



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2016

Läroarbilden i musik

Madeleine Frey

Att fånga en sångelevs sanna tankar

En aktionsforskningsinspirerad studie om coaching i egen sångundervisning

Handledare: Lia Lonnert

Abstract

English title: To catch a vocal student's true thoughts. An action research inspired study on coaching in individual singing lessons.

This qualitative studies aim was to investigate and document how the coaching approach appears in the context of the study singing lessons. The study is inspired by action research and was conducted in a triangulation of method such as video documentation, tutorials and diary writing. Data gathering took place during the three-week long internship at a Folk High School with 18 vocal students. The results highlighted the importance of coaching as an approach for a vocal coach to catch the singing pupils true thoughts about their goals with singing lessons.

Keywords: coaching, Gjerde, mindset, vocal, singing lessons, Vygotskij

Sammanfattning

Svensk titel: Att fånga en sångelevs sanna tankar. En aktionsforskningsinspirerad studie om coaching i egen sångundervisning.

Denna kvalitativa studies syfte var att undersöka och dokumentera hur coaching som förhållningssätt ter sig inom ramen av studiens sångundervisning. Studien är inspirerad av aktionsforskning och genomfördes i en triangulering av metoderna videodokumentation, handledning och dagboksskrivande. Datainsamlandet skedde under tre veckors lång praktik på en folkhögskola med 18 sångelever. Resultatet lyfte fram coachingens betydelse som förhållningssätt för en sångpedagog att fånga sångelevs sanna tankar om deras mål med sångundervisningen.

Nyckelord: coaching, Gjerde, mindset, sång, sångundervisning, Vygotskij.

Förord

Tack Lia för att du trodde på mig och för att du fick mig att jobba in i det sista! Du som handledare har betytt oerhört mycket för examensarbetes framåtående och min tro på att jag kan!

Tack alla deltagare och sånghandledare i studien! Utan er hade detta arbete aldrig blivit av!

Tack Jonas – för allt! Du är min finaste support!

Tack mamma – du är bäst! Tack för att du orkade med slutspurten av korrigeringar!

Tack Anna Houmann för din entusiasm och ditt agerande av bollplank!

Tack Jessica, Ellen, Stine, Maria, Rebecka, Hajdie och Josse för att ni är den finaste hejarklacken!

Tack alla kurskamrater – NI inspirerar mig!

Tack Elisabeth Mellander, Maria Hjort, Gunlis Ardevall och Anna-Lena Tideman för all sångmetodik, stöd och inspiration!

Tack Musikhögskolan i Malmö för denna tid!

Och främst – Tack till mig själv, för utan mig så hade detta examensarbete aldrig blivit av på riktigt!

TACK!

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
2. Syfte och forskningsfråga	11
3. Litteratur och tidigare forskning	12
3.1. <i>Aktionsforskning</i>	12
3.1.1 Aktionslärande och aktionsforskning i praktiken.....	13
3.1.2 Kvalitetsutveckling.....	15
3.2 <i>Coaching – vad, varför, hur?</i>	16
3.2.1 Coachings olika representanter	17
3.2.2 Gjerdes teori om en process med underprocesser	19
3.2.3 Aktivt lyssnande och kraftfulla frågor – en coachs fundament	22
3.2.4 Mindset i coaching.....	24
3.3 <i>Forskning om coaching i sångundervisning</i>	25
3.3.1 Kompletta sångteknik - lärstilar	27
3.4 <i>Lev Vygotskij och dialektisk pedagogik</i>	28
3.4.1 Treenighet, ”signs” och ”tools”	28
3.4.2 Proximala utvecklingszoner och lärande.....	31
3.4.3 Lärandets situerade natur och vårt inre samtal	32
4. Metod	33
4.1 <i>Metodologiska överväganden</i>	33
4.2 <i>Studiens fokus, objekt och ramar</i>	34
4.3 <i>Mina 3 metoder för datainsamling i en forskningsteori</i>	35
4.3.1 Inspiration av aktionsforskning	36
4.3.1.1 Distans.....	36
4.3.1.2 Pedagogiska verktyg.....	36
4.3.1.3 Kunskap	37
4.3.2 Dagboksanteckningar.....	38
4.3.3 Med videon som verktyg	39
4.3.4Handledning – en ”kritiska vän”	39
4.4 <i>Studiens validitet och reliabilitet</i>	41
4.5 <i>Etiska överväganden</i>	41
5. Resultat	43
5.1 <i>Aktivt lyssnande och kraftfulla frågor i undervisningen</i>	43
5.1.1 Upprepa/spegla.....	43
5.1.2. Använda nyckelord.....	44
5.1.3. Klargörande och lösa knutar.....	45
5.1.4. Avbryta och återföra	46
5.1.5. Gå till kärnan	47
5.2 <i>Metoder, teman och tillvägagångssätt i sångarens undervisning</i>	48
5.3 <i>Sångundervisningens olika rum</i>	49
5.3.1 Blackboxen.....	50
5.3.2 Konsertsalen.....	51
6. Resultatdiskussion, slutsatser och rekommendationer	52
6.1 <i>Coaching som förhållningssätt i sångundervisningen</i>	52
6.2 <i>Slutsats</i>	56
6.3 <i>Rekommendationer till vidare forskning</i>	57
Referenser	58

1. Inledning

Att få vara delaktig i en persons utveckling och att tillsammans hitta verktyg till hens inre motivation är det mest givande jag som sångpedagog kan uppleva. Detta är anledningen till varför jag vill bli pedagog. Under mina fem år som sångstudent på Musikhögskolan i Malmö (MHM) har jag fått mycket praktisk erfarenhet, tagit del av olika teorier på föreläsningar och i gruppövningar, läst ett digert material och formats till den person och sångpedagog jag är idag. Jag har på mitt huvudinstrument tagit individuella sånglektioner alla tio terminerna för olika pedagoger, alla med olika inställningar till metodik, genrebredd och ensemblespel.

Under min sista långpraktik av utbildningen stötte jag på ett nytt sorts tankesätt hos mig själv. Frågan som alltmer formades var vad en sångpedagogs roll är och min egen inställning till detta. Vad krävs av mig? Vad är det jag saknar? Mina upplevelser över att inte ha hittat ett konkret förhållningssätt till mina sångare fick frågorna att snurra vidare. Kan det handla om hur jag förmedlar kunskap? Eller hur jag ser på en sångares kunskap? Frågorna födde tankar om att försöka åskådliggöra vad som händer i sångundervisningen.

Jag har alltid haft ett stort behov att i samtal förstå och bli förstådd av motparten. Brister i kommunikationen är alltid en extra intressant nöt att knäcka, speciellt när jag upplever att det finns något underliggande i dialogen som språket inte avslöjar. Denna strävan har jag även i min sångundervisning, men ibland ser jag inte vad som faktiskt krävs av mig som pedagog för att skapa den ömsesidiga förståelsen.

Mitt mål är att skapa en miljö för sångeleven så hen ska få möjlighet att uppleva ”aha”-känslan och att våga experimentera. Både under lektionen och på egen hand. Jag vill hitta nycklarna som väcker lust och nyfikenhet hos sångeleverna som gör att de vill utvecklas inom sången. Denna vilja är examensarbetets grund och faktiskt själva grunden till dess tillblivelse. Examensarbetets, det vill säga studiens fokus har därför fått sin inriktning i att hitta beståndsdelarna inom coaching till de olika beröringspunkterna i hur en sångpedagog kan jobba. Med frågeställningar som Vad gör jag som sångpedagog? Hur gör jag? Varför gör jag som jag gör?

Med dessa frågeställningar bjuder jag in till min studie och tar avstamp i funderingar

kring sångpedagogik, metodik och coachings relation till sångundervisningen. Min förhoppning med arbetet är att skapa nya tankar kring vad en sångpedagog har för olika roller, funktioner och möjligheter. Jag hoppas din nyfikenhet väcks och att också du kan hitta inspiration till din egen fortsatta utveckling.

2. Syfte och forskningsfråga

Mitt huvudsakliga syfte med studien är att belysa *hur* jag som sångpedagog kan implementera coaching som förhållningssätt i min undervisning och *vad* som konkret kan specificeras som *coaching i sång*. Studien är inspirerad av aktionsforskning vilket ger studien två mål. Det ena är forskningsfrågan och det andra är målet att lyfta min kompetens och självkänsla som sångpedagog, det vill säga lokalisera aktionslärandet i processen, och konkretisera vad jag personligen behöver vidareutveckla i nästkommande forskningsstudie. För att konkretisera syftet har studien fått forskningsfrågan:

Hur kan kunskap om coaching utveckla en sångpedagogs kommunikation med sina sångare?

Studien utgår från Vygotskijs teori om lärande i en *sociokulturell praxis*, nämligen *socio-kulturell-historisk praxis* (Strandberg, 2006). Denna teori beskrivs ytterligare under rubrik 3.4 med dess underrubriker.

3. Litteratur och tidigare forskning

Under denna rubrik har jag valt att presentera litteratur och tidigare forskning under samma rubriker. Samtliga insamlade data kategoriseras i ämnesrubriker och inte efter författare. Detta för att skapa en klarhet om vad olika forskare och författare har för ståndpunkter om ett gemensamt ämne.

3.1. Aktionsforskning

Aktionsforskning som metod är ett icke bestämt förhållningssätt till forskning, och blir därför i sin tur en obestämd forskningsdisciplin, det vill säga att aktionsforskningen styrs av de som ska utforskas och inte efter en viss metod. Därför är begreppet aktionsforskning ”som metod” missvisande, men blir mer specifikt i sin användning om det beskrivs som ett forskningsperspektiv (Brinkkjær och Høyen 2013).

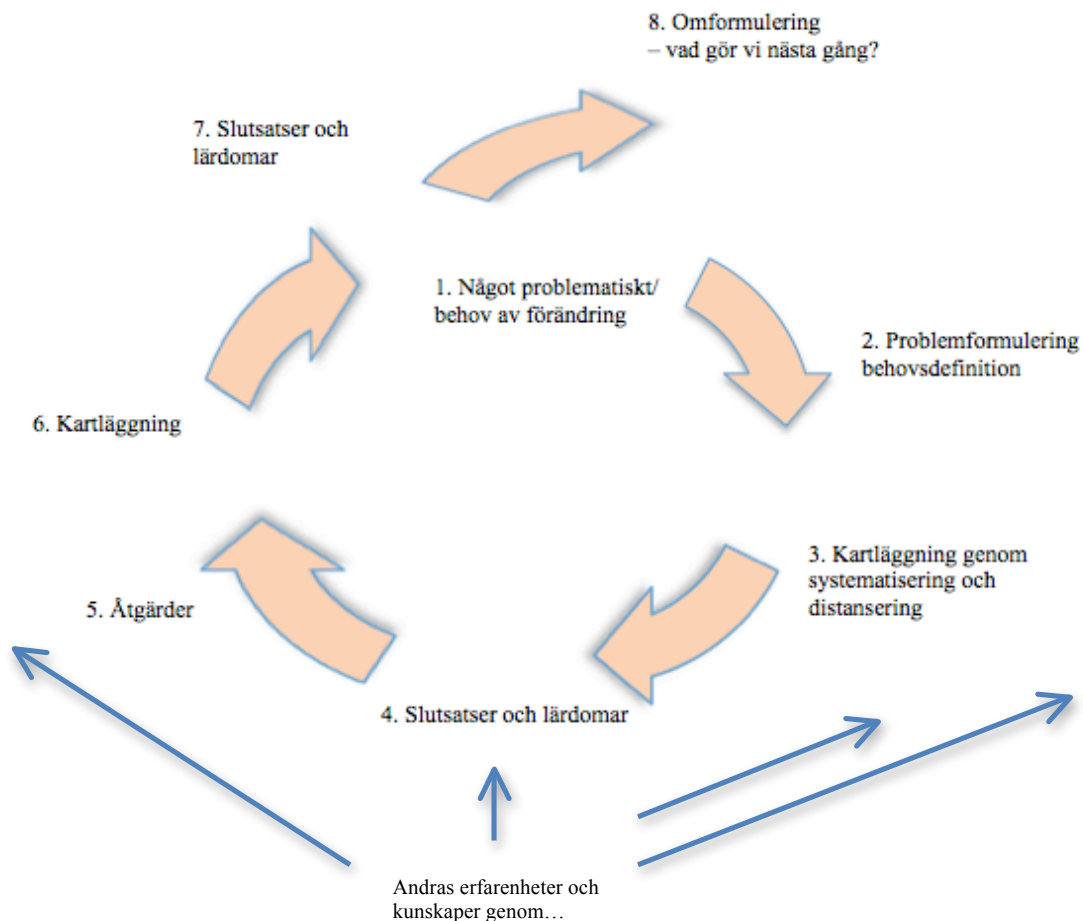
Studiens verklighet styr hur aktionsforskningen ska används och tolkas och därför får aktionsforskning olika traditioner av betydelser och funktioner beroende ämne och inriktning. Brinkkjær och Høyen (2013) anser att på grund av studiens verklighet blir aktionsforskning omöjlig att se som objektiv då objektiviteten baseras på forskarens och praktikerns intressen, det vill säga personernas egna bestämda åsikter om vad som ska utforskas.

Lektor Ulf Brinkkjær på Institut for Pædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitet och lektorn, ingenjören, cand. mag. i pedagogik samt fil. dr. Marianne Høyen vid Köpenhamns universitet (Brinkkjær och Høyen, 2013) beskriver aktionsforskningen och dess komplexitet i ett pedagogiskt perspektiv genom att dela upp aktionsforskningen i två olika mål. Det ena målet är att stärka pedagogen i sin roll efter forskningen och det andra att generera ny kunskap som andra pedagoger och forskare kan ta del av. Det första målet där praktikerns egen kunskap utvecklas baseras på aktionsforskningens krav på emancipation (frigörelse) i praktikerns process. Det ökar praktikerns handlingskompetens och förankring i forskningen, och det är vad Brinkkjær och Høyen kallar för *demokratiseringssträvan* (Brinkkjær & Høyen, 2013). Denna strävan sker när de två målen, att stärka pedagogen och generera ny kunskap, slås

samman och skapar gemensamma nämnare i intressen mellan pedagogen och forskaren. De anser att aktionsforskning genererar ”konstruktiva förändringar i praktiken” (Brinkkjær & Høyen, 2013, s. 79) som skapats tack vare dialog och ömsesidig förståelse, gemensamma mål, experiment och förändring i handlingsstrategier mellan forskaren och praktikern.

3.1.1 Aktionslärande och aktionsforskning i praktiken

Kunskapen i aktionsforskningen beskrivs som nya insikter om hur praktiken fungerar, och det är detta som gör aktionsforskning till en komplex process då den nya genererade kunskapen baseras på forskningsfrågan, vilket forskningsperspektiv som används och hur forskningsfrågan lösts. All kunskap blir alltså bunden till den specifika tidpunkten och de ramar studien haft vilket gör att kunskapen i sig bör ses utifrån dessa ramar för att kunna uppfattas korrekt. Genom att ta på sig studiens ”glasögon”, det vill säga forskningsperspektivet, skapas den kritiska blick som kan stärkas pedagogers roll att bli mer kritiska till sin egen pedagogik för att kunna utveckla den och sin kompetens (Brinkkjær & Høyen, 2013). Att integrera pedagoger i skolans utveckling under en längre period gör att processen tillåter ett ständigt reflekterande om undervisningen vilket gör att nya frågeställningar upptäcks. Denna process kan liknas vid en cirkel, där den nyfunna kunskapen genererar frågeställningar som antingen är en omdefiniering av de som redan fanns eller helt nya. En representativ visualisering av aktionsforskningens olika steg har lektorn i pedagogik i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Halmstad Åsa Söderström (Söderström, 2012) gjort på följande sätt (se Fig. 1):



Figur 1. Söderströms visuella förklaring om aktionslärande process inom aktionsforskningen och hur den ter sig hos praktikern (Söderström, 2012 s. 127).

Söderström (Söderström, 2012) beskriver denna bild som *aktionslärande*, där lärandet är de olika rubrikerna mellan pilarna. Aktionslärandet är kompetensutvecklingen hos pedagogen och en viktig del av aktionsforskningens trovärdighet, dock ej det resultat som presenteras som själva aktionsforskningen. Detta är, som tidigare nämnts, ett av målen inom aktionsforskningen. Aktionsforskningen i sig är det som forskaren lyfter fram utifrån ett specifikt forskningsperspektiv som baseras på aktionslärandes frågeställning, och det är det som blir den nya kunskapen (Söderström, 2012).

Det andra målet i aktionsforskningen, det vill säga den nyvunna kunskapen, kan definieras via en tabell, som Rönnerman (2012) skapat (se Fig. 2):

Distans	Pedagogiska verktyg	Kunskap
Självreflektion	Dagboksskrivande/observation	Självinsikt
Dialog	Handledning grupp	Kollektiv/kollegial kunskap (yrkesspråk)
Forskning	Dokumentation	Kommunikativ

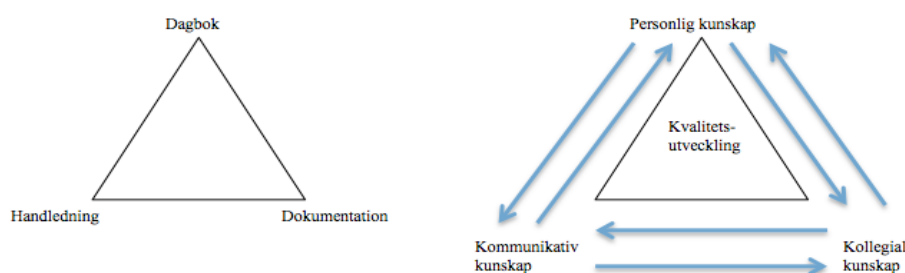
Figur 2. Rönnermans tabell om hur aktionsforskning som förhållningssätt i forskning ger verktyg som i sin tur genererar nya perspektiv och ny kunskap (Rönnerman, 2012, s. 33).

I tabellen ovan kan det avläsas tre huvudrubriker: *distans*, *pedagogiskt verktyg* och *kunskap*. Processen delas in i de tre olika huvudrubrikerna och tabellen visar att den nyvunna kunskapen är beroende av processen i rubrikerna distans och pedagogiska verktyg. Dock är processen mer komplex än vad de tre olika rubrikerna anger eftersom aktionslärandet (se Fig. 1) gör att processen sker mer dynamiskt än vad tabellen ovan anger.

Den nyvunna kunskapen måste alltså baseras på självinsikt, kollektiv/kollegial kunskap (yrkesspråk) och vara kommunikativ, det vill säga kunskapen ska bli förstådd och kunna användas av andra utanför studien. Självinsikten baseras på praktikerns och forskarens självreflektion och dagboksskrivande/observation, yrkesspråket på dialog och handledning och forskningens kommunikation till nästkommande forskare och praktiker på tidigare forskning och studiens dokumentation (Rönnerman, 2012).

3.1.2 Kvalitetsutveckling

Rönnerman (u.å.) beskriver aktionsforskningens kompetens- och kvalitetsutveckling med en triangelmodell med ovan nämnda tabells (se Fig. 3) rubriker pedagogiska verktyg och kunskap.



Figur 3. Rönnermans (u.å.) visualisering av kvalitetsutveckling och olika begrepps påverkan på varandra i aktionslärande och aktionsforskningen.

Kvalitetsutveckling som begrepp syftar till den sista kolumnen Kunskap i Figur 2: självinsikt (personlig kunskap), yrkesspråk (kollegial kunskap) och kommunikativ (kommunikativ kunskap). Rönnerman (2012) beskriver att kvalitén som aktionsforskningen vill lyfta fram hos praktikern är processen till ny kunskap. Denna process är nya *tankesätt* och den nya kunskapen i sig.

3.2 Coaching – vad, varför, hur?

Coaching är ett begrepp som fått stor genomslagskraft inom många olika yrken och kan därför få olika betydelser och inriktning då den anpassas till det yrket den berör. Ordet coaching är ett låneord från engelskan, det vill säga en anglicism. En anglicism är ett ”uttrycksätt som övertagits från engelskan” (NE, 2016), vilket betyder att ordet coaching har tagits ur sin faktiska språkkontext och satts in i en annan, det vill säga in i det svenska språket. En direkt svensk översättning av engelskans ”coach” är ”idrottslärare” eller ”lagledare” (SAOL, 2016), vilket kan bli missvisande beroende på de sammanhang begreppet används i. Granquist och Nilsson (2009) skriver även om coachings komplexitet som begrepp och menar ordet inte kan förklaras med enbart en betydelse och därför blir ett ord som vem som helst kan använda sig av. De menar att begreppet härstammar från olika teorier och traditioner såsom idrottspsykologi, filosofi, kognitiv psykologi, lösningsinriktad metodik, kommunikationsteori och vägledning. Det gör att coaching får en *eklektisk hållning* det vill säga en stilblandning av vad coachen anser vara ”det bästa” från dessa olika traditioner och teorier. Denna eklektiska hållning gör att begreppet ”coach” och ”coaching” blir komplext, just för att ordet är en anglicism och blir en sort ”försvenskning” av ett begrepp och därför lätt kan missförstås då den direkta översättningen till svenska inte får samma betydelse som det engelska, läs ”vocalcoach” som blir ”sångtränare”.

För att få en mer klar bild om vad coaching syftar till i *den här* studien kommer analysarbete utgå från Gjerdes (2012) benämningar *aktivt lyssnande* och *kraftfulla frågor* (se vidare under rubrik 3.2.2). Gjerde är certifierad coach vid ”The Coach Training Institute” (CTI) i San Francisco/London samt utbildad civilekonom, dock

undervisar hon främst inom coaching på diverse kandidat- och masterutbildningar (Gjerde, 2012). Valet av aktivt lyssnande och kraftfulla frågor är dess lätthet i tillämpning i sångundervisningens verklighet det vill säga undervisningens form, olika strukturer och deltagare. Dessa två metoder inom coaching menar även Lars Andersson (2011, 4 juli) i sin workshop ”Coaching i undervisningen” är huvudnycklarna för att etablera ett coachande förhållningssätt till sin fokusperson. Han menar även att förutsättningen för att dessa två metoder ska fungera behöver fokuspersonen mål. Utan mål har coaching ingen verkan, betydelse eller funktion och faller platt i sin betydelse. Under rubrik 3.2.1 kommer andra teorier och synsätt presenteras om vad coaching kan innebära i hur det kan appliceras i olika sorters praktiker, det vill säga ej endast i undervisningssituationer.

3.2.1 Coachings olika representanter

Grundläggande för coaching är att det är riktat till icke-kliniska processer hos människor, det vill säga när det inte handlar om psykisk sjukdom eller mental ohälsa. Vid psykiska sjukdomar och mental ohälsa ligger det inom den kliniska psykologin som är inom psykologens kompetens, inte en coachs (Gjerde, 2012; Granqvist och Nilsson, 2009). En coachs huvuduppgift är att få fokuspersonen engagerad i sitt eget liv i och att hen tar ansvar över det. Granquist och Nilsson (2009) menar att coachen John Whitmores *GROW-modell* är en representativ metodisk modell som tar upp de mest grundläggande inom coaching. GROW-modellen står för ordern *Goal (mål)*, *Reality (verklighetsgranskning)*, *Options(val)* och *When, Whom, Will (när, vem, vilja)*. Denna modell syftar till att personen som blir coachad, fokuspersonen, skriver ut fokuspersonens tankar kring dessa punkter tillsammans med coachen för att nå realistiska mål (Granquist & Nilsson, 2009). Whitmore (2009) själv beskriver GROW-modellens funktion att den tillåter fokuspersonen att visualisera fram långsiktiga mål som knyter an till hans faktiska utveckling. Fokuspersonen får därmed förutsättningen att skapa motiverande, inspirerande och nyskapande tankar och tillvägagångssätt. Denna modell är sprungen ur vad Whitmore (2009) kallar för coachings kärna: ”Coaching innebär att frigöra en persons möjligheter att maximera de egna prestationerna” (s. 16). Detta citat baseras på Harvardpedagogen och tennisexperten Timothy Gallways böcker om teorin *Tennis – Det inre spelet* (Gallwey, 1975). Whitmores (2009) beskrivning av det inre spelet är att det syftar till en persons inre tillstånd, det vill säga tankar om ens

prestationer och när dessa tankar infinner sig under ens processer. Han menar att Gallways teori, om hur en kan tysta ner värderande tankar om hur en uppgift ska genomföras när uppgiften utförs, är ursprunget till dagens coaching. Här menar Whitmore (2009) att Gallways synsätt på att vår naturliga, inre förmåga att lära oss ny kunskap är vad coaching som handledning handlar om och att GROW-modellen är en vidareutveckling på Gallways teori det inre spelet. Whitmore (2009) menar, precis som Gjerde (2012) och Andersson (2011, 4 juli), att GROW-modellen behöver knytas an till ett sammanhang hos fokuspersonen där hen känner av sitt medvetande och sin ansvarskänsla för att få någon effekt. Utan sammanhang blir betydelsen av GROW mycket liten eller obefintlig och verkningslös, och det är därför viktigt att dialogen mellan coachen och fokuspersonen baseras utifrån just fokuspersonen. Whitmore (2009) menar annars att det finns risk för att fokuspersonen inte blir sin egen utan en kopia av coachens kunskap och värderingar. Eller som Gjerde (2012) beskriver coachens roll i fokuspersonens medvetande och ansvarskänsla; ”genom sig själv känner man inte andra” (Gjerde, 2012, s. 132). Gjerde menar att en coach ska hålla inne med sina egna värderingar och funderingar och styra samtalet utifrån fokuspersonens mål, inte sina egna tyckanden och erfarenheter.

Coachens roll för fokuspersonen blir, som både Whitmore (2009), Gjerde (2012) och Andersson (2011, 4 juli) beskriver, att ha en uppmuntrande karaktär och hjälpa till att skapa möjligheter till utveckling hos fokuspersonen genom systematiska processer. De systematiska processerna beskriver Gjerde (2012) har sitt syfte i att främja fokuspersonens progression inom olika plan gällande kognition, emotion och beteenden. Dessa är utformade utifrån vart fokuspersonens är i sin utveckling och anpassas utifrån att fokuspersonen tar *aktivt ansvar*. Det aktiva ansvaret lyfter Andersson (2011, 4 juli), Gjerde (2012) och Whitmore (2009) fram, som tidigare nämnt, som viktigast för att coachingen ska få betydelse för fokuspersonen. Det aktiva ansvaret i coaching baseras på att skapa förutsättning till ett *ökat medvetande* om fokuspersonens egen *ansvarskänsla*. Coachen behöver i sin grundroll inte förstå hela fokuspersonens situation, dock ska coachen hjälpa fokuspersonen att visualisera fram en tydlig bild om hur det ser ut när problemet är löst. Andersson (2011, 4 juli) menar att när fokuspersonen målat upp sin vision ska coachen hjälpa till med att bryta ned visionen till realistiska delmål för en lättåskådlig progression i fokuspersonens utveckling. Han benämner denna progression som en transport mellan punkt A och punkt B, och att längden på transportsträckan mellan A och B är avgörande för hur

fokuspersionen uppleva sin prestation. Flera och kortare sträckor mellan punkterna är enligt Andersson (2011, 4 juli) bättre än en längre, då chansen till fler lyckade resultat är större med fler och korta mål än en lång. Han menar att det är bättre för fokuspersionens självkänsla att dela in en längre sträcka i mindre beståndsdelar, exempelvis tio, och att lyckas i nio fall utav tio än noll utav en. Med flera delmål slår misslyckanden ej lika hårt eller inte alls på hans självkänsla eftersom hen redan har lyckats med de tidigare nio målen. Andersson (2011, 4 juli) menar att detta skapar nyfikenhet hos fokuspersionen på sin egen vidareutveckling då hen ser progressionen mer tydligt med fler delmål än ett stort mål. Det är dessa delmål coachen tillsammans med fokuspersionen ska hjälpa till med att ta fram utifrån fokuspersionens vision.

Coachingens filosofi är enligt Gjerde (2012) lösnings- och målinriktad, det vill säga ett optimistiskt tankesätt på kunskap, där *möjligheten till utveckling* styr de systematiska processerna och inte fokuspersionens problemuppfattning. För att skapa förutsättning till lösnings- och målinriktat tankesätt krävs det ett *samarbete* mellan fokuspersionen och coachen för att kunna skapa en *jämlig relation*. Maktfördelningen är inte överordnat till coachen utan båda ska ha samma förutsättning att påverka och utveckla relationen, språkbruket och samtalet. Processen kan bli komplex då coachrollen kan variera mellan att vara instruerande till icke-instruerande, det vill säga att coachen ger instruktioner till fokuspersioner eller sitter tyst och lyssnar.

3.2.2 Gjerdets teori om en process med underprocesser

Enligt Gjerde (2012) ska fokuspersionens upplevelse av coaching primärt vara att erhålla större medvetande kring sina *egna värderingar, egenskaper, tankesätt, prioriteringar* och *egna önskemål och behov*. För att fokuspersionen ska få uppleva dessa har Gjerde (2012) delat upp coaching i tre huvudprocesser, även kallat huvudfaser, med olika underprocesser. Dessa underprocesser behöver inte följa den nedan angivna kronologiska ordningen, dock ska varje process finnas med för att coachingen ska nå sitt syfte:

- *Utforskning:*
1 medvetandegörande; 2 insikt; 3 önskemål och motivation
- *Igångsättning:*
4 val; 5 mål; 6 handling och övning

- *Uthållighet:*
7 reflektion och lärande; 8 fokus; 9 stöd

Tabell om de tre huvudfaserna (Gjerde, 2012, s. 51).

Den första huvudfasen, utforskning, innebär att coachen banar väg för fokuspersonen att klarlägga sina önskemål för att motivera sig själv till förändring. Medvetandegörandet (1) inom utforskning är att fokuspersonen ska bli mer medveten om sina önskemål, hans egenskaper, sina tankar, beteende och lärande. Insikt (2) betyder delvis fokuspersonens väg till insikt men även om hans uppfattningar, känslor, tankar och beteendemönster hen har inuti sig. Önskemål och motivation (3) är coachens uppgift att bana väg för fokuspersonen att uppleva att hen finner lösningar och fokuserar på möjligheter och inte problemlösningar.

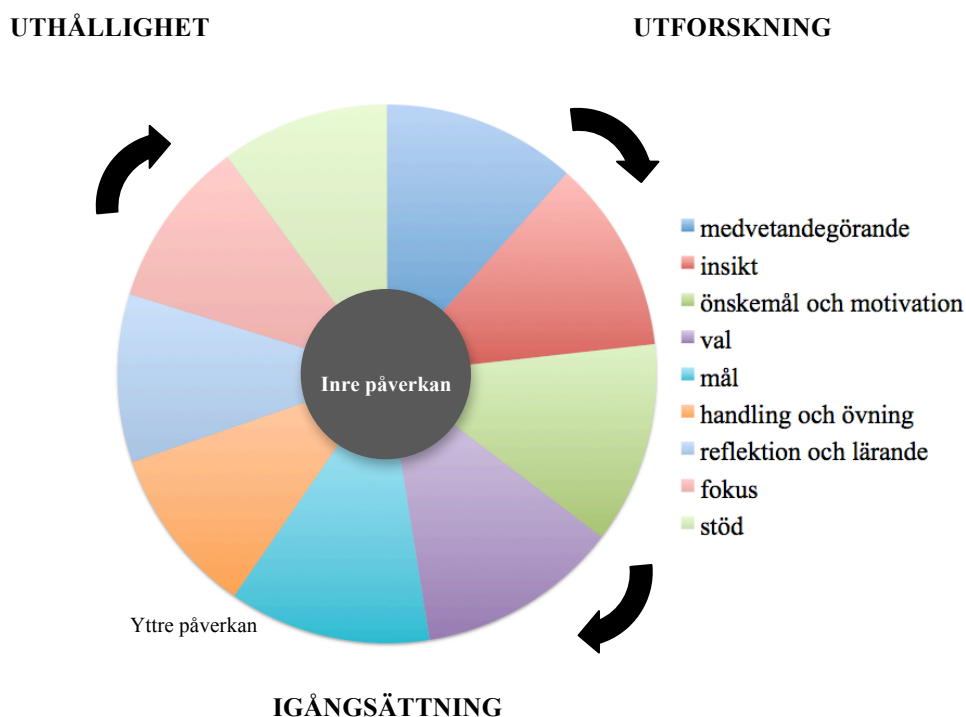
Andra huvudfasen, igångsättning, betyder att fokuspersonen har skapat sig ett medvetet förhållande till sitt mål. Coachens uppgift blir att tillsammans med fokuspersonen hjälpa till med att definiera målet, göra det realistiskt och lotsa fokuspersonen mot det. Val (4) syftar till de medvetna val fokuspersonen måste ta i början av igångsättningsprocessen, det vill säga val av insikter och önskemål hen vill arbeta med. Mål (5) definieras, med hjälp av struktur i form av medvetna val och tidsangivelser, när fokuspersonen bestämt sig för ett positivt åtagande som i sin tur definierar vad hen strävar efter. Handling och övning (6) är det stadium när coachen ger uppgifter, som baseras på fokuspersonens mål, till fokuspersonen att öva på tills nästa samtal. Syftet är att bygga upp en mer grundläggande kunskap utifrån realistiska delmål till huvudmålet för att fokuspersonen successivt ska komma närmare målet.

Uthållighet är den sista och svåraste huvudfasen där coachens roll blir att se till att fokuspersonen håller fokus och når sina mål. Coachen ska även agera stöd när fokuspersonen blir negativ påverkad av yttre och inre förhållanden som kan förstöra fokuspersonens process till uppfyllda mål. Reflektion och lärande (7) är den grundläggande del inom coaching som handlar om fokuspersonens reflektion och lärande, och coachens roll i att underlätta arbetet för fokuspersonen. I reflektion och lärande ingår vilket tankesätt fokuspersonen har och hur detta påverkar uppfattningen om vad intelligens är och fokuspersonens val av förhållningssätt till prestation. Mindset i coaching". Fokus (8) innebär att coachen ska hjälpa fokuspersonen med att hålla fast vid sitt fokus och slutföra uppgifter för att kunna nå sina mål. Coachen ska även

uppmuntra, påminna och inspirera hans motivation att slutföra uppgiften och se till att hen följer planen. Stöd (9) är en coachs uttalade tro på fokuspersoner och visar detta i sin attityd, tankesätt och beteende. Coachen behöver även påminna fokuspersonen om hans mål, värderingar och tidigare erfarenheter kontinuerligt för att fokuspersonen ska löpa linan ut och nå sitt mål.

Att visa stöd är en viktig komponent i alla tre huvudfaser (utforskning, igångsättning och uthållighet). Dock menar Gjerde (2012) att stöd behövs mest i slutet av fokuspersonens process för att fokuspersonen tenderar att bli sliten och tröttnar på att kämpa vidare mot slutmålet.

Gjerde (2012) presenterar en modell utifrån ovanstående punkter, *Utvecklingshjulet* (Fig. 4), för praktiserande av coaching. Dock rekommenderar hon att den finns med i bakhuvudet vid utförandet och inte som en faktisk mall att utgå ifrån vid själva utövandet av coachingen.



Figur 4. Modell "Utvecklingshjulet" om hur coaching kan praktiseras i praktiken (Gjerde, 2012, s. 52).

3.2.3 Aktivt lyssnande och kraftfulla frågor – en coachs fundament

En coach har många olika tillvägagångssätt för att hjälpa fokuspersonen i sin utveckling, men enligt Andersson (2011, 4 juli), Gjerde (2012) och Whitmore (2009) är *aktivt lyssnande* och *kraftfulla frågor* de största kännetecknen för coaching. Dessa två färdigheter är sprungna ur coachingens optimistiska synsätt till en attityd som baseras på nyfikenhet och viljan till utveckling.

Aktivt lyssnande beskrivs som en kärnfärdighet som går att öva upp och Gjerde (2012) har delat in aktivt lyssnande i tre olika nivåer: *inre lyssnande*, *fokuserat lyssnande* och *icke-verbalt lyssnande*. Andersson (2011, 4 juli) har liknande kategoriseringar, dock benämner han det aktiva lyssnandet som *lyssnandets artisteri*, som han delar in i fyra olika nivåer. Nivå 1 är att höra någon prata, nivå 2 är att lyssna till någon i ett samtal och lyssnaren *utvärderar, tolkar/förståelse, sondera, ge råd utifrån ens egen empiri*. Nivå 3 är att lyssna fokuserat på fokuspersonen så att inga yttre eller inre hinder stör lyssnandet, det vill säga att exkludera sina självbiografiska reaktioner. Nivå 4 är att lyssna bortom orden och fokusera på samtalets helhet med full koncentration-känsloläge. Här räknas tonläge, stämningen i situationen, vilka ord som används och kroppsspråk in (Andersson, 2011, 4 juli).

Gjerdens (2012) benämning inre lyssnande (nivå 1) är när utgångspunkten i lyssnandet är utifrån sig själv och sina egna tankar under samtalets och lyssningens gång. Här hörs ens egna tankar i den andres och den lyssnande blir huvudpersonen i samtalet och samtalet mister sitt coachande förhållningssätt. Dock finns det behov av inre lyssnande när du själv ska lära dig något nytt, exempelvis ställa frågor utifrån sig själv för att förstå vad en lektion/föreläsning handlar om för att kunna engagera sig. Här handlar det om ditt eget kunnande och inte någon annans, och det är den stora skillnaden.

I fokuserat lyssnande (nivå 2) är fokuspersonen huvudpersonen i samtalet, och på denna nivå lägger coachen inte in några egna värderingar utan försöker förstå huvudpersonens perspektiv via sammanfattningar om det hen hört huvudpersonen säga. Coachen kan välja att återberätta det exakt eller använda sig av andra uttryck men med samma innebörd för att öppna upp för eventuella korrigeringar från huvudpersonens sida. När hen hör coachen uttrycka hens tankar kan hen och coachen få bekräftat vad huvudpersonen pratat om och skapa mer förståelse i kommunikationen.

Vid icke-verbalt lyssnande lyssnar coachen på huvudpersonen med ett mer öppet sinne och analyserar det som sägs utan ord och kopplar på alla våra sinnen det vill säga

hörseln, synen, smak och vår intuition (även kallat magkänslan). Detta lyssnande kategoriserar Gjerde (2012) i tre steg och det första steget är att *lägga märke till fokuspersonens icke-verbala signaler*, det andra att *sätta ord på dem* och sedan *vänta på fokuspersonens reaktion och reflektion* på det som coachen kommenterat.

Receptet för en ”bra coach” inom aktivt lyssnande är enligt Gjerde (2012) att en coach mestadels ska lyssna på nivå 2 och 3, men *kunna* lyssna i nivå 1 när det verkligen behövs. Här poängterar Gjerde (2012) att en coach ska vara uppriktig mot sin fokusperson om fokus tappas. Hon menar att en coach behöver träna upp alla dessa nivåer och blanda dessa i sitt lyssnande och inte favorisera en nivå före de andra.

Redskap som kan användas inom aktivt lyssnande är underordnat en coaches empati och nyfikenhet, det vill säga hans attityd. Dessa redskap är viktiga men får inte ta över attitydens viktiga huvudroll i ett coachande förhållningssätt. Gjerdens redskap för aktivt lyssnande är *upprepa/spegla, använda nyckelord, klargörande, lösa knutar, avbryta och återföra* och *gå till kärnan*. Följande tabell visar hur en coach kan använda sig av verktygen för att analysera och förbättra sitt aktiva lyssnande:

	Betyg i dag (1-5)	Mål	Datum för måluppfyllelse
Upprepa/spegla och använda nyckelord			
Klargöra			
Lösa knutar			
Avbryta			
Gå till kärnan			

Figur 5. Tabell i hur en coach kan arbeta med verktyg inom ”aktivt lyssnande” och vidareutveckla dessa i samtalssituationer (Gjerde, 2012, s. 178).

Kraftfulla frågor har syftet att medvetandegöra fokuspersonen om sina mål, insikter och handlingssätt samt lägga upp planer för reflektionsarbete. De kraftfulla frågorna är enkla och öppna samt korta i sin formulering och börjar med frågeorden *var, när, vad* eller *hur*. Med begreppet enkla frågor menar Gjerde (2012) att de är naiva i sin formulering, som ”Vad menar du?” ”Vad då?”, och har till syfte att få fokuspersonen att bli medveten om sina insikter. Öppna frågor kräver reflekterande svar av fokuspersonen, som ”Hur

upplever du situationen?” ”Vad tycker du om ditt arbete?”, och behöver formuleras på ett sådant sätt att de inte har några styrningar eller dolda råd i sig. Korta frågor har syftet till att vara korta för att fokuspersonen ska ge längre svar än ett ”ja” eller ”nej” för att skapa en reflektion hos hen. Gjerdes (2012) exempel på sådana frågor är ”Vad händer nu?” och ”När?”.

Andersson (2011, 4 juli) benämner kraftfulla frågor som effektfulla frågor medan Whitmore (2009) som effektiva frågor. Båda fyller samma funktion som Gjerdes (2012) benämning kraftfulla frågor och alla tre menar att en coach ska undvika ordet *varför* då ordet i sig kan väcka kritiska tankar hos fokuspersonen om sig själv. Ordet väcker en försvarsattityd hos fokuspersonen och omvandlar hens medvetande (observerande) om sig själv till en analyserande tankeprocess (tänkande) om sig själv. Varför som ord försätter fokuspersonen i dåtid i stället för nutid och framåttänkande, och Andersson (2011, 4 juli) menar att ordet skapar negativa tankebanor som gör att fokuspersonen i stället ställer varför-frågor, som ”varför gjorde du...?”, i stället för hur-frågor, som ”Vilka åtgärder ska...?”.

Kraftfulla, effektfulla och effektiva frågor har alla samma utgångspunkt i att gå från att vara mer allmänna i sin ansats för att sedan kristallisera ut i mer specifika detaljfrågor utefter samtals gång (Whitmore, 2009). Syftet med detta menar Andersson (2011, 4 juli), Gjerde (2012) och Whitmore (2009) är att det synliggör vad som är viktigt utifrån fokuspersonens värderingar och inte coachens.

3.2.4 Mindset i coaching

Gjerde (2012) har implementerat Carol Dwecks teori och forskning om *mindset* i coaching för att vidareutveckla dess begrepp om lärande. Dweck är forskare inom personlighetspsykologi, socialpsykologi och utvecklingspsykologi och professor i psykologi vid Stanford-universitetet. Dwecks (2015) forskning är en teori om hur intelligens kan förstås och väljas i förhållande till prestation. De olika tankesätten är:

1. *Statiskt mindset* (Gjerde kallar det för *fastlåst*)
2. *Dynamiskt mindset* (Gjerde kallar det för *läroorienterat/utvecklingsinriktat*)

Statiskt mindset representerar ett resultatinriktat tankesätt där intelligens betraktas som något fastlåst och oföränderligt. Ett exempel på detta är när en person har en önskan om

att kunna spela ett visst instrument, men ursäktar sin brist på kunskap i att hen ”skulle börjat för länge sedan”, ”finns så många som är så mycket bättre”, ”det verkar vara för svårt för mig” eller andra liknande tankar. Dessa tankar är vad Dweck (2015) menar skapar en absolut syn på kunskap och begåvning, att somliga ”har det” och andra inte. Tankesättet förminskar vikten av ansträngningens kraft vid genomföranden av att lära sig något nytt, eftersom ett statiskt mindset skapar tankar om att behövs det ansträngning för inläring är inte tillräckligt bra nog. Ansträngning blir lika med att resultatet hos de som behöver anstränga sig mer blir minde värt än de personer som har mer lätt för uppgiften. Statiskt mindset kan vid motgångar därför skapa ifrågasättande tankar kring ens egen intelligens. Det gör att personens ansats till nya utmaningar inom okända kunskapsfält minskar då rädslan för misslyckanden styr över personens val av mål (Dweck, 2015; Gjerde, 2012).

I det andra tankesättet, dynamiskt mindset, betraktas inte intelligens som något fast utan som utvecklingsbart via ansträngning, hjälp och lärande. Vid motgångar ifrågasätts inte intelligensen utan fokus sätts på analys av mängden tid, val av tillvägagångssätt och ansträngning personen har lagt ner i processen. Därefter utvärderar hen vad som behöver tillföras vid nästa försök eller liknande mål och undviker därmed att nervärdera sig själv som person utan ser sin utvecklingspotential. Här ses varje försök som en lärdom i sig och att vägen till ny kunskap är lika viktig som kunskapen i sig. Dweck (2015) anser att vid ett dynamiskt mindset ses ansträngning som den betydande kraften för att skapa förutsättning för utveckling för att se utmaning som något givande och inte en belastning

Dynamiskt mindset skapar enligt Dweck (2015) och Gjerde (2012) en bättre relation till sin prestation när personer möter motgångar. Det får dem att fokusera vilket ökar deras uthållighet och ger dem större chans till positiv framgång i sina framtida resultat.

3.3 Forskning om coaching i sångundervisning

I sin kandidatuppsats ”Sång som verktyg – för personlig utvecklig” skriver Jovana Klepic (2010), dåvarande student i psykologi vid Institutionen för Arbetsvetenskap vid Luleå tekniska universitet, om sångens betydelse för utveckling av självkänslan. Studien baserades på intervjuer med deltagare i kursen ”Våga sjunga”, som arrangerades av coachingföretaget Projekt hälsa AB i Umeå. Forskaren i studien var aldrig med under kursens gång, utan spelade in trettio minuters långa individuella intervjuer med nio

personer som deltagit i kursen och utförde sedan en analys på det insamlade materialet. Coaching är ej i huvudfokus i studien utan nämns som en metod för handledning i sångundervisningen. Coachingen beskrivs utifrån ett deltagarperspektiv om hur lärarens coachande förhållningssätt var avgörande för kursens och deltagarnas framgång. Dock beskrivs det inte hur coachingen gick till, utan det som nämns är att ledarens bakgrund i sjukgymnastik gav grund till avspänning i kroppen hos deltagarna som genererade sångutveckling. I diskussionen skriver Klepic (2010) att läraren avdramatiserade sång som ämne med sin positiva energi och vidgade fokus i att kunna se alla deltagarna, enligt de som deltog i undersökningen.

I en annan kandidatuppsats skriven av Ann-Sofie Härstedt, adjunkt på Musikhögskolan i Malmö, görs en aktionsforskningsstudie på hennes egen sångundervisning. Deltagarna var två kyrkomusiker och fokus låg på deras utveckling i sång inom ramarna av VÄL-projektet (Härstedt, 2010).

VÄL-projektet engagerade Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Musikhögskolan i Malmö och Högskolan för Scen och Musik i Göteborg och varade mellan år 2007 – 2010. Syftet med projektet var att skapa förutsättningar för musikalisk utveckling och nya insikter på universiteten oavsett instrument och genre i ett-till-ett-undervisning i musikerutbildningar, det vill säga undervisning mellan en pedagog och en elev. I rapporten framkom det ”att lärarnas fokusering på studenterna [sic] 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” (Kultberg, u.å., s. 30).

I Härstedts (2010) kandidatuppsats riktas fokus mot hur kyrkomusiker via videodokumentation kan utveckla sin sång via reflektion samt övervinna sina tankar om att vissa kan sjunga och andra inte. I studien har Härstedt använt videokameran som verktyg för att kunna analysera sina kyrkomusiker, men även som material som kyrkomusikerna själva fått ta del av för att kunna observera och diskutera sin sångröst med Härstedt i sångundervisningen. Sångarna fick själva kartlägga vad som skedde, vad som var bra och vad som kunde utvecklas i sin sångteknik. Härstedts slutats beskriver problematiken i ett-till-ett-undervisningen, det vill säga enskild undervisning, att lärarens ämneskunskap kan missa sin förankring hos sångaren då förståelsen mellan sångaren och läraren om sångarens lärande och utveckling inte stämmer överens. Hon menar att det behövs strategier för att etablera ömsesidig respekt mellan parterna för att

kunna ta sig över trösklar och hitta nyckeln till kommunikationen för sångarens sångutveckling och lärande (Härstedt, 2010).

I sin kandidatuppsats har Maria Lindberg (2015) analyserat handlingsmönster i kommunikation inom ramen av individuella sånglektioner hos tre olika sångpedagoger, som verkade inom gymnasieskolformen. Studiens metoder var deltagande observationer och videodokumentation, där Lindberg agerat deltagande observatör och antecknat medan sångpedagogerna haft lektioner med sina elever. Därefter har hon analyserat inspelningarna och mestadels utgått utifrån dessa. Fokus i studien ligger på den delen av lektionerna som behandlar sångövningar och att kartlägga vilken kommunikation som sker mellan sångpedagogen och eleven. Perspektivet är riktat mot hur sångpedagogen agerar och handlar för att lokalisera kommunikativa verktyg, och här lyfter Lindberg fram en mer generell struktur i hur en analys av en sångpedagogs handlingsmönster i kommunikation kan presenteras. I detta handlingsmönster benämner hon de olika verktygen som *minspel*, *placering*, *beröring*, *ord*, *paraspråket*, *humor*, *framförande* och *uppmärksammar* (Lindberg, 2015).

Andra perspektiv som uppsatser inom i sångundervisning och sångpedagogik haft är att belysa hur metoder, tillvägagångssätt och teman förhåller sig till en pedagogisk infallsvinkel, som improvisation (Pedersen, 2014), rytmik (Lindahl, 2012) och metaforer (Larsson, 2010).

3.3.1 Kompletta sångteknik - lärstilar

Inom sångskolan CVT (komplett sångteknik) utgår dess metodik från en sångares *learning types*, alltså vilken lärstil en sångare använder för att effektivt få ny kunskap. Enligt Madelen Veldre (personlig kommunikation, 10 december, 2015), som är certifierad sångpedagog inom CVT, är dessa *learning types* de fem olika inlärningsstilarna logiskt, auditiv, imaginär, kinestetisk och visuell. Boström och Svantesson (2007) syftar även på dessa men kallar dem lärostilar, och menar att de genererar snabbare progression i en människas lärande, dock utifrån en modell med 19 stycken olika lärostilar. Dessa benämner de utefter Dunns lärstilsmodell med fem huvudfaktorer:

- Miljöfaktorer: ljud, ljus, temperatur, möbler
- Emotionella/känslomässiga faktorer: motivation, anpassning, uthållighet, struktur

- Sociala faktorer: ensam, par, team, auktoritet, variation
- Fysiska faktorer: perceptuella preferenser, intag (mat och dryck), rörelse, tid på dagen
- Psykologiska faktorer: informationsbearbetning (holistiskt och analytiskt), tankestil (impulsiv och reflekterande).

Studien kommer att använda sig av begreppet lärstilar, då studiens deltagare använder sig av begreppen. Valet är för att konkretisera vad deltagarna menar och för att kunna härleda det till rätt källa i resultatet och diskussionen.

3.4 Lev Vygotskij och dialektisk pedagogik

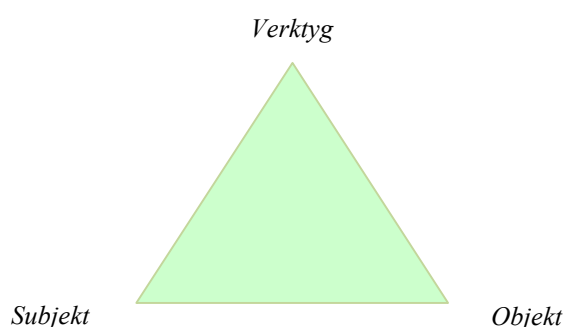
Lev Vygotskij (1896-1934) var en psykolog och lärare från Ryssland som hade flertalet tankar om barnets tänkande, konstarter, psykologi och litteratur (André och Salmijärvi, 2009). Hans teori om människans utveckling är sprungen ur hans kritik mot Ivan Pavlov (1849-1936) reflexologi, där mänskligt beteende och utveckling endast sker utifrån våra impulser (Björvall, 2014, november; Ivan Pavlov, 2015, 19 april), samt Jean Piagets (1896-1980) teori om att människans utveckling i hans mentala processer baseras på ålder det vill säga biologin (André & Salmijärvi, 2009; Jean Piaget, 2016, 19 maj). Vygotskijs teori, som han själv benämnde som en *kultur-historisk* teori, syftar på att vi skapar kulturen runtomkring oss, men endast när vi är aktiv i den. Detta synsätt gör att relationen mellan människa och kultur blir en ständigt föränderlig relation. Beroende på vem, hur och var människan är i sitt liv, fysiskt och psykiskt, förändras kulturen det vill säga uppfattningen om vår miljö då vi hela tiden utvecklas i tanke och kraft. Denna utveckling baseras på ens möten med nya situationer, människor och ämnen, och detta är vad som kallas *sociokulturell praxis*. Praxis inom Vygotskijs teori är när handlingen vi utför förändrar och utvecklar verkligheten vi är i. Sociokulturell syftar till en persons utveckling som ”är sprungen ur sociala interaktioner, kulturella kontexter och den egna kreativiteten (historiegörande)” (Strandberg, 2006, s. 54).

3.4.1 Treenighet, ”signs” och ”tools”

Vygotskij har kategoriserat vårt lärande och dess utveckling i en ”treenighet” (Strandberg 2006, s. 82) som består av *subjekt*, *objekt* och *verktyg* (se Fig. 6). Subjektet

är människan, objektet är världen och verktyg är artefakter. Strandbergs beskrivning av Vygotskijs artefakter är dess funktion som *mediering* av subjektets relation till objektet, det vill säga vår relation till världen. I Vygotskijs teori betyder medieringen att vår relation till objektet är indirekt och att den direkta relationen sker via verktygen. Strandberg (2006) beskriver artefakter som verktyg och att de är arvegods från våra förfäder i tidigare traditioner och samhällsstrukturer. Verktygen finns alltså redan i vår kultur när vi föds in i den, och Strandberg menar att användningen av våra förfäders artefakter förnyar och förfinar verktygen och gör att de vidareutvecklas i samband med användaren (människan), samhället och verktyget i sig.

Människans komplexa relation till objektet och verktyget beskriver André och Salmijärvi (2009) som att vår uppfattning och tolkning om vår omvärld inte är helt vår egna, utan formas av tidigare åsikter via de verktyg vi använder. Strandbergs (2006) ovan nämnda beskrivning av artefakterna blir då en mer komplex version av Vygotskijs kultur-historiska teori i samband med André och Salmijärvis (2009) teori om våra egna åsikter. Aspekten av verktygets avgörande roll i Strandbergs (2006) förklaring av Vygotskijs teori blir en *socio-kulturell-historisk praxis*. Socio-kulturell handlar om vår utveckling i förhållande till möten med andra människor (subjekt) i den kontext vi befinner oss i (objekt). Historisk syftar på vår egen kreativa användning av artefakter i kulturen vi är i (verktyg). Historien ska inte ses som något statiskt utan som en kommunikation mellan det som har varit, det som är och det som komma skall. Det blir, som Strandberg beskriver det, ”människan i den pågående historien” (Strandberg, 2006, s. 99).



Figur 6: Från Strandbergs bok ”Vygotskij i praktiken” (Strandberg, 2006, s. 81). En teori inom konstruktivism om mänskligt beteende utifrån en sociokulturell praxis.

I Vygotskijs teori om vårt lärande, som beskrivs i bilden ovan, finns två underkategorier inom verktygsbegreppet som behandlar två olika processer hos oss. Dessa processer baseras på ontologin om att en människas processer är det viktigaste att ha i åtanke för att kunna förstå kunskap och människans utveckling till ny kunskap. Processerna beskriver André och Salmijärvi (2009) som *externa* och *inre* stadier, där de externa är Vygotskijs begrepp *tools* (redskap av olika karaktär) och de interna *signs* (symbol, språk, tecken). Användningen av de två begreppen blir likt begreppet coaching en anglicism, och den översättning André och Salmijärvi (2009) gjort på begreppen innefattar inte all den betydelse som orden i sin originalkontext. Varför originalbegreppen skrivs i denna studie är för att förtydliga dess härkomst och komplexitet i användning. Begreppen blir vad som ovan nämnts en medierad relation mellan människan och världen då *tools* och *signs* blir den direkta länken mellan subjekt-objekt, det vill säga mellan oss och vår situation. Varför det finns två olika begrepp är för att de har *olika påverkan* på vårt beteende. *Tools* påverkar utåt och *signs* inåt, och denna separation av begreppen görs för att kunna spåra vad de olika begreppen betyder för olika människor beroende på situation. I och med denna separation av begreppsbenämning kan de olika processerna härledas vart de kommer ifrån, det vill säga från yttre eller inre. Vygotskij fortsätter att beskriva dessa processers betydelse i vår egen förändring av sig själv och sin omvärld via begreppet *internalisering* (André & Salmijärvi, 2009).

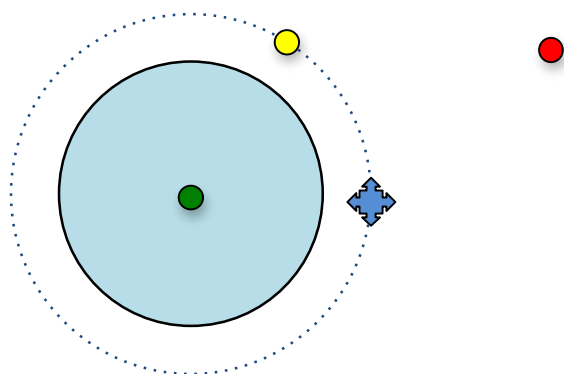
Internalisering är när en extern process hos oss går via *tools* till att bli en inre process och där med blir *signs*. Ju mer vi använder oss av ett *tools*-verktyg desto mer på rutin blir utförandet av verktyget. *Tools*-verktyget implementeras i vårt egna system, det vill säga de inre processerna, och när en process går från en yttre till en inre kallar Vygotskij det för *de högre mentala processerna*. De högre mentala processerna är alltså beroende av de yttre processerna och utan yttre blir det inga inre. Denna samverkan mellan yttre och inre blir ett förhållningssätt som skapar teser-antiteser (motsägelser) hos oss, och det är denna påverkan som gör att Vygotskijs pedagogik blir dialektisk (Strandberg, 2006).

Den socio-kulturell-historiska praxis benämner Strandberg (2006) som ”aktiviteter som sker mellan huvuden” (s. 10) och kategoriseras i fyra olika huvudkategorier, nämligen *sociala*, *medierade*, *situerade* och *kreativa*. *Sociala* menas med att vi lär oss via integration med andra, det vill säga att de krävs yttre processer med andra för att det ska bli vår egna, så kallad inre process. *Medierade* är det hjälpmedel vi använder oss av i

våra aktiviteter (Fig. 6) och situerade är den specifika situationen vi befinner oss i, som Strandberg (2006) kallar för kulturella kontexter, det vill säga lärandets situerade situation. Kreativa aktiviteter är de aktiviteter som leder till lärande och utveckling, det vill säga när vi omvandlar det vi förvaltar till något nytt eller en nyare version av det vi redan kan. Vi sätter vår egen prägel, och Strandberg (2006) menar att vi lär oss mer när vi ”omformar relationer, hjälpmedel och situationer” (Strandberg, 2006 s. 12). Det kreativa förändringsarbete som sker när vi sätter vår egen prägel på vår utveckling är vad Vygotskij kallar för *proximala utvecklingszoner* (Strandberg, 2006).

3.4.2 Proximala utvecklingszoner och lärande

Ett av Vygotskijs mer omtalade begrepp från hans pedagogiska teori är proximala utvecklingszoner, det vill säga där det kreativa förändringsarbetet sker. Den kan presenteras på följande sätt på ett virtuellt vis:



Figur 7. Egen bild på Vygotskijs teori om proximala utvecklingszoner

Bilden ovan är en egen tolkning av hur Vygotskijs teori om proximala utvecklingszoner kan visualiseras. Den större ljusblå cirkeln representerar människans befintliga kunskap och den streckade linjen är den proximala utvecklingszonen. Den pil-liknande blå punkten symboliserar personen med större ämneskunskap och den gröna, gula och röda prickarna symboliserar vår förhållning till den proximala utvecklingszonen. Den gröna färgen betyder att vi inte utvecklar någon ny kunskap, den gula betyder med att vi är i vår proximala utvecklingszon och sammanfogar ny vetenskap med empirisk kunskap. Den röda prickens visar hur en för lång ansats till ny kunskap kan se ut, och det är här

läraren har en viktig roll i Vygotskijs teori för att eleven ska uppnå den proximala utvecklingszonen.

Den mest intressanta beståndsdel i bilden ovan är den gula prick. Här sker nämligen mötet mellan vår befintliga kunskap med ny, och Strandberg beskriver detta möte som ett ”kvalitativt språng”. Detta språng baseras på vår kommunikation och interaktioner med andra människor omkring, som exempelvis den gula prickens förhållning till den pil-liknande punkten. Den pil-liknande punkten är i Vygotskijs teori en lärare som besitter en viss ämneskunskap som eleven, den gula prick, inte besitter än. Genom att läraren hjälper till att tillföra tillvägagångssätt till ny kunskap och även kunskapen i sig vidgas elevens kunskap. Den befintliga kunskapen, den ljusblå sfären, blir alltså större och den proximala utvecklingszonen förflyttas till ”nästa steg” och den streckade linjen flyttas ut till nästa hack. Strandberg menar att detta är Vygotskijs förklaring på lärandets progression och i och med det blir uttrycket ”inte har mognad för” ett missvisande begrepp i hur vi ser en människas läroprocess och lärande. Det har, enligt Vygotskij, inget med vår mognad eller person att göra utan om aktivering, kreativitet och hens utvecklingszoner (Strandberg, 2006).

3.4.3 Lärandets situerade natur och vårt inre samtal

I Vygotskijs teori uppmärksammas rummets strukturer som en viktig faktor för vårt lärande. Strandberg beskriver utifrån ett ”Vygotskijperspektiv” (Strandberg, 2006, s. 23), med en checklista en pedagog bör ha i åtanke för att kunna förankra Vygotskijs teori om lärande fullt ut. Denna lista lyfter fram aspekterna hur ett rum skapar *interaktion* mellan oss, vilka möjligheter till *aktivitet*, vilka *artefakter* som finns tillgängliga, chans till *utvecklingshopp* (läs utveckling till mer kunskap) och *utrymme* för kreativitet.

Vygotskij utvecklade även en modell där han beskrev två olika processer i vårt lärande. En där vi är i dialog och kommunicerar med andra och en där samtalet sker inuti huvudet. Samtalandet i huvudet är vad Vygotskij kallar för ”inre prat” (Strandberg, 2006, s. 117) vilket Strandberg kallar för intrapsykologisk process. Denna process ser Vygotskij som en viktig pusselbit för att engagera oss till eget reflekterande i vårt lärande.

4. Metod

I denna studie har jag använt mig av kvalitativa metoder och triangulering. Bryman (2011) beskriver triangulering när forskaren använder sig av fler undersökningsmetoder och informationskällor, och i denna studie har metoderna videodokumentation, dagboksanteckning och handledare/kritisk vän använts. Handledare/kritisk vän syftar på pedagogerna på folkhögskolan och deras handledning i sångundervisningen. Studien är även *inspirerad av aktionsforskning*, dock inte som metod utan som forskningsprincip, som tidigare nämnts i rubrik 3.1.

4.1 Metodologiska överväganden

Valet av metoder grundar sig i viljan att undersöka min sångpedagogik inom sångundervisningens ramar utifrån coaching som förhållningssätt. För att erhålla ett djupgående perspektiv i min undersökning valde jag att utföra studien med inspiration av aktionsforskning som forskningsprincip med en kvalitativ ansats. Den kvalitativa ansatsen valdes med hänsyn till att jag ville utforska vilka begrepp jag använder mig av som sångpedagog vid coaching som förhållningssätt i min sångundervisning. För att stärka studiens validitet och reliabilitet används flera kvalitativa metoder, och detta är vad Bryman (2011) kallar för triangulering. Han beskriver trianguleringen som ett tillvägagångssätt för att dubbelkontrollera resultatet och utesluta missuppfattningar. Studiens triangulering i metoder är videodokumentation, dagboksskrivande, och handledning/kritisk vän med utgångspunkt i inspiration av aktionsforskning som forskningsprincip.

Jag har valt att benämna aktionsforskning som en forskningsprincip då den är överordnad videodokumentation, dagboksskrivande och handledning/kritisk vän som metoder i betydelse för denna studies progression och syfte. Brinkkjær och Høyen (2013) beskriver varken aktionsforskning som en metod, en metodologi eller en vetenskapsteori då de menar att aktionsforskning i sig rymmer flera metoder som väljs beroende på aktion och forskning.

Studiens aktion är att lokalisera begrepp jag som sångpedagog använder mig av i ett coachande förhållningssätt inom ramarna på en folkhögskola med de deltagare som är med. Forskningens ”glasögon” blir en socio-kulturell-historisk praxis, som beskrivs ytterligare under rubrik 3.4, där aktionslärandet ligger till grund för aktionsforskningen. Den socio-kulturell-historisk praxis i studien syftar på hur coaching ter sig och kan lyftas fram inom sångpedagogikens ramar i förhållning till deltagarna, och har därmed en konstruktivistisk ansats. Som Brinkkjær och Høyen (2013) beskriver konstruktivismen är allt vi vet och alla ord och begrepp vi använder sprungna ur ett historiskt sammanhang, och detta historiska sammanhang har specifika tidpunkter och omständigheter. Bryman (2011) beskriver konstruktivismen i att den data i studien forskaren bestämmer sig för att presentera inte kan ses som den slutgiltiga versionen av ”verkligheten”. Datainsamlandet är helt enkelt ur forskarens perspektiv och som baserats på hans teorier och utgångspunkt, och detta bör tas hänsyn till vid läsningen och om studiens resultat ska användas.

Studiens historiska perspektiv med dess tid och omständigheter är tiden på folkhögskolan som är baserat på folkhögskolans situerade plats geografiskt, studiens deltagare och studiens tidpunkt. Det är härifrån studien hämtar det faktiskt verktyget en sångpedagog kan bruka som coaching inom studiens befintliga ramar.

4.2 Studiens fokus, objekt och ramar

Studiens fokus och avgränsningar baseras på den sångundervisning jag ledde under mina sista praktikveckor i min utbildning på ämneslärarutbildningen i musik för gymnasieskolan (GY) på Musikhögskolan i Malmö (MHM). Praktiken ägde rum på en musiklinje på en folkhögskola under veckorna 4, 5 och 6 år 2016, och valet av skolform för studien baserades på att få så mycket tid till datainsamlandet och dess analys till studien som möjligt. Med denna utgångspunkt valde jag därför folkhögskola som skolform, då övriga skolformer GY-utbildningen är i kontakt med har striktare yttre förhållningsregler i form av styrdokument så som kursplaner, matriser och liknande.

Sångektionernas upplägg var på 1 timme delat på två sångare, det vill säga när den ena sångaren hade sina 30 minuter observerade den andra sångaren. Antalet deltagare i studien var 18 stycken, varav 11 hade fler sångektioner á 30 minuter än 1 under denna period med mig som sångpedagog. Varför inte alla hade fler sångektioner än 1 berodde

på sjukdom från min sida samt svårighet att hitta tid som både sångare, jag och handledaren kunde delta.

Sångundervisningen skedde inom genrerna jazz, pop, soul, funk och rock, och dessa val av genrer baserades på den musikinriktning skolan hade i sin musikprofil det vill säga gospel.

Utöver denna studies ramar praktiserade jag även i flera ämnen som kör och rytmik. Inom tidsramen för datainsamlingen var jag även tvungen att ta hänsyn till dessa lektioner då praktiken innebar att praktisera inom flera ämnen. I praktiken skulle även gehör ingå, men tyvärr sammanföll dessa moment med tidigare nämnd sjukdom och schemakrock. Med detta sagt vill jag understryka att studiens totala praktiska tid inom ramen av sånglektioner, 29 lektioner à 30 minuter, är den mest betydelsefulla delen. Dock är även all deltagande observation och aktiv ledande i rytmik- och körundervisningen en viktig faktor i studiens sociala kontext och pålitlighet i överförbarhet. Jag spenderade totalt 4 dygn och 4 arbetsdagar över tre veckors tid på folkhögskolan och sov även över för att kunna skapa en större förståelse för praktikplatsen, skapa ett tätare band med de studerande och för att kunna fokusera på studiens arbete.

Totalt sett undervisade och observerade jag 2530 minuter på skolan varav 870 minuter är själva sångundervisningen. Med denna kvantitativa mätning vill jag påvisa hur mycket tid som själva undersökningen i coaching bygger på, men även visa mängden tid jag spenderat på plats i faktisk undervisning/observation.

4.3 Mina 3 metoder för datainsamling i en forskningsteori

Som tidigare nämnt utgår studien från forskningsperspektivet aktionsforskning, dock som en inspiration. Aktionsforskningen kommer fungera som ett paraplybegrepp i hanteringen av studiens metoder som är dagboksantecknande, videodokumentation och handledning/kritisk vän. Dessa metoder har under arbetets lopp gått in i varandras progressioner om vart annat och bildat arbetets process i uppsatsen.

4.3.1 Inspiration av aktionsforskning

Denna studie har inspiration av aktionsforskning som forskningsprincip. Begreppet inspiration har stor betydelse i denna studie, då avsatta tiden för själva datainsamlandet sträcker sig över en tre veckors period. För att en aktionsforskning ska få kallas aktionsforskning behövs det avsättas mycket tid till datainsamlandet i metoderna, och det är här denna studie brister i att kallas för aktionsforskning.

I denna studie har jag utgått från Rönnermans Figur 2 för att kunna distansera mig så gott det går från att vara subjektiv genom att utgå från Vygotskij konstruktivistiskt vetenskapsteori sociokulturell praxis (Strandberg, 2006). Kommande punkter om studiens användande av aktionsforskning ska inte ses som statiska punkter där den ena avlöser den andra i processen. Samtliga punkter går omlott, men för att skapa en tydlig bild om studiens framväxt har jag valt att presentera studiens aktionsforskning efter huvudrubrikerna från figur 2.

4.3.1.1 Distans

För att skapa förutsättningen för att det vetenskapliga ska kunna möta det ”vardagliga”, det vill säga min empiriska kunskap och reflektioner om sångpedagogik, har processen varit sådan att jag först utgått från min egen fundering kring hur coaching kan te sig inom sångpedagogik. Utifrån det har jag sökt litteratur och tidigare forskning om coaching inom sångundervisning och fann mycket få beskrivningar om hur coaching kan tillämpas eller hur en sångpedagog kan se på coaching i ett sångpedagogiskt sammanhang. Det som fanns skrivet var att coaching är en typ av handledning (Klepik, 2010), men det fanns ingen utvecklad beskrivning i hur coaching implementeras i sångundervisningen mer än att deltagarnas kommentarer om att deras lärare agerar som en coach.

För att skapa den förhållning till vetenskap en aktionsforskning behöver utgår studien från den konstruktivistiska teorin social kulturell-historisk, det vill säga det perspektiv jag kommer lyfta upp den nyvunna kunskapen om coaching i sång.

4.3.1.2 Pedagogiska verktyg

De verktyg studien haft för att lyfta fram den nya kunskapen är videodokumentation, dagboksskrivande och handledning/kritisk vän. Videodokumentationen skedde via min iPad, som jag vid varje påbörjat dubbelpass slog på och spelade in. Samtliga

inspelningar hanterades enligt studiens etiska frågor. Efter inspelad lektion förde jag anteckningar på notpapper, enskilda anteckningsblad om tankar och åsikter vad som gjorts och vad som skulle göras eller behövde göras vid nästa lektionstillfälle. Dessa stödanteckningar samlade jag i en fysisk mapp där jag senare på kvällen sorterade utifrån vilken elev det gällde samtidigt som jag överförde videospelningarna i datorn. Under lektionerna samt raster diskuterade jag mycket om sångpedagogik och om mina instruktioner och tillvägagångssätt inom sången med mina två olika handledare. Denna diskussion om min metodik och deras synsätt blommade ut till de andra lektionerna, men då jag redan vid första kontakten med skolan berättade om min studie fokuserades mestadels av de pedagogiska samtalen om detta.

Varje kväll och den 80 minuter långa tågresan till och från folkhögskolan blev arbetets "heliga stund" i att skriva dagbok om lektionerna och fördjupa mig inom coaching. Trots att jag avverkat och fört många anteckningar värda att tänka på blev boken av Susann Gjerde (2012) likt ett uppslagsverk som jag använde för att komma in i ett coachande tankesätt. Den bild jag använde mig mest under datainsamlandet var figur 4, som jag hade uppslagen framför mig när jag reflekterade över vad som hänt vid dagbokskriveriet samt varje morgon innan lektionsstart.

4.3.1.3 Kunskap

Aktionsforskningen har, som tidigare nämnts, två mål i den nyvunna kunskapen. Ett mål är den nya kunskapen som är kommunikativ till andra inom fältet, den andra är den utövandes ökade självkänsla och kännedom om ämnet.

Efter praktikperioden veckorna 4, 5 och 6 blev följande period en lång kodningsprocess där jag jämförde mina dagboksanteckningar samtidigt som jag analyserade videodokumenteringen. Vid analys av videodokumentationen använde jag mig av figur 5 och skrev först en kvantitativ bedömning i form av en siffra (1 – 5) när jag sett en del av videon utifrån en av vänsterkolumnens rubriker. Efter detta fortsatte jag analysen av resterande videodokumentation och korrigerade, under arbetets gång, alla de siffror jag satt ut efter videons tidsaxel och mina anteckningar i förhållande till bedömningssiffrorna. Hade de fortfarande relevans och var givande i förhållande till studiens fokus markerades de med i en stark gul färg i analystabellen, hade de mindre relevans fick de stå kvar utan någon accentuering.

Efter att allt coachingsanalysarbete var klart påbörjades analysarbete av den analyserade data utifrån figur 3 och figur 6 för att kunna lyfta fram den nya kunskapen. Den nya kunskapen till vidare forskning och nyttjande av sångpedagoger presenteras i rubrik 6.

4.3.2 Dagboksanteckningar

Under studiens gång skedde de flest av dagboksanteckningarna vid praktiken, alltså vid insamlandet av data. Dagboksantecknandet utgick från små anteckningar från lektioner men utifrån utvecklingshjulet (figur 4), där de olika punkterna beskrevs utefter mina egna uppfattningar om lektionernas gång. Dessa analyser skedde samtidigt som videodokumenteringens information fördes över till datorn, vid transportsträckor till och från folkhögskolan samt hemma vid skrivbordet. Dagboksskrivandet största fokus var att ge information i vad jag uppfattar om mina lektioner och agera som en minnesbank för mig i min senare analys av dagbokens insamlade data, alltså som ett källdokument (Bryman, 2011). För att dagboken ska få autenticitet, trovärdighet, representativitet och meningsfullhet till studiens syfte, som Bryman (2011) skriver om dokument som datakälla, spelar coachingens utvecklingshjul en stor roll för att få fram representativa resultat. I dagboksantecknandet blir min roll både forskare och pedagog, och detta blev en viktig aspekt att ta hänsyn till vid analysen av dagboksanteckningarna. För att analysen av dagboksskrivandet utgår studien från en *kvalitativ innehållsanalys* (Bryman, 2011), som innebär att jag som forskare kan lyfta upp teman utifrån dagbokens innehåll. Analysformen stämmer väl överens med aktionsforskning som forskningsprincip, då aktionsforskningens ”glasögon” blir kodningen av dagboksantecknandet.

För att ge dagboksantecknandet en starkare trovärdighet fotograferade jag med min mobil mina mindmaps och arbetsplatser för att lättare komma ihåg och förstå arbetsprocessen. Studien använder sig av fotografier för min forskarrolls skull för att få ihop sammanhang om vilken anteckning som hängde ihop med vilket tankespår och lektion. Fotografierna skapade förutsättning att kunna föra den diskussionen med mig själv senare i arbetsprocessen, som aktionsforskningen kräver, för att få fram den nya kunskapen. Vid analysarbetet av resultatet skapade fotografierna en tidsaxel av mindmaps, anteckningar om mindmaps eller scenarion, vidareutvecklingar av tidigare tankebanor i processen och mina olika arbetsplatser. Genom att fotografera vart enda

kladdskiss och föra in dem i datorn blev fotografierna arbetes ryggrad och förtydligade vad som hände vid olika tidpunkter vid datainsamlandet. Med hjälp av dessa kunde jag härleda olika tankar och se dess ursprung och kontext och utesluta att glömma något skissblad, då alla blad var fotade och införda till ett dokument, som kallades "Arkivet", i datorn. Bryman (2011) kallar denna användning av fotografier för *foto-eli-citering*, det vill säga när fotografier användas i forskningssyfte av forskaren eller studiens deltagare för att få till en givande diskussion samt resultat.

4.3.3 Med videon som verktyg

I studien var val av videodokumentation baserat på att synliggöra det som sker i undervisning som jag eller min handledare inte uppfattar i stunden samt att stärka studiens validitet. Lindgren (2012) skriver att videodokumentation ger "fylligare data" (Lindgren 2012, s. 57) och att detta gav mig möjligheten att stanna upp, repetera och hinna reflektera och anteckna reflektioner. Vi reflektionsarbetet utgick jag från figur 5, då syftet var att analysera hur aktivt lyssnande tillämpades. Och det är relationen mellan människor som Lindgren (2012) beskriver videodokumentationens fördelar i att kunna se utvecklingsmöjligheter, dock ur ett kollektivt analysarbete. Trots detta är videodokumentation vid aktionsforskningsstudier en rekommendation från Härstedt (2010) som menar att video som verktyg i undervisning "ger en djupare förståelse för undervisningsprocessen, och en möjlighet att börja analysera" (Härstedt, 2010, s. 33).

4.3.4Handledning – en "kritiska vän"

För att nå en triangulering i studien är den tredje metoden handledning, och handledningen i studien avser de två handledare som är befintliga sångpedagoger på folkhögskolan. Dessa två handledares roll i denna studie ses utifrån Wennergrens (2012) begrepp *kritisk vän*, som utgår från en vänskaplig relation för att ge mig som sångpedagog kritik. Vänskapen i relationen definieras i "relationer, tillit, stöd och bekräftelse" (Wennergren, 2012, s. 73) och kritik som "analys, bedömning, värdering och kvalitet" (Wennergren, 2012, s. 73).

Handledarna agerar som bollplank för mig i studien både i ämneskunskap och pedagogik, och som Wennergren (2012) beskriver det; skapar det distans till den tysta kunskapen det vill säga att jag kan verbalisera fram nya förhållningssätt tillsammans

med dem. Den tysta kunskapen syftar Wennergren (2012) på den kunskap som människan har i sina tankar men som inte än har uttalats eller diskuterats.

Handledarna i denna studie har haft stor betydelse och funktion för mig som sångpedagog då aktionsforskning lätt kan bli för personlig när distansering inte sker så att ens egna jag kan färga forskningsresultatet helt och hållet (Wennergren, 2012). För att få en förståelse i vad de båda har för spetskompetens och fokusering presenteras de var för sig nedan som Handledare A och Handledare B.

- Handledare A är en sångpedagog som examinerades 1996 från Musikhögskolan i Malmö. Hen har varit verksam i sång- kör- och lovsång på folkhögskolan sedan 1997 och samtidigt som hen undervisar på folkhögskolan studerar hen sitt tredje år på CVI, Complete Vocal Institute.
- Handledare B examinerades 2013 från Musikhögskolan i Malmö som instrumental- och ensemblelärare med huvudinstrument i sång och har jobbat på folkhögskolan sedan 2013.

Vid undervisning med handledare A baserade mycket av hens feedback på positiva kommentarer om uppmaningar till reflektion i min undervisning om hur mycket sångarna får styra sin undervisning. Hen poängterade att sångaren har kompetens nog att veta vad som behövs göras under lektionen då klientelet är vuxna människor och då har reflektionsförmåga nog att styra över arbetet med sitt instrument. Vid diskussioner innan och efter lektionerna var hen mån om att hjälpa till med analysering av lärstilar då hens pågående utbildning utgår från dessa i sångmetodik. Handledare A hade även perspektivet att all undervisning inte behöver ske via pianot, utan uppmuntrade till användning av inspelningar att undervisa till.

Handledare B hade en mindre uttalad utgångspunkt i hur en sångpedagog bör arbeta, dock hade hen tillvägagångssätt i hur jag kan tänka kring ackompanjemang vid sångundervisningen. Hen menade mycket på att sätta sången i ett musikaliskt sammanhang med pianot och uppmanade att som sångpedagog ha låten i huvudet och låta ackompanjemanget styras främst utifrån gehör och inte noter. Motiveringen var att göra sångpedagogen mer aktiv i sångpedagogsrollen för att kunna ge sångaren det fokus hen behövde. Hens attityd kring handledning var att jag skulle ställa frågor och ha funderingar och hen var ett bollplank samt gav empiriska förslag på lösningar och

förhållningssätt.

4.4 Studiens validitet och reliabilitet

Bryman (2011) beskriver att en kvalitativ ansats inte har något intresse av att resultat med mätbarhet, och att ordet reliabilitet i sig har en antydning i sig av att vilja mäta kunskap. Så begreppet reliabilitet i sig, i denna studie, kan ses som missvisande, då studiens reliabilitet och validitet bör ses utifrån studiens ramar, det vill säga när, vad, hur och varför studien har gjorts. Vid återanvändning av studiens forskningsfråga och metodval för att skapa ett liknande resultat bör hänsyn tas till att gå in i en likande social roll för att erhålla samma sorts upplevelser. Dock ska användandet av studiens resultat i sig inte avfärdas som material i andra sociala sammanhang. Resultatet i den nya studien ska dock baseras utifrån den nya studiens ramar och inte denna (Bryman, 2011).

Studios överförbarhet kan ses som en komplexitet i sig, och Bryman (2011) beskriver att den kvalitativa forskningens resultat syftar till den ”kontextuellt unika” och att det då blir svårt att ta resultaten från studien direkt in i en annan studie. För att skapa en starkare reliabilitet och validitet för studiens resultat och slutdiskussion har jag valt att utgå ifrån täta beskrivningar av studiens kontext och sammanhang. Detta gör att läsaren till studien får mer förståelse för resultaten och slutdiskussionen och kan överväga vad som är överförbart till kommande forskning eller bruk av denna studies resultat (Bryman, 2011).

4.5 Etiska överväganden

I studien har blanketten för videodokumentationen och behandlingen av all data utgått från Vetenskapsrådets blankett. Studien följer deras rekommendationer i avseende de fyra kraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Samtliga deltagare fick muntlig och skriftlig information innan videoinspelningen att deltagandet var frivilligt och att de när som helst under studien får hoppa av samt att all insamlad information bara kommer användas till denna specifika studie. De fick även ta del av informationen om att de fick bestämma över hur mycket de ville medverka i studien. Efter påskrift av kontraktet samlades samtliga papper med personuppgifter in och förvarades i säkert förvar för obehöriga, det vill säga för alla

utom mig. Kontraktet deltagande skrev på finns som bifogat dokument längst bak i arbetet. Tanken var att deltagarna skulle få ta del av insamlad data men på grund av min sjukdom, deras 3 veckor långa konsertturné och lov blev detta inte verklighet. Anonymiteten i studien är därför extra viktig, och ingen kommer därför nämnas vid namn eller kön om det inte tillkännagivits. Under citatblocken i rubrik 5 har även samtliga låttitlar, artister och band som sångarna sjungit bara nämnts vid just låt, artist eller band. Motiveringen i denna anonymisering av dem är för att göra deltagarna än mer anonyma och låta fokus i resultatet riktas mot det väsentliga i undervisningen och inte efter namn eller titlar (Bryman 2011, Vetenskapsrådet u.å.).

5. Resultat

Resultatet i studien kan tolkas på många sätt, så för att få en översikt över resultaten utgår studien från Vygotskijs socio-kulturell-historisk praxis. Studien belyser främst kommunikation och tillvägagångssätt att nå olika mål i undervisningen.

5.1 Aktivt lyssnande och kraftfulla frågor i undervisningen

Vid analys av videodokumentationen, dagboksanteckningarna och handledningen var fokus på att lyfta fram hur jag som sångpedagog implementerade aktivt lyssnande utifrån coachingens grundstenar i min undervisning och hur den såg ut i ett sångpedagogsperspektiv på folkhögskolan. Under studiens gång blev mitt inre lyssnande minde påtagligt då etablering av fokuspersonens tankar och reflektioner blev mer tydliga. Analysen är utifrån Gjerdes (2012) begrepp *upprepa/spegla, använda nyckelord, klargörande, lösa knutar, avbryta och återföra* och *gå till kärnan*. Beskrivning av denna analys görs i kapitel 4. All undervisning är skriftligt dokumenterat i en bilaga och är sammanslagningar av studiens dagboksanteckningar, analyser av videodokumentationer, sporadiska anteckningar och samtal med handledare, det vill säga en kombination av metoderna.

5.1.1 Upprepa/spegla

Inom upprepa/spegla blev upprepningen ett synliggörande i hur sångaren i undervisningssituationen kommunicerade om sångteknik och hens uppfattning om sin röst och i vilken riktning utvecklingen önskades. Inom ramen för undervisningstid per sångare användes denna vid lektionens start och efter varje moment i den. Mest framträdande blev reflektionsarbetet under de sista lektionerna. Sångaren fick reflektera över vad hen gjort och vad och hur hen ville jobba på under lektionen eller till nästa lektion. En situation i studien där upprepning blev tydlig var med *sångare 7 - lektion 2* där blir upprepa/spegla blir kommunikationen i hur väl jag som sångpedagog fångar upp och återskapar det ljud sångaren vill komma åt. Under lektionens gång blir följande

scenario, när sångaren själv börjar sätta ord på vad hen gör, ett genomslag för hens förståelse för vad hen gör. I just denna undervisningssituation blev speglingen när jag och sångaren efterliknade varandra samt artisternas klangideal för att hitta rätt i vår kommunikation om vad vi båda menade och vad sångaren ville komma åt. Speglingen i generella drag blev mer och mer konsekvent från min sida under praktikens gång då mitt kroppsspråk, språk och min attityd i bemötandet med sångarna blev mer anpassade utifrån deras behov ju mer bekväm jag blev i rollen. Anpassningen blev mer påtaglig de tillfällen jag konkretiserade målen med vad både jag och sångaren menade och ville åt som exempelvis improvisera med en viss klang över en viss fras, jobba med ett visst uttryck eller hitta nya tillvägagångssätt att öva på.

När spegling blev som minst påtaglig i undervisningen var när sångaren uppfattade sig misslyckad i det hen ville utföra och tappade motivation till att fortsätta. Då motivationen försvann blev spegling ett svårt verktyg att använda eftersom sångarna i större utsträckning slutade vilja utvärdera vad det var som behövdes tillföras för att utvecklas då de såg sin oförmåga som något de själva var. Här var både jag och handledarna överens om bemötandet med att visa förståelse, inte medömkan, och förklara logiskt utifrån sångterminologi om varför hen inte kunde nå sitt mål och vad hen behövde fokusera på för att kunna nå dit hen ville.

En kraftfull fråga i ovanstående blockcitat är; ”Vad tror du skulle hjälpa dig att hitta mindre muskelstyrka i ditt stöd?”, då den börjar på ordet vad och får sångaren reflektera fritt kring hens idéer och tidigare erfarenheter. Dock visar även citatet att jag inte tillåter sångaren få tänka tillräckligt länge för sig själv och svarar på frågan själv. Ämneskunskapen jag som sångpedagogen besitter möter det coachande förhållningssättet, och här blir det tydligt att jag själv inte är fullfjädrad i hur jag ska agera samt i vilken mån jag ska ”ge” kunskap till sångaren.

5.1.2. Använda nyckelord

Studien visade att användandet av nyckelord var en stor faktor för en givande dialog mellan den aktiva sångaren, deltagande sångaren, handledaren och mig som sångpedagog i undervisningen. Vad som blev viktigt var att skapa förutsättningar för den aktiva sångaren att kunna sätta ord vad hen gjorde eller ville åt, och när nyckelord saknades från sångaren var jag som sångpedagog och min handledare en viktig funktion till sångarens mål. Nyckelorden varierade beroende beröringsämne och sångare, men

främst utifrån min attityd i min uppfattning om sångarens kompetens. Ett exempel är vid *sångare 9 – lektion 1*, där nyckelorden situation kunde bli många beroende på vilka som plockas upp. De jag själv plockade upp i stunden var *dist, power, volym, höga toner, förankring* och *säkerhet*. För att hitta lektionens gemensamma mål kristalliserades det ut vad sångaren ville med hjälp av att använda exakt samma nyckelord eller varianter som sammanfattade vad sångaren uttryckt.

Den kraftfulla frågan i situationen var; ”förklara vad det är du inte verkar nöjd med?”, där ordet vad är med för att skapa reflektion hos sångaren om vad hen uppfattar som frustrerande. Jag ger mycket större plats för reflektion hos denna sångare än i punkt 5.1.1, och det skapar frågan om min uppfattning om sångarens kompetens är avgörande i hur mycket jag låter sångaren styra sin egen undervisning eller ej.

5.1.3. Klargörande och lösa knutar

Punkterna klagörande och lösa knutar tenderade i studien att gå hand i hand i undervisningen. Klagörandet i undervisningen var att kristallisera ut vad sångaren ville komma åt och menade samt att skapa förståelse för övriga deltagare under lektionen. När *sångare 4 – lektion 1* uttalade sig om sin sång gav jag eller handledaren klagöranden genom att ordagrant repetera vad hen sa eller via omformuleringar, som exempelvis med hjälp av nyckelord. Klagörandet under lektionen blir att via nyckelorden *alternativa melodier* hitta lösningar på hur vi kan gå vidare i lektionen och se utvecklingsmöjligheter i sångarens undervisning. Den lösa knuten blev en följetång på klagörandet, då jag eller handledaren gav sångaren förslag på tillvägagångssätt när sångaren kommit fram till ett nytt perspektiv eller formulerat fram ett mer specifikt tyckande om sin första spontana tanke. Den spontana tanken i ovan nämnda blockcitat var hens uttryck om att allt hen gör låter ”tungt och fult”, men vid vidare specificering handlade det mer om hur hen skulle ta sig an låten och göra den till sin egen. Dessa diskussioner gav sångaren, mig, handledaren och den observerande sångaren en klarhet om vad som var generella uttryck och vad den aktiva sångaren egentligen menade. Det satte fingret på vad som var ren fakta och antaganden eller om det var lösa, ospecifika antaganden som satte ”käppar i hjulet” i hens sång. Detta skapade reflektion för sångaren att eventuellt rätta till uttalandet eller bekräfta det, och detta blev en dialog om sångarens ambitioner, åsikter och förutfattade meningar om sig och om sin sång.

Detta sorts skeende uppenbarades vid flera lektioner, och i dessa skeenden

tillämpades olika metoder i undervisningen för att sångaren skulle kunna arbeta med att utveckla sig inom ”knuten” och till slut lösa upp den.

Den kraftfulla frågan i blockcitatet är egentligen ingen kraftfull fråga, trots att den börjar på order hur; ”Hur skulle du ställa dig till om vi fokuserar på att hitta lite alternativa melodier på andra versen och sticket?”. Hade det varit en öppen fråga skulle den exempelvis kunnat lyda ”Hur vill du att vi fokuserar resten av lektionen?”, ”Vad vill du fokusera på?” eller ”Vart vill du lägga ditt fokus?”. Som jag formulerade frågan ger jag en anspelning i att vara intresserad av sångarens tankar, men i slutet av frågan implementera min egen syn på vad som bör bli undervisningens fokus. Denna undervisningssituation visar, som den i rubrik 5.1.1, att jag inte bemästrat coaching som handledning till sångarna.

5.1.4. Avbryta och återföra

Inom ramarna för avbrytning och återföring i studiens undervisningssituationer finns det två relationer som kan lyftas fram. Den ena är min roll som sångpedagog för sångaren och handledarens roll för mig som praktikant. Visserligen finns det en deltagare till, den observerande sångaren, dock hade hen inte den funktionen i dialogen, utan agerade mer som en hejande publikmedlem för den aktiva sångaren.

Min roll som sångpedagog blev främst att avbryta, och ett exempel på detta är under *sångare 2 – lektion 2*, när en del i en sång eller en övning började få en negativ effekt på sångarens inställning till sin förmåga. De negativa effekterna som tas upp i analysen är frustration, uttalanden om att inte kunna, sångaren har ”för höga” mål, miss i kommunikation från min sida och sångarens gamla fördomar om sin kapacitet. I undervisningssituationen blev avbrottet att ta ett steg tillbaka i undervisningssituationen och se på det som skedde med logik och inte emotioner. Både jag och handledaren visade förståelse för sångarens känslor men förstörde inte upp dem utan konkretisera vad de var sprungna från. Att se känsloutbrottet som en logisk reaktion blev återförandet i undervisningen och skapade en ny motivation hos sångaren att våga fortsätta.

I studiens generella drag hade båda handledarna inställningen av att inte avbryta mina lektioner då de båda ansåg att lektionerna var mina och vill ge mig så mycket tid som möjligt att testa mina vingar. Avbrott och återinföring i min undervisning skedde när jag själv bad om råd i undervisningen eller när sångaren, som i exemplet ovan,

vände sig direkt till handledaren och ville diskutera. Det utbyte jag fick av handledarna vad både fakta om sångteknik och inspiration till att vidareutveckla mina egna funderingar kring olika tillvägagångssätt i olika undervisningssituationer.

I undervisningssituationen förekom aldrig någon kraftfull fråga. Här agerade jag och min handledare utifrån optimism och ”tough love”; att med värme peppa och poängtera vad som är fakta och vad som kommer att krävas av sångaren. Anledningen till att det aldrig ställdes någon kraftfull fråga i denna situation, kan vara, att jag i min roll som sångpedagog, blev obekvämt och osäker i mitt agerande då jag inte hade en etablerad relation till sångaren.

5.1.5. Gå till kärnan

Att komma till kärnan i undervisningen var det som blev den största utmaningen i studien, då videodokumentationen visade att relationen mellan sångare, sångpedagog, handledare och observerande sångare var avgörande för mitt tillvägagångssätt. Gå till kärnan syftar till Gjerdes (2012) beskrivning om att inte flyta ut i sidospår utan hålla sig till det fokuspersonen vill och vad lektionen ska beröra för att leda till fokuspersonens sångutveckling. Vid god kommunikation mellan alla deltagarna genererade det kraft till den aktiva sångaren och hans funderingar och utveckling inom sången, medan knackiga och otydliga dialoger skapade osäkerhet och otydlighet från alla parter.

Det finns flera situationer i undersökningen där coachingens ”gå till kärnan” blev extra tydliga. En situation där ”gå till kärnan” blev väldigt tydlig var under *sångare 4 – lektion 2*. andra lektion. Det tidigare målet från förra lektionen var baserat utifrån mitt egna perspektiv i vad som ”behövdes” för att göra låten mer intressant för sångaren, inte utifrån sångarens egen uppfattning. Att gå till kärnan i denna situation blev att utgå från sångarens uttalande och fokusera på experimenterade av olika klangfärger i låten och diskutera hur anatomin påverkade hans klangfärg. Den kraftfulla frågan jag vill lyfta fram är; ”Men... Du säger instängd? Vad exakt menar du då?”. Den kraftfulla frågan bli egentligen två, men då jag formulerar en kraftfull fråga direkt efter ett konstaterande kompletterar de varandra då den kraftfulla frågan för sig själv blir för vag.

5.2 Metoder, teman och tillvägagångssätt i sångarens undervisning

I studien träder olika metoder, teman och tillvägagångssätt fram under de olika undervisningstillfällena, och dessa löper in eller avlöser varandra på ett dynamiskt och nästintill icke märkbart vis. För att ge en tydlig och relativt fyrkantigt resultatredovisning av dessa presenteras de var för sig, dock med lektionsreferenser för att skapa anknytning till de olika undervisningssituationerna i studien.

Musikaliskt sammanhang – tillvägagångssätt

Sångare 3 – lektion 2: Min fokusering blev att ge sångaren förutsättningen att sjunga i ett givande och inspirerande musikalisk klimat för att förbättra sin sångteknik.

Lust – tillvägagångssätt

Sångare 1 – lektion 1: Jag utgick från sångarens vision och lust om vad hen ville jobba med på lektionen baserat på hens egna val av sång.

Genrebaserat – tema

Sångare 6 – lektion 2: Utgick från genre och artist för att sångaren lättare skulle improvisera fram alternativa melodier.

Improvisation – tema och metod

Sångare 12 – lektion 1: Utgick från ”call and response” som utlärningsmetod för att få sångaren hamna i rätt genre inom temat improvisation.

Musikteoretiskt: gehör, noter, harmonik, melodik – tema

Sångare 4 – lektion 1: Utgår från sångarens musicklärakunskaper för att skapa förutsättning till nya stämföringar och alternativa melodier genom att utgå från temat musikteori.

Rytmik - metod

Sångare 15 – lektion 1: Använde rytmik som metod för att sångaren skulle uppleva vart hen hade underdelningen i sången för att bli mer musikaliskt säker i sin sång.

Interpretation – tema och metod

Sångare 1 – lektion 1: Utgå från interpretation som tema och metod för att hitta sångarens sångteknik och utgå från hans motivation.

Röstlära och anatomi – tillvägagångssätt

Sångare 11 – lektion 2: Föra diskussion kring stödet och implementera det som metod för att förstå hur en sångares anatomi fungerar i förhållande till hans sångröst.

Metaforer – metod

Sångare 11 – lektion 2: Ger metaforer och liknelser till sångaren för att måla upp inre bilder hos hen för att befästa hans känslospel i sången.

Härkning; artister, sound, förebilder – tema och metod

Sångare 7 – lektion 1: Utgår från artistens sound för att hitta rätt sångteknik, repertoar och känsla.

Reflektion; erfarenheter inom sångyrket – tema och tillvägagångssätt

Sångare 12 – lektion 1: Utgår från sångarens egna erfarenheter och reflektioner för att konkretisera hur sångare kan hantera svårhanterlig repertoar.

Sångskolor; CVT och Estill – tillvägagångssätt och tema

Sångare 9 – lektion 2: Diskussion om hur olika sångskolor benämner sångtermer och hur sångaren kan tänka kring dess inställningar i röstapparaten.

Lärstilar – metod

Sångare 12 – lektion 2: Utgår från att sångaren lär sig mest effektivt via en lärstil.

I de undervisningssituationerna kan fler tillvägagångssätt, metoder och teman lyftas fram. Studiens rubriker baseras på de mest avgörande faktorerna i förhållande till sångarens progression i sångteknik eller analytiska förmåga inom sång.

5.3 Sångundervisningens olika rum

Musikundervisningen på folkhögskolan skedde i en ombyggd lada där

sångundervisningen skedde i två olika rum, de ena rummet var skolan konsertlokal, som låg på övervåningen, och den andra skolans teatersal, även kallat blackbox, som låg på bottenplan.

5.3.1 Blackboxen

I Blackboxen skedde flera av de musikstuderandes undervisning bl. a. rytmik, gehörslektioner och körundervisning. Annan undervisning som skedde där var även teater, fast med skolans allmänna linje.

Blackboxens storlek var så pass stor att rymma en klass på 26 studerande, hade en hög takhöjd och panoramaliknande fönster längst med hela ena långsidan. Golvet var mattsvart, hade en gummiliknande karaktär med en stötdämpande funktion och längst med alla sidor i rummet fanns svarta, tjocka backdrops hängande. Bakom dem fanns, när man gick in via rummets ena långsida, en stor helfigursspegel som täckte större delen av höger kortsida. Det fanns även en whiteboard på samma långsida som ingången och vänstersidan hade förvaring av pallar, rytminstrument och material till teaterkursen.

Vid sångundervisningen var backdropsen vid fönstren alltid bortdragna för att släppa in dagsljus och vid högra sidan vid fönstren fanns det ett stående akustiskt piano, ett PA-system med en högtalare och ett 4-kanaligt mixerbord, mikrofon och kabel till ljuduppspelning från en mobil enhet samt notställ. Samtliga verktyg användes under undervisningen, dock olika mycket beroende på vad sångaren jobbade med under lektionen. Akustiken i rummet fick en torr karaktär men ingen efterklang då gummimatta och backdrops dämpade ljudet så pass att varje litet ”missljud” i sången hördes. Missljud menas med icke önskade ljud eller effekter på sången, som i stora drag kan döljas med ljudåtergivande miljöer som exempelvis kyrkor eller större lokaler. Allt som blackboxen inte hade.

I detta rum skedde de första sånglektionerna med A:s handledare och därför även mina med hens sångare. Undervisningen till sin karaktär blev i generella drag mer lågmälda och jag som sångpedagog blev mindre dynamisk i utspel av känslor och dramaturgi. Exempel på detta är med *sångare 11 – lektion 1* där jag har en lugn framtoning i min gestik och dramaturgi och där mitt fokus främst riktas mot sångaren utifrån ett mer stillasittande samtalande där sångaren får mycket tid till reflektion. Även *sångare 2 – lektion 1* hade sin undervisning i samma rum med liknande undervisningssituation. Här

är undervisningen, som föregående situation, relativt stillsam och öppen för reflektion och mycket samtal mellan mig och sångaren. Vi bjuder inte in handledaren eller den observerande sångaren då vi riktat ryggar mot dem och har vår uppmärksamhet mot datorn, inspelningen och varandra. Mitt fokus är riktat mot sångaren och min sångpedagogsroll är mycket inkännande och speglar sångarens attityd som är betänksam, försiktig och lugn. Pianot skapar ett litet rum i rummet och det är där både jag och sångaren står och sjunger och diskuterar och vi vinklar inte upp vår lektion utan håller den slutet och nästintill hemlig för åskådarna.

5.3.2 Konsertsalen

Konsertsalens yta bestod av tre fjärdedelar av hela ovanvåningens storlek och hade hög takhöjd med snedtak med massiva bjälkar i trä längs med hela salen. Färgtonerna gick i ljusa färger i grönt, grått och vitt och längs med väggarna stod stolar i furu uppradade likt publikplatser med en mittgång fram till scenen. Sett från ingången fanns det fönster på den högra sidans slut i taket.

Undervisningen skedde på scenen, där det fanns en flygel vid dess vänstra sida, tre mikrofoner inkopplade till PA-anläggningen samt möjlighet till ljuduppspelning från en mobil enhet samt notställ. PA-anläggningen bestod av två medhörningshögtalare riktade in mot scenen samt två diskant högtalare och två subhögtalare som agerade utljud vid konserter. Rummet var även utrustat med scenljus som bestod av ljuskannor som var riktade mot scenen som även dessa användes vid konserttillfällen. Akustiken i rummet var så pass god att sångarna kunde få stöd av rummet i klang då rummet gav ett lite kortare reverb som både uppskattades vid snabba löpningar i sången eller långa toner.

I detta rum hade handledare B all sin sångundervisning och därefter även mina med hans sångare. Handledare A hade fyra av sina sångare i denna sal och därmed även dessa sångares undervisningstillfällen med mig som sångpedagog. Exempel på detta är *sångare 12 – lektion 2* där undervisningen blir reflekterande som i blackboxen, dock med en annan attityd då uppmaningen blev att testa sina tankar i stunden. Undervisningen vinklades upp mot publiken vilket gjorde att vi släppte in de som observerade i undervisningen på ett naturligt sätt, då de plötsligt satt framför undervisningen och inte bakom som tidigare. Lektionsalen gick från att vara scenen till hela konsertsalen och mitt fokus låg på att få sångaren att våga sjunga ut mer genom att bli mer fysisk själv.

6. Resultatdiskussion, slutsatser och rekommendationer

I denna studie har resultaten varit mångfacetterade och många intressanta beståndsdelar kan lyftas fram, främst om min egen pedagogiska utveckling och resan i den. Begreppet coaching som definition kommer redovisas inom studiens kontext det vill säga vad begreppet betyder specifikt för studiens sångundervisning.

6.1 Coaching som förhållningssätt i sångundervisningen

Begreppet coaching har som tidigare nämnts en stor komplexitet och det skriver även Granqvist och Nilsson (2009) om. De menar att komplexiteten i begreppet coach leder till den argumentationen om *vad* coaching egentligen är och *hur* begreppet används och kan användas. Det gör att begreppet ”sångcoach” blir mer vagt i sin beskrivning än ”sångpedagog”, eftersom begreppet coach, som tidigare nämnts, är en anglicism. Ett så kallat låneord från engelskan som förlorat sin riktiga språkliga kontext. Coachings betydelse i relation till pedagogik och metod kan även härledas till Klepic (2010) uppsats, där coachingen i resultatet nämns som en egenskap hos en lärare, dock inte hur. Hur är en sångpedagog coachande i sin undervisning egentligen? Räcker det med att säga att hen är entusiastisk och tillför energi till undervisningen och är passionerad, som Klepic (2010) beskriver det?

Enligt studiens resultat synliggörs scenarion där jag som sångpedagog inte kan överföra det coachande förhållningssättet i undervisningen. Jag ställer frågan: ”Vad tror du skulle hjälpa dig att hitta mindre muskelstyrka i ditt stöd?” men svarar nästan genast direkt på den själv. Ett liknande agerande från min sida sker när jag ställer frågor som kan tolkas som en kraftfull fråga fast att den egentligen inte är det. Jag lindar in mina egna värderingar i frågan och lurar sångaren in i mina egna tankespår om vad som bör göras: ”Hur skulle du ställa dig till om vi fokuserar på att hitta lite alternativa melodier på andra versen och sticket?”.

Scenarion där coachingen blir mer tydlig och anpassad till sångaren, det vill säga en sångelev i studien, är när jag ställer frågan: ”förklara vad det är du inte verkar nöjd

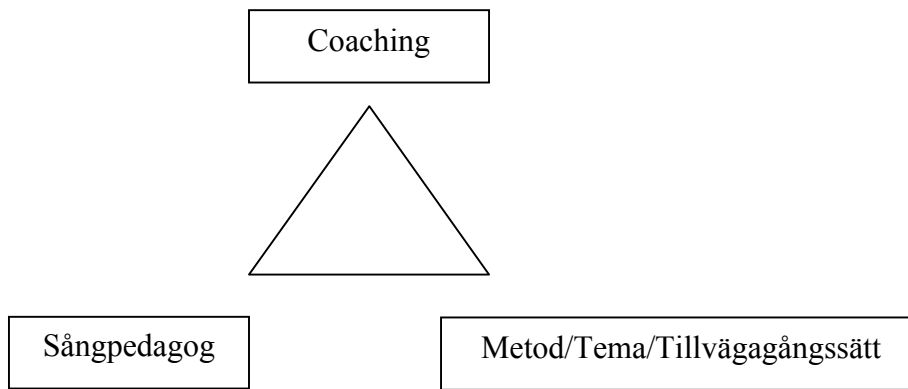
med?”. Dock ställs frågan ur ett problembaserat perspektiv, och coaching ska grundas i en optimistisk människosyn, och inte som kritik (Andersson 2011, 4 juli; Gjerde 2012; Whitmore 2009). Resultatet visar att coaching som förhållningssätt i handledning inom undervisning kräver tid och kontinuitet, dock syns det i studien att när coachingen lyckades fick sångaren mer fokus i vad och hur hen skulle gå till väga för att uppnå sina mål. Det syns tydligt i situation 5.1.2 där sångaren får mer fokus då hen fått konkretisera exakt vad det är hen vill jobba med och på så sätt äger sitt lärande.

En annan aspekt som behöver lyftas fram i detta exempel är hur mycket personkemi mellan mig och sångaren spelar roll samt min uppfattning om sångarens nivå. Mitt förtroende för sångarens egen analytiska förmåga om sin sång får betydande roll för hur jag agerar i mitt coachande förhållningssätt. Angående personkemi är de situationer jag lyft fram i resultatet baserat på när coachingen blev tydlig, oavsett om den lyckades eller ej. Det som kan urskiljas i resultatet är att vissa sångare får mer plats i studien än andra, som exempelvis sångare 4, 9 och 12. Andra sångare som är med i resultatet är sångare 1, 2, 3, 6, 7, 11 och 15, men vad händer med sångare 5, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18? Min slutsats är att personkemin har en avgörande roll om coaching får en betydelse för sångaren eller inte, eftersom vi är människor i relation till andra. Detta är vad Sandberg (2006) beskriver som de aktiviteter som sker mellan oss människor, det vill säga med de olika huvudkategorierna sociala, medierade, situerade och kreativa. Hur vi än vrider och vänder på det passar vi mer eller mindre bra ihop med olika människor, och min uppfattning är att ju mer jag praktiserar coaching desto fler sångare kommer jag att nå fram till, förstå och kunna kommunicera med. I stället för att bara mötas personligt med mina sångare blir det coachande förhållningssättet en bro till förståelse och konkretion, alltså den medierade faktorn mellan mig och sångaren.

En slutsats skulle kunna vara att ju mer kunskap jag upplever att en sångare har desto mer kan jag använda mig av coaching. Ju mer kontroll och fokus jag upplever en sångare har desto mer fria tyglar ger jag till sångaren att äga sin undervisning, då jag förlitar mig mer på sångarens egna analytiska förmåga om sig själv som sångare. Coaching blir som Lindberg (2015) beskriver det en form av handledning, det vill säga det i undervisningen som leder personen att nå sina mål, dock främst under kort sikt likt en sorts igångsättare. Har sångaren inga mål eller visioner om vad sångundervisningen bör handla om blir det omöjligt för mig som sångpedagog att möta min sångare i undervisningen. Utan en gemensam vision famnar både jag och sångaren i ett mörker av ovisshet och misskommunikation där den yttre kunskapen aldrig blir sångarens inre.

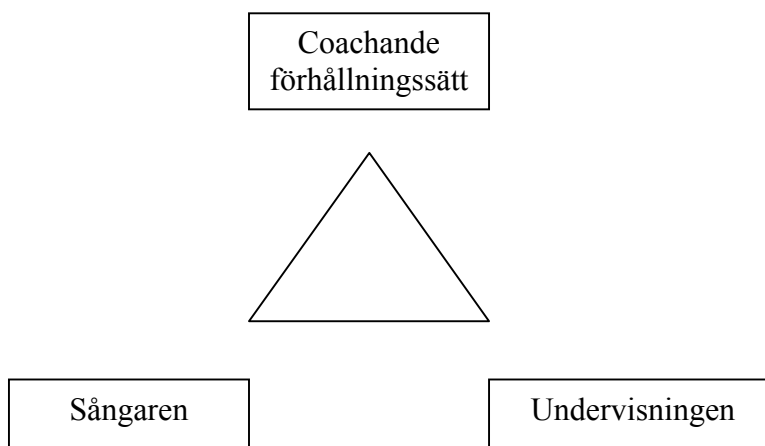
Yttre och inre kunskap är Vygotskijs kunskapssyn (Strandberg 2006) som harmoniserar med den proximala utvecklingszonen (Fig. 7), och coaching blir det kommunikativa verktyget för att konkretisera sångarens första mål med undervisningen eller för att kunna finna ett nytt delmål i sångarens stora vision. Konkretiseringen i coaching skapar de förutsättningar en sångpedagog behöver för att nå sina sångare, och som resultatet visar skapar coachingen en bättre atmosfär för sångarens lärande och fokus. När jag använder mig av Gjerdes (2012) begrepp spegling för att nå sångaren och samtidigt visa att jag förstår vad sångaren vill åt. Förståelsen blir viktig då den inger en värme i kommunikationen av viljan att skapa något bra, något som gynnar sångaren. Denna vilja är, som Andersson (2011, 4 juli), Gjerde (2012) och Whitmore (2009) även menar, fundamentet för att coaching ska bli verksamt, och enligt mig för att sånglektionerna ska bli kvalitativa. Det är denna värme i kommunikationen som är essensen för att en sångpedagog ska knyta an till sin sångare vid första lektionen för att kunna bygga vidare och vidareutveckla sångaren. Annars blir min funktion till sångaren att jag serverar all fakta, och då faller synsättet och tron på att en människas kapacitet till utveckling går via hans egna reflektioner och visioner. Då blir undervisningen att jag ställer en coachande fråga men inte ger tid till reflektion då synsättet blir att kunskapen är absolut och måste komma från läraren. Samma gäller situationer där jag väver in mitt antagande i den kraftfulla frågan och styr sångarens fokus att bli mer likt min egen åsikt om vad fokus bör läggas. I och med att jag lägger min egen värdering i frågan uteslöt jag förmodligen tankar, mål och visioner hos sångaren som kanske skulle ha en högre relevans för hans utveckling. Hade jag uteslutit min egen bedömning skulle svaret kunnat bli något annat. Det är den problematik som Härstedts (2010) slutsats beskriver i enskild undervisning när lärarens ämneskunskap missar sin förankring hos sångaren då kommunikationen inte utgår från sångarens sångutveckling och lärande utan sångpedagogens kunskap.

Dock är inte poängen att få fram en annan tanke, utan sångarens *sanna tankar*, som jag skulle vilja uttrycka det. Vad tycker sångare? Vart finns hans motivation? Vart ligger hans fokus? Hur burkar han gå tillväga? Vad är kompatibelt respektive inte? Vad kan jag som sångpedagog lära mig av min sångare för att få till en proximal sånglektionen utifrån Vygotskijs proximala utvecklingszoner? Mitt svar på dessa frågor blir följande; ett coachande förhållningssätt:



Figur 9: Hur Vygotskijs socio-kulturella praxis implementeras i ett coachande förhållningssätt i sångpedagogens yrkesroll och hens metoder, teman och tillvägagångssätt.

Figur 9 är min beskrivning på hur ett coachande förhållningssätt ter sig i sångundervisningen och att ett coachande förhållningssätt är den röda tråden som lokaliserar undervisningens mål och syfte. Coachingen blir verktyget, sångpedagogen människan och metod/tema/tillvägagångssättet objektet, och denna figur skapar en vidareutveckling i hur ett coachande förhållningssätt förhåller sig till undervisningen och sångaren:



Figur 10: Hur Vygotskijs socio-kulturella praxis implementeras en sångares undervisning för att skapa förutsättning till sångarens ägande av sitt lärande och lokalisera hens sanna tankar.

I figur 10 synliggörs sångarens förhållning till det coachande förhållningssättet en sångpedagog har i undervisningen, och det jag syftar till i denna figur är att lyfta fram hur viktigt det coachande förhållningssättet är. Speciellt inom sångundervisningen. Varför det? För att sång som instrument är till synes mestadels osynligt och behöver

hängas upp på något för att bli synligt, och jag menar att ett coachande förhållningssätt skapar denna synlighet vid en sångpedagogs start med sin sångare. Syftet med coaching är, som Andersson (2011, 4 juli) Gjerde (2012) och Whitmore (2009) beskriver, att få sångaren att ta aktivt ansvar för ett ökat medvetande, och vid en startperiod av sångarens arbetsprocess är detta av yttersta vikt. Tar jag som sångpedagog bort sångarens aktiva ansvar så fråntar jag hens ökade medvetande. Båda parter hamnar då i situationen av att jag som sångpedagog hela tiden måste vara den som ger svaren då jag fråntagit sångarens medvetande om vad hen själv vill med sångundervisningen. När jag uppfattade att sångaren hade kunskap så gav jag sångaren en helt annan plats i undervisningen och detta skapade känslan i rummet av att sångaren ägde sitt lärande. Hen blev fokuserad på vad vi gemensamt kom fram till vad vi skulle fokusera på, och med min och sångarens ämneskunskap och diskussion kring den kunde vi sätta fingret på vad vi ville arbeta vidare med.

6.2 Slutsats

I sångundervisning är det viktigt att inse att arbetet i undervisningen sker med andra människor och att vikten ligger i att skapa en förstående miljö där sångaren tas in för den hen är och att sångaren alltid är utgångspunkten. Ett coachande förhållningssätt är en viktig stomme och förutsättning för att kunna skapa en kommunikativ miljö i början av sångarens utveckling med sin sångpedagog. Jag menar på att ett coachande förhållningssätt i början skapar förutsättningar för att sångaren och sångpedagogen ska våga utbyta tankar och idéer om sång och sångarens vilja till utveckling. Vad som anses viktigt för en sångare eller sångpedagog kan ses som obetydlig för någon annan, och ett coachande förhållningssätt blir nyckeln till att distansera sången från att bli dömande. Dömandet blir annars lätt att ett visst ideal är mer eftertraktat än andra, och att en sångpedagog styr sina sångare till en musikalisk riktning som är deras men inte sångarens. Att påverkas är självklart något som är fantastiskt, men det måste ske utifrån sångarens egna villkor. Att som sångpedagog uttrycka att sångaren borde låta på ett visst vis för att det anses vara det mest korrekta är en hård subjektiv bedömning och tyckande. Det kan skapa många kritiska tankar hos sångaren om hens musikalitet, och att ifrågasätta sin musikalitet är i grunden en negativ utgångspunkt. Om man ska se på Dweeks (2015) forskning om mindset så är ett dynamiska mindset mycket mer åtråvärt, då de skapar större förutsättningar till att lyckas. Utgår jag som sångpedagog från det

sångaren vill utveckla skapas stimuli hos sångaren och väcker en nyfikenhet som gör att sångaren är beredd att lägga manken till för att nå sitt mål. Den envisheten syns tydligt i resultatet när sångarna drivs av sin egen motivation av att fortsätta trots eventuella motgångar.

Ett coachande förhållningssätt är vad jag skulle vilja kalla att leda sina sångare med en varm men bestämd hand, som den välanvända anglicismen ”tough love” antyder. Värmen och tron på sångarens egen kapacitet är grundstommen till sångarens proximala utvecklingszon. Med den kan jag som sångpedagog och sångaren nå hens tankar om vad som är hens mål och få den ultimata sångundervisningen.

Jag ser denna studie som en språngbräda för framtida studier för att ett coachande förhållningssätt i sångundervisningen ska bli än mer klart och etablerat. Främst för att kunna konkretisera dess betydelse än mer för olika situationer och individer inom sångundervisningen.

6.3 Rekommendationer till vidare forskning

Då studien har avgränsat sin datainsamling till tre veckor kan och bör denna studies tillvägagångssätt via aktionsforskning som forskningsprincip utföras på liknande sätt under en längre period. Det beror på arbetets disposition, men rekommendationen är att göra ett liknande och större arbete fler sångpedagoger och sångare deltar för att få ett mångfacetterat resultat. Gärna inom olika skolformer och över flera terminer.

En annan tanke som slagit mig under arbetets gång är att utgå från sångarens perspektiv och lyfta vad som eventuellt upplevs mer givande i coachingen och även pröva flera olika tillvägagångssätt i aktivt lyssnande och kraftfulla frågor och exempelvis utgå från Whitmores modell GROW.

Självklart går alla frågor att rikta till vilken instrumentgrupp och ämne som helst, men då forskningen inom sång tenderar att vara intervju- eller litteraturbaserade förespråkar jag forskning som utgår från analyser av praktisk undervisning. Detta för att ge nya infallsvinklar hos praktikern, det vill säga sångpedagogen, och inte ”bara” för forskaren.

Förhoppningsvis kan den här studien stimulera till vidare forskning inom sångens värld om hur en sångpedagog kan utveckla sina sångare och sin undervisning med coaching som förhållningssätt.

Referenser

- Andersson, L. (Lunds Universitet). (2011, 4 juli). *Coaching i undervisningen del 1 och del 2*. [Podcast]. Hämtad från <https://itunes.apple.com/se/itunes-u/coaching-i-undervisningen/id448152073?mt=10>
- André, J. & Salmijärvi, S. (2009). *Det sociokulturella perspektivet - En kritisk granskning* (Magisteruppsats). Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21573/1/gupea_2077_21573_1.pdf
- Bjärvall, K. (2014, november). I Vygotskijs zon. *Pedagogiska magasinet*, 4.
Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2014/11/20/vygotskijs-zon>
- Boström, L. & Svantesson, I. (2007). *Så arbetar du med lärstilar – nyckeln till kunskap och individualisering*. Jönköping: Brain Books.
- Brinkkær, U. & Høyen, M., (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2011).
- Bryman, A (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Dweck, C (2015). *Mindset – Du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gallwey, W. T. (1975). *Tennis – Det inre spelet*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Gjerde, S. (2012). *Coaching – vad-varför-hur* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Granqvist, B. & Nilsson, C. (2009). *Coaching och NLP – Vägledare på resa i coachingdjungeln* (Kandidatuppsats). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Tillgänglig:

<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:228986/FULLTEXT01.pdf>

Härstedts, A. S. (2010). *Att se sig själv som sångare – En aktionsforskningsstudie av individuell sångundervisning inom ramen för projektet "Vem äger lärandet"*.

(Kandidatuppsats). Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

Tillgängligt:

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1845259&fileId=1858887>

Ivan Pavlov. (2015, 19 april). I *Wikipedia*. Hämtad 2016-05-27,
https://sv.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pavlov

Jean Piaget. (2016, 19 maj). I *Wikipedia*. Hämtad 2016-05-27,
https://sv.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget

Kleplic, J. (2010). *Sång som verktyg – för personlig utveckling* (Kandidatuppsats). Luleå: Institutionen för arbetsvetenskap, Luleå tekniska universitet.

Tillgänglig:

<https://pure.ltu.se/ws/files/31169403/LTU-CUPP-10102-SE.pdf>

Kultberg, C. K. (u.å.). *Vem äger lärandet?* (VÄL-rapport). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utveckling.

Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22000/1/gupea_2077_22000_1.pdf

Larsson, C. (2010). *Rörande metaforer – Om figurativt språkbruk i individuell sångundervisning* (Masteruppsats). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:398130/FULLTEXT01.pdf>

Lindahl, K (2012). *Sjung med hela kroppen! – En kvalitativ undersökning av elevers upplevelser av rörelse integrerat i sångundervisningen* (Magisteruppsats). Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.

Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31608/1/gupea_2077_31608_1.pdf

Lindberg, M. (2015). *Kommunikativa handlingsmönster i enskild sångundervisning – observationsstudie av tre sångpedagoger på gymnasiets estetiska program* (Magisteruppsats). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.

Tillgänglig:

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:823213/FULLTEXT01.pdf>

Lindgren, A. C. (2012). Med videon som verktyg. I Rönnerman, K (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.55-70). (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin [NE]. (2016). *Anglicism*. Tillgänglig:

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/anglicism>

Pedersen, E (2014). *"Ja men bara hitta på något" – Hur beskriver sångpedagoger sitt arbete med elever som känner sig hämmade inför att improvisera?* (Kandidatuppsats). Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

Tillgänglig:

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=5050722&fileId=5050742>

Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I Rönnerman, K (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.21-54). (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K., (u.å.) *Aktionsforskning och kvalitetsarbete*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Tillgänglig:

http://gu.se/digitalAssets/1267/1267966_AktionsforskningEssens.pdf

Svenska Akademiens Ordlista [SAOL]. (2016). *Coach*. Tillgänglig:
<http://www.svenskaakademien.se/svenska-spraket/svenska-akademiens-ordlista-saol/saol-13-pa-natet/sok-i-ordlistan>

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar* (2. uppl.). Norstedts förlag: Stockholm.

Söderström, Å. (2012). Att lära av egen praxis. I Rönnerman, K (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.123-139). (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (u.å). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wennergren, A. C. (2012). På spaning efter en kritisk vän. I Rönnerman, K (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.71-88). (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Whitmore, J. (2009). *Nya coaching för bättre resultat*. (4. uppl.). Natur & Kultur: Stockholm.

Bilagor

Lektionerna på folkhögskolan

Totala antalet deltagare:

18 sångare, varav 11 stycken hade lektioner 2 gånger och 7 stycken endast 1 gång.

Sångare 1 – lektion i blackboxen

När lektionen började hann jag knappt ställa frågan om vad sångaren ville göra för ens hen kom med låtförslag och vad hen hade lust med att jobba med i låten, som i detta fall var att förmedla känslor. Jag tog sångaren på orden och frågade hur hen själv jobbat med känslorna i låten och hen gav svar om att verkligen leva sig in i låtens text. ”Ja men ok, då fattar jag! Vill du att vi går igenom texten tillsammans eller kör vi direkt på?”. Sångaren säger att hen gärna vill sjunga direkt utan att gå igenom texten och sedan jobba vidare på detaljnivå i texten utefter första genomsjungningen. Motiveringen var att hen ville skaffa sig en helhetsupplevelse om hur hen känner för låter just då. Låten sångaren valt var bekant för mig och enkel i sin harmonik och kompstruktur, så medan jag satt vid pianot och plankade och testade lite olika pianospelstekniker letade sångaren upp texten på sin mobil för att ha texten nära till hands. Jag frågar sångaren om hen ville ha det i någon annan tonart än originaltonarten, fick ett; ”Näää... jag har bara sjungit den med Spotify, så de känns nog bäst om jag sjunger i original”. Jag nickar och frågar om hen vill ha något intro, sångaren svara ja, och jag spelar och visar sedan med en huvudnick när sångaren kan börja sjunga. Vi spelar igenom hela låten och efter låtens slut ger jag kommentaren; ”Tack så mycket för en fin version av låten! Det märks att du känner mycket när du sjunger och att du verkligen gillar låten. Jätteroligt att få ta del av!”: Sångaren tackar och ser nöjd ut över sin prestation och står och tittar förväntansfullt på mig för vidare instruktioner. Jag frågar själv vad sångaren uppfattar hen vill vidareutveckla och sångaren pratar om att hen känner att hen vill få mer kraft i höjden på refrängen. ”Ok, ska vi i så fall fokusera på refrängen och experimentera och testa å se om vi kan hitta något gött?”. Sångaren tänker efter och nickar på huvudet; ”Jaaa... jo de e nog smart... joo, så gör vi!”. Vi sjunger igenom refrängen en gång till

och stannar sedan vid och diskuterar specifik vad sångaren uppfattar vad hen vill ha mer ”power”. Jag informerar att sången är i originaltonart och kastar ut frågan om sångaren reflekterat över tonartsval. Sångaren ser frågande ut och jag förklarar vidare att ett tonartsbyte kan göra att låten blir mer anpassad efter sångarens röst och ”bästa läge”. ”Är det ok om vi testar, för jag hör att du har jättemycket power i din röst, men att tonarten eventuell... jobbar emot dig i ditt arbete att få till mer kraft i din röst”. Vi testade olika tonarter i refrängen och kom fram till att en högre tonart än originalet passade sångaren bättre då hen och jag upplevde att hen hittade mer rätt och fick en annan power i sin röst. Jag frågar sångaren om vad hen upplevde vad det var som var skillnaden i teknik, klang och karaktär på hens röst nu jämfört med då. Vi diskuterade och satte olika begrepp på olika sound och känslor som sångaren hade uppfattat med sångstermer som belting, falsett, flageolett, twang och stöd. När vi satte begreppen så förevisade jag eller syftade till vissa passager i sången och sångaren kom även med egna funderingar kring vad hen gjorde. ”Här innan hade du en skarv som gjorde det svårt för dina muskler att hitta rätt till topptonen. Nu fick du mer skjuts innan i tonen i sitt stöd... Du planerat helt enkelt på ett annat sätt i sitt stöd och musklerna visste vad dem skulle göra. Jättekul att du kan göra så mycket olika sound med din röst ju! Vad tycker du själv?”. Sångaren nickar och står en stund och funderar. ”Jo, det... det känns som jag får mer kraft liksom... att jag får till egde mer eller vad man ska säga... de är mer kraft...”. Jag håller med sångaren och ger direktiven att hen borde sjunga refrängen en gång till i den nya tonarten för att befästa den, sångaren nickar och vi börjar jobba med refrängen. Det slutar med att vi sjunger igenom refrängen tre gånger utan stop för att sångaren ska komma in i låtens nya tonart. Vi börjar därefter med att sjunga hela låten i den nya tonarten i syfte för att sångaren ska få uppfattningen om hur hens röst ter sig. Efter genomsjungningen analyserar vi vad sångaren och jag själv upplevde som annorlunda i hens sång. ”Jag tycker typ att det känns bättre nu i refrängen nu, för de blir lite mer kraft och jag orkar liksom mer... det är lättare att få mer känsla nu, att få mer botten i tonen”. Mitt i sångarens tankegångar avbryter jag hen och ger mina egna tankar om vad det är som gör att sångaren upplever det lättare. ”Här har du en annan kontroll på din sång för att dina muskler och stämband redan vet hur dem ska göra. Sedan var den tidigare tonarten för låg för dig just nu... man vet ja aldrig om det kan förändras, men just nu klingar din röst bättre i denna tonart och dina övertoner hörs, speciellt i refrängen.” Sångaren nickar, och jag leder konversationen vidare om vad hen kan fokusera på till nästa lektion. ”Vad säger du om vi fortsätter med denna låt nästa vecka, så kan du

fortsätta öva på låten fast i den nya tonarten? Låter det som en plan? Eller får du feeling på något annat så kan vi såklart göra det också, men tänker att det kan vara gött att etablera sången så att den blir... typ din egna". Sångaren tänker efter ett slag och nickar sedan till svar. Vi fortsätter sedan med att sjunga igenom låten två gånger och jag ger direktiv om att sångaren ska fundera över om hur hen upplever sin röst i de olika delarna vers, refräng, stick och brygga. Vid lektionens slut ger jag direktiv om vad hen bör fokusera på i sin övning till nästa vecka och lyfter fram att hen ska lära sig texten, sjunga i den nya tonarten och reflektera över vad hen vill med låten. Sångaren nickar och jag tackar för lektionen.

Sångare 1 – lektion 2 i blackboxen

Lektionen startar med att sångaren ligger i fosterställning på golvet längs med de stora fönstren. "Oj, är allt bra med dig?". Sångaren reser sig sakta upp och ser halv om halv sovande ut. "Ja... de är bra... jag var uppe så himla sent igår och kollade på film... så de blev lite sent, och jag tänkte att jag kunde passa på att vila mig lite till innan lektionen började...". Sångaren fnissar till och jag nickar och ler tillbaka. "Ja... de är ju rätt tidigt fortfarande. Vad var det för film?". Sångaren förklarar vilken film det var och dess handling, och arbetar sig succesivt upp till stående position och går sakta och lojt fram till pianot där jag sitter. "Ok... men så kan det ju vara ibland... att man behöver lite egentid, och film är ju rätt mysigt ibland. Men då är det inte så konstigt att du är trött. Men... nu så, nu får vi köra igång vår lektion va?". Sångaren ler och suckar lite teatraliskt men visar engagemang i att ha sånglektionen. Jag frågar ut sångaren hur övningen gått och hur hen jobbat med låten. "Jooo... jag har faktiskt inte övat så mycket... mest fokuserat på att sjunga den i rätt tonart och övat text, men inte mer än så... vi har haft så mycket mer kören, och jag är helt slut!". Jag nickar förstående och frågar om hen har sjungit något innan idag eller om vi ska ta en liten snabb uppvärmning. Sångaren skakar på huvudet; "Nää... Jag har typ vaknat för tjugo minuter sedan, så... nää... jag har precis borsta tänderna...". Vi ställer oss därefter mitt i rummet och jag förevisar lite stretchningsövningar för att sångaren ska komma igång i kroppen och därefter lite stöd- och artikulationsövningar. Jag frågar hen om det känns som hen kommit igång någorlunda, sångaren svarar ja, och vi går tillbaka till pianot. När jag sätter mig vid pianot så frågar jag sångaren vad hen vill fokusera på under lektionen idag, och sångaren blir tyst av frågan och tittar på mig med en trött blick. Min reaktion av sångarens tystnad är att inte ställa någon följdfråga utan ge egna förslag på

vad vi kan fokusera på som interpretation och uttryck. Sångaren nickar och jag ställer frågan om vad sången betyder för hen. I sin redogörelse av texten sitter jag samtidigt och läser texten, och efter sångarens redogörelse går jag in i andra verstexten och frågar ut sångaren om vissa specifika textrader. ”Ok, ordet ”blue” i engelskan, det brukar ju syfta på att något är negativt... typ... nedstämdhet, ledsamhet, sorg... om du tar in det ordet i din beskrivning... min uppfattning är att låten handlar med om ett svek än om kärleksdedikation... Fattar du va jag menar?”. Sångaren ser lite ställd ut och jag börjar lyfta fram olika sånger och ger konkreta tankar kring vad helheten blir i förhållande till olika rader i texten. I detta skede börjar sångaren bli mer fundersam, och jag frågar hen om den nya innebörden av texten kanske kan ha ett spännande i förhållande till hur hen kommer sjunga låten. Hen rycker lite på axlarna, dock uppmuntrar jag sångaren till att testa och se vad som händer med sången efter vår diskussion om texten. Sångaren nickar, samlar sig och vi börjar från början. Efter att sångaren sjungit igenom låten frågar jag hur hen upplevde sången nu, och sångaren svarar att sången kändes mer berörande nu än förut. Jag nickar och frågar hen om hur hen tänker kring sitt kroppsspråk när hen sjunger, och sångaren svarar att hen inte tänker så mycket kring det. Min underliggande tanke kring frågan är att jag själv i stunden upplevde att sångaren hade mycket tix i ansikte och kropp, och för att sångaren ska upptäcka det själv drar jag bort backdropsen för att få fram spegelväggen. ”Ok, om vi gör såhär, bara för att skapa ett mer förtydligande för dig. Om du tar och sjunger versen och första refrängen så ska du samtidigt spana in dig själv i spegeln och medvetandegöra vad du faktiskt gör... så du får ett litet hum helt enkelt! Ok? Du får säga om det känns läskigt, detta är ju bara ett förlag, men ja tänker att det kan vara bra att vara medveten om vad man faktiskt gör! Eller hur?”. Sångaren nickar och vi spelar igenom till och med efter första refrängen. Jag frågar sångaren vad hen upplevde hen gjort undertiden hen sjöng, och får till svar att hen gör mycket med armarna och att hen tycket det är snyggt med mycket gestik och att hon känner sig mer fri i sin sång i det. Svaret skapar en friktion i min planering i det jag vill komma åt, och jag försöker lirka sångarens reflektioner kring vad som ”känns skönt” och hur en publik upplever det. Jag vänder sångaren mot handledaren och den deltagande sångaren och säger åt sångaren att göra en ”konsertversion” för dem och ha text och kroppsspråk i åtanke. Sångaren sjunger igenom låten och efter framförandet ställer jag först frågan till sångaren hur hen upplevde sången och framförandet. ”Jo, det kändes ju skönt att veta vad jag vill göra med kroppen, speciellt armarna! Att jag typ kan ge mer känslor med dem”. Jag nickar

och frågar sedan publiken hur de upplevde armarna och sångarens gestik. ”Jaaaa... asså, det beror ju på hur man vill framföra låten. Det blir lite musikal-känsla över allt när man viftar mycket med armarna, men det är ju fint också! Det beror på vad man vill göra med låten”. Jag nickar och vänder mig till sångaren igen och frågar vad hen vill skapa för känsla hos sin publik, och sångaren svarar att hen helst inte vill vara i musikalgenren, men att hen vill ha kvar sina armrörelser. Jag frågar hur hen ställer sig till att sjunga sången igen och göra samma sak fast nästintill helt stilla. Sångaren nickar och vi spelar igenom låten igen, dock ej vänd mot publiken utan vänd mot mig och pianot. Jag stoppar sångaren efter andra refrängen då jag tolkar sångarens sinnesstämning att hen är obekvämt och på gränsen till för styrd av mig och frågar hur hen upplevde det att vara stilla. Hen svarar att det var jättejobbigt och att hen tappade fokus på text och känsla och tyckte det kändes konstigt att inte att få röra sig. ”Ja... det kan jag absolut förstå... att det känns stelt. Hur skulle du ställa dig till om du gör en blandning av de två olika framförandena? Asså... blanda att vara rörlig och still, så du får en mer variation? Bara testa och experimentera och se hur det känns?”. Sångaren nickar och vi spelar hela låten igen och sångaren vänder på eget initiativ sig mot publiken. Efter framförandet låter jag sångaren reflektera själv över sin upplevelse och när det kändes mest bekvämt och mest givande. ”Ja... som du nämner så är det när du är med fri som du upplever att du är mer med i musiken, men i stora drag så var du mer rotad... mer stillsam i din gestik i hela låten, så när du väl gjorde något så fick det mer effekt. Eller vad tycker ni?”. Jag kastar frågan till publiken och de nickar och den deltagande sångaren fyller i; ”Ja... jag tyckte detta va mer i genre, asså popballad, och ja.... man såg mer av dig och vad du ville än dina händer”. Sångaren ler och nickar och kommenterar att hen tyckte det var svårt, men att hen ändå gillade mer att sjunga med gestik än stilla och svarar att ”stå still är typ inte riktigt min grej... jag gillar teater, så det känns bara fel...”. Jag nickar och säger att jag förstår hens tankar, men att det kan vara intressant att tänka hur en sång upplevs via gester och uttryck. Jag tackar sångaren för lektionen och avslutar med att be hen att reflektera över vad som var roligt och vad hen vill jobba vidare med.

Sångare 2 – lektion 1 i blackboxen

Jag viftar fram och hälsar på sångaren vid pianot och frågar om sångaren har någon speciell artist eller låt i åtanke. Hen svarar med en specifik låt och artist och jag frågar om hen har not på låten. ”Nää... jag har bara sjungit till inspelning på Spotify”. Jag nickar och svarar att låten inte är så bekant för mig i harmonik så jag behöver koppla

upp datorn så vi har något att lyssna på. Sångaren står och väntar på mig medan jag hukande kopplar in datorn i PA-anläggningen och samtidigt försöker hitta anslutning till skolans internet. Jag sätter mig sedan på pianopallen och vänder mig mot sångaren; ”Ja, då så! Färdigpillat! Hur vill du jobba med låten idag på vår lektion?”. Sångaren säger att hen gärna vill sjunga och lyssna in den via någon inspelning först. För att sångaren lättare ska se skärmen lyfter jag datorn och ställer den på en stol vid pianot och vi börjar gemensamt leta efter den version sångaren vill lyssna på och sjunga till. Vi diskuterar stillsamt vid datorn om vad det är som gör att hen valt låten och vad det är för kvalitet hen vill åt i den, och trots att artisten själv har en mild karaktär i sound vill sångaren själv jobba med mer styrka i volym på höjden. Jag försöker formulera så öppna frågor som möjligt för att förstå vad låten lockar hos sångaren, och sångaren säger att det är hens barndomsartist och hens sånger och röst står hen väldigt nära. Vi slår på låten och lyssnar igenom den samtidigt som vi letar upp rätt text på hennes iPad, och pausar efter att första refrängen. ”Ok, vill du ha någon uppsjungning kanske eller ska vi testa och hoppa på låten direkt?”. Sångaren svarar att hen inte behöver någon uppvärmning då hen övat innan lektionen, så vi slår på låten igen och står med ryggarna vända mot publiken och sjungen gemensamt genom låten. ”Ja! Men va fint! Man märker verkligen att du gillar låten och artisten. Jätteroligt! Tack! Om vi nu ska göra den lite mer kraftfull i ditt uttryck, är det något speciellt ställe... passage du tänker dig, eller är det hela låten?”. Sångaren svarar att det är främst i refrängen hen vill ha mer kraft i, men att hen upplever att hen är för svag i sin volym genom hela låten. ”Ok, om det är främst refrängen du vill ha mer volym... eller power, så kanske vi ska börja där? Eller?”. Sångaren säger ja och vi sätter på låten och jag guidar sångaren att öka sin volym genom att gestikulera stora rörelser med händerna om att han ska våga ta i mer. Sångaren följer mina händers gestik, och så fort jag låter sångaren jobba frö sig själv tappar hen flödet och volymen. ”Ok, om man snackar stöd. Vad är det du tänker och känner att du har det mest?”. Sångaren tänker till och lägger sedan handen på magen och förklarar att hen upplever att magen har den största påverkan i hur hen upplever om hen har stöd eller inte. Jag instruerar att hon ska koppla på stödet lite till för att få mer kärna i sin röst och frågar om vi kan ta sången från början och se hur stödet och sången ter sig. Sångaren nickar lite blygt och jag slår på låten från början och ställer mig lite längre bort från sångaren och intar en mer passiv roll. Dock går jag direkt in och gestikulerar bredvid sångaren efter en fras då jag märker att sångaren inte vågar ta i så mycket. Gesterna resulterar i att hen vågar ta i mer och får mer förankring i sitt stöd.

Sångaren börjar efter första versen lägga handen på sin mage för att känna av sin aktivitet, och jag uppmuntrar sångaren genom låten med utrop som ”yeah, snyggt”, ”exakt så”, ”liiiiite till stöd”, ”Ja, nu har du det!”. Vi fortsätter nästen hela lektionen med att jobba passage för passage och stannar emellanåt upp med bakgrundsmusiken för att fokusera på en fras och upprepa den för att hitta sångarens förankring. I slutet av lektionen vänder vi upp undervisningen och vinklar oss mot publiken och sångaren sjunger hela låten från början. Jag står bredvid och viftar och lockar med ett leende när sångaren ska öka sitt stöd och får i gengäld ett leende när sångaren förstår vad jag vill åt och lägger sin hand på magen för att hitta sitt stöd. Efter genomförandet applåderar publiken och jag och sångaren ler lite blygt och tackar. ”Bra jobbat! Wow! Du har verkligen fått kämpa på bra med stödet nu, och det märks en jättestor skillnad, speciellt i verserna, att du får mycket mer koll på din röst. Jag tänker, att vi kanske ska fortsätta med denna nästa vecka och testa vidare, för du har så himla mycket fint på gång! Så för att få till det sista så tror ja verkligen att vi ska fortsätta! Va tror du?”. Sångaren nickar leende och vi avsluta lektionen med att hen går tillbaka till där hur suttit tidigare bland publiken.

Sångare 2 – lektion 2 i blackboxen

Vi börjar lektionen med att jag frågar sångaren vad hen gjort och övat på i sången sedan förra veckan och får till svar att hen inte hunnit öva så mycket på grund av full schema med skolkören. Jag nickar och frågar vad hen vill fokusera på, och svarar att hen gärna vill fortsätta att utveckla en mer stark volym genom hela låten, dock med fokus på refrängen. Nickandes slår jag på bakgrunden och vi börjar med att sångaren sjunger fram till efter första refrängen. ”Ok tack så mycket! Bra jobbat! Om du minns förra lektionen så fokuserade vi mycket på att du skulle jobba med stödet, visst? Så... jag tänker mig att vi gör som förra gången... att du lägger handen på magen, för det verkade vara en bra ”kom-ihåg”-grej för dig. Så tar vi låten från början.”. Sångaren nickar och vi börjar från början. När en liten snutt på första versen gått avbryter jag sångaren och frågar hur hen upplever sitt stöd. ”Jo... nä... jag känner att jag känner stödet men att det... det vill inte i halsen alls. De bara slår tillbaka hela tiden”. Jag nickar och förklarar att det är en vanesak att hen är van att sjunga i falsettliknande kvalitet och att hens mål att få till en mer tal-eller modalkvalité istället har en helt annan muskelinställning. För att visa de olika sounden på kvalitéerna sjunger jag först i falsett och uppmanar sångaren att härma. Hen härmar och därefter tar jag och sjunger i edge på

vokalen "ey" och säger åt sångaren att härma. Sångaren härmar och jag ökar succesivt på tonhöjden för att få in muskelminnet hos sångaren om hur en tjockare slutning kan upplevas och låta i högre tonhöjd. När vi börjar närma oss den tonhöjd som melodin i sången har börjar det blir jobbigt för sångaren då hen ofta slår över i falsettkvalité. "Det är helt ok. Det är bara å nöta och nöta tills det sitter. Tyvärr kan det vara väldigt påfrestande, men de fixar du. Vi får bara nöta lite till. Du jobbar på superbra!". Vi håller på och testat liknande övning på fler olika vokaler som "ä", "jä", "ji" och "i" och oavsett vokal blir skarven från modal till falsett lika påtaglig vid samma tonhöjd. Jag frågar sångaren om vi ska testa sången och se om hen kan experimentera med att få in samma sorts teknik vi precis övat på. Sångaren nickar och frågar mig även vart hen ska använda sångtekniken i låten och jag svarar att det är där hen vill ha med kraft i sin höjd och inte sjunga i falsett. Sångaren nickar samtidigt som hen riktar sitt fokus att tänka igenom det som sagts. Jag går fram till datorn och vänder mig sedan om och frågar om hen är redo att testa från början eller om vi ska börja från refrängen och får svaret att hen helst vill ta det från början. Mitt agerande bli lite dröjande då jag överväger om jag ska ta från refrängen istället, men ger en tummen upp och trycker igång sången. Sångaren står och trampar i takt till låten från PA:t och samlar mod i att öka sin volym i sången när refrängen kommer. Hen håller sig för magen och hela kroppshållningen och attityden signalerar att hen jobbar så hårt hen kan för att få till en klang som inte spricker upp från modal till falsetten. Jag står bredvid och gestikulerar när hen behöver forcera mer energi i stödet för att inte gå över i falsett, och när vi loopat refrängen tre gånger brister sångaren ut i gråt. Vi stannar upp sjungandet och jag pratar lugnt och metodiskt; "Jag förstår att det är jättejobbigt att gå in såhär som du gör! Du gör det med bravur! Så himla modigt av dig!". Sångaren ser tveksam ut och tittar på handledaren, och handledaren reser sig upp från sin plats och börjar prata; "Som Madde säger är du jättemodig som vågar testa nya sångsätt som är ovana för dig. Varför det blir extra jobbigt för dig är för att du inte har tillräckligt med muskelminne för det nya sångsättet. Så att det blir jobbigt och känns annorlunda är helt logiskt och något som vi kan jobba vidare på. Du är grym! Det kräver mycket av dig just nu, och det är helt ok!". Sångaren nickade och handledaren frågade om det var ok och sångaren nickade än en gång till svar. Vi fortsatte lektionen med att sjunga hela låten och befästa känslor sångaren ville förmedla i låten. Vid lektionens slut tackade jag sångaren och upprepade att hen var modig som vågade testa så mycket nytt med en ny sångpedagog. Sångaren tackade själv och gav ut en suck av lättnad när vi satte punkt för lektionen.

Sångare 3 – lektion 1 i konsertsalen

Sångaren kommer fram till flygeln och jag ler och frågar om hen har med någon låt till dagens lektion och blir lite ställd av svaret att hen inte har det. Jag hade tidigare fått reda på av handledaren att sångaren brukar vara organiserad i sin repertoar och nästintill alltid har med egna sångförslag. ”Ok... men då rotar jag fram min skattgömma av noter så ska vi se om vi hittar något som kan va gött... eller va tror du?”. Sångaren svarar ja och jag hämtar min hög av noter och börjar bläddra samtidigt som jag frågar ut sångaren om hen gillar någon speciell genre, artist eller vill fokuserat jobba med ett sound. Sångaren svarar att hen inte riktigt vet, och min reaktion blir att jag snabbt vill komma fram till något och lägger fram ett låtförslag. Jag frågar sångaren om hen känner igen låten, får ett nej, och letar upp låten på Spotify och spelar upp den. ”Jaha! Den låten! Jag men den är ju bra, så den tar jag gärna!”. Jag frågar om hen sjungit den innan och får ett nej. ”Ok, men kan du den halvt om halvt? Vi kanske kan testa versen? Kan du den något sänär? Jag har text på den, så det kanske räcker? Vi kan ju testa, så stannar vi upp när vi behöver färskas upp vårt minne om hur melodin går. Är det ok?”. Sångaren nickar och jag börjar spela på introt, dock upptäcker jag att jag skrivit ut fel papper då ackordanalysen inte stämmer, och beslutar i stressen att spela den efter gehör. Jag börjar spela, men spelar så pass mycket fel att jag styckar upp hela låten och gör sjungandet för sångaren svårt då både harmonik och timeing blir fel. Jag ursäktar mitt spel genom hela lektionen, och sångaren upprepar att det inte gör något, men på grund av mitt pianospel får lektionen aldrig någon fart eller direkt fokus. Det slutar med att vi styckar upp sången och fokuserar på svåra melodipassager för att sångaren ska lära sig melodin. Vi hann bara sjunga genom låten i sin helhet en gång, och mitt missvisande pianospel gör att sångaren ofta hamnar i dissonans med melodi då jag spelar fel ackord. Vid lektionens slut så tackar jag och säger att jag gärna fortsätter med låten nästa lektion med motiveringen att sångaren ska få en ärlig chans att få sjunga den i ett rättvis musikalisk sammanhang. Sångaren skrattar och säger att det är ok och att hen gärna fortsätter nästa vecka med samma låt.

Sångare 3 – lektion 2 i konsertsalen

Vid lektionens början frågade jag hur sångaren mår, och sångaren uttryckte att hen var sliten i rösten på grund av mycket repande med kören. ”Ok, men då anpassar vi lektionen utefter hur du mår och upplever och du pallar... är de ok?”. Sångare säger ja

och vi börjar med att gå in i förra lektionens låt direkt då sångaren själv inte upplever sig att behöva sjunga upp. Jag frågar om hen har koll på melodin och hen svarar ja, och jag svarar med att hen kommer få ett bättre komp än förra veckan då jag själv även har övat. Sångaren log snabbt och började med att skaka av sig spänningar i kroppen medan jag spelade på låtens intro. Jag fokuserade på pianokompet och hade ambitionen att verkligen ge ett bra stöd i kompet för att ge sångaren något bra och svängigt att musicera till. Tanken var att kompensera förra veckans tråkiga pianokomp från mig sida och skapa förutsättningen för sångaren att kunna skifta hens fokus från klang till känslor i sången. Min bild av sångarens uppfattning om sig själv var att hen har bra gehör och visar detta genom att göra snabba wailningar. För att förankra sångarens interpretation skapades tanken om att utgå från vad hen gör när hen är i musiken och lever i den och inte ”bara” går på autopilot och gör det hen brukar göra. Sångaren börjar sjunga på versen och allt flyter på tills vi kommer till refrängen då sångaren avbryter sig efter några fraser och uttrycker att hen är för sliten i rösten. ”Ok, ja men det är bra att du säger till. Känner du att du kan sjunga alls idag?”. Sångaren nickar och säger att hen gärna testar verserna igen. ”Javisst kan vi det! Men du får lova mig att hojta till när din röst inte pallar mer... för det är ingen idé att stöta och blöta om den är irriterad. Ok?”. Sångaren nickar och vi börjar om från första versen. När vi kommit igenom halva stannar sångaren av igen och håller sig för halsen och uttrycker att hen inte vet om han orkar. Jag nickar och frågar hur hen tänker kring sitt stöd. Hen rycker på axlarna och säger att hen inte är så bra på att använda sig utav det och menar på att hen tycker det är tråkigt och inte ger så mycket effekt i hens sång. ”Jaha... men hur tänker du kring att du är sliten i halsen nu och inte orkar sjunga? Inte för att vara den som är den... men har du ingen stödförankring så tar sina stämband stryk. Som de har gjort nu! Och sjunger du i en köttig genre som du gör så... ja... du känner ju själv?”. Sångaren nickar. ”Men om du känner att det känns ok, så kanske vi kan testa lite hur du kan jobba med stödet i sången? Du säger såklart till när ”enough is enough”, men jag kan tänka mig att det kan vara gött att bara se om det gör någon skillnad. Eller?”. Sångaren svarar ja och jag förevisar en stöövning där hen ska synka att långsamt böja på knäna samtidigt som hen gör ett ”hysch”-liknande ljud och hålla på så länge hen orkar. När hen har slut på luft ska hen andas in och sträcka ut benen och göra samma procedur igen. Sångaren får göra övningen på olika tonande konsonanter som ”v” och ”r”, och jag frågar om hen upplever något sorts motstånd i kroppen. Hen svarar att den är tungt och jobbigt, jag frågar var, och hen svarar att det är jobbigt att hålla tonen då det upplevs som att luften

tar slut. Jag nickar och svara att stödet gör att en orkar hålla tonen längre, och frågar om vi ska testa att praktisera det på fraser i versen. Sångaren nickar och vi testar, och jag påminner sångaren när hen sjunger sången att aktivera sitt stöd genom att peka framför mig i en långsam rörelse. Rörelsen ger resultatet att sångaren håller ut sina fraser och disponerar sitt luftflöde och orkar hålla frasen och tonens klang längre än förut. ”Oj... jaha... ok... då fattar jag! Va konstigt... och bra det känns! Typ... det känns nästan inget alls i halsen, som det brukar”. Jag nickar och ler och säger att vi tyvärr får runda av, men att det var roligt att hen upplevde att stödet var till hjälp.

Sångare 4 – lektion 1 i konsertsalen

Jag börjar lektionen med att fråga om sångaren har något speciellt önskemål eller har med sig någon låt. Sångaren svarar nej, och jag frågar om jag ska välja fritt eller om hen vill sjunga i någon speciell genre och ger förslagen pop, soul, rnb eller jazz. Sångaren svara r n b och jag väljer en låt från nothögen och frågar om låten skulle kunna vara intressant att jobba med. ”Ja va kul! Den är ju asgrym! Och artisten är typ lite av... ja... lite idol, så ja!”. Leende frågar jag hur väl sångaren känner till sången, och hen uttrycker att hen känner till den väl. Jag frågar om hen vill göra någon sånguppvärmning eller om vi ska hoppa in i låten direkt, och sångaren svarar att hen gärna sjunger låten då hen redan upplever sig som uppsjungen på grund av dagens tidigare körrepetition. ”Ok va bra! Då får vi lite mer tid till att jobba med låten, och det är ju bara kul! Vill du ha ett litet intro kanske? Så kan jag ge dig en liten nick när du kan börja med versen.”. Sångaren nickar och samlar sig och börjar vagga i takt till introt och börja sjunga på versen. Jag nickar uppmuntrande mot sångaren emellanåt och uppmanar på att fortsätta genom hela refrängen. När vers två kommer stannar sångaren upp och visar frustration i att inte veta hur den andra versen går. Jag stannar och frågar om vi ska ta versen den fras för fras, sångaren nickar och jag börjar sjunga. Sångaren börjar inte härma, och jag frågar om vi ska göra på något annat sätt. ”Asså... jag fattar inte hur du sjunger sådär lätt och ljus. Mitt blir bara tungt!”. Jag nickar och menar att hen inte behöver sjunga som jag i sound utan bara härma melodin och vi försöker igen. Trots ytterligare försök så börjar sångaren bli mer och mer frustrerad på sig själv, trots att hen härmar melodin korrekt. Jag upprepar mig och frågar om vi ska ta det från början och låta vers två vila tills vi kommer in i den från ett mer musikaliskt sammanhang. Jag får en nick från sångaren och vi börjar från början. När första refrängen kommer börjar sångare visa stark frustration mot sin egen prestation och börja vifta med armarna och stöna

småfrustrerat. Tillslut blir det för mycket press. Sångaren står och fysiskt slår sig själv lätt i huvudet i ren frustration och utbrister; ” Jag fattar inte hur jag ska göra! Allt känns så himla tungt och fult vad jag än gör! Varför låter du så lätt?”. Jag reagerar med ett oerhört lugn och pratar med en lugn röst; ”Ok, jag förstår att det är frustrerande att inte få till det man vill få till i sången... Att det känns som en vägg man går emot.” Sångaren nickar och andas tungt ut. ”Förstår jag rätt om du menar att du vill sjunga på ett annat sätt i dina topptoner av melodin? Att du har en mörk klangfärg just nu och vill åt en mer klar och ljusare klangfärg... alltså, att du placerar dig längre fram i röstapparaten?” Jag gestikulerar samtidigt med mina händer och för dem längst mina kindben längre fram. Sångaren tittar på och skakar på huvudet; ”Nä... eller jag vet inte... Min röst känns så platt och enformig när jag sjunger... låten blir jättetråkig efter ett tag ju! Jag vill göra nått annat så det... händer lite mer än det gör nu, typ waila! Men jag är jättedålig på att improvisera... så jag vet inte...”. Mitt i sina tankar tystnar sångaren, och jag fortsätter att fylla i hans tankebana; ”Så förstår jag rätt om du vill experimentera fram lite alternativa melodier i andra versen, eller är det något annat du menar?”. Sångaren svarar; ”Ja... jo, fast jag tycker det är jättejobbigt med improvisation... Så...”. Sångaren slänger ett öga på handledaren, som är hans egentliga sångpedagog, och skrattar till lite och handledaren ler tillbaks. Det bekräftas efter lektionen att sångaren har en historia om att inte gilla att improvisera då han lägger för mycket prestation över det och det blir en stor bromskloss i undervisningen. Ovetandes pratar jag vidare; ”Hur skulle du ställa dig till om vi fokuserar på att hitta lite alternativa melodier på andra versen och sticket?”. Sångaren nickar, och jag reser mig upp från pianot och ställer mig bredvid sångaren och börjar prata utifrån notpapperet om vart någonstans sångaren vill experimentera fram wailningar. Vi dedicerar resten av lektionen att hitta lite olika tillvägagångssätt i hur han kan öva upp lite alternativa melodier genom att utgå från ackorden och den redan noterade melodin och göra ters- eller kvintstämmor; ”Om jag har förstått rätt så kan du noter. Visst? Gött! Ett alternativ är att du utgår från den skriva melodin och sedan bygger ex. en andra stämma över eller under utifrån ackordets toner melodin är i. Hänger du med? Jag kan visa lite hur jag tänker, men mest för att visa ett tillvägagångssätt! Så att du inte tror att det är det ultimata sättet, utan mest för att teoretisera vad du gör.”.

Sångare 4 – lektion 2 i konsertsalen

Sångaren stod vid flygeln och tittade fokuserat på noten medan jag frågade hur det hade

gått med att hitta wailningar och alternativa melodier i låten under veckan. ”Njæ... det har varit jättesvårt... Och jag fattar fortfarande inte hur jag ska göra, för det blir bara konstigt”. Jag nickar förstående och frågar; ”Ok, men hur skulle du känna om vi sjunger låten från början och ser vad som händer och låter de som sker ske? Så utgår vi från dagsformen helt enkelt. Funkar det?”. Sångaren nickar och vi börjar sjunga låten från början. Till en början går sjungandet som på en räls, men när vi kommer till samma ställe där sångaren upplevt svårigheter förra lektionen stannade hen upp tvärt och utbrast; ”Asså... Jag vet inte hur jag ska göra här, för jag låter inte som jag vill! Det blir inte alls bra! Jag fattar inte hur jag ska göra! Det blir bara fult, och jag känner mig instängd!”. Hen brister ut i ett kort vrål, slår sig samtidigt i huvudet, och min omedelbara reaktion blir att småskratta och utbrista; ”Jaha...? Nu förstår jag inte riktigt vad du menar med ”ful”, för här sitter jag och får värsta feelingen! Men... Du säger instängd? Vad exakt menar du då?”. Sångaren skrattar till och placerar sedan sina händer framför ansiktet; ”Jag men... det känns som om något är i vägen och att sången inte kommer fram. Typ en vägg!”. Jag reser mig från flygeln och ställer mig bredvid hen och gör samma gest för att visa att jag tar in det hen säger med samma kroppsspråk. ”Instängd... Menar du att... tolkar jag rätt i att soundet inte är det du vill ha precis här? Att det är främst det som gör att du låser dig lite i stunden och... och inte får rätt feeling för det? Eller?”. Sångaren nickar; ”Ja! Asså... jag känner mig så himla tung, och att jag inte kommer fram!”. Jag nickar och konkretiserar; ”Ok, gött! Då kan vi kanske experimentera med lite olika klanger och se vad vi hittar i låten, eller vad säger du? Så vi fattar vad det är du vill åt helt enkelt!”. Resten av lektionen dedicerar till att hitta en klang som ligger länge fram och som inte kräver lika stor stämbandsslutning samt att hitta volym via twang.

Sångare 5 – lektion 1 i blackboxen

Lektionen började med att sångaren presenterade en låt som hen tidigare jobbat med men inte kände sig riktigt klar med; ”Jaha, va spännande! Det är ingen låt jag känner till alls. Finns den på Spotify, eller har du not på den?”. Sångaren svarar att hen ej har not på den men att den finns som karaokeversion på Spotify. Jag skriver in titeln och slår på låten, och lyssnar igenom vers och refräng på låten för att få en uppfattning om den. Sångaren svarar att hen gärna bara vill sjunga den utan uppvärmning då hen precis kommit från körlektionen. Jag slår på låten från början och sätter mig ned och tar in låten och sångarens framförande av den. Hen sjunger igenom hela och jag sitter och

smådiggar vid pianot och ger uppmuntrande miner till hen när hen tittar på mig. När sångaren sjungit klart låten ger jag, handledaren och den observerande sångaren en liten applåd och sångaren ler lite och bugar. ”Wow! Tack för framförandet! Va roligt! Jag upplever det verkligen som om du har gjort låten till din egna och verkligen ger den ditt allt i interpretation, känslor och energi! Kul! Vad tycker du själv?”. Sångaren svarar att hen jobbat mycket med låten och upplevde att nervositeten att framföra den för mig blev en extra kick och fick hen att göra bättre ifrån sig än tidigare. ”Jaha! Ok, så det var de som kanske behövdes? Då betyder det att du kunde hantera dina nerver på ett proffsigt sätt nu i låten, för det märktes inte alls att du var nervös!”. Sångaren ler och tackar och pratar om att hen upplevde ett extra fokus som fick hen att ”skärpa till sig” och prestera bättre. Jag frågar om hen hade någon uppfattning om vad hen skulle vilja fokusera på under lektionen, men får till svar att hen inte riktigt kommer ihåg vad hen upplevde då hen va så fokuserad på att genomföra låten och inte på hur hen gjorde i stunden. ”Ja... asså... jag upplevde att du var så inne i din känsla och jag köpte ditt framträdande rakt av! Jättefint! Det man skulle kunna fördjupa sig i och finlira är kanske lite fraseringar och avslut på dem... Att du blir lite mer medveten om hur du kan dra på orden i slutet så att du kan välja om du vill ha långa eller korta toner. Eller vad tror du?”. Sångaren nickar och jag ger instruktionen att hen kan överdriva sina fraseringar och göra dem extremt långa. Vi börjar från början och fokuserar endast på första versen. Efter versen sjungits ger jag direktivet att hen ska göra dem extremt korta och släppa tonen i slutet av frasen. Vi upprepar första versen i det nya direktivet, och efter att den är klar frågar jag sångaren hur hen upplevde de båda versionerna och om det var något som hen upplevde var bättre eller sämre. ”Ja... jag tycker nog den sista kändes mer bekväm... men jag vet inte... den första kändes ju lite mer ovan, så kanske... jag vet inte...”. Jag nickar och svarar; ”Jag men precis! Du är något på spåren! Om man ska likna de olika versionerna med den du gjorde först så är din egna mer lik den andra med korta avfraseringar än den första med långa. Eller hur?”. Sångaren nickar långsamt. Jag ger instruktioner om att vi kan testa att göra en version där hen medvetet blandar mellan de olika versionerna för att hitta nya tillvägagångssätt, och sångaren säger ja. Vi tar låten från början och sångaren gör fler variationer mellan korta och långa frasavslut, och efter hen sjungit hela låten en gång till berömmar jag hen för sin ansträngning. ”Bra jobbat höddu! Det märktes att du växlade mellan de olika avfraseringarna, men du gjorde även något mellanting flera gånger, och det var jätteeffektfullt! Kul! Vad tänker du själv kring denna version?”. Sångaren svarar att hen upplevde det svårare att hålla de längre

fraserna ju längre in i låten hen kom, och jag berättar att det är på grund av att hens stöd och muskelminne är lite ovant att jobba på som det gör nu, och därför blir hen trött. Vi fortsätter med lektionen med fokus på att hitta förankring hos sångaren i de senare partierna i låten, och avslutar lektionen med att sångaren för sjunga hela låten helt fritt som hen vill.

Sångare 6 – lektion 1 i konsertsalen

Sångaren kliver upp på scenen och tittar förväntansfull på mig och börjar sedan diskutera med den deltagande sångaren och handledaren om dagens tidigare körrepetition. Jag lyssnar på deras konversation samtidigt som jag sitter vid datorn och letar fram lite låtar och lägger till i en spellista, frågar sedan om sångaren har med någon låt. Hen svarar nej och jag frågar om hen har något speciellt hen vill jobba med, som klang eller artist, och hen svarar att hen gärna vill få till en mer kraftfull höjd. Jag nickar och frågar om hen kan vara mer specifik med exempelvis låt eller artist, och hen svarar med en artist som jag har på listan. Jag spela upp låten och frågar om hen skulle kunna tänka sig att jobba med den låten, hen svarar entusiastisk att det är en av hens favoritlåtar med artisten. Vi lyssnar igenom låten i sin helhet samtidigt som sångaren letar fram texten på telefonen. ”Ok, vilken rolig slump att vi har samma favoritlåt med artisten! Är det så att vi smäller å låten direkt eller vill du gå igenom något speciellt parti?”. Sångaren skakar på huvudet och säger att hen förmodligen inte behöver någon text. Jag nickar och sätter mig vid flygeln och informerar att jag kommer spela ett kort intro och kommer ge hen en nick när hen kan börja, sångaren nickar och samlar sig att börja sjunga. Vi spelar igenom hela låten och efter låtens slut berömmar jag sångaren för hens interpretation samt att hen egentligen inte behövde någon text då hen nästan kunde låten utantill. Sångaren tackar och jag frågar hen vad hen uppfattar själv hen skulle vilja fokusera på i låten. Hen uttrycker då att refrängen lätt bli skakig för hen då hen inte hittar en kraftfullare klang i de högra tonerna. Jag håller med hen och menar på att vi kan fokusera på refrängerna och göra lite övningar kring partierna hen vill ha mer kraft i tonen. Hen nickar och jag reser mig från flygeln och förklarar att vi kan jobba med olika vokaler för att hitta nya klanger och därmed få till en större klang. Sångaren säger ok och jag börjar sjunga på vokalen ”e” och uppmanar sångaren att sjunga efter. Sångaren härmar och jag höjer succesivt tonen och frågar emellanåt om det känns ok för sångaren. När vi kommit upp till låtens högsta ton börjar jag sjunga på fraser i låten och ber sångaren härma efter. Sångaren härmar och får till en helt annan klang än innan och

jag ber hen att sjunga en längre fras med bara vokalerna i texten. Sångaren blir lite osäker och jag förevisar genom att sjunga utan alla konsonanter så att hela frasen binds ihop och sångaren nickar och härmar. Vi repeterar fras för fras i refrängen tills sångaren befäster stödet och tankesättet att hålla ihop fraserna samtidigt som hen har föregående övning i åtanke. Efteråt lägger vi på texten i sin helhet och gör samma procedur, och efter att vi kommit genom hela refrängen frågar jag sångaren hur hen upplever sången nu jämfört med innan. Hen svarar att det både känns lättare och svårare och menar att hen får jobba mer i magen med att behålla klangen men att det samtidigt inte känns lika jobbigt i halsen som tidigare. Jag nickar och förklarar att det är hens stöd som jobbar mer än innan och att det är det som i början kan upplevas som motigt men att i slutändan ger stöd för att undvika slitage. Vi avslutar lektionen med att komma överens om att fortsätta med sången nästa lektion och att sångaren ska öva på de vi gjort under lektionen tills nästa gång.

Sångare 6 – lektion 2 i konsertsalen

Jag börjar lektionen med att fråga hur sångaren mår och hur det gått med övandet tills lektionen och hen svarar att hen inte hunnit så mycket som hen velat på grund av intensiva körrepetitioner. ”Ok, men då kör vi helt enkelt från där vi slutade förra lektionen och ser vad som sitter kvar och vad som behöver färskas upp. Ok?”. Sångaren nickar och jag frågar om hen vill lyssna igenom låten, men hen svarar att hen gärna sjunger från början för att se vad som fastnat. Vi spelar hela första versen och början av refrängen men stannar efter några takter så sångaren sluta sjunga. ”Ok, ska vi kanske gå igenom lite vad vi gjorde förra gången kanske, för är ju inte helt juste att bara ”kasta sig in” som vi gör nu utan något direkt förberedelse. Visst?”. Sångaren småler och nickar och vi testar att sjunga på vokalen ”e” som förra lektionen och sångaren hittar snabbt tillbaka till den klang hen hittade förra lektionen. Vi upprepar samma procedur med att sjunga på fraserna i refrängen endast på dess vokaler, fört jag sedan sångaren. När sångaren sjungit igenom refrängen gör vi samma procedur fast med text och jag uppmanar sångaren att tänka både på placering av tonen i munnen och luftflödet i fraserna. När vi sjungit igenom refrängen tre gånger börjar vi från versen för att sätta ihop delarna i låten till en. Sångaren stannar upp precis innan hen ska börja sjunga och frågar mig hur hen ska sjunga vissa fraser i versen, och jag blir lite fundersam och frågar vad hen menar. ”De är ju så himla mörka, och jag känner att jag inte riktigt fixar de tonerna... dem är för låga.”. Jag nickar och frågar om hen vill fokusera på att hitta

lite andra melodier och sångaren svarar ja. Vi började spela och sångaren började hitta alternativa melodier till de lägre stämmorna efter diskussionen av att inte höja tonarten då den skulle bli för hög i de högre partierna. Sångaren upplevde själv att klangen i hans röst slog över i huvudklang, och både enligt mig och han stack den ut lite för mycket i förhållande till resten av hans klang i verserna. Resten av lektionen jobbade vi utefter artistens sound, och genremässigt upplevde vi båda att originaltonarten passade perfekt för sångaren i de högre partierna då han fick till en mäktig klang med stor resonans och power.

Sångare 7 – lektion 1 i konsertsalen

Lektionen börjar med att jag frågar sångaren, som står i mitten av scenen, om han har någon speciell låt han vill sjunga. Han svarar nej, och jag frågar om han har någon artist som han gillar och som han låtar som han skulle vilja sjunga. Han svarar ja och ger namnet på en artist och jag går till datorn och letar upp artisten på Spotify. Jag vinkar till mig sångaren till datorn och tillsammans står vi och kollar igenom låtarna som finns. Han pekar ut en låt, jag säger ok och klickar play så vi tillsammans kan lyssna på den. ”Ja men kul! Det är väl artistens senaste väl? Mycket botten asså! Vad är det som lockar med låten?”. Sångaren svarar att han vill öva upp sin botten och att han gillar låten. Jag nickar och frågar om han vill ha någon uppsjungning, han svarar ja och vi gör lite glissandoövningar på ”r”, ”v” och ”z” samt lite staccatoövningar på ”k”, ”p” och ”t” för att aktivera igång stödet. Vi stretchar även lite på kroppen, sedan letar sångaren upp låttiteln på hans telefon. ”Ok, ska vi ta den från början eller vad tror du? Jag kan inte denna låt så bra... så du vet?”. Sångaren säger att han gärna tar den från början då han är lite osäker själv på låtens melodi och form. Sångaren börjar direkt sjunga med artisten men stakar sig flera gånger och börjar skaka på huvudet och utbrister; ”Nej! Det går inte! Nej!”. Sångaren vill byta låt efter att han testsjungit igenom versen till originalspåret, och jag frågar vad det var som fick honom att ändra sig. ”Nä, den känns inte bra... Den är för låg, och jag vill jobba med höjd och få till en fetare klang, typ som artisten!”. Jag nickar och säger att han gärna får byta låt och sångaren kollar igenom listan på Spotify igen och väljer först en låt som är relativt välkänd av artisten, men ångrar sig och byter igen. ”Ok, men detta är det sista bytet, för vi måste hinna med lite djupgående teknik i din sång under lektionen”. Den valda sången är mer i rätt kategori med vad sångaren vill jobba med, det vill säga en klang som har mer djup och volym i höjden. Sångaren letar upp texten på sin mobil medan jag inväntar att slå på låten. ”Då

antar jag att vi tar den från början så får vi se hur det känns för dig och så jobbar vi utifrån det. Känns det ok?”. Sångaren säger ja och jag slår på låten och sångaren börjar direkt sätta rytmen i kroppen genom att stå och smågunga underdelningen på stället innan hen börjar sjunga. Sångaren sjunger hela första versen och hela första refrängen tills hen viftar med händerna och säger att hen inte pallar att sjunga. Jag frågar vad hen menar och sångaren säger att hens röst tar stryk i höjden och att hen bara låter gnällig. ”Ok, men om vi fokuserar på att placera klangen längre bak i munnen och lägger på lite mer nasalering, så mörkar du din twang. För... du måste ja ha en viss twang med dig på de höga tonerna, men du mörkar övertonerna den för med sig, och har du klangen lite länge bak i svalget så kanske vi kan hitta något du upplever är mer gött.”. Sångaren nickar och jag börjar förevisa olika nasalerade fraser på låtens text och sångaren härmar. Därefter experimenterar vi med att lägga in en bredare klang genom att göra alla vokalen bredare i munnen så att sångaren inte låter struphuvudet åka för långt ned. ”Om du håller struphuvudet på samma nivå och inte droppar det så släpper du inte din setting i halsen... Så att du tänker att du har struphuvudet häromkring.” Jag visar på mig själv vart jag menar och sångaren nickar och härmar min gest för att känna in själv vad jag menar. Vi fortsätter lektionen med att experimentera med olika mängd nasalering på sångarens sång i låten och avslutar lektionen med att sångaren får sjunga låten till och med vers 2, där vi slutar och kommer överens om att fortsätta nästa lektion.

Sångare 7 – lektion 2 i konsertsalen

Sångaren förklarar att hen jobbat sedan förra lektionen att få en "inte lika spetsig ton" när hen övat. Jag frågar om hen menar "att hen jobbat med att ha klangplaceringen längre bak? Eller menar du att du nasalering? Det vill säga... du vet... en mer fransk attityd i hur man sjunger". Jag förevisar genom att sjunga en fras från låten med det sound jag syftat på och inväntar svar. Sångaren lyssnar och funderar ett tag, säger sedan att hen inte riktigt vet och säger att hen har svårt att höra vad jag gör för skillnad. ”Ok, de kanske var lite bakvänt av mig. Ska vi göra så att vi tar från den delen där frasen är med så får jag höra vad du menar. Är det ok?” Sångaren säger ”Absolut.” och sjunger på den frasen, och jag uppfattar hens ljud och frågar vad hen uppfattar hen inte är nöjd med. ”Jag vill ha en mer mjuk, rund och fyllig klang, typ som denna artist eller denna artist! Hur hittar jag det?”. Jag väntar en stund och funderar och svarar sedan att det både kan vara nasalering hen vill få bort och samtidigt strävar efter en mörkare klangfärg. Jag förevisar med rösten ytterligheter i nasal och oral klang på en lång ton,

sedan en ny lång ton där jag skiftar mellan placering långt fram i munnen och placering längre bak. Sångaren nickar febrilt och säger ”Ja!” när jag återger en mörkare klangfärg. ”Då menar du främst att du vill åt en mörkare klangfärg, om man ska gå på den reaktion du gav mig nu. Ska vi testa lite olika klanger kanske och se vad som händer? Låter det som en plan för den här låten?” Sångaren säger ”Ja, va nice!” och lektionen fortsätter med fördjupning i klangexperimenterande i sångens olika fraser.

”Men om jag gör så här” sångaren framkallar en mörkare klang än tidigare i sångfrasen så gör de svinont i halsen! Varför gör det de?”. Jag frågar vad någonstans det gör ont i halsen och på vilket sätt hon skulle kunna beskriva det. ”Ja men asså... det är typ som om min tunga... jag vet inte... det känns konstigt i alla fall. Som om jag tappar hela min klang och den blir bara... typ luftig. Och svinpressad! Jag fattar inte hur hon gör!” Jag står samtidigt och testar tyst för mig själv och känner in inställningen hon beskrivit och ljudat när hon berättar för att lättare kunna känna in och förstå vad hon menar med att rösten blir luftig och pressad. ”Med pressad, menar du att rösten känns pressad åt ett håll? Asså... uppåt eller nedåt?”. Sångaren testar att sjunga frasen som hon gjort tidigare igen och svarar ”Nedåt. Det är som om jag känner att jag måste pressa ner, men de kanske jag inte ska?” Jag svarar att det beror på vad hon vill åt, men att hon kan testa att släppa på muskeltrycket. Sångaren sjunger igen, men återskapar samma ton och börjar frustrerat stöna över att inte få till det sound hon vill åt. Jag bryter in i hennes utövande och härmar hon och förklarar att hon har lika mycket muskelkraft i sitt stöd som när hon är i de högre partierna när hon sjunger. ”Vad tror du skulle hjälpa dig att hitta mindre muskelstyrka i ditt stöd?”. Sångaren står och vaggar fram och tillbaka på fötterna och jag frågar efter en kort paus ”Det jag menar med frågan är att du behöver etablera ett nytt sorts muskelminne för dina låga toner för att hitta den klang du vill åt, om jag har förstått dig rätt. Visst är det denna sorts sound du vill åt?”. Jag sjunger en snutt av frasen i den klang jag uppfattar hon vill göra. ”Ja... typ så, fast med ännu mer... fethet i liksom.” Jag svarar att jag förstår vad hon vill åt, och menar att för att hitta det hon vill åt behöver hon var mer avslappnad i sin sång, och drar en parallell i hur hon upplever sitt tal i muskelverkan. Hon står tyst och tänker, jag uppmanar henne då att tala sig igenom fraserna för att höra hur hon själv upplever sin röst i tal-kvalité. Då hon talat sig genom första delen av första versen blir hon tyst och funderar, tester lite igen på första frasen och svarar lite tvekande; ”Det känns som om jag är mycket lättare när jag pratar... asså... inte lättare kanske, men de känns lättare att prata fraserna än att sjunga dem.” Sångaren tar på sin hals och tänker lite till medan jag tittat på henne och samtidigt

funderar på om jag ska säga vad som behövs av hen eller om jag ska låta hen få lite mer tid. Jag svarar sedan att tal som sångkvalité kräver minde energi från en än belting, edge och curbing. Vi fortsätter lektionen med att öva in tal-kvaliténs muskelminne i sångarens sång och slutar lektionen med att sjunga igenom låten två gånger med fokus på att hitta en fylligare klang med klangplacering längre bak och mer stämbandsmassa.

Sångare 8 – lektion 1 i blackboxen

Lektionen börjar med att sångaren ger mig noten på låten hen vill jobba med, och jag ger ifrån mig en positiv kommentar om att det är en fin klassiker inom popsoulgenren. Hen nickar och ler, och jag frågar vad det är som gör att hen valt låten. ”Jo... jag har fått den i pianoläxa, och jag vill gärna kunna sjunga den samtidigt.”. Jag nickar och svarar att hen gör ett smart val i att kombinera två lektioner i samma uppgift och frågar om hur väl hen kan låten. ”Jo, ganska bra, men texten sitter inte helt, men jag tar den gärna från början och ser, för jag har typ aldrig sjungit den såhär... bara till en inspelning.”. Jag nickar och frågar om hen behöver sjunga upp, hen svarar nej och vi börjar låten från början. Sångaren kommer igenom hela första versen efter några stop där hen inte kommer ihåg texten, och istället för att fortsätta med refrängen repeterar vi versen, fras för fras, tills texten sitter någorlunda. Vi börjar åter igen från början och sjungen fram till andra versen, där samma procedur upprepas med repetition fras för fras. Andra versen hade lite mer tungvrickare i sig, och här blev det tydligt att sångaren hade svårt med att uttala ”th” i det engelska ordet ”three”. Vi testade olika placeringar på tungspetsen och jag informerade att skillnaden mellan ett vanligt ”t” och ”th” är att tungan ligger bakom övre tandraden i den första och mellan tänderna i den andra. Vad som blev än mer komplicerat var att nästkommande ord började på ett ”d”, vilket skapade mer tungvrickande för sångaren då de hade liknande och närliggande placering med varandra. Växlingen mellan de olika två placeringarna satta många käpphjul för sångaren i sin sång, och vi beslöt att fokusera på lite olika övningar för att ”väcka tungan”. Vi gjorde ramsor som ”te-di, te-de, te-da” som senare gick över till ”tri-tre-tra”, och sångaren mena på att hens skånska ”r” var ”boven” som gjorde det svårt för hen att vänja om tungmusklerna. Lektionens fokus blev att befästa olika tungplaceringar för sångaren, och i slutet av lektionen fick sångaren sjunga hela låten där tungplaceringen tog mest plats i mina direktiv till sångaren. Jag frågar hen om hen testat att sjunga när hen spelat piano, hen svarar ja och jag frågar hen om hen vill testa det nu vid lektionens slut. ”Eh... ok... asså, ja det kan jag...”. Sångaren sätter sig vid pianot

och testa att sjunga lite samtidigt som hen spelar, men avbryter sig snabbt. ”Du, sorry, nu är det jag som är för snabb i huvudet, men jag blev så nyfiken på hur du sjunger när du spelar samtidigt. Jag var för snabb. Sorry!”. Sångaren skrattar till lite å reser sig och ser genast mer lättad ut av att slippa spela och sjunga samtidigt. Vid lektionens slut kom vi överens om att vi fortsätter med sången nästa lektion och att sångaren ska öva på de olika tungvrickar-övningarna till dess.

Sångare 8 – lektion 2 i blackboxen

Lektionen startar med att sångaren informera att hen inte hunnit öva något alls på grund av intensiva körrepetitioner, och jag svarar hen med att alla sångare har gett det svaret och jag frågar om hur mycket tid de har per dag att öva. ”Jo... vi har ju mycket tid, men efter en hel dag med sång så pallar inte rösten, och jag känner mig jämt sliten i rösten. Så jag övar väl egentligen mest piano och på kören, för där är det mer press på att kunna sina saker... så när jag har egna låtar med till sånglektionerna... ja... jag hinner inte med eller så måste jag vila rösten.”. Jag nickar förstående och frågar hur hen mår idag efter körrepetitionen, och hen svarar att hen är rätt trött men är sugen på att sjunga låten och se hur mycket hen orkar. ”Ok, men vi anpassar oss såklart utefter vad din röst orkar med, och jag tänker att det vi gjorde förra lektionen med artikulationsövningar kan vara gött att fortsätta med då det inte anstränger dig på samma sätt. Är det en ok plan tror du?”. Sångaren nickar och vi börjar spela och sjunga låten från början, och sångaren avbryter sig strax efter några frasen. ”Är det tungt för dig idag?”. Sångaren nickar och ser besviken ut, och jag säger att det är ok och att vi kan jobba med stöd- och artikulationsövningar. ”Jag tror det är det bästa för dig nu då så är så pass ansträngd i din röst och kropp. Jag ser ingen anledning att pressa på när du inte är i fas i din röst.”. Vi upprepar ”te-di, te-de, te-da”-övningen från förra lektionen och pratar oss igenom fraserna i låtens två olika verser för att hitta en mer rätt tungplacering. Efter detta fokuserar vi på att förankra sångarens stöd och aktivera det genom att sångare långsamt ska böja på knäna samtidigt göra ett ”hysch”-liknande ljud och hålla ut så länge hen kunde. När luften tog slut skulle hen andas in och sträcka ut benen och göra samma procedur igen. Sångaren fick göra övningen på olika tonande konsonanter som ”v” och ”r”, och efteråt satte vi oss ned och diskuterade vad hen kan ha för tankar kring hur hen kan jobba med sin sångteknik i kören.

Sångare 9 – lektion 1 i konsertsalen

Sångaren stod vid flygeln och hade bläddrat fram låten bland mina noter och kollade in texten. Jag frågade om sångaren hade låten någorlunda färskt i minnet eller om hen ville att jag skulle spela upp den via PA:t. ”Nää... det är nog lugnt. Jag kan denna rätt så bra, men tycker det kan va gött och ta en låt som jag... typ kan då vi är nya” säger hen med ett skratt och syftar till vår relation som sångpedagog och sångare. Jag ler tillbaka och säger ”Ja absolut! Alltid lite lustigt att hoppa in såhär... Och samtidigt ha publik!”, och nickar mot handledaren och den observerande sångaren, som båda ler och ger uppmuntrande nickningar till mig och sångaren. Jag frågar om hen vet vilken tonart och får till svar; ”Helst i artistens tonart”. Jag börjar spela på introt och nickar till när sångaren kan börja sjunga, och min reaktion på sångarens första toner är tydlig. Mitt ansikte och hela min kropps uttryck visar min förvåning över hur tagen jag blir av hens röst. Jag får en helt annan avspändhet i min attityd i mitt pianospel och min egen framtoning till sångaren, och sångarens reaktion på min reaktion gör att hen vågar visa sin musikalitet i sången med egna fraseringar och variationer på melodik. Vi hamnar i ett musicerande tillsammans tills sångaren kommer till en viss passage där hen upplever svårigheter och stannar av, dock uppmanar jag hen, via mitt pianospel och ansikts- och kroppsuttryck, att fortsätta. Hen ler tillbaka och skakar av sig spänningar och fortsätter vidare in i sången och hittar relativt snabbt tillbaka till sitt musicerande. När samma passage återkommer spänner sångaren hela sin kropp och hens fokus går från musicerande till en specifik ton. Sångaren tar i, sluter ögonen och grimaserar när hen sjunger den höga tonen, men så fort den långa tonen är slut tappar hen sin kroppshållning och slokar framåt med överkroppen. Hens kroppshållning och ansiktsuttryck nästan skriker; ”Jag är inte nöjd!”, och jag avslutar låten och säger; ”Tack så mycket för detta fina musicerande! Wow! Jag tappade fokus på mitt pianospel ett tag! Kul!”. Sångaren ler lite, dock med en missnöjd blick som fortfarande signalerar att hen inte är nöjd med sin prestation. Jag vänder mig på pianopallen så att vi är riktade kropp mot kropp och frågar med en antydning till ett leende; ”Ok, trots att jag blev helt tagen av ditt musicerande så tolkar jag känsla du signalerar nu att du inte är helt nöjd. Stämmer det?”. Sångaren nickar och börjar vagga lite på stället och ger skenat av att vara lite obekvämd med situationen. Jag tittar på sångaren, sedan på noterna sedan på hen igen och frågar; ”Skulle du vilja... förklara vad det är du inte verkar nöjd med? Så att jag hänger med lite i dina tankar om låten och så?” Sångaren svarar; ”Ja... asså... jag distar hela tiden på höjden... och det känns så himla tungt... och ansträngande... Jag vill ha power och kunna sjunga med jämn ton liksom, du vet... som artisten! Och inte hela

tiden dista! Jag typ... spänner hela kroppen och fattar inte riktigt vad jag ska ändra! Det blir typ alltid så när jag ska sjunga på höjden, och det är... ja... de tär tråkigt att inte kunna göra något annat". Medan sångaren pratar nickar jag instämmande och hummar för att bekräfta den hen säger, då jag själv upplevt samma saker i hens sång. Jag hade funderingar om det var situationen som orsakade disten då nervositet kan skapa oväntade kroppsspänningar, men när sångaren uttrycker att hen inte alls vet hur hen ska göra går mina tankar direkt till att hen inte riktigt uppfattat hur hen ska kanalisera sin muskelenergi, luftflöde, och stöd i förhållande till det hen vill sjunga. "Så du menar att du vill hitta ett sätt att kunna sjunga med mer volym i din sång vid höga toner utan att behöva dista? Förstår jag dig rätt då?". Sångaren nickar ivrigt och utbrister "Ja! Asså... det är som att jag inte pallar, för jag känner mig jämnt sliten då vi köttar på så mycket i kören. Jag känner... att jag inte hinner hitta något bra sätt utan bara... gapar å skriker tills jag inte pallar mer." Jag frågar hur hen upplever skillnaden i sin förankring i kroppen i att sjunga i kör respektive solosång samt hur hen upplever sig hitta sin säkerhet i att sjunga på ett sätt som känns slittåligt svara hen; "Ja asså... det beror på om jag är i fas den dagen, men ja... Jag tycker nog det är svårare att fatta vad jag ska göra i kören, och så blir jag typ helt slut när jag ska ha sånglektionen, så de blir liksom en ond cirkel. Det är som om jag aldrig riktigt kan prestera på den nivå jag vill för min röst känns typ trasig!". Jag nickade och säger att körteknik och solosångsteknik borde och är annorlunda då de båda kräver olika anpassning till medmusiker och sound beroende på vilket sound man har som solist och som korist. Lektionen fortsätter och avslutas med att vi kommer överens om en ny låt till nästa vecka där vi ska fokusera på att hitta en mer solistiskt stödteknik.

Sångare 9 - lektion 2 i konsertsalen

Jag hälsar på sångaren och frågar hen hur det gått med den nya låten och om hen kommit fram till något annat om kör- respektive solosångsteknik. Vi hamnade i diskussionen om sångterminologi då jag slängde ur mig begreppet "sob" som en förklaring på sångarens sound. Sångarens ordinarie undervisning utgår från sångskolan CVT där hens egentliga lärare utgår från CVT:s metoder och terminologi. Jag förklarade att sob är ett begrepp från Estill och förevisade med röstexempel och förklarade det anatomiska med gestik hur sköldbrösket vippas framåt. Sångaren härmade mina rörelser och testade och funderade; "Jaha... ok... som man typ är ledsen typ då eller? Asså att man sjunger med gråt i halsen?". Jag nickade och menade på att

sob är ett sätt att benämna soundet och sångtekniken, men att det bara var en parentes från mig sida för att sätta ett sångbegrepp på det. ”Ja, man kan ju nörda sönder inom sångterminologins djungel, men nu till det viktiga. Hur har det gått med den nya låten?”. Sångaren förklarar att hen inte hunnit öva så pass mycket att hen kan den utantill men att hen kan sjunga den om hen får ha text, jag nickar och frågar om hen upptäckt något nytt hen vill fokusera lektionen på eller om fortsätter med förra lektionens tema. Hen säger att hen gärna fortsätter där vi slutade förra lektionen, så jag tar fram ett gummiband och ber hen att succesivt dra i bandet när hen sjunger ju mer stöd hen aktiverar. Vi sjunger igenom låten och hamnar, likt förra lektionen, i diskussionen om hens distade toner i höjden och om att hen får jobba för att få ut de falska stämläpparna. Jag ber hen att skratta som hen häxa för att aktivera halsmusklerna att få bort de falska stämläpparna. Sångaren skrattar enligt min beskrivning och testar sedan att sjunga den jobbiga refrängfrasen och lyckas nästan hålla de falska stämläpparna borta i hela frasen. ”Bra! Precis så! Om jag ska ge dig en lite hint så är det att du inte behöver ha riktigt så mycket energi i tonen... asså... att du inte behöver ta i så mycket som du gör. Det är det som blir lite boven i dramat, att du lägger din energi att pressa ut luften i ställt för att aktivera stödet som håller tillbaka ditt luftflöde. Förstår du vad jag menar?”. Sångaren tittar lite tveksamt på mig, så jag frågar hen hur hen tänker och känner kring sitt stöd. Hen menar på att hens stöd sitter i magen, jag nickar och frågar hur hen menar att stödet i magen jobbar för hen. Sångaren visar hur hens mage jobbar inåt och jag ställer frågan vad magen jobbar mot. Hen ser lite fundersam ut och jag förklarar att magstödet jobbar mot ryggstödet, och gör samtidigt en rörelse där jag visar hur ryggen rätas ut och minskar i sitt stöd ju mer magstödet jobbar. Sångaren nickar och testar samtidigt själv gesten, och jag ber hen att sjunga refrängen igen och testa rörelsen samtidigt. Hen nickar och förbereder sig, men jag avbryter hen och ber hen att göra häxskrattet en gång till innan hen börjar sjunga. Sångaren skrattar häxskrattet och börjar sedan sjunga på refrängen samtidigt som hen håller ena handen på mage och andra på rygglutet för att känna av de olika stöden. Jag hejar på och viftar till med mina händer när hen behöver förankra mer stöd fram i magen eller mer i ryggen. Efter att sångaren sjungit sig igenom en refräng applåderar jag snabbt och menar på att hen jobbat på bra och att de distade tonerna var mycket färre än innan. Sångaren nickar men ser inte riktigt nöjd ut, så jag lägger snabbt till att med tanke på att vi bara har jobbat med denna sorts stödteknik så kort tid så är det fantastiskt att hen kan kontrollera sitt stöd så snabbt efter ett fåtal instruktioner. Sångaren nickar lite och vi

fortsätter lektionen med att hen får jobba in häx-och stödtekniken in i refrängen, och vid lektionens slut vävde vi ihop refrängen med verserna och sjöng igenom hela låten med fokus på att befästa teknikerna i ett musikaliskt sammanhang. Vi avslutar lektionen med att konkretisera vad hen kan ta med sig in i körrepetitionerna och vad hen behöver reflektera över för att få en bättre sångteknik, både som solist och korist.

Sångare 10 – lektion 1 i blackboxen

Lektionen började sent i förhållande till dess tidsram, vilket satte sina spår i lektionens tempo då både sångaren och jag var måna att hinna med så mycket som möjligt. Jag frågade om sångaren hade med sig en låt, hen sa nej, och jag tog fram en jazzstandard. Innan lektionen hade handledare berättat att sångaren hade en förkärlek till musikalier, så valet av jazzstandard baserades på att den förekommit i en musikalfilm och att jag på så vis skulle kunna introducera den på en mer personlig nivå för sångaren. Jag försökte hitta väsentliga versioner av det på Spotify och Youtube, men fick avbryta och sjöng och kompade den själv för sångaren. ”Vad tror du? Skulle det kunna vara något?”. Sångaren säger: ”Javisst!”, och jag lär ut den fras för fras via metoden call and response. Både jag och sångaren är lätt stressade då så pass mycket tid av lektionen redan brukats, så inläringen tar längre tid på grund av bådars tanke att göra inläringen så snabbt som möjligt. ”Ok, ska vi testa att ta låten i ett svep?”. Sångaren nickar, och vi tar låten från början. Vi får nästintill stanna upp vid varje fras då sångaren inte läser noter och behöver en uppdatering av mig hur melodin gick. Lektionen slutar med att vi till slut lyckas med att sjunga igenom låten utan något avbrott. Då detta var den enda lektionen vi skulle ha tillsammans tackade jag sångaren och avslöjade sedan vilken musikalfilm den var från. ”Nä... den har jag faktiskt ingen koll på...”. Den deltagande sångaren brister ut i att hen älskar filmen, men inte förstod att låten var med i den. ”Nä... den är lite annorlunda sjungen i filmen, men är den samma i grund och botten. Kan i alla fall tipsa om att se den om du gillar musikalier.”. Sångaren tackar för förslaget och lektionen avslutas.

Sångare 11 – lektion 1 i blackboxen

Lektionen börjar med att jag hälsar på sångaren och sedan sätter mig ned på pianopallen. Jag sitter med korsade ben och armar medan jag frågar om vad sångaren vill göra under sånglektionen och avvaktar medan sångaren står och funderar; ”Jag har ju lite olika låtar med mig... så frågan är om det är någon artist du vill fokusera på? Eller

en specifik låt? Vet du vad? Jag tar och rotar fram mina noter så kan du klura på om det är något specifikt du vill jobba med. Kommer du inte på något så kanske vi kan utgå från det jag har med mig och se om vi hittar något som kan va nått. Är det ok?”. Sångaren nickar och jag beger mig till mig väskan och rotar fram alla noter. När jag kommer tillbaka till pianot saktar jag in och tittar frågande på sångaren; ”Nå... känner du att du har något på lut som du vill sjunga?”. Sångaren nickar och ger förslag på låt och artist och vi sätter oss båda två på huk framför min dator och söker på artistens olika album på Spotify. Jag låter sångaren ta aktiva val med att formulera frågor utefter vad hen tänker sig sångaren, hen valt, har för kvalité i sin sångröst som lockar. Sångaren svarar att hen gärna vill jobba med att få mer volym i sin sångröst som liknar sångarens och förklarar samtidigt att hen har svårt att vara i något annat än neutral. Vi lyssnar och analyserar gemensamt vad sångaren har för kvalitéer och kommer fram till att hen har en teknikinställning som skulle kunna kallas för belting eller edge och som blev vår utgångspunkt att jobba med. Under hela samtalet sitter jag och är relativt samlad i kroppsspråk och ställer korta frågor som ger sångaren tid till reflektion innan hen svarar. ”Ok, men då gör vi så att vi letar upp texten så utgår vi från det. Ok?”. Sångaren svarar jag, och medan hen letar upp texten på sin mobil plankar jag låtens ackord och testar olika pianotekniker för att få till ett hyfsat komp. ”Ok, då var jag klar! Ska vi utgå från första versen så ser vi om vi vill ta hele eller om vi stannar av direkt och fokuserar på någon del. Funkar det?”. Sångaren nickar och förbereder sig att börja sjunga. Jag spelar ett intro och nickar när sångaren kan börja sjunga på första versen. Vi spelar fram till andra versen, där sångaren stannar upp och uttrycker att hen inte riktigt kommer ihåg hur melodin går och att hen gärna vill hitta en annan karaktär på sin sångröst än hon har nu. Jag frågar hur hen menar och hen svarar att hen gärna vill få till ett sound som är mer likt originalartisten med mer botten. ”Ok, jag förstår. Du sjunger mycket i neutral och falsett nu, och det är jättefint. Men om du vill ha lite mer massa så kan vi ju absolut jobba med det!”. Jag frågar hur sångaren upplever hen har sin förankring i sin kropp, hen ser lite fundersam ut, och jag vidareutvecklar att jag syftar på hens stöd. Hen klappar lite på magen, men kan inte vidareutveckla mer än att hen vet att hen borta känna det där hen har handen. Jag introducerar stödövningen där sångaren långsamt ska böja på knäna och samtidigt göra ett ”hysch”-liknande ljud och hålla ut så länge hen kan. När luft tar slut ska hen andas in och sträcka ut benen och göra samma procedur igen. Vi satte även in övningen i låtens kontext där hen fick sjunga versens fraser med knäböjsövningen. Så fort hen behövde ny luft var hen tvungen att snabbt stäcka ut

benen, sedan långsamt och succesivt böja ned benen medan hen sjön frasen. Övningen gav stor effekt då sångaren upptäckte hur ryggstödet fungerar i förhållande till magstödet. Ju mer sångaren böjde på knäna, behövde hen släppa i ryggstödet samtidigt som hen succesivt ökade sitt magstöd. Sången fick mer volym då stödet skapade förutsättningen för hen att orka hålla luftstödet i rätt flöde och på så sätt orka behålla kvar en tjockare stämbandsmassa högre upp i tonhöjderna. Vi fortsatte att jobba på samma sätt genom hela låten och avslutade lektionen med att göra en hel version där sångaren fick använda ”knäböjstekniken” när hen kände att hen behövde etablera mer förankring i kroppen.

Sångare 11 – lektion 2 i blackboxen

Vi börjar lektionen med att jag frågar hur det har gått med övning under veckan som gått och en svarar att det har gått rätt så bra, men att hen hade svårt att komma ihåg ”knäböjstekniken” för att hitta sin förankring i sången. Jag förevisar hur sångaren ska komma åt stödet genom att lägga ena handen på mage och ena vid rygglutet och böjer samtidigt på benen när jag sjunger en fras från låten. Sångaren härmar och vi för en diskussion om hen upplever någon skillnad, var hen upplever skillnad och exakt vad hen gör för skillnad för att uppleva den. ”Jag kommer ihåg att det skulle vara någon skillnad mellan rygg och mage, men nu fattar jag!”. Nickandes frågar jag hen om hen känner något annat i kroppen, och sångaren blir fundersam och frågar hur jag menar. Jag försöker förklara hur förankring kan te sig likt en tråd som håller upp huvudet för sångaren för att få hen att hitta en mer avslappnad hållning för att motverka spänningarna i hen käka och axlar. Jag uppmanar även på att sångaren kan visualisera fram känslan av att vara likt ett frågetecken och nästan uppleva en ihållighet i inne i huvudet och låta hakan droppa för att skapa större plats för resonans i röstapparaturen. ”Nää... jag vet inte... varför ska jag känna såhär?”. Jag motiverar att det handlar om att släppa sina onödiga spänningar som inte behövs i kroppen när en sjunger och att det är ett sätt att se på hur en beskrivning av en helkroppsförankring kan beskrivas. Jag fortsätter med att förklara att ju äldre vi blir desto fler olika spänningar i kroppen riskerar vi att få, och genom att aktivera tanken på olika områden i kroppen hjälper vi till att få kroppen fri från spänningar. Vi fortsätter lektionen likt förra gången och använder oss utav knäböjstekniken när sångaren behövde etablera mer stöd under låtens gång. ”Ok, nu har du stått och knäböjt en hel del. Bra jobbat! Nu tänker jag såhär... vi tar låten från början, och så behåller du samma känsla av att böja på knäna fast att du

inte gör det. Så att växelverkan mellan mage-och ryggstöd fortfarande finns. Har du svårt att hitta det så får du såklart böja på knäna, men experimentera gärna med att inte böja på knäna och se om du kan aktivera din förankring.”. Sångaren nickar och vi spelar igenom hela låten igen, där hen mestadels står rakt upp och ner och böjer på knäna då och då när hen känner att hen behöver eller när jag säger hen att behöva förankra. ”Jaha... hur kändes detta då?”. Sångaren säger att det var lite lustigt men att hen mest kände av stödet när hen böjde på knäna, och jag svarar att det inte är så konstigt med tanke på att det hela är nytt för hens muskler. Vi fortsätter resten av lektionen med att sjunga igenom sången en gång till med samma fokus på att sångaren ska böja på knäna när hen behöver mer förankring.

Sångare 12 – lektion 1 i blackboxen

Sångaren börjar med att sakta gå fram till mig vid pianot medan jag rotar runt bland noterna. ”Jamen då så! Vad hade du tänkte dig att sjunga på lektionen?”. Sångaren säger att hen gärna vill jobba fram en mjukare ton i sin röst och att hen vill hitta sin neutral, och jag nickar och frågar om det finns någon speciell artist som hen gillar eller om jag ska ge hen en låt. Hen svarar att hen gärna tar en låt av mig, så jag visar hen en not och frågar om hen kan noter. ”Jodå, det kan jag. Men jag behöver nog höra lite innan.”. Jag letar upp låten på Spotify på datorn och spelar upp låten. Jag frågar om hen känner igen låten, hen säger nej och jag presenterar låten som en klassiker inom Motown-soul. Jag lär ut sången fras för fras via call and response till sångaren. När jag börjar och lär ut låten via call and respons blir jag lite chockad över hur snabbt sångaren snappar upp och kommer ihåg melodin; ”Oj, va grymt gehör du har! Brukar du vara snabb på att lära dig via örat?”. Sångaren ser lite förvirrad ut och svarar; ”Nä, men de säger Handledare A också att jag är snabb på, men jag fattar inte riktigt att jag är det. Jag tänker mer att jag är bättre på noter än på gehör... Men jag vet inte. Jag kanske har bra gehör då kanske?”. Jag nickar och svarar; ”Ja, jag skulle säga att du är auditiv det vill säga att du lätt lär dig via gehör, i alla fall i denna situation.” Jag frågar sångaren om vi kan sjunga låten från början utan att jag sjunger före. Sångaren nickar och vi tar låten från början och hen sjunger melodin enligt noten genom hela låten. När sticket i låten kommer slänger jag ur mig; ”Och här kan du sjunga det som faller dig in!”. Sångaren blir lite ställd och svarar; ”Asså... jag brukar inte sjunga jazz, så jag vet inte riktigt hur man gör...”. Jag stannar upp och blir lite förvånad då min uppfattning om hens musikaliska säkerhet i genren faller sig naturligt. ”Vill du att vi kör lite härmövningar, typ call n’ response på sticket?

Asså... jag sjunger en fras, sedan sjunger du en... och då kan du ju... antingen sjunga exakt som jag, eller göra en variant eller en helt egen melodisnutt. Skulle de kunna vara något tror du? Så väljer du helt i stunden vad du vill göra.” Vi testar och experimenterar fram och tillbaka, och i slutet av övningen är sångaren själv och sjunger egna variationer och improviserar fram egna melodier som baserades på de jag eller hen gjort tidigare. Lektionen avslutas med att vi spelar igenom hela låten inklusive improvisationsticket, och bestämmer att sångaren tar med sig en egen låt nästa vecka som hen vill jobba med.

Sångare 12 – lektion 2 i blackboxen

Lektionen började med att sångaren visade en låt hen ville sjunga till dagens lektion, och jag ler och menar på att det var roligt att det är samma artist som förra låten. Hen blir lite ställd och säger att hen inte visste detta, och jag informerar att även denna låt är en klassisk låt inom Motown-soul. Jag frågar om hen har någon låt, hen säger nej, vi letar upp låten på Spotify och jag gör en snabb plankning. ”Ok, nu tror jag att jag har något gött. Vi tester och ser. Kan du låten eller behöver du text?”. Sångaren säger nej och jag börjar spela på ett intro och informerar sångaren att hen kan börja när hen vill. Sångaren nickar och börjar sjunga. Vi spelar hela låten och jag tackar sångaren för en fin version av låten. ”Så, vad tänker du själv kring låten? Vad hade du velat fokusera på?”. Sångaren säger att hen inte riktigt vet och frågar vad jag tycker, och jag funderar en stund innan jag säger att vi kanske skulle kunna fokusera på textens innebörd och sångarens uttal. Hen nickar och jag frågar vad hen tror sången har för innebörd. Sångaren funderar och svarar att hen heller inte riktigt vet, men att det förmodligen handlar om något sorts svek. Jag nickar och håller med och frågar hen om hen kan konkretisera vilket sorts svek det är. Efter lite diskussion kommer vi fram till att låten handlar om otrohet och att den som blir bedragen får reda på det via någon annan än bedragaren själv. Vi fokuserar på uttalet och pratar igenom texten i ett tonläge som är relativt nära melodin, och fokuserar på att få till det engelska uttalet åt en mer amerikansk dialekt. ”Tänk på det vi gått igenom på körlektionerna om hur t:na blir mer likt ett d i placering med tungan. Jag precis!”. Sångaren testar samtidigt som jag ger direktiv på olika ord i fraserna, och efter att vi talat igenom hela låten tar vi och spelar och sjunger låten från början. ”Ja! Va grymt jobbat av dig! Nu är det bara någon minut av lektionen kvar, så frågan är om... vad tycker du har varit mest givande för dig under lektionen. Något som gett dig en ”aha”-upplevelse?”. Sångaren svarar att hen tyckte att

tala sig igenom en fras i rätt dialekt var givande för hen eftersom det konkretiserade för hen hur hens tunga skulle jobba under låten. Lektionen avslutades med att vi tackade varandra samt att jag även bad hen att kontakta mig vid frågor, då hen hade planer att söka in till lärarutbildningen på Musikhögskolan i Malmö.

Sångare 13 – lektion 1 i blackboxen

I början av lektionen frågar jag sångaren vad hen vill jobba med på lektionen, och hen säger att hen gärna jobba med en låt som hen ska framföra på en dop. ”Jaha! Va roligt! Ska du sjunga och kompa den själv eller har du någon medmusiker?”. Hen berättade att hen hade med en gitarrist men att hen även ska kompa på pianot. ”Ok, men är det så då att vi ska sjunga den från början eller vad tror du?”. Sångaren förklarar att hen har sänkt låten från originaltonarten då hen upplever att hens röst blir för gäll i de höga tonerna. Jag nickar och säger att vi gärna spelar i den tonart hen vill, och handledaren erbjuder sig att kompa så att jag kan fokusera helt på sångaren. Vi sätter igång och sångaren sjunger fram till andra versen, sedan slutade hen sjunga och viftade lite hjälplös med armarna. Vi stannade upp lektionen då sångaren uttryckte; ”Asså.. jag fattar inte hur jag ska tolka den här låten! Jag förstår inte vad som är ”doplåt” över den!”. Vi sätter oss alla, deltagande sångare, handledare, sångare och jag och diskuterar hens dilemma; ”Jag känner igen dina känslor om oförståelse av låtval till giggs, och det är här man blir musiker. Proffsig rent av! Det är ju ett beställningsjobb du fått, så om du frågar vad personen tänkt när hen valde låten kanske det bli lättare att konkretisera vad låten kan betyda. Det är ju ett tillvägagångssätt som är rätt tacksamt, så man slipper uppfinna hjulet igen.”. Sångaren funderar ett slag, och svarar; ”Jaa... det kanske jag kan göra. Jag ska fundera på det, men det känns som om det kan bli lättare att genomföra låten då”. Jag nickar och handledaren kommenterar om vi skulle kunna testa den i originaltonarten, och sångaren tvekar lite innan han säger ja. Handledarens motivering är att sångarens röst kommer falla på plats då de lägsta tonerna i låten har mindre ton än övriga som sångaren sjunger. Vi tar om låten från början, och sångarens lägre toner i sången blev mycket riktigt mer klingande. Sångaren är dock inte nöjd då hen fortfarande uppfattar hens röst som gnällig i de högra tonerna. ”Ok. Nu förstår jag inte riktigt vad du menar. Är det nasalering du menar? Eller ni twang? Jag personligen tycker det låter jättefint och säkert, men är du inte nöjd så är det såklart att vi kan testa att hitta annat.” Sångaren börjar bli än mer frustrerad. Jag tar beslutet och bryter lektionens ordinarie upplägg i hur vi stod i förhållande till varandra, så jag ställer oss på scenens mitt och

börjar testa olika sound och rörelser med sångaren för att experimentera fram vad sångaren vill åt. Vi började sedan gå runt på scenen och vinklade sedan oss så fick sjunga utåt mot publiken. Min gestik blev dramatiskt och min attityd blev mer pådrivande då jag stod bredvid sångaren och manade på med vevande armar när hen behövde ge lite mer energi i sången. Vid vissa tillfällen vände vi oss till den deltagande sångaren och diskuterade hur hen uppfattade skillnaden på den aktiva sångarens sound. Sångarens reaktion blev mer lugn och fokuserad och hens tidigare avbrott i undervisningen uteblev under den tid som återstod av lektionen. ”Ok, nu var jag väldigt på här, men min uppfattning är att du fokuserade lite väl mycket på smådetaljer just nu istället för att känna låten och vad du vill göra med den rent musikaliskt. Känns det ok?”. Sångaren nickar och vi pratar om vad hen kan fokusera på till nästa vecka och kommer överens om att denna låt är färdigjobbad. Hen får en ny låt och jag spelar snabbt igenom den och hänvisar även till Spotify, där rätt tonart och version finns att lyssna och öva till.

Sångare 14 – lektion 1 i blackboxen

Vi började undervisningen med att hälsa och sedan frågade jag om sångaren hade med någon låt, hen sa nej och jag frågade om hen hade någon speciell genre eller artist hen helst sjöng i. Hen sa att de oftast var i soul-genren hen hade låtar i men gärna vill ha något i rockgenren. Jag funderade och frågade om hen kunde vara mer specifik i vilken rockgenre hen ville sjunga i, och fick till svar att de helst skulle vara åt pop-hållet än inom metallgenren. Jag nickade och letade fram en not på en popaktig rocklåt och spelade upp låten på Spotify. ”Känner du igen låten?”. Sångaren nickar och ler och berättar att sången var en favorit hos hen för några år sedan, jag frågar om det är ok om vi tar den och hen säger ja. Jag frågar hur bekant hen är med låten och frågar om hen behöver text eller en genomgång av melodi. Sångaren svarar att hen gärna vill ha text men att hen kan form och melodi på låten. Jag nickar och frågar om hen vill ha låten i någon annan tonart, men ångrar mig direkt och säger att det kanske är svårt för hen att säga då hen inte sjungit låten. Hen nickar och vi börjar spela låten från början och jag säger till när sångaren kan börja sjunga från första versen. Vi kommer igenom hela låten, dock med några små omtag när sångaren inte kommer ihåg melodin eller snubblar på texten. ”Snyggt jobbat! Fin power du har i höjden också! Det kräver verkligen att man har koll på sin teknik för att inte bli helt kluven, och du verkar ha det skåpet på plats. Kul! Är det något själv du funderar över?”. Sångaren funderar ett litet slag och

säger att hen gärna vill få med kontroll på sin röst i dem lägre partierna då hen upplever att rösten blir ostadig så fort hen inte tar i som i det högre tonregistret. ”Så du menar att du inte upplever att du har kontroll på din röst i verserna eller när du sjunger svagt?”. Sångaren svarar att hen menar att när hen inte får till en avslappnad sångstil när hen sjunger sångens låga toner. Jag nickar och frågar om vi kan fokusera på första versen först genom att hen sjunger några fraser från den och därefter jobbar med att hitta ett mer stabilt sångsätt. Sångaren nickar och vi börjar jobba med första versen. När sångaren ska börja sjunga avbryter hen sig och frågar mig hur hen ska tänka. ”Sjung som du gjorde innan eller som du tror att du behöver sjunga, för jag har lite svårt just nu att säga hur du ska göra då jag inte riktigt kommer ihåg hur du sjöng i verserna?”. Sångaren nickar och hen börjar sjunga låten från början. Efter några verser stoppar jag hen och frågar vad hen upplever att hen gör och var hen vill åt. ”Jo... jag känner att jag pressar ner rösten, att jag inte riktigt får fatt på den.”. Jag nickar och informerar att hen använder väldigt mycket energi just nu att pressa ner sin röst och ger förslaget att hen ska tala sig igenom de olika fraserna i versen innan. ”Genom att tala dig igenom fraserna så etablerar du ett muskelminne i dina stämband och i ditt stöd att du inte behöver så mycket energi att pressa ut din luft. Snarare att... det går lite av sig själv. Förklara jag någorlunda logiskt nu?”. Sångaren skrattar till. Jag ger tipset om att vi kan testa att tala oss igenom fraserna i ett närliggande tonområde som melodin ligger i. Vi testar fras för fras i första versen, och efter att vi repeterat verser i tal-kvalité två gånger ger jag förslaget att hen nu ska sjunga första versen i samma känsla som hen haft i övningen. Hen testar men får inte riktigt till det. Vi går tillbaka att tala en fras och sedan direkt sjunga den. Det går lite bättre, dock fortsätter vi med samma procedur, fras för fras, genom hela versen. När vi tagit oss igenom hela första versen börjar vi om från början, dock endast med sång och i sin helhet. När sångaren sjung hela versen så frågar jag hen hur det känns, och hen svarar att det känns bättre men att det fortfarande känns lite pressat, jag nickar och säger att det kan ta tid att hitta en ny inställning när man är van att vara i en annan. Vi fortsätter lektionen med att göra samma procedur på andra versen, och efter diskussioner om att den första versen var svårare då den första versen innehöll svårare ord att uttala, fortsatte vi med att jobba ihop de olika delarna med refrängen för att få en helhetsbild. Som väntat var det svårare för sångaren att komma tillbaka i sin inställning hen jobbat med under lektionen efter första refrängen in i andra versen då refrängen var den ”vanliga” inställningen sångarens muskler var van vid. Vi

avslutar lektionen med att gå igenom vad vi har gjort och konkretiserar att hen ska jobba mer med att tala sig igenom sångens verser för att befästa en ny sångstil.

Sångare 15 – lektion 1 i konsertsal

Lektionen börjar med att jag frågar sångaren om hen har någon låt med sig och hen svarar att hen gärna övar på en låt som de har i kören. Jag nickar och frågar vilken låt det är och om hen har någon not på den, hen svarar med låttitel men att hen inte har någon not. Handledare bryter in och säger att hen kan kompa låten då hen vet hur den går, jag ger tummen upp och frågar sedan om sångaren vill ha någon uppvärmning eller om vi ska gå rakt på låten. Hen svarar att hen gärna har en liten uppvärmning, och vi gör lite stretch-, stöd- och artikulationsövningar tillsammans med den deltagande sångaren. Därefter får sångaren sjunga låten från början. Jag står bredvid sångaren och tittar samtidigt på hens text som hen har med sig och står och smådiggar intill när hen sjunger. I stunden börjar jag stampa och sångaren börjar automatiskt härma mig och jag inser att jag försöker visa hur sångaren har pulsen då hen är lite före i time till musiken. Här har jag handledaren som ackompanjator och inser att sångaren inte känner underdelningen i musiken. Jag stoppar och frågar om hen känner underdelningen, och hen säger ja men att det är svårt att få det att svänga då kompet är så naket. Jag hämtar upp den observerande sångaren och ber hen beat boxa sextondelsunderdelning samtidigt som sångaren sjunger till kompet. Vi stannar sedan vid och berömmar sångaren av när hen etablerade känslan av att känna underdelningen i sången så fick hen en annan förankring i sin musikaliska tolkning och därefter vågade ta ut svängarna på en helt ny nivå. Sångaren nickade och log, och vi fortsatte lektionen med att fokusera på att få sångaren känna underdelningen i låten i förhållande till det sparsamma pianokompet. Till nästa lektion kom vi överens om att hen skulle lära sig en ny låt som jag gav hen en not på och att hen gärna får sjunga in den i originaltonarten som även fanns på Spotify.

Sångare 16 – lektion 1 i blackboxen

Jag hälsar på sångaren och frågar om hen har något speciellt hen vill sjunga på till dagens lektion, hen säger nej, så jag frågar vidare om hen har någon speciell genre eller artist hen vill jobba med. Hen svarar att hen gärna vill sjunga inom pop-genren, och jag letar fram en relativt ny låt som är poppig med soulinfluenser i sin melodistuktur. ”Har du hört den här låten innan?” frågar jag sångaren och hen skakar på huvudet medan jag spelar upp den. ”Skulle det kunna vara något tror du? Den är rätt köttig och go i sin

höjd, och om du vill jobba med att få till en power så är detta absolut en låt att använda sig av. Vad tror du?”. Sångaren nickar och jag lär ut låten fras för fras i verserna. När vi sjungit igenom verserna sjunger vi igenom refrängen, sedan börjar vi från om från början och tar verserna igen tills de sitter någorlunda i melodi och text. ”Ok, nu har vi ju spelat igenom dessa några gånger. Jag tänker att det kanske är främst i refrängerna vi kan gotta ner oss i nu när vi har så lite tid kvar på lektionen. Eller vad säger du? Du kanske tycker något annat?”: Sångaren nickar och säger att hen inte har så bra koll och att hen gärna jobbar med refrängerna då hen upplevde dem som de svåraste i låten. Jag nickar och vi börjar jobba oss igenom första refrängen. Efter en liten stund ger jag instruktionen att hen kan bredda munnen lite mer och inte tappa sitt struphuvud lika mycket som hen gör. Hen nickar och frågar hur hen ska göra detta. ”Hmm... ja... om vi gör såhär... Sätt handen vid struphuvudet. Precis. Testa och prata en gång. Hur upplever du att struphuvudet agerar? Är de långt ned, upp, eller mittemellan?”. Sångaren testa men säger att hen inte vet. ”Ok, om du testar att gäspa en gång och sedan prata, känner du någon skillnad då?”. Sångaren testa och säger sedan att hens struphuvud sjunger vid gäspningen men att den är relativt stilla när hen pratar. Jag nickar och säger att hen kan testa att hålla kvar handen vid struphuvudet när hen sjunger och vara noggrann att det inte sjunker för mycket vid vokalen a. Sångaren testar och vid lektionens slut har sångaren sjungit igenom refrängen och testat att forma sina vokaler genom att inte droppa käken lika mycket. Vi kommer överens om att vi ska fortsätta med låten till nästa veckas lektion och att hen främst ska fokusera på att öva in text och melodi och sekundärt att ha ett högre struphuvud på vokalen ”a” i refrängerna.

Sångare 16 – lektion 2 i blackboxen

Lektionen börjar med att jag frågar hur det gått med sången och sångaren säger att det gått bra med text- och melodiövningen men att stuphuvudsänkningen var svår att praktisera. Jag nickar och säger att det är helt ok då det tar tid att vänja in en ny teknik som musklerna inte är vana vid. Vi går igenom samma procedur som förra lektionen med att hen först får prata sig igenom vissa fraser och sedan sjunga dem medan hen har handen mot struphuvudet. Efter att vi gjort detta på refrängen fortsätter vi med att väva ihop versen med refrängen, men jag stoppar sångaren efter att hen är mitt i refrängen. ”Ok, förlåt mig, men set låter som om du tar i rätt mycket nu och att det verkar som om din röst tar lite stryk nu.”. Sångaren nickar och jag frågar hur mycket hen jobbar med stödet innan. ”Jo, visst har jag det, men jag tycker det är så flummigt begrepp. Jag har

gjort massa konstiga övningar, som den där man böjer på benen med... och jag vet att den är till för att släppa spänningarna i kroppen, men jag känner det inte... och jag fattar inte riktigt grejen.”. Jag blir lite konfunderad och svarar att jag kan förstå hens funderingar, men att jag även blir lite fundersam över hur hen tänker kring sångteknik och vad en sångare behöver för att kunna sjunga utan att blir sliten i rösten. ”Om jag ska motivera den specifika övningen du pratar om är det förmodligen för att du inte har känt av dess effekt på sången än. Får jag testa den med dig och se om de kanske kan ge dig något med lite fler instruktioner? Eller?”. Sångaren ler och nickar. Jag ger sångaren instruktionen att långsamt böja på knäna samtidigt som hen göra ett ”hysch”-liknande ljud och hålla ut så länge hen kan. ”När luften tar slut, så går du snabbt tillbaka och andas in på rekylen. Asså... när du pressar ut så mycket du bara kan så kommer du till slut känna att du snart måste andas igen. Du vet när man är ute och simmar under vattnet och pressar sig själv att vara nere så länge som möjligt tills man behöver luft. Det är den känslan när man andas in luften, fast i lite mildare grad, som jag pratar om. Det är rekylen, alltså diafragman, som jobbar.”. Sångaren testar och hyschar ut luften och böjer samtidigt på knäna tills hen inte har någon luft kvar, andas in på rekylen och stäcker samtidigt på benen. ”ja, jag känner ju att det är jobbigt, men jag fattar inte vad stödet är i detta.”. Jag nickar och säger att detta är en förövning för att etablera hur luften kontrolleras längre ner än halsen och övningen främst var för att etablera mag- och ryggmuskulaturena. ”Om vi gör samma procedur fast på refrängtexten så kanske de blir mer vettigt för dig. Testa!”. Sångaren skrattar lite och testar. Både den deltagande sångaren och jag reagerar då sångaren får till en mer kraftfull stämma med mer botten i tonen där hen inte klämmer ihop stupen på samma vis. Sångaren blir lite förvånad själv och jag uppmuntrar hen att fortsätta sjung hela refrängen med samma teknik. Vi avslutar lektionen med att hen får implementera knäböjstekniken i hela låten vid varje fras, även vid versen. Jag påminner hen med ett leende hela tiden under låtens gång med att hojta till med ordet ”böj”. Sångaren ler tillbaka och får under låtens gång då och då till ett mer aktivt stöd. När låten är sjungen sammanfattar vi vad knäövningen kan vara bra för och att hen ska försöka att använda sig av övningen när hen behöver mer förankring i sin sång.

Sångare 17 – lektion 1 i blackboxen

Lektionen börjar med att jag hälsar på sångaren och frågar om hen har någon speciell låt med sig som hen vill sjunga. Hen svarar nej och jag frågar om sångaren vill sjunga i

någon speciell genre eller om hen har någon artist hen vill sjunga, och får till svar att hen gärna sjunger något poppig. ”Ok, absolut. Något upptempo eller en ballad kanske?”. Sångaren svarade att hen gärna tar en ballad, och jag letar fram en relativt ny popballad på engelska. ”Jag antar att du inte hört den här låten innan, då artisten är rätt så oetablerad, men jag tycker den är jättefin! Jag smäller på den på datorn så letar jag upp texten samtidigt”. Sångaren står vid pianot och gungar i takt till låten och jag ger hen sedan texten på låten på min egen mobil. Jag informerar hen att vi lär in en del i en vers till att börja med tillsammans med inspelningen, sångaren nickar och vi börjar gemensamt sjunga till inspelningen. Vi repeterar del för del, både med och utan inspelning, tills första versen och refrängen sitter. Därefter sätter vi ihop de två delarna och repeterar dem två gånger, sedan lära vi in andra versen och sätter ihop den med andra versen. ”Ok, nu är det mycket tid av lektionen som gått åt till att lära oss sången, så vi kanske ska fokusera på sound, eller kanske budskap. Vad känner du mest för?”. Sångaren blir lite ställd av frågan, men hämtar sig snabbt och säger att hen gärna jobbar med att hitta mer botten i sin ton. Jag ber hen att testa att experimentera med sin nasalering, och sångaren ler lite snabbt säger att ordinarie sångpedagog har varit på hen att jobba med att kunna öka eller minska nasaleringen. Jag ler och jag trycker på låten från datorn och sångaren börjar sjunga låten från början. Precis innan sångaren ska börja vänder jag hen mot publiken så att de blir lite mer inkluderade i undervisningen. När sångaren behöver påminnas att tänka på sin nasalering pekar jag mot min egen näsa och sångaren rättar sig snabbt. Under tiden sångaren sjunger står hen och väggar fram och tillbaka i balladens långsamma tempo och har i slutet av låten kommit in i en musikalisk tolkning. När låten är klar berömmar jag sångaren för ett bra jobb med inläringen av text och melodi samt att hens lätthet att slå på och av nasaleringen. ”Det är inte alla som kan, så det var häftigt att uppleva som publik! Det märktes en jättestor skillnad!”. Sångaren log och den deltagande sångaren håller med. Vi avslutar lektionen och jag tackar och kommer även överens med sångaren att vi fortsätter vidare med samma låt nästa lektion.

Sångare 18 – lektion 1 i blackboxen

Sångaren kommer fram till pianot och är påtagligt smånervös för vårt första möte. Jag ler och frågar om sångaren har något förslag på sång, men hen skaka på huvudet. ”Ok, då är frågan vad du har för önskemål av genre eller artist?”. Sångare funderar ett slag och svarar sedan att hen gärna vill ha något som inte går för långsamt då hen lätt blir

uttråkad av ballader, jag ler och nickar och frågar varför. ”Jo, det blir bara segt, och jag gillar inte långsamma låtar. De är lite för sliskiga. Så gärna något med tempo.”. Jag nickar och funderar och rotar fram en not och frågar sångaren om hen har hört den tidigare. Hen skakar på huvudet, och jag sätter mig vid pianot och spelar upp en snutt för hen. Jag stannar upp och frågar sedan vad hen tycker, och hen ger ifrån sig ett glatt leende. ”Den var ju jättefin den låten! Jag sjunger den jättegärna!”. Jag ler och håller mer sångaren samtidigt som jag ger hen en not på låten. ”Ok, jag tänker såhär att jag lär ut låten till dig fras för fras. Så kan vi, efter du fått någorlunda kläm på låten, fokusera oss mer på sångteknik. Ok?”. Sångaren nickar och visar en större entusiasm och mer avslappnad attityd än tidigare. Jag börjar och sjunger en fras och sångaren sätter samtliga fraser direkt, och jag blir lite förvånad över hens gehör och minne. Vi fortsätter genom hela låten med samma teknik och hamnar i någon sorts musikalisk bubbla, och efter att vi sjungit igenom hela låten tar vi den från början. ”Vill du att jag sjunger före eller vill du testa själv?”. Sångaren ler och säger att hen gärna sjunger själv men att jag gärna får sjunga med då hen inte kommer ihåg. Jag nickar och börjar spela låten från början och räknar in när sångaren kan börja. Sångaren kommer ihåg det mesta av sången och jag behöver bara hjälpa till att fylla i lite då och då under låtens gång. ”Ja men va gött att du fånga låten så snabbt! Jättefin version av dig också! Nu tänker ju jag att vi kan finlira lite med din sång. Vad tänker du själv?”. Sångaren rycker på axlarna och säger att hen lätt blir uttråkad med att sjunga en och samma låt på en lektion och tappar därför lätt fokus. Jag blir fundersam och frågar hur hen tänker kring sina fraser och ur hen avslutar dem. Hen rycker även här på axlarna och jag svarar hen att det skulle kunna vara en vidareutveckling av låten, sångaren nickar och jag visar med mina armar hur hon ska planera sina fraser och spara på hens luft tills slutet och inte ge allt i början. Vi börjar om från början och sångaren sjunger och tolkar min högra hands gestik, som långsamt pekar framåt framför mig, att hen ska både ska binda ihop fraserna med även att hen ska planera sitt luftflöde och därmed även stödet. ”Bra jobbat! Det märktes en jättestor skillnad på hur du sjöng nu. Märkte du det själv?”. Sångaren nickade och sa att hen var helt slut i lungorna och magen. Jag skrattar och säger att det bara är ett gott tecken på att hen jobbat med att förankra sitt stöd längre ned i kroppen och främst i magen. ”Ok, vad tror du låten handlar om då? För dig?”. Sångaren svarar att det handlar om någons kärleksförklaring till någon, jag nickar och håller med. Vi fortsätter att sångaren får sjunga igenom låten en gång till med samma fokus på fraser och samtidigt ha interpretationen med sig. Sångaren får jobba lite mer nu och visar att

hen börjar få slut på energi i stödet, så efter att vi spelar igenom låten en gång tackar jag hen för en fin version och med tydliga riktningar i sina fraser och en tydlig interpretation i texten. Vi avslutar lektionen med att diskutera vad hen kan ta med till kommande låtar och att hen hade stor nytta av att tänka fraser för att förankra sitt stöd.

Kontrakt till deltagarna i studien:



LUNDS **Forskningsstudie inom individuell sångundervisning**
UNIVERSITET – Coaching och lärostilars påverkan till en utvärderande sångundervisning.

Projektansvariges namn: Madeleine Frey

Intuitionsanknytning: Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet

Undersökningens syfte

Min undersökningens syfte är att *utveckla mig själv som sångpedagog inom den individuella sångundervisningen*. Jag vill undersöka hur jag kan utveckla min undervisning med utgångspunkt *via coaching och lärstilar*, d.v.s. att utgå från hur eleven lär sig bäst i stunden i olika momentet under sångundervisningen (ex. visuellt, auditivt, logiskt/teoretiska, imaginär, härma, kinestetiskt/känna och om det finns ett sinne som fungerar bäst). Detta för att kunna anpassa lektionerna så mycket som möjligt utefter elevens behov och motivation och därmed bli en bättre sångpedagog.

För att kunna utveckla och utvärdera mig själv i min undervisning kommer jag att använda mig utav metoden *aktionsforskning*. Det innebär att jag kommer *föra anteckningar innan, under och efter lektionen* samt *spela in videos utav själva lektionerna*.

Videoinspelningen är till för att fånga vad som faktiskt sker under lektionerna för att i efterhand kunna utvärdera mig som sångpedagog och utveckla mina lektioner inom coaching och lärstilar. Videoinspelningarna kommer även bli data för min forskning och den progression som sker i min process utav att utveckla mig i coaching och lärstilar. Detta för att minimera risken att missa viktiga situationer som jag i stunden i undervisningen ev. inte kommer uppfatta/se/fånga upp.

Deltagandet i denna forskningsstudie är frivilligt och all insamlad data är konfidentiell (jag har tystnadsplikt) och kommer inte användas mer än till just denna forskningsstudie. Man har all rätt att när som under studiens gång hoppa av studien och all data om personen kommer att tas bort och förstöras.

Resultatet kommer att presenteras i min skriftliga avhandling till våren 2016 samt under min opponering, denna under vecka 21 under året 2016.

Innan opponeringen kommer min sammanställning utav insamlad data presenteras för samtliga deltagare via återkopplande möte/mail för att korrigera eventuella missförstånd och därmed godkännas för att användas i denna forskningsstudie. Detta kommer ske under våren 2016.

Härmed godkänner jag _____

Den _____ / _____ År _____ att

medverka i studien utav Madeleine Frey, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet.

Elevens/deltagarens mail: _____

Mobil: _____ för framtida kontakt/information.

Länk till forskningsetiska principer: <http://www.codex.vr.se/texte/HSEF04.pdf>