarer eller tillrättavisar eleverna med olika medel. Läraren bygger vidare på elevens nuvarande kunskap eller uppnådda färdighetsnivå.

Stina: Har du bra bollsinn?

E: Ja, ganska.

Stina: Ja. Bra. Gör såhär. Kchhh. Schhh.

Läraren gör armrörelser i luften som liknar hur man gör när man kastar en boll.

Eleven gör efterliknande rörelser.

Stina: Grejen är när du kastar en boll, det är att du liksom släpper den. Inte så, utan följ med den. Kschh.

E: Ja.

Stina: Liksom tänk att armen förlängs bort liksom. Fortsätter med bollen.

E: Ja.

Stina: Testa en gång.

E: Schhhh.

Stina: Javisst! En gång till.

E: Schhh.

Stina: Javisst. Och tänk att du tar kraften ända ifrån tårna för du måste ha iväg bollen långt bort.

E: Ja. Kschhhh..

Stina: Ja just det. En gång till.

E: schhhh.

Stina: Javisst! Bra! Brabrabrabra. Samma tanke måste du ha vad du än kastar iväg från munnen på något sätt va. Det kommer härifrån också kastar du iväg den och följer med den tills du börjar med nästa kast, liksom så.

E: Följer med den, ja. Mm.

(Ur Stinas lektion 1)

I exemplet ser vi hur Stina genom användning av bildspråk instruerar eleven i syfte att utveckla elevens sångrelaterade färdigheter. Eleven förevisas att använda en kaströrelse för att förändra ”Schhh”-ljuden till ett sätt som läraren avser.

Det medierande bildspråket går även att finna i Ellens undervisning.

Ellen: Ja, det ska kännas som att du öppnar en lucka här bak i nacken.

Läraren visar med handen, en bågformad rörelse från nacken och över huvudet. Ellen: Vi kan ta lite, en hemsk övning.

Läraren förevisar en sångövning och eleven sjunger efter,

Ellen: Ja, också känn att du får tag i näsbenet också.

Eleven sjunger. Efter detta lägger läraren till en kommentar.

Ellen: Också väx i kroppen.

De fortsätter genom att sjunga igenom låtar som de jobbar med.

Ellen: Nu, det låter lite visa. Så att du gör lite mer. (Läraren sjunger operalikt)

Tänk att det är en stor scen och att du måste till slutet på scenen. Så att du jobbar med att sitta fast i golvet å. Men vi tar den rakt igenom.

Läraren spelar på stycket och lägger till en kommentar till.

Ellen: Lite trut!

Eleven får sjunga igenom låten till lärarens pianoackompanjemang.

Ellen: Ja, när det står pianissimo såhär. På konsert, då får man inte göra det för svagt utan gör det lite mer närmare istället. Man tänker (läraren sjunger och visar)

(Ur lektion 2 med Ellen)

”En lucka bak i nacken” och ”väx i kroppen” kan figurera som exempel på bildspråk. Detta utdrag visar också hur Ellen ger en sammanhängande kedja med kommentarer med avsikten att förändra elevens sångutförande. Varje kommentar tillämpar en ny detalj till helheten. Så småningom förändras elevens sätt att sjunga.

Både Ellen och Stina använder bildspråk vid de observerade undervisningssituationerna. Det gör inte Anna. Anna visar dock en annan del av sångundervisningen som rör tolkning av ett sångstyckes text.

Anna: Ja visst, det är bra. Vad handlar den om den här sången?

E: Jag har svårt att tänka mig att den handlar om att hon har så vackra plankor i sitt rum. Jag har en teori om att hon är norska och att han blir väldigt glad i henne.

Anna: Han blir väldigt glad i henne. *skratt* Ja, var är dom någonstans då?

E: Hemma hos henne. Antar jag.

Anna: Tror du det? Jag ser framför mig nån sån här.. typ ett hotell eller nått.

Jag vet inte varför jag ser det framför mig riktigt.

E: Eh jag tänker bara på ”She showed me her room”.
Anna: Ja.
E: Det skulle ju kunna vara rum på hotell också visserligen.
Anna: Att dom träffas liksom nere på puben eller nått så. Han ska ju gå och sova i badet. Hon ska gå upp tidigt och jobba. Isn't it good, norwegian wood.
E: Fast då tänker jag ändå hur ofta tar man in på hotell? Eller ja i och för sig om man reser någonstans och jobbar.
Anna: *Skratt*
E: Ja, man får tolka det som man vill tror jag.
Anna: Fast i och för sig I once had a girl or should I say she once had me. Vad kan det innebära?
E: Jag tolkar det som att hon lämnar ju honom eller hon är liksom den som styr och därför är det hon som har honom.
Anna: Ja ok. Mm. Ja men precis.
(Ur lektion 1 med Anna)

Annas avsikt med detta tycks vara att få eleven att reflektera över textens betydelse i sångstycket. Det syns också att undervisningen inte bara består av att läraren ger instruktioner som eleven är menad att följa utan också av moment där eleven får tillfälle att själv reflektera och ge sin åsikt om sångens utförande.

6.5 Progression i sångundervisningen

I observationsmomentet av studien kunde inte någon progression i sångundervisningen urskiljas. I intervjun ställdes därför frågor om hur undervisningen ändras beroende på hur långt eleven kommit färdighetsmässigt. Ur ett teoretiskt perspektiv kan denna fråga omskrivas till: hur påverkas undervisningen ju närmare eleven rört sig mot att bli fullt deltagande i praxisgemenskapen?

Anna: Jag hade en elev idag som sjöng jazz supersnyggt å då jobbade vi med liksom, bara med, alltså bara med musik. Å liksom ingen teknik och sånt där. Vi bara jobbar med musik nu liksom. Å så får de komma i andra hand, kände jag, med tekniken och det där. Å så med vissa behöver man bara jobba med teknik för dom har inte musiken alls kanske. För då måste de ha grundförutsättningarna liksom, innan.
Markus: Så det blir mer och mer musik efter hur långt de har kommit?
Anna: Ja det blir mer och mer, precis så kan man säga. Det blir mer och mer musik ju duktigare dom är eller hur man ska säga liksom. Å det är också, å det skiftar ju också otroligt mycket på estetiska programmet. Dom som har gått på musikskola, dom som gått i musikklasser och dom som är nybörjare ettan på gymnasiet. Aldrig spelat en ton eller tagit en ton innan liksom. Så det är stort spann emellan bra och dålig eller om man nu ska säga dålig men mindre bra och jättebra. Så därför så är det väldigt varierande undervisning också. För att en del har kommit långt å då kan man jobba med helt andra grejer.
(Ur intervju med Anna)

Anna beskriver en progression där eleven, efter hand som den tillägnar sig färdigheter, får mindre sångteknisk undervisning. Det musikaliska utförandet prioriteras i undervisningen framför övandet av sångtekniska färdigheter ju närmare eleven rör sig fullt deltagande i praxisgemenskapen. Ellens och Stinas beskrivningar av progressionen ser annorlunda ut jämfört med Annas.

Ellen: Alltså jag jobbar ju mycket hårdare ju längre dom har kommit, desto mer intensivare blir det. Och...
Markus: Du menar mer teknikjobb och så?
Ellen: Ja det gör jag. När dom är lite yngre så är det ju mer att man ska ha kul. Dom ska ha roligt. Men jag bakar ju in teknik i det men när dom har kommit längre så förstår dom ju vad man jobbar. Varför man jobbar. Så man blir mer och mer detaljerad sådär ju längre dom har kommit.

(Ur intervju med "Ellen")

Stina: Är det en alldeles nybörjare så tycker jag att då sjunger man, på något sätt. Bara för att eleven skall kunna komma igång. Och så börjar man peta in, man gör sångövningar och man sådär. Men när de kommit längre så petar man mer. Man pratar mer om teknik och hur dom ska göra.

(Ur intervju med "Stina")

I Ellens och Annas beskrivningar tycks det sångtekniska prioriteras högre än det musikaliska utförandet ju längre eleven kommit i sin sångliga färdighetsutveckling. Sångläraren jobbar mer med elevens sångteknik ju närmare fullt deltagande i praxisgemenskapen eleven är. Ellen menar att det viktigaste i början av undervisningen är att sångeleven känner glädje. Stina menar att det viktigaste är att eleverna kommer igång och sjunger i början. Eleven kan ses som en legitimt perifert deltagare i början. Eleven får då inte ta del av sångtekniska övningar i den omfattning som en mer erfaren deltagare får. De sångteknikrelaterade övningarna finns med i undervisningen redan från ett tidigt stadium men de har då ingen framträdande roll i undervisningen. Sammanfattningsvis kan det konstateras att de tre sånglärarna inte delar uppfattningen om hur en mer erfaren elev undervisas. Men det framkommer ändå att fokus på det musikaliska utförandet och fokus på sångteknik förändras beroende på hur närmre fullt deltagande i praxisgemenskapen eleven befinner sig. En tolkning kan vara att det är upp till mästaren att definiera vad den tycker är lämpligast att börja med och vad som följer efter.

6.6 Hur sångläraren ser på sin roll

I intervjun med Anna ställdes frågan "Vad är din roll som lärare". Hon kom då att svara på följande sätt:

Anna: Min roll är att lära dom såklart. Lära det som dom inte kan. Lära dom dels det som står i kursplanerna då. Betygskriterier. Att jag ska lära dem de då. Det är fysiologi å de är teknik å de är sånger. Å jag ska lära dom hur de lär in sånger också. Men också mycket att man får va en.. Vad ska man säga? En förevisare också, mycke i sången. Att jag får förevisa och dom får härma. Leda dom liksom. Rätt ska jag inte säga, för det är inget som är rätt och fel men. Ja, jag kan inte förklara men både att lära dom men också att dom får härma mig. Det tror jag är mycket i sången just, att man gör på det sättet. Det tror jag i annan undervisning också att man i instrumentalundervisning med. Gör såhär på pianot, spela med den fingern där å så visa å härma. Jag tror det är så i andra instrument också. Härma.

(Ur intervju med "Anna")

Att vara en förevisare ses av Anna som en del av hennes lärarroll. Genom att förevisa och sedan låta eleven imitera leder hon eleven framåt i sin färdighetsutveckling. Ur det avseendet kan det vara rimligt att se Anna som en mästare och eleven som en lärling. Anna har kunskaper om och en mer utvecklad färdighet av sångutövande. Undervisningen består till stor del av att eleven genom härmning övas i att efterlikna mästaren. Anna nämner också att en del av hennes roll är att förhålla sig till kursplanerna. Även i Ellens lektioner finner man, precis som i Annas lektioner, många inslag av imitation. Hon beskriver själv härmningens vikt i sångundervisningen i samband med intervjun. Även hon använder sig, likt Anna, av ordet förevisa. Hon beskriver sig även som en förebild.

Ellen: "Det är samma sak som det, man brukar säga det att barn gör inte som man säger, dom gör som man gör. Att man är liksom en förebild. Och när man har sångundervisning så, man säger ju givetvis en massa saker. Tänk så, gör så å så där. Men sen är det väldigt viktigt med härmningen. Att man visar före och dom härmar. Å en del är jätteduktiga på att härma, å det är inte meningen

att dom ska liksom låta som jag. Men det är för att lära sig liksom andning eller klang eller placering eller vad det nu är.”
(Ur intervju med ”Ellen”)

När frågan ställdes, om vad Ellens roll som sånglärare är, gjordes andra beskrivningar än att hon var en förevisare. Hon kom då att prata om andra detaljer med betydelse för sångundervisningen och praxisgemenskapen runt den.

Ellen: Ja men jag tror att det är ju liksom dels att dom måste lära sig så dom vet vad dom gör för att ofta när man är frisk i halsen och allting känns bra. Då är det bara att sjunga men när man väl står på en scen och ska sjunga någonstans, då har man ju alltid ont i halsen eller det känns inte bra den dan eller vad det är liksom. Då måste man ju veta vad man gör. Så man liksom. Men sen tycker jag att det är väldigt mycket att få eleverna att må bra. Att liksom bygga upp deras självkänsla, att dom vågar göra bort sig inför varandra utan att dom tycker att dom gör bort sig.
(Ur intervju med ”Ellen”)

Av uttalandet tycks det vara så att Ellens roll är att lära eleverna hur de skall utveckla en hållbar sångröst. En sångröst som håller även när elevens dagsform inte är optimal. Men hon nämner också något som inte är direkt relaterbart till sång. Att bygga upp elevernas självkänsla och få dem att må bra beskrivs som en del av hennes sånglärarroll. Stina nämner också något som kan relateras till känsla i samband med frågan om hennes roll som sånglärare. Hennes strävansmål tycks främst vara riktat mot att ge eleverna positiv inställning till sång och lust att lära sig mer.

Stina: Lite svårt för jag har nog inte riktigt klivit i den där fullständiga rollen att jag är sånglärare. På det viset att jag är den allvetande som vet exakt hur det skall vara och så där. Utan det är nog mer samspel i stunden kan jag tycka. Och som sagt man lär sig hela tiden tycker jag. Ju längre man jobbar ju mer lär man sig om hur saker och ting fungerar. Man har testat olika saker. Vissa saker vet man att det fungerar rätt bra och andra saker testar man fortfarande å kommer på nya idéer. Men nu är ifrån ämnet för min roll som lärare är ju ändå att peppa den som kommer så att den vill lära sig mer. Så att den tycker att det är kul.
(Ur intervju med ”Stina”)

Stina visar sig i detta uttalande ha uppfattningen att det viktigaste för henne, i undervisningen, är att hon kan få eleverna att känna entusiasm som får dem att vilja utvecklas mer i sångämnet. ”Peppa” kan också beskrivas som att uppmuntra någon på ett sätt som leder till god självkänsla. Vidare, i intervjun, ställdes frågan om Stina såg sig själv främst som en handledare.

Stina: Ja. Alltså jag kan inte gå in och styra någonstans för rösten är, om man jämför rösten med ett annat instrument, så på ett vanligt instrument kan man peka i noterna och säga ”nu spelade du fel ton”. Eller den här fingersättningen ska du ha. Eller så å så ska du göra med fingrarna för att det ska bli så då. Sången är ju något helt annat. Det är så känslomässigt på nått sätt. Så för det första så måste eleverna vara glada. Eller i alla fall positivt inställda till det dom gör när dom kommer in i rummet. För annars så hörs det på rösten å så vidare så att det är en stämning som man någonstans måste skapa när dom kommer. Och då är jag ju egentligen bara handledare för jag har inte instrumentet utan det är eleverna som äger instrumentet å jag kan bara puffa runt omkring på något sätt.
(Ur intervju med Stina)

Stina menar hennes undervisning påverkas av att sången är känslomässig. Därför är det viktigt att eleverna är glada och att de har en positiv inställning när de kommer in i rummet där sångundervisningen äger rum. Stina verkar vara väldigt medveten om subjektet bakom rösten

i sin undervisning. Elevernas positiva inställning ses som en grundförutsättning för möjlig sångundervisning. Hon ser sig själv som en handledare eftersom eleven är den som har instrumentet och hon kan bara ”puffa omkring på något sätt”.

Vid intervjuerna ställdes också frågor om sånglärarens viktigaste egenskaper. Dessa uttalanden kan också kopplas till lärarens roll. När Ellen talar om sånglärarens viktigaste egenskaper svarar hon på följande sätt:

Ellen: Tålmod och att man kan läsa människor tror jag är jätteviktigt. Att man är positiv. Å så när dom kommer och de har tappat noterna eller vad det är liksom att man, ja. För jag tror att om man liksom blir arg å en massa sånt där, då blir ju eleverna rädda och så där för då kan inte dom. Då är liksom lektionen förstörd. Utan det måste va trivsamt å va här, i med att man är liksom ensam med en lärare å så. Ja det är väldigt speciellt. Det är lättare för dom som har piano eller saxofon eller liksom. Dom får liksom hålla i nånting. Sångarna står ju såhär liksom. Å så kanske dom kommer någon gång och är ledsna för nånting. Då går ju det inte. Å samtidigt så försöker man hålla lite distans, så man är lärare. Så man inte är för mycket kompis. För då blir det också svårt å undervisa. För det kan vara skönt för dom å liksom känna att när dom kommer hit så kör vi. Då jobbar vi liksom. Då får dom släppa allt annat. Så dom inte håller på å ältar eller nått sånt där utan. Men är det nånting dom vill prata om så gör man ju givetvis det.
(Intervju med ”Ellen”)

Även Ellen pratar om att det är viktigt att vara positivt inställd till eleverna för att undervisningen skall kunna bedrivas. Läraren menar också att det är viktigt att stämningen är trivsam och att eleverna inte mår dåligt. Hon antyder även att hon kan finnas där för eleven om den behöver prata om något. Det är också viktigt att kunna läsa människor. Även Anna pratar om förmågan att ”läsa människor” som viktigt. Hon använder ordet istället ordet lyhördhet men innebörden tycks vara den samma .

Anna: Man får ju va ganska lyhörd, tror jag är bra, i för vad eleven. Alltså inte bara rent musikaliskt eller liksom utan mer att man är, att man känner in eleven. Hur är eleven. Vad har den eleven för sinnesstämning å hur kan jag. Alltså hur mår eleven just nu och vad kan jag säga och vad kan jag göra. Man får va väldigt liksom. Nej, det här är jättesvårt. Om man säger lyhörd i den meningen att man måste känna in. Inkännande då? Är det jättekonstigt? Förstår du vad jag menar?

Markus: Ja jag förstår.

Anna: Det tror jag är viktigt. Sen så måste. Sen så tycker jag att det är viktigt att man är rak och ärlig också. För jag tror inte att man lär sig annars. Alltså. Så. Om du är svensklärare så kan du liksom inte. Om du skriver en mening och stavar helt fel så är det ju inget problem att gå att säga det. ”Oj du stavade fel där”. Det är inte så där ja, om du tänker på att du skulle förflytta ord, eller liksom. Det gör man inte som svensklärare tror inte jag. Då säger man. Å jag tror man måste va sån som sånglärare också. Men som sagt, till en viss gräns beroende på hur eleven är. För det e så mycket mer känsligt med rösten ju eftersom det är så personligt. Förknippat med sin person. Men jag tror man måste va det ändå. Eller jag tycker det, att man ska va rak och ärlig.
(Ur intervju med ”Anna”)

Samtliga lärare har gjort beskrivningar av att läraren måste ta hänsyn till eller jobba med elevernas känsla i undervisningen. Anna förklarar att det uppfattas som känsligt med rösten i sångsammanhang eftersom den är förknippad med personen. Sånglärarens roll och viktigaste egenskaper tycks inte bara vara att kunna undervisa i sång utan den måste också visa hänsyn, lyhördhet och uppmärksamhet till eleven den undervisar. Det tycks vara nödvändigt att nämna detta i samband med lärarens roll och det tycks vara en stor del av att vara i rollen som sånglärare.

6.7 Ingångar till att bli mästare i praxisgemenskapen

I intervjuerna ställdes frågan till samtliga sånglärare om hur det kom sig att de blev sånglärare. Syftet med denna fråga var att få ännu mer information som står i relation till praxisgemenskapen. Det visar sig att det finns olika ingångar till att slutligen bli fullt deltagande och hamna i positionen som sånglärare (el. mästare).

Ja men det jag kan komma ihåg va att jag hade en lärare på estetiska programmet, där jag gick i Stad-X, som jag hade som granne när jag var liten. ... å då var jag inne hos honom och lekte med hans barn och spelade på hans piano. ...”Du kanske ska gå på det estetiska programmet” sa han till mig. Och då föddes den idén. ... Det var en sån grej som förföljde mig på högstadiet sen. Estetiska programmet det ska jag gå. ... Sen har man bara följt med strömmen på något sätt. Gymnasiet, folkis, musikhögskola. Ja men jag vill bli lärare i alla fall, det visste jag ganska tidigt ... men hade jag inte kommit in på musikhögskolan så hade jag ändå blivit lärare tror jag. Men jag skulle ju inte bli sångpedagog, jag skulle bli klasslärare i musik. ... Men sen så, i med att jag tog uppehåll en gång, efter trean på högskolan så tog jag uppehåll å flyttade hem å jobbade, å fick jobb som sånglärare, deltid på mitt gamla gymnasium. Då kände jag att ... sånglärare vill jag jobba med. Så då fick jag läsa till lite sångmetodik och sånt då. Å sen så kände jag, när jag tog examen att jag vill ju ändå jobba som sånglärare ... då sökte jag massa andra jobb. Det eller klasslärare. Men sen så halkade jag inte på ett bananskal och ... fick ett jobb på estetiska programmet i stad-Z.
(Ur intervju med ”Anna”)

Anna beskriver en relativt omfattande bakgrund till varför hon slutligen blev sånglärare. Hon gick på det estetiska programmet på gymnasiet men då fanns inte sånglärartankarna i hennes medvetande. Först efter gymnasiet kom Anna på att hon ville bli sånglärare. Innan gick hon på folkhögskola och efter det på musikhögskolan där hennes sikte, till en början, var inställt på att bli klasslärare i musik. Att hon slutade som sånglärare beskrivs bero på ett intresse som väcktes under ett uppehåll på högskoleutbildningen. Ellens bakgrund till sitt yrkesval ser annorlunda ut.

Ellen: Alltså jag var inställd på det hela tiden. Från det jag börja på musikgymnasiet så sa jag det liksom från början. Jag vill bli sånglärare. Jag tyckte det var så intressant med liksom hur allting funkade å så där. Å det var nog för min syster. Hon är också sånglärare på akademien i Stad-Y. Hon är tre år äldre så att hon testade alla grejer på mig. Hon gick i Stad-Z då, så när hon kom hem på helgerna så skulle hon liksom testa alla grejerna på mig. Så jag tyckte ju det var jättekul och intressant.
(Ur intervju med ”Ellen”)

Ellen beskriver att hon beslutade sig för att bli sånglärare när hon gick på gymnasiet. Intresset för att veta hur röst och sång fungerar nämns som en stor anledning till detta. Systemens undervisande av Ellen tycks ha varit både inspirerande och en påverkande faktor till Ellens val av yrke.

Stina: En svår fråga. Jag skulle väll först och främst bli musklärare, inte sånglärare. Sen av någon orsak så hade jag sång som huvudinstrument på högskolan. Så jag hade sång och piano. Och sen så har jag ju alltid tyckt om att sjunga. Så jag har sjungit mycket och tycker det är väldigt kul att sjunga. Så jag är ju intresserad av sång och av att sjunga. Sen är det väll spännande, men varför det vet jag inte hur det kom sig eller vad eller näe. Det blev automatiskt.

Stina beskriver likt Anna att hon först var inställd på att bli klasslärare i musik. Hon beskriver att sånglärarkarriären inte var ett medvetet val utan något som skedde per automatik. Sångintresset nämns som en bidragande orsak till yrkesvalet.

Huvudsakliga anledningen till att samtliga medverkande sånglärare blev just sånglärare tycks vara ett gediget sångintresse. Vägen till att bli sånglärare tycks inte alltid vara en rak, linjär rörelse utan det finns olika vägar att nå detta fulla deltagande i praxisgemenskapen.

7.0 Diskussion

I denna del kommer resultatet diskuteras i relation till både teori och den tidigare forskningen. Diskussionen är att betrakta som svar på frågorna som ställdes i syftet.

7.1 Sångundervisningen i relation till praxisgemenskap och mästarlära

Observationerna som genomfördes i samband med undersökningen visar att mästarens förebildande och elevens imitation utgör en stor del av den individuella sångundervisningen. I teoridelen nämns imitation av mästaren som en del av lärlingens lärande i det individcentrerade perspektivet av mästarlära. (jfr. Nielsen, & Kvale, 2000, s. 32)

Sånglärarna kan tolkas som att vara mästare eftersom undervisningen utgår från dem och de är att betrakta som mer kunnande i sångämnet än eleven. Det är också de som tar de mesta initiativen i undervisningen. Lärarna synliggör vilka uppgifter som skall läras (jfr. Collins et al. Refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 32) och eleven leds framåt i sin färdighets- och kunskapsutveckling genom lärarnas förevisande. Denna beskrivning av sånglärarna och deras handlingar samklingar också med den metaforiska beskrivningen av mästarlära som förekommer i filosofiskt inriktade verk. Mästarlära betecknar där förhållandet mellan mästaren som behärskar färdigheterna och lärlingen som inte gör det. (jfr. Polanyi 1958; Diller 1975; Wackerhausen 1996a refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 31)

Med detta underlag kan sångläraren tolkas som en mästare och eleven som en lärling. Därav kan sångundervisningen vidare tolkas som en form av mästarlära. Det finns dock ett argument mot att det är rimligt att göra denna tolkning. Det går emot beskrivningen av den traditionella mästarläran, vilken innebär ett lärande utan formell undervisning (Lave och Wenger, 2000, s. 29-30). Sångundervisningen i studien är formell eftersom den är en del av ett gymnasieprogram och regleras av styrdokument med kunskapsmål. Det stämmer därav inte in på den traditionella beskrivningen. Däremot syns det likheter mellan mitt studieobjekt och Niensens (2000) beskrivning av mästarläran på Det Jydske Musikkonservatorium.

Konservatoriet beskrivs inneha en struktur som liknar mästarlära men är samtidigt formell, med regler och examina. (Nielsen, 2000, kap 7) Att sångundervisningen är formell behöver inte motsätta att den har en struktur som liknar mästarlära. Det går inte att säga att sångundervisningen är *mästarlära* men det går att se likheter i strukturen med det som begreppet innebär.

Det har beskrivits i teoridelen att det decentrerade perspektivet av mästarlära innebär att man ser deltagande i en praxisgemenskap som den viktigaste faktorn för lärandet. (Wenger 1998 refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 33) Praxisgemenskap är ett handlingsområde där deltagarna har en gemensam förståelse för vad de gör och vad det betyder för deras liv. (Lave & Wenger, 1991, refererade i Nielsen & Kvale, 2000, s. 285) Det är komplicerat att uttala sig om exakt hur praxisgemenskapen runt sångundervisningen ser ut. Nielsen (2000) behandlar konservatoriet, i sin studie, som en del av en praxisgemenskap kring en gemensam uppfattning om klassisk musik. Praxisgemenskapen innefattas också av andra musiksammanhang som musikskolor och konsertlokaler. (Kap 7) Med Niensens (2000) modell som utgångspunkt kan sångundervisningen på det estetiska programmet ses som en del av en större praxisgemenskap med en gemensam uppfattning om hur sång skall utföras och läras ut. Hur många och exakt vilka som ryms inom denna gemenskap är inte möjligt att svara på. Utgångspunkten för denna studie är istället att praxisgemenskapen som är studieobjekt ryms inom väggarna för gymnasieskolans sångundervisning och innefattas av de medverkande sånglärarnas gemensamma uppfattning om sångundervisningen samt eleverna som lärarna undervisar. Med den senare avgränsningen som utgångspunkt kan vissa drag urskiljas ur studien som kan ses som en del av praxisgemenskapen.

Det ter sig till exempel uppenbart att praxisgemenskapen har utveckling av sångfärdigheter som viktigaste centralt innehåll. Sånglärarna har som yrkesuppgift att undervisa eleverna och

leda dem till att utveckla sina sångfärdigheter. Eleverna är också i rummet med avsikt att förbättra sin sång. Det finns andra aspekter, vilka framkommit i resultatdelen som kan ringas in som en del av praxisgemenskapen.

I praxisgemenskapen tycks det finnas en gemensam idé om hur strukturen på ”en typisk sånglektion” ser ut. Det är dock inte säkert att lärarna håller denna struktur strikt och konsekvent. Imitation ses också som en del av undervisningen hos samtliga sånglärare och är därav en betydande del av undervisningen.

Sånglärarna i praxisgemenskapen framstår också som scaffolding masters. Det syns likheter mellan Nerlands (2003) beskrivning av Lärare C's undervisning och sånglärarnas undervisning. Men istället för att arbeta med eleverna och dela med sig av strategier för att lösa problem, likt Lärare C, arbetar sånglärarna med elevernas sångtekniska eller texttolkande aspekter. De förser eleverna med olika former av individanpassat stöd. Likt Lärare C tycks också sånglärarna förhålla sig till elevernas närmaste utvecklingszon. De ses träda in i området framför det eleven redan behärskar. De utgår från det eleven visar och hjälper dem vidare genom att instruera dem med olika medel. (jfr. Nerland, 2003, s. 202-203) Detta går också att jämföra med observationerna av väverskorna där de mer erfarna väverskorna gjorde ingrepp för att stödja lärlingarna. (jfr. Hansen & Nielsen, 1999, refererade i Nielsen & Kvale 2000, s. 32-33). En skillnad mellan Lärare C's (Nerland, 2003, s. 183-203) och sånglärarnas undervisning är att sånglärarnas undervisning är betydligt mer baserad på imitation. Sånglärarna i denna studie ses förebilda hur sång, tal och rörelser skall utföras. Eleven imiterar därefter lärarens förebildande. Sånglärarna i studien har även själva påtalat skillnader mellan ”andra instrument” och sång. Anna förklarar exempelvis att det uppfattas som känsligt med rösten i sångsammanhang eftersom den är en del av personen. Stina menar också att sångundervisningen påverkas av att rösten är förknippad med känslor. Att förhålla sig till elevernas känsloliv tycks vara en integrerad del i sångundervisningen och på det sättet även en del av sånglärarrollen och en del av praxisgemenskapen.

I början av studietiden, då eleven inträder i praxisgemenskapen, beskriver Ellen och Stina att den sångtekniska delen av undervisningen har en mindre framträdande roll. Det beskrivs i resultatet att allt eftersom eleverna utvecklar sina sångrelaterade färdigheter så blir undervisningen mer och mer inriktad på sångtekniska aspekter. Anna beskriver precis det motsatta förhållandet. Ju mer eleverna utvecklar sina färdigheter desto mindre plats får de sångtekniska aspekterna i undervisningen. Det tycks alltså vara så att Annas undervisning är mer sångtekniskt inriktad i början. En gemensam uppfattning om hur elevens progression ser ut kan alltså inte uttydas. Det enda som kan konstateras är att graden av behandlande av sångteknik i undervisningen modifieras beroende på elevens uppnådda kunskaps- och färdighetsnivå. En konsekvens av detta är att det också kan ses som ett motsatsförhållande mellan ”bara att sjunga” och att ”jobba med teknik”. Att detta är ett motsatsförhållande verkar också vara en gemensam uppfattning i praxisgemenskapen. När eleven inträder i praxisgemenskapen som legitimt perifert deltagande får eleven först se mer av den ena delen av motsatsparet och ju mer eleven närmar sig fullt deltagande desto mer får eleven av den andra delen av motsatsparet.

Anledningarna till att sånglärarna i studien blivit fullt deltagande i praxisgemenskapen visar sig vara av olika karaktär men samtliga sånglärare nämnde ett intresse för sång som en bidragande anledning.

7.2 Lärande och Mediering

Eleverna som medverkar i undersökningen har en nedtonad roll eftersom det huvudsakliga fokuset lagts på mästaren. I materialet ser vi att lärarens undervisning påverkar elevens utförande av sång på olika sätt. Vi ser exempelvis hur Anna leder in eleven i en diskussion om

tolkning av texten, Ellen visar hur elevens hållning bör vara när han sjunger och Stina arbetar med elevens ”pysch”-ljud. Det är oklart vad eleven får med sig av undervisningen men läraren bekräftar ofta om något görs på det sättet som sångläraren önskar. En egen tolkning, som ses som mycket trolig, är att förkunskaperna som eleverna visar under lektionen är ett tecken på att sångundervisningen givit resultat och att eleverna faktiskt fått med sig något. För att återkoppla till det sociokulturella perspektivet på lärande som presenterades i teoridelen så finns det en möjlighet i alla händelser, handlingar och samtal en möjlighet att en människa tar till sig någonting som den brukar i framtiden. Lärande är ett möjligt resultat av all mänsklig verksamhet. (Säljö, 2000, s 13) Min uppfattning och personliga förklaring är att elevernas sångrelaterade lärande är en följd av lärarens handlingar i undervisningssammanhanget.

De medierande verktygen som ses i sångundervisningen består av kroppslig gestaltning, språkliga instruktioner och en variant på språkliga instruktioner som i studien kallas bildspråk. Mediering sker även via pianospel. Pianospelen tjänar som stöd till att visa toner och melodiförande i exempelvis sångövningar. I observationerna visade det sig huvudsakligen vara dessa verktyg som medierar lärarens avsikter till eleverna. Mediering hjälper oss att förstå vad det är i undervisningen som leder till elevernas lärande även om vi inte exakt kan uttala oss om vad eleverna lär sig under lektionerna.

7.3 Avslut

Resultatet behandlades delvis med en koppling till det individcentrerade perspektivet av mästarlära, eftersom fokus läggs på förhållandet mellan mästare och lärling (Polanyi 1958 refererad i Nielsen & Kvale, 2000, s. 32), och delvis med koppling till det decentrerade perspektivet av mästarlära, där praxisgemenskapen är det som huvudsakligen studeras och ses som den viktigaste faktorn för lärandet (Wenger 1998 refererad i Nielsen & Kvale 2000, s. 33). Tillsammans bildar perspektiven en helhet i denna studie som syftar till att svara på frågan ”Hur förstås sångundervisningen inom det estetiska programmet i relation till praxisgemenskap och mästarlära?” Sammanfattningsvis kan det sägas att studien visar att det estetiska programmet sångundervisning har en struktur som liknar och kan relateras till mästarlära. Att definiera exakt hur praxisgemenskapen ser ut är komplicerat men det mest centrala innehållet är utvecklandet av sångfärdigheter. Denna studie anlägger ett mästarlära perspektiv på det estetiska programmet individuella sångundervisning. Studien visar också exempel på hur lärandet under sånglektionerna medieras. Begreppen mästarlära, scaffolding, praxisgemenskap och mediering visar sig kunna användas till att förstå sångundervisningen. På detta sätt visas sångundervisningen i relation till vetenskapliga begrepp vilket visar att sångundervisningen kan sägas ha en vetenskaplig grund. Detta trots att sångundervisningen, enligt min uppfattning, troligen är ursprungligen ur traditioner som lett till att en standardiserad mall av hur sångundervisning bör utformas konstruerats. Med hjälp av de teoretiska begreppen som används i denna studie kan jag och andra blivande, eller redan verksamma sånglärare på det estetiska programmet, se på den individuella sångundervisningen ur ett vetenskapligt perspektiv, vilket består av teorier relaterade till sociokulturellt lärande. Detta syftar till att värna om den individuella sångundervisningens vetenskapliga grund.

7.4 Förslag för vidare forskning

Jag tror att jag bara skrapat på ytan på en undervisningsstruktur som är ännu mer komplex och detaljrik, därför hoppas jag på vidare forskning inom liknande områden som denna studie behandlat och att fler tar sig an uppgiften att forska i syfte att värna om den vetenskapliga grunden, i sångundervisningen på det estetiska programmet.

8.0 Källförteckning

Litteratur

Appelman, R. (1967) *The Science of Vocal Pedagogy: theory and application*. Indiana University Press

Burgin, J. C. (1973) *Teaching Singing*. The Scarecrow Press, Inc. Metuchen, N.J.

Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. Wägnerud, L. (2007) *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Nordstedts juridik AB

Fagius, G. (Red.) (2007) *Barn och sång: om rösten, sångerna och vägen dit*. Studentlitteratur

Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situeret læring : og andre tekster*. København: Hans Reitzel, 2005

Liljas, J. M. (2007) *"Vad månne blifva af dessa barnen?": en studie av David Björlings pedagogik och dess bakgrund i äldre sångundervisningstraditioner*. KMH Förlaget

Nerland, M. (2003) *Instrumentalundervisning som kulturell praxis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

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

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Uppsatser, Avhandlingar, Rapporter

Bergman, M & Svedung, G. (2007) *Om sångundervisning: fyra sångpedagogers uttalade praxisteorier*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Göteborgs universitet.

Ericsson, J & Hedman, V. (2009) *"Tala så jag ser dig!" (Sokrates) En undersökning om förhållandet mellan röst och identitet*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Göteborgs universitet.

Frangeur, L. (2007) *Mästarlära: om relationen lärare-elev i enskild musikundervisning*. Examensarbete, Lärarutbildningen i musik. Musikhögskolan i Malmö.

Norberg, B. (2010) *Feldenkraismetoden i sång och framförandekunst: processer i samspel*. Arbetsrapport Karlstads universitet Estetisk-filosofiska fakulteten. Musikhögskolan Ingesund. Universitetstryckeriet, Karlstad.

Zangger Borch, D. (2009) *Sång inom populärmusikgenrer*. Doktorsavhandling. Institutionen för musik och medier. Luleå tekniska universitet

Styrdokument

Skollagen 2010 <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>

Observationer:

Lektion 1 med ”Anna”. 2010-11-24. Utskrift i författarens ägo.

Lektion 2 med ”Anna”. 2010-11-24. Utskrift i författarens ägo.

Lektion 1 med ”Ellen”. 2010-11-24. Utskrift i författarens ägo.

Lektion 2 med ”Ellen”. 2010-11-24. Utskrift i författarens ägo.

Lektion 1 med ”Stina”. 2010-11-30. Utskrift i författarens ägo.

Lektion 2 med ”Stina”. 2010-11-30. Utskrift i författarens ägo.

Intervjuer

Intervju med ”Anna”. 2010-11-25. Utskrift i författarens ägo.

Intervju med ”Ellen”. 2010-11-25. Utskrift i författarens ägo.

Intervju med ”Stina”. 2010-12-01. Utskrift i författarens ägo.

9.0 Bilagor

Frågemanuskript för intervju:

- 1.Hur länge har du arbetat som sånglärare?
- 2.Hur ser din tjänst ut?
- 3.Vilka åldersgrupper är det du undervisar i sång?
- 4.Påverkas undervisningen beroende på hur långt eleverna kommit i sin färdighetsutveckling? Om ”ja”. På vilket sätt?
- 5.I vilka typer av sammanhang undervisar du i sång?
- 6.Hur går undervisningen till i dom sammanhangen? Finns det någon sån där generell variant?
- 7.Hur ser du på din roll som sånglärare? Vad är din roll?
- 8.Vilka egenskaper är viktiga hos en sånglärare?
- 9.Påverkas undervisningen beroende på hur långt dom har nått i sin sångutveckling?
- 10.Hur ser samspelet ut mellan elev och lärare när du undervisar?
- 11.Hur kom det sig att du blev sånglärare själv?

Observationsschema

- 1.Hur är lärare och elev positionerade under lektionen?
- 2.Hur ser interaktionen ut mellan lärare och elev?
- 3.Vilka verktyg använder sånglärarna sig av?
- 4.Hur ser strukturen på sångundervisningen ut?