

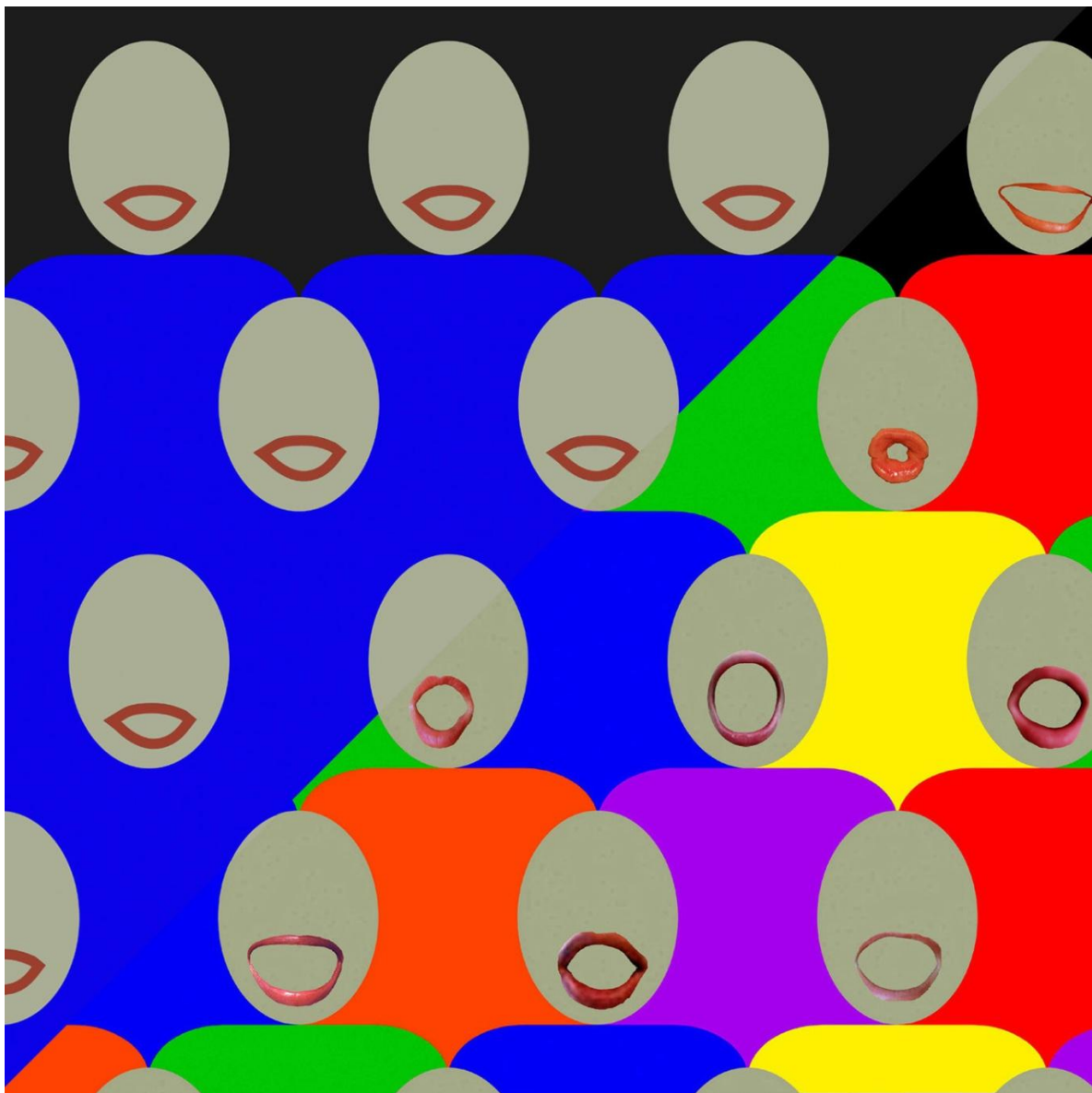


LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

MASTERUPPSATS
Vårterminen 2010
Masterutbildningen i musikpedagogik
Susanne Ronner Larsson

Individuell utveckling i grupp

- sångundervisning tillsammans med och genom andra



Handledare: Karin Johansson

Abstract

Title: Individual development in group - voice lessons together with and through others.

Key-words: singing, voice lessons, group lessons, imitation, mirror neurons, interaction, intersubjectivity, life-world phenomenology

The purpose of this study is to, from a life-world phenomenological point of view, document how singers experience their vocal technical and musical learning in group and in to relate this to their experience of a private lesson and to study what factors have been decisive for these experiences. This study is qualitative and was carried out as an action research study with a focus group method in a project-choir and four groups attending group lessons in voice (two groups also attended private lessons). In addition to a questionnaire and group discussions that have been transcribed, the empiric data has been collected from studies about the Italian school of singing, learning in choir and adjacent areas such as linguistic, brain research and experimental psychology. The result shows the following positive aspects of tuition in a group: the mutual study of one another gives an increased sensibility to one's own bodily (aural-visual-kinesthetic) experience as well as to that of the others; the mutual reflection helps the students to increased self-comprehension, interpreting vocal-technical problems as "general" and thus less "loaded" and visualizes the "non-reflected learning" in a mimes process; decontextualisation and depersonifying personal vocal technical problems give a strengthened self image and thus the possibility for the unsure singers also to become *donors* in the group. A decisive factor in this matter is the feeling of security in the group.

Sammanfattning

Titel: Individuell utveckling i grupp - sångundervisning tillsammans med och genom andra.

Sökord: sång, sångundervisning, gruppundervisning, imitation, spegelneuroner, interaktion, intersubjektivitet, livsvärldsfenomenologi

Syftet med denna studie är att ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv dokumentera sångares upplevelse av sitt sångtekniska och musikaliska lärande i grupp och i förekommande fall sätta detta i relation till deras upplevelse av en enskild undervisning, samt att studera vilka faktorer som kan ha varit utslagsgivande för dessa upplevelser. Studien är kvalitativ och genomfördes som aktionsforskning med fokusgruppmetod i en projektkör och fyra grupper med gruppundervisning i sång (varav två även hade enskild undervisning). Förutom från en enkät och inspelade och transkriberade gruppdiskussioner har empiri hämtats ur studier om den italienska sångskolan, lärande i kör och angränsande områden som lingvistik, hjärnforskningen och experimentalpsykologin. Resultatet visar på följande positiva aspekter i en gruppundervisningssituation: det ömsesidiga studerandet av varandra ger en ökad sensibilisering för såväl den egna kroppsliga (auditiva-visuella-kinestetiska) upplevelsen som för de andras; en gemensam reflektion hjälper eleverna till ökad självförståelse, lyfter fram sångtekniska problem som "allmänna" och därmed mindre "laddade" och synliggör det "oreflekterade lärandet" i mimesprocessen; en dekontextualisering och avpersonifiering av individuella sångtekniska problem ger stärkt självbild så att även osäkra sångare blir *givare* i gruppen. En utslagsgivande faktor är tryggheten i gruppen.

Förord

Det som började som sökandet efter svaret på några mig till synes avgränsade frågor inom mitt yrkesområde visade sig bli en vetenskaplig resa med sådan omfattning att jag blev rädd att förlora mig.

Tack Karin, för att Du med din klara blick och positiva inställning hjälpte mig tillbaka till min vandringsled i denna djungel av empiri som jag samlat på mig!

Jag vill även tacka alla sångare som jag fick möta på vägen. Tack för allt ni delade med er av era sångliga upplevelser – genom er kom jag lite vidare i min förståelse av fenomenet sång.

En ängel utan ansikte omfamnade mig
och viskade genom hela kroppen:
"Skäms inte för att du är människa, var stolt!
Inne i dig öppnar sig valv bakom valv oändligt.
Du blir aldrig färdig, och det är som det skall".

ur

För levande och döda,

Tomas Tranströmer, 1989

Markaryd, augusti 2010

Susanne Ronner Larsson

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING OCH PROBLEMSTÄLLNING	5
1.1. Inledning	5
1.2. Bakgrund	5
1.2.1. Individuell utveckling och grupputveckling genom projektverksamhet.	6
1.2.2. Att medvetet få uppleva sig själv genom gruppen.....	7
1.2.3. Enskild sångundervisning eller i grupp?.....	7
1.3. Syfte och forskningsfrågor	8
2. SÅNGUNDERVISNING – EN BAKGRUND	9
2.1. Återkoppling och styrning av sånginstrumentet	9
2.2. Spegelneuroner	10
2.3. Visuellt-auditivt-kinestetiskt-emotionellt lärande	12
2.4. Den italienska sångskolan	12
2.5. Experimentalpsykologisk undersökning av sångare	14
2.5.1. Personlighetsdrag.....	14
2.5.2. Psykologisk syn på artister och hälsa	14
2.6. Sammanfattning	15
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	16
3.1. Maieutik, mimesis och imitation	16
3.2. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv	17
3.2.1. Den sociokulturella inriktningen	17
3.2.2. Mästare-lärling-gesäll	18
3.2.3. Rollidentitet	19
3.2.4. Mästarlärandets maktstruktur.....	19
3.3. En livsvärldsfenomenologisk syn på lärandet	20
3.3.1. Intersubjektivt meningsskapande genom dialog och interaktion.....	21
3.3.2. Kroppssubjektet och det gemensamma erfarenhetsfältet.....	22
3.4. Olika former av lärande	23
3.4.1. Formellt och informellt lärande	23
3.4.2. Intentionaliteten	24
3.4.3. Informell lärandestrategi i formellt lärande	24
4. METOD	26
4.1. Metodologi	26
4.1.1. Den kvalitativa forskningsmetoden	26
4.1.2. Den kvalitativa forskningsintervjun.....	27
4.1.3. Aktionsforskning	28
4.2. Studiens design	29
4.2.1. Aktionsforskning med livsvärldsfenomenologisk ansats	29
4.2.2. Beskrivning av grupperna och genomförande	30
4.2.3. Datainsamlingen	33
4.2.4. Gruppkonversation och intervju	33
4.2.5. Enkäter	34
4.3. Undersökningens kvalitetsaspekter	34
4.3.1. Objektivitet i den kvalitativa forskningen	34
4.3.2. Etiska övervägande	36
5. RESULTAT	37

5.1. Projektkören	37
5.1.1. Gruppering och tidigare erfarenhet	38
5.1.2. Upplevelser i samband med deltagandet i ett körprojekt	38
5.1.3. Körsångare som solister	41
5.1.4. Ställningstagande till projektkörverksamhet	42
5.1.5. Sammanfattning	42
5.2. Studiecirkel i sång (sångare ur projektkören)	43
5.2.1. Beskrivning av gruppen	43
5.2.2. Citat ur gruppdiskussionen	43
5.2.3. Sammanfattning	46
5.3. Studiecirkel i sång (sångare ur en kyrkokör i Malmö)	46
5.3.1. Beskrivning av gruppen	47
5.3.2. Citat ur gruppdiskussionen	47
5.3.3. Sammanfattning	50
5.4. Sångkurs på en folkhögskolas bibellinje	51
5.4.1. Beskrivning av gruppen	51
5.4.2. Citat ur gruppintervjun	52
5.4.3. Sammanfattning	53
5.5. Sångelever på en folkhögskolas musiklinje	54
5.5.1. Beskrivning av gruppen	54
5.5.2. Citat ur gruppdiskussionen	55
5.5.3. Sammanfattning	58
5.6. Sångworkshop med körledare	58
5.7. Loggboken	59
5.7.1. Urval av citat ur loggboken	59
5.7.2. Sammanfattning	61
5.8. Konsert och CD-inspelning	61
6. RESULTATDISKUSSION	63
6.1. Den kroppsliga upplevelsen	63
6.1.1. Samspel öra-öga-motorik	64
6.1.2. Reflektioner till resultatdelen	64
6.2. Den personliga upplevelsen	65
6.2.1. Personliga egenskaper, identitet och målorientering	65
6.2.2. Avpersonifiering av sångtekniska problem	66
6.2.3. Reflektioner till resultatdelen	67
6.3. Upplevelsen på det sociala planet	67
6.3.1. Gruppens roll och rollerna i gruppen	67
6.4. Sammanfattning	68
6.4.1. Att spegla sig i varandra	69
6.4.2. Den gemensamma reflektionen	69
6.4.3. Rotation av roller	70
7. SLUTORD	72
7.1. Didaktiska konsekvenser	72
7.2. Förslag till vidare forskning	72
REFERENSLISTA	74
BILAGOR	79

1. INLEDNING OCH PROBLEMSTÄLLNING

1.1. Inledning

Våren 1979 fick jag genom ett stipendium från italienska Kulturinstitutet studera i diplomklassen i sång vid *Conservatorio G. Rossini* i Pesaro, Italien. Min sångpedagog, professor Emma Raggi-Valentini (som studerat tillsammans med Renata Tebaldi och Mario del Monaco) hade en sångklass på ungefär 12 elever som hon ömsom undervisade enskilt och ömsom i grupp. Det fanns egentligen inget fast schema för när den enskildes sånglektion skulle äga rum utan det gav sig i situationen. Professor Valentini hade fasta tider då hon befann sig i sin lektionssal och man begav sig dit när man hade en lucka i schemat och ville ha sin sångundervisning. Var hon upptagen med en annan sångelev just då satte man sig i lektionssalen och väntade och fick därigenom möjlighet att lyssna på den andras sånglektion. Hur länge professor Valentini arbetade med en elev varierade – eleven kunde exempelvis få sjunga igenom en övning cirka tio minuter för att vid ett senare tillfälle under dagen återkomma för ett längre instuderingspass. För det mesta fanns en liten grupp sångare närvarande vid lektionerna – och det kändes helt naturligt. Ibland förekom det att man fick höra någon annan göra samma övningar eller stycken som man själv höll på med och då var det naturligtvis extra intressant att få se och höra hur ens studiekollega hanterade de sångtekniska problemen.

Som sångsolist hände det ofta att jag liksom många av de andra i ensemblen mer eller mindre medvetet studerade kollegerna vid föreställningarna. Vi försökte avläsa hur de andras kroppsspråk och tonbildning hängde ihop för att sedan kunna applicera det på oss själva. Det förekom även att vi aktivt hjälpte varandra att lösa sångtekniska problem.

När jag som nyanställd sångpedagog vid *Musikkonservatorium- und Musikhochschule Zürich* bad min chef, som även han var sångpedagog, om ett gott råd inför min nya arbetsuppgift sade han: *Lär dig att lyssna*. Nu i efterhand skulle jag vilja komplettera hans goda råd med *och lär dig att se vad du hör*.

1.2. Bakgrund

Hösten 2005 startade jag i min nya hemort Markaryd en sångkurs som riktade sig till sångare som ville sjunga i kör och samtidigt lära en grundläggande sångteknik. Till kursen anmälde

sig 12 sångare varav de flesta var aktiva körsångare som hade ett behov av att få hjälp med sin sångteknik. Kursen var upplagd så att vi den första delen arbetade med tekniska övningar och den andra delen med enklare körsatser i olika stilarter och ur olika epoker. Tanken var inte att vi skulle bilda en ny kör, utan att det sångtekniska förarbetet skulle kunna appliceras i ett kör-sammanhang där även det musikaliska uttrycket var en viktig drivfaktor. Därefter fanns det tid för en eller två sångare att få en kortare individuell sånglektion. Jag uppmuntrade deltagarna att låta gruppen få stanna kvar och lyssna, vilket oftast också blev fallet – men valde en deltagare att få arbeta ensam med mig respekterades detta. Kursen blev uppskattad och följdes upp med liknande kurser de kommande åren.

1.2.1. Individuell utveckling och grupputveckling genom projektverksamhet.

I samband med Markaryds kommuns 700-års jubileum, genomförde jag hösten 2007 mitt körprojekt *Markaryd Cantat* vars mål bl.a. var att stimulera till mer sång- och körverksamhet i kommunen. I min studie av projektet (Ronner Larsson, 2008) framgick att körgruppen hade ett positivt inflytande vid inlärningsarbetet (vilket även inneslöt den sångtekniska delen) för den enskilde körsångaren. I en projektkör med över 90 deltagare var det för mig i min körledarroll omöjligt att höra varje enskild sångare, men det var frapperande tydligt hur en körgrupp kunde höja nivån på en annan – jag tänker då speciellt på mötet mellan skolkörens sångare och sångarna från den stora kören vilken i huvudsak var sammansatt utav kommunens kyrkokörer. Här var det den erfarna gruppen som övertog en viktig pedagogisk roll. Resultatet av utvärderingen av projektarbetet *Markaryd Cantat* visade att en mycket stor del av körsångarna är måna om sin egna sångtekniska och musikaliska utveckling. I synnerhet de körsångare med mindre erfarenhet av att sjunga i kör upplevde en positiv utveckling både då det gällde den egna rösten och att behärska körstämman. Men även de erfarna körsångarna, som ofta var medvetna om sitt ansvar som stämledare, blev sporrade att bjuda mer av sig själva och genomgick på detta vis även en personlig utveckling i ledarrollen. För alla sångare upplevdes det enklare att bemästra ett mer krävande musikaliskt verk i en större grupp. Mitt intryck var, att man i tider då köreerna avfolkas och medelåldern i köreerna ständigt stiger skulle vinna på att med jämna mellanrum samla sångare i en projektkör. Denna form av körverksamhet är kanske mer tilltalande i dagens utbredda individualism då det finns ett allt mindre intresse för att binda upp sig vid en kör. Men även för de sångare som har valt att soldariskt stödja sin körs verksamhet skulle en projektverksamhet bli en möjlighet till självväxt - och för den egna kören skulle detta innebära en vidare utveckling.

1.2.2. Att medvetet få uppleva sig själv genom gruppen

Efter en workshop med en kyrkokör i Malmö blev jag på våren 2008 ombedd att leda en sångkurs för de körmedlemmar som ville utveckla sig sångtekniskt. Nio körsångare anmälde sig till kursen. Gruppen valde att arbeta med Vaccais sångskola *Metodo pratico* som enhetligt undervisningsmaterial. Detta gjorde det möjligt att dels sjunga sångerna gemensamt, dels individuellt. Fördelen var naturligtvis också att man hade samma referensram och att litteraturen inte konkurrerade med körprogrammet som skulle instuderas med körledaren direkt efter sångövningen. Med denna grupp utvecklades efter ett tag ett arbetssätt där varje sångare fick uppleva sig själv genom gruppen. Det blev en slags masterclass-situation där alla i gruppen växelvis fungerade som ”audiovisuella speglar” och hjälpare åt varandra. Det gemensamma sångtekniska och musikaliska arbetet med en ständig rotation utav rollidentiteter genererade en gemensam kunskap som alla kunde ta del av. Sporrade av deltagarnas positiva respons och nyfiken på att förstå mer om detta fenomen har jag sedan hösten 2008 på liknande vis arbetat med fem olika grupper där jag har växlat mellan att undervisa deltagarna individuellt, i liten grupp och i stor grupp. Till dessa fem grupper tillkom spontant en grupp körledare som jag vid en utbildningsdag för kyrkomusiker anordnad av SENSUS i november 2008 introducerade mitt arbetssätt för.

1.2.3. Enskild sångundervisning eller i grupp?

Mina egna erfarenheter som såväl sångpedagog som sångelev pekar på följande för- och nackdelar med enskild undervisning respektive undervisning i grupp. Fördelen för eleven med enskild sångundervisning är att man har sångpedagogens hela uppmärksamhet - man känner sig sedd och omhändertagen. I en enskild undervisning är det för vissa elever lättare att öppet våga visa upp sin röst med alla dess eventuella brister – vilket ju är en förutsättning för ett konstruktivt röstarbete. Nackdelen skulle vara, att det asymmetriska maktförhållandet sångpedagog – elev kan ge en obalans i interaktionen. Därutöver är det svårt att få återkoppling på sitt röstbeteende om man inte har tillgång till bandspelare och video. Även med denna teknik förlorar man mycket av den upplevelsekaraktär som en åhörare spontant kan ge respons på. I synnerhet för en sångare som upplever sitt instrument inifrån är det viktigt att få referenser utifrån – inte bara från sångpedagogen eller körledaren utan även från de andra deltagarna.

Fördelarna med att få sångundervisning i grupp är, dels att man kan få en direkt *reaktion* på sin *aktion*, dels att man ser hur andra gruppdeltagare gör när de arbetar med sin röstförändring, vilket förmodligen inspirerar till egen förändring. Man upplever processen dels

inifrån genom sig själv, dels *utifrån* genom de andra gruppdeltagarna och får på detta vis en djupare förståelse och bekräftelse av det upplevda. Vidare kan man anta att arbetet underlättas av att man i gruppen utbyter erfarenheter med varandra och reflekterar tillsammans, att det privata därmed blir allmänt och mindre laddat. Nackdelarna skulle kunna vara att man undviker att fördjupa sig i specifikt individuella problem eller att någon deltagare möjligen känner sig sedd och upplever detta som negativt.

1.3. Syfte och forskningsfrågor

Med utgångspunkt i resultaten från min förra studie (Larsson, 2008) och i mina tidigare erfarenheter som sångpedagog är syftet med denna studie tudelat: dels att dokumentera sångarnas individuella upplevelser av sitt sångtekniska och musikaliska lärande i grupp och i förekommande fall sätta detta i relation till deras upplevelse av en enskild undervisning, dels att studera vilka faktorer som kan ha varit utslagsgivande för dessa upplevelser.

Forskningsfrågor

1) Hur upplever sångare det individuella musikaliska och sångtekniska lärandet i grupp respektive i enskild undervisning?

2) Vilka kan de bakomliggande orsakerna till denna upplevelse vara?

Jag har valt att avgränsa min studie till att inte omfatta de didaktiska konsekvenserna utav resultatet på de ovan nämnda forskningsfrågorna. Detta blir ett område som kommer att behandlas i min fortsatta forskning.

2. SÅNGUNDERVISNING – EN BAKGRUND

I följande kapitel kommer ett par studier behandlas som berör problematiken i mina forskningsfrågor. I skrivande ögonblick har jag inte hittat någon musikpedagogisk studie som helt täcker det område jag intresserar mig för och som skulle kunna betecknas som tidigare forskning. Jag har därför förutom en studie om den italienska sångskolan och körsångares lärande i kör valt att söka empiri ur angränsande områden som lingvistik (och medicinsk forskning om sångrösten), hjärnforskningen och experimentalpsykologin.

2.1. Återkoppling och styrning av sånginstrumentet

Sånginstrumentet är ett föränderligt instrument som byggs upp varje gång vi tar det i bruk. Husler & Rodd-Marling (1965) skriver i sin studie av vad som organiskt sker när vi sjunger:

Das Geschehen bei der sängerischen Tongebung ist demnach ein einziger und gewaltiger Akt der Aufrichtung des Stimmorganes zu einem Mechanismus, durch den sich erst *singen* lässt. Ein Mechanismus, der sich vom untersten Ende der Bauchmuskulatur und der Gesäßmuskeln bis über den Gaumen aufwärts erstreckt. Das Gesangsinstrument ist, damit es nochmal gesagt sei, also überhaupt erst vorhanden, wenn es sich in Funktion befindet. (s.28)

De påpekar att det är först i samband med att vi sjunger som vårt instrument existerar. Sångfunktionen vi modellerar vårt instrument och detta arbete styrs av *auditiva* och *kinestetiska* men även *visuella* upplevelser. Genom att erfara hur alla dessa sinnen samspelar kan en sångare få ett helhetsintryck av sitt annars så fördolda instrument. Som sångare står man inför problemet att den egna inre auditiva upplevelsen av sin sångröst inte alltid motsvarar det som en åhörare upplever.

Röstsignalen filtreras längs båda de två vägar den tar mellan munnen och örat: dels genom skallen och dels genom luften runt skallen. I bägge kanalerna missgynnar filtreringen högre frekvenser på bekostnad av lägre, så att det hörda ljudet är mer basframhävt än annars.

(Lindblad, 1992, s. 118)

Om den auditiva återkopplingen är viktig även vid normal röstproduktion, vilket bland annat har påvisats hos vuxna vilka i samband med att de förlorat hörseln fått en monoton röst som även avvikit i styrka, så är den desto viktigare för en sångare som ska kontrollera tonhöjd,

röststyrka och kvalitet i alla språkljud. Tomatis (1987), som var professor i audio-psykofonologi i Paris, skriver att hörgränsen omedvetet styrs av psyket – viljan att höra eller inte höra - och att det finns ett samband mellan hörförmåga och den egna rösten. I sin studie av sambandet mellan hörförmågan och röstkvalitet kom han fram till följande: 1. Rösten har bara de övertoner som personens öra kan höra. 2. Ger man örat möjlighet att åter korrekt höra frekvenser som tidigare inte alls eller bara dåligt uppfattats, återkommer dessa omedelbart och omedvetet igen i rösten. 3. Upprepas en akustisk stimulering över en längre tid för detta till en varaktig förändring av hörförmågan och fonationen. I sin studie kunde Tomatis fastställa att den ideala hörkurvan hos sångare varierade beroende på röstfack men att de högre frekvenserna alltid hördes bättre än de lägre. Hörkurvan visade en brant stigande kurva, vilket enligt Tomatis är en förutsättning för ett analytiskt hörande – det vill säga möjligheten att uppfatta en klang. En förutsättning för att kunna utveckla sin sångröst skulle således enligt Tomatis vara ett vältränat öra. Ett intressant fenomen är enligt Lindblad (1992) att den som lyssnar på andra kan förnimma deras röster med hjälp av sitt eget struphuvud.

En allmän hypotes om talperceptionen som kallas motorteorin innebär just att vi hör de ljud som andra bildar i termer av hur vår egen talapparat skulle ha producerat dem. ... För att få en klarare uppfattning om hörda röstegenskaper kan vi ta till knepet att känna efter i vårt eget struphuvud hur vi själva skulle göra för att åstadkomma dem. Detta brukar kallas för *kreativt hörande*. Röstterapeuter utnyttjar och utvecklar denna allmänmänskliga förmåga. Detta är en vanlig ingrediens i den diagnostiska analysen av patienters röststörningar. (Lindblad, 1992, s. 118)

Sång är ett balanserat muskelsamspel med mycket stora precisionskrav där varje enskild muskel normalt har mer än en funktion. Som exempel kan nämnas vocalismuskeln som deltar i kontrollen av såväl tonhöjd, röststyrka som registerinställning. I detta mycket komplexa muskelarbete är *imitationen* ett viktigt styrande verktyg.

2.2. Spegelneuroner

Att vi har en förmåga till kreativt hörande och imitation och att vi överhuvudtaget kan uttrycka oss med ett språk anses idag vara *spiegelneuronernas* förtjänst, vilket följande avsnitt belyser.

The mirror system seems to unify in the same neural mechanism a variety of phenomena that range from elementary behaviours, such as response facilitation, to higher cognitive functions, such as imitation learning and action understanding.

(Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2001, s.668)

I början av 1990-talet upptäckte en grupp forskare i Parma under ledning av professor Giacomo Rizzolatti *spegelneuronerna*, en speciell sorts celler i hjärnan som beter sig likadant både när man själv gör något som när man ser någon utföra samma sak. Detta kunde påvisas i experiment med apor genom att mäta den elektriska aktiviteten i den del av hjärnbarken som ger signaler till musklerna. Senare studier visade, att dessa celler även reagerade likadant på ljud. Både gester och ljud lämnar alltså ett slags eko i de delar av hjärnan som styr talet (och sången).

Enligt den gängse bilden skickar ögonen och de andra sinnesorganen information till hjärnbarken för analys. När analysen är klar kan den motoriska barken – hjärnans avdelning för viljestyrda rörelser - skicka signaler till musklerna så att kroppen rör sig på lämpligt sätt. De nya resultaten visar att vi "ser" med den motoriska barken. Analysen av vad andra gör börjar med en automatisk simulering i den egna hjärnan. ... Hjärnan tolkar alltså "spegelbilden" som om den vore en egen rörelse. ... Undersökningar med riktade magnetfält som förstärker hjärnans impulser att signalera till musklerna, så kallad TMS (transkraniell magnetstimulering). ... visar att ord med tydliga r, till exempel birra (öl) utlöser starkare impulser att röra tungan än ord utan r, till exempel baffo (mustasch). (Snaprud, 2006)

Fadiga, Craghero och Rizzolatti (2001) framhäver i sitt resultat, att fonem som har en betydelse aktiverar den motoriska barken hos lyssnaren mer än pseudoord, men att fonem som kräver en stark aktivitet i tungmuskulaturen alltid ger en starkare aktivitet i den motoriska barken oavsett om de har en innebörd eller ej. På ett plan kan jag således uppleva att det är jag som begår den handling jag ser och hör någon annan göra. Hjärnan har tillgång både till min avsikt och till information om kroppsdelarnas inbördes lägen. Spiegelneuronerna samspelar med resten av nervsystemet. Den nära kopplingen mellan egna och andras rörelser har också lett till spekulationer om hur språket har uppstått. Hammarbäck och Jansson (2006) skriver att imitationen är ett viktigt verktyg i lärprocessen och att den visuella informationen i ansikten spelar en avgörande roll vid talmotoriskt lärande. De anser att denna kunskap borde kunna användas vid nya former av språkundervisning. Det ligger nära till hands att förmoda att den visuella informationen även har en viktig betydelse för den sångmotoriska lärprocessen.

2.3. Visuellt-auditivt-kinestetiskt-emotionellt lärande

Sandberg Jurström (2001) beskriver i sin studie av körsångares lärande i kör hur deltagarna mer eller mindre använder sig av olika lärostilar, den *visuella*, den *auditiva*, den *kinestetiska* och den *emotionella* för att lära sig de olika körstyckena. Förutom att avläsa notbild och dirigentens kroppsuttryck och gester kan dirigentens förebildande sång ge körsångaren ”en visuell bild av hur ett musikstycke kan utföras, hur rösten och dess klang kan formas och vilken andningsteknik som är nödvändig att använda” (s. 33). Lyssnandet används inte bara som ett effektivt verktyg för att lära sig sin stämma och att kunna samsjunga, ofta lyssnar man även på klingande förebilder i form av inspelningar på de stycken man själv arbetar på för att få en helhetsupplevelse av styckets karaktär, form, klang och struktur. Den kinestetiska lärostilen använder den egna kroppen som redskap ”för att erfara musiken och det lärande som sker genom att efterlikna och imitera andras kroppsliga uttryck” (s. 38). Jurström nämner, att det förutom ett visuellt och auditivt minne även finns ett kroppsligt minne av det lärda, inte bara av musiken utan även den sångtekniska upplevelsen. Den emotionella lärostilen använder individernas känslor som redskap för lärandet. Erfarandet att uppleva musiken i sitt inre genom alla sina sinnen ger en helhetsupplevelse och känsla för musiken. Lärandet upplevs genom denna känsla för musiken ofta som både meningsfullare och lättare. Även Calissendorf (2006) beskriver i sin studie på 5-åringar som undervisas i fiol hur kunskapen efter ett tag ”sätter sig i kroppen”.

Kategorin *höra eller se* utvidgas till att omfatta även *känna* och *veta*. Känna kopplas främst till det taktila och kinestetiska sinnet, men har även samband med att barnen ser och hör. Uttrycket för detta är mestadels att de ”känner på sig”. Det förekommer också uttalanden från de vuxna, som att barnen har en ”känsla i kroppen”, ”känsla för musiken” och att det kan ”kännas i armen”, hur man skall spela. (s. 107)

2.4. Den italienska sångskolan

Liljas (2007) skildrar i sin avhandling David Björling som sångpedagog och bärare av den italienska belcanto-traditionen. David Björling hade sin karriär som sångare och sångpedagog i en tid då det rådde en konflikt mellan två undervisningsmetoder: *den artificiella* - en vetenskapsbaserad metod vilken emanerat ur *Garcíaskolan* och *den naturliga* som hade sitt ursprung i *Lampertiskolan*. Dessa båda skolor hade sina rötter i den gamla italienska skolan och

dess belcanto-ideal som växte fram i samband med operans tillkomst och utveckling (omkring 1600) men hade divergerande syn på pedagogiken. Rossini (1792-1868) kan ses som en länk från den gamla belcanto-stilen till en slags neo-belcantisk period med en tydlig orientering mot virtuos sång för alla rösttyper. Förste tenor hos Rossini var spanjoren García (1775-1832) vilken som sångpedagog ville utveckla sångtekniken och i synnerhet männens naturliga rösthöjd. Hans son García d.y. (1805-1906) grundade den framgångsrika *Garcíaskolan* med vilken han ville skapa en *systematiserad sångundervisning* med generella regler och metoder. Lamperti (1813-1892) menade att det inte fanns någon generell metod för belcanto – sångundervisningen måste anpassas individuellt till elevens möjligheter och begränsningar. Sångorganen sågs som automatiskt betingade organ som inte kunde eller skulle styras av metoder. Sångträningen låg mer på ett kognitivt plan där mentala, psykologiska och emotionella processer styrde utvecklingen – *det psykodynamiska undervisningsidealet*.

Enligt Liljas (2007) förefaller David Björlings röstideal och principer för sångträning sammanfalla med Lampertiskolans med dess sparsmakade övningar som ska göras i mellanläget med en fyllig och varm röstklang. Även Enrico Caruso, David Björlings förebild, varnar för forcering av omfånget vilket kan äventyra röstens skönhet och klang. Rötterna till detta synsätt finns i den gamla italienska skolan och speglas även i Vaccais sångskola *Metodo Pratico* (1834). Björling utbildade sig också i det italienska språket – vilket ansågs ha stor betydelse för tonbildningen i den äldre italienska skolan. Såväl Lamperti som Björling avråder från att sjunga pianissimo i början av sångutbildningen eftersom det kan stänga till halsen. Alla sångövningar ska göras med öppen hals och när rösten väl har placerats och andningstekniken ekonomiserats kan man börja med det svåraste, pianonyansen. Björling menar att djupandning är en förutsättning för att kunna sjunga med öppen hals. Resultatet är en kraftig röstbildning som dock står långt ifrån en forcering av rösten. Öppen hals bidrar till en mjuk och vacker röstklang då tonen lättare finner sin huvudklang.

I min studie har jag i gruppundervisningen i sång med de sångstuderande på musiklinjen samt i en studiecirkel i sång för körsångare använt mig utav Vaccais *Metodo Pratico* (Edition Peters, 1914). Dels för att denna sångskola är en bra introduktion i den italienska belcanto-skolan, dels för att det italienska språket öppnar upp för nya upplevelser av klang och legato. Själv fick jag som en del av den obligatoriska sånglitteraturen på Rossinikonservatoriet studera samma sångskola och har även använt mig av den vid min undervisning (liksom många av mina andra kollegor) på musikhögskolan i Zürich. På detta vis kan man säga att jag genom min studie även har fört lite av den italienska belcanto traditionen vidare så som min lärare Professor Raggi-Valentini presenterade den för mig. Även undervisnings sättet – att

sjunga övningarna inför varandra – har jag övertagit. Som variation har jag infört att gruppen även får sjunga övningarna samtidigt, detta bland annat för att träna och dra fördel av växel-spelet mellan att sjunga i grupp och att sjunga solistiskt. Detta innebär en övning att växla mellan grupsångarens och solistens roll.

2.5. Experimentalpsykologisk undersökning av sångare

2.5.1. Personlighetsdrag

Sandgren (2005) har i sin sammanläggningsavhandling undersökt faktorer och processer förbundna med operasångares utveckling och artistiska profession och gjort en jämförelse med amatörsångare. Hon nämner att *personlighetsdrag* och *motivation* är två avgörande orsaker till att individer deltar i olika aktiviteter. Hon refererar till Eysencks (1985) psykobiologiska teori enligt vilken personliga egenskaper är medfödda och kan beskrivas med tre faktorer: grad av extraversion, neurotism och psykotism. *Extraverta* är sociala, livliga, djärva och impulsiva medan *introverta* visar upp motsatta egenskaper. Extraverta reagerar och tar initiativ snabbare och är fysiskt mer aktiva. *Neurotiker* beskrivs ofta som oroliga, emotionellt ostabila, med mindervärdeskomplex. Neurotikern upplever omvärlden som hotande och problematisk och sätter därför den personliga säkerheten före en måluppfyllelse. Studier visar att deras yrkesmässiga insats har en låg professionalitet och att de ofta är missnöjda med sitt arbete. *Psykotism* indikerar låg empati och nonkonformism. Förutom de ovan nämnda egenskaperna kan tillfogas *impulsivitet* och *sensationssökande*. Sandgren menar att dessa egenskaper troligtvis är fördelaktiga i den kreativa processen.

I sin jämförande studie av hur amatörer och professionella sångare upplever en sånglektion visade fysiologiska reaktioner hos sångarna före och efter sånglektioner att amatörer upplevde mer välbefinnande vid lägre nivåer av stresshormoner än professionella, men ökningen av oxytocin visade att båda grupper upplevde välbefinnande. Båda grupper kände sig mer energiska och avspända efteråt, men amatörer upplevde mer glädje än de professionella. Sånglektionerna är en essentiell del av de professionella sångarnas röstvård, för amatörer är det en möjlighet till självförverkligande och frigörande från emotionella förspänningar.

2.5.2. Psykologisk syn på artister och hälsa

Prestationsångest är vanligt hos sångartister. En negativ uppfattning av den egna sångrösten kan resultera i en försämrad prestation. Symtomen som försvårar utövande av sångyrket på-

verkar enligt Sandberg även den professionella och privata självbilden. Att försöka leva upp till sina egna och andras förväntningar och att ständigt exponera såväl sitt instrument som det egna jaget för publikens evaluering kan utlösa ångest. Sandgren hänvisar till Jamison (1993) som fann att artister visade en större variation på personlighetsdrag och även störningar. Men den artistiska personligheten visar ofta hur en psykologisk svaghet ibland kan omvandlas till en optimal funktion.

2.6. Sammanfattning

De ovan nämnda studierna och min egen erfarenhet som sångerska och sångpedagog visar på att det sångliga lärandet är ett kroppsligt erfalande där den auditiva-kinestetiska-visuella upplevelsen används som ett effektivt verktyg för att styra sånginstrumentet. Därutöver spelar psykologiska och emotionella processer en viktig roll som drivande eller hämmande krafter i röstutvecklingen. Personliga egenskaper som impulsivitet och sensationssökande anses som fördelaktiga i den kreativa processen då det innebär att man är beredd till ett större risktagande för att nå en måluppfyllelse. Dessa extroverta sångare med mer mod att gå utöver sina gränser borde naturligtvis ha en större utvecklingspotential än en introvert sångare. En persons uppfattning av sin egen sång påverkar den personliga självbilden vilket i sin tur påverkar hur man kan hantera sångprocessen. Det privata blir därmed starkt förbundet med sången, vilket för en sångare med en negativ självbild kan få förödande konsekvenser. I mitt arbete med de olika sånggrupperna erfor jag att man genom att avpersonifiera sångtekniska problem kan bryta en sådan negativ spiral så att även en sångare med svag självbild kan växa.

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel beskriver jag olika former av lärande. Jag har valt att utgå ifrån en icke-dualistisk kunskapssyn där kunskap skapas genom dialog och interaktion. Med denna utgångspunkt beskrivs de klassiska aspekterna på lärande samt det sociokulturella lärandet. Då jag fokuserar på individens upplevelse av sitt eget lärande och då det i sångundervisning i synnerhet handlar om det kroppsliga erfandet, tar jag upp den livsvärldsfenomenologiska synen på lärandet. För att kunna belysa bakomliggande orsaker till *varför* lärandet upplevs på ett visst sätt behandlas även kort hur man med en kritisk tolkningsansats skulle kunna synliggöra maktstrukturer i lärandeprocessen. Som avslutning behandlas hur man medvetet kan använda sig av informell lärandestrategi i det formella lärandet.

3.1. Maieutik, mimesis och imitation

Sokrates använde sig av en pedagogisk metod som har kommit att kallas för *maieutik* (*grekiska maieu'a*, förlossa). Genom frågeställningar leder man sin samtalspartner framåt på ett sådant vis att denne aktiveras att tänka och tolka och därmed själv hittar svaren utan att påverkas av ens uppfattningar. Sokrates gör parallellen att läraren likt barnmorskan bara finns till hands för att visa vägen – läraren kan inte genomföra lärandeprocessen men kan hjälpa eleven att ”framföda” dess redan inneboende förmågor och möjligheter. Dialogformen, som Sokrates valde, är ett viktigt verktyg för lärandet inom den europeiska traditionen (Philgren, 2008). Aristoteles beskriver *mimesis* med sina två aspekter *techne* (hantverket) och *poesis* (det konstnärliga uttrycket) som grunden för allt konstnärligt skapande och lärande. *Imitationen* är ett starkt medierande verktyg i lärandeprocessen och innebär inte en *kopiering*, utan ett fritt återskapande utifrån en förebild, en *mästare* (Ljungar-Chapelon, 2008).

I Ljungar-Chapelons (2008) beskrivning av den franska flöjtskolan framgår, att undervisningen sker i *grupp* och att *imitationen* är ett starkt medierande verktyg i lärandeprocessen. Han återger hur Pluche (1751) diskuterar lärandet (utav språk) ur ett techneperspektiv. Enligt honom bör man först använda imitation och därefter bekräfta densamma med reflektion och teori – detta är den *säkra vägen* som dessutom snabbare leder till resultat. Lärandet sker först genom *görandet* - ett analytiskt förhållningssätt kommer därefter. Detta var samma undervisningssätt som jag mötte som studerande i sång vid Rossinikonservatoriet i Pesaro. Likt i den franska flöjtskolan var det en självklarhet att den individuella undervisningen på konservato-

riet genomfördes i grupp och att man därigenom inte bara fick ta del av *mästarens* tolkning utan även medstudenternas – vilka även de kunde tjäna som modeller och förebilder. Den *maieutiska dialogen* lärare - elev fördes framför allt genom musicerandet och mindre via verbal reflektion.

Även i Liljas (2007) beskrivning av David Björlings sångskola beskrivs metoden att imitera förebilder som ett viktigt redskap. Såväl sönerna som hans privatelever fick lyssna till Enrico Carusos inspelningar – något David Björling själv hade gjort för att komplettera de möjligheter han hade haft som student vid Metropolitan Opera School att uppleva denna framstående sångare ”live”. En förklaring till Jussi Björlings ovanligt positiva sångutveckling är enligt Liljas, att han utöver sin fader hade sin sångbegåvade storebror Olle som förebild och att detta i kombination med det yngre barnets starka önskan att likna sin storebror ökade intensiteten av hans eget lärande.

Som sångpedagog upplever jag starkt den maieutiska processen i sångundervisningen. Det handlar verkligen om att ”framföda” sångelevens inneboende möjligheter, att få eleven att varsebli sitt inneboende instrument. Jag menar, att den enda möjlighet att varsebli hela sitt instrument är genom den auditiva-kinestetiska-visuella helhetsupplevelsen vilken en sångare kan få genom att studera och imitera en förebild. I en gemensam reflektion över det upplevda kan även andra dimensioner som till exempel upplevelser på det emotionella planet knyts till helhetsupplevelsen. Det viktigaste är dock att eleven själv sätter ord på sin upplevelse för att befästa denna. Upplevelsen kan ytterligare stärkas då man har möjlighet att återuppleva samma arbetsprocess genom en annan sångare i en gruppundervisningssituation.

3.2. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv

3.2.1. Den sociokulturella inriktningen

Lev Vygotskij (1896-1934) som kan sägas stå bakom den sociokulturella inriktningen fokuserade på den sociala miljön, och menade att barnets utveckling och därmed också dess lärande hänger samman med vilken miljö det växer upp i (Säljö, 2000). Etnologerna Lave och Wenger bidrog till att hans teorier uppmärksammades igen i slutet på 1900-talet (Claesson, 2007). Dessa beskrev på etnologers vis hur lärandet i olika kulturer kan gå till.

Det är genom att delta i ett sammanhang, vara i en kontext, som lärandet äger rum. ... den lärande människan börjar röra sig från periferin mot centrum. ... detta ”legitima perifera delta-

gande” är en kollektiv process. I det sammanhanget står det klart att kognitiva processer inte kan lösas från andra processer, t.ex. sociala processer. (Claesson, 2007, s.31-32)

Säljö (2000) beskriver sociokultur som ett samspel och samarbete mellan människor där den sociokulturella individen eller gruppen utvecklar sina kognitiva färdigheter. ”Det handlar om hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller” (Säljö, s.18). Lärandet sker i interaktion mellan individer och just samspelet mellan individ och kollektiv är i fokus i ett sociokulturellt perspektiv. Han beskriver även Vygotskys tanke att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring och att vi i varje situation i olika samspelesituationer har möjlighet att ta över och ta till oss – *appropriera* - kunskaper från varandra. Vygotsky definierar i sammanhang med detta dynamiska sätt att betrakta människors utveckling och lärande begreppet *utvecklingszon* (*zone of proximal development, ZPD*) som skillnaden mellan vad en individ kan prestera ensam och vad individen kan prestera med handledning. I samspelet mellan grupperna eller individerna är olikheten i kunskapsnivå viktigt för att en rörelse inom ramen för utvecklingszonen ska komma igång (Säljö, 2000).

Det görs emellertid inget direkt fokus på hur *individen* uppfattar något – utan på människan sociala omgivning och vad språket och kommunikationen innebär för lärandet. En metod som används är reciprocal teaching - en lärare och en grupp elever leder diskussionen i tur och ordning - så får en ”novis” successivt en ”expertroll”. Läraren kan betrakta sig som en mästare eller handledare – eleverna är lärlingar (Claesson, 2007).

3.2.2. Mästare-lärling-gesäll

Heiling (2000) beskriver det situerade lärandet i ett amatörbrassband och visar hur kunskap skapas genom interaktion med andra – hur det musikaliska kunnandet utvecklas och återskapas i en social process. Det mästare-lärlingsförhållande som ofta förekommer vill Heiling utvidga till att även inkludera gesällen – en medlem som redan nått långt i sin musikaliska utveckling och därför i viss mån kan överta mästarens roll. Även Stenbäck (2001) beskriver samma fenomen – det vill säga hur en kärna av vana sångare i en kör ofta fungerar som förebilder och stöd för de mera ovana sångarna som oftast inte läser noter och sjunger mera ”på känn”. Tillsammans med körledarens kompetens utgör dessa ledsångare därför en kunskapskälla som de andra får del av, det som Vygotsky benämner en *zone of proximal development*. Stenbäck skriver, att det framför allt är de oerfarna körsångarna som är medvetna om sin ut-

veckling medan de erfarna körsångarna kanske inte förstår vad de kan lära i en sådan situation – att det möjligtvis finns en underliggande tanke att de ska tränas att bli mer initiativrika körsångare.

3.2.3. Rollidentitet

Heiling (2000) nämner även, att det är viktigt för nybörjaren att utveckla en gruppidentitet då lärandet och identiteten är aspekter av samma fenomen. Inom gruppen finns en hierarki utav roller – mot bakgrund av sitt musikaliska kunnande hittar man sin plats i det sociala systemet (orkestern eller kören) och påbörjar sin lärprocess. Sandberg Jurström (2001) skriver att rollidentiteterna i lärprocessen kan variera i olika kontexter – det sker en ständig rörelse i form av utbyte av erfarenhet och kunskap mellan alla deltagarna. Lärprocessen främjas också genom ett varierat arbetssätt, så som att förutom de vanliga körrepetitioner med körledaren i centrum ha stämrepetitioner där *gesällen* (en duktig körmedlem) övertar *mästarens* (körledarens) roll eller att ha körhelger med någon gästande körledare, vilket ger nya intryck och nya lärdomar. Genom denna rörelse mellan olika kontexter utvecklas sångaren gradvis.

3.2.4. Mästarlärandets maktstruktur

Mästarläran har kritiserats för att vara ett medeltida, auktoritärt system, vilket fokuserar på imitation och reproduktion men saknar självständig kritisk reflektion (Kvale & Nielsen, 2000 citerat av Frangeur, 2007). Liljas (2007) beskriver hur David Björling, då han helt själv ville ha kontrollen över sina söners sångutbildning, förbjöd dem att delta i sången i skolan, vilket medförde att de alla fick ett streck i sång. I sin studie om relationen lärare - elev i enskild musikundervisning skriver Frangeur (2007) att det även idag i högre musikstudier är vanligt att det förekommer ett asymmetriskt maktförhållande vilket ger obalans i interaktionen.

”Läraren har stor makt och tolkningsföreträde i större utsträckning när undervisningen sker enskilt. Undervisningen blir en känslig situation som kan vara bekväm, kanske i synnerhet för läraren, men som också kan göra att eleven inte utvecklar sina egna ståndpunkter och värderingar”. (s. 16)

”Fenomenen kunskap och makt är intimt förknippade med varandra och där det existerar kunskap finns också makt” (Ericsson, 2006). Överför man Laves & Wengers bild av den lärande miljön som en cirkel (Claesson, 2007) till ett kritiskt forskningsperspektiv, skulle med Foca-

ults tes ”makt är kunskap” (Ericsson, 2001) cirkelns mitt bilda ett maktkunskapscentrum där läraren (*mästaren*) befinner sig och periferin vara en utgångspunkt för eleverna (*lärlingarna*) som genom kunskapandet med hjälp av *mästaren* och *gesällerna* (Heiling, 2000) som förebilder alltmer närmar sig cirkelns mitt. I denna konstruktion, som kan överföras på en gruppundervisningssituation, syns tydliga *identiteter* och *positioneringar*. Denna bild frammanar synsättet att givandet av kunskap bara sker i en riktning – från centrum och ut mot periferin. Att det är de som har de starkare positionerna som är *givare* ifrågasätts inte heller, vilket stärker deras position och identitet ytterligare.

Om jag skulle försöka besvara min andra forskningsfråga, som söker de bakomliggande orsakerna till elevernas upplevelse av sitt lärande i en grupp respektive i enskild undervisning utifrån en kritisk forskningsansats, skulle jag kunna fokusera på vilka maktstrukturer som finns inneboende i en undervisningssituation. I denna studie har jag valt att (utan att göra en djupanalys) försöka läsa ut vad som sägs mellan raderna i de transkriberade gruppdiskussionerna. En djupare analys av dessa skulle kunna göras i fortsatt forskning.

3.3. En livsvärldsfenomenologisk syn på lärandet

Ordet *fenomen* kan härledas ur grekiskan där det betyder ”det som visar sig”. För att sakerna ska kunna visa sig krävs det att det finns någon de kan visa sig för. Det finns således ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt i fenomenbegreppet. Husserl, grundare av den fenomenologiska traditionen, definierar enligt Ferm (2006) fenomenologi som studien av det direkt upplevda med utgång från subjektets egen *livsvärld*. Livsvärlden är pre-reflexiv, vi upplever den med våra sinnen och tar den till oss innan vi reflekterar över den. Man måste gå tillbaka till ”sakerna själva” och studera dem som fenomen, dvs. så som de visar sig. Detta sker enligt Husserl genom *epoché* (av grek. ep-echein ”att hålla tillbaka”), vilket Holgersen (2006) beskriver som att man måste bortse från sin vardagsförståelse av tingen för att (med sin erfarenhet) kunna se dessa utifrån – likt en ”time-out” i sportvärlden när spelarna lämnar spelet för att studera det på avstånd.

Bengtsson (2005) framhäver att den fenomenologiska rörelsen aldrig varit ett ”monolitiskt block”, utan består av variationer som har de två teserna gemensamt (1) en vändning mot sakerna och (2) en följsamhet mot sakerna. Merleau-Ponty, tar liksom Husserl sin utgångspunkt i *livsvärlden*. Det ställe där värld och subjekt möts är i levd erfarenhet och handling, och det subjekt som erfar och handlar är den egna levda kroppen. Världen kommer således att gestalta sig utifrån den egna kroppens interaktion och kommunikation med det som den mö-

ter. Inom *livsvärldsfenomenologin*, anses att man som forskare inte ska tänka på reduktioner och epoché utan istället på *interaktion* och *intersubjektivitet*. ”För Merleau-Ponty är det kommunikativa och interaktiva mötet explicit vår tillgång till andra människor och ting i världen” (Bengtsson 2005, s. 41).

3.3.1. Intersubjektivt meningsskapande genom dialog och interaktion

Den ontologiska betydelsen av *intersubjektivitet* är att ”ett objekt är intersubjektivt om det i princip kan föreligga för eller upplevas på samma sätt av flera subjekt” (www.ne.se).

Ferm och Holgersen framhåller vikten av social interaktion och dialog för att kunna uppnå intersubjektivitet i pedagogiska sammanhang. En livsvärldsfenomenologisk syn på undervisning och lärande innebär enligt Ferm (2009) att det är de deltagande subjektens konkreta erfarenheter som utgör grund för vad som har möjlighet att läras och på vilket sätt. Beroende på elevernas och lärares tidigare erfarenheter upplevs innehållet i undervisningen på olika sätt – och det är dessa olika sätt att erfara som tillsammans skapar en *intersubjektiv förståelse* av innehållet. Olika erfarenheter i gruppen är en förutsättning för att ett lärande ska komma till stånd.

I lärarens i-världen-varo som lärare ligger naturligt ett ansvars-kännande (Hellemans, 1995). Att ta detta ansvar handlar om att vara nyfiken på olikheterna, att bjuda på sina egna erfarenheter och att locka fram studenternas olika erfarenheter, samt att bjuda in till delaktighet och ömsesidigt intresse. ... Det handlar om att tillåta sig att bli överraskad, att ta vara på det som händer och engagerar studenterna i stunden. På så sätt blir meningsskapande, direkt erfärande av världen, möjligt. (Ferm 2009, s. 308)

Begreppet *mederfarenhet* innebär enligt Ferm att människans erfärande av världen är större än vad som är möjligt att uppfatta direkt genom sinnena i erfärandeögonblicket och belyser detta med följande exempel:

Om temat för undervisning i musikdidaktik skulle vara hur gruppundervisning i gitarr för nybörjare kan organiseras, inverkar samtliga deltagares olika erfarenheter av gitarrspel, spel i grupp, gitarrlärare, och kanske lärare och lärande i allmänhet på vad som blir innehållet och vad som är möjligt att lära. Detta sätt att se människans förhållande till världen medför att det bland deltagare i en undervisningssituation kan finnas en bred och spretig förväntan på vad som skall komma att äga rum. Därmed kan det konstateras att det inte finns några fasta regler för densamma. (Ferm 2009, s. 309)

Holgerson (2006) menar att musikaliska situationer ger många möjligheter till *intersubjektiva relationer* då man som skapande, utövande, lyssnande eller på annat vis deltagande förhåller sig inte enbart till musiken, utan även till de andra deltagarna och inte minst till sig själv. Denna *musikaliska intersubjektivitet* definierar han som ”flera subjekts samtidiga riktning mot och av musik och varandra” (s. 33).

3.3.2. Kroppssubjektet och det gemensamma erfarenhetsfältet

För Merleau-Ponty är kroppen vår tillgång till världen och som levande kroppar uttrycker vi oss i en symbolisk form, verbalt eller icke-verbalt. Kroppen är inte bara lagrad erfarenhet utan även artikulerad erfarenhet. (Fink-Jensen, 2006). Enligt Bengtsson (2001) kan intersubjektivitet förstås som ”en relation mellan levda kroppar som subjekt” (s. 84). Den kroppslighet som det här syftas till är den sinnliga helheten som upplevs spontant och oreflekterat. Bengtsson hänvisar även till fenomenologen Merleau-Pontys språk teori vilken bygger på att vi införlivar ett ting med den egna kroppen då en vana bildas. ”Språket sitter i tungan”, menar han, då det har ”införlivats med den egna kroppen, blivit ett vetande och en färdighet som är sedimenterad i den egna kroppen och fungerar spontant” (2001, s. 81). Holgerson (2006) framhäver betydelsen av att vi som kroppssubjekt är en del av ett *gemensamt erfarenhetsfält*. Han refererar till Stern (2004) som likt Merleau-Ponty söker efter konkreta hållpunkter till detta gemensamma erfarenhetsfält genom att använda sig utav experimentalpsykologiska undersökningar utifrån ett första-person perspektiv. Som ett exempel härpå nämns upptäckten av *spegelneuroner*, vilkas funktion är att spegla en visuell perception till en motorisk, så att vi själva upplever den motoriska handling någon annan utför. Det upplevande subjektet kan således genom sitt synintryck uppleva den andre ”som om det utförde samma handling, följde samma emotion, artikulerade samma ljud och blev berörda på samma sätt” (Stern, 2004, citerad av Holgerson, 2006, s. 45).

Det högsta målet för en sångare borde i Merleau-Pontys anda vara att sången till slut genom flitigt övande införlivas som en färdighet sedimenterad i den egna kroppen och fungerar spontant. En väg att nå dit skulle kunna vara att vi tar del av vårt gemensamma erfarenhetsfält genom att i en gruppundervisningssituation dela med oss av våra auditiva, kinestetiska och visuella upplevelser och gemensamt reflektera över dessa. Likt Merleau-Ponty skulle jag också vilja söka efter konkreta hållpunkter till det gemensamma erfandet. Är det möjligt att jag tack vare spegelneuronerna som lyssnande och iakttagande person kan erfara en sångares kroppsliga upplevelser genom den egna kroppen? Vilka är i så fall förutsättningarna för att

detta ska lyckas? Dessa frågor kräver ytterligare en fördjupning och sparas därför till min kommande forskning.

3.4. Olika former av lärande

Folkestad (1998) definierar musikpedagogik som det forskningsfält vilket studerar alla former av musikaliskt lärande och erfارande av musik även i de fall då det musikaliska lärandet inte är situationens avsikt eller primära mål.

3.4.1. Formellt och informellt lärande

Med *formellt lärande* menas normalt sett ett reglerat lärande som leder till ett formulerat mål medan *informellt lärande* definieras som lärande under mindre organiserade och strukturerade former på egen hand, i familjekretsen, på arbetsplatsen eller i det dagliga livet. Folkestad (1998) talar om barns lärande utanför skolan, *vardagslärande* eller *informellt lärande* som en grund och förutsättning för *det institutionaliserade lärandet*, lärandet i skolan. Scheid (2009) skriver, att begreppet *informellt lärande* växte ur begreppet *ovanligt lärande* (introducerat av Ziehe & Stubenrauch, 1983), vilket innebar att ungdomar lärde varandra ny teknik, estetik, värderingar och normer som verktyg för sin egen självbefrielse och självrealisering i ett till synes övermäktigt och begränsande samhälle. Begreppet omvandlades enligt Scheid (2009) i Fornäs, Lindbergs och Sernhedes (1988) ungdomskulturforskning till *informellt lärande* och kopplades då till ungdomar och rockmusik. I denna tolkning var detta ett lärande utanför skolans ramar – ett alternativ till skolans musikundervisning - med en musikgrupps arbetsmetoder som förebild: ett gehörsbaserat lärande i ett kollektiv utan formell ledare där man plankar och kopierar förebilder. I det här fallet förbinds det informella lärandet starkt med *platsen* och *lärandesättet* (Scheid, 2009).

De båda lärandesätten genererar också olika sorts kunskap. Tivenius (2008) beskriver Elliots definition av *formell* och *informell kunskap* på följande vis:

Formell kunskap om musik är all sådan kunskap som förmedlas verbalt och informell kunskap är sådan som refererar till en persons musikaliska omdömesförmåga som utgår från förmågan till kritisk reflektion avseende musikaliska ställningstaganden i spelsituationen . (s. 158)

Läraren ska genom aktivt spelande och improvisation, *musicing*, förmedla sin kunskap till eleverna, och inte verbalt. Denna idé återfinns emellertid även i den högst institutionaliserade *franska flöjtskolans tradition* där formerna för lärandet i princip varit likadana från 1795 till idag. Ljungar-Chapelon (2008) beskriver hur läraren använder sig av flöjtspelet istället för det talade ordet som medierande verktyg – *Gadamers utvidgade språkbegrepp* – när han i duett-spelets *sokratiska dialog* hjälper till att förlösa elevens inneboende förmåga. Även *imitation* och *intuition* är viktiga faktorer vid lärandet. Söderman (2004) återger hur rockmusikerna i Greens (2001) studie, i det ögonblick då de började undervisa på institutioner paradoxalt nog använde sig utav formella lärandestrategier trots sitt egna informella lärandesätt. Oavsett genre tycks musiker kombinera dessa båda lärandestrategier.

3.4.2. Intentionaliteten

Folkestad (1998) nämner ett ”gränsland” mellan informellt och formellt lärande då man till exempel deltar i en studiecirkel i språk med intentionen att förbereda en språkresa. Denna bild skulle kunna överföras på en amatörorkester (Heiling, 2000) eller en kör (Ronner Larsson, 2008) som träffas för att förbereda en konsert och på vägen utvecklas socialt, musikaliskt och tekniskt. I denna studie kan man överföra bilden på en lärandesituation där eleven har intentionen att lära sig att behärska sitt instrument men samtidigt, omedvetet lär sig hur man undervisar. Utifrån detta kan man påstå att eleven får en formell utbildning i att behärska sitt instrument och en informell utbildning i hur man undervisar. I detta fall innebär *formellt lärande* att man har *fokus på lärandet*, och att *informellt lärande* att man *inte har fokus på lärandet*. Ericsson (2002) ger den sistnämnda kategorin beteckningen ”förströdd tillägnelse”, vilket indikerar en lättsam behaglighet i lärandet. Sandgrens (2005) studie på professionella och ickeprofessionella sångare fastställer att amatörer upplever mer glädje och välbefinnande under en sånglektion än professionella sångare. Amatören ser sånglektionen som en möjlighet till självförverkligande och frigörande från emotionella spänningar, den professionella sångaren deltar medvetet i lärprocessen med intentionen att vårda och vidareutveckla sin röst.

3.4.3. Informell lärandestrategi i formellt lärande

I sin granskning av Greens artikel (2008) *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* konstaterar Folkestad (2008), att uppdelningen mellan ett renodlat formellt och informellt lärande knappast existerar. Den informella lärandestrategin är inkluderad

i strategin för det formella lärandet. Det finns även en *samtidighet* av formellt och informellt institutionaliserat lärande där det är fokuseringen som definierar lärandets art. Haddon (2009) skriver i en artikel i *British Journal of Music* att det vid en undersökning på avgångsklassen av musikstudenterna vid University of York, visade sig att 45 % (23 utav 51 studenter) regelbundet gav instrumental- eller sångundervisning. Haddon granskar i samma artikel attityderna hos nio studenter som ger instrumental- och sånglektioner och undersöker deras utveckling som lärare och deras förståelse för några av huvudkoncepten för undervisning och lärande. Undersökningarna visar att studenterna lär sig att undervisa genom ökad erfarenhet mer än genom formell utbildning och att det är deras egna lärare som står modell för undervisnings-sättet.

Under en instrumentallektion finns *en samtidighet av formellt och informellt lärande* då studenten formellt undervisas på sitt instrument, men samtidigt informellt lär sig hur man undervisar. Dessutom går det informella lärandet även i den andra riktningen, från eleven till läraren. Alla studenter som undervisade upplevde att de fick ett stärkt självförtroende och att de bättre klarade av repetitioner och föreställningssituationer – informellt hade deras elever lärt dem att bättre hantera sin situation som *musiker*. Haddon (2009), som synliggjort det informella lärandet, tycker att studenterna kunde ha varit mer pro-aktiva i sin utveckling som lärare och att högskolorna borde ge studenterna mer stöd, övningsmöjligheter och feedback med hänsynstagande till deras effektivitet som lärare. Hon föreslår ett mentorskap med mer erfarna lärare och gärna hos fler lärare för att lära sig alternativa undervisnings-sätt, *gruppundervisning*. Här ser jag också ett viktigt komplement till enskild undervisning; en möjlighet till en spännande interaktion såväl mellan läraren och den undervisade eleven som med resten av gruppen. Detta ger ett stort samtidigt flöde av informellt och formellt lärande och därmed en utmärkt förutsättning för att utvecklas såväl som sångare/musiker som till pedagog.

4. METOD

I följande kapitel redogörs för de teoretiska aspekterna utav de metoder jag valt att använda mig av i min studie samt varför jag anser att dessa metoder har varit användbara för mig i min forskning. Därutöver beskrivs studiens design och undersökningens kvalitetsaspekter.

4.1. Metodologi

Eftersom jag vill undersöka hur sångelever upplever sitt lärande i enskild respektive gruppundervisning ser jag det som naturligt att använda den kvalitativa ansatsen i mitt forskningsarbete. Jag har använt mig av idéer från både ett sociokulturellt perspektiv på lärande, den livsvärldsfenomenologiska ansatsen, och i mitt tolkningsarbete den hermeneutiska teorin (i viss mån med ett kritiskt perspektiv).

4.1.1. Den kvalitativa forskningsmetoden

Kvalitativ forskning fokuserar på att beskriva och förstå fenomen i olika livsvärldar och dess verktyg är framför allt samtalet. Kvale (1997) definierar forskningsintervjun som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s. 13). Intervjun är ett möte mellan två seenden där kunskap konstrueras i interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade (resenärsmetaforen). *Fenomenologen* intresserar sig för att beskriva hur människor upplever sin livsvärld, *hermeneutikern* hur man tolkar mening i text och sociala handlingar och *diskursanalytikern* för språket - hur samtalet är konstruerat och vad det leder till (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Kvalitet syftar på arten, på beskaffenheten av något – kvantitet syftar på hur mycket, hur stort, på mängden av något. Trost (1994) framhåller att praktiskt taget inga studier som görs inom beteende- och samhällsvetenskaperna är av helt kvantitativ natur utan oftast har en blandform. Trost urskiljer tre steg i processen kring kvantitativa och kvalitativa studier: *datainsamlingen*, *bearbetningen/analysen* och *tolkningen* av bearbetningen/analysen. Trots att de kvalitativa och kvantitativa metoderna inom samhällsvetenskaplig forskning ofta är sammanflätade med varandra råder inte sällan uppfattningen att vetenskaplig kunskap ska vara kvantitativ. En anledning kan vara, att siffror, förutom att de är lättare att hantera, ofta verkar mera *objektiva* och trovärdiga än beskrivningar och tolkningar. I min studie, som är kvalitativ, används den kvantitativa metoden endast i studiet av projektkören - dels för att åskådliggöra

olika grupperingar, dels för att i en värdeskala kunna återge en bild av deltagarnas upplevelse av det sångtekniska och musikaliska lärandet i en projektkör.

4.1.2. Den kvalitativa forskningsintervjun

Kvalitativ forskning använder sig enligt Bryman (2001) vanligtvis av *ostrukturerade* och *semistrukturerade intervjuer*, vilka erbjuder en stor flexibilitet och möjlighet till att fördjupa eller följa upp punkter som intervjupersonen upplever som viktiga. Fokus ligger på hur intervjupersonen uppfattar och förstår frågor och skeenden utifrån sin livsvärld. Bryman (2001) nämner att semistrukturerade intervjuer är lämpligast vid undersökningar som rymmer flera fall då det krävs en viss struktur för att dessa ska kunna jämföras. För att kunna genomföra en noggrann och mångsidig analys bör intervjuerna spelas in och transkriberas.

Då frågorna rör ett avgränsat område med fokus på samspelet i gruppen och den gemensamma betydelsekonstruktionen används *fokusgruppmetoden* – som innefattar metoderna *gruppintervju* och *fokuserad intervju*. Fördelarna med denna metod är att de individuella svaren modifieras och utökas när man lyssnar på de andra i gruppen, att frågor som är betydelsefulla för deltagarna kommer upp till ytan då gruppleadaren överlämnar en vis del av kontrollen till gruppen, att argumentering och ifrågasättande av andras åsikter ger en mer realistisk beskrivning av vad människor tycker och tänker och att man får en bild av hur meningsskapandet sker i samspel och diskussioner med andra. Nackdelen är att gruppen kan få ett för starkt inflytande på de individuella svaren. Bryman refererar till Morgan (1988a) som menar att fokusgruppens storlek bör vara 6 – 10 personer. Ericsson (2002) använde i sin studie av hur ungdomar uppfattar sitt musikaliska lärande i skolan och i vardagskontexten *gruppkonversation* eller fokuserande på grupper (4-8 personer) som metod för att samla in data. Konversationen spelades i båda fallen in på band och transkriberades ordagrant.

För att studera samspelet och dess bakomliggande strukturer kan man göra en *samtalsanalys* av transkriberingen av ett inspelat samtal. Detta är en detaljerad analys av det naturliga samtalet i sin specifika kontext, där turtagning, närhetspar, preferensstrukturer, förklaringar och reparationmekanismer är viktiga verktyg. *Diskursanalysen* lägger enligt Bryman (2001) mindre tyngd på det naturliga samtalet och kan således även tillämpas på intervjuer och texter (exempelvis artiklar). Bryman framhäver två specifika drag inom diskursanalysen: den är *anti-realistisk*, vilket innebär att det inte finns en yttre verklighet som kan få en slutgiltig beskrivning eller förklaring; den är *konstruktionistisk*, vilket innebär att diskurser innehåll-

ler ett urval av flera tänkbara beskrivningar och att man med dessa bygger en speciell bild av verkligheten.

Studier där empirin utgörs av intervjuer och fokusgruppsamtal lämpar sig för diskursanalys. Diskursanalysen har ett aktörsperspektiv där interaktionen mellan människor och deras diskurser studeras. En diskursanalys med ett mikroperspektiv analyserar interaktion mellan människor, utan att relatera till samhället. Diskurspsykologi studerar även individens identitet på en mikronivå. Lindgren (2006) skriver att människors identitet inte kan ses som något fast – utan är fragmenterade och flexibla identiteter skapade i tal och handling. Människan formas som subjekt utifrån sitt val av tillgängliga diskursiva resurser – ett val som utfaller olika i olika sammanhang.

I min studie gjordes såväl intervjuer som fokusgruppsamtal vilka spelades in och transkriberades till text på ett sätt som försöker återge inte bara ordagrant *vad* som sades utan även *hur* detta sades. Eftersom jag i stor utsträckning intresserar mig för samspelet i gruppen och hur man genom detta bygger upp en intersubjektiv kunskap har jag fokuserat på hur gruppdiskussionen har fortskridit och även försökt att (utan att göra en djupanalys) läsa ut vad som sägs mellan raderna.

4.1.3. Aktionsforskning

McTaggarts (1988) definition av *aktionsforskning* återges av Phillips (2008) som ”att utprova idéer i praktiken för att åstadkomma en förbättring och skapa mer kunskap inom ett givet ämnesområde” (s. 317). Detta görs i en cykel på fyra steg: planering, aktion, observation och reflektion vilken upprepas i reviderad form (forskningsspiralen) tills målet med studien uppnått. I den *praktiska (practical) aktionsforskningen* vill forskaren som konsult engagera praktikern till dialog och självreflektion, i den *jämställda (emancipatory)* försöker man i ett samarbete att lösa ett visst problem genom att höja deltagarnas medvetenhet. Aktionsforskning är lämplig för forskning beträffande frågor om undervisning och lärandet och ger lärarna en modell att själva reflektera över sitt arbete.

4.2. Studiens design

I detta avsnitt beskrivs min forskningsansats, de deltagande grupperna och det praktiska tillvägagångssättet för datainsamlingen.

4.2.1. Aktionsforskning med livsvärldsfenomenologisk ansats

Jag har valt *aktionsforskning* som metod då jag som undervisande sångpedagog/körledare studerar deltagarnas upplevelse av gruppens betydelse för den individuella utvecklingen samtidigt som jag eftersträvar att medvetandegöra lärprocessen hos gruppens deltagare och därigenom även hoppas kunna påverka deras utveckling positivt. Förutom en del av enkätmaterialet från projektkören är studien kvalitativ (*fokusgruppmetod*) och planerades som en aktionsforskningsstudie med *livsvärldsfenomenologisk ansats*. Denna ansats har till skillnad från Husserls fenomenologiska syn på vägen till kunskap genom introspektion ett mer utåtriktat perspektiv där det interaktiva och kommunikativa mötet anses vara en förutsättning för lärandet (Bengtsson, 2005).

Inom livsvärldsfenomenologin är *hermeneutiken* användbar både som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar. Den klassiska hermeneutikens uppgift har utvidgats från att vara en förmedling gällande historiska avstånd och texter till att i den fenomenologiska hermeneutiken även omfatta mänskliga världar i samtiden. Utgångspunkt är forskarens värld eller horisont och genom mötet med andra människors livsvärldar sker en horisontsammansmältning, eller som Bengtsson (2005) uttrycker det, en horisontvidgning. Med detta som utgångspunkt är min förförståelse inom ämnet inget hinder utan en förutsättning för att jag ska kunna göra en adekvat tolkning av min empiri.

Hermeneutiken definieras av Ödman som ”tolkningens och förståelsens teori och praktik i olika mänskliga sammanhang” (Ödman, 1995, s. 57). Med hermeneutisk förståelse menar Ödman en djupare insikt som berör och förändrar subjektets existens och livsstil och tolkning är subjektets presentation för sig själv och andra utav sin förståelse av objektet. Fink-Jensen (2006) beskriver Diltheys syn på förståelse (Dilthey, 1999 (1927)) som en psykisk process där subjektet genom att uppleva ett objekt (musik, bild, rörelse) även kan se sig själv i ett nytt ljus. ”Förståelseprocessen rör sig därför mellan förståelse av objektet och subjektets förståelse av sig själv satt i ett socialt och historiskt sammanhang” (Fink-Jensen, s. 16). Diltheys *hermeneutiska metod* bygger enligt Fink-Jensen på att förståelsen av någon annans uttryck är betingad av graden av självförståelse – och att vi i mötet med någon annans uttryck samtidigt möter oss själva. Såväl i Ljungar-Chapelons (2009) studie av den franska flöjtkonsten som i

Liljas' (2007) studie av David Björlings sångpedagogik framgår med tydlighet vikten av att se ett fenomen i dess sociala, kulturella och historiska kontext. I båda arbeten har man genom att studera *traditionerna* inom flöjt- och sångskolorna och deras konflikter kunnat förmedla en djupare förståelse för lärandet idag. Utav stor betydelse för mig var, att jag med hjälp av denna litteratur hittat en metod att se spåret som fört mig till mina forskningsfrågor och som definierar min egen *förförståelse* - och insett hur viktigt det är att ha definierat denna i mitt möte med andras förförståelse i min undervisning och forskning.

4.2.2. Beskrivning av grupperna och genomförande

Under hösten 2008 och våren 2009 arbetade jag med följande sånggrupper:

- A. Projektkör i Markaryds kommun – 56 deltagare
- B. Studiecirkel i sång för deltagare i projektkören – gemensam sånglektion - 7 deltagare
- C. Studiecirkel i sång i en kyrkokör i Malmö - gemensam sånglektion - 8 deltagare
- D. Bibellinjen på en folkhögskola - individuell/gemensam sånglektion - 15 deltagare
- E. Musiklinjen på en folkhögskola - individuell/gemensam sånglektion - 6 deltagare

A. Projektkören

Projektkören bestod av körsångare från Markaryd kommuns kyrkokörer samt sångintresserade från Markaryd med omnejd. Projektet att instudera och uppföra Gunnar Hahns ”Gladelig sjunge vi” genomfördes 3 september - 20 december 2008. Vid nio tillfällen träffades samtliga sångare onsdagar (september-november varannan vecka, december varje vecka) kl. 19.00–21.00. Den 20 december framfördes verket tillsammans med Halmstad Kammarorkester kl 15 i Traryds kyrka och kl 18 i Markaryds kyrka. Båda konserterna blev inspelade för en senare CD-dokumentation. I januari 2009 gjordes en skriftlig utvärdering med deltagarna i samband med en återträff då även de fick möjlighet att lyssna på inspelningen.

B. Studiecirkel i sång (sångare ur projektkören)

Studiecirkeln var en uppföljning utav de tidigare studiecirkeln som startade 2005 och en del av deltagarna har varit med från början. Kursen genomfördes under perioden 15 september-17 november 2008. Vid 9 tillfällen träffades vi måndagar kl 19.00–20.30. Samtliga deltagare, 7 stycken, deltog även i projektkören ”Gladelig sjunge vi” och de flesta kände varandra från andra körer eller från mitt körprojekt ”Markaryd Cantat” förra året. En deltagare sjöng för

första gången i kör. Liksom vid tidigare studiecirkelar arbetade vi med sångtekniska övningar och enklare körsatser. Vid vår sista träff den 17 november gjordes en inspelning på mini-disc som dokumenterades skriftligt. 26 januari-1 april 2009 gjordes en uppföljningskurs med 13 deltagare. Till denna gjordes anteckningar i en loggbok.

C. Studiecirkel i sång (sångare ur en kyrkokör i Malmö)

Ur kyrkokören valde 10 sångare att delta i sångkursen. Två av dessa hade även deltagit vid vårens sångkurs. En av deltagarna hoppade av kursen av familjeskäl. Kursen genomfördes 24 september-16 december vid åtta tillfällen på 90 minuter. De fem första gångerna låg undervisningen varannan onsdag kl. 17.30–19.00 i direkt anslutning till körrepetitionen. De tre sista gångerna, i december, undervisade jag på tisdagar kl. 19.00–21.30 eftersom jag då hade slutrepetitionerna med projektkören i Markaryd på onsdagskvällarna. Gruppen, som till stor del bestod av nyförvärvade körsångare, var rätt heterogen och deltagarna kände varandra knappt. Kören hade under hösten genomgått en stor förändring i samband med att dess körledare beslutade att göra en blandad kör utav den tidigare damkören. Det var i körledarens intresse att i synnerhet de nytilkomna sångarna skulle få skolas sångtekniskt. Därför bidrog församlingen med halva deltagaravgiften för de körsångare som ville delta i kursen. Eftersom kursen låg i direkt anslutning till körrepetitionen och intentionen med kursen i första hand var att arbeta sångteknisk och valde jag som studiematerial Vaccais *Metodo pratico* (Edition Peters, 1914). All undervisning skedde gemensamt i gruppen. I samband med den sista träffen, den 16 december, då 7 sångare var närvarande, gjordes en gemensam muntlig utvärdering som spelades in på H2 och sedan dokumenterades skriftligt. Den 4 februari-1 april 2009 gjordes en uppföljningskurs med 8 deltagare. Anteckningar fördes i loggbok.

D. Sångkurs på en folkhögskolas bibellinje

Bibellinjen hade sammanlagt sexton elever. Liksom alla elever vid folkhögskolan erbjöds de att under perioder på ca 8 veckor välja till en kurs utöver det normala schemat. Under perioden 20 oktober-16 december erbjöd jag en sångkurs med följande upplägg: grupplektion 60 minuter varje vecka och sammanlagt fyra individuella sånglektioner på 30 minuter per elev. 15 deltagare anmälde sig till kursen. Eleverna bodde på internat. Detta och bibelkursens upplägg i övrigt medförde att eleverna var väl förtrogna med varandra. De musikaliska och sångtekniska förkunskaperna var emellertid väldigt skiftande. Vid kursens början blev jag av eleverna ombedd att hjälpa dem att studera in julsånger som de vid ett antal tillfällen skulle framföra. Elevernas intention med kursen var således vid första anblick inte i första hand det egna

lärandet utan att gemensamt studera in och framföra en julkonsert där programmet växlade mellan körsång, sologrupp, solo med kör och solo. Efter konserten den 16 december 2008 bad jag eleverna att stanna kvar för att göra en gemensam muntlig utvärdering av hur de hade upplevt kursen. Konserten och utvärderingen spelades in på H2.

E. Sångelever på en folkhögskolas musiklinje

Musiklinjen hade sammanlagt sex elever varav fyra hade sång, en piano och en gitarr som huvudinstrument. Eleverna hade 40 minuter individuell undervisning på sitt huvudinstrument varje vecka. På mitt önskemål fick jag lov att därutöver gemensamt undervisa hela gruppen i sång 40 minuter i veckan. Således har varje elev under läsåret 2008-2009 varje vecka 40 minuter individuell sångundervisning och 40 minuter i grupp. Av schematekniska problem kunde gitarristen inte delta i den gemensamma undervisningen. Antalet elever i gruppen var således fem. Eleverna bodde på ett internat och hade i den övriga undervisningen även mycket samröre med varandra. De bildade en homogen grupp där alla var förtrogna med varandra. Intentionen att utvecklas musikaliskt och sångtekniskt var mycket stark. En del ville söka vidare till en högre musikutbildning. Under 2008/2009 förde vi fortlöpande en arbetsdiskussion där eleverna fick ge uttryck för hur de upplevde sitt eget lärande i gruppen. Därutöver spelade jag fr.o.m. vårterminen 2009 med elevernas tillstånd in såväl enskilda som grupplektioner med H2 och lade in dessa på en speciell datafil som endast var tillgänglig för eleverna och mig. På detta vis kunde såväl eleverna som jag i efterhand lyssna på lektionerna och därigenom få ytterligare en möjlighet att uppleva lektionen fast nu under andra förutsättningar. Dokumentationerna tjänade även som en "audio-loggbok" i mitt fortsatta arbete. 28 maj 2009 gjordes en muntlig utvärdering med eleverna i form av en gruppkonversation.

Sångworkshop med körledare

Den 10 november 2008 ordnade SENSUS en utbildningsdag för kyrkomusiker i Kronoberg. Jag var inbjuden att berätta om mitt sätt att arbeta med körsångare i körprojekt och mindre sångcirkel. I stället för att bara föreläsa lät jag deltagarna, 12 stycken, själv prova på att delta i en sångundervisning i grupp. Eftersom alla uppskattade denna "föreläsningsform" presenterade jag i stort sett hela min idé på liknande vis. I anslutning till kursen gjordes en skriftlig utvärdering.

4.2.3. Datainsamlingen

Till undersökningen som i första hand är *kvalitativ* samlades data enligt följande:

I. Enkät: Grupp A.

- Personuppgifter: ålder, genus, körtillhörighet
- Erfarenhet av projektkör, sångkurser, solosång
- Frågor om upplevelsen av den egna sångtekniska och musikaliska utvecklingen i körprojektet
- Svartalernativ med 2 och 4 variabler. Möjlighet till egna kommentarer

II. Gruppkonversation (fokusgrupp) - Grupp B, C, D och E.

- Semistrukturerad samtalsguide som tematiserar hur deltagarna upplevt sin egna musikaliska och sångtekniska utveckling i och genom gruppen.
- Inspelning på mini-disc och H2
- Transkribering av text

III. Inspelad undervisning (H2)

- Utvalda undervisningstillfällen/repetitioner spelas in på H2 för min dokumentation.
- Sångeleverna på musiklinjen erbjuds möjligheten att få sina egna sånglektioner inspelade och att därefter få tillgång till ljudfilen.

IV. Inspelad konsert

- Inspelning av projektkörens konserter i Traryds och Markaryds kyrkor.

V. Loggbok

- Notiser om arbetet i grupperna, oförutsedda händelser och spontana kommentarer.

4.2.4. Gruppkonversation och intervju

Även för mina utvärderingar har *samtalet i grupp* varit en viktig metod. I min egen undersökning fann jag att samtalet fungerade bra i de båda studiecirkelarna med 7 respektive 5 deltagare vid utvärderingssamtalet. Däremot var det svårt att få igång en gruppkonversation med de 15 deltagarna på Bibellinjen. Där fick jag efter ett tag övergå från gruppkonversation till *intervju* och be alla deltagarna att svara direkt på frågor ställda av mig istället. Ericsson beskriver att Mac Donald och Miell (2000) i sin studie finner att man fick mer givande resultat i en grupp med vänner än i en grupp där studenterna inte kände varandra. Av de grupper som jag gjorde min utvärdering med var Bibelskolan den mest homogena med hänsynstagande till ålder (ca 18-24 år), intresse och vardagssituation, men storleken på gruppen motverkade att en fri kon-

versation rik på information om elevernas upplevelser kunde komma till stånd. Studiecirkeln i Malmö (ålder 26-54 år) var i samma avseende mer heterogen, men de fem deltagarna (jämför Ericssons grupper med fyra till åtta deltagare) kunde i vår gruppdiskussion bidra med mycket givande material. Bortsett från gruppens storlek kan man anta att även gruppens samlade livserfarenhet bidrog till att berika konversationen.

4.2.5 Enkäter

För utvärderingen av utbildningsdagen med kyrkomusikerna i Kronoberg ställde jag samman en kort enkät till hur deltagarna hade upplevt de olika arbetsmomenten under dagen. Enkäten var uppbyggd av frågor med svarsalternativ med en värdeskala från 0 (gav mig inget alls) till 10 (mycket givande) därutöver fanns det för varje fråga en *option* att ge ett mer fördjupat och beskrivande svar. Enkätens kvantitativa del gav ett missvisande resultat då de flesta deltagarna tenderade att kryssa för endast i regionen 8-10. Bortsett från detta gav mig kommentarerna i denna enkät, även om dessa ibland bara bestod av ett ord, mycket mer information. Gunnar Heiling uppmärksammade mig på att jag i fortsättningen vid en värdeskala högst borde ge fem alternativ. I min studie av *enkätmaterial från nationella utvärderingen av musikämnet i grundskolan 2003 (NU03Mu)* noterade jag, att svaren nästan genomgående har fyra variabler och de två sista frågorna kräver att eleven själv formulerar sig. I min utvärdering i januari 2009 med projektkörens 56 deltagare reducerade jag således antalet variabler till 4 och behöll optionen att kommentera svaret.

4.3. Undersökningens kvalitetsaspekter

4.3.1. Objektivitet i den kvalitativa forskningen

Kvale (1997) beskriver tre föreställningar om objektivitet i den kvalitativa forskningen. För det första objektivitet som *frihet från bias* (felaktigheter i vetenskapliga resultat på grund av något systematiskt fel i forskningsprocessen) – en tillförlitlig, undersökt och kontrollerad kunskap fri från personliga fördomar. För det andra objektivitet som *intersubjektiv kunskap* – upprepade observationer av samma fenomen gjorda av olika observatörer bör ge samma resultat. Under denna andra kategori kan man skilja på *aritmetisk intersubjektivitet* där reliabiliteten mäts mekaniskt av ett antal oberoende observatörer och *dialogisk intersubjektivitet* där man genom en rationell diskurs och ömsesidig kritik kan uppnå en enighet. För det tredje kan objektivitet betyda, att vara *adekvat för det undersökta objektet* – att låta objektets verkliga

natur komma till uttryck.

Om intervjuobjektet förutses existera i en språkligt konstituerad och mellanmänniskt framförhandlad social värld, blir den kvalitativa forskningsintervjun som språklig, mellanmännisklig och tolkande metod en mer objektiv metod inom samhällsvetenskaperna än de naturvetenskapliga metoder som utvecklats för icke-människliga objekt. Sett ur detta perspektiv får den kvalitativa forskningsmetoden en privilegierad position vad gäller objektiv kunskap om den sociala världen. Intervjun är känslig för och speglar det undersökta objektets natur: i intervjusamtalet talar objektet. (Kvale, 1997, s.66)

Liksom Stigendal (2002) framhåller Ely (1993) vikten av att igenkänna och erkänna vår egen subjektivitet vid kvalitativ forskning. En större självkänedom kan hjälpa oss att skilja mellan våra egna tankar och känslor och våra undersökningsdeltagares. Det kan även vara till hjälp för att acceptera och uppskatta upplevelser som skiljer sig kraftigt från våra egna. Det är vår skyldighet att hantera vår subjektivitet så ärligt och fullständigt vi kan så att vi inte förvränger fakta. Jag hade därför även funderat över att som komplement till min aktionsforskning ta på mig rollen som deltagande observatör och sitta med vid andras gruppundervisning i sång eller vid stämbildning och repetitioner i körer under någon annans ledning. På så vis skulle jag kunna få en referensgrupp som låg utanför mitt ”verkningsfält”. Nackdelen med denna lösning var, att jag då inte längre skulle vara i interaktion med gruppen och därmed inte heller skulle kunna påverka arbetsprocessen för att få svar på mina forskningsfrågor på det sätt jag föredrog – nämligen i en gemensam dialog som började vid första undervisningstillfället. Resultatet skulle inte sakna reliabilitet (trovärdighet) men validitet (giltighet) och skulle därmed vara värdelöst.

En fördel med att undersöka mitt eget verksamhetsfält är att jag har förkunskaper som tillåter att jag i min kvalitativa forskning kan tränga mer på djupet. Ely m.fl. (1993) skriver att en fara med att beträda välkänd mark är, att det kan få forskaren att tro att han eller hon redan förstår det hela. Man måste lära sig ’att göra det bekanta obekant’.

En väl insatt persons kunskap (måste) ständigt revideras på fältet. Andras stämningar, tankar, känslor och erfarenheter kan man helt enkelt inte utgå ifrån, oavsett hur väl bekant med deras miljöer man är. ... Det kan hända att vissa värderingar är en mycket kära och att man förväntar sig att andra, exempelvis undersökningspersonerna, också har dem. (Ely 1993, s. 138)

Såväl i mina samtal under undervisningen som i de avslutande kvalitativa utvärderingarna som gjorts i form av en gruppdiskussion har jag försökt att undertrycka mitt eget subjektiva

jag för att ge plats åt deltagarnas egna reflektioner. Tyvärr har jag ibland kommit på mig själv med att vilja ”lotsa” deltagarnas tankegångar i mina tankegångars riktning. Det har ibland varit svårt att hålla rollerna isär – att från den aktivt lotsande lärarrollen i rätt ögonblick ta steget tillbaka till den observerande forskarrollen. Jag har även känt att grupperna förväntade att möta mig i lärarens roll – och därmed även förväntade att jag skulle lotsa dem. Därför valde jag att undertrycka min forskarroll inför gruppen fram till slutskedet då den kvalitativa utvärderingen skulle göras.

De inspelade utvärderingarna transkriberades ordagrant och även pauser och ickeverbala reaktioner återgavs så fullständigt som möjligt för att få en så korrekt bild av samtalet som möjligt. Detta möjliggjorde att jag förutom innehållet i samtalet i viss mån även kunde återge och tolka andra dimensioner som den sociala interaktionen i gruppen och emotionella reaktioner vilka också var av betydelse för resultatet. Texterna, vilka återger sångarnas upplevelse av sångundervisning i grupp respektive i enskild undervisning, skulle i kommande forskning även kunna djupanalyseras för att bättre synliggöra de faktorer som varit avgörande för dessa upplevelser.

4.3.2. Etiska övervägande

Alla personer är anonyma men benämns i resultatet med andra namn för att tydliggöra interaktionen i gruppen. Samtliga deltagare var införstådda med att det inspelade materialet skulle användas som empiri i min studie.

5. RESULTAT

Resultatet visar, att det inte bara är de mer erfarna deltagarna som ger kunskap – även de oerfarna sångarna blir givare när de låter gruppen få ta del av sin arbetsprocess med ett sångtekniskt problem. Genom den nya rollen som givare växer också självförtroendet vilket har en positiv inverkan på det egna sångtekniska arbetet. En förutsättning för att man ska våga visa upp sina tekniska svagheter är att man känner sig trygg i gruppen. Att gå in i en roll, sjunga på ett främmande språk eller betrakta sångrösten som ett instrument visar sig vara framgångsrika verktyg för att avpersonifiera den sångtekniska problematiken och därmed göra den mindre laddad.

Fördelen med grupplektioner anses vara att man blir medveten om olika problem och hur man kan hantera dessa samt att man som åhörare har en möjlighet att höra och uppleva detta utifrån. Att vänja sig vid att ensam sjunga inför gruppen ses också som något positivt, då denna erfarenhet troligtvis bidrar till att man bättre kan hantera stressfaktorer när man senare ska uppträda inför publik. En negativ aspekt med grupplektioner anses av några vara att den enskilde eleven och hans/hennes problematik inte kan få samma uppmärksamhet - dels på grund av tidsaspekten och det allmänna intressevärdet, dels på grund utav känsligheten inför att blottlägga sina brister inför gruppen.

Det framgår att gruppens storlek och sammansättning spelar en stor roll i lärandeprocessen. Projektkörens deltagare upplevde att de i en större kör vågade sjunga ut mer och att detta främjade den egna sångtekniska utvecklingen. Att få sjunga anspråksfullare verk och i vissa fall även solo med orkester hade även varit inspirerande och musikaliskt utvecklande. För Bibelskolans grupp, som utifrån den aktuella livssituationen skulle kunna betraktas som homogen men utifrån den musikaliska bakgrunden heterogen, var det sammanhållningen i gruppen som gjorde det möjligt även för de svagare att framgångsrikt delta i kursen. Ett gruppreflekterande över lärprocessen visade sig vara mest berikande i en mindre grupp bestående av deltagare med olika livserfarenheter.

5.1. Projektkören

Av projektkörens 56 deltagare gjorde 45 en skriftlig utvärdering av hur de upplevde sin sångtekniska och musikaliska utveckling under deltagandet i körprojektet. För att sätta detta i relation till grupptillhörighet och tidigare erfarenhet frågades om ålder, körtillhörighet och tidigare erfarenhet av körprojekt och att sjunga solo.

5.1.1. Gruppering och tidigare erfarenhet

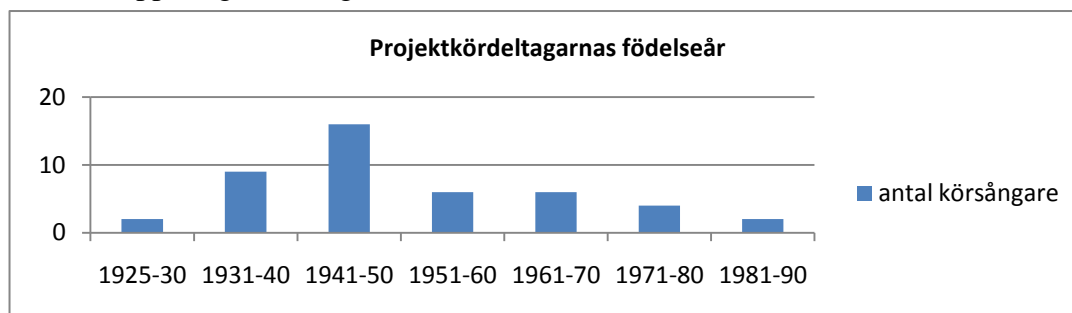


Fig 1.

Som Fig 1 visar var nästan hälften av projektkörens deltagare 58-67 år vid projektets genomförande. Denna åldersfördelning torde återspegla genomsnittet i de flesta kyrkokörer i Sverige.

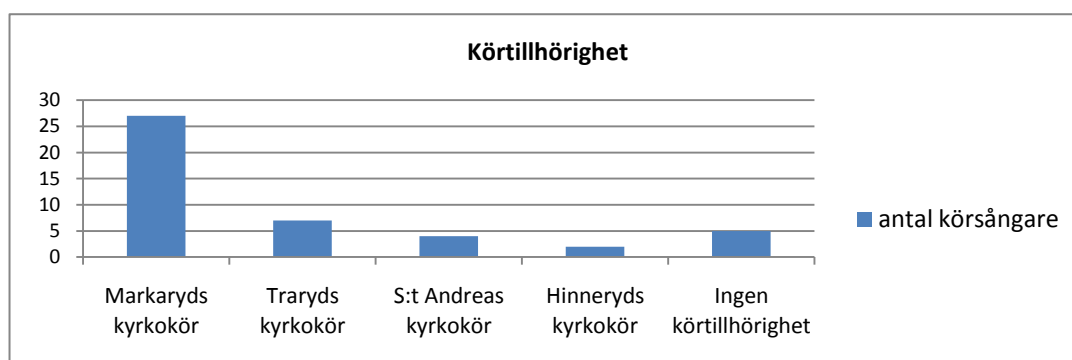


Fig 2.

Fig 2 visar att Markaryds kyrkokör, kommunens största kör, bidrog med 60 % av sångarna. Detta berodde delvis på att körprojektsrepetitionerna var förlagda till Markarydskörens repetitionstider i Markaryd medan deltagarna från de andra kyrkokörerna därutöver hade sina egna repetitionstider på andra veckodagar. Resorna och de dubbla repetitionstiderna upplevdes som en för stor belastning för vissa sångare som därför avstod från att delta i projektet.

37 av de 45 deltagande hade även deltagit i det tidigare körprojektet Markaryd Cantat, och i de två sångkurserna *Sjung bra i kör* vilka jag genomförde våren och hösten 2008 hade vid båda tillfällen 6 sångare deltagit. 20 sångare uppgav att de hade erfarenhet av att sjunga solo.

5.1.2. Upplevelser i samband med deltagandet i ett körprojekt

Följande påstående kunde besvaras med fyra svarsalternativ, därtill gavs det en möjlighet att ge en egen kommentar.

Upplevelsen av den egna sångtekniska utvecklingen

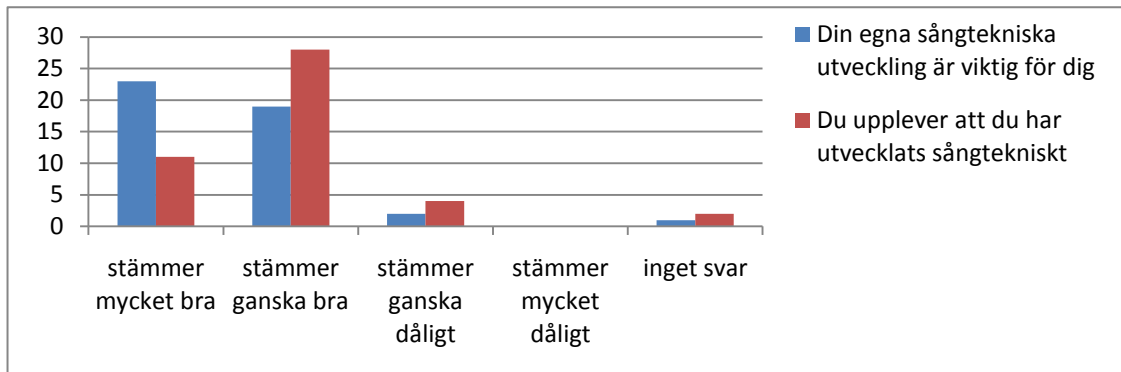


Fig 3.

Figur 3 visar att det finns ett mycket stort intresse för att utveckla sig sångtekniskt och att en stor del av kören upplever att de har utvecklats sångtekniskt genom projektverksamhet. Olikheten i förhållandet mellan staplarna i gruppen ”stämmer mycket bra” och gruppen ”stämmer ganska bra” skulle kunna förklaras med att de sångare som verkligen upplever att deras sångtekniska utveckling är mycket viktig för dem ofta har större erfarenhet av att sjunga och kanske även tagit sånglektioner tidigare. För dessa innebär ett deltagande i en projektkör inte samma utveckling som för sångarna med mindre erfarenhet.

Figur 4 nedan visar deltagarnas upplevelser av orsaken till deras sångtekniska utveckling.

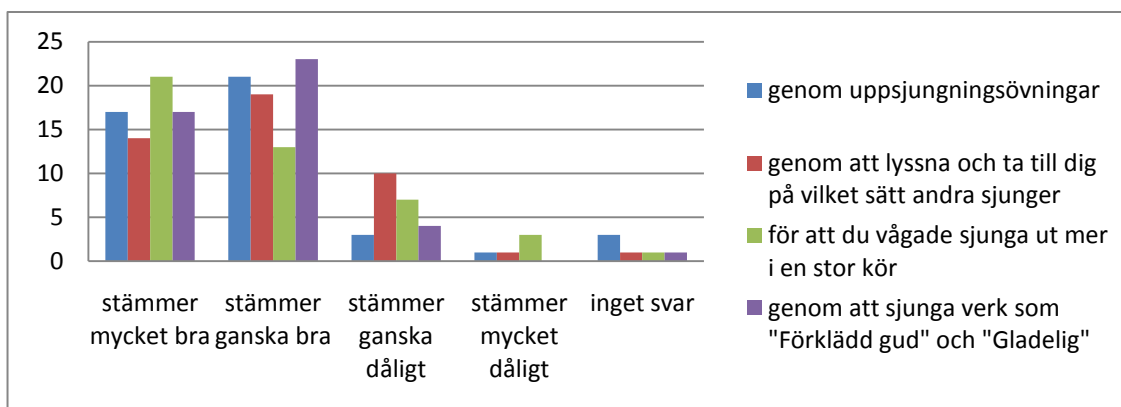


Fig 4.

Den anledning som de flesta pekar ut som ”stämmer mycket bra” är att de vågar sjunga ut mer i en stor kör. Man är med andra ord beredd att ”ta större risker” och bjuda mer på sig själv.

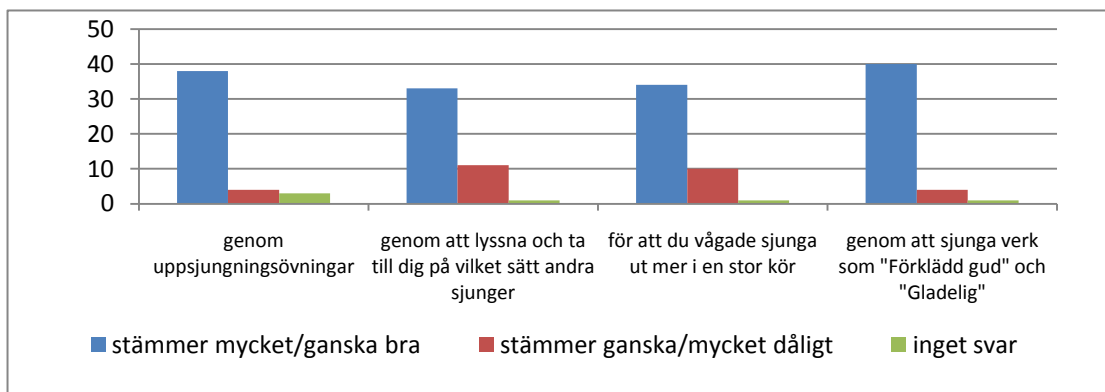


Fig 5.

Slår man ihop de båda positiva kategorierna ”stämmer mycket bra” och ”stämmer ganska bra” och likaledes de båda negativa kategorierna ”stämmer ganska dåligt” och ”stämmer mycket dåligt” som i Figur 5 ser man att verkvalet är av största betydelse. Detta motsäger inte den första tolkningen då man under dessa verkval underförstått menar ett verk för stor kör och orkester. Detta skulle således bekräfta att de flesta upplever att deltagandet i en större kör har ett positivt inflytande på den egna sångtekniska utvecklingen. Detta måste naturligtvis ses mot den egna erfarenheten. Även uppsjungsövningarna värderas högt. Kommentarer:

”Körprojektet satte gång alla livsandar. Målet är viktigt för mig och jag tyckte mig märka att det var skillnad på körsångare i egna kyrkokören och Gladelig (projektören). Gladelig repen var / kändes som 100 % röstuttag” (Nr 9)

”Körens storlek är inte viktig för mig. Har sjungit kvartett. Ovana, osäkra sångare märks inte så mycket i en stor kör med orkester” (Nr 28)

”Mycket bra uppvärmningsövningar” (Nr 38)

”Har nog ej trott på mig vad gäller sången, men detta projekt har stärkt mitt självförtroende” (Nr 42)

”Numera är min egen upplevelse viktigare än publik bekräftelse” (Nr 37)

Upplevelsen av den egna musikaliska utvecklingen

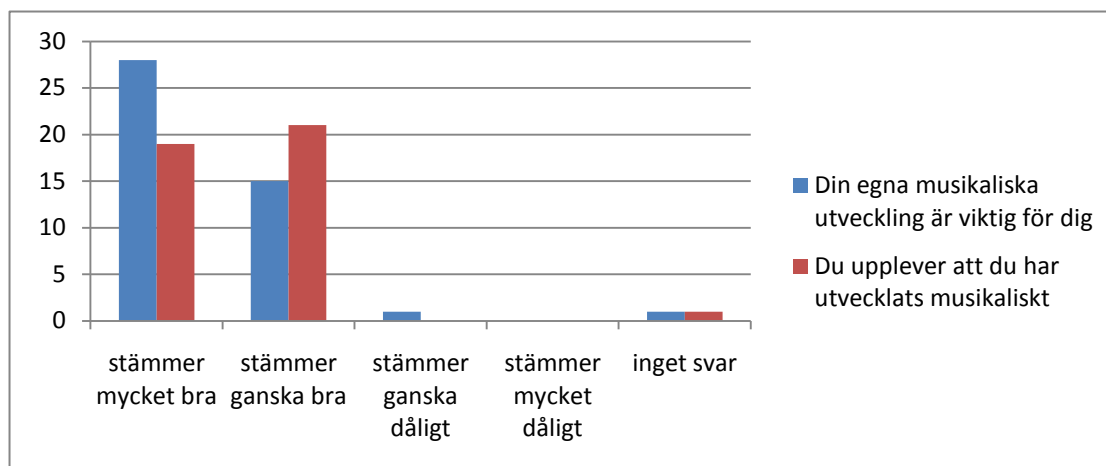


Fig 6.

Grafiken i Figur 6 visar att den egna musikaliska utvecklingen är av största intresse för körsångarna. Här instämmer också alla i att de har utvecklats musikaliskt genom projektverksamhet. Med musikalisk utveckling avses i det här fallet en utvecklad säkerhet i att sjunga en körstämma och att gestalta denna i samspel med resten av kören.

Figur 7 visar vad deltagarna uppfattar som anledningen till sin musikaliska utveckling.

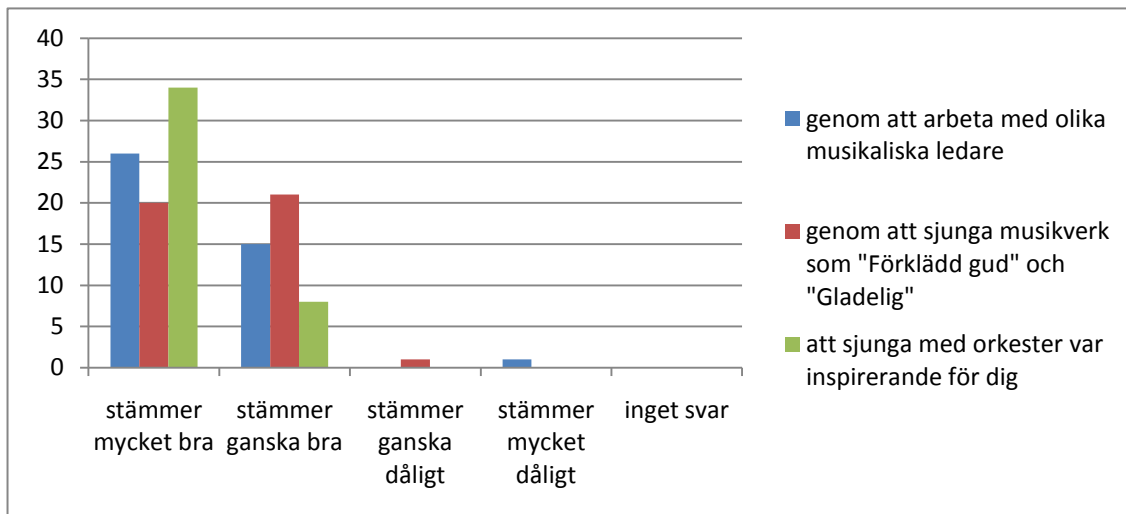


Fig 7.

Att få sjunga tillsammans med orkester upplevdes som mycket inspirerande liksom verkvalet. Arbetet med olika musikaliska ledare ansågs också bidra till den egna musikaliska utvecklingen. Kommentarer:

”En enorm ”kick” att delta i de båda musikverken” (Nr 40)

”Jag tyckte det var kanonroligt att delta i detta körprojekt – Gladelig – Det är extra roligt med en så proffsig orkester, man känner sig nästan som en kör på TV” (Nr 5)

”Att vara med i ett körprojekt såsom Gladelig och eller Förklädd gud är ett mäktigt och stort äventyr. Att få vara med och sjunga tillsammans med en stor kör och kammarorkester är en känsla som är helt och hållet obeskrivlig...” (Nr 12)

5.1.3. Körsångare som solister

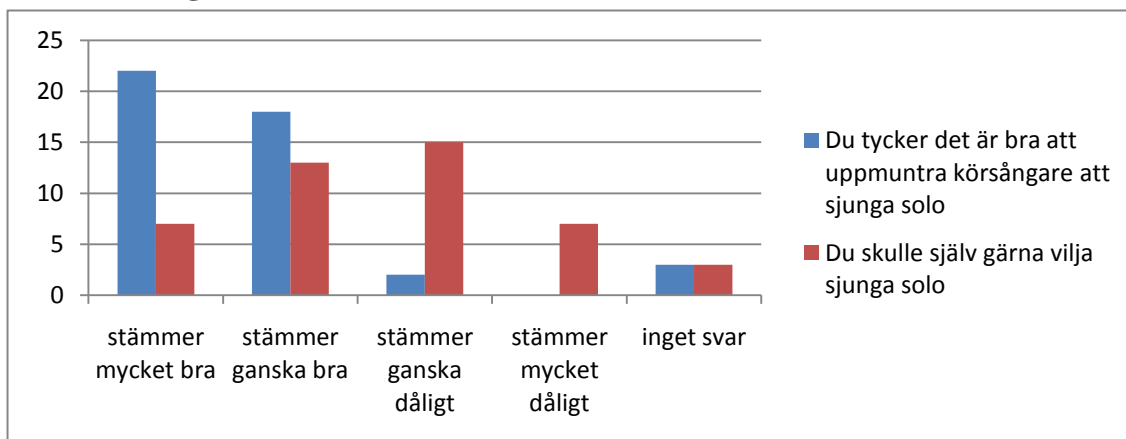


Fig 8.

Figur 8 visar att kördeltagarna är positiva till att man uppmuntrar körsångare att sjunga solo. Däremot är de något mer modesta då det gäller att själv kandidera som solist. Slår man ihop de båda positiva kategorierna ”stämmer mycket bra” och ”stämmer ganska bra” finner man dock att nästan hälften av projektkörens deltagare skulle kunna tänka sig att vara solister.

Kommentarer:

”Kämpar med nervositeten” (Nr 34)

”Låt yngre förmågor få det uppdraget. Körerna behöver förnygras” (Nr 38)

”Jag hoppas verkligen att det blir fler projekt och jag kommer att vilja vara med antingen du har användning av mig som solist, eller inte! Det känns också bra att du låter många vara solister!!” (Nr 39)

”Du får gärna locka med stora verk och ett och annat solo däruti...” (Nr 37)

5.1.4. Ställningstagande till projektkörverksamhet

Av de 40 sångare som tillhörde en kyrkokör menade 35 att projektverksamheten var berikande för den egna körverksamheten och 4 att inte så var fallet (1 röst svarade ej). Av de 45 som besvarade enkäten var 43 positiva till fler körprojekt i framtiden och 1 negativ (1 röst svarade ej).

”Det blir för mycket med ett sådant stort projekt varje år. Det går utöver körens egna verksamhet. Däremot gärna något mindre projekt typ en körhelg ed. varje termin”. (Nr 2)

”Mindre tid för kyrkokören, men mkt utvecklande att delta i projektet individuellt o. som kör. Superkul att sjunga klassiska verk i stor kör och med orkester som ackompanjerar. Och jag tror att det berikar på fler nivåer; individnivå → kommunen”. (Nr 45)

5.1.5. Sammanfattning

Projektkörens deltagare kan beskrivas som en relativt homogen grupp sångare där den största gruppen är omkring 60 år och aktiva deltagare i en kyrkokör. De 45 av projektkörens 56 deltagare som svarade på enkäten fann att den personliga sångtekniska och musikaliska utvecklingen i mycket hög grad var viktig för dem. De upplevde att deltagandet i en större kör främjade den egna sångtekniska utvecklingen – ”det kändes mer som ett 100 % röstuttag” – och att få sjunga *Förklädd gud* och *Gladelig sjunge vi* med orkester hade varit mycket inspirerande och musikaliskt utvecklande. De två sångkurser som jag erbjudit som fördjupningskurs under våren och hösten 2008 hade båda 6 deltagare ur projektkörens enkätgrupp. De flesta i kören var positiva till att körsångare skulle uppmuntras att sjunga solo och nästan hälften av deltagarna skulle själv kunna tänka sig att vara solist. Nästan alla menade att körprojektverksamhet var nyttigt för den egna körens utveckling och skulle kunna tänka sig fler körprojekt i framtiden.

5.2. Studiecirkel i sång (sångare ur projektkören)

Den 17 november 2008, i anslutning till vår sista sånglektion i grupp, gjordes en gemensam utvärdering av kursen i form av en gruppdiskussion. Utvärderingen hade fokus på hur deltagarna hade upplevt lärandet i grupp såväl i sångkursen som genom att delta i projektkören. Diskussionen spelades in på mini-disc och transkriberades ordagrant på ett vis som inte bara försöker att illustrera *vad* som sades utan även *hur* detta sades. Detta betyder till exempel att pauser och icke-verbala reaktioner även har noterats för att återge samtalet så verklighetstroget som möjligt. Av kursen sju deltagare var fem närvarande vid diskussionen.

5.2.1. Beskrivning av gruppen

Gruppen bestod utav sex kvinnor och en man i åldrarna 51 till 74 år. Alla deltog i projektkören och var även medlemmar i kommunens kyrkokörer. De fem deltagarna i diskussionen är alla kvinnor som jag i denna redogörelse valt att ge nya namn i alfabetisk ordning: Anna, Berta, Cecilia, Doris och Elsa. Cecilia hade ingen erfarenhet utav att sjunga i kör. Hon hade under hösten gått med i Markaryds kyrkokör och för att snabbare träna upp sitt sångtekniska och musikaliska kunnande hade hon valt att även delta i sångkursen. De övriga kände mig från tidigare körprojekt och några även från tidigare sångkurser och var således väl förtrodda både med mig och med varandra.

5.2.2. Citat ur gruppdiskussionen

Här följer ett par citat ur diskussionen och mina tolkningar av dessa. Mina frågor är i fet stil.

Olika aspekter på att arbeta i grupp

Vad finns det för nackdelar och fördelar med att arbeta i grupp?

Berta: Jag tycker det är en fördel. ... Jag tycker det är trevligare och man kan lyssna på varandra med.

...

Elsa: Men många gånger tror jag att man övar för lite intonation, alltså att man lyssnar in på dem som man har vid sidan av sig så att man får en ren ton.

För Berta, som är den äldsta deltagaren i gruppen och ensamstående, är den sociala aspekten av att arbeta i grupp utslagsgivande. *Lyssnandet* innebär för henne att upptas i en gemenskap. Elsa, som tidigare haft en kantorsutbildning och därmed även sånglektioner, ser arbetet i

grupp som en möjlighet att utvecklas musikaliskt. Lyssnandet är därför för henne en färdighet som måste tränas för att hon själv och gruppen ska uppnå bättre resultat.

Kreativt hörande

Skulle ni ha velat att jag gjorde sångövningar mer individuellt med var och en?

Anna: Man lär sig av de andra också.

Berta: Ja det gör man.

Anna: Man hör när de gör rätt, och då känner jag hur det känns nästan.

Anna, som har deltagit i båda projekten och även i mina sångkurser, är mycket uppmärksam i arbetsprocessen i grupp. Hon säger att hon inte bara hör när de andra gör rätt, utan även kan uppleva det inom sig.

Att våga visa sina brister och att låta sig hjälpas

Hur tycker ni att det har varit när jag har jobbat med er och korrigerat era fel? Har det varit OK att jag har gjort det inför gruppen, för det kan ju vara känsligt?

Anna: Det var jättebra. Vi känner ju varandra så väl, så det är ju inget problem med det, det tror jag inte.

Cecilia: Jo, men det är ju så att när man ska prova på själv, det känns... så första gången så blir man liksom...

Doris: ... lite låst...

Cecilia: ... lite låst liksom. Hui ... nu är det bara jag!

Anna: Det är innan ni känner varandra.

Cecilia: Nämen, det kan väl hända nu också, men det är ju liksom bara och ... nä nu bjuder jag att det inte är så bra i början, för det känns ju bra ... det blir ju bra ... att få känna på ...

Du känner en skillnad?

Cecilia: Ja.

Doris: Jag tycker det är mycket värre om en körledare säger *någon*. Då tar man ju det till sig direkt, jaha, och så går man ju in och korrigerar sig själv fast man inte hade behövt göra det.

Jag tycker det är bättre att säga till...

För Anna och Doris som båda är trygga och vana körsångare och känner mig väl sedan tidigare sångkurser är det inget problem att visa upp sina sångtekniska brister inför gruppen, men för Cecilia som är ny både i kyrkokören, projektkören och sångkursen är detta ett stort steg att ta. Hennes osäkerhet märks tydligt i dialogen, men även här försöker de båda rutinerade sångerskorna att stödja henne.

Att sjunga i grupp och att sjunga själv...

Hur kände ni skillnaden mellan att först stå i en grupp och sjunga övningen och sedan sjunga den själv?

Doris: Jag tänker överhuvudtaget inte att det är negativt. Jag kan inte se det negativa i det.

Elsa: Nä.

Cecilia: Det är OK. Man får ta det positivt.

Anna: Det är ju bra att höra vad man gör själv, för det är ju inte alltid man vet det.

Att sjunga i grupp känns tryggare för Cecilia men hon inser det positiva värdet av att, som Anna påpekar, få möjlighet att höra och bli uppmärksam på hur man själv sjunger.

... och att våga sjunga med hela rösten

Anna: Men nu är det såhär i kör också, när jag öppnar upp munnen för fullt så kommer det ut väldigt mycket ljud. Så går det ju inte att hålla på och vråla sådär i en stämman och sjunga för full hals – utan jag har sjungit liksom på halvfart hela livet. Men det gör jag inte här! Nä! (skratt) Ett skönt blås – och alla får stå ut med det! Det har ju varit härligt!

Tror du inte att det går att sjunga ut i en kyrkokör?

Anna: Jag vet inte, jag tycker bara jag hör mig själv om jag ...

Men om du tänker på när vi jobbar med projektkören – då är vi ju rätt många?

Anna: Ja där är det ingen fara, det går bra.

Anna, som upplevt att hon måste hålla tillbaka och sjunga ”på halvfart” i hela sitt liv framför allt när hon sjunger i kyrkokören upplever det som befriande att få sjunga med hela rösten på sångkursen och i projektkören.

Att ha olika förkunskaper i gruppen

Tycker ni att det är svårt att jobba i en grupp när man står liksom på olika nivåer? Eller tycker ni att det är en fördel kanske till och med?

Doris: Jag upplever inte att vi står på olika nivåer.

Anna: Nä.

Berta: Inte jag heller.

Jag menar att man har olika utgångspunkter...

Doris: Någon kanske är säkrare, men ...

Anna: Jag tycker att vi passar ihopa rätt så bra...

Doris: Det tycker jag med.

Cecilia: Jag ser det inte som något problem, för det är ju olika nivåer, det är ju så med oss ...

Frågan syftade egentligen inte specifikt på den närvarande gruppen, utan mera till det fenomen i projektkören som alla var mycket medvetna om, nämligen att de duktigare sångarna hjälpte till att lotsa de svagare. Här visar gruppen dock en solidarisk hållning mot Cecilia som de vet är osäker, och påpekar efter att jag omformulerat frågan att det möjligtvis skulle kunna finnas någon som var något *säkrare* men att alla i gruppen passar ihop bra. Cecilia har i vår gruppdiskussion genom gruppens stöd fått ett större självförtroende och ser det inte som ett problem att hon befinner sig på en annan kunskapsnivå.

5.2.3. Sammanfattning

Studiecirkeln ur projektkören med 7 deltagare bildar bortsett från Cecilia (och möjligtvis även Berta) en homogen grupp i ungefär samma ålder och med samma erfarenheter av att sjunga i kör, projektkör och att ha deltagit i mina tidigare sångkurser. Detta skapar en trygghet i gruppen, vilket medför att man även vågar visa sina brister, medvetande om att detta är en förutsättning för att man ska utvecklas vidare. De säkrare sångerskor-
na Anna och Doris tar även på sig rollen att stödja Cecilia så att hon ska känna sig upptagen i den ”trygga gruppen”. Cecilia stärks av deras stöd och ser inte längre skillnaderna i erfarenhet av att sjunga som ett problem. Anna som tagit aktiv del i arbetsprocessen, beskriver hur hon inte bara hör när de andra gör rätt, utan även kan uppleva det inom sig.

5.3. Studiecirkel i sång (sångare ur en kyrkokör i Malmö)

I anslutning till vår sista grupplektion den 16 december 2008 gjordes i en gruppkonversation reflektioner över hur deltagarna hade upplevt arbetssättet i sångkursen. Kursen, som genomfördes vid 8 tillfällen under hösten 2008, hade förlagts direkt före den reguljära körrepetitionen och understöddes av körledaren som hade ombildat damkören samma höst till en blandad kör. Kursen vände sig i första hand till de nytillkomna sångarna och hade som primärt syfte att arbeta sångtekniskt - som studiematerial valdes därför Vaccais *Metodo pratico* med sångövningar på italienska. Jag har i gruppen växlat mellan att låta alla sjunga sångövningar och Vaccai gemensamt för att därefter låta varje deltagare framföra detsamma själv. I slutet på lektionen har jag erbjudit deltagarna att få sjunga egna medhavda sånger om de vill. Av kur-

sens 9 deltagare deltog 5 i gruppdiskussionen som spelades in på H2 och transkriberades på samma sätt som i föregående grupp.

5.3.1. Beskrivning av gruppen

Kursens deltagare bestod av sex kvinnor och tre män i åldrarna 26 - 52 år. Två av dessa hade även deltagit i vårens sångkurs. I den vid utvärderingen närvarande gruppen fanns även en sopran som jag tidigare undervisat på musiklinjen på en folkhögskola. Gruppen kan beskrivas som heterogen då den större delen är nyförvärvade körsångare som ännu inte känner varandra så väl och då deras vardagssituation skiljer sig från att vara student till att vara tjänsteman. Dessutom är skillnaden i tidigare musikaliska erfarenheter och därmed även det egna målet med kursen stor. Deltagarna ges som i förra gruppen namn i alfabetisk ordning. Mina frågor och kommentarer markeras med fet stil.

5.3.2. Citat ur gruppdiskussionen

Sången – en konfrontation mellan två språk

Tycker ni att det har varit svårt att ha både en ny musik och ett nytt språk?

Adam: Jag ser det som en utmaning. Jag tycker det har varit roligt att sjunga, som sagt var. Det blir lite fel här och där naturligtvis, men... (skrattar)

Det blir mycket nytt på en gång.

Björn: Jag skulle vilja säga att det blir enklare.

Du tycker det är enklare att sjunga på italienska?

Björn: Det blir stavelser mer än ord. Det blir enklare att bygga en rörelse kring de här orden än om man sjunger på svenska.

Det var ju en intressant aspekt. Det måste jag hålla med dig om, för att egentligen ... alltså det innebär att du tänker mer i en klang?

Björn: Ja.

Du tänker i vokalklanger hur det är...

Björn: Precis, som en mikrokoreografi... eller klang... en slags anslags...

Men då har du helt bortgått från innehållet i sången.

Björn: Ja, det är ju ...

Det är underordnat?

Björn: Mm.

Carl: Jag förvånas över att jag inte förstod texten bättre. Även om jag förstår spanska kunde jag inte förstå texten. Jag kan mycket väl uttala den, men jag kan inte förstå den.

Men tycker du att det är en fördel att du inte förstod något, så att du kunde fokusera bara på klangen?

Carl: Ja, jag tror nog att det är en fördel att jag inte förstår det... av klanggrunden...

Björn: Så att det blir ett instrument...

Carl: Ja.

Men skulle du kunna tänka dig att du går ett steg vidare, att när du har satt de här vokalklangerna, att du sedan går in i texten?

Carl: Ja, det tror jag skulle betyda mycket för mig.

Dagmar: Att sjunga på svenska det kan bli för personligt för att det är ens eget språk. Det blir svårare att sjunga för att man har pratat det så mycket. Italienska... det är ju främmande, så det blir ju mer bara musik.

Eller du kanske blir en annan människa?

Dagmar: Ja det också. Men att sjunga på svenska är liksom... man kan känna att det kan vara svårt att det blir så... att sjunga det som man säger... så det är inte så lätt...

Elisabeth: Jag har alltid tyckt att det var lättare att sjunga på italienska – sedan har jag inte tänkt efter varför.

Min fråga om sångarna hade upplevt att det hade varit svårt att arbeta med Vaccai då övningarna innebar att de dels skulle lära sig nya melodier med olika sångtekniska moment och dels sjunga dessa på ett främmande språk, italienska, ställdes av mig för att klarlägga om jag hade ställt för höga krav på deltagarna. Därför blev jag överraskad av Björns inlägg som satte igång en oväntad, men intressant diskussion – nämligen att vi som sångare måste lära oss att hantera två språk samtidigt, det verbala och det musikaliska. Björn nämner att han fokuserar på klangen och rörelsen i melodin ("mikrokoreografin") och inflikar att sångrösten med detta betraktelsesätt blir som ett instrument. Att fokusera på rösten på detta vis kan ju vara riktigt när man arbetar med sångtekniska moment som ofta annars bara görs med vokaliser. Vaccai har omformat sångövningarna till korta sånger med italiensk text, vars innehåll jag alltid redogjort för, men gruppen väljer i arbetsprocessen att ta avstånd från innehållet till förmån för det musikaliska språket. Carl menar, att han i nästa arbetssteg vill fördjupa sig i texten, då detta skulle betyda mycket för honom.

Även Dagmars inlägg att det blir för personligt att sjunga på svenska är intressant. Det är här kanske inte bara frågan om man fokuserar på innehållet eller ej, utan konflikten mellan det talade och sjungna språket. Det talade språket är knutet till Dagmars person och blir därmed personligt. Sången, eller det "artificiella språket", är för henne lättare att handskas med om man ger det ett främmande språk och därmed avpersonifierar det. För Elisabeth, min före

detta sångelev, är det inte nytt att sjunga på italienska. Hon upplever det helt enkelt som ett språk som det är lätt att sjunga på.

Att arbeta med individuell utveckling i grupp

Carl: Jag tycker det är bra att vara i en grupp – och att vara individuell i grupp. Då hör man det du visar för oss många gånger. Även om man inte ännu själv kan det riktigt – så hör man det många gånger – och då lägger man märke till det och kommer ihåg det bättre.

Dagmar: Också att det är individuella saker – t.ex. man rycker på axlarna och så. Att man kan tänka på andra saker som man kanske gör om någon annan håller på med axlarna (ohörbart). Det är bra med det individuella dels för att gruppen ser sådana saker och (ohörbart).

Carl tar upp fördelen med att man i gruppundervisning har möjlighet att återuppleva arbetsmomenten flera gånger då dessa upprepas med de andra deltagarna. På så vis lägger man mer märke till dessa och kan komma ihåg det bättre. Dagmar, som ofta blivit uppmärksam på att hon drog upp axlarna när hon sjöng, menar att denna individuella korrektur kan vara bra för gruppen att ta del av, eftersom de då blir varse att de själva kanske har några manér som snarare stjälper än hjälper dem när de sjunger. Gruppen uppmanades ofta av mig att observera den som sjöng och därefter redogöra för hur de upplevde deras kroppsspråk.

Carl: Jag tycker också att det sker något... det är en fördel när man känner varandra. I varje fall om man ska diskutera mera är det en fördel om det har gått en tid. Och att man har en gemensam upplevelse som man kan diskutera. För jag tycker ofta många gånger när du har frågat "Vad tycker ni?" – då har jag inte något att säga. Det är så många saker som jag har försökt att vara uppmärksam på att jag inte har kunnat se precis någonting – och då är det svårt att bli tillfrågad för att, ja man kan ju inte bidra med någonting.

Men nu bidrar du ju med något.

Carl: Jo, jo.

För detta är ju också en reflektion. Det är ju inte så att jag kräver ett svar av er. Med er reflektion hjälper ni mig också vidare.

Carl: Mm.

Carl betonar vikten av att det bör ha gått en tid så att gruppens deltagare känner varandra bättre och att man har en gemensam upplevelse för att en bra diskussion ska komma till stånd. Han upplevde att han inte hade något att bidra med i början. Han såg sig inte i givarerollen.

Att genom sången gå in i en ny roll

Adam: Apropå att gestalta, funderade jag på den här Kaspar ur Friskyttan: "Schweige..." den här hämndarian... (skrattar)

Javisst! O vad härligt! Nu ser jag i dig den här Kasperfiguren som "hä, hä, hä" (Adam skrattar) . Han (Adam) sitter på kontoret annars och är jättesnäll. Vad var det vi sa förra gången när du kom Adam – du kom direkt från...?

Adam: Ja, det var från verksamhetsplaneringen. Och det är statsbyråkrati också – så då blir man extra trött. (skrattar)

Ja och då sitter han där med en Kaspar inom sig som måste få komma ut!

Adam: Ja, eller en Pizarro i Fidelio!

Adam, som såväl under lektionerna som i denna gruppdiskussion visar att han är osäker (delvis genom att skratta mycket) mår bra av att då och då gå in i en gammal välbekant roll ur sin egen medhavda repertoar. På så vis distanserar han sig från sin egen person och sin vardagsproblematik – genom att låna ut sin röst åt en helt annan personlighet klingar den också mycket friare.

Det individuella målet med kursen

Elisabeth: Jag bara känner att det att jag tycker det var jobbigt att alla sjunger på en gång, för jag är sådan att jag vill höra mig själv. Så jag har inte hört mig, för vi fick inte tid till så mycket...

Elisabeth har till skillnad från de andra deltagarna en utbildning i musik – hon har gått två år på musikutbildningen på folkhögskolan och då också haft individuell undervisning i sång för mig. Hennes förväntningar av kursen var att få exponera sig själv mer som solist (hon utnyttjade också flitigt den sista delen av lektionen!) och hon upplevde därför att hon fick för lite tid av mig.

5.3.3. Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att denna på alla sätt mest heterogena grupp bidrog med den mest intressanta gruppdiskussionen – kanske just på grund av deras olika livserfarenheter. Det kan även ha varit gruppens storlek, sex personer inkluderat mig, som gjorde det möjligt att ge plats åt allas reflektioner.

Björn tematiserar konfrontationen mellan två språkyttringar – det verbala och det melodiska – genom att konstatera att det är enklare att sjunga på italienska då han inte förstår

språket och därför har lättare att fokusera på klangen och melodins rörelse. Carl instämmer, men menar att man som nästa steg bör gestalta textens innehåll, vilket är viktigt för honom.

Dagmars upplevelse att det är för personligt att sjunga på svenska, det språk hon talar, pekar på att hon upplever en konfrontation mellan det naturliga talet och den artificiella sången som hon kan lösa genom att sjunga på ett främmande språk.

Adam, som har dåligt självförtroende, manövrerar sin osäkerhet sångtekniskt genom att gestalta en roll av en helt annan karaktär än hans egen.

Fördelen med att arbeta i grupp är att man får möjlighet att återuppleva arbetsmomenten när de andra i gruppen upprepar dessa och att man därigenom lägger märke till dessa mer. Den individuella kritiken inför gruppen gör att alla kan reflekterar över problematiken. Därmed sensibiliseras de även i att varsebli sångtekniska fenomen vilket gör dem till medvetna sångare - en förutsättning för att de senare ska kunna arbeta självständigt.

Nackdelen med att arbeta i grupp är att den enskilde sångaren inte får samma uppmärksamhet som under en individuell lektion och att man i de fall då alla sjunger samtidigt inte kan styra sin röst så bra.

5.4. Sångkurs på en folkhögskolas bibellinje

Elevernas (och förmodligen även skolans) ursprungliga intention med sångkursen var som tidigare nämnts att eleverna skulle få hjälp med att förbereda en julkonsert (se 4.2.2). Programmet som växte fram under kursens lopp kom att få ett innehåll som växlade mellan körsång, sologrupp, solo med kör och solo. Undervisningen som pågick under 8 veckor under perioden 20 oktober – 16 december 2008 gjordes dels i körgrupp, dels individuellt. Efter julkonserten den 16 december gjordes en gemensam muntlig utvärdering av hur eleverna hade upplevt kursen. Denna spelades in på H2 och transkriberades på samma sätt som i föregående fall (se 5.3.).

5.4.1. Beskrivning av gruppen

Av bibellinjens 16 elever valde 15 att delta i sångkursen. Gruppen bestod av 9 kvinnor och 6 män i 20-årsåldern som alla bodde på skolans internat. Det faktum att de förutom att de delade sin skolsituation och vardag med varandra även förberedde en längre gemensam utlandsvistelse till våren gjorde att deltagarna socialt sett bildade en stark homogen grupp. Däremot var de musikaliska förkunskaperna mycket olika. Vissa hade stor körvana eller erfarenhet av att

sjunga solo eller spela något instrument andra var i detta hänseende noviser. Gruppens storlek, 15 personer, gjorde att mina intentioner att likt i föregående grupper föra en gruppkonversation strandade. Det var helt enkelt för många för att någon självmant skulle ta ordet. Jag övergick därför till att göra en gruppintervju där alla skulle yttra sig om/i vissa frågor. På detta vis var det också lättare för eleverna att göra sina egna fria inlägg. Personerna har getts nya namn.

5.4.2. Citat ur gruppintervjun

Att kunna identifiera och styra sin röst genom någon annan

David: Jag har alltid känt att jag har kunnat sjunga, men jag har känt mig väldigt osäker. Så jag har inte vetat om jag sjungit rätt och då har man hållit tillbaka liksom, och så blir det bara dåligt när man håller tillbaka. Så det gick bra när jag sjöng i kyrkan med pappa liksom, för då har man ganska lika toner sådär – och då hör man om det är samma. Om man står bredvid någon som har samma ...

Sjög ni i kyrkokör tillsammans då eller?

Nej inte i kyrkokör – i bänken alltså! Kyrkobänken! (alla skrattar)

Jamen visst! Så då hakade du på honom där eller?

David: Ja. Och han tog i – och då vågade man ta i! Och eftersom vi har ganska lika toner så hör man ju om det passar. När man stod bredvid någon som hade ett annat ... läte på rösten, så visste man inte om man sjöng rätt. Då kunde det vara rätt även om det lät lite annorlunda bara. (fniss i bakgrunden)

Jamen du identifierade dig, du kunde känna igen dig i din fars röst alltså?

David: Ja det kunde jag!

Så han kunde hjälpa dig att styra din röst.

David: Jag ville bara känna mig säker och så ...

David vet att han kan sjunga men hans osäkerhet har gjort att han hållit tillbaka rösten och då har det inte fungerat så bra. Genom att lyssna in sig på faderns röst som liknade hans egen och dessutom hade stor bärkraft fick han dels mod att sjunga ut, dels ett rättesnöre för hur det skulle låta.

Fördelar och nackdelar med att ha undervisning i grupp

Ida: Jag har sjungit så pass mycket i kör innan, så att det kändes inte så utvecklande att sjunga i grupp så, för att man hade väl ändå kommit en bit där. Men att sjunga individuellt, då fick man ju mera koncentrera sig på sin egen röst och på vad man kunde göra med den och hur man själv ska, ja, uttala för att nå tonerna, eller vad man ska säga.

Ida som hade stor körvana upplevde inte grupplektionerna, som i grunden mer blev till körrepetitioner då vi hade ett program som skulle repeteras in, som så givande. Hon hade önskat mer tid för det individuella arbetet.

Det kan ju även vara så att man får en liten skjuts när man är i en stor grupp – att de andra hjälper en och bär fram en så att man vågar öppna upp och vågar göra mer...

David: Jomen, det var ju skönt att få göra bort sig lite också. Det släpper lite på någonting om man får stå inför alla och, ja, gå sönder ...

Så du upplevde det som något positivt att du vågade liksom stå där och göra dina fel... till och med att det släppte loss för dig då...?

David: Ja, man kan ju slappna av liksom... här är det ju ganska lätt, för här känner man ju alla så ... så man blir ju ganska trygg med det om...

Carlo: Jag tycker nog som David tycker att man kan göra bort sig lite ibland, och även att – ja, det gör inte så mycket.

Davids yttrande visar att han känner sig mycket trygg i gruppen och att det till och med kan ha en förlösande effekt att få ”gå sönder” inför dem.

Greta, du ville gärna vara i grupp när du kom till mig.

Greta: Ja.

Och det var också, förmodar jag, att du kände liksom att du behövde någon att haka på lite, eller?

Greta: M... ja. Eller jag har väl aldrig riktigt sjungit... eller alltså så i kör, så jag var mer osäker och då kändes det... jag ville ju inte ställa mig framför dig och bara... alltså... spela ut hela mitt liv... man är ju ganska sårbar då och jag kände då att jag inte var redo för det.

Men då kände du att det var en bra lösning att vi kunde...

Greta: Att man fick vara två ja.

Greta och hennes vän Eva hade varit lite tveksamma till att delta i kursen, för att de upplevde det som att de inte kunde sjunga. Men eftersom de kände en viss glädje av att sjunga och gärna ville delta i något som gruppen deltog i peppade de varandra att göra ett försök. För Greta blev det för svårt att ha enskild undervisning ensam med mig, men hon gick med på att ha sin enskilda undervisning tillsammans med sin vän Eva som stöd.

5.4.3. Sammanfattning

I denna till synes homogena grupp var det svårt att få igång en riktig gruppkonversation, vilket förmodligen berodde på att antalet deltagare var för stort. Vad som tydligt framkom var

dock att man kände en stor trygghet i gruppen vilket dels visar sig i Davids yttrande att han trots sin osäkerhet på om han sjunger på rätt sätt kan känna det som något förlösande att få ”gå sönder” inför gruppen. För Greta som kände sig för sårbar när hon var ensam med mig blir väninnan Eva ett viktigt stöd. Det täta samarbetet i gruppen har medfört att många har anmält sig till kursen även om de kanske aldrig haft några ambitioner med sången. De musikaliska förkunskaperna är mycket olika, och så betraktat är gruppen ytterst heterogen. Sammanhållningen i gruppen och det gemensamma målet att genomföra en julkonsert gjorde det möjligt även för de svagare att framgångsrikt delta i kursen och medverka i konserten.

5.5. Sångelever på en folkhögskolas musiklinje

I anslutning till vår sista grupplektion i sång, den 28 maj 2009, gjordes i en gemensam gruppdiskussion en muntlig utvärdering utav de båda undervisningssätten som hade använts i sångundervisningen – enskild undervisning och gruppundervisning (solistisk ensemblesång). Diskussionen spelades in på H2 och transkriberades.

5.5.1. Beskrivning av gruppen

Utav musiklinjens totalt 6 elever hade 4 sång som sitt huvudinstrument. Dessa fyra hade såväl enskild som gruppundervisning i sång. I gruppundervisningen i sång deltog även en elev med piano som huvudinstrument (se 4.2.2. *Beskrivning av grupperna*). Eleverna som var i 20-års åldern var alla kvinnliga och deras ambition var att studera vidare på en högre musikutbildning. Eleverna bodde tillsammans på ett internat och hade förutom musiklinjens gemensamma undervisning och konserter även annars mycket samröre med varandra. Detta gör, att man kan betrakta dem som en homogen grupp där deltagarna är väl förtrogna med varandra. På elevernas enskilda lektioner arbetade vi med sångövningar och deras egen repertoar samt litteraturen till gruppundervisningen. På gruppundervisningen hade vi förutom gemensamma uppsjungsövningar även Vaccais *Metodo Pratico* som övningslitteratur. Övningarna sjöngs såväl i grupp som enskilt. Som ett viktigt inslag i *solistisk ensemblesång* (beteckningen på grupplektionen) var att gestalta olika roller i valda scener ur operor. Här kopplades det musikaliska samspelet med det sceniska.

5.5.2. Citat ur gruppdiskussionen

Olikheter i gruppen

Om vi nu ska börja med er som har haft både individuell sånglektion hos mig och varit i den här sångensemblen. Hur har ni upplevt ert sångtekniska lärande i de här olika situationerna? Kan det vara såhär, att ni har lärt er olika saker?

Pia: Ja, det tycker jag. Vi behöver jobba med olika grejor, och då lär vi oss olika grejor.

Du menar att alla ni olika behöver jobba på olika tekniska saker?

Pia: Ja, just vi fyra är ju väldigt olika. Typ på alla sätt – är vi inte det?

Mm.

Pia: - och då har vi ju jobbat olika.

Då menar du, att därför är det bra med de individuella lektionerna då man kan fokusera på olika...

Pia: Det blir ju svårt att vara i en stor grupp och jobba. Om man tar mig och Lena, jag kanske måste lära mig att djupandas, eller att andas snarare... (ohörbart) ... och då är det ju svårt om vi inte har enskilda lektioner också där vi jobbar.

Vad tycker du om det, Lena?

Lena: Ja, alltså på de enskilda så kan ju du stanna mer och ta på alla andra småsaker man kan behöva själv, och här (på grupplektionen) så stannar man inte lika ofta, det kan man ju inte göra i en grupp, men då får man tillämpa det på ett annat sätt. Man kommer ihåg vad du har sagt innan och så tillämpar man det här när vi är tillsammans.

Pia, som tidigare inte undervisats i sång och därutöver under läsårets början var sjuk och därför inte kunde delta i sånglektionerna upplever olikheten i gruppen som stor. Hon menar även att denna skillnad skulle vara en nackdel för gruppundervisningen. Lena, som har erfarenhet av såväl sånglektioner som av att uppträda som solist, ser de enskilda lektionerna som en möjlighet att arbeta med ”de små sakerna” – vilket jag tolkar som att hon ser grupplektionerna som ett tillfälle att arbeta med ”de stora sakerna”, det vill säga den sångtekniska grunden. På grupplektionerna ges enligt Lena därutöver även en möjlighet att tillämpa det som bearbetats under den enskilda lektionen.

Att lära sångteknik genom andra

Om man nu tänker att ni kanske hört av lite av den andres kvaliteter.

Lena: Man anpassar ju sig när man sjunger med någon annan, för att det ska låta bättre (ohörbart)

När man sjunger ihop ja. Men om vi nu tänker såhär att ni hade fått sjunga upp er aria som ni hade jobbat individuellt för de andra och jag hade korrigerat er lite mer där. Ni kanske hade till och med samma aria ni sjöng på.

Pia: Jomen, det tror jag, det hade nog varit nyttigt också. Sen självklart blir det ju ... det blir ju jobbigare eftersom då är det fyra stycken som hör vad man är dålig på eller liksom ... eller sina sämre sidor. Men, verkligen att man hade fått tips av de andra, för då blir det ju att – ah, det har jag ju inte ens tänkt på att man kan tänka på! Så då får man ju tips.

Lena: Men det har jag också tänkt på, det har varit bra när vi sjunger samma Vaccai, för då har vi ju ändå sjungit individuellt, och då har man ju lärt sig väldigt mycket på att man har hört någon annan och då tänker man på det, när man ska sjunga det själv.

Mona: Men det är alltid bra att höra, alltså olika, vad ska man säga, olika exempel på fel man gör, eller liksom så. För det kan ju vara en sak att liksom höra från dig att ... jamen ... eller, säg att jag och Lena till exempel skulle sjunga samma sak fel, om man uttrycker det så, och så kanske det kan vara svårt för mig att förstå när det bara är jag som sjunger, men sen om Maria sjunger det och så säger du– jamen, det var det här jag pratade om – eller vice versa, om jag sjunger det och du säger, det var det här, så kan det vara lättare för då får man liksom höra det utifrån...

Här är det uppenbart att Pia inte uppfattar sig själv som en *givare* – hon känner sig obekväm med att visa upp sina brister. Hennes avslutning att man i en grupplektion ”kunde få tips av de andra” tolkar jag som ett halvhjärtat försök att se det positiva i en grupplektion. Även Lena tar upp aspekten av att lära sig genom att lyssna på andra, men konkretiserar detta med att beskriva sin *positiva* upplevelse av hur vi har arbetat med Vaccais sångövningar. Mona ser olikheten i gruppen som en *möjlighet* att bli medveten om olika tekniska problem och hur de ska hanteras och framhåller även fördelen av att som åhörare kunna lyssna på och uppleva problemlösningarna *utifrån*. Såväl Lena som Mona uppfattar enligt min tolkning att man genom att visa upp olika tekniska problem bidrar med något viktigt till den intersubjektiva förståelsen i gruppen – och därmed är *givare*.

Trygghetsaspekten

Du (Pia) tyckte inte det var så roligt att visa upp dina fel – men om man hade börjat göra det mer i början så hade det kanske blivit mindre problem med det?

Pia: Ja, precis för att jag tror att, jag tänkte faktiskt på det idag, att nu har jag nog inte haft något problem med det. Eller jag kände det förut idag när vi sjöng Vaccai, det var mycket lättare att sjunga ensam nu än det var i början. Så det är en sak som måste komma, tvingas man till det i början så blir det ju lättare och lättare. Det blir lättare och lättare.

Lena: Det är ju också att man är trygg med människor. Att ni vet ju vad jag sjunger, liksom, så då kan man sjunga fel. Som med en lärare - du bör ju känna mig, så ifall jag sjunger fel nu så är det ju inte hela världen - du vet ju att jag kan sjunga andra saker.

Där sade du något viktigt, detta med förtroendet. Det är liksom att ge någon annan ett förtroende att våga visa upp sina fel. Det är det ju. Men jag tror att, man måste våga visa felet för att kunna jobba med dem, eller hur?

Elever:Mm

Hur skulle då en idealsituation vara? Om ni skulle ha fått planera hur ni skulle jobba sångtekniskt?

Lena: Jag tycker det hade varit bra om vi hade haft enskilda lektioner men att vi skulle också ha tillsammans, om vi hade haft möjlighet till det - om alla ville det liksom. (Ohörbart) Och när folk hade sin egen – att man kanske kunde få lyssna på det också.

Mona: Jamen, jag tycker alltså att är väldigt bra att vi har haft både enskilda och ämnesensemble - att vi har haft den möjligheten att sjunga dels själva och dels tillsammans. För att både är ju jätteviktigt. Jag tror att ämnesensemblen har ju tillfört väldigt mycket mer än vad vi hade haft än om vi bara hade haft individuellt. Och just att jobba i grupp också, att jobba med projekten och så, det har ju varit jätteroligt och väldigt lärorikt också.

...

Lena: Ja, jag kanske ångrar mig. Man kanske alltid skulle ha det (grupplektioner) liksom. För det är ändå, man måste ju vänja sig vid publik. Och om man vänjer sig vid publik även när man har fått jobba med en sak, så tror jag att man vänjer sig efter ett tag. Och då blir det enklare. I alla fall om det skulle gå fel när man står på scen och har konsert så är det enklare också för att man är van vid folk. Jag tror nästan man ska ha det.

Pia: Jag håller inte med. Jag hade vägrat att ha (åhörare) med i början, verkligen. För att jag vet hur jobbigt jag själv tycker att det är när jag lyssnar (på bandinspelningarna), och då vill jag inte att de andra ska höra det förrän jag är bekväm med det.

... nu är det OK att man är med, eller något, men inte direkt, för att jag hade inte stått ut ...

Så att...

Pia: Det är så, att jag först måste lära känna dig, så att vi vet hur jag är och hur du är och sedan jobba ändå lite med (ohörbart) ja ... Nej för jag tänker, det är ändå skillnad på att gå Master och att gå på folkhögskola. Att, visst man måste *ta ner det lite* (ohörbart). Det är ändå på den nivån som vi är här.

Tror ni allmänt sett att det är någon skillnad?

Jill: Alltså, vad man tycker det kan väl vara olika, men sen är *det ju också metoden* (ohörbart) Jag kan tycka, att det kan väl vara rätt bra egentligen som det funkar med publik. Jag tror det kan vara lika bra på vilken nivå man än befinner sig på.

Att känna sig trygg med läraren och gruppen är enligt Pia en avgörande aspekt för att en gruppundervisning ska vara givande. Hon menar, att det är viktigt att man först känner sig trygg med läraren innan man konfronteras med gruppen och att gruppundervisning kanske är lite för avancerat för en folkhögskolenivå. Lena menar att i grunden *all* undervisning borde ske i grupp så att man vänjer sig vid att ha åhörare. Enligt Mona har gruppundervisningen

tillfört något som man inte hade fått om man enbart hade haft enskild undervisning. Att jobba i grupp har varit både lärorikt och roligt. Jill tror att metoden att undervisa i grupp kan fungera bra på vilken nivå man än befinner sig.

5.5.3. Sammanfattning

I gruppen som jag inledningsvis presenterat som en homogen grupp visar det sig att Pias osäkerhet är en faktor som bidrar till att hennes upplevelse av sånglektionerna skiljer sig från resten av gruppens. Hon upplever sina sångtekniska brister som ett hinder och inte som ett bidrag i den gemensamma lärandeprocessen. För att hon ska kunna profitera av grupplektionerna måste hon först känna sig trygg med läraren, först därefter kan hon anförtro sig gruppen. Resten av gruppen ser som fördelar med gruppundervisningen att man blir medveten om olika problem och hur man kan hantera dessa samt att man som åhörare har en möjlighet att höra och uppleva detta utifrån. Att vänja sig vid att sjunga inför åhörare ses också som en positiv aspekt då detta kan ha en fördelaktig inverkan på hur man hanterar stressfaktorer inför en konsertpublik. Genom att bidra med sina sångtekniska brister för att öka den intersubjektiva förståelsen för dessa blir eleverna *givare*.

5.6. Sångworkshop med körledare

På den av SENSUS anordnade utbildningsdagen för kyrkomusiker i Kronoberg presenterade jag mitt arbetssätt med körsångare i körprojekt och mindre studiecirkel. Istället för att bara föreläsa lät jag deltagarna själva prova på hur det var att få sångundervisning i grupp. Liksom i några grupper i denna studie använde jag mig även av Vaccais övningar och lät först gruppen sjunga dessa tillsammans. I slutet på föreläsningen bad jag deltagarna att sjunga de första åtta takterna på en av övningarna individuellt och avlösande varandra i tempo. Efter detta kommenterade en av deltagarna spontant: ”Oj, så olika vi är!”. Det som i grupp hade klingat som *en* röst visade sig bestå utav *många individuella* röster som varierade i timbre och styrka. Att en körgrupp som klingat så homogent visade sig bestå av så olikartade röster, likt instrumenten i en symfoniorkester, blev en ny insikt för henne att ta med hem till sina egna körrepetitioner.

I kommentaren i enkäten som gjordes efter föreläsningen skrev en deltagare hur hon hade upplevt det att sjunga inför gruppen: ”Nyttig erfarenhet. Det var lite läskigt även för mig

som sitter framför kören och förebildar varje vecka”. I kursen hade körledaren gått in i körsångarens rollidentitet och som sådan fått uppleva hur det är att ta steget ut ur gruppen, vilket för en körsångare med en stark gruppidentitet ibland kan vara svårt.

5.7. Loggboken

På våren 2009 valde jag att under tre månader föra en loggbok över arbetet i två studiecirkelar vilka följde som fortsättning på de studiecirkelar jag hade lett i Malmö och Markaryd hösten 2008. I båda studiecirkelarna hade det skett en viss förändring så att grupperna bestod av såväl ”gamla” som ”nya” deltagare. Jag har med följande citat ur loggboken velat komplettera och/eller förstärka den information som tidigare getts genom enkäten och gruppdiskussionerna.

5.7.1. Urval av citat ur loggboken

On 04 feb Malmö träff 1

Övningar: Impuls, vokal (i-a-o), luna, aiaiai etc.

Italienskt uttal, Vaccai: skalan

Elisabeth vill sjunga mer solo. Sjunger första delen av ”Batti, batti”

Diskussion om att dela upp kursen: 30 min grupp I, 30 min övningar, 30 min grupp II.

Problematiken med att hantera två grupper med olika erfarenhet av mina övningar och Vaccai försöker jag lösa genom att dela de 90 minuterna i tre pass, där hela gruppen är samlad för de grundläggande övningarna i mellanpasset. I praktiken visar det sig senare att det för alla känns bättre att börja gemensamt och att man därefter kan se vilka som är närvarande och fokusera på dessa gruppvis. Den grupp som inte sjunger får lyssna eller om de känner för det även ”perifer” delta i de andras övningar. Så har de nytilkomna sångarna en möjlighet att få lite draghjälp av de andra och kan i raskare takt komma ikapp dem. De som har mer solistiska ambitioner får vid lektionens slut möjlighet att framföra själv medhavda sånger.

Ons 04 feb 2009 Malmö träff 1

Träffar en sångare från kurs vt 08. ”För att man ska kunna arbeta öppet i grupp med sina tekniska svagheter måste man känna sig trygg i gruppen”.

Efter den första lektionen möter jag den deltagare som ett år tidigare bidragit till min insikt att även de sångtekniskt svagare är *givare* i en gruppundervisningssituation och att de, när de inser detta, får bättre självförtroende och därmed även kan hantera sina sångtekniska problem bättre. När jag berättar detta för henne bekräftar hon det som senare framkommit i gruppdiskussionerna – nämligen att tryggheten i gruppen i denna process spelar en mycket viktig roll.

Ons 04 mar 2009 Malmö träff 4

Henrik har nu återkommit från sin resa. Han har fått Vaccai-noterna och berättar att han har studerat dem något. De hade tydligen noterna i hans hem och hans mamma kunde även italienska. Henrik är slagverkare (utbildad på MHM) och vill lära sig mer om sång då han själv även komponerar. Han säger att han som slagverkare saknat att få spela melodiskt – och vill nu via rösten förbättra sitt melodiska uttryck.

Henrik, som är ny i kursen, betraktar likt Björn i den föregående kursen rösten som ett melodiinstrument med vilket han vill utforska melodiska rörelser – eller som Björn uttryckte det ”mikrokoreografier” – något som han som slagverkare haft få möjlighet till.

Må 09 feb 2009 Markaryd träff 3

Frågar om det är OK att jag tar upp några sånger från tidigare kurs. Doris tycker det är bra – hon tycker om sångerna. För de nya i kursen går det snabbare att lära in repertoaren när de har stöd av de andra som sjungit det förut. Anna: ”Nu får ni hjälp utav oss – och lär er dubbelt så snabbt”.

Doris och Anna som båda varit med i tidigare sångkurser tar gärna på sig *gesällens* roll (vilken de genom tidigare gruppdiskussioner är mycket väl medvetna om) för att stödja de nytilkomna sångarna. De bekräftar dock även de nytilkomnas roller som *givare* vilket nästa citat visar.

Må 02 mar 2009 Markaryd träff 5

Trollflöjten studeras grundligt. Peter får hjälp med att behålla stöd och rymd i frasen. Gruppen lyssnar och bekräftar att de hör en skillnad – de hör kopplingen mellan funktion och klang. Doris bekräftar att det är lärorikt att se och lyssna på när de andra blir korrigerade. Efter att vi har arbetat mycket intensivt med trollflöjten är alla upprymda. De har för första gången fått en upplevelse av att använda hela sitt instrument. De känner en varm behaglig känsla i halsen.

Gruppen tar vid det här lektionstillfället aktivt del av mitt arbete med Peter som är ny i kursen och uppmärksammar kopplingen mellan funktion och klang. Det är mycket väl möjligt att de även har upplevt kopplingen kroppsligt även om det inte här kommer till uttryck. I arbetet med Trollflöjten lägger jag denna gång stor vikt på att alla ska gå in i rollerna, detta för att avpersonifiera sångmomentet så att deltagarna därmed får mod att gå utöver gränser som annars hämmar deras sångtekniska utveckling.

5.7.2. Sammanfattning

Det visade sig att man i en kursgrupp bestående av såväl nytillkomna som erfarna kursdeltagare föredrog att inte göra klara avgränsningar mellan dessa två kategorier utan istället ha optionen att välja mellan att delta som sångare eller åhörare vid de olika arbetsmomenten. Detta underlättade och påskyndade de nytillkomnas integrering i gruppen.

I studiecirkelns arbete konstateras att det inte bara är de mer erfarna deltagarna, *gesällerna* (Heiling, 2000), som ger kunskap och därmed får rollen som *givare* – även de oerfar-na sångarna blir givare när de låter gruppen få ta del av sin arbetsprocess med ett sångtekniskt problem. Genom den nya rollen som givare växer också självförtroendet vilket har en positiv inverkan på det sångtekniska arbetet. En förutsättning för att man ska våga visa upp sina tekniska svagheter är att man känner sig trygg i gruppen.

Avpersonifieringen av sångteknisk problematik, genom att gå in i en roll eller att betrakta sin röst som ett instrument, kan även vara en hjälp till att ”gå över sina egna gränser”.

5.8. Konsert och CD-inspelning

Som tidigare nämnts studerade projektkören in Gunnar Hahns verk ”Gladelig sjunge vi” under hösten 2008. Verkvalet gjordes med anledning av Gunnar Hahns 100-års jubileum, men även för att det musikaliska innehållet, som bygger på gamla folkmelodier, var lättillgängligt för kördeltagarna och dessutom på svenska. Därutöver såg jag en möjlighet att ge de deltagare i kören som hade solistiska ambitioner en chans att få framträda som solister. Att vi uppträdde i två kyrkor innebar att jag kunde dubbelbesätta solopartierna, vilket även kändes tryggt med tanke på risken för insjuknande eller att uppgiften för de mer oerfar-na solisterna i slutskedet skulle bli för stor.

Att körsångarna vågade ta steget ut ur kören och uppträda som solister uppskattades såväl av dem själva som av åhörarna.

Halmstads Kammarorkester och körerna, som hämtat stommen från kommunens kyrkokörer gjorde både fest och jul av detta. Inte minst fick en rad solister visa att det finns många bra röster i våra körer. (Norra Skåne, 2008-12-23)

Kyrkan i Traryd fylldes snabbt av musikhungriga åskådare, som satt knäpptysta under hela konserten. – Det var helt underbart! Solisterna var jätteduktiga ... (Smålänningen, 2008-12-22)

På deltagarnas begäran anlätades en ljudtekniker som spelade in konserterna. Materialet sammanställdes därefter till en CD. Vid projektkörens återträff i januari 2009, då även enkäten besvarades, fick kördeltagarna ta del av inspelningen. Denna dokumentation gav deltagarna en möjlighet att återuppleva konserten fast nu *utifrån*, vilket var en fascinerande upplevelse för många.

6. RESULTATDISKUSSION

Syftet med denna studie har dels varit att studera sångares individuella upplevelse av sitt sångtekniska och musikaliska lärande i grupp och i förekommande fall sätta detta i relation till deras upplevelse av en enskild undervisning, dels att studera vilka faktorer som kan ha varit utslagsgivande för dessa upplevelser. Som framställts i kapitel 5 visar resultatet att elevernas upplevelser och de bakomliggande orsakerna till dessa kan beskrivas på flera plan:

- det kroppsliga
- det personliga (personliga egenskaper, identitet och målorientering)
- det sociala (interaktion och kunskap-maktförhållanden)

I följande kapitel diskuteras resultatet utifrån dessa tre plan och sammanbinds med de i tidigare kapitel redovisade teoretiska utgångspunkterna.

6.1. Den kroppsliga upplevelsen

Att lära sig tala gör vi i första hand genom att lyssna, iaktta, imitera och uppleva hur språket sätter sig som ett muskelminne i kroppen. Enligt Merleau-Pontys språk teori (Bengtsson, 2001) införlivar vi talet med den egna kroppen, som ett vetande och en färdighet som fungerar spontant. Studier om spegelneuroners inflytande på motorsystemet i talproduktion visar att en auditiv och visuell input som fås utifrån kan aktivera en oreflekterad motorisk process som upplevs kroppsligt – kinestetiskt. Lärandeprocessen i sång borde rimligtvis vara densamma som i tal, fast mer avancerad. (Liljas (2007) beskriver hur David Björling lärde sina söner att sjunga absolut rent innan de talade rent.) ”As in the case of the mirror system, this mechanism could be involved in phonetically ’understanding’ others’ speech: phonemes are recognized because the speaker and the listener share the same articulatory motor repertoire” (Fadiga, L., Craghero, L. och Rizolatti G., 2001, s. 401). För att ”förstå” ett fonem måste det ingå i den repertoar av ljud vi själva kan artikulera. Överfört till sångundervisning skulle detta innebära, att vi först måste ha införlivat en viss upplevelse i vår kropp genom att själv sjunga innan vi kan igenkänna och återuppleva samma känsla igen när andra sjunger. Det krävs alltså mycket träning (joller) innan vi får vårt *kreativa hörande*. Men detta utesluter inte att även nybörjare bara genom att iaktta och lyssna på varandra gemensamt kan skapa en intersubjektiv förståelse för kopplingen mellan den auditiva, kinestetiska och visuella upplevelsen. Genom de gemensamma övningarna och reflektionerna har de möjlighet att ta del av de andras upplevelser

vilka kanske bekräftar de egna, och på så vis långsamt bygga upp sitt ”sångspråk”.

6.1.1. Samspel öra-öga-motorik

En sångare hör sitt instrument med ”det inre örat”, det vill säga inte så som det klingar för en åhörare. Örat har en mycket viktig styrningsfunktion i sången, men kan i vissa fall ge en missvisande information. Som sångare är man ofta avhängig av rummets akustik – är man i ett rum med bra återklang känns det lättare, man blir avspänd och rösten får då en mer välljudande och icke forcerad klang. Har man däremot hamnat i ett rum med dålig akustik är risken stor att man blir spänd och börjar forcera rösten. Av egen erfarenhet vet jag att det i vissa fall också kan vara så, att man står på en plats på scenen där man inte hör sin egen sång, medan publiken däremot klart och tydlig hör vad som sjungs. I sådana ögonblick är det viktigt att förlita sig på sitt muskelminne, att låta den kinestetiska upplevelsen och inte örat styra sången. Ett par ”yttre öron” för att bekräfta den klingande effekten av den kinestetiska styrningen är i lärprocessen att hantera en dylik situation ofta nödvändiga. En inspelning kan vara till stor hjälp, men kan aldrig förmedla det helhetsintryck av sången som en åhörare får.

Som ovan nämnts kan den egna tal/sångmotoriska processen aktiveras genom att man lyssnar och iakttar en annan talare/sångare. Man upplever i sitt eget struphuvud hur de hörda ljuden produceras, så kallat *kreativt hörande* (Lindblad, 1992) men även synintrycket förmedlar enligt Fadiga, Craghero och Rizzolatti (2001) och Hammarbäck och Jansson (2006) en avgörande roll vid talmotorisk inläring. Som sångpedagog använder jag mig av dessa redskap – och genom att medvetandegöra detta för mina elever hoppas jag på att även de ska kunna dra nytta utav dem.

6.1.2. Reflektioner till resultatdelen

I min studie upplevde körsångarna i projektkören att deltagandet i en större kör främjade deras sångtekniska utveckling då det kändes mer som ett 100 % röstuttag. Detta tolkar jag som att de även hade en starkare kroppsupplevelse och genom detta blev mer medvetna om den kinestetiska styrningen av rösten. I loggboken för studiecirkeln i sång (sångare ur projektkören) noterar jag att man att vid en repetition av en scen i Trollflöjten har ”hört kopplingen mellan funktion och klang” när jag arbetade med en utav sångarna. Gruppmedlemmarna är även väldigt upprymda av att de själva för första gången har fått en upplevelse av att använda hela sitt instrument och känner en varm behaglig känsla i halsen. I samma grupp säger en deltagare i den avslutande gruppdiskussionen att hon lär sig av de andra då hon ”hör när de gör

rätt, och då känner hur det känns nästan”. Samma sångerska talar om att hon har sjungit ”på halvfart” hela livet, men att hon nu har lärt sig att sjunga med hela rösten. Kanske har hon genom sin egen upplevelse fått ett medvetande som gör att hon även är i stånd att uppleva i sin kropp när ”de andra gör rätt”.

6.2. Den personliga upplevelsen

Vi upplever även vårt sånginstrument emotionellt (Sandberg Jurström, 2001) och använder oss av mentala, psykologiska och emotionella processer som effektiva styrningsverktyg, den *psykodynamiska sångskolan* (Liljas, 2007). Spegelneuronerna kan bara spegla *viljestyrda handlingar*. David Björling använde sig i sin undervisning av viljekraften för att tonens riktning med intensitet skulle fokuseras – ”och dit ska jag!” löd övningen (Liljas, 2007, s. 305). Vilka är då drivkrafterna som gör att vi vill sjunga?

6.2.1. Personliga egenskaper, identitet och målorientering

Hur deltagarna i denna studie upplevde gruppundervisning respektive enskild undervisning i sång berodde till stor på vilka förväntningar och tidigare erfarenheter de hade. Liksom Ferm (2009) beskrivit det, kunde denna förväntan i en grupp ibland vara ”bred och spretig”. Förväntningarnas karaktär grundade sig på deltagarnas tidigare erfarenheter, personliga egenskaper, identitet och målorientering. Sandgren (2005) nämner *personlighetsdrag* och *motivation* som de avgörande faktorerna till varför man väljer att delta i en aktivitet. Förenklat kan man tala om två olika sångarter – ”solisten” och ”gruppsångaren”. Nedan följer en starkt schematiserad uppställning på vad som skulle kunna känneteckna dessa båda kategorier.

”Solisten”

extrovert

stark självbild

leder

risktagande

”Gruppsångaren”

introvert

svag självbild

följer

försiktig

Schematiseringen visar i grunden bara olika grad av extraversion och neurotism (Sandgren, 2005) hos sångare i allmänhet och är inte specifik för vilken grupp de verkligen tillhör. Det finns många neurotiska solister och även många körsångare med stark självbild. Hur som

helst skulle man kunna förutsätta att även motivationen eller målsättningen med att delta i en sångundervisning för dessa två sångartyper divergerar. ”Solisten” skulle enligt denna tankegång prioritera sina egna mål och ”gruppsångaren” gruppens mål enligt följande uppställning.

Egna mål

egen sångteknisk och musikalisk utveckling
ökad självförståelse
stärkt självbild
eget välbefinnande

Gruppens mål

utveckling av gemensamt musicerande
ökad förståelse för andra
stärkt gruppidentitet
välbefinnande genom socialt umgänge

I verkligheten är sångaren, även om vissa personliga egenskaper kan anses som medfödda (Sandgren, 2005) inte låst i dessa båda identiteter utan befinner sig i en pendling mellan dessa allteftersom erfarenhet, uppgifter och social omgivning förändras (Heiling, 2000; Sandberg Jurström, 2001). En ”gruppsångare” kan ha ett behov att utvecklas individuellt vilket bland annat enkäten från projektkören visar och en ”solist” kan även eftersträva en gemensam utveckling i gruppen. För att förstå den personliga upplevelsen av sångundervisningen i grupp måste man sätta denna i relation till gruppens samlade förväntningar. Det är viktigt att den egna målorienteringen är i balans med gruppens.

6.2.2. Avpersonifiering av sångtekniska problem

Sånginstrumentet styrs, som inledningsvis nämndes, även av mentala, psykologiska och emotionella processer. Detta kan ibland vara ett problem för en sångare med en svag självbild, i synnerhet när denne ska sjunga inför andra i en undervisningssituation. Men även en sångare med en stark självbild kan ”köra fast” sångtekniskt och uppleva detta som en stark brist hos sig själv. Därför är det bra att avpersonifiera de sångtekniska problemen och göra dessa till allmänna i en gemensam diskurs. Dels upplever sångaren i en gruppundervisning att han inte är ensam med sitt problem, dels kan han även meduppleva hur andra löser samma problem. Ett annat sätt att lösa problemet är att ”ta ett steg bort från sig själv” – vilket man kan göra genom att gå in i en annans roll (gärna med helt andra egenskaper än de egna!) då man till exempel sjunger något ur ett musiksceniskt verk. I min studie visade det sig att det ibland även kunde kännas lättare att sjunga på ett främmande språk, eller betrakta sin sångröst som ett instrument åtskilt från sin person för att man då fick ett större avstånd till ”det personliga” som kunde verka hämmande på sången.

6.2.3. Reflektioner till resultatdelen

Balansen mellan den egna målorienteringen och de andras samt att känna sig trygg i gruppen visar sig vara utslagsgivande faktorer för hur en sånglektion i grupp upplevs. Tydligast ser man detta om man jämför eleverna på musiklinjen med eleverna på bibellinjen på en folkhögskola. Ramverket för de båda grupperna kan verka lika – elever i samma åldersgrupp som bor på folkhögskolornas internat med såväl enskild som gruppundervisning i sång – men målet med undervisningen är helt olika. Musikelevernas sångare kan definitivt betraktas som ”solister” med målsättningen att självförverkliga sig som sångare medan bibellinjens mål är att gemensamt framföra en lyckad julkonsert. Trots att musiklinjens elever har samma livssituation och målsättning, känner sig en elev på grund av sin svaga självbild otrygg och utsatt när hon ska sjunga inför gruppen. Hon känner att hon först måste bli trygg med mig som lärare innan hon vågar exponera sig för gruppen. Bibelskolans elever, som har en stark gruppsammanhållning, kan till och med uppleva det som befriande att ”gå sönder” inför gruppen. I denna stora grupp finns både ”solister” och ”gruppsångare” med egna målsättningar, men dessa har på grund av den starka gruppidentiteten balanserats mot det överbryggande målet, vilket gör att undervisningen totalt sett upplevdes som positiv.

6.3. Upplevelsen på det sociala planet.

6.3.1. Gruppens roll och rollerna i gruppen

Såväl den sociokulturella (Säljö, 2000) som den livsvärldsfenomenologiska inriktningen menar att det är genom interaktion och kommunikation som lärandet sker. Hermeneutiken talat om en horisontsammanmältning (”horisontutvidgning” Bengtsson, 2005) när olika livsvärldar möts. Att arbeta i en grupp innebär ett möte av många livsvärldar och en potentiell möjlighet till en horisontutvidgning.

Det förutsätts en olikhet i gruppen för att ett lärande ska komma till stånd (Ferm, 2009). Mästar-lärlingsförhållandet (som av Heiling, 2001 utvidgades till att även innefatta gesällen) återfinns i musikaliska gruppkonstellationer som i en orkester eller kör, där även stämledare på grund av sin större erfarenhet kan överta gesällens handledande roll (Stenbäck, 2001; Sandberg Jurström, 2001). Olika nivåer av erfarenhet skapar inom gruppen en rollhierarki, vilket för det mesta kan accepteras i större grupper som arbetat kontinuerligt under en längre tid. Det kan kännas skönt för novisen att i gruppens periferi nästan obemärkt få flyta med de andra för att så småningom hitta sitt spår. De oerfarna deltagarna upplever också tyd-

ligt sin utveckling medan de erfarna ofta bara upplever sig som draglok och inte ser sin utveckling till mer initiativtagande musiker (Stenbäck, 2001). Men hur fungerar en grupp sångare med olika erfarenheter i en gruppundervisningssituation?

Har man valt att delta i en sångundervisning har man också valt att satsa på att utveckla sig själv. Detta innebär att man inte vill behandlas ”perifert” utan stå i centrum för lärarens uppmärksamhet oavsett på vilken nivå man befinner sig. Däremot kan det kännas svårt för novisen att ha hela gruppens uppmärksamhet då man har en känsla av att man med sin bristande erfarenhet inte har något att ge. Har man dessutom en svag självbild kan detta förstärka osäkerheten och medföra att man får större svårigheter att bemästra de sångtekniska övningarna, vilket för till en ännu svagare självbild. Jag anser ändå inte att det är nödvändigt att eftersträva en så homogen grupp som möjligt när det gäller lärandet av den sångtekniska grunden. Det gäller bara att omvärdera novisens roll och inse att även nybörjaren kan inta en stark givarposition. Som nämnts ovan gör nybörjaren en märkbar utveckling i begynnelsestadiet. Genom att återuppleva denna utveckling via nybörjaren bekräftas och stärks det redan lärda hos de mer erfarna sångarna. Nybörjaren har synliggjort en sångteknisk arbetsprocess och därmed bidragit till en större förståelse för denna inom gruppen. Att vid upprepade tillfällen få uppleva en arbetsprocess gör att denna till slut införlivas med den egna kroppen och fungerar spontant (Merleau-Pontys språk teori, se 3.3.2.). Genom att följa upp den icke-verbala kroppsligt upplevda kommunikationen med en gemensam reflektion (”den säkra vägen”, se 3.1.) befästs även det lärda kognitivt. Arbetar man i grupp med sånglitteratur på en mer avancerad nivå är det en fördel om eleverna har samma sångtekniska förkunskaper. Detta också mot bakgrund av att man måste ha införlivat en viss ”vokabulär” i kroppen för att kunna förstå den när man lyssnar (kreativt hörande, se 6.1.). Den dynamiska olikheten i gruppen, vilken enligt Ferm (2009) är en förutsättning för att ett lärande ska komma till stånd, kan man finna inom andra dimensioner av erfarenhet.

6.4. Sammanfattning

När jag påbörjade denna studie för att undersöka hur sångare upplever lärandet i grupp respektive i enskild sångundervisning och de bakomliggande orsakerna till dessa upplevelser, hade jag ännu inte helt klart för mig vilken teoretisk ansats som skulle ligga till grund för undersökningen. Det var först i ett sent skede, då jag på ett seminarium i min masterutbildning kom i kontakt med livsvärldsfenomenologin som jag insåg att denna syn på lärandet skulle

passa bra för min studie som i stort koncentrerar sig kring den kroppsliga upplevelsen av fenomenet sång och hur vi såväl verbalt som icke-verbalt kommunicerar det upplevda med varandra. Jag upplevde också att interaktionen och kommunikationen som var inneboende i gruppundervisningssituationen gav en möjlighet att skapa en intersubjektiv förståelse för fenomenet sång. Merleau-Pontys språk teori (Bengtsson, 2001) – att ett vetande och en färdighet kan införlivas med kroppen och därefter fungera spontant – beskrev enligt min mening min egen erfarenhet av hur kroppen efter hand får ett kinestetiskt minne av hur det ska kännas när man sjunger ”rätt”.

Livsvärldsfenomenologens utgångspunkt är att subjektens konkreta erfarenheter ligger till grund för vad som är möjligt att lära (Ferm, 2009). Vi bär alltså alltid med vår förförståelse i vår kunskapande dialog med andra. Så sett smälter det hermeneutiska synsättet ihop med det livsvärldsfenomenologiska. Som sångpedagog bär jag med min förförståelse även med mig den italienska sångskolans tradition som denna förmedlats mig av min sångpedagog i Italien, Professor Emma Raggi Valentini. Denna tradition innefattar även en syn på lärandet, bland annat undervisning i grupp, som jag känner igen från den klassiska franska flöjtskolan som den beskrivits av Ljungar-Chapelon (2008). Med detta historiska perspektiv förstärks även den hermeneutiska ansatsen i min studie.

Sammanfattningsvis vill jag till slut nu framhäva tre viktiga resultat i denna studie.

6.4.1. Att spegla sig i varandra

Resultatet i denna studie visar på de positiva aspekterna i gruppundervisningssituationer och tyder på att denna process kan medvetandegöras i grupp genom att gruppmedlemmarna fungerar som "audiovisuella speglar" åt varandra. På detta vis kan eleverna tränas i att sensibilisera sig för såväl den egna kroppsliga upplevelsen som de andras, och därmed förstå samspelet mellan det auditiva-visuella-kinestetiska, som i sig bildar den sinnliga helhetsupplevelsen i sång. I min studie håller jag även med Fink-Jensen (2006) om att kroppen inte bara lagrar denna erfarenhet, utan även artikulerar den och att den intersubjektivitet som därmed skapas kan beskrivas som ”en relation mellan levda kroppar som subjekt” (Bengtsson, 2001).

6.4.2. Den gemensamma reflektionen

Resultatet visar också på hur den gemensamma reflektionen dels hjälper eleverna till mer självförståelse, dels lyfter fram sångtekniska problem som "allmänna problem" (inte knutna till en viss person) och därmed gör dessa mindre "laddade". Medvetandegörandet av det ”ore-

flekterade lärandet” i mimesprocessen är också en viktig del i elevens utveckling till att bli en autonom sångare (Ljungar-Chapelon, 2008 använder sig av begreppet *automaieutik* i sin beskrivelse av denna process) och potentiell sångpedagog.

6.4.3. Rotation av roller

Studiens resultat pekar slutligen också på hur en dekontextualisering och avpersonifiering av individuella sångtekniska problem ger möjlighet att bryta, eller åtminstone medvetandegöra, den makt-kunskapshierarki som finns i lärandesituationer i grupp (mästare-gesäll-lärling) och låta kunskapsflödet gå i alla riktningar så att en intersubjektiv förståelse för innehållet skapas.

Nyckelhändelsen

Utifrån en nyckelhändelse i en av mina studiecirklar, vill jag illustrera hur givandet sker i mer än en riktning:

Under en lektion i min studiecirkel i sång med körsångare ur en kyrkokör i Malmö bad jag efter att alla hade sjungit igenom en Vaccai-övning gemensamt, att varje deltagare skulle framföra övningen själv. För en av deltagarna, som inte kommit så långt sångtekniskt och som jag dessutom upplevde hade dåligt självförtroende, innebar detta att hennes sångtekniska problem förvärrades, vilket gjorde att hon ännu mer miste förtroendet till sig själv. Av en ingivelse gick jag fram till henne och tackade henne för att hon hade gett gruppen något mycket värdefullt när hon synliggjorde ett sångtekniskt problem för oss, och frågade om hon ville hjälpa mig att lösa det. Stärkt av att ha blivit en *givare* klarade hon nu av att lösa det sångtekniska problemet och *gav* genom detta gruppen en ny erfarenhet. En av förutsättningarna för att hon hade lyckats var enligt henne själv, att hon hade känt sig trygg i gruppen.

Figur 9a, 9b och 10 visar hur alla i den gemensamma sångdiskursen har rollen som *givare* och hur *gesällen*, den elev som aktivt undervisas får en medierande roll och fungerar som en slags sluss i kunskapsflödet som markerats med pilar.

AKTION

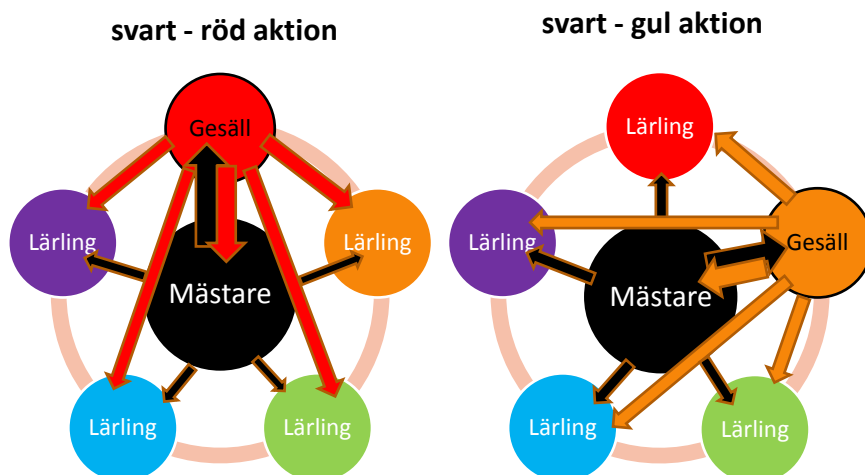


Fig 9a. Läraren arbetar med en student i gruppen. Bådare är ”givare” till varandra (starka pilar) och till resten av gruppen (smalare pilar).
 Fig 9b. En annan student undervisas och övertar då ”givarerollen”.

RE - AKTION

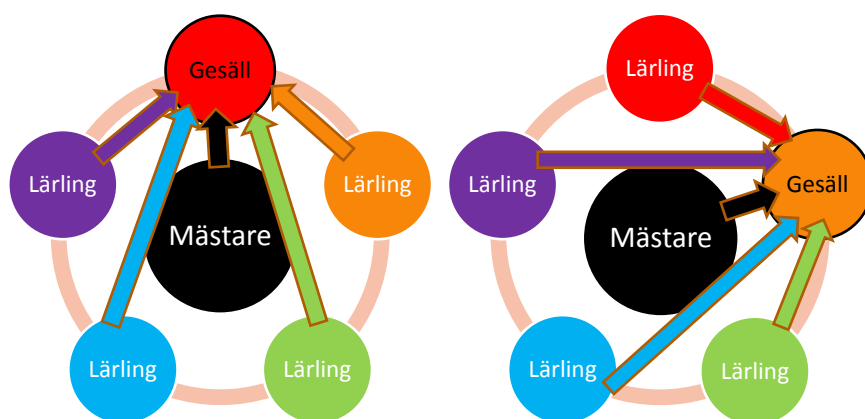


Fig 10. Eleven får en reaktion från hela gruppen, som gemensamt övertar ”givarerollen”.

7. SLUTORD

7.1. Didaktiska konsekvenser

Högre sångundervisning skulle tjäna på att ha såväl enskild undervisning med möjlighet till individuell fördjupning som reflekterande grupplektioner vilka behandlar sångtekniska problem i allmänhet. Grupplektion som bygger på gemensam reflektion ger möjlighet till ett mer symmetriskt maktförhållande lärare-elev och erbjuder eleverna även ett utrymme att inta ett kritiskt förhållningssätt. Sådana grupplektioner skulle utgöra en sund motpol till den asymmetriska maktbalansen som ofta förekommer i enskild undervisning vid högre musikstudier (Frangeur, 2007).

Den gemensamma reflektionen skulle även vara ett bidrag till den pedagogiska utbildningen då man medvetet skulle kunna lyfta fram den informella och ofta omedvetna utbildning till pedagog som en sånglektion innefattar, och kultivera denna så att en utveckling till sångare/pedagog sågs som en helhet (Folkestad, 2008; Haddon, 2009).

7.2. Förslag till vidare forskning

Som kommande forskning föreslår jag en fördjupning i hur man skapar en intersubjektiv förståelse för sångteknik och att studera vilka faktorer som är avgörande vid val av lämpligt undervisningssätt för en viss målgrupp. Denna studie skulle kunna delas upp i tre led:

- fördjupad studie av lärandeprocessen på det kroppsliga, personliga och sociala planet
- utifrån detta en undersökning av vilket undervisningssätt som är bäst lämpat för en viss målgrupp
- en jämförelse utav sångundervisningen (enskild och/eller gruppundervisning) på ett urval av musikhögskolor i Europa

Mål med forskningen skulle vara

- att försöka klarlägga lärandeprocessen i en sångundervisningssituation
- att hitta lämpliga undervisningssätt för olika målgrupper
- att få en överblick över tendenser inom den högre sångutbildningen i Europa idag och sätta detta i relation till densamma i Sverige.

Fördjupade studier i lärandeprocessen i en sånglektion på det kroppsliga och personliga planet skulle med en livsvärldsfenomenologisk ansats även kunna innebära en uppföljning av den senaste forskningen om spegelneuronernas roll för den sångmotoriska lärandeprocessen och psykologiska studier av gruppundervisningssituationer.

För studiet av lärandeprocessen på det sociala planet och för att undersöka vilket undervisningssätt som är bäst lämpat för en viss målgrupp, skulle det även vara intressant att utifrån en kritisk forskningsansats genom djuptolkning försöka frilägga individens omedvetna blockeringar och låsningar (*det emancipatoriska kunskapsintresset*) samt omedvetna processer, ideologier, maktförhållanden och uttryck för dominans som finns dolda i undervisningssituationen och i undervisningspolitiken i stort. Då såväl forskningssubjektet som forskaren är del av samhället måste båda utsättas för en tolkning genom att ta med de processer och strukturer de påverkas av i beräkningen.

Slutligen skulle det även vara ytterst intressant att utifrån resultaten av ovannämnda studier och min egen förförståelse (vilken inkluderar erfarenheter som sångelev vid högre musikutbildningar i Sverige, USA, Italien, Tyskland och Österrike samt som sångpedagog på bland annat på musikhögskolan i Zürich) med en hermeneutisk ansats i ett större perspektiv betrakta den svenska högre sångutbildningen som en del av den europeiska och därmed även försöka se olika tendenser inom sångundervisningen idag.

REFERENSLISTA

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion* Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Buccino, G. et al (2005). *Listening to action-related sentences modulates the activity of the motor system: A combined TMS and behavioral study*. Cognitive Brain Research 24. <http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/Buccino%20et%20al%202005.pdf>
- Calissendorff, M. (2006). Grounded theory – med tillämpning på instrumentalundervisning på små barn. I F.V. Nielsen & S. Graabraeck Nielsen (red.). *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 8 2006* Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Ely, M., m.fl. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, C. (2001). *Det moderna: ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft – En orientering i modernitetsteorier*. Musikpedagogik – forskning och utveckling nr 8 Malmö: Musikhögskolan.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Musikhögskolan.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning och kamp och likhet till varje pris*. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik. Malmö: Musikhögskolan.

- Fadiga, L., Craighero, L. och Rizolatti G. (2001). *Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles: a TMS study*. European Journal of Neuroscience, Vol. 15, 2002. http://web.unife.it/progetti/neurolab/pdf/2002_2_Fadiga-Craighero_Speech%20listening.pdf
- Ferm, C. (2006). Life-world-phenomenological ontology and epistemology in relation to music educational settings. I F. V. Nielsen & S. Graabraeck Nielsen (red.). *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 8 2006* Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ferm Thorgersen, C. (2009). Lärares didaktiska val i relation till deras levda erfarenhet av musikedagogik. *Didaktisk Tidskrift*, Jönköping University Press, Vol. 18, No. 1, 2009 <http://www.didaktisktidskrift.se/pdf/ferm.pdf>
- Fink-Jensen, K. (2006). Hermeneutiske perspektiver på musikalsk samhandling. I F.V. Nielsen & S. Graabraeck Nielsen (red.). *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 8 2006* Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Folkestad, G. (1998). *Det musikpedagogiska forskningsfältet*. Malmö: Musikhögskolan.
- Folkestad, G. (Red.) (2007). *A decade of research in music education*. Studies in Music and Music Education No 9. Malmö: Musikhögskolan.
- Folkestad, G. (2008). Review Article: Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy, by Lucy Green. *Music Education Research*, 10 (4).
- Frangeur, L. (2007). *Mästarlära. Om relationen lärare-elev i enskild musikundervisning*. Examensarbete. Malmö: Musikhögskolan.
- Haddon, E. (2009). Instrumental and vocal teaching: how do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, 26(1), (ss. 57-70)
- Hammarbäck, K., & Jansson, E. (2006). Hur fungerar observerad motorinlärning och vilka implikationer har det för språkinlärning?. Umeå Universitet, Institutionen för filosofi och lingvistik. www.kognition.se/files/studentarbeten/Jan.pdf

- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Musikhögskolan.
- Heiling, G. (2002). *Vad är musikpedagogik? En redovisning av några olika sätt att beskriva musikpedagogikens vetenskapliga område*. Malmö: Musikhögskolan.
- Holgersen, S.-E. (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalskintersubjektivitet. I F. V. Nielsen & S. Graabraeck Nielsen (red.). *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 8 2006*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Husler, F., Rodd-Marling, Y. (1965). *Singen. Die physische Natur des Stimmorganes. Anleitung zum Aufschließen der Singstimme*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Kohler, E., Keysers, Ch., Umilità, M.A., Fogassi, L., Gallese, V., Rizzolatti, G. (2002). Hearing Sounds, Understanding Actions: Action Representation in Mirror Neurons. *Science* vol. 297 / 2002.08.02. <http://www.sciencemag.org/cgi/reprint/297/5582/846.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljas, J M. (2007). *"Vad månede blifva af dessa barnen?" En studie av David Björlings pedagogik och dess bakgrund i äldre sångtraditioner*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Lindblad, P. (1992). *Rösten*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungar-Chapelon, A. (2008). *Le respect de la tradition. Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv*. Malmö: Musikhögskolan.
- Moe, S. (1994). *Sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur
- Philgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom; rationales and effects of philosophizing with children*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen
Permanent länk: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7392>

- Phillips, K.H. (2008). *Exploring research in music education and music therapy*.
New York: Oxford University Press.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action.
http://www.nature.com/nrn/journal/v2/n9/abs/nrn0901_661a.html
- Ronner Larsson, S. (2008). *Markaryd Cantat – ett körprojekt belyst ur ett sociokulturellt perspektiv*. C-uppsats. Malmö: Musikhögskolan
- Sandberg, R., Heiling G. & Modin, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Musik*. Stockholm: Skolverket.
- Sandberg Jurström, R. (2001). *Sång i samspel. En studie av körsångarens lärande i kör*.
Göteborg: Musikhögskolan
- Sandgren, M. (2005). *Becoming and being an operasinger: Health, personality, and skills*.
Stockholm: Stockholm University, Department of Psychology.
- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 16, Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt Arbete nr 27.
Umeå: Umeå Universitet.
http://www.use.umu.se/digitalAssets/6/6070_avhandling-scheid.pdf
- Snaprud, P. (2006). *Hjärnans speglar*. Forskning & Framsteg 8/2006.
<http://www.fof.se/tidning/2006/8>
- Stenbäck, H. (2005). *Lärande i kör. En studie av körsång i gymnasium och folkhögskola*.
Piteå: Musikhögskolan
- Stigendahl, M. (2002). *Den gode socialvetenskaparen. Vetenskapsteori i vardande*.
Lund: Studentlitteratur.

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

Söderman, J. & Folkestad, G. (2004). How Hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3).

Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper - En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro Studies in Music Education 5. Örebro: Örebro University.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-2487>

Tomatis, A.A. (1987). *Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation – die Anfänge der seelischen Entwicklung*. Reineck bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Trost, J. (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Vaccari, N. (1914). *Metodo pratico di canto italiano per camera*. Frankfurt: Edition Peters

Varköy, Öyvind (1996). *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. Stockholm: Runa förlag.

Ödman, P.-J. (1995). Hermeneutik. I. Hanken & H. Jörgensen (red.). *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 2 2005*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

BILAGOR

- 1. Avsnitt ur CD-inspelning från konserten "Gladelig sjunge vi" 20 december 2008**
- 2. Recension av konserten i Norra Skåne 23 december 2008**
- 3. Enkät till projektkören 21 januari 2009**

**1. Avsnitt ur CD-inspelning från konserten "Gladelig sjunge vi"
20 december 2008**



http://www.performingarts.lu.se/upload/performingarts/Media_files/Track16.zip

Gunnar Hahn (1908-2001) "Gladelig sjunge vi"

Nr 12. DEN DAGLIGA TACKSAMHETEN FÖR GUDS NÅD
Den Signade dag – den kristliga dagvisan från svensk medeltid,
här i den berömda Moravarianten efter Finn-Karin.

Inspelning: Per Erik Svensson /
Grafik: ADS-Ronner

Ett hörprov på en duktig körsångerska/solist.

2. Recension av konserten i Norra Skåne 23 december 2008

NORRA SKÅNE ■ TISDAG 23 DECEMBER 2008

Drottninggatan 3, 285 31 Markaryd
Redaktör: Dan Rosengren 0433-101 50, mobil 0708-77 10 60
E-post: förnamn.efternamn@nsk.se



Det blev nästan lika mäktigt som under Jubileumskantaten förra året, med de två julkonserterna.

Foto: DAN ROSENGREN

En sprakande jul

■ **KONSERT** Stor publik bjöds på mäktig upplevelse

TRARYD/MARKARYD. **Det blev mäktiga upplevelser för dem som sökte sig till Traryds och Markaryds kyrkor när Gunnar Hahns "Gladelig sjunge vi" framfördes dubbelt på lördagen.**

Under ledning av Susanne Ronner Larsson och Tors-ten Östergren skapade ett 70-tal sångare och musiken

två mäktiga föreställningar. Detta med musik som rörde sig ledigt mellan stora katedraller och högt belägna fåbodar.

Vilket är Gunnar Hahns specialitet, där hymner och folkvisor från medeltiden vävs samman med svenska folkvisor.

Förutom själva huvudnumret, gavs plats för

Haydn och Cornelius, samt ett par välkända psalmer.

Halmstads kammarorkester och körerna, som hämtat stommen från kommunens kyrkokörer gjorde både fest och jul av detta.

Inte minst fick en rad solister visa att det finns många bra röster i våra körer.

De båda julkonserterna

har sin uppkomst i förra årets mäktiga Jubileumskantat – efter vilken både ledare och sångare var överens om att göra något nytt.

Och något nytt blev det, nästan lika mäktigt.

Och med en förhoppning om att också denna konsert skall få efterföljare.

Dan Rosengren

3. Enkät till projektkören 21 januari 2009

FRÅGOR TILL DE MEDVERKANDE I PROJEKTKÖREN "GLADELIG SJUNGE VI"

01. Är Du man eller kvinna ?

02. Vilket år föddes Du? 19.....

KÖRGRUPPER

03. I vilken kör sjunger Du just nu?

Markaryds kyrkok. Traryds kyrkok. S:t Andreas kyrkok. Hinneryds kyrkok. Annan kör Ingen kör

04. Vilka körprojekt har Du deltagit i? Markaryd Cantat 2007 Gladelig sjunge vi 2008

05. Förutom att Du deltagit i en projektkör har Du under de nedan angivna tiderna sjungit i följande körer:

a) våren 2007

Markaryds kyrkok. Traryds kyrkok. S:t Andreas kyrkok. Hinneryds kyrkok. Annan kör Ingen kör

b) hösten 2007 (parallellt med projektet Markaryd Cantat)

Markaryds kyrkok. Traryds kyrkok. S:t Andreas kyrkok. Hinneryds kyrkok. Annan kör Ingen kör

c) våren 2008

Markaryds kyrkok. Traryds kyrkok. S:t Andreas kyrkok. Hinneryds kyrkok. Annan kör Ingen kör

d) hösten 2008 (parallellt med projektet Gladelig sjunge vi)

Markaryds kyrkok. Traryds kyrkok. S:t Andreas kyrkok. Hinneryds kyrkok. Annan kör Ingen kör

06. Har Du deltagit i någon av följande sångkurser? *Sjung bra i kör* våren 2008 *Sjung bra i kör* hösten 2008

07. Har Du erfarenhet av att sjunga solo? Ja Nej

FRÅGOR OM DINA UPPELVELSER I SAMBAND MED DE KÖRPROJEKT DU DELTAGIT I

Sätt ett kryss vid det svarsalternativ som stämmer bäst vid varje påstående

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
08. Din egna sångtekniska utveckling är viktig för Dig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Du upplever att Du har utvecklats sångtekniskt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) genom uppsjungsövningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) genom att lyssna och ta till dig på vilket sätt andra sjunger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) för Du att vågade sjunga ut mer i en stor kör	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) genom att sjunga musikverk som "Förklädd gud" resp. "Gladelig"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Egen kommentar:

10. Din egna musikaliska utveckling är viktig för Dig

11. Du upplever att Du har utvecklats musikaliskt

b) genom att arbeta med olika musikaliska ledare

c) genom att sjunga musikverk som "Förklädd gud" resp. "Gladelig"

d) att sjunga tillsammans med orkester var inspirerande för Dig

Egen kommentar:

- | | Stämmer
mycket
bra | Stämmer
ganska
bra | Stämmer
ganska
dåligt | Stämmer
mycket
dåligt |
|---|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 13. Du tycker det är bra att uppmuntra körsångare att sjunga solo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Du skulle själv gärna vilja sjunga solo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Egen kommentar:

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|-----|--------------------------|
| 16. Du använde den av mig inspelade CDn för att studera in stämman | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
| 17. Skulle Du i framtiden vilja ha Din stämman inspelad på CD? | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |

FÖR ER SOM ÄVEN REGELBUNDET SJUNGER I EN AV MARKARYDS KOMMUNS KYRKOKÖRER

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|-----|--------------------------|
| 18. Fungerade repetitionsschemat vid körprojektet "Gladelig sjunge vi", bra för Dig? | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
| 19. Anser Du att körprojekt är berikande för den egna körverksamheten | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |

Egen kommentar:

FÖR ALLA

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|-----|--------------------------|
| 20. Skulle Du vilja delta i fler körprojekt? | Ja | <input type="checkbox"/> | Nej | <input type="checkbox"/> |
|--|----|--------------------------|-----|--------------------------|
-

HÄR FÅR DU GÄRNA FRITT SKRIVA DINA KOMMENTARER OM HUR DU UPPLEVT KÖRPROJEKTEN VI HAFT, ELLER HUR DU SKULLE VILJA HA DET I FRAMTIDEN

Tack för Din medverkan!

