



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

KANDIDATUPPSATS
Höstterminen 2010
Ann-Sofi Härstedt

Att se sig själv som sångare

En aktionsforskningsstudie av individuell sångundervisning inom
ramen för projektet "Vem äger lärandet"

Handledare: Karin Johansson

Abstract

English title: The singer's image. An action research study of one-to-one vocal tuition. The aim of this qualitative study was to explore and document church musicians' vocal development. The study formed part of the larger project "Students' ownership of learning" and was carried out as an action research project where two church music students in higher music education were followed during two academic years. The study points to important aspects as well as problems in vocal tuition for musicians with a strong identity as instrumentalists. The results show positive effects on the students' development of reflection, video documentation and stimulated-recall sessions. Keywords: Singing, vocal tuition, church musician, identity, video documentation, goals.

Abstrakt

Svensk titel: Att se sig själv som sångare. En aktionsforskningsstudie av individuell sångundervisning inom ramen för projektet "Vem äger lärandet". Denna kvalitativa studies syfte var att undersöka och dokumentera sångutveckling för kyrkomusiker. Den genomfördes som aktionsforskning inom ramen för projektet "Vem äger lärandet". Studien, som följer två kyrkomusiker under fyra terminer, synliggör och problematiserar sångutbildning för den som har en stark identitet som instrumentalist. Resultatet visar på positiva aspekter av reflektion och observation med utgångspunkt från kameradokumentation. Sökord: Sång, sångundervisning, kyrkomusiker, identitet, kameradokumentation, målbild, självbild.

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Förord..... | 1 |
| 1. Inledning | 2 |
| 1.1. Vem äger lärandet..... | 2 |
| 1.2. Min förförståelse..... | 3 |
| 1.3. Rösterna som yrkesverktyg; en bakgrund..... | 4 |
| 1.3.1. Yrkeslivets vokala krav..... | 4 |
| 1.3.2. Sångutbildningen för kyrkomusiker | 5 |
| 1.3.3. Solisten och koristen..... | 6 |
| 1.4. Syfte och forskningsfråga | 8 |
| 2. Teoretiska utgångspunkter | 10 |
| 2.1. Aspekter på röstträning | 10 |
| 2.2. Hur mycket går att utveckla?..... | 12 |
| 2.3. Mina erfarenheter av röstträning – att lära sig handskas med kaos | 14 |
| 2.4. Delarna och helheten – ett helhetsperspektiv på lärande | 15 |
| 3. Metod | 18 |
| 3.1. Att forska på egen undervisning | 18 |
| 3.2 Studien | 19 |
| 3.2.1. Studiens deltagare | 20 |
| 3.2.2. Planering av studien..... | 20 |
| 3.2.3. Datainsamling | 22 |
| 3.2.4. Analys | 22 |
| 3.2.5. Validitet och reliabilitet | 22 |
| 3.2.6. Etiska aspekter | 23 |
| 4. Resultat | 24 |
| 4.1. Självbild vid studiens start..... | 24 |
| 4.2 Attityd till solosångsundervisning | 25 |
| 4.3. Att sätta mål | 26 |
| 4.4. Förändrad självbild | 28 |
| 4.5. Att arbeta med skriftliga reflektioner..... | 30 |
| 4.6. Reflektion med kameran som utgångspunkt..... | 31 |
| 4.6.1. Lektioner | 31 |
| 4.6.2. Beting..... | 34 |
| 4.6.3. Gemensam utvärdering och observation..... | 34 |
| 4.6.4. Reflektion över mitt eget agerande som pedagog..... | 35 |
| 4.7. Avslutande gruppsamtal och utvärdering | 36 |
| 4.8. Slutord..... | 39 |
| 5. Resultatdiskussion och slutsatser | 41 |
| 5.1. Att se sig själv som sångare - med kameran som arbetsverktyg..... | 41 |
| 5.2. Att se sig själv som sångare - den viktiga målbilden..... | 43 |
| 5.3. Att se sig själv som sångare - och pedagog | 44 |
| 5.4. Att se sig själv som forskare | 46 |
| 5.5. Vidare forskning – aktionsforskning med kameran som verktyg..... | 47 |
| Referenser | 48 |

FÖRORD

Jag vill tacka Cecilia Hultberg som 2007 bjöd in mig att medverka i en delstudie i projektet "Vem äger lärandet" och genom detta inspirerat mig att gå in i rollen som forskare. Jag vill även tacka Karin Johansson som höll i projektets andra del och var min uppsatshandledare, och som med sitt engagemang och sin kunskap varit ett ovärderligt stöd i arbetet med att sammanställa projektets stora material i uppsatsform. Jag vill slutligen tacka de båda medverkande studenterna, som under två år bjudit på så mycket tid och tankar.

1. INLEDNING

Sommaren 2008 sitter jag med två tjocka häften i min hand. Jag har nyss dragit ut dem från datorn och häftat ihop dem. Jag läser med fascination – det är jag som skrivit! Hur kunde det bli så mycket?

Jag arbetar som sångpedagog på Musikhögskolan i Malmö. Under läsåret har jag fört anteckningar kring sångundervisningen. Kvällen efter lektionen har jag summerat hur jag tyckt att lektionen fungerat. Så har jag planerat för nästa. Jag brukar föra lektionsanteckningar. Jag brukar planera. Men detta läsår har jag gjort det efter en given utvärderingsmall och skrivit så att det ska bli tydligt för tre personer: Mina studenter Greta och Diana och Cecilia, som leder forskningsprojektet. Ibland har jag bara skrivit några rader, men det har blivit en hel berättelse. Vad vill den säga mig? Vad kan den lära mig? Vem äger lärandet?

Jag har kallat denna studie ”Att se sig själv som sångare” eftersom den framförallt kommit att handla om sång och identitet. Studien behandlar sångundervisning och redovisar mina erfarenheter som deltagare i projektet Vem äger lärandet (VÄL).

1.1. Vem äger lärandet

I denna del beskriver jag kortfattat VÄL-projektet (se appendix), inom ramen för vilken denna studie utförts, och ger också en bild av min egen förförståelse och bakgrund.

Hösten 2007 blev jag - i egenskap av adjunkt i sång på musikerutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö – inbjuden att medverka i VÄL-projektet. Detta forskningsprojekt om instrumentalundervisning och lärande på högskolenivå har initierats av Cecilia Hultberg och Johannes Johansson på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Projektets syfte var att utveckla strategier för kontinuerlig kvalitetsutveckling i högre musikutbildning. Samarbete mellan undervisande musiker och forskare har varit en viktig utgångspunkt i arbetet, som är tänkt att länka samman utvecklings- och forskningsprojekt på flera europeiska musikhögskolor. Min delstudie, som var ett av flera parallella

utvecklingsprojekt, slutrapporterades i Stockholm i september 2010 i, samband med den internationella konferensen ”Students’ ownership of learning”.

Projektets huvudtanke har varit *formativ utvärdering*. Under fyra terminer har jag tillsammans med två utvalda studenter fört anteckningar över våra reflektioner kring sångundervisningen. Eftersom jag i min tjänst på musikerutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö detta år främst undervisade kyrkomusiker, är det i denna studie två kyrkomusiker; en kantorsstuderande och en organist som medverkar. Min medverkan i VÄL-projektet har gett mig möjlighet att reflektera över sångundervisning. Som medverkande sångpedagog har jag velat belysa och fokusera på den speciella situation som det är att undervisa *den som inte har en självklar lust att bli sångsolist*. Sången är en viktig del i utbildningen för kyrkomusiker, men hur ser den som inte vill bli sångsolist på sina möjligheter att utveckla rösten? Vad är möjligt att utveckla och vad är medfödd röstkvalitet? Hur mycket spelar självbild och attityd in? Vad ställer yrkesrollen för krav?

1.2. Min förförståelse

Jag har sjungit under hela mitt yrkesliv – arbetat som opera- och konsertsångerska och undervisat i sång. Ända sedan jag var riktigt liten har jag älskat att sjunga, och letat efter en publik att sjunga för!

Trots detta har jag under många utbildningsår inte alls ”sett mig själv som sångare”.

Som artonåring började jag en förutbildning till kantor vid Lunds kommunala musikskola. Under mina två tidigare år på musikgymnasiet hade jag tagit sånglektioner, men det var pianospelet som jag brann för! Mina lärare på kantorsutbildningen var inspirerande och det var roligt med alla nya ämnen: orgelimprovisation, koralspel, att få lära sig kördirigering ”på riktigt”, men fortfarande var det pianospelet som jag tyckte var roligast och lade ner mest tid på. När jag två år senare sökte till Musikhögskolan, var det därför till pianistutbildningen. Men jag gjorde även inträdesprov till organistutbildningen - utan vare sig så stora förhoppningar eller önskemål om att komma in – mer som en nyttig förberedelse för den kantorexamen jag skulle avlägga under sommaren. Någon plats på pianoutbildningen blev det inte, men jag hamnade på reservplats på

organistutbildningen. Det som avgjorde detta, var varken mina prestationer i orgel eller piano, utan mina höga poäng i sång. Att juryn i första hand såg mig som sångare gjorde mig oerhört förvånad. När jag året därpå kom in på Musikhögskolan i Malmö var det på en nystartad IE-utbildning som skulle ge genrebredd både som musiklärare och pedagog. Jag kunde fortfarande inte ”se mig själv som sångare”, utan gick in för att tillägna mig den bredd som utbildningen gav. Hade man frågat mig om mina yrkesdrömmar inför framtiden hade jag svarat att jag velat vara just så bred: leda körer, undervisa i sång, i piano, i ensemble, växla mellan enskilda elever och stora grupper och olika åldrar.

Man lusten att sjunga, att få vara sångerska växte sig starkare och starkare under utbildningen. Den första romanskonsert jag upplevde tog mig med storm. Jag blev alldeles överväldigad av att man kunde göra på det sättet: Samla ihop sånger i grupper och berätta så många olika historier i så många olika tonspråk och vara så många personer i samma konsert. Kunde det vara så att vara sångerska? Då var det ju det jag ville bli! Sommaren innan mitt sista år på Musikhögskolan bestämde jag mig för att söka vidare till operaskolan. Innan dess hade denna tanke och dröm faktiskt inte funnits i mitt huvud.

Jag har alltid älskat att sjunga, men jag har två skilda erfarenheter av sångundervisning: 1) Jag har tagit sånglektioner som en del av många lektioner i en utbildning, och 2) jag har tagit sånglektioner med fokus inställt på att bli sångerska.

Denna förförståelse hade jag - som sångpedagog för blivande kyrkomusiker - med mig in i detta projekt.

1.3. Rösten som yrkesverktyg; en bakgrund

Här kommer jag att ge en bild av de vokala krav som är förenade med arbetet som kyrkomusiker. Jag kommer även att ge en bild av utbildningens utformning.

1.3.1. Yrkeslivets vokala krav

”Man kan sjunga och det så det dånar i kyrkan, om en vill.”

(Finn-Karin Andersdotter från Mora 1754; i Dicander,1975)

Kyrkomusikerns huvuduppgift är att spela och leda musiken i gudstjänsten och i församlinglivet. Församlingssång och psalmsång är noterad i bestämda tonarter. Det innebär att rösten bör kunna behärska ett omfång från lilla b till tvåstruket e. För att kunna leda med rösten krävs en klassisk teknik i den meningen att den måste bygga på en akustisk förstärkning av röstinstrumentet. Även om andra genrer som till exempel gospel, pop och jazz blir allt vanligare i gudstjänstlivet och församlingsarbetet, behöver kyrkomusikern en röst som bär utan mikrofon. Till bröllop och begravningar önskas ofta solosång, och vilket också är en uppgift som kyrkomusikern bör ha beredskap för. Yrkesrollen kräver vidare en förmåga att använda talrösten på ett professionellt vis, då exempelvis konsertpresentation ofta faller på kyrkomusikerns lott. Kyrkomusikern ska även fungera som sångpedagog, och kunna instruera och förebilda för barn- och vuxenkörer.

Som synes är detta ett brett spektrum! Kyrkomusikern växlar blixtnabbt mellan olika musikerroller. Under en arbetsdag, ja, under en enda arbetstimma kan han/hon vara orgelsolist, körledare, piano- och orgelackompanjator, försångare, och kanske även sångsolist. *Att kunna lita på sin röst* är en förutsättning för att detta ska kunna fungera.

Jag kommer ihåg ett tillfälle när jag medverkade som sångsolist i en musikgudstjänst. Under knappt tio minuter innan gudstjänsten började (när jag själv drack vatten och andades lugnt med en varm sjal om halsen) ordnade organisten registrering på stora orgeln och på kororgeln, lade mässbok och psalmbok i rätt följd, satte noterna i ordning på flygeln, hade ett litet extra samtal med prästen om en textrad som inte kommit med i agendan och lyckades skriva ut och kopiera dessa rader innan kyrkklockorna började ringa! Denna organist medverkade sedan själv som sångsolist i gudstjänsten...

1.3.2. Sångutbildningen för kyrkomusiker

I kursplanen för kyrkomusikerutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö finns följande målformuleringar för vokala studier:

Studenten ska efter fullbordad kurs ha:

- Utvecklat en sund grundläggande röst – och talteknik

- Kunna leda såväl kör – som församlingssång från orgel eller piano
- Ha god repertoarkännedom från olika genrer och tidsepoker, företrädesvis inom det kyrkomusikaliska området
- Kunna orientera sig i de vanligast förekommande sångspråken; tyska, franska, engelska, latin och italienska
- Ha en väl utvecklad kommunikativ förmåga
- Ha en grundläggande kunskap om röstens fysiologi, uppbyggnad och funktion
- Ha en grundläggande kunskap om metodik, samt erfarenheter av handledd undervisning, i syfte att efter avklarade studier kunna undervisa på en grundläggande nivå. (Kursplan för kyrkomusikerutbildningen i Malmö, s. 251)

Under utbildningen på Musikhögskolan i Malmö får alla kyrkomusiker enskild undervisning i sång. Under de två första läsåren finns för närvarande en resurs på 18 timmar att fördela på ett läsår. Jämfört med skolans andra utbildningar är det endast sångsolister och sångpedagoger som har en större resurs. Till detta kommer även gemensamma lektioner, då kyrkomusikerna får möjlighet att sjunga inför varandra och både utveckla sin förmåga att uppträda inför publik, och sin förmåga att lyssna och ge konstruktiv kritik. Under sitt sista år läser alla kyrkomusiker – både kantorer och organister – sångmetodik och arbetar under handledning med en övningselev. För detta ändamål finns ett samarbete med pastoralinstitutet i Lund och många av de blivande prästerna fungerar som våra övningselever. Eftersom jag även undervisar i sångmetodik och handleder har jag de senaste åren haft möjlighet att möta och följa samtliga kyrkomusikerstudenter i detta ämne.

1.3.3. Solisten och koristen

Till kyrkomusikerutbildningen söker studenter med olika förkunskaper och olika förväntningar. Utbildningen innehåller flera stora huvudämnen: orgel, piano, körledning och sång. Många studenter ser sång- och kördelen som sitt huvudinstrument. Andra har en stark identitet som instrumentalister. En hög solistisk färdighet krävs i alla ämnena oavsett inriktning.

Karin Johansson - som blir min uppsatshandledare i andra delen av studien - är utbildad kyrkomusiker och berättar om sina erfarenheter som student:

Jag kom till utbildningen och ville bara spela! Sjunga tyckte jag – det får jag väl göra då, eftersom jag måste! Jag tycker jättemycket om att sjunga i kör, men jag vill inte vara solist, den där lite extroverta situationen! Men som jag sa; jag lärde mig jättemycket under min utbildning, just i sång. Det vet jag att jag tänkte på även då. Jag lärde mig verkligen att kontrollera min röst. Sedan när jag ARBETADE, såg jag att jag hade glädje av det, och jag kunde ställa mig och sjunga solo hur som helst, helt orädd. Jag ändrade mig verkligen.

Denna inställning till solosångsstudier kan jag känna igen hos en del studenter; sång är roligt och lustfyllt i körsammanhang, men att stiga fram som sångsolist kan vara förenat med både motstånd och rädsla och obehag.

Kyrkomusikern befinner sig oftast bakom orgeln, bakom pianot eller framför kören och med ryggen mot församlingen. Solosångssituationen innebär att stå ansikte mot ansikte med publiken - församlingen. Att ställa sig upp och sjunga inför publik är både att lämna ut sig själv, och att ta plats. I svenska språket använder vi uttryck som *att sjunga ut* och *att göra sin röst hörd* och *att ta sig ton* som metaforer för att våga vara sig själv, och att säga ifrån. Enligt den psykologiska definitionen på aggression, nämligen att sträcka sig utåt, kan man enligt Eken (1998) kalla solosång för en aggressiv handling: ”Konstsnerisk uttryk er alltid pladskraevende og kan tillige indebaere att skubbe andre vaek” (s. 27).

I skarp kontrast till detta står körsången: ett lagarbete där alla måste stötta och lita på varandra. Där gäller det att inte sticka ut utan att smälta in i helheten som en viktig pusselbit. Att man mår bra av körsång är numera dokumenterat i vetenskapliga studier. Sjungandet påverkar både andning och muskulatur och ger mätbara positiva effekter i blodet i form av förändrade koncentrationer av vissa hormoner. I en studie om hur sång kan öka välbefinnandet visas att körsångare efter en sångstund har förhöjda halter av oxytocin, ett välbefinnandehormon, och sänkta halter av kortisol, ett stresshormon (Grape, Sandgren, Hansson, Ericson & Theorell, 2003). I samma studie påvisas att detta inte gäller yrkessångaren, sångsolisten, som istället kanske till och med uppvisar högre halter av stresshormonet kortisol efter en konsert! Det är således en stor spännvidd, ja, man kan till och med tala om ett spänningsfält mellan rollen som korist och solist.

Kyrkomusikern ska kunna hantera båda rollerna, och även rollen som körledare och som pedagog.

Att utveckla sin röst kan innebära en möjlighet att få en djupare kontakt med sitt inre, sitt känsloliv. Andningen är oupplösligt förknippad med vårt känsloliv, våra känslor manifesteras omedelbart i vår andning. Frigörande andnings- och kroppsövningar – som är en del i röstträningen - kan lösa upp permanenta blockeringar i muskler och nervsystem.

Min syster fick under sin lärarutbildning möjlighet att vara övningselev i sång. Hon berättade entusiastiskt för mig hur nyttigt och utvecklande det var att få lära sig andas och få goda röstvanor och utbrast: ”Ja, och så är det ju så härligt att få uttrycka sina känslor i en vacker sång!” Den episoden har stannat kvar i mitt minne eftersom jag tycker att det är en så fin komprimering: *Det är härligt att få uttrycka sina känslor i en vacker sång!*

Men om man inte känner att man kan uttrycka sina känslor i sång? De studenter som nalkas utbildningen med en stark identitet som instrumentalister måste hantera den stora skillnad, den djupa klyftan mellan vad de anser sig kunna uttrycka personligt, musikaliskt på en mycket hög nivå som instrumentalister, och vad de kan uttrycka med sin röst i en sång. Samtidigt kan inget instrument vara innerligare och personligare än den egna rösten! Solosångsundervisning kan alltså inte bara ses som röstträning. Det handlar om hela identiteten, och är en djup och ingående process. Med denna studies fokus på sångundervisning för studenter som inte vill bli solister avser jag att tydliggöra och fördjupa bilden av denna process. Studien avser också att öka kunskapen om sångpedagogens möjligheter att utveckla undervisningen.

1.4. Syfte och forskningsfråga

Mot bakgrund av mina erfarenheter som sångerska och pedagog är syftet med studien att närmare undersöka komplexiteten i sångarrollen för kyrkomusiker. För att uppnå detta har nedanstående forskningsfråga formulerats:

Hur fungerar solosångsundervisning för den som i första hand ser sig som instrumentalist?

För att närmare kunna studera relationen mellan självbild, attityd och målinriktning hos de medverkande har dessutom tre följdfrågor formulerats:

- Hur ser sambandet mellan självbild, attityd och målinriktning ut hos studenterna?
- Vilka mål har jag som lärare?
- Hur fungerar observation och reflektion i sångundervisning?

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Mot bakgrund av studiens intresseområde som rör relationen mellan röstutveckling och studenternas attityd, självbild och målinriktning, belyser jag i detta kapitel röstträning från olika synvinklar.

2.1. Aspekter på röstträning

Som sångare och pedagog rör man sig hela tiden mellan paradoxer. Man talar om att *hitta frihet* på samma gång som man talar om att *kunna kontrollera*. God röstträning har likheter med god idrottsträning. Uppvärmningen är viktig för hela träningspasset, och övningarna ska både förbättra sångarens kondition och göra rösten starkare och smidigare. Övningarna ska också fungera som byggstenar, som ett sätt att strukturera upp sångprocessen, och bli ett verktyg för att erövra en god röstteknik. Övningarna ska ha ett naturligtsamband med sångrepertoaren. Eken (1998) jämför röstträning med balett-dansörens dagliga träning vid stängen. ”Den kontrollerede och koncentrerede gentagelse av viktige delfunktioner optraener en ny natur som danner forudsætningen for en fri stemmeudfoldelse og dermed for et frit musisk og kunstnerisk udtryk” (s. 83). Även Brown (1996) jämför röstträning med balettträning:

The muscles of the larynx are minuscule compared to the muscles dancers and divers use, and we cannot feel with our fingers what is taking place when we make a sound. Yet there is a parallel: Singers must train like athletes to establish kinesthetic responses. (s. 71)

Enligt Adler (1996) är det dock viktigt att förstå vad man kan lära sig att kontrollera och vad som styrs reflexmässigt. En felaktig fokusering på delfunktioner kan fixera rösten, liksom alltför hård viljestyrning. Hon säger: ”Hvis vi i for stor grad forsoker å kontrollere stemmen ved hjelp av bevisste viljeanstrengelser, vil musklerne bli stramme og i ubalanse, energien vil gå til spille og det ekte sanglige uttrykk uteblir” (s. 178). Det är viktigt att rösten ges tillfälle att följa den intuitiva kunskap vi föds med och att vi ser rösten som en helhet. Gunvor Sällström (1988) vänder sig mot synen på rösten som ett instrument som måste byggas genom att varje del tränas separat. Hon betonar

helhetssynen och ställer frågan: ” Hur ska vi kunna träna upp alla röstens delfunktioner utan att störa helheten?” (s. 35).

Ninni Elliot (2009) jämför arbetet med röstträning och sättet att förhålla sig till delarna och helheten med att lägga pussel: ”Man kan säga att det är som ett spännande pussel som består av många viktiga bitar. Var och en av dessa bitar kan behandlas så att de framstår tydligare, varvid hela pusslet blir tydligare och till och med vackrare” (s. 15).

Den mentala hållningen till röstträning är lika viktig som den fysiska hållningen. Enligt Sällström bör vi vara medvetna om att rösten styrs av det undermedvetna: ”Liksom alla organ inom oss styrs röstorganets detaljerade funktioner omedvetet av hjärnan, eller som man säger fungerar autonomt” (s. 36). Adler ser den inre hållningen som en avgörande faktor i arbetet med röstträning; en inre hållning som tillåter tro på de egna möjligheterna. Dropsy (1997) tydliggör det intima sambandet mellan våra känslor och vår andning. Varje känsla vi upplever manifesterar sig omedelbart i vår andning.” På det psykiska planet är det i synnerhet det ständigt fluktuerande känslolivet som kommer till uttryck genom andningen: den blir hämmad när vi är rädda, mer intensiv när vi är arga, snabbare när vi åtrår, och långsammare när vi är lugna” (s. 18). Men andningsreflexerna kan bli våra bundsförvanter, vi kan omvänt påverka våra känslor genom vår andning, och lösa upp de muskelspänningar som byggts upp av våra ackumulerade bortträngningar. Genom regelbundna andningsövningar kan vi få andningen att fungera som vår inre terapeut.

Både Elliot (2009) och Sällström (1998) använder sig av *helhetsövningar* som de själva utformat för att integrera den medvetna och den omedvetna processen. Elliot använder sig av sviktfulla artikulationsövningar som hon kopplar ihop med pendlande rytmiska rörelser. Sällström bygger sina övningar på *tonfall och rörelser*, och på *en lyssnande attityd*, och poängterar vikten av balansen mellan konträra krafter: ”Vid tonalstring arbetar vi med både flöde och form, både pådrivande och tillbaka hållande, både avspänning och koncentration, både ömhet och intensitet” (s. 45).

Hos Brown (1988) finns samma grundtanke, att bygga röstträning på ”primal sound”; skrattet, sucken, gråten. Han menar att ”primal sound” är en nyckel till sund rösthälsa och en förutsättning för att vi ska kunna kommunicera med vår sång. Hans metodik bygger på

att leka med rösten, att hitta den lätta, fria naturliga sucken, att använda sig av den i glissandoövningar och mjukt föra över detta till definitiva toner.

Att utveckla en sund grundteknik är någonting som inte ska förväxlas med att ”skola rösten”. Adler definierar grundläggande sångteknik på följande vis: ”Med grunnleggende sangteknikk mener jeg frigjøring av de funksjoner som gjør stemmen smidig og flexibel, slik at den kan bli ett godt redskap for videre arbeid med den klangkvalitet som krævs i en gitt genre” (s. 36).

Röstträning ska alltså först och främst kunna ge en basal frihet, en grund som är oberoende av genrer. Bachner (1949) liknar denna frihet vid ett ”grundslag” och gör en jämförelse med idrottsvärlden: I tennis och golf kan spelet utvecklas *först sedan man nått frihet i slaget!*

2.2. Hur mycket går att utveckla?

Each of us is born with our own set of physical, mental, and emotional qualities. These should be explored with a sense of joy and adventure, much more as play than as work. By listening to what your body tells you, you will know what feels right. Trust that inner sense no matter what anyone tells you! Realize that the only competition you have is the challenge to develop your own voice to its fullest. (Brown, 1996, s.122.)

Det tycks råda många motsägelsefulla uppfattningar om vad som egentligen går att påverka och träna upp när det gäller den medfödda röstens potential. Jag har stött på övertygelsen att vem som helst kan bli operasångare – det handlar bara om att ta sånglektioner och sätta igång att hårdträna! Under mitt första år som sångpedagog på Musikhögskolan minns jag en student på musiklärarutbildningen som började vår kontakt med att spänna ögonen i mig och deklarerade: ”Jag vill absolut inte att du gör mig till någon operasångare”!

Lika vanlig är uppfattningen att rösten är en gåva och sångförmåga är någonting man föds med. “It is a commonly held belief in much of Western society that we are not all born with the ability to sing. It is often assumed that singing is something that you either

can or can't do, with the belief that teaching is an irrelevant factor in making different to the condition" (Richard & Durrant, 2003, s. 78).

Uppfattningen om vad man *generellt* tror är möjligt att träna upp och påverka och vad man faktiskt tror om *den egna röstens möjligheter* kan också skilja sig på ett påfallande vis. Det är alltså viktigt att den som börjar studera solistisk sång gör upp med sina egna föreställningar om vilken betydelse röstträningen har.

Hur mycket går då att utveckla? Enligt Eken (1998) har endast ett fåtal människor en så exceptionell kvalitet i röst och personlighet, att den genom klok röstskolning kan utvecklas och hålla för ett yrkesliv som professionell sångare. Hon gör följande uppdelning:

- Normala stämmor
- Normala stämmor som skall brukas professionellt
- Normala stämmor som skall brukas konstnärligt i tal och sång
- Exceptionella stämmor

Ekens kategorisering rymmer både insikten om att det finns medfödda förutsättningar som man inte kan träna sig till och insikten om att röstträning är en nödvändighet om man behöver använda sin stämma utöver det normala. ”I det ögonblick en röst skall användas i ett konstnärligt sammanhang, dvs uttrycksmässigt varierat och nyanserat är plötsligt kraven på klang, styrka, smidighet och artikulation betydligt större än de krav man till vardags ställer på rösten” (s. 62). De *exceptionella stämmorna* hittar vi på operaskolor och i musikhögskolornas sångklasser. Sångektioner och röstvård är oftast en obligatorisk del i musikhögskolors utbildningar, både för musklärare och instrumentalister och kyrkomusiker som alltså här räknas in i kategorin *normala stämmor som skall brukas konstnärligt i tal och sång*. Som exempel på *normala stämmor som ska brukas professionellt* anges yrkesgrupper som lärare, präster, och politiker. Dessa yrken ställer framförallt krav på en bärande talröst. Alla som har ett röststyrke har glädje och nytta av att lära sig använda rösten, och även om man inte fötts med en exceptionell stämma finns det stora möjligheter att träna upp den medfödda potentialen. Eken skriver: ”ju mer medfödd musikalitet och fantasi en människa äger, ju längre kan stämman utvecklas” (s. 62). Austin (2008) betonar den djupa inre tillfredsställelse som det kan innebära att utveckla

och hitta sin röst, för även den röst som klassas som normal är lika unik och personlig som ett fingeravtryck. ”The self is revealed through the sound and characteristics of the voice. The process of finding one’s voice, one’s own sound, is a metaphor for finding one’s self” (Austin, 2008, s. 21).

För att röstträningen ska få effekt är det viktigt att man tränar ofta, helst varje dag, men inte för länge åt gången. Adler föreslår att nybörjaren startar med ett koncentrerat övningspass på 15 minuter. Kvaliteten är viktigare än kvantiteten. Enligt Adler är just detta en av pedagogens viktigaste uppgifter: att hjälpa till med att etablera goda övningsvanor. Elliot (2009) pekar på tre faktorer som är viktiga om röstträningen ska ge resultat:

- A vara motiverad; verkligen vilja ändra på den aktuella svagheten
- B veta och förstå exakt vad du ska försöka ändra på
- C veta att det tar tid innan ändringen sedan fungerar spontant (s. 14).

Både Adler, Brown och Elliot och Eken skiljer på röstträning i form av övningar för att erövra en god teknik, och instudering av repertoar. Man kan hos dessa fyra även finna ett sätt att nalkas röstträning som har likheter med idrottsträning. Sällström däremot menar att all övning bör ske som gestaltande sång och bygga på en känsla som ger eko i hela kroppen.

2.3. Mina erfarenheter av röstträning – att lära sig handskas med kaos

De olika aspekter på röstträning som jag tar upp i detta kapitel har haft betydelse för mig själv både som sångerska och som pedagog. Under min utbildning till sångpedagog på Musikhögskolan i Malmö hade sångmetodiken under Göte Strandsjös ledning stark influens av Gunvor Sällströms tankar om autonom röstbildning. ”Sångrytmik” – att koppla ihop gestaltande sång och dynamisk kroppsrörelse - var obligatoriskt på schemat för blivande sångpedagoger. Mina första erfarenheter av sångundervisning hade jag som fjortonårig övningselev i en sådan grupp. Under min tid på Operahögskolan i Göteborg arbetade jag under Anita Åstrands ledning med Elsa Österlings rörelseteknik med andning. På många sätt har denna teknik fascinerat mig och satt spår i mitt eget

pedagogiska tänkande. Tekniken bygger på några få grundrörelser som stärker upp bäckenbotten och hållningsmuskulatur. Jag har i efterhand reflekterat över att vi många lektioner gjorde precis samma rörelser, men att Anita hade förmågan att lägga in nya aspekter, nya tankar och på detta sätt förnya och fördjupa tekniken. Ibland var det andningen vi fokuserade på, nästa gång stretching i fötter och händer, nästa gång känslan av förlängning i ryggraden, nästa gång rytmen, schvungen i rörelsen, för att sedan gå tillbaka till det väsentliga igen; vändningen av bäckenbotten. Denna uppvärmningsteknik - som jag fortfarande börjar mina morgnar med - har följt mig genom livet, och varit ett stöd och en hjälp att komma igång med kroppen inför konserter och föreställningar. Den har även satt djupa spår i mitt sätt att se på lärande. Förutom att konkret använda mig av vissa av Elsas övningar i min sångundervisning, använder jag mig ibland av den principen i röstträningen; en viss bestämd följd av övningar som man tränar på samma sätt varje gång, men hela tiden kan lägga in nya aspekter på. Elsa såg kroppen som ett instrument som vi måste lära oss att spela på. Hon formulerade det så här: ”Kroppen får inte ligga i kaos, utan vi ska handskas med kaos.” (Forsén, 2004, s. 38).

Detta anknyter till Browns (1994) tankar om hur viktig den dagliga röstträningen är för sångaren, och att denna träning bygger på ”primal sound”.

2.4. Delarna och helheten – ett helhetsperspektiv på lärande

Den första principen om en ständig växling mellan delar och helhet följer av den hermeneutiska cirkeln. Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de enskilda delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna sedan återigen till helheten och så vidare. I den hermeneutiska traditionen betraktas denna cirkularitet inte som en ond cirkel utan snarare som en fruktbar cirkel, eller spiral som anger möjligheten av en allt djupare förståelse av meningen. (Kvale, 1997, s. 51)

Samma principer för tolkning av sångprocessen finner man formulerade hos flera av de ovan citerade sångpedagogerna. Brown använder just bilden av en cirkel, den goda cirkeln, där varje del hör ihop med den andra och samtidigt påverkar helheten. Den cirkel

Brown använder sig av har tolv delar: Primal sound, release, posture, breathing, eliciting pitches, range, register, agility, resonance, power, articulation, interpretation (s. 118).

Enligt Brown innehåller denna cirkel en grundträning som alla mår bra av och bör etablera i sin vardag. Men alla röster är unika och vad som fungerar snabbt och lätt för vissa kan ta betydligt längre tid för andra. Det är viktigt att se cirkeln som den helhet den är och samtidigt kunna strukturera upp de olika delarna och förstå hur de påverkar varandra.

I boken ”Tolkning, förståelse, vetande – hermeneutik i teori och praktik” använder Ödman (2007) bilden av att lägga pussel för att förklara den hermeneutiska tolkningsprocessen. Han beskriver hur man i början kanske plockar lite planlöst bland bitarna med en vag föreställning av hur helheten kommer att gestalta sig för att så småningom hitta fler och fler samband, bitar som hör ihop. Han beskriver hur tanken hela tiden måste röra sig mellan delen och helheten och hur den sista pusselbiten, när den kommer på plats, förändrar helheten. Pusslet upplöses och förvandlas till en bild. Denna beskrivning har mycket gemensamt med Elliots tankar om röstträning som jag citerar i inledningen av kapitlet. Elliot delar upp sitt ”talprocesspussel” (2009, s. 15) i fem stora huvuddelar: kroppshållning, andning, fonation, artikulation och uttryck.

Arbetet med röstträning ser jag som innehållande tre viktiga huvudsteg:

Det första steget är att arbeta med de första fyra delarna i cirkeln, det som av Owen Brown betecknas som *primal sound, release, posture och breathing*. I detta inledande moment arbetar man med grundfunktionen i rösten utan att använda definitiva toner. *Primal sound* är ljud som kopplas till känslor och naturliga funktioner i rösten; sucken, skrattet, ljud av välbehag. I detta moment är det viktigt att ”leka med rösten”, att locka fram ett ”flow” en upplevelse av hur ljudet kan vibrera i hela kroppen. Det är även viktigt att kunna känna in sin andning och förstå hur andningsmuskulaturen fungerar. Som en hjälp använder vi det som Elliot och Sällström kallar ”helhetsövningar”; övningar som kopplas till kroppsrörelser, till rytmiskt tal, tal på olika tonhöjd, glissando, och mjuka rop. Nästa steg är att överföra denna fria, enkla, grundfunktion till definitiva toner; ”*eliciting pitches*”.

Det andra steget är att genom enkla övningar arbeta med alla de övriga delar som fyller cirkeln: *range, register, agility, resonance, power, articulation* . Här kan den aktuella sångrepertoaren med fördel få ligga till grund, så att fraser ur sången utgör tekniskt, musikaliskt och uttrycksmässigt underlag till övningarna.

Det tredje steget är att överföra denna teknik till en sång. Målet är att erövra en sund grundteknik oberoende av genrer. Den ständiga växlingen mellan del och helhet är en utmaning för pedagogen. Jag strävar efter ett helhetstänkande som kan genomsyra alla delarna i cirkeln: vi kan leka med rytmiska talövningar med just de ord som ligger till grund för sångtexten vi senare ska sjunga. Vi kan till exempel ta sucken som utgångspunkt, klaga i vilda glissandon för att komma åt *power, resonance* och *breathing* i en sång om smärta.

Ett helhetsperspektiv på lärande innebär en öppenhet för vad som ska hända i undervisningssituationen. Man låter en värld öppna sig. Man lyssnar in. I mitt arbete som sångare och pedagog kan jag se hur sådana perspektiv finns uttryckta i den sångpedagogiska litteraturen, för att förklara den oerhört fascinerande och komplexa process som det är att arbeta med rösten. Detta kan jämföras med den lyhörda flexibilitet som Hultberg (2005) i forskningsprojektet *Musikers tolkningsprocesser* finner vara så viktig hos forskaren. Denna har samma betydelse för sångpedagogen, som befinner sig i en praktik där förmågan att tolka det man hör och ser, att kunna läsa av och känna in är av oerhörd vikt eftersom instrumentet är hela människan. Samtidigt som det finns en klar, logisk kunskap, om vilka lagar som styr röstfunktionen och hur det är möjligt att arbeta för att frigöra den, är varje röst unik och mötet med människan – rösten – speciellt.

3. METOD

Mot bakgrund av studiens inriktning mot att undersöka relationen mellan självbild, attityd och målinriktning hos de medverkande studenterna, beskriver jag i denna del de metodologiska överväganden och metodval som jag gjort.

3.1. Att forska på egen undervisning

I denna studie valde jag att använda mig av aktionsforskning som metod.

”När en enskild eller en grupp praktiker på ett lösningsinriktat och systematiskt sätt utforskar sin praxis, kallas detta ofta för *aktionsforskning*, framför allt om eleverna är delaktiga i arbetet” (Björndahl, 2002, s.19).

Att kunna utvärdera och utforska den praxis som man som musiker och pedagog är involverad i, är en förutsättning för att denna ska kunna utvecklas. I det pedagogiska arbetet befinner man sig i en ständig inre utvärderingsprocess. Hur är det möjligt att få en överblick över den process som man själv är djupt involverad och engagerad i? Inom den kvalitativa forskningen ses engagemang och kännedom som en tillgång: ”Förmågan att sätta sig in i, skärskåda och förstå världen från en annan persons synvinkel är nödvändig för en kvalitativ forskare” (Ely, 1991, s. 150).

Att utvidga observationen genom att dela den med andra, och på så sätt även dela utvärderingsprocessen gör det möjligt att vidga perspektivet. Det gamla talesättet säger att ”fyra ögon ser mer än två” och flera personers iakttagelser och tankar kan ge en mer fullständig och rikare bild än vad en enda person kan skapa sig. Genom gemensamma observationer, reflektioner, samtal, och utvärderingar är det alltså möjligt för både lärare och student att få en djupare förståelse och en ny överblick och inblick i en pågående undervisningsprocess. På Musikhögskolan i Malmö finns en speciell variant av aktionsforskning; så kallad *formativ forskning*. Den genomförs i naturliga undervisningssituationer, genom fortlöpande datainsamling och analys, och väger samman lärares och elevers perspektiv. Enligt Heiling (2002) är det primära syftet att *förbättra undervisningsresultatet* och samarbetet mellan samtliga inblandade i

undervisningsprocessen betonas. Flera kvalitativa forskningsprojekt som syftar till att utveckla och utforska musikaliskt lärande och interaktion har under de senare åren genomförts. Ett sådant exempel är studien *Musikers tolkningsprocesser* (Hultberg, 2005). Utgångspunkten är att sammanföra forskare och konstnärliga utövare till ett fruktbart samarbete. (I den formativa forskningen på Musikhögskolan i Malmö är forskaren och läraren i regel samma person.) Studien kan ses som en vidareutveckling av formativ forskning och benämns av Hultberg som en *kollaborativ metod*. I denna process framhåller Hultberg vikten av lyhördhet på olika plan (s. 114). Det praktiska tillvägagångssättet bygger på videodokumentation av ett flertal arbetspass, samt gemensamma reflektioner över det inspelade materialet enligt följande modell:

- Musiker och forskare planerar studien gemensamt
- Datainsamlingen äger rum i naturlig kontext och tolkningsprocesserna ingår i deras arbete, samt dokumenteras i lokaler där musikerna brukar arbeta
- Tre till fyra arbetspass fördelade över hela instuderingen dokumenteras
- Efter varje arbetspass reflekterar musikerna över vad de gjort och forskaren följer upp individuella intryck som de inte har kommenterat
- Minst ett offentligt framförande dokumenteras
- Videodokumentationen genomförs med DV-kamera med inbyggd mikrofon av hög kvalitet
- Preliminär analys (genomförs av forskare).
- Gemensam analys där respektive musiker och forskare går igenom videodokumentationen
- Uppföljande analys (genomförs av forskare)
- Kommunikation av resultat till respektive musiker

Den metod jag använder mig av i denna studie följer principerna för *aktionsforskning*, eller *formativ forskning* och utformningen av studiens andra del bygger i stort på modellen ovan; en så kallad *kollaborativ metod*.

3.2 Studien

Min delstudie i projektet "Vem äger lärandet" genomfördes på Musikhögskolan i Malmö mellan hösten 2007 och våren 2009. Projektet var till en början planerat att avslutas våren 2008, och min medverkan var under denna tidsperiod endast den reflekterande lärarens, ett så kallat *utvecklingsprojekt*. När vi kom överens om att förlänga min medverkan med

ytterligare ett år, hade jag påbörjat en kurs i forskningsmetodik, och kunde därför fullfölja studiens andra del i den dubbla rollen som lärare och forskare.

3.2.1. Studiens deltagare

De två medverkande studenterna är båda kyrkomusiker och förekommer här under fingerade namn. Jag kallar dem Greta och Diana.

I min tjänst på Musikhögskolan i Malmö undervisade jag året 2007 nästan uteslutande kyrkomusiker i solistisk sång. Jag antog från början att någon av mina studenter i årskurs två eller tre som ansåg sången vara sitt huvudämne, skulle vara intresserad av att medverka i VÄL-studien. Så visade sig inte vara fallet. Att hitta två studenter som ville medverka visade sig vara svårare än jag föreställt mig. En efter en avböjde med motiveringen att de var rädda för att ta på sig ytterligare en uppgift i en krävande utbildning som fordrade så mycket förberedelser.

Med i studien fick jag två studenter som hösten 2007 just påbörjat sin utbildning. Vi hade därför bara hunnit träffat varandra ett fåtal lektioner innan projektet startade. Greta och Diana representerar båda en kategori studenter som jag ofta möter på kyrkomusikerutbildningen: Ingen av dem hade någon erfarenhet av solosång. Båda hade en viss erfarenhet av körsång, men för Gretas del låg den långt tillbaka i tiden. De hade en annan gemensam nämnare: båda hade en stark identitet som pianister. Greta som utbildad klassisk pianist med erfarenheter som frilansande ackompanjör, Diana med en ettårig pianoutbildning med jazzprofil bakom sig. Mina strategier som lärare/sångpedagog som jag genom detta projekt skulle få hjälp utifrån att identifiera skulle alltså få en speciell karaktär; sångundervisning som *en ny erfarenhet* för två studenter som i första hand såg sig själva som instrumentalister.

3.2.2. Planering av studien

I arbetet med delstudien utgick jag från det förslag på upplägg som Cecilia Hultberg presenterade. Det innebar att var och en av oss förde anteckningar före och efter lektionerna:

Inför lektionen: Mina intentioner; mina förväntningar

Efter lektionen: Reflektioner över hur det blev

Enligt det förslag som vi valde att följa dokumenterade vi våra reflektioner skriftligt.

Studien inleddes med att Cecilia intervjuade oss alla tre enskilt. Under studiens gång medverkade hon vid flera lektionstillfällen och i de gemensamma samtal vi hade efteråt gick hon in som vetenskapligt bollplank och koordinator.

I relation till studiens andra del, som påbörjades hösten 2008, kan den första delen ses som en bakgrundsstudie. I den andra delen var jag själv med i planeringen tillsammans med min uppsatshandledare Karin Johansson, som också var forskare och projektledare i studiens andra del. Upplägget var följande:

- Inledande enskild intervju med samliga medverkande
- Filmning av individuella lektioner 081117 samt 081120
- Observation av den inspelade lektionen med gruppsamtal och diskussion
- Beting filmas 081208
- Gemensam observation av betingsinspelningen med gruppsamtal och diskussion
- Fokusgruppintervju med samtliga medverkande ledd av Karin Johansson (090316)
- Samtliga genomför fortlöpande skriftliga reflektioner och anteckningar under terminens gång
- Studenterna filmar/ljudinspelar vid ett utvalt tillfälle sin egen övning och kommenterar detta skriftligt
- Filmning av individuella lektioner a) 30 mars och 2 april samt b) 25 maj och 28 maj
- Gemensam observation av lektionsinspelningarna med gruppsamtal och diskussion
- Beting och examen spelas in (2 juni)
- Avslutande gruppsamtal och utvärdering

Min delstudie i projektet "Vem äger lärandet" har alltså haft två tydliga delar och sträckt sig över två läsår. Arbetet i studiens andra del bygger på erfarenheter från den första delen. Gretas och Dianas utvärdering av den första delens arbete med skriftliga reflektioner bygger dels på den inledande intervjun i andra delen, dels på en kort intervju efter att hela studien avslutats.

3.2.3. Datainsamling

Studiens första del innehåller skriftliga reflektioner från 12 sånglektioner samt två redovisningstillfällen (beting) under läsåret 2007-2008.

Studiens andra del innehåller hela det planerade materialet under läsåret 2008-2009 förutom den tänkta inspelningen av studenternas egen övning. Detta moment ströks av tids- och utrymmesskäl.

3.2.4. Analys

Mot bakgrund av syftet att närmare studera komplexiteten i sångarrollen för kyrkomusiker analyserades materialet utifrån de forskningsfrågor som beskrivits i 1.2.

Alla filmer av inspelade lektioner har granskats systematiskt. De inledande intervjuerna renskrevs av Karin Johansson, så även fokusgruppintervju med samtliga medverkande (090316). De inspelade gruppsamtal och diskussioner vi haft medan vi observerat lektionsinspelningarna, har renskrivits av mig. Så även det avslutande gruppsamtalet.

Eftersom detta är ett mycket omfattande material har jag i min analys valt att fokusera på de två första inspelade/ filmade lektionerna och de efterföljande reflektionerna. Men jag har även velat ge en helhetsbild av min delstudie i VÄL-studien och den kunskapsutveckling som ägt rum.

3.2.5. Validitet och reliabilitet

I en kvalitativ studie brukar validitet och reliabilitet värderas annorlunda än i en kvantitativ studie, eftersom man inte kan skatta tillförligheten i siffror. Svensson & Starrin (1996) hänvisar till Kvales teorier: ”validering i kvalitativ forskning, metod och analys innefattar kontroll av trovärdigheten, en försäkran om att det finns empiriska belägg och att man gjort en rimlig tolkning” (Svensson & Starrin, 1996, s. 211). Begreppen validitet och reliabilitet kan ibland bytas ut mot begreppen trovärdighet och giltighet. Ely (1991) menar att man för att kunna uppvisa ett trovärdigt kvalitativt forskningsresultat bland annat bör:

- ha varit verksam på fältet länge;

- genomföra ett uthålligt observerande;
- diskutera sitt arbete med kolleger på samma nivå;
- kontrollera resultaten med de människor som studeras (s. 107).

I denna longitudinella studie, som inneburit fyra terminers dokumentation av sånglektioner, har analysen skett fortlöpande och lagts fram på seminarier och i diskussion med kollegor. Resultaten har presenterats vid seminarier och vid konferenser.

3.2.6. Etiska aspekter

De båda medverkande studenterna har gett sitt tillstånd till att medverka under fingerade namn, samt tagit del av det färdiga forskningsresultatet. De har även gett mig tillstånd att visa inspelat material i offentliga sammanhang.

4. RESULTAT

Studien visar att en kunskapsutveckling har ägt rum hos både lärare och studenter under projektets gång, och detta kommer att redovisas utifrån forskningsfrågorna som rör sambandet mellan mål, självbild och attityd. Under studiens gång har observationer och reflektion lett fram till gemensamma diskussioner kring undervisningsutveckling, övning, och redovisning/konserterframföranden. Presentationen av dessa kommer att gå som en röd tråd genom resultatdelen.

4.1. Självbild vid studiens start

Greta

Greta har sjungit mycket som barn och har positiva erfarenheter av körsång. Dessa ligger dock långt tillbaka i tiden. Hon har också tidigt gjort ett val:

När jag var yngre sjöng jag mycket, men sen märkte jag... ja, att det kom ingenting, och jag insåg faktum, att jag ska sitta bakom pianot och kompa.

Som ackompanjator samarbetar hon med klassiskt skolade sångare. Som pianopedagog sjunger hon dagligen med sina elever, men när hon inför antagningsproven till kantorsutbildningen börjar träna upp sin röst, märker hon att hon inte riktigt känner igen den.

Jag kommer ihåg att jag blev helt chockad, för då var första gången jag sjöng ut på flera, flera år. Och jag bara... jag hörde en tants röst, och jag tyckte det lät förskräckligt!

Diana

Diana har sjungit mycket i kör och använt sin röst i olika jazzgrupper då hon också fungerat som pianist. Hon tycker mycket om att sjunga så länge hon får vara en del i helheten, eller sitta bakom pianot, men hon vill inte vara solist.

Jag är liksom ingen solo- eller teatermänniska, och just att stå och sjunga inför folk, jag tycker ... det är obehagligt!

Hon vill använda sin röst som ett instrument, och märker att hon tänker annorlunda än många av sina studiekamrater som har lättare att gå in i en klassisk solistroll. Hon jämför sig med dem under de gemensamma sånglektionerna:

Stå och ha sån här karisma när man sjunger, det är inte riktigt min grej. Jag tycker mest det är pinsamt...

4.2 Attityd till solosångsundervisning

Båda studenterna startar med en öppen och positiv attityd till ämnet. Intervjun visar att det finns en betydande skillnad i deras grundhållning.

Diana

Diana ställer samma krav på sig själv i sångämnet som hon gör i de övriga ämnena i utbildningen. Hon tror sig dock inte kunna leva upp till de höga kraven.

Det är kul, absolut, men jag känner att jag inte riktigt ... att jag aldrig kommer att kunna göra det riktigt, riktigt bra, och då känns det fånigt!

Greta

Greta lägger ingen prestige i sin sångutveckling och skiljer på vad hon tycker sig kunna kräva av sig själv som pianist, och vad hon kan kräva av sig själv i de övriga nya ämnena i utbildningen.

Jag har funderat på att det här med att vara nybörjare på någonting, gör att man släpper fler hämningar! Jag har inga problem att visa mig dålig, så jag vågar ju ... och det gör det mycket roligare för alla inblandade, även med sång. Jag bjuder ju på att jag sjunger dåligt ibland, och inte kan!

Lärarperspektiv

Jag kan se att båda studenterna vid starten har en stor respekt för sångarrollen och inte kan identifiera sig med denna. Jag uppfattar också hos båda ett osäkert förhållande till den egna rösten. Från mitt perspektiv som sångpedagog kan jag se fina kvaliteter hos båda studenterna: Greta har en ovanlig bärighet i det nedre registret, en stor och naturlig altröst. Diana har en smidig och lätt sopranröst med personlig färg. En intressant

tillfällighet är att det som finns naturligt i Gretas röst - pålitlig, bra registerbehandlig i nedre mellanläget - är just det som Diana har problem med och behöver träna upp. Det som fungerar spontant och fritt i Dianas röst – höjden och smidigheten - är det som Greta behöver arbeta med. De två faktorer - fantasi och musikalitet - som enligt Eken (1998) är viktiga förutsättningar för att kunna utveckla rösten, finns hos båda studenterna i rikt mått.

Under de två första terminernas arbete med grundläggande röstteknik lär jag känna studenterna. Diana är receptiv och öppen, och vågar experimentera med sin röst i sång- och talövningar. I dessa övningar hittar hon en fri röstfunktion och en ny styrka och bärighet. Hon har svårare att överföra detta till sångrepertoar, och jag upplever att hon bromsar sig själv genom att lyssna allt för självkritiskt. Greta har en stor koncentrationsförmåga och kan arbeta fokuserat med röst och andningsövningar. Arbetet med sångrepertoaren – att sjunga sånger – är mera centralt i hennes process. Vi märker tidigt hur viktigt repertoarvalet, är och hur själva musicerandet i sångerna gör att hon hittar förankring i kropp och andning och genom detta utvecklar sin teknik.

4.3. Att sätta mål

Under studiens första del framgår det av våra skriftliga reflektioner att jag uppmuntrar studenterna att sätta mål inför terminens redovisning. Denna redovisning – ett beting - är en obligatorisk del av utbildningen. Min intention är att målen ska vara tydliga och greppbara och att det ska vara möjligt att kunna reflektera över sin utveckling utifrån det uppsatta målet. Under studiens gång återkommer frågan om att sätta mål som ett tema i våra fokussamtal. I den personliga intervju som inleder den andra delen visar det sig att båda studenterna tycker att det är svårt att sätta övergripande mål med sin sångutveckling. Det är även svårt att formulera delmål.

Greta

Greta menar att det är svårt att formulera mål med ett ämne som är helt nytt. Det är svårt att bedöma sin egen utveckling.

Ja... jag har svårt att se utvecklingen hos mig, jag känner mig fortfarande väldigt ny med sång. Så jag har svårt att sätta mål,

det är svårt även när Ann-Sofi frågar mig vad jag har för mål, jag vet inte riktigt.

Diana

Diana uttrycker på liknande sätt att det är svårt att sätta mål när man är mitt inne i en utvecklingsprocess.

Det är svårt att sätta upp mål när man inte vet vad man kan prestera och... vad är mål? Det kan vara väldigt diffust... OK, man kan sätta upp "jag ska kunna sjunga den här låten", det är väldigt konkret, men det är för litet mål för att det ska kännas meningsfullt. Det kan man ha inför en vecka, men det gör man ju ändå, i farten bara. Så att långsiktiga mål är väldigt svåra att sätta upp tycker jag. För det är svårt att veta var man det kommer att hamna, och sen ändrar det sig hela tiden.

Det framgår ändå tydligt att båda studenterna egentligen är klara över vad de vill och önskar sig med sin sångutbildning: En röst som bär och fungerar i yrkesrollen.

DIANA: Så klart att jobba med... att ha en bra röst, det känner man att man är tvungen att ha när man ska ha körer.

GRETA: Det enda jag kan säga med rösten och vad mitt mål är, det är att den ska funka. Det är det jag kan formulera.

I det första fokussamtalet återknyter Karin till den inledande intervjun och undersöker om bilden nu förändrats. Det visar sig att varken Greta eller Diana tycker att ett övergripande mål är en hjälp eller en förutsättning för en bra sångutveckling. Studenterna sätter alltså inte ett likhetstecken mellan en egen målformulering och ökad motivation. Istället betonar båda betydelsen av kontinuitet och struktur i undervisningen. Små delmål är bra – och de får gärna sättas av pedagogen.

KARIN: I denna intervju framgår det att ni båda tycker att det är svårt att sätta upp ett övergripande mål med sången. Hur tänker ni nu?

DIANA: Det kan vara hämmande att sätta upp mål! Man sätter upp en grej och tänker samtidigt inom sig: Det här kommer jag ändå inte att fixa. Små delmål är kanske bättre. Det är bra om man ofta har lektion, för om det finns en kontinuitet så övar man.

GRETA: Jag tänker att man lever hela tiden i nuet, jag gör det! Jag tror inte att jag kan se längre än en vecka i taget, det skulle bara krascha mig. Då tar man ju det som är viktigast för stunden, så har jag gjort under hela min utbildning. Jag vet inte om jag skulle kunna ha ett övergripande mål i alla mina ämnen.

KARIN: Är det bra att ha väldigt korta mål?

DIANA: Jag tror att det skulle vara bra med en tydlig struktur, men när jag övar är jag inte alls strukturerad, jag sitter bara och spelar. Det känns skönt att ha mål och beta av, men man blir ju aldrig färdig med musik.

GRETA: Man ser sällan målet i stunden – det kommer i efterhand! Jag tycker det är jätteskönt att få ett litet tydligt mål, som när man gick i grundskolan – det här ska du göra till nästa vecka! Jag har märkt det med mina egna elever. Säger jag bara ” Öva vidare på det här ”! så blir det ingenting gjort. Det är jättebra att Ann-Sofi skriver upp teknikövningar i en viss följd, det är kanon!

Lärarperspektiv

I den andra delen av studien blir även jag intervjuad och formulerar mål. Det framgår att jag funderar mycket över hur jag kan stimulera mina studenter till att tro på sig själv. Mitt övergripande mål för den andra delen blir att jag vill visa hur mycket möjligheter det finns för varje person att utvecklas.

4.4. Förändrad självbild

Greta

Greta har efter två terminers sångstudier ett säkrare förhållande till sin röst. Hon uttrycker både att hon utvecklats mycket på kort tid, och att hon hittat tillbaka till något hon tidigare upplevt som sångare:

Det här med att använda stöd och luftflöde och allt det här... jag tror att mycket bara var att jag höll igång rösten. Så hittade jag tillbaka, jag tyckte det hände jättemycket, och då blev det så otroligt inspirerande, att jag ändå hade en röst, som bar.

Hon har fått en vidgad bild av vad yrkesrollen kräver och kopplar sin röstträning till att klara att leda psalmsång, och att kunna förebilda framför kör. Hon har börjat läsa sångmetodik och kommer att arbeta med en övningselev i sång. Hon betonar fortfarande att hon inte vill vara sångsolist.

Diana

Diana är efter två terminers sångstudier mycket positiv till de röstövningar som vi arbetar med. Hon upplever dels att de får hennes egen röst att fungera, dels att hon har direkt användning av dem i arbetet med en ungdomskör som hon vikarierar i.

Då har jag kört de här övningarna jag har gjort med Ann-Sofi, så här... och de tycker det är ganska kul. Så det är väldigt bra träning, för man blir tvungen, man får stå där och vara någon slags förebild fast man inte kan!

Hon har svårare att applicera sina nya röstvanor i sångrepertoar, och tvivlar på att det går att utvecklas vidare.

Antingen har man det eller har man det inte! Jag kan absolut inte se mig själv som sångare!

Lärarperspektiv

I mina reflektioner under det första läsåret noterar jag framsteg och kunskapsutveckling hos båda studenterna. Terminen avslutas med en redovisning - ett sångbeting – och inför detta sätter vi tillsammans upp ett mål. De skriftliga reflektionerna visar att båda studenterna är nöjda med sin redovisning och anser att de nått det uppsatta målet. Min kollega som finns med vid redovisningen ger positiv feedback, men Greta ser på sin sångprocess med en mycket större tillfredställelse än Diana. Från mitt perspektiv borde Diana kunna känna samma glädje och tillförsikt. Att hon upplever en så tydlig skillnad mellan nya och gamla röstvanor visar på att hon är inne i en positiv utvecklingsfas.

4.5. Att arbeta med skriftliga reflektioner

Greta

För Greta blir den första delens skriftliga reflektioner en hjälp att få struktur och överblick. Det blir ett sätt att ”samla ihop alla förvirrade tankar som snurrar i huvudet”. Hon beskriver i anteckningarna hur hon upplever sin röst och hur det fungerar att öva. Hon kan specificera vilka instruktioner, tankar och övningar som hjälper henne framåt, och vilken musik som känns stimulerande att arbeta med.

Diana

Diana söker en struktur i sitt övande och tror att skriftliga reflektioner kommer att bli en hjälp. Trots detta märker hon dels att det är svårt att hinna med att skriva, dels att ”det är svårt att varje vecka komma med något nytt, eftersom man ofta gör samma sak.”

För Diana blir behållningen främst att *se vad jag kontinuerligt skriver*. Hon uppfattar detta som klargörande och intressant. I efterhand önskar hon att hon hade lagt ner mera tid på skriftliga reflektioner, eftersom hon upptäckt hur viktigt det är att som körledare kunna formulera sig i sångämnet.

Lärarperspektiv

För min egen del blir värdet med skriftliga reflektioner tydligt i efterhand. Jag brukar föra lektionsanteckningar, men kortfattat och nästan i kodord. Att jag under denna period *skriver för någon annan* gör en stor skillnad. Även om mina anteckningar oftast är kortfattade, utgör de en mycket tydlig och bra dagbok över ett undervisningsförlopp. Eftersom jag skickat iväg mina anteckningar i form av mail vecka efter vecka, blir helheten en överraskning. Jag får en överblick och en rekonstruktion som både bekräftar mina tankar och ger nya insikter att ta med in i projektets andra del. Ett exempel på en ny insikt är att det ofta tar längre tid än planerat att komma igång. Jag ser upprepade gånger i mina anteckningar att jag fått förlänga uppvärmningen, eftersom studenterna behöver tid att varva ner och komma i fas. En annan insikt som jag får bekräftad i de skriftliga reflektionerna är hur viktigt repertoarvalet är för röstutvecklingen.

4.6. Reflektion med kameran som utgångspunkt

Att uppleva sig själv för första gången i en filmad lektionssituation blir centralt för båda studenterna. Här redovisas resultatet med utgångspunkt i frågorna: Vad ser studenterna? Vad ser jag? Jag kommer även att visa hur detta förändrar självbild och attityd.

4.6.1. Lektioner

Greta

Greta är mycket positivt överraskad av det första intrycket av sin egen röst. Hon har själv haft en bild inuti av en mycket mindre och sprödare stämma. Under det inledande passet av övningar frågar hon flera gånger om hon verkligen kan lita på ljudbilden? Vi försäkrar att den är rättvisande, möjligen låter det ännu bättre i verkligheten.

Det är jätteintressant – och väldigt positivt! Jag trodde inte att det lät så mycket och så bra!

Greta gör flera iakttagelser. Hon märker att hon ”grejar mycket”, det vill säga gör vissa kompensatoriska gester med händerna. Hon lägger också märke till sin egen frustration när någonting inte fungerar.

Det är precis som med vissa av mina pianoelever som blir frustrerade. Jag tänkte i början att det var mig de blev irriterade på, men sedan insåg jag att de var irriterade på sig själva! Det är samma sak med mig!

Karin, som vid detta tillfälle ser oss arbeta tillsammans för första gången, hävdar att hon tvärtom tycker att det är påfallande hur bra Greta tar emot mina instruktioner. Under lektionen arbetar Greta med en av sångerna ur Robert Schumanns sångcykel ”Frauenlieben und leben”. Detta är på Greta eget initiativ; hon har tidigare arbetat med och framfört hela denna sångcykel som *pianist*, och vi vill undersöka vad denna djupa kännedom kan ge. Greta lägger märke till att hon nu tappar en del av den styrka och klang i rösten som tidigare överraskade henne själv. Hon gör även en annan iakttagelse som hon formulerar på ett spännande vis:

Det man känner inuti tar så mycket fysisk plats att det rubbar ens tidsuppfattning.

Medan hon sjunger uppfattar hon vissa långa sluttoner som mycket längre än de faktiskt är, på grund av sin inre i kamp med tekniken. Detta leder till en gemensam reflektion kring sång och identitet, teknik och känsla. Kan det vara så att man under ett röstträningmoment vågar vara mycket djärvare, leka med rösten, satsa mera helhjärtat? När man sedan sjunger en sång kommer man tillbaka till sin egen självbild: ”Så här låter jag, det vet jag!”.

Lärarperspektiv

Denna första filmade lektion ger Greta möjlighet att se och uppleva att hon har en potential som vi håller på att träna upp. Hon blir positivt överraskad av sin röstkvalitet i övningarna och blir intresserad av att förstå vad som kan göra att rösten känns lika fri i sången. Hon sätter själv upp ett mål för betinget som grundar sig på iakttagelserna från denna inspelade lektion: Hon ska arbeta mycket med memoreringen av sångerna. Hon tror att detta kommer att påverka hennes musicerande så att hon kan göra en mera helhjärtad satsning, och därmed få större frihet.

Diana

Diana är också positivt överraskad av att höra sig egen röst. Hon har haft negativa förväntningar:

Jag trodde att det skulle låta värre ska jag säga! Det är väldigt kul att höra hur det verkligen låter! Men övningar känns bra för då får man igång rösten, men sedan VET jag att jag inte kan applicera dem på en sång.

Jag undrar om hon uppfattar röstträningen på ett annat sätt när hon hör och ser sig själv, och om det blir tydligare vad jag vill åt och tycker fungerar bra. Efter en stunds reflekterande kommer Diana fram till att hon har svårt att ta in mina positiva kommentarer under lektionen. När jag säger ”bra” tänker hon inom sig: ”Bra – jojo – haha!” Karin undrar om detta innebär att Diana distanserar sig, och Diana håller med om det. Även om hon inte själv kan medge att det är ”bra”, så tycker hon att det är skönt att sjunga övningarna, det känns inte ansträngt. Hon tycker även att övningarna passar bra ihop med sångerna hon övar på. Hon jämför med ett tidigare tillfälle när hon spelat in sig själv och tyckt att ”allt lät förfärligt”. Sedan kommer hon in på det som hon tycker är

problematiskt med sång; att hon aldrig kan lita på sin röst. Hon måste ofta harkla sig och får ofta slem i halsen. Samtidigt noterar hon att mycket av detta inte hörs och märks på inspelningen. Hon vidhåller dock att röstens form är någonting så nyckfullt att det inte går att påverka. Vi lyssnar vidare på lektionen. Diana blir mer positiv till sig själv under tiden.

Det känns när det blir bra – men det är svårt att hitta! Det låter som man känner – det är skönt.

Hon märker att hon kan lita på sin egen uppfattning. Hon kommer fram till något väsentligt:

Jag vågar tro att när det känns och låter bra så är det bra!

Hon kommer också med egna förslag – hon behöver arbeta mer med vokalljuden. Karin och jag påpekar även den expansion vi hör i Dianas röst när hon hittar en rätt förstärkning genom att använda luftflöde och kropp. Vi diskuterar olika sätt för Diana att komma ur den problemfokusering som hon gärna vill återvända till.

KARIN: Jag som hör dig för första gången tycker att det låter jättebra! Kan du inte prova den identiteten istället?

Avslutningsvis reflekterar vi över sång och identitet. Karin föreslår att Diana ska öva med en annan inställning: ”Tänk att hela kören sitter där och du vet hur det ska låta och nu ska du visa dem!”

Lärarperspektiv

Den första filmade lektionen uppenbarar att Diana i viss mån *distanserat sig till undervisningen*. Hon uppfattar mig som positiv och stöttande, men har svårt att ta till sig detta, eftersom hon inte kan urskilja vad det är som jag uppmuntrar. Videon ger en djupare förståelse för undervisningsprocessen, och en möjlighet att börja analysera varför hon tycker att det är skönt att sjunga övningar. Hon hittar en ny förbindelse mellan sin egen upplevelse och min feedback. Hon sätter upp ett mål för betinget som grundar sig på den egna upptäckten att hennes sätt att forma vokaler påverkar röstkvaliteten. Hon bestämmer sig för att fokusera på arbetet med just detta i de sånger som ska framföras vid betinget.

4.6.2. Beting

Enligt studiens planering filmar vi terminens avslutande beting och samlas den 16/12 2008 för gemensam observation av betingsinspelningen med gruppsamtal och diskussion. Greta och Diana har fungerat som varandras ackompanjatörer vid sångredovisningen, vilket de också har möjlighet att utvärdera vid detta tillfälle.

Greta

Gretas första spontana kommentar när hon ser och lyssnar på sig själv är: ”Jag ser ut som en sångare!”

Hon är nöjd med sin hållning som är stabilare än under den filmade lektionen, och märker att hon nu musicerar och kommunicerar med både rösten och ögonen. Hon tror att det arbete hon lagt ner på att memorera sångerna har bidragit till detta, och menar därför att hon nått det mål hon satt upp. Greta berättar att hon på ett ställe i den första sången fått en ”black out” och tappat bort texten, men att hon intalat sig själv att slappna av vilket gjorde att hon hittade in i sången igen. Hon märker att detta inte märks alls på inspelningen. Det blir en positiv insikt.

Diana

Dianas egen upplevelse av sin sångredovisning är negativt färgad. Eftersom hon värmt upp rösten i den överakustiska orgelsalen precis innan blir det en chock att höra sig själv i den mindre och ”torrare” provlokalen. Det tar alltså tid för henne att vänja sig vid den nya akustiken och denna osäkerhet färgar hela hennes upplevelse av redovisningen. Den filmade redovisningen ger henne en möjlighet att upptäcka vad hon faktiskt presterar. Hon kan notera vad hon själv tycker fungerat bra och dåligt och märker att hennes arbete med att vokalplacering fått stor effekt. Diana kan genom att studera inspelningen korrigera sin negativa upplevelse och göra en saklig bedömning.

4.6.3. Gemensam utvärdering och observation

Detta filmade beting ger flera viktiga insikter. Karin menar att det från hennes perspektiv blir tydligt att sång handlar om *kunskap och hantverk*. Det är något man kan utveckla och

lära sig: ”Tänk så mycket ni förbättrat sedan den förra filmade lektionen med relativt lite ansträngning!”

Vi kan alla enas om hur värdefullt det är att kunna se på sig själv utifrån, och inte låta en inre känsla få dominera. Greta och Diana jämför hur det känns att ackompanjera varandra och att växla till rollen som sångare. Rollen som ackompanjatör är välkänd, trygg och lustfylld medan rollen som sångare fortfarande är ny och osäker. Samtidigt ger sången en möjlighet att utveckla nya sidor som kan bredda musikeridentiteten.

4.6.4. Reflektion över mitt eget agerande som pedagog

Att se sig själv som pedagog i en filmad lektionssituation ger många värdefulla insikter av personlig karaktär: kroppsspråk, förevisning, förmåga att formulera och förmedla. På samma sätt som studenterna har jag kunnat utvärdera mitt agerande och fått en ny bild av styrkor och svagheter. En av de filmdokumenterade lektionerna ger en insikt som är intressant ur ett vidare perspektiv.

Under denna lektion arbetar vi med röstträning efter ett bestämt fastlagt schema som Greta använt i sin eget arbete mellan lektionerna under stor del av terminen. Vi arbetar med repertoar inför Gretas slutexamen som ska innehålla sånger av kontrasterande karaktär. Greta har valt en altaria av Bach, och en av Gösta Nyströms sånger. Jag har föreslagit att Greta ska undersöka en ny sång av Aron Copland som är rolig och uttrycksfull; om hon tycker om den kan den bli ett fint komplement. Greta har gjort en egen instudering av sången under veckan. Jag hör henne alltså sjunga denna sång för första gången vid detta tillfälle. Mina spontana känslor efter lektionen är: Vilken bra lektion! Så roligt att vi fick den dokumentationen! Min upplevelse är att Gretas röst under denna lektion blir påtagligt bärigare och mera klangfull och att hon i den egna instuderingen visar upp nya sidor av sig själv. Denna upplevelse kvarstår och förstärks när jag efteråt ser oss i kameradokumentationen. Dock blir jag förvånad över att se *mitt eget agerande som pedagog*. ”Men jag säger ju ingenting” tänker jag förvånad. Greta sjunger nästan oavbrutet under de 45 minuter som lektionen varar. Här finns ovanligt få pedagogiska förklaringar och inspirerande instruktioner. I den inledande delen när Greta arbetar med sitt övningsschema är vi båda oerhört koncentrerade. Jag får en upplevelse av

en idrottsman tillsammans med sin allvarlige coach. Medan jag ser detta tänker jag: ”Om jag skulle behöva välja ut någon lektion som reklam för mig själv som pedagog skulle jag absolut inte välja denna lektion!” Under den resterande delen av lektionen fungerar jag som ackompanjator och låter Greta sjunga. Långt senare i studien upptäcker jag att Greta - som denna gång ensam studerat lektionen - till just denna lektion skrivit sin längsta och mest utförliga reflektion under hela projektets gång.

Mitt första intryck är att detta är en bra lektion. Jag omvärderar mitt första intryck, när jag ser mitt eget agerande under lektionen, eftersom jag inte ser mig själv som den inspirerande pedagog jag gärna vill vara. Jag omvärderar sedan mitt andra intryck och får en ny insikt: Är det just för att jag säger så litet som detta är en bra lektion? Ger jag utrymme för större helhetsupplevelse? Under denna lektion har jag intagit en lyssnande och inväntande attityd vilket kanske ger Greta större möjligheter att ta plats.

4.7. Avslutande gruppsamtal och utvärdering

Under det sista gruppsamtalet planerar vi att tillsammans se på det inspelade betinget och slutexamen, samt att jämföra detta med höstterminens redovisning som finns inspelad på samma band. När Karin spelar upp Gretas två redovisningar efter varandra, kan vi alla höra att det blivit en påtaglig skillnad i Gretas röstkvalitet under halvåret som gått. Rösten är fylligare och har en ny stabilitet.

Greta

Greta är i stort nöjd med sin slutexamen och kan höra att hennes röst utvecklats under den sista terminen. Hon tycker att hon fått en fylligare och jämnare klang. Hon berättar att hon provat att helt gå in i rollen som sångare under sin examen, och att detta hjälpt henne:

Jag tycker att det här med att iklä sig en roll är häftigt! Bach är svårt, om jag bara skulle tänka på alla svårigheter skulle det inte gå. Om jag iklär mig en roll och tänker att nu är jag sångare, så går det mycket bättre. Samma sak: när jag har elever och ska förebilda - då iklär jag mig rollen som lärare!

Greta upplever att hon musicerar på ett mera helhjärtat vis inför publik, och att detta examenstillfälle därför blivit en positiv upplevelse:

På sånglektionen är det mycket teknik – vi jobbar ju på det – men under ett uppförande tänker jag alltid som musiker att jag får släppa allt och musicera från början till slut och bara lita på att det ska sitta någonstans i ryggraden. Det är nog det som händer när det kommer nya saker, när man sjunger inför folk. Man musicerar på ett helt annat sätt.

Diana

Diana är inte nöjd med sin sångprestation på vårbetinget. Hon tror att en förklaring kan vara att hon inte hunnit memorera sångerna denna gång. När hon jämför sina båda inspelade redovisningar tycker hon inte att hon kan höra någon utveckling alls i rösten. Hon tycker att hon var säkrare vid det förra betingstillfället.

Under slutet av vårterminen 2009 inträffar flera incidenter som påverkar kontinuiteten i studierna på ett negativt vis för Diana. Hon blir sjuk, vilket medför att det blir ett längre uppehåll mellan i lektionerna. Därefter följer en obligatorisk skolresa, och i tät följd en viktig orgelkonsert som är en del i utbildningen för organisterna. När vi ses inför vårterminens sista lektion är Diana uttröttad efter att ha övat orgel och har svårt att fokusera på sången, eftersom orgelkonserten kommer att äga rum senare under dagen. Under denna lektion, som filmas av Karin, försöker Diana och jag göra det bästa av situationen samtidigt som vi alla inser att Diana är alltför stressad för att kunna fokusera.

Under vår gemensamma utvärdering anknyter jag till dessa omständigheter som en bidragande orsak till att Diana haft svårt att göra en bra prestation. Diana kan se ett visst samband, men är ändå missmodig:

Det är möjligt, men det är frustrerande att inte se någon utveckling.

Hon återkommer till att det känns meningslöst att öva eftersom dagsformen spelar så stor roll och kan stjälpa det man byggt upp. Hon tycker fortfarande att solosångssituationen är mycket obehaglig.

Man vill kunna använda sin röst på ett bra vis, men själva situationen att stå och sjunga - jag vill inte göra det offentligt!

Under diskussionen framkommer att Diana flera gånger sjungit solo i kyrkan, och upplevt detta som positivt och kunnat släppa sin prestationsångest eftersom hon då sjungit för någon som kommit dit för att lyssna utan att bedöma. Hon kommer fram till en egen slutsats om varför det inte fungerar på samma sätt i en redovisningssituation:

Jag sätter mig själv i rollen som den dåliga eleven och då kan jag inte ge.

Sammanfattning ur ett lärarperspektiv

Gretas röst utvecklas påtagligt under fyra terminer. Hennes självbild förändras successivt vis under studiens gång. Från början anser hon att hennes plats är bakom pianot, när andra sjunger. Efter ett års sångstudier kan hon våga börja identifiera sig med sångarrollen: ”Jag ser ut som en sångare!”. I hennes slutliga reflektioner visar det sig att hon fått hjälp av att till fullo iklä sig rollen som sångsolist.

Diana är från början mycket självkritisk, men får en mera positiv och nyanserad bild av sig själv under studiens gång. Hon utvecklar sin självinsikt, och sin förmåga att analysera, men hennes stora förändring och sångliga utveckling blir tydlig först året efter. I vår gemensamma utvärdering av studien är hon och Greta oerhört positiva till arbetet med kameran.

ANN-SOFI: Tycker ni att man alltid skulle spela in beting?

DIANA: Det är jättebra att se, det är det verkligen, för man kan se SAMBANDET mellan det man känner och det man hör.

KARIN: Man kan se: så här kändes det - och då lät det så.

DIANA: Först tyckte jag att det var hemskt, nu tycker jag bara att det är roligt. Även om jag inte är nöjd så ser jag grejor som är bra, och då vet man – OK – när Ann-Sofi säger någonting så vet jag att det är bra och kan lita på det. Man kan lita på det själv, när man ser det konkret. Ibland när man känner” oj, nu håller jag på att tappa rösten”, – det hörs nästan inte alls! Det känns mycket värre än vad det låter ut! Så man vet att man kan sjunga bort det. Man blir lite stärkt i det. Det är bra att se hur man rör sig och för sig. Det är bättre nu. Både du och jag rörde oss mycket mera förut.

4.8. Slutord

Min delstudie i VÄL-projektet har följt studenternas sångutveckling under fyra terminer. Greta är med detta färdigutexaminerad kantor och börjar under sommaren att vikariera på en tjänst som hon senare söker och får. Diana väljer att ta studieuppehåll följande läsår, och vikarierar på en kyrkomusikertjänst. Eftersom hon trots uppehållet har möjlighet att fullfölja kursen i sångmetodik, träffar jag henne regelbundet. Några månaders yrkeserfarenhet förändrar både hennes attityd och självbild. Det första hon säger när vi träffas är:

*Jag har aldrig sjungit så mycket i hela mitt liv, som jag gör nu!
Jag är så glad för alla mina övningar och för att jag vet varför
jag gör dem!*

När jag frågar henne hur det nu är med hennes problem med slembildning - att ständigt behöva harkla sig och svälja - som bekymrat henne under utbildningen svarar hon:

*Slem? Jag har slutat känna efter! Jag vet att när jag kommer
igång med kören har jag så otroligt fullt upp så jag hinner inte
svälja!*

Drygt ett år efter studien träffas vi all fyra igen. Både Diana och Greta har nu erfarenhet av att ha arbetat som kyrkomusiker och det är intressant att höra hur de ser tillbaka på sin utbildning, och medverkan i studien. Greta arbetar heltid som kantor och trivs mycket bra med sin nya tjänst som har en stor körverksamhet.

*Detta yrke handlar verkligen så mycket om sång. Man sjunger
hela tiden. De övningar som vi sammanställde på metodiken
använder jag mig av i körarbetet varje vecka. Jag har varit
sångsolist i mindre sammanhang i min tjänst, men när jag fått
förfrågningar om att vara solist vid begravningar har jag
tackat nej.*

Diana berättar att hon relaterar till sina erfarenheter av VÄL-projektet när hon arbetar med kören, och för dem berättat om hur bra hon tyckt det varit att få se sig själv på film, och bli medveten om vanor och ovanor. Hon säger också att hon ”ser sig själv” i många av de unga och orutinerade sångarna hon arbetar med. Under metodikkursen fungerade

en av dessa körsångare som hennes övningsselev, och hon har fortsatt med att ge individuell röstträning till de korister som behöver stöd.

Greta formulerar vad hon kommit fram till:

Man kommer på något sätt hela tiden tillbaka till grunden. Det är det här med andning, och flöde som vi tränade på så mycket i början. Det är hela tiden det man kommer tillbaka till, både själv och med kören.

5. RESULTATDISKUSSION OCH SLUTSATSER

Den stora behållningen av mitt deltagande i VÄL-projektet har varit att få vara med i en kreativ och spännande dialog som jag hellre skulle vilja kalla ”det goda samtalet” än ”observation och reflektion”. I det samtalet har de medverkande studenterna gett mig sitt inifrånperspektiv på sångprocessen under fyra terminer. Genom att i resultatdelen synliggöra det perspektivet hoppas jag ha gett en helhetsbild och ett övergripande svar på min forskningsfråga: Hur fungerar solosångsundervisning för den som i första hand ser sig som instrumentalist?

I 5.1 kommer jag att diskutera frågan: Hur fungerar observation och reflektion i sångundervisning? Då vi i studien använt oss av skriftliga reflektioner, fokussamtal, intervjuer och kameradokumentation kan detta även ses som en metoddiskussion. Därefter tar jag i 5.2 upp aspekter på frågan: Hur ser sambandet mellan självbild, attityd och målinriktning ut hos studenterna? I 5.3 diskuterar jag slutligen frågan: Vilka mål har jag som lärare?

5.1. Att se sig själv som sångare - med kameran som arbetsverktyg

En förutsättning för att både student och lärare ska kunna reflektera över undervisningssituationen genom en kameradokumentation är att båda upplever att den filmade undervisningssituationen varit realistisk, det vill säga rättvisande. Är det möjligt att vara sig själv och arbeta som vanligt när man vet att situationen kameradokumenteras? I studiens andra del har Karin - min handledare, som filmat - varit mycket tydlig med att markera sin närvaro, vilket jag upplever som en styrka. Istället för att försöka låtsas som om allt är som vanligt har upplevelsen blivit en lektion där Karin deltar och finns med. Den filmade lektionen följer efter de personliga intervjuerna och det gemensamma samtalet. Vi är trygga med Karin och har lärt känna henne innan lektionerna filmas. Att hon själv är kyrkomusiker och har gått igenom samma sångutbildning som de båda

studenterna är ett extra plus, det medverkar både till en avspänd situation och ger en känsla av gemenskap – vi är alla i samma båt.

Enligt Björndahl (2002) ger videoinspelningar en rikedom av information och möjligheter att uppfatta komplexiteten i kommunikationen. Det ger även en bra utgångspunkt för en *konstruktiv självkonfrontation* i rollen som pedagog (s. 80). I denna studie menar jag att den *självkonfrontation som studenterna får möjlighet till genom videoinspelningen är av ännu större betydelse än min egen självkonfrontation i rollen som pedagog*. Det är studenternas iakttagelser, reaktioner, och reflektioner vid denna självkonfrontation som ger ny information, och nya infallsvinklar och därmed påverkar undervisningen konstruktivt. I resultatdelens referat från den första filmade lektionen framgår hur positivt överraskade båda studenterna blir av att ”se sig själva som sångare”. De uppfattar kvaliteter som de inte varit medvetna om. Att använda videokamera ger enligt Björndahl ”den speciella fördelen att både observatör och mottagare har möjlighet att observera situationen utifrån samma perspektiv” (s. 123). Jag upplever att studenterna ser sig själva ur mitt perspektiv, eftersom de under samtalet stundtals *antar en pedagogroll gentemot sig själv*. De analyserar och kommer med konkreta förslag nytt på fokus i röstträningen. I den slutliga utvärderingen lyfter Diana och Greta fram *feedback och positiv förstärkning* som ett resultat av arbetsmetoden med kameradokumentation.

Att arbeta med kameran som utgångspunkt för reflektion är alltså betydligt mera stimulerande för studenterna än att enbart arbeta med skriftliga reflektioner. Med hjälp av kamerans öga har jag ytterligare kunnat öka mitt fokus på mina sångelever. Bachner (1949) skriver: ”Vi kan inte se sånginstrumentet i funktion. Men en god lärare kan vid åhörandet av toner genom reaktioner i sin egen kropp – genom induktiv känsla - förnimma de svagheter som förhindrar frihet i elevens sånginstrument” (s. 122). Jag upplever processen som att jag i den första delen av studien *ser sångaren* med hjälp av de skriftliga reflektionerna och i den andra delen *ser sångaren tillsammans med sångaren* genom kamerans öga.

5.2. Att se sig själv som sångare - den viktiga målbilden

Med mina forskningsfrågor har jag velat belysa kyrkomusikerns komplexa sångarroll, och ur resultatdelen vill jag lyfta fram och diskutera sambandet mellan självbild, attityd och målinriktning. Resultatet visar på ett problem; studenterna tycker att det är svårt att formulera mål med sången. Det är svårt både att formulera övergripande mål och att formulera delmål. Den nutida pedagogiken bygger på målinriktat lärande. Redan från grundskolans start tränas eleverna i att tänka i termer av kunskapsmål, och sociala mål, och uppmuntras även att själv formulera sina mål. I detta ligger också en försäkran om demokrati – eleverna har möjligheter att påverka och ta ansvar för sitt lärande. Att sikta mot konkreta mål borgar också för en konstruktiv utvärdering: Kunde jag nå mitt mål? Om inte – vad berodde det på? Jag kan se på studenternas svårigheter med att formulera mål för sitt lärande ur flera olika aspekter. En aspekt är att studenterna har svårt att ställa prognos på sin sångutveckling. Detta gör att en egen målformulering kan framstå som en orealistisk spekulering. Ur ett annat perspektiv öppnar de båda för en vidare syn på vad musikaliskt lärande innebär; det låter sig inte inrymmas i snäva utvärderingsmallar: ”Man ser inte målet förrän efteråt” (Greta). ”Man blir aldrig färdig med musik” (Diana). De snuddar därmed vid ett annat sätt att se på kunskap som närmar sig den hermeneutiska tanken: en process som man deltar i med förväntansfull öppenhet. ”Tolknings- och förståelseprocessen saknar början och slut; spiralen är oändlig” (Ödman, 2007, s. 107). Att få vara inne i ”den goda cirkeln” som Kvale (1997) beskriver, kan på så vis ses som själva målet.

Men jag vill även koppla mina studenters svårigheter med målformulering och önskningar om att få hjälp med detta till en parallell inom idrottsvärlden, och därmed återknyta till de aspekter på röstträning som jag framlägger i teoridelen. Inom idrottsvärlden kräver man att *tränaren* utifrån sin kunskap ska lägga upp ett träningsprogram för idrottsmannen. Från idrottsvärlden har också begreppet mental träning utvecklats, vilket innebär att idrottsmannen av sin tränare/ psykolog får hjälp både med att formulera mål och att arbeta med målfokusering. Jag menar att jag i min pedagogroll inte behöver rygga tillbaka för att ta det ansvaret och möta studenternas önskningar om hjälp i det självständiga arbetet mellan lektionerna - både med röstträning

och med målfokusering. I boken "Bli en vinnare med kognitiv coachning" berättar Rusz (2007) om sina erfarenheter som psykolog inom svensk elitidrott. Hon beskriver hur viktigt det är att ha en målbild, och hur denna kan fungera som en magnet som man dras mot. Att "se sig själv ha nått målet" kan vara ett avgörande steg på vägen mot att verkligen nå det (s. 133). Jag har kallat denna studie "Att se sig själv som sångare" eftersom resultatet visar att just detta är en del i problematiken för den som har en stark identitet som instrumentalist.

"Jag kan absolut inte se mig själv som sångare" säger Diana i början av studien. I vår allra sista utvärdering formulerar hon vad det är som hindrar henne; hon sätter sig själv i rollen som "den dåliga eleven". När hon under en period får möjlighet att helt släppa elevrollen och gå in i yrkesrollen, kan hon se sig själv; både som sångare och den förebild för kören som hon tidigare inte trott sig om att kunna vara.

Inom elitidrottspsykologin betonas det hur viktigt det är att mäta sina framsteg utifrån sin egen profil och att även i tävlingssituationer i första hand tänka att det är sig själv man tävlar mot. Brown (1996) förordar samma synsätt: Utmaningen ligger i att utveckla sin egen röst så långt det är möjligt. – att se *sig själv* som sångare. I denna studie blir arbetet med kameran mycket mer än ett verktyg för reflektion; en hjälp att kunna identifiera sig med sångarrollen.

Greta kan inte heller se sig själv som sångare i början av studien. "Jag ska sitta bakom pianot och kompa!" Men hon upplever det befriande att arbeta med rösten eftersom hon inte tycker att hon kan ställa samma höga krav på sig själv i sångämnet som hon gör som pianist. Hon gläds över sina framsteg eftersom hon bara relaterar till sig själv, och hittar på det viset nyckeln till det som - enligt idrottspsykologin - är det verkligt vinnande konceptet.

5.3. Att se sig själv som sångare - och pedagog

I denna studie har jag även velat undersöka mina egna mål som pedagog. Mitt övergripande mål har varit att jag vill visa hur mycket möjligheter det finns för varje person att utvecklas. Denna målformulering är hämtad från andra delens inledande

personliga intervju, och tittar man närmre på sammanhanget ser man att den rymmer en problemformulering; ”jag skulle vilja bli ännu bättre på att framhålla den positiva möjligheten att utvecklas.” Som sångpedagog för de kyrkomusiker som i första hand ser sig som instrumentalister har jag varit medveten om att jag ibland kämpar mot ett motstånd. Den här studien har gett mig möjlighet att tränga in i det motståndet, och att få grepp om det genom de medverkande studenternas öppenhet och vilja att bjuda på sig själv och sina tankar. Dianas formulering ”*antingen har man det eller har man det inte - jag kan absolut inte se mig själv som sångare*” sammanfattar problematiken i motståndet. Föreställningen att den röst man fötts med egentligen inte går att påverka upplever jag vara den största och svåraste utmaningen för pedagogen att tackla. I synnerhet om den föreställningen finns på ett omedvetet plan.

En annan problematik i motståndet är insikten om att det som jag själv upplevt vara det mest lustfyllda med solistrollen; att få gestalta, tolka, dramatisera i toner för en publik, är just det som kan upplevas som mest skrämmande, och i denna studie beskrivs som pinsamt och obehagligt.

Att vara pedagog för den student som ser mötet med publiken som en positiv målbild, som har en stark lust att uttrycka sig i sång, och som tror på sina egna utvecklingsmöjligheter, är ur denna aspekt mera okomplicerat. Så också att arbeta med en student som har stort utrymme och tid för egen sångövning mellan lektionerna. Kyrkomusikerrollen kräver som nämnts en hög nivå på flera instrument: orgel, piano, körledning och sång. Den kräver också kunskaper i arrangering, harmonilära och liturgi. Att samtidigt förbereda och hålla igång goda processer i många olika ämnen är en svår balansgång, men utbildningen är en förberedelse för ett yrkesliv som kräver denna förmåga. I min förförståelse har jag med min erfarenhet av liknande utbildningsår, då sångundervisningen var en del av många likvärdiga ämnen, och jag inte i första hand såg mig själv som sångare. Både min egen erfarenhet som student, och denna studies resultat visar hur viktigt det är med *kontinuitet och struktur* i sångundervisningen för att kunna utvecklas. ”Det är bra om man ofta har lektion för om det finns en kontinuitet så övar man”, som Diana uttrycker det. Kontinuitet och struktur hjälper till att skapa goda cirklar.

”Att utveckla en sund grundläggande röst och talteknik” står först bland målen för vokala studier för kyrkomusiker. Det är mitt övergripande mål och det är också det övergripande mål som båda studenterna formulerar: ”En röst som bär, en röst som fungerar” (se 4.3).

Att se sig själv som sångare, är att upptäcka och utforska och erövra sitt eget röstinstrument, det instrument som vi alla är födda med. Gretas slutord skulle kunna vara mina egna: ”Man kommer hela tiden tillbaka till grunden – andningen, och flödet” (se 4.8).

When we sing our voices and our bodies are the instruments. We are intimately connected to the source of the sound and the vibrations. We breathe deeply to sustain the tones we create and our heart rate slows down and our nervous system is calmed. Our voices resonate inward to help us connect to our bodies and express our emotions and they resonate outward to help us to connect to others. (Austin, 2008, s. 20).

5.4. Att se sig själv som forskare

Aktionsforskning innebär att hantera de dubbla rollerna som pedagog och forskare. Så länge projektet pågick såg jag bara fördelar med det praktiska upplägget av studien, och upplevde att jag fick stora möjligheter att utvärdera min undervisning utan att behöva göra avkall på min roll som pedagog. Cecilia Hultberg fungerade som en vägvisare och inspirerade mig till att gå in i forskarrollen. Karin Johansson fungerade i sin roll som handledare och bollplank dessutom som en medhjälpare. Genom att bidra med sina musikaliska kunskaper, genom att berätta om sina egna erfarenheter av sång under utbildningen till kyrkomusiker, och genom att ta del i undervisningsprocessen på ett spontant sätt blev hon en bidragande del i att förverkliga mitt mål ”att visa hur mycket möjligheter det finns för alla att utvecklas”. Från studenternas synvinkel har Karin uppfattats mera som ytterligare en stödjande röstcoach än som en forskare. I de gemensamma samtalen har Karin och Cecilia varit de som ställt frågorna, vilket medverkat till att jag kunnat reflektera på ett omedelbart sätt, utan ansvar för att styra processen. I efterhand kan jag dock undra över om rollen som forskare hade varit tydligare och mera greppbar om det varit jag som ställt frågorna? Jag kan även se att den första delen av studien som enbart innehöll skriftliga reflektioner skulle varit ett enklare

material för mig att förhålla mig till som forskare. Den andra delen har gett möjlighet att reflektera på ett både rikare och djupare vis genom samtal och kameradokumentation, men det växande materialet har gjort min roll som forskare mer och mer komplicerad. Den tillfredsställelse och glädje jag känt som pedagog över att få lov att medverka i VÄL-projektet står i skarp kontrast till den vånda jag upplevt när jag kämpat med att sammanställa forskningsresultatet.

5.5. Vidare forskning – aktionsforskning med kameran som verktyg

Denna studie har utvärderat sångundervisning för kyrkomusiker. Jag kan se att den form vi använt oss av - en kollaborativ metod med kameradokumentation - har en extra värdefull dimension för just sångare. Sångsolisten brottas hela sitt yrkesliv med frågan: Hur når jag ut? Sångundervisning skiljer sig från instrumentalundervisning eftersom sångaren inte kan höra sin röst som andra hör den. Sångaren är därför på ett särskilt vis beroende av feedback från sin pedagog. Den ytterligare spegling som en videoinspelning med rättvisande ljudbild ger öppnar upp nya möjligheter för pedagogen men framförallt för sångaren att både få en helhetsbild av sig själv och en fördjupad förståelse för den musikaliska och röstliga process som pågår. I arbetet med att utveckla rösten och förmågan att tolka och musicera är självkännedom och självkänsla viktiga element. Sångaren kan aldrig till skillnad från instrumentalisten frigöra sig från sitt instrument. Kameran ger möjlighet till en sådan fruktbar distans – jag kan få syn på mig själv, och samtidigt komma bort från mig själv. Att under en period i utbildningen få arbeta med kamera som en integrerad del i undervisningen, och reflektera med den som utgångspunkt, ser jag alltså som särskilt angeläget för den som har sång som sitt huvudämne.

REFERENSER

- Arder, N. K. (1996). *Sangeleven i fokus*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Austin, D. (2008). *The theory and practice of vocal psychotherapy. Songs of the self*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bachner, L. (1949). *Dynamisk sång*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Bjørndahl, C. (2002). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Brown, O. (1996). *Discover your voice: How to develop healthy voice habits*. San Diego and London: Singular Publishing Group Inc.
- Dikander, J. (1995). *Folkliga koraler från Dalarna*. Falun: Samfundet för visforskning/Svenskt visförlag.
- Drops, J. (1997). *Den harmoniska kroppen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eken, S. (1998). *Den menneskelige stemme*. Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- Elliot, N. (2009). *Röstboken. Tal-, röst och sångövningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ely, M., m.fl. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Grape, C., Sandgren, M., Hansson, L.-O., Ericson, M., & Theorell, T. (2003). Does Singing Promote Well-Being? An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson. In *Integrative Physiological & Behavioural Science*, 38, 65-74.
- Heiling, G. (2002). *Vad är musikpedagogik?* Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Hultberg, C. (2005). *Musikers tolkningsprocesser - metodutveckling*. I Metod och praktik – Årsbok 2005 om Konstnärligt FoU. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Richard, H., & Durrant, C. (2003). To sing or not to sing: A study on the development of 'non-singers' in choral activity. In *Research Studies in Music Education* 20, 78 – 88.
- Rusz, E. (2007). *Bli en vinnare med kognitiv coachning*. Stockholm: Prisma.
- Rønholt, H., & Holgers, S. E., & Fink-Jensen, K., & Nielsen, A.M. (2003). *Video i pædagogisk forskning – Krop og udtryk i bevaegelse*. Köpenhamn: Köpenhamns universitet og forlaget Hovedland.
- Sällström, G., och Sällström, F. (1998). *Människorösten. Så underfull så full av liv*. Stockholm: Edition Reimers.
- Åslund-Forsen, M. (2004). *Elsa Österling. Kroppen som kunskapskälla*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.
- Ödman, P. J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| Vem äger lärandet?..... | 1 |
| Abstract..... | 1 |
| Key words | 1 |
| Sammanfattning..... | 1 |
| Nyckelord..... | 1 |
| Innehållsförteckning..... | 2 |
| Introduktion..... | 3 |
| Historisk översikt..... | 4 |
| Situationen idag..... | 4 |
| Teoretiska överväganden | 4 |
| Syfte..... | 5 |
| Metod..... | 6 |
| Samarbetet i ICON-nätverket..... | 6 |
| Parallella fallstudier i ett-till-ett-undervisning | 6 |
| Individuella utvecklingsprojekt..... | 8 |
| Studier av studenters förväntningar och uppfattningar..... | 8 |
| Resultat | 8 |
| Studenternas framförande i centrum..... | 9 |
| Makt och utsatthet | 10 |
| Öppna möjligheter att kombinera olika undervisningsformer | 10 |
| Metodresultat..... | 11 |
| Diskussion..... | 12 |
| Praktiska konsekvenser på musikhögskolorna..... | 13 |
| Presentationer och publikationer..... | 14 |
| Symposier och konferenser (inklusive konferenspublikationer)..... | 14 |
| Peer-reviewed artikel i vetenskaplig tidskrift..... | 14 |
| Antologi..... | 14 |
| Deltagare i projektet | 15 |
| Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, värdhögskola..... | 15 |
| Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet..... | 15 |
| Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet | 15 |
| Bilagor | 15 |
| Referenser | 16 |

Introduktion

”Vem äger lärandet?” är ett fyraårigt projekt (2007-2010) som pågår till slutet av år 2010, och omfattar Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (KMH), Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet (MHM) och Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet (HSM). Projektet ingår i ett internationellt forskningsbaserat samarbete, Innovative Conservatoire (ICON), där följande välrenommerade musikhögskolor också deltar: Guildhall School of Music and Drama, London (GSDM); Kungliga konservatoriet i Haag; Norges Musikhögskola, Oslo (NMH); Sibeliusakademien samt Stadia Polytechnicum, Helsingfors. Dessutom med verkar även Institute of Education vid London University.

Dessa musikhögskolor har via forskningsråd eller motsvarande i sina respektive länder ansökt om finansiering för sin medverkan. Forskningen i ICON-samarbetet fokuserar musikerstudenter och lärare med syftet att främja professionalisering av instrumentalundervisning på hög nivå, där den traditionellt har genomförts av professionella musiker som har hög expertis som artister men som ofta saknar motsvarande expertis på undervisningsområdet. I stället bygger undervisningen, som till stor del består av ett-till-ett-undervisning, i stor utsträckning på beprövad erfarenhet i mästare-lärling-traditioner. Mot bakgrund av detta bygger ”Vem äger lärandet?” på tanken att en internationell grupp bestående av musiker, som är engagerade i forskning av mästare-lärling-traditionen, skall kunna bidra till kvalitetssäkring och kreativ utveckling inom musikhögskolorna.

Ett-till-ett-undervisning kännetecknas av en problematisk maktrelation, som enligt Gaunt (2008) både kan främja och bromsa studenters lärande. Enligt Hanken (2008) kan situationen också vara problematisk för de undervisande musikerna, som ofta känner sig isolerade. Följaktligen är det en stor utmaning för musikerlärare att utveckla strategier som verkligen bidrar till studenters utveckling och inte hämmar den. Forskning inom detta område visar att det finns en stor bredd av övergripande undervisningsstrategier som coach, professor eller dirigent (Barry, 2007), och att lärarnas egen yrkespraktik ofta styr inriktningen av deras undervisning (Nerland, 2004). Medan Duke och Simmons (2006) fann att amerikanska lärare huvudsakligen gav negativ feedback, fann Zhukov (2008) att australiska lärare tvärt emot berömde sina studenter oftare än de kritiserade dem. Enligt Mills (2002) förväntar sig studenter att deras lärare skall engagera sig både i deras musikaliska och deras personliga utveckling, och att de skall ge detaljerad konstruktiv kritik så att de kan känna att de gör framsteg i sin spelteknik, musikaliskt och i övningsteknik. Detta kan relateras till resultat som visar att musikerlärare inte alls tog upp övningsteknik (Koopman et. al., 2008). Intressant är också Lisboas (2005) slutsats, att imitation är en mycket effektiv lärandestrategi.

Eftersom ett-till-ett-undervisning har en så central plats i musikerutbildning, har instrumental-lärarnas arbete en grundläggande roll för kvaliteten i högre musikutbildning. Även om högskolepedagogiska kurser för instrumentallärare börjar dyka upp (bl.a. i Oslo, Stockholm, Malmö, och Institute of Education i London) är utbildningen för musiker som börjar undervisa på höskolenivå nästan obefintlig. De flesta musikhögskolor ger inte sina nya instrumental-lärare någon som helst specialiserad utbildning eller kvalificerad metodisk introduktion till sitt nya yrke. Detta är viktigt att komma ihåg när man förordar uppbyggnaden av ett gediget kunskapsfundament för detta nya område. Ändå kan man påstå att införandet av högskolepedagogisk utbildning som ett krav för nyanställning är en mindre utmaning än att skapa ett system för fortbildningen av redan verksamma lärare.

Historisk översikt

I ett historiskt perspektiv framträder två stora traditioner i instrumentalundervisning inom västerländsk musik. Motsvarigheter till båda finns även i andra musikgenrer, och idag kombineras aspekter från båda på olika sätt – framför allt i undervisning på hög nivå. I den praktisk-empiriska metoden, som dominerade till mitten av 1800-talet, speglade undervisningen professionella musikers arbetssätt, anpassat till elevernas/studenterna nivå. De lärde sig musik holistiskt, som konsthantverk, och kunde relatera sina framföranden till musikestetik med alla dess teoretiska aspekter. Lärarna undervisade så mycket som behövdes för att stödja elevernas utveckling till självständiga musiker (Gellrich & Parncutt, 1999; Hultberg, 2000). Den sociala och tekniska utvecklingen under början av 1800-talet orsakade stora förändringar även i instrumentalundervisningen. Ny tryckteknik öppnade en marknad för utgåvor där kända solisters tolkningar var detaljerat markerade, samtidigt som musikundervisning delades upp i flera olika ämnen i de konservatorier som etablerades i rask takt. I stället för att lära sig musik som konsthantverk lärde sig nu studenter att följa detaljerade spelanvisningar i stycken som ofta låg på så hög nivå att de inte kunde bemästra dem själva. Detta, och uppdelningen i instrumentalspel och teoretiska ämnen, försvarade för dem att relatera sina framföranden till stilistiskt estetiska överväganden.

Situationen idag

Den goda tanken som låg till grund för utbyggnaden av konservatorieutbildningar, att systematisera musikutbildningen, ledde alltså delvis till att ”barnet” – det musikaliska konsthantverket – ”hålls ut med badvattnet”. Denna problematik är central i högre musikutbildning än idag och har under de senaste decennierna dessutom accentuerats till följd av de snabba och drastiska förändringarna i offentligt kulturliv, som medför att unga musiker både behöver utveckla hög expertis inom sina specialområden och sådana kompetenser som ger dem beredskap att möta nya, inte sällan oförutsedda utmaningar i flera genrer.

Professionellt musikerskap kräver mångsidiga kompetenser, men den mest centrala av dessa, stilsäker (traditionsrelaterad) och personlig uttrycksförmåga, tillhör en outtalad dimension av beprövad praxis, som därför är svår att fånga i ord. Detta centrala område av instrumentalundervisningen är hittills ytterst lite utforskat, och kunskapsbyggande i form av utvecklingsarbete på vetenskaplig grund kring läroprocesserna har därför genomfört i liten utsträckning. Det innebär att de svagheter och styrkor som finns inbyggda i utbildningarna inte har fått systematisk belysning och därför inte heller har åtgärdats respektive utvecklats systematiskt i större utsträckning. Därför är det en stor utmaning för forskningen inom projektet ”Vem äger läran-det?” (VÅL-projektet) att i samarbete med musiker begreppsliggöra detta .

Teoretiska överväganden

För delprojekten i VÅL-projektet har vi valt att utgå från ett kulturpsykologiskt perspektiv, främst som detta företräds av Bruner (2002/1996). Det innebär att intresset riktas mot relationer individer emellan, och mellan individer och traditioner. Här kan det gälla musiktraditioner, undervisningstraditioner, instrumenttraditioner, institutionella traditioner. Bruner framhåller även att mänskligt lärande kännetecknas av stor komplexitet, inte enbart när det gäller kulturell och social påverkan utan också av biologiska förutsättningar. Därför, hävdar han, måste fortsatt forskning om mänskliga läroprocesser ”... om den ska kunna bli fruktbar och livskraftig ta hänsyn till både det biologiska och det kulturella – och ha en skarp blick för hur

dessa formande krafter interagerar med varandra i den lokala situationen” (ibid: 196). I VÄL-projektet undersöker vi just lärande i lokala situationer.

Väsentligt i ett kulturpsykologiskt perspektiv är att olika ting, företeelser och handlingar ges en meningsfull innebörd genom de redskap eller verktyg som används i en kultur (Vygotskij, 1981/1934). Bruner framhåller att kulturer tillhandahåller komplexa uppsättningar – verktygs-lådor – av redskap som behöver relateras till varandra, snarare än separata verktyg. Lärande beskrivs som att det sker *via* dessa verktyg, som – genom att de distribueras inom respektive kulturer – medierar kunskap i enlighet med traditionella föreställningar om världen. Enligt Bruner *definierar* kulturella verktyg till och med människors handlande redan på förhand (ibid: 181, Bruners kursivering). Här knyter han an till Gadamer, som i sitt resonemang hävdar att människor tilldelas uppgifter att inom det spelrum som en tradition erbjuder ”ordna och gestalta spelrörelsen” (Gadamer, 1997: 86). I musiktraditioner som musiker är förtrogna med vet de till exempel hur de skall använda olika slags musiknotation – till exempel ackordnotation, noter, tabulatur – i kombination med sina instrument. I en och samma musiktradition kan instrumentrelaterade subkulturer utvecklas. I undervisningstraditioner kan lärare och studenter anamma förhållningssätt som tidigare etablerats – till exempel i en mästarlära. I musikerutbildningar på olika musikhögskolor kan institutionella traditioner leda till motsvarande påverkan.

Enligt kulturpsykologisk syn på kulturell lärande är intersubjektivitet, interaktion människor emellan, central; den ger upphov till dialogiskt lärande (Vygotskij, 1981), vilket innebär att både deltagare, som ännu inte hunnit utveckla stor förtroenhet med kulturen i fråga, och mer erfarna kulturella representanter lär sig något nytt när de interagerar. I instrumentalundervisning på hög nivå är detta ytterst relevant, eftersom studenterna är skickliga instrumentalister redan när de antas till utbildningen.

I enlighet med Bruners betoning på interaktionen mellan ”det kulturella och det biologiska” i mänskligt lärande, har individuell variation stor betydelse. Olika biologiska förutsättningar gör att människor hör – uppfattar och upplever – samma händelse på olika sätt. Dessutom påverkas vi av de individuellt olika erfarenheter vi bär med oss. Sammantaget utvecklar vi därför olika föreställningar om olika lokala situationer, vilket i sin tur påverkar hur vi riktar vår uppmärksamhet i dessa. I enskild instrumentalundervisning möts personer med kompetens på hög nivå från olika generationer och med olika erfarenheter för att främst den yngre skall utveckla sin kompetens för att bli konkurrenskraftig på den professionella musikerarenan. Vi vet ytterst lite om lärandeprocesser i sådana situationer. Det är detta vi undersöker för att begreppsliggöra väsentliga aspekter och med hjälp av detta bidra till pedagogisk utveckling av högre musikerutbildning.

Syfte

Målet för detta projekt är att ge forskningsbaserade nya insikter om förutsättningar för musikalisk kunskapsutveckling, särskilt i ett-till-ett-undervisning. Ett lika viktigt syfte är att sprida resultaten från forskningen, särskilt i fråga om forskningsmetoder och praktisk funktionalitet så att flera musiker och lärare kan utveckla och förfina sin egen undervisningspraxis och reflektera över hur forskningen kan vara utvecklande ur konstnärlig, yrkesmässig, pedagogisk och metodisk synpunkt och på så sätt fungera som katalysator för institutionernas förändringsarbete.

Metod

Som jag nämnde i inledningen, slutförs VÄL-projektet år 2010. Vi avslutar det i höst med ett internationellt tre-dagars symposium (Vem äger lärandet?; Students' ownership of learning) på KMH, där lärare och forskare från partnerhögskolorna, både i projektet och i ICON-nätverket medverkar. I höst ges också en antologi ut, med forskningsrapporter från delstudierna, men också med populärvetenskapliga texter som riktar sig till studenter och lärare. I den följande texten beskriver jag emellertid arbetet hittills.

Samarbetet i ICON-nätverket

Inom ICON-nätverket har vi under 2007 tagit fram en strategisk plan för åren 2007-2012. I enlighet med denna plan har vi arbetat med olika spår:

- Utveckling av internationella tre-fyradagarsmoduler med workshops och seminarier om instrumentalundervisning på hög nivå;
- Stöd till musikerlärarens professionella utveckling genom samarbetsformer:
 - Kollaborativ forskning där forskare med musikerbakgrund följer ett-till-ett-undervisning;
 - Projekt där musikerlärare formulerar problemställningar
 - Seminarier för att informera om forskningsresultat;
- Forskningssamarbete mellan musikhögskolorna i ICON kring teman som vi identifierar som gemensamma;
- Nätverkssymposier en till två gånger per år
 - KMH har varit värd för ett av dessa symposier;
- Konferenspresentationer;
- Publikationer.

Forskningsmässigt beslöt vi att satsa på ett ramverk för studier av olika aspekter av musikerutbildning för att bygga en forskningsbas som grund för pedagogisk utveckling inom området:

- Masterclass (kan närmast beskrivas som enskild undervisning inför andra studenter och lärare som lyssnare, ett väletablerat komplement till enskild undervisning);
- Ett-till-ett- och grupp-undervisning;
- Den lärandes upplevelse;
- Övning;
- Improvisation;
- Institutionell och kulturell förändring
- Pedagogisk utveckling för musikerlärare.

För ett-till-ett-undervisningen har ICON som mål att ta fram forskningsbaserade resurser för musikerlärare, vilket inkluderar webb-resurser, en populärvetenskaplig handbok riktad till studenter och lärare, forskningspublikationer och modeller för mindre forskningsstudier som kan replikeras. Som framgår av inledningsavsnittet har de svenska musikhögskolorna som medverkar i VÄL-projektet fokuserat detta område, och i relation till detta framför allt den lärandes upplevelse samt pedagogisk utveckling för musikerlärare. Men, i samband med våra studier av detta område har vi också kommit in på de andra delområdena ovan.

Parallella fallstudier i ett-till-ett-undervisning

Huvudspåret för de svenska musikhögskolorna består av parallella fallstudier i samarbete mellan praktiker och forskare, så kallad följeforskning, i ett-till-ett-undervisning. Som introduktion till dessa presenterade jag projektet vid seminarier under vårterminen 2007 för lärarkolle-

gierna på de tre medverkande musikhögskolorna. Vi har utvecklat metoden i fallstudierna, med insamling av mångsidiga data, för att anpassa den till de förutsättningar som kännetecknar de olika lokala kontexterna. Forskare i musikpedagogik på KMH och MHM, med egen bakgrund som professionella musiker, har följt och videodokumenterat serier av lektioner med musikerlärare och deras studenter från alla tre svenska partnerhögskolor i VÄL-projektet. Efter lektionerna har forskarna följt upp signifikanta händelser som de uppmärksammat under lektionerna, men som deltagarna inte tagit upp, och bett dem kommentera detta.

Vi har även använt kompletterande data på olika sätt för att, i enlighet med projektbeskrivningen, pröva alternativa forskningsmetoder och de resultat dessa kan ge: Inför fallstudierna har lärarna fritt beskrivit sina övergripande undervisningsstrategier, och både studenter och lärare har intervjuats om sin bakgrund och sina förväntningar. De har till exempel kommenterat hur de ser på sin egen och den andras (lärarens respektive students) kompetenser, vad de vill utveckla för egen del utöver musikområdet, hur de ser på utbildningen i relation till yrkeslivet, vilka förväntningar de har på den andra i undervisningssituationen (Bilaga 1 och 2). Under fallstudierna har deltagarna kommenterat lektionerna, antingen muntligt, tillsammans med respektive forskare direkt efter lektionen i fråga, eller i individuella anteckningar, veckovis. Studenterna har beskrivit hur de har förberett sig inför en lektion medan lärarna har beskrivit sina intentioner; båda parter har också reflekterat över hur lektionen blev och över lärande under den gångna veckan mer generellt, alltså även utanför undervisningen (Bilaga 3 och 4). Eftersom några av de medverkande lärarna och studenterna har visat särskilt stort intresse att medverka, har vi dessutom följt upp lektionerna med ytterligare en till två halvstrukturerade djupintervjuer under delprojektets gång. Slutligen har vi, i vissa delstudier, även videofilmade studenters eget övande några dagar efter lektionerna.

I analysen utgör datagenererade kategorier från varje fallstudie basen för att generera nya kategorier som representerar data från hela projektet. Forskarna i projektet har ömsesidigt genomfört ”inter-judge reliability tests”. De flesta fallstudierna har dessutom presenterats på forskningsseminarier och konferenser, där resultaten har ansetts relevanta. Eftersom projektet löper hela 2010 återstår i skrivande stund en avslutande genomgång av materialet, vilket gör att vi ännu inte fått fram vårt slutgiltiga resultat från projektet som helhet.

Som framgår av forskningsöversikten har problematiken i maktrelationer i enskild instrumentalundervisning belysts i forskning under det senaste decenniet, medan däremot studenters musikaliska lärande har förblivit nästan helt outforskat. Inom detta centrala område i musikerutbildning är forskarna som medverkar i VÄL-projektet väl etablerade. Av båda dessa skäl beslöt vi att rikta forskningens fokus mot just musikaliskt lärande i enskild instrumentalundervisning. Vi vände oss till välrenommerade musikerlärare och bad dem föreslå vilka studenter som skulle medverka i delstudierna. På så sätt kunde vi utgå från lokala situationer med ett förtroendefullt socialt klimat, där maktrelationerna inte var personligt laddade. Som konsekvens av detta ansåg vi att vi skulle kunna få resultat som är relevanta för problemområdet, musikaliskt lärande.

Detta strategiska urval har också en etisk dimension. I Skandinavien består musikerutbildningen av en så pass liten personkrets att kolleger lätt kan känna igen personerna i representativa utdrag som presenteras i forskningsrapporter. Även om studenter och lärare har varit aktivt intresserade av att medverka har vi därför ansett det vara viktigt att fokusera lokala situationer där förutsättningarna för studenters lärande kan förväntas vara goda. Ett annat hänsynstagande gäller det representationssätt som vi har valt. Trots detta har det framkommit problematiska förhållningssätt, som skulle kunna innebära att de berörda deltagarna känner sig ut-

hängda, om de kan identifieras i offentliga texter. Därför har vi valt att presentera sådana resultat överförda till situationer med andra, jämförbara instrument och musikstycken.

Individuella utvecklingsprojekt

I anslutning till fallstudierna i ett-till-ett-undervisning har några av musikerlärarna genomfört individuella utvecklingsprojekt. En lärare har till exempel genomfört en omfattande longitudinell aktionsforskningsstudie och i den använt sina egna och två studenters veckovisa reflektioner. Hon har också i anslutning till projektet läst en kandidatkurs i musikpedagogik och baserat sin kandidatuppsats på sin aktionsforskningsstudie.

Några lärare har valt att genomföra mer traditionella aktionsforskningsprojekt: de har valt ut ett visst innehåll i undervisningen under en avgränsad tidsperiod och efter varje lektion analyserat sina egna undervisningsstrategier och studenternas respons på dessa. Inför den kommande lektionen har de förändrat sitt sätt att undervisa och utvecklat nya kursuppgifter för att ge bättre förutsättningar för studenternas lärande.

Andra lärare har valt att utveckla undervisningsmaterial som skall främja studenters självständighet i sitt lärande. Ett sådant exempel är en lärare som i text och notation har dokumenterat sin kritiska genomgång av utgåvor av historisk repertoar, med råd till studenter om hur de kan förhålla sig till dessa för att på stilistiskt relevant sätt självständigt utveckla tolkningar med utrymme för personligt uttryck.

Studier av studenters förväntningar och uppfattningar

Vid sidan av de parallella fallstudierna i ett-till-ett-undervisning har vi medverkat i ett projekt som inleddes av Guildhall School of Music and Drama i samarbete med Institute of Education vid London University. Detta delprojekt består av enkätstudier med uppföljande intervjuer och avser unga musikers planer och förhoppningar inför framtiden. En första enkät riktas till ungdomar som gör antagningsprov till musikerutbildning och följs senare upp genom djupintervjuer med strategiskt utvalda deltagare som blivit antagna. Enligt den engelska planen görs proceduren om i samband med att studenterna skall ta examen efter fyra års studier.

Vi har genomfört en replik av denna studie på KMH vid inträdesproven våren 2007 och upprepar den med dem som söker nu, våren 2010. I vår genomförs också djupintervjuer med strategiskt utvalda KMH-studenter som deltog i enkätundersökningen för tre år sedan. De som har studerat på heltid och inte gjort något uppehåll i sina studier kommer att avlägga kandidatexamen i år. Eftersom utbildningscyklerna på KMH följer Bolognaprocessens rekommendationer (3+2+3) matchar de tyvärr inte de fyraåriga cyklerna som Guildhall tillämpar. Därför kommer vi att se över enkätens utformning efter vårens analys och beroende på resultaten revidera den om det behövs för att anpassa den bättre till svenska förhållanden inför fortsatta enkäter.

Resultat

Resultaten visar att lärarna som medverkat i delprojekten har väl genomtänkta undervisningsstrategier. I dessa ingår medvetenhet om en föränderlig professionell arena, både när det gäller instrument- och genrespecifika, aspekter och andra. Vissa lärare bygger strategiskt in uppgifter som gör att studenter måste ta eget initiativ, till exempel att tillsammans organisera stu-

dentkonserter, att både på musikhögskolan och externt ansvara för allt praktiskt runtomkring. Flera av lärarna initierar professionella projekt tillsammans med sina studenter, där de alltså samarbetar som kolleger på professionella villkor. Detta bekräftar Nerlands (2004) resultat, som visar att musikerlärarens egen professionella verksamhet påverkar den inriktning de ger sin undervisning. Det innebär också att lärarna har strategier som på flera sätt motsvarar de önskemål som Mills (2002) fann att studenter hade: att deras lärare skall engagera sig både i deras musikaliska och personliga utveckling.

Studenternas framförande i centrum

Lektionsobservationerna bekräftar Barrys (2007) resultat, att lärare tillämpar övergripande strategier som coach, professor eller dirigent – en av lärare säger till och med att hon ser sig som coach till sina studenter. Väsentligare är emellertid att lärarna utgår från studenternas framförande i sin undervisning, och att de därför relaterar instrumentalteknik till musikaliskt uttryck; spelteknik som verktyg för att uppnå handlingsberedskap att gestalta musiken personligt, men ändå stilsäkert. I detta ligger det kanske viktigaste resultatet: *att lärarnas fokusering på studenterna framföranden kan försvåra för dem att få grepp om vad studenterna har tagit till sig på ett sådant sätt att de självständigt kan använda sig av sitt nya kunnande i andra situationer.*

De flesta lektionerna börjar med att studenten framför den musik som hon har förberett medan lärare lyssnar. Därefter ger läraren – oftast – uppmuntrande kommentarer om vad som var bra för att sedan noggrant gå igenom vad studenter behöver arbeta vidare med. I de lektioner som vi har observerat är studenterna lyhörda och lyckas bra med att härma sina lärares förebildande framföranden av utdrag av musiken. Läraren får därför lätt intrycket av att studenten har förstått vad det rör sig om. Studenternas kommentarer efter lektionerna när de har övat självständigt, visar emellertid att de kan ha förbisett eller snarare förbihört det väsentliga, nämligen genre- eller stilrelaterade estetiska konventioner (Hultberg, 2010, in print). Det kunnande som de presenterade i sina framföranden under slutet av lektionen, har inte lämnat några spår. Två sammanfattade exempel får belysa detta:

Under en pianolektion utgår till läraren från avsnitt ur ett tekniskt relativt okomplicerat stycke av Skrjabin för att visa och förklara att dissonanser brukar framhävas gentemot konsonanser som följer. Studenten hade betonat tvärtom i sitt inledande framförande. Läraren uppmärksammar också studenten på några oväntade harmoniska vändningar, som han hade ”spelat förbi” och förklarar och visar att interpreten behöver lyfta fram detta för att lyssnare skall hinna lägga märke till det. Studenten lyssnar uppmärksam, svarar då och då bekräftande, och härmar lärarens exempel. En progression är tydlig i hans spel under lektionen. Efteråt antecknar studenten emellertid att lektionen egentligen inte gav honom något. Denne student är speltekniskt mycket skicklig och hade gjort uppskattande anteckningar om tidigare lektioner där han hade spelat virtuosa stycken. Hans eget fokus på att bli ännu skickligare som pianist snarare än som musiker hindrade honom från att inse betydelsen av lärarens råd.

Under en violinlektion där en förstaårsstudent spelar en sats ur en solosvit av J. S. Bach, går läraren igenom en mängd violinspecifika aspekter för att ge studenten råd om sitt fortsatta arbete med stycket (övning), men också interpretatoriska råd, på ett generellt plan. Hon tar upp frasering, artikulation och dynamik och relaterar detta till den harmoniska progression, som ligger till grund för solostämman. Hon sjunger ackordtonerna medan hon spelar tillsammans med sin student och förklarar på liknande sätt som pianoläraren hur viktigt det är *att* musiker lyfter fram oväntade harmoniska vändningar på något sätt, men att det finns gott om

utrymme för att göra det på olika sätt. När studenten sedan övar på egen hand beskriver hon att hon tog fasta på det som hennes lärare rått henne – men nämner in harmonisk progression. Hon kommenterar att hon inte hade lärt sig att tänka harmoniskt av sina tidigare lärare, och därför var fiolen för henne ett kulturellt verktyg som inte hade något att göra med harmoniskt tänkande. Detta är anmärkningsvärt, eftersom studenten också reflekterade över att hon brukade tänka harmoniskt när hon spelar piano.

Båda exemplen visar hur starkt studenters individuella föreställningar, baserade på tidigare erfarenheter, styr deras uppmärksamhet och deras förmåga att ta till sig nytt kunnande och göra det till sitt eget. Deras egna föreställningar av kulturella verktyg avgör hur de kommer att använda dem. I båda exemplen har studenterna svårt att använda etablerade konventioner att strukturera och uttrycka musik som kulturella tankeverktyg. Pianostudenten bryr sig inte om det; han är upptagen med att tänka på spelteknik. Violinstudenten, däremot, vill suga åt sig den kunskap som hon kan ta del av genom sin lärare, men hon förmår inte göra det, eftersom hon inte kan förknippa den harmoniska dimensionen av musiken med fiolspel. Hennes lärande matchar lärarens undervisning när det gäller spelteknik i relation till horisontella aspekter av musiken, men inte till vertikala (harmonik).

I båda exemplen är det svårt, för att inte säga omöjligt för lärarna att inse vad deras studenter har lärt sig och vad de inte har lärt sig. Studenternas förmåga att i stunden imitera andras framföranden väcker intrycket att de också har reflekterat över sitt sätt att spela, oavsett om de har förstått innebörden i lärarens råd eller inte. Detta resultat visar att imitation visserligen *kan* vara en effektiv lärandestrategi (jfr Lisboa, 2005), men att det i så fall förutsätter reflektion för att lärandet inte skall gälla enbart för stunden.

Makt och utsatthet

Eftersom tidigare forskning har visat på de maktrelationer som ligger implicit i ett-till-ett-undervisning, hade vi valt par med studenter och lärare där vi kunde utgå från relativt oproblematiska sociala relationer. Vi har emellertid trots detta resultat som visar – inte studenters utsatta situation – utan lärares. Några få studenters föreställningar om sina lärares kompetenser är mycket kategoriska, utan argument – ibland positivt, men ibland negativt, vilket har kommit fram i studenters anteckningar efter lektioner, men också när de spontant har kommenterat olika aspekter i samband med intervjuer. Av etiska hänsyn kräver specifik redovisning av dessa resultat att de överförs till andra, liknande situationer, på ett sådant sätt att personerna inte kan identifieras. Därför hänvisar jag till antologin som kommer hösten 2010, och till artiklar som är refererade där.

Öppna möjligheter att kombinera olika undervisningsformer

I fallstudierna har vi kommit in på flera av ICON-gruppens övriga forskningsteman. I Sverige har musikerstudenterna till exempel parallellt med sina individuella lektioner också gemensamma lektioner, som ofta har karaktär av masterclass, det vill säga enskild undervisning inför åskådare. En student kommenterar att för honom innebär begreppet masterclass att åskådarna inte medverkar aktivt utan enbart ser och lyssnar, medan gemensamma lektioner är ett slags seminarier (Holgerson, in progress). Här förväntas studenterna ofta ge konstruktiva kommentarer till varandra, och de får alltså utrymme att pröva sitt musikaliska omdöme som granskare av varandras framföranden.

Några av lärarna har i sina gemensamma lektioner utvecklat seminarievarianter som ännu mer påminner om akademisk seminarietradition: En av dem förbereder korta presentationer av olika slag och bjuder in studenterna att diskutera dem. Det kan handla om ett konsertkoncept, till exempel samarbete med skådespelare kring en musikaliskt intressant författare. En annan gång kan det handla om att han inför studenterna studerar in ett kort stycke musik och, medan han gör det, diskuterar olika alternativa tolkningsvarianter tillsammans med dem. En annan lärare använder videofilmade framföranden från gemensamma lektioner som underlag för enskild undervisning: hon analyserar videon tillsammans med studenten, som hon utmanar att föreslå hur instuderingen kan fortsätta. När det behövs, ger hon också råd. Resultaten visar alltså att lärare som har reflekterade undervisningsstrategier finner mycket olika sätt att dels länka olika kurser till varandra, dels länka instrumentalundervisning till professionell verksamhet.

Metodresultat

I stort sett har vi kunnat genomföra projektet som planerat, men det har endast varit möjligt genom att vi har reviderat den detaljerade planeringen och upprepade gånger anpassat kartan efter verkligheten. Oberoende av varandra har forskarna vid partnerhögskolorna i ICON-samarbetet gjort erfarenheten att musikerlärare gärna deltar i kollaborativa forskningsprojekt genom att bjuda in en forskare, som de har förtroende för genom att forskaren själv har en musikerbakgrund. Som kolleger är sådana forskare välkomna observatörer/dokumentatörer som bidrar till att synliggöra kvaliteter i verksamheten, och som fungerar som kritiska vänner i reflekterande dialoger. Däremot är tröskeln hög för en stor majoritet av musikerlärarna, när det gäller att ta steget från intresserad deltagare i forskningsstudier till aktiv ledare av ett eget utvecklingsarbete. Som konsekvens av detta har vi behövt mer forskartid för att följa upp observationer i delprojekten, vilket försvårade arbetet på HSM, där tyvärr ingen forskare var tillgänglig för projektet. På KMH har forskargruppen under den senare delen av projektet förstärkts genom en doktorand som genomfört en bred studie med motsvarande fokus och upplägg som i VÄL-projektet. Eftersom musikerlärarna inte har tagit så mycket arbetstid i anspråk som planerat har vi kunnat finansiera den ökade forskartiden, och vi har också kunnat erbjuda fler lärare att medverka i mindre omfattande delstudier, främst på KMH, där vi varit två forskare som arbetat med studierna av ett-till-ett-undervisning.

Ett annat metodrelaterat resultat gäller den enkätstudie som vi medverkade i våren 2007, och som initierats av Guildhall School of Music and Drama (GSDM) och Institute of Education. Ursprungligen bad de engelska kollegerna om dessa data från alla partnerhögskolor för att lägga upp internationella jämförelser mellan länderna i ICON-nätverket. Av två skäl hände inget med den undersökning jag genomförde: På GSDM var förberedelserna sådana, att de sökande uppfattade enkäten som ett störande moment i inträdesproven, och därför var bortfallet så stort att det inte var möjligt att få fram pålitliga resultat. Dessutom genomförde ingen annan partnerhögskola enkäten. På grund av detta lades data från vår enkät in i det engelska registret men bearbetades inte. Som projektledare hade jag emellertid tillsammans med kollegerna på den klassiska institutionen förberett enkäten på KMH så att de sökande inte alls uppfattade den som störande, utan vi hade en hög svarsfrekvens. Dels på grund av att undersökningen gick i stå, dels på grund av att förändringarna i som jag beskrivit ovan krävde förstärkning på forskarsidan i fallstudierna, lät jag datamaterialet från enkäterna ligga orörda. Ytterligare en anledning var att vi då inte hade tillgång till en forskare med musikerbakgrund som också var en erfaren analytiker av statistisk data. Inför sökningarna detta år har emellertid situationen förändrats så att vi nu kan genomföra en separat undersökning på KMH. Vi har också planerat att samarbeta med våra engelska kolleger, men varje högskola anpassar studien till

sina respektive förutsättningar, vilket ger oss bättre möjligheter att dra nytta av resultaten på ett övergripande plan.

Diskussion

I VÄL-projektet har vi som strategiskt val vänt oss till välrenommerade musikerlärare som har utvecklat reflekterade undervisningsstrategier. Vi är därför väl medvetna om att resultaten bara är representativa för lärare med liknande förhållningssätt. Men, det som gör resultaten mest värdefulla är att de kan bilda underlag till en samling exempel på god undervisningspraktik, väl fungerande undervisningsstrategier – övergripande såväl som mer specifika. Både bland de uttalade och bland de outtalade, men praktiserade lärarstrategierna finns exempel som kan ha generell bäring på instrumentalundervisning på hög nivå. Dessa exempel visar också något av den kreativa förnyelsekraft som enskilda lärare representerar, vilket gör det än viktigare att sprida dessa.

Ett viktigt resultat visar hur problematisk situationen i ett-till-ett-undervisning kan vara när student och lärare har olika föreställningar av vad som är väsentligt innehåll och hur det är lämpligt att förhålla sig till detta, fastän läraren har medvetna undervisningsstrategier som inkluderar respektfullt bemötande av studenterna, och fastän det sociala klimatet är gott. Även om lärare erbjuder studenterna relevant speltekniskt och stilistiskt kunnande, även om de anpassar sin undervisning till studenternas framföranden, och även om de ger råd om att öva, kan det vara svårt för dem att få en relevant bild av studenternas lärande och utveckling.

Detta kan i sin tur leda till en självuppfyllande rundgång av att inte lyckas förstå varandra, som det är svårt att ta sig ur. Därför är det av stor vikt att studenter och lärare, i samverkan, utvecklar strategier för att följa upp lektioner och komma fram till gemensam förståelse av innehållet, dess implikationer, samt av varandras förväntningar på undervisning och lärande i kursen. Detta är verkligen en utmaning. Man kan till exempel ifrågasätta om pianostudenten skulle ha vågat dela med sig av sina reflektioner till sin lärare. Inte desto mindre behöver studenter och lärare strategier för att ta sig över trösklar av detta slag för att undervisning skall bidra till studenternas konstnärliga utveckling. Studenternas förtroende för sina lärare är en viktig förutsättning, men lika viktig är lärarnas förtroende för sina studenter, och, ömsesidig respekt. Glädjande nog finns olika exempel på detta finns exemplifierat i resultaten från några av fallstudierna och kan göras tillgängligt på kollektiv nivå.

Som en del i detta har jag i två konstnärliga forskningsprojekt, finansierade av Vetenskapsrådet (Hultberg, 2009) utvecklat En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande. Modellen har visat sig vara användbara i samarbeten med praktiker. Den är enkel på ett övergripande generaliserande plan och kan användas för att sätta ord på processer som annars ofta förblir outtalade. Vi har sett att den kan underlätta för praktiker och forskare att mötas i diskussioner om musikaliskt lärande.

Här tangeras också de resultat som har visat att både studenter *och* lärare kan få en utsatt position i ett-till-ett-undervisning, något som bör uppmärksammas av prefekter och utbildningsledare. Detta behöver ställas mot Hankens (2008) resultat, att musikerlärare ofta känner sig isolerade, vilket innebär att institutions- eller utbildningsledning måste ta detta på allvar.

Praktiska konsekvenser på musikhögskolorna

Hittills har resultaten från VÄL-projektet främst fått praktiska konsekvenser på KMH och MHM. Detta beror på att forskare medverkar på dessa båda musikhögskolor, och att det finns goda förutsättningar att genom olika samarbetsformer överbrygga eller att kompensera trösklarna som hindrar musikerlärare att aktivt bedriva utvecklingsarbeten. Diskussionsgrupper har kommit igång, där lärare och forskare utbyter erfarenheter och diskuterar studenters lärande och varandras och sin egen undervisning. På KMH har vi sedan hösten 2008 diskussionsluncher på onsdagar en till två gånger per månad, där korta, opretentiösa forskningspresentationer följs av livliga diskussioner över lunch. Här varvas olika slags forskningsresultat, men en särskild satsning har gjorts på utvecklingsarbeten i liknande format som i VÄL-projektet. I samband med att detta stod på dagordningen gjorde Sveriges Radio ett reportage för Mitt i Musiken, som kommer att sänds senare i år. Till en del av diskussionsluncherna har jag gjort ppt-presentationer som kan användas som underlag för kolleger som vill genomföra utvecklingsarbeten – en variant av enkla webbresurser i enlighet med projektplanen. I ett moodlerum som är tillgängligt för all personal hålls presentationer och minnesanteckningar från diskussionsluncher tillgängliga.

Även om de flesta lärarna som medverkade i projektet inte har genomfört egna utvecklingsarbeten utan endast deltagit kollaborativt i fallstudierna, har deras medverkan i sig haft betydelse genom de diskussioner som uppstått, både mellan dem och forskarna, och mellan dem och andra kolleger. Detta återspeglas bland annat i KMH:s breda satsning på ett personalutvecklingsprogram som påbörjades läsåret 2009/10: Både detta och nästa läsår ingår kurser som bygger på resultat från VÄL-projektet. I en sådan kurs detta läsår, Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning, har lärare genomfört mindre aktionsforskningsstudier och också skrivit bra populärvetenskapliga texter, som kommer att publiceras i antologin som avslutar projektet i höst. Det finns nu ett ökat intresse för att medverka i kollaborativa utvecklingsarbeten inom projektets problemområde. På grund av detta har vi valt att förlägga det avslutande symposiet till hösten 2010 för att lärare som engagerat sig under den senare delen av projektet skall få möjlighet att medverka aktivt i programmet.

Lärare från alla tre musikhögskolorna kommer att bjudas in till symposiet ”Vem äger lärandet?” (Students’ ownership of learning) i september. Vi kommer att börja med en öppen diskussionslunch, onsdagen 15 september, och till den kommer vi även att bjuda in media för sprida information om projektet. Under onsdagen och torsdag förmiddag kommer resultat från VÄL-projektet att presenteras av forskare och medverkande lärare, gemensamt. Från torsdag lunch är symposiet internationellt med deltagare även från ICON-nätverket. Då belyses svenska erfarenheter ur ett internationellt perspektiv. Symposium som form – alltså inte konferens – är ett medvetet val, eftersom vi vill stimulera till aktivt meningsutbyte och diskussion; först mellan kolleger och studenter på svenska musikhögskolor, och sedan, utifrån den svenska diskussionen som en gemensam plattform, fortsatt meningsutbyte och diskussion med våra kolleger inom ICON-samarbetet.

Efter symposiet kommer vi att slutredigera en antologi med texter av lärare och forskare som medverkat i VÄL-projektet och i de utvecklingsarbeten som bygger på projektet. Vi kommer också att bjuda in kolleger från ICON-nätverket att bidra med texter.

Presentationer och publikationer

Symposier och konferenser (inklusive konferenspublikationer)

- Inom Nordiska Nätverket för Musikpedagogisk forskning:
 - Helsingfors, 2007:
Genrerelaterad instrumentalpedagogik i högre musikutbildning, Per-Henrik Holgersson (doktorand);
 - Oslo, 2008:
Textanalys ur ett kulturpsykologiskt perspektiv, P-H Holgersson;
 - Malmö, 2010:
A cultural-psychological model of musical learning and competence development, C K Hultberg
- På internationella konferenser:
 - *Musical Development and Learning; Second European Conference on Developmental Psychology of Music, Roehampton University, London, 2008:*
Musicians' use of cultural tools in music styles new to them, C K Hultberg;
 - *The Reflective Conservatoire, GSDM, London, 2009:*
Developing professionalism: young and established musicians' learning strategies
Symposium med bidrag från Karin Johansson, (F.D.), MHM, P-H Holgersson, KMH, C K Hultberg, KMH och Sören Johansson (doktorand), KMH;
 - *Research Alliance of Institutes of Music Education, Göteborg, 2009:*
Students' and teachers' expectations – matches and mismatches in learning and teaching in higher music education, C K Hultberg (inklusive omfattande artikel i proceedings book)

Peer-reviewed artikel i vetenskaplig tidskrift

Hultberg, C. K. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. I F. V. Nielsen, S. G. Nielsen, S-E Holgersen red: *NNMPF:s årbok 2009*, pp. 119-138. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Fler artiklar är under arbete.

Antologi

Hösten 2010 publiceras en antologi med forskningsrapporter från delstudierna, samt med populärvetenskapliga texter som riktar sig till studenter och lärare.

Deltagare i projektet

Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, värdhögskola

Per-Henrik Holgersson, doktorand
Cecilia K Hultberg, F.D., professor
Peter Berlind Carlsson, lektor
Mats Bergström, lektor
Johan Hörlén, adjunkt
Anna Lindal, lektor (nu dekan, HSM)
Staffan Linder, adjunkt
Ann Wallström, lektor

Under senare delen av projektet

J-O Gullö, F.D
Veneta Z Blendulf, doktorand
Gun-Britt Gustafsson, adjunkt
Peter Holmberg, lektor
Klas Nevrin, timlärare
Katarina Ström-Harg, professor

Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet

Karin Johansson, F.D.
Ann-Sofi Härstedt, adjunkt
Hans Hellsten, professor

Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet

Lisa Ford, adjunkt
Einar Nielsen, professor

Bilagor

Intervjuguide, lärare, bilaga 1
Intervjuguide, studenter, bilaga 2
Anteckningsmall, lärare, bilaga 3
Anteckningsmall, studenter, bilaga 4

Referenser

- Barry, N. (2007). A qualitative study of applied music lessons and subsequent student practice sessions. *Contributions to Music Education*, 34, 51-65.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Duke, R. A. & Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 7-19.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. (Arne Mellberg, ed.). Göteborg: Daidalos.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 2, 215-245.
- Gellrich, M. & Parncutt, R. (1998). Piano technique and fingering in the eighteenth and nineteenth centuries: Bringing a forgotten method back to life. In *British Journal of Music Education*, 15 (1), 5 – 24.
- Hanken, I. M. (2008). Innføring av studentevaluering i en mesterlærekontekst : noen utfordringer. In F. V. Nielsen, S. G. Nielsen, S-E Holgersen red: *NNMPF:s årbok 10* Oslo, Norges musikkhøgskole.
- Holgersson, P-H. (in progress). *Musikerstudenters musikaliska kunskapsutveckling* (preliminär titel). Pågående avhandlingsarbete.
- Hultberg, C. (2000). *The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning. Approaches to Music in Western Tonal Tradition*. Studies in Music and Music Education, No. 2. Malmö: Malmö Academy of Music / Lund University.
- Hultberg, C. K. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. In F. V. Nielsen, S. G. Nielsen, S-E Holgersen red: *NNMPF:s årbok 11*, pp. 119-138. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Koopman, C., Smit, N., de Vugt, A., Deneer, P. & den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, 9, 3, 373-397.
- Lisboa, T., Williamon, A., Zicari, M., & Eiholzer, H. (2005). Mastery through imitation: a preliminary study. *Musicae Scientia*, 19, 1, 75-110.
- Mills, J. (2002). Conservatoire students' perception of the characteristics of effective instrumental and vocal tuition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153, 78-82.
- Vygotskij, L. S. (1981/1934). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Zhukov, K. (2008). Exploratory study of approvals and disapprovals in Australian instrumental music teaching. *International Journal of Music Education*, 26, 4, 302-314.

Bilaga 1 Intervjutesman med musikerlärare

Musiker/Lärare

Namn

Hur uppfattar du din egen kompetens?

- Dina starka sidor i praxis – kunnande (knowing-how) och teori (knowledge)
- Specifikt som instrumentalist
- Som musiker (i musicerande)
- Allmänt som professionellt verksam inom musikområdet

Din egen utveckling som musiker

- Vad har du uppfattat som väsentligt i din högre musikutbildning (avlagd examen)?
- Vilken relation har din professionella verksamhet till din musikutbildning/examen
- Hur har du utvecklat din kompetens vid sidan av/efter musikutbildningen?
t.ex. ytterligare utbildning, professionell verksamhet, annat
- Vad vill du fortsätta att utveckla för egen del?
- Annat som du vill tillägga

Hur ser du på ditt professionella verksamhetsfält?

- Innehållsmässigt
- musiktraditioner
- Musikerroll och/eller andra roller
- Organisationsmässigt
- Anställningsvillkor
- Hur uppfattar du arbetets meningsfullhet
- Hur uppfattar du arbetets socioekonomiska trygghet
- Hur ser du på din professionella framtid?
- Annat som du vill tillägga om din professionella verksamhet

Vilka är dina intentioner som lärare vid musikerutbildningen?

- Dina strategier för att motsvara dina intentioner
- Vilka förväntningar har du på studenter som går utbildningen/kursen:
- Förhållningssätt
- Engagemang
- Resultat

Hur uppfattar du studenternas kompetens

Annat som du vill tillägga

Bilaga 2; Intervjuteman med studenter

Student

Namn _____ instrument _____ åk _____

Varför vill du bli musiker?

Hur uppfattar du din egen kompetens?

- Dina starka sidor i praxis – kunnande (knowing-how) och teori (knowledge)
- Som instrumentalist
- Som musiker (i musicerande)
- Allmänt som verksam inom musikområdet

Din egen utveckling som musiker

- Vad har varit viktigt för dig i din musikaliska utveckling hittills?
- Vad vill du fortsätta att utveckla för egen del?
- Vad anser du vara väsentligt i din högre musikutbildning?
- Utvecklar du din kompetens vid sidan av ditt utbildningsprogram? (t.ex. ytterligare utbildning, professionell verksamhet (roller/uppgifter, genrer?), annat)
- Hur ser du på din egen utveckling som musiker efter musikutbildningen?
- Annat som du vill tillägga

Hur ser du på ditt framtida professionella verksamhetsfält?

- Innehållsmässigt
- När det gäller musiktraditioner/-genrer
- När det gäller musikerroll och/eller andra roller
- Organisationsmässigt
- Anställningsvillkor – ekonomiskt
- Meningsfullhet i arbetet som musiker
- Relationen professionell verksamhet – musikutbildning/examen
- Annat som du vill tillägga om din professionella framtid

Vad vet du om din/dina lärares kompetenser?

Bilaga 3, mall för musikerlärares anteckningar

Vecka: Lektion, kurs/ämne: Student:

Inför lektionen

Mina intentioner; mina förväntningar

Reflektioner efter lektionen

Om studentens och mitt eget bidrag;

Om innehållet (vad vi gick igenom/fokuserade denna lektion, progression, etc.)

Veckans reflektioner

Fritt; gärna med anknytning till undervisning (lektion/kurs/utbildningsprogram) och professionellt musikskap

Anteckningar

Vecka: Kurs Lärare:

Inför lektionen

Mina förberedelser; mina förväntningar

Reflektioner efter lektionen

Om mitt eget och lärarens bidrag;

Om innehållet (vad vi gick igenom/fokuserade denna lektion, progression, etc.)

Veckans reflektioner

Fritt; gärna med anknytning till undervisning (lektion/kurs/utbildningsprogram) och professionellt musikskap