



**SMI**

STOCKHOLMS  
MUSIKPEDAGOGISKA  
INSTITUT

## **Vad bör/gör sångpedagogen?**

*– Diskursanalys av intervjuer med tre sångpedagoger  
anställda inom kulturskolor i Stockholm –*

Examensarbete  
Musikpedagogikexamen  
Vårterminen 2021

Poäng 15hp

Camilla Waltin

Handledare: Ketil Thorgersen

Examinator: Susanna Leijonhufvud

## *Sammanfattning*

Syftet med studien var att utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv undersöka hur tre sångpedagoger, anställda inom kultuskolor i Stockholm, beskrev olika förutsättningar som berörde deras yrkesutövanden. För att uppfylla syftet formulerades tre forskningsfrågor som handlade om att utifrån sångpedagogernas berättelser urskilja diskurser kopplade till yrket samt diskutera vad dessa diskurser skulle kunna ge för bild av detsamma.

I semistrukturerade kvalitativa intervjuer med sångpedagogerna ställdes ett brett spektra av frågor som rörde yrket ur olika perspektiv: anställningsvillkor, riktlinjer och direktiv på arbetsplatsen, elevsyn, pedagogiska visioner, idealbilder, utbildning och titlar med flera. Undersökningen genomfördes med det diskursteoretiska och diskursanalytiska perspektivet i åtanke både som metod och analys, vilket gick som en röd tråd genom hela arbetet med uppsatsen.

Uppsatsens resultatet och analys ger en bild av ett yrke som samlas kring vissa gemensamma diskurser och som samtidigt är relativt splittrat gällande vad en sångpedagog gör och bör göra. De gemensamma diskurserna handlade bland annat om en upplevelse av tidsbrist som en inskränkande faktor i sångpedagogernas professionella handlingsutrymmen. Gemensamt var även olika beskrivningar av frihet inom anställningen. Begreppet ”den frivilliga undervisningens paradoxer” kom till under analysens gång som en beskrivning av en situation där sångpedagogerna till stor del står fria att styra över sitt arbete samtidigt som olika faktorer begränsar deras möjligheter att agera de sångpedagoger de önskar vara.

**Nyckelord:** sångpedagog, musikpedagog, frivillig undervisning, diskursanalys, handlingsutrymme

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1	SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR.....	2
<b>2</b>	<b>BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....</b>	<b>2</b>
2.1	KULTURSKOLAN.....	2
2.1.1	<i>Uppdrag</i> .....	2
2.1.2	<i>Lektioner, planerings- och förberedelse</i> tid.....	3
2.1.3	<i>Arbeta på kulturskola</i> .....	3
2.1.3.1	Professionella handlingsutrymmen.....	5
2.2	UTBILDNING, TITLAR OCH GENREINRIKTNING.....	5
2.2.1	<i>Pedagog, lärare eller coach?</i> .....	5
2.2.2	<i>Sångtekniska inriktningar- klassisk sång och sång inom populärmusikaliska</i> <i>genrer</i> .....	5
2.3	DIDAKTIK INOM MUSIK- OCH SÅNGUNDERVISNING.....	6
2.3.1	<i>Didaktiska utgångspunkter</i> .....	6
2.3.2	<i>Infallsvinklar och ramfaktorer</i> .....	6
2.3.3	<i>Pedagogiska synsätt och ideal inom sångundervisning</i> .....	7
2.3.3.1	Pedagogiska idealtyper.....	7
2.3.3.2	Eleven.....	8
2.4	BARN OCH UNGDOMSRÖSTEN.....	9
2.4.1	<i>Anatomisk utveckling- stämbanden</i> .....	9
2.4.1.1	Puberteten och målbrott.....	9
2.4.2	<i>Sånglig utveckling</i> .....	10
<b>3</b>	<b>TEORETISKT PERSPEKTIV.....</b>	<b>10</b>
3.1	DISKURSTEORI.....	11
3.1.1	<i>Språkliga konstruktioner</i> .....	11
3.1.2	<i>Diskursen – en social konstruktion</i> .....	11
3.2	DISKURSANALYS.....	12
3.2.1	<i>Diskursanalytiska frågeställningar</i> .....	12
3.2.2	<i>Makro- och mikrodiskurser</i> .....	12
3.2.3	<i>Jaget och identitetsskapande</i> .....	13
3.3	ANALYSMETOD.....	13
3.3.1	<i>Forskarens roll - reflexivitet</i> sproblematiken.....	13
3.3.1.1	Forskarens diskurser - sångpedagogyrket.....	14
<b>4</b>	<b>METOD.....</b>	<b>14</b>
4.1	KVALITATIVA INTERVJUER.....	14
4.2	URVAL OCH AVGRÄNSNING.....	15
4.3	GENOMFÖRANDE.....	15
4.4	DATABEARBETNING.....	16
4.5	TILLFÖRLITLIGHET.....	17
4.6	ETISKA ASPEKTER.....	17
<b>5</b>	<b>RESULTAT OCH ANALYS.....</b>	<b>18</b>
5.1	ANSTÄLLNINGEN.....	18
5.1.1	<i>Villkor, direktiv och riktlinjer</i> .....	18
5.1.2	<i>Lektioner, planering och förberedelse</i> tid.....	21

5.2 SÅNGPEDAGOGEN.....	23
5.2.1 <i>Utbildning och titlar</i> .....	23
5.2.2 <i>Repertoar- och genretillhörighet</i> .....	24
5.3 PEDAGOGISKA FÖRHÅLLNINGSSÄTT.....	26
5.3.1 <i>Ideal, synsätt och roller</i> .....	26
5.3.2 <i>Elevsyn och bemötande</i> .....	29
5.3.3 <i>Sångrosten som instrument</i> .....	30
<b>6 DISKUSSION.....</b>	<b>32</b>
6.1 RESULTATDISKUSSION.....	32
6.1.1 <i>Sångpedagogens diskurser</i> .....	32
6.1.1.1 <i>Det luddiga sånginstrumentet</i> .....	33
6.1.2 <i>Perspektiv på eleven</i> .....	33
6.1.2.1 <i>Den drivna kulturskoleleven</i> .....	34
6.1.3 <i>Tidsbrist och löpande band</i> .....	34
6.1.4 <i>Stress och hållbarhet</i> .....	35
6.1.5 <i>Den fria kulturskolepedagogen</i> .....	35
6.1.5.1 <i>Den frivilliga undervisningens paradoxer?</i> .....	36
6.1.6 <i>Vad diskurserna kan säga om yrket</i> .....	36
6.2 METODDISKUSSION.....	37
6.3 VIDARE FORSKNING.....	38
<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>I</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>III</b>
<b>7 BILAGA 1- INTERVJUFRÅGOR.....</b>	<b>III</b>
<b>8 BILAGA 2 - INFORMATIONSMEJL.....</b>	<b>V</b>

## 1 Inledning

När jag hösten 2016 påbörjade min kandidatutbildning i musikpedagogik på SMI, med sång som huvudinstrument, fick jag samtidigt min första anställning som sångpedagog vid ett studieförbund i Stockholm. I början av min anställning frågade jag min chef om det fanns några mål eller direktiv kring vad jag skulle uppnå med min undervisning. Svaret blev att jag skulle utgå från studieförbundets grundtankar om demokrati och medbestämmande, i övrigt var jag fri att lägga upp undervisningen hur jag ville.

Den här typen av svar och liknande resonemang har jag sedan stött på i de flesta av mina anställningar inom den så kallade "frivilliga undervisningen" vid studieförbund, olika kulturskolor och musikskolor med flera. Det har förefallit vara svårt att formulera vad sångundervisningen ska vara och resultera i och sällan har verksamhetsansvariga frågat mig om mina pedagogiska tankar, tekniska kunskaper eller visioner.

Under åren som gått har jag av kollegor och studiekamrater förstått att det här förhållningssättet till sångundervisning är mer regel än undantag. Parallellt har det funnits beskrivningar av hur otydligheter gällande anställningen påverkar arbetssituationen negativt och skapar förvirring. Själva titeln är dessutom oskyddad och kräver ingen legitimation, vilket innebär att det är fritt för den som vill att kalla sig sångpedagog. Det har inte varit ovanligt att kollegor som egentligen undervisar i andra instrument har blivit tillfrågade om de också kan ta sig an sånglektioner.

Det här har gjort mig funderad kring sångpedagogyrkets förutsättningar. Jag har också frågat mig om och hur undervisningen, och i slutändan eleverna, påverkas av de här ganska flytande premisserna. Sammantaget har mina frågeställningar utmynnat i ett intresse av att ta reda på mer om hur sångpedagogkollegor upplever sina arbetssituationer och vad deras berättelser kan säga om yrket, vilket är upprinnelsen till den här studien.

För att avgränsa undersökningens omfång har jag valt att intervjua sångpedagoger inom olika kulturskolor i Stockholmsområdet. Antalet kulturskolor i Stockholm är stort och bidrar till många barns och ungdomars väg in i musiken, vilket gjorde kulturskolorna till en angelägen plats att utgå från. I intervjuerna ställdes ett brett antal frågor baserade på frågeställningar och diskussioner jag haft med sångpedagogkollegor genom åren. Som teoretiskt perspektiv och analysmetod har jag använt mig av diskursteori. Diskurser kan kort beskrivas som socialt och med språket skapade "sanningar". Vilka diskurser relaterade till sångpedagogyrket kunde skönjas i informanternas berättelser? Fanns det gemensamma diskurser, stod några i kontrast mot varandra? Diskursteorin ägnade sig från början åt att finna och problematisera diskurser ur ett övergripande maktperspektiv för att sedan utvecklas vidare till att undersöka hur vi människor skapar diskurser i vardagen. Jag har valt att presentera både mer övergripande samt mindre diskurser i min analys av den insamlade empirin. Avgränsningen jag gjort i att intervjua enbart kulturskolepedagoger betyder inte att resultatet enbart reflekterar kulturskolans sångundervisning. Tvärtom vill jag påstå att det kan vara intressant för alla som har beröringspunkter med sång inom den frivilliga undervisningen.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv undersöka hur tre sångpedagoger, verksamma i olika kulturskolor i Stockholm, beskriver sina yrken samt olika förutsättningar kring att utöva dem

Som utgångspunkter för min undersökning har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver pedagogerna sitt yrke och sina professionella handlingutrymmen?
2. Vilka diskurser, kopplade till sångpedagogyrket, kan visa sig i pedagogernas berättelser och reflektioner?
3. Vad kan diskurserna säga om sångpedagogyrket inom kulturskolan?

## 2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras bakgrundsinformation samt forskning rörande de områden som intervjufrågorna till undersökningens informanter baserades på. Då studiens omfång avgränsats till att bestå av intervjuer med sångpedagoger inom kulturskolan beskrivs övergripande hur kulturskolan fungerar samt vad det kan innebära att arbeta som sångpedagog på en kulturskola i Stockholmsområdet. Vidare presenteras forskning och rapporter vilka ger en bild av pedagogers upplevelser av att arbeta inom kulturskolan. I samband med det förklaras och definieras begreppet ”handlingsutrymme” som finns med i en av undersökningens forskningsfrågor.

I inledningen nämns att ”sångpedagog” är en oskyddad titel. Därför presenteras olika typer av yrkesutbildningar kopplade till sångundervisning, även de avgränsade till Stockholmsområdet, samt vilka titlar dessa kan resultera i. Då studiens informanter har olika musikaliska utgångspunkter de arbetar ifrån redogörs vidare för den övergripande indelningen av de olika sångtekniska inriktningarna inom sångpedagogik. Här ges också exempel på olika didaktiska faktorer inom musikpedagogik och hur de kan påverka en undervisningssituation. Vidare presenteras olika pedagogiska synsätt och ideal inom sång- och musikundervisning. Avslutningsvis presenteras fakta kring barn och ungdomars anatomiska samt sångliga utveckling. Detta för att ge en förståelse för komplexiteten kring sångrösten som instrument.

### 2.1 Kulturskolan

#### 2.1.1 Uppdrag

En kulturskola kan drivas av en kommun, men kan också vara fristående inom en kommun. Det finns inga nationella styrdokument eller riktlinjer för Sveriges kulturskolor utöver de statliga nationella och kulturpolitiska målen samt FN:s barnkonvention. Däremot finns Kulturskolecentrum som drivs av Statens Kulturråd med uppdraget att vara ett nationellt kunskapscentrum för landets kulturskolor (Kulturrådet). Organisationen Kulturskolerådet ([Kulturskolerådet](#)) samlar sedan 1996 kommuner som driver kulturskolor, vilket resulterat i vissa för dessa kommuner gemensamma riktlinjer. Främst är det dock de lokala, kommunernas, förutsättningar

som satt sin prägel på dagens kulturskolor (Kulturskoleutredningen 2016, s. 68). Kulturskolornas föregångare, den kommunala musikskolan, blev en vanligt förekommande verksamhet inom många kommuner på 1960-talet. Det övergripande gemensamma målet var att ge alla ungdomar, oberoende av ekonomisk, social eller kulturell bakgrund, en möjlighet att utveckla ett instrument- eller sångkunnande (Kulturskolerådet, 2020). Enligt Kulturskolerådet arbetar idag de flesta kulturskolor med att ”i någon form erbjuda kvalitativ och meningsfull estetisk inriktad verksamhet och kulturutbildning på barn och ungas fria tid.” Hur stort fokuset är på just utbildning varierar kommuner och kulturskolor emellan och påverkas av respektive verksamhets uppdrag och historik (Kulturskolerådet, 2019).

### 2.1.2 Lektioner, planerings- och förberedelsestid

Lektionslängd och antalet lektioner per termin ser olika ut på kulturskolorna i Stockholm. På exempelvis kulturskolan i Tyresö kommun får sångeleverna 20 minuter enskild sångundervisning med en möjlighet om att ansöka om förlängd lektionstid till 40 minuter. Eleverna kan även söka till ett avancerat program för de elever som vill satsa extra mycket på musiken (Tyresö kommun, 2021). Antalet undervisningstimmar för pedagogerna/lärarna per dag varierar också från skola till skola och är oftast förlagda från eftermiddag till kväll. Planerings- eller förberedelsestid innebär den tid en pedagog har för att närvara vid olika möten och projekt samt för planera sina lektioner. På Tyresö kulturskola motsvarar en hundraprocentstjänst 21 timmar i undervisningstid vilket motsvarar 3,3 elever i enskild undervisning per klocktimme.<sup>1</sup>

### 2.1.3 Arbeta på kulturskola

Vad en kulturskola är och erbjuder förefaller inte helt lätt att få tag i. I inledningen till Kulturskolerådets skrift *Kulturskolans roll och förutsättningar- En orienteringsskrift för dig som är ledare i kulturskolan* (2019) skriver Torgny Sandgren om hur kulturskolornas varierande verksamheter och förutsättningar kan skapa en komplex bild av vad kulturskolorna gör.

Det skapar ett kulturskolelandskap fullt av kreativa, varierade lösningar på allt från styrning och organisation till ämnesbredd och aktivitet. Det innebär också ett landskap som kan vara svåröverblickbart, exempelvis för dig som är ny chef eller medarbetare i kulturskolan. (Kulturskolerådet, 2019)

Hur är det då att arbeta inom kulturskolans värld? Gällande kulturskolepedagogers upplevelser av deras arbete och arbetsvillkor inom kulturskolan finns rapporter och intressant forskning att tillgå. Kristina Holmberg (2010) har i sin avhandling *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* analyserat lärares berättelser kring deras egen verksamhet vid musik- och kulturskolan. Ett antagande Holmberg gör, utifrån sina resultat, är att studien gjorts i en slags brytningstid och att ”undervisning i senmoderniteten utmanar lärarna” (s.181). Detta antagande bygger hon på lärarnas återkommande beskrivningar av en slags förändring gällande deras inflytande över undervisningen. Ett ökat krav på elevernas medbestämmande verkar

<sup>1</sup> Uppgift från personlig korrespondens med Christina Holm, kulturskolechef på Tyresö kulturskola den 20/4-2021

bidra till frustration och förvirring kring lärarens roll. Holmberg ser även att en brytning med gamla traditioner inom musikundervisningen, vilket hon kallar ”den kulturella friställningen”, får stor plats i kulturskolelärarnas berättelse. I och med denna friställning uppfattar Holmberg att lärarna står mer fria än tidigare, vilket verkar leda till ”större osäkerhet och ett sökande efter nya förhållningssätt”(ibid.). Ett sätt att hantera denna osäkerhet blir då, enligt denna studie, att ge elevernas idéer mer plats, vilket i sin tur resulterar i en slags ofrihet där den egna ambitionen får stå tillbaka. (ibid.). En liknande beskrivning av ett svårdefinierbart uppdrag för kulturskolans medarbetare visar sig i Cecilia Jeppsons avhandling ”Rörlig och stabil, bred och spetsig: kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan” (2020). Av resultatet framgår bland annat att det svenska kulturskolefältet präglas av en kamp om hur skolornas legitimitet ska byggas:

Lärare och chefer i studien strider om ifall fältet ska hävda sin traditionella kärna, söka förnyelse i arbetssätt och ämnen i syfte att bredda deltagandet eller möjligtvis försöka göra allt på en gång. (Jeppson, 2020 s. 82)

Utöver beskrivningar om kamp mellan nya och gamla förhållningssätt och vad kulturskolan ska erbjuda för att bredda sitt deltagande finns även berättelser om ökad arbetsbelastning. År 2017 gjorde Lärarförbundet en enkät där 800 lärare inom musik- och kulturskolor svarade på frågor gällande sin arbetssituation. I undersökningens rapport ”En attraktiv och modern musik- och kulturskola för alla” framkommer bland annat följande:

Precis som inom skolväsendet har arbetsbelastningen inom musik- och kulturskolan ökat på senare tid. Två tredjedelar av lärarna anser att arbetsbelastningen har ökat de senaste tre åren och en tredjedel uppger att den ökat ganska eller väldigt mycket. Problemet med att lärare får mer att göra är ett tydligt mönster i alla våra undersökningar bland olika lärargrupper. (Lärarförbundet, 2017, s. 3)

I samband med att rapporten kommer ut blir en musiklärare, Simon Thörn, intervjuad på Lärarförbundets hemsida (Lärarförbundet). Thörn själv har inte känt av en ökad arbetsbelastning, men har teorier kring vilka faktorer som skulle kunna skapa den situation som framkommer i rapporten:

Jag tror att det är många olika faktorer som påverkar. Kulturskolorna ser väldigt olika ut och har också väldigt olika fortsättningar[*sic*]. Arbetstider som kan vara svårt att kombinera med privatliv, ett otydligt uppdrag, lokaler som inte är verksamhetsanpassade eller otillräckliga resurser tror jag är några av de faktorer som påverkar många lärare i deras vardag. (Lärarförbundet, 2017)

Med ovan nämnda rapport och forskning framstår kulturskolepedagogens arbetssituation och roll som vore den under en slags förhandling. Otydligheter gällande uppdrag och mål i kombination med en ökad arbetsbörda förefaller skapa osäkerhet och förvirring kring vad yrket innebär och vad som ska utföras.



### 2.1.3.1 Professionella handlingsutrymmen

Uppsatsens första forskningsfråga rör sångpedagogernas professionella handlingsutrymmen. Begreppet handlingutrymme används som ett allmänt uttryck inom arbetslivsforskningen, men har fått många varierande definitioner inom olika teoretiska fält. Hur begreppet definieras är olika och beror på vilken kontext det analyseras utifrån (Houmann, 2010, s.70). I den här undersökningen väljer jag att definiera begreppet som sångpedagogernas *möjligheter att agera de sångpedagoger de önskar vara*.

## 2.2 Utbildning, titlar och genreinriktning

I undersökningens intervjuer fick informanterna frågor gällande vad de kallar sig själva yrkesmässigt samt hur de ser på att ”sångpedagog” inte är en skyddad titel<sup>2</sup>. Här nedan ges exempel på utbildningar i Stockholmsområdet och vad de ger för typ av examen. I intervjuerna framkommer även att informanterna har olika musikaliska bakgrunder och sångtekniska utgångspunkter i sin undervisning, vilka därför klargörs.

### 2.2.1 Pedagog, lärare eller coach?

Oavsett inställning till värdet av titlar kan det vara intressant att reda ut de olika sångundervisningstitlarna ur ett utbildningsperspektiv. På Stockholms Musikpedagogiska Institut, SMI, får studenten en konstnärlig och pedagogisk professionsutbildning som leder till en examen i musikpedagogik. Efter avslutad utbildning har studenten ”[...]formell pedagogisk kompetens för olika sammanhang, skolformer och uppdrag där den frivilliga undervisningens didaktik står i fokus” (SMI, 2021). Exempel på frivillig undervisning är kulturskolor, olika typer av kursverksamheter inom studieförbund, folkhögskolor, privata musikskolor etc. Den som gått på SMI, med sång som huvudinstrument, kan rimligtvis kalla sig för *sångpedagog*. På Kungliga Musikhögskolan, KMH, i Stockholm utbildas *musiklärare*. Efter avslutad högskoleutbildning får en musikläraren en lärarexamen, vilket ger behörighet att undervisa inom grund- och gymnasieskolan. Läraren kan sedan ansöka om lärarlegitimation hos Skolverket (KMH, 2021). Yrkestiteln ”coach” används idag inom en rad olika områden såsom träning, jobbsökande, hälsa, personlig utveckling med flera. På hemsidan coachförbundet.se har man definierat vad en coach är och gör. ”En coach är en person som hjälper en individ och/eller ett team att, både professionellt och personligt, utvecklas, utforma sina liv och nå sina mål.”(Coachförbundet, 2021). Här finns också en lista på en rad olika utbildningar och certifieringar inom området (ibid.). Efter en Googlesökning (www.google.se) finns det i dagsläget endast en utbildning att hitta, den hos Stockholmsbaserade Anna Wiborg Vocals, där man uttalat utbildar *diplomerade sångcoacher* (Anna Wiborg Vocals, 2021).

### 2.2.2 Sångtekniska inriktningar- klassisk sång och sång inom populärmusikaliska genrer

Det finns en mängd olika sångtekniska inriktningar inom sångundervisning. Ofta är de kopplade till en särskild musikgenre, men det kan även finnas olika inriktningar inom

---

<sup>2</sup> Bilaga 1. Intervjufrågor

en viss genre. De två mest övergripande sångtekniska inriktningarna kan delas in i *klassisk sångteknik* och *sångteknik inom de populärmusikaliska genrerna* såsom pop, jazz och rock. Lite grovhugget kan skillnaden mellan dessa två beskrivas som ett sökande efter olika typer av liknande sångtekniska klangideal. Med klangideal menas här hur man vill att själva sångljudet ska produceras och låta. Klassisk sångteknik var länge idealet inom svensk sångundervisning, men på senare tid har även tekniker kring de populärmusikaliska genrerna formulerats allt mer. Ett exempel på denna utveckling kan ses hos Johan Sundberg (f. 1936), världsledande professor i musikakustik, som i sin bok *Röstlära- Fakta om rösten i tal och sång* utgår från den klassiska tonbildningens klangideal (Sundberg, 2001, sid. 167), men numera också ger kursen *Röstfunktionen i populärmusikaliska genrer* på SMI ([www.smi.se](http://www.smi.se)).

### 2.3 Didaktik inom musik- och sångundervisning

Didaktik är ett samlingsbegrepp för vetenskap som undersöker de faktorer som kan påverka undervisnings- och lärandeverksamhet. Genom att undersöka vilka olika didaktiska faktorer som eventuellt påverkar ett yrke ökar förståelsen för berättelserna om yrket.

#### 2.3.1 Didaktiska utgångspunkter

Sångpedagog, coach, lärare eller kanske självlärd. Det finns många olika ingångar in i yrket som handlar om att undervisa i sång. En inställning till detta kan vara att oavsett titel eller bakgrund så bidrar varje pedagog med sina kunskaper till yrket. I *Musikundervisningens didaktik* (Hanken & Johansen, 2013) presenterar författarna att musikpedagogers kunskaper grundläggande kommer från tre olika didaktiska utgångspunkter. Den första utgångspunkten representeras av dem som har sin utbildnings- och erfarenhetsgrund främst inom *ars-dimensionen* (översatt från norskan), vilket innebär att deras huvudkompetens ligger i att vara utövande musiker. De musikpedagoger som har fått huvudtyngden av sin kompetens från *scientia-dimensionen* (översatt från norskan), musikvetenskapen, har en annan utgångspunkt. Musikpedagogerna som representerar den tredje utgångspunkten har en mer *allmänpedagogisk utbildnings- och erfarenhetsbakgrund* där musiken utgör en del av de totala ämneskunskaperna. De här tre utgångspunkterna innebär tre olika former av förståelse av den musikpedagogiska verksamheten och Ingrid Maria Hanken och Geir Johansen (2013) menar att de alla är viktiga för den musikpedagogiska vidareutvecklingen (ibid., sid 32-33).

#### 2.3.2 Infallsvinklar och ramfaktorer

Som nämndes ovan kan kulturskolepedagogers uppdrag upplevas som otydliga. Ett sätt att förtydliga en sångpedagogs uppdrag kan vara att ha tydliga ramar att utgå ifrån och förhålla sig till. Nanna-Kristin Arder är norsk sångpedagog och har skrivit boken *Sangeleven i fokus* (2007). Hon föreslår en didaktisk relationsmodell för sångpedagogen att utgå från i planeringen, genomförandet och utvärderingen av sina sånglektioner. Viktigt här är att de olika kategorierna ses i relation till varandra samt att

de alltid kommer påverka varandra inbördes. De didaktiska infallsvinklar modellen består av är (översatt från norskan):

- Ramfaktorer
- Lärarförutsättningar
- Mål
- Innehåll
- Läroprocessen
- Utvärdering/bedömning

(Arder, 2007, s. 19-21)

Begreppet ”ramfaktorer” kan användas olika beroende på pedagogiskt sammanhang, men beskriver här faktorer som antingen hindrar och/eller främjar inom en pedagogisk verksamhet. Vad som räknas till ramfaktorer samt hur mycket de påverkar en undervisningssituation kan se olika ut. Exempel på ramfaktorer är organisatoriska ramar, fysiska ramar (tex undervisningsrummets storlek), ramar för mål och innehåll, ekonomiska ramar, pedagogiska ramar, elevens förutsättningar med flera (Hanken & Johansen, 2013, s. 39-40).

### 2.3.3 Pedagogiska synsätt och ideal inom sångundervisning

För att förstå berättelser om, och förhållningssätt till, sångpedagogyrket blev det intressant att studera gamla och nya ideal och synsätt inom svensk sång- och musikpedagogik.

#### 2.3.3.1 Pedagogiska idealtyper

I avhandlingen *Så ska det låta - Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965* (2000) kartlägger Jonas Gustafsson utvecklingen av svensk musikpedagogik med start redan i 1800-talet. Gustafsson undersöker hur övergripande strukturer format ett antal olika ställningstaganden och positioner för dem som verkat inom fältet. Här ges några exempel på de musikpedagogiska idealtyper som Gustafsson sammanfattat:

- **Kulturens väktare och traditionens apostel**

Denna idealtyp växer fram under slutet av 1800-talet och är både lärare och (kyrko)musiker, utbildad bland annat vid musikkonservatoriet i Stockholm. Musikläraren blir en central gestalt, en mästare, i den borgerliga kulturens strävan efter kultiverad smak och stil. Musikundervisningen handlar till största del om att inkorporera ungdomen i den nya kulturella sfär som uppkommit i ett allt mer sekulariserat samhälle (ibid., s. 280).

- **Kulturlivets förnyare och konstens uppfinnare**

Under tiden efter andra världskriget sker en konstmusikalisk radikaliserings i samhället. Inom musikpedagogiken intresserar man sig för produktion istället för reproduktion och den konstnärliga processen och skapandets villkor hamnar alltmer i fokus inom musikpedagogiken. Populärmusik och jazz vinner allt större mark i samhället och elevens eget skapande och delaktighet blir nya viktiga element i undervisningen (ibid., s. 281-282).

- **Barnets förlösare och skolans estradör**

Under mellankrigstiden hamnar barnet som skapare av konst ännu mer i fokus. Barnet har rätt till konsten som ska bidra till barnets utveckling på bästa sätt. Nu ska barnen finna sin egen väg i musiken och i det musikaliska skapandet. Lärarens roll innebär nu att vara en ledsagare och mentor samt en god förebild genom att visa upp sitt eget musikaliska uttryck (ibid., s. 282-283).

Av dessa idealtyper framgår att idealen rört sig mellan att sätta antingen läraren eller eleven/barnet i centrum. På senare tid har en diskurs som handlar om *elevens deltagande* blivit allt viktigare inom kulturskolorna (Kulturskolerådet 2020; Jeppson 2020).

### 2.3.3.2 Eleven

I *Barndramatik och barndomsdiskurser* (2014) undersöker Karin Helander vilka diskurser gällande synen på barn och barndom som varit dominerande inom svensk barndramatik från 1800-talets mitt och fram till början av 2000-talet. På samma sätt har barn och ungdomar i egenskap av musikaliska varelser tillskrivits olika roller och definierats inom olika diskurser i svensk sångpedagogisk litteratur. Här presenteras några exempel då synen på barn och ungdom, historiskt och i nutid, skulle kunna bidra till de diskurser som skapas inom det sångpedagogiska fältet på kulturskolan.

Under slutet av 1800-talet och i början av 1900 växte ett borgerligt konstnärligt ideal fram där musiken sågs som ett viktigt verktyg för bildning och god smak. Barnet sågs som en musikalisk arvinge och skulle bildas framförallt inom konstmusiken. (Gustafsson, 2000, s.68-69). Lite längre fram, år 1933, blev det stort rabalder inom svensk musikpedagogik då en musiklehrare vid namn Knut Brodin låtit sina elever sjunga schlagersånger och jazz på lektionerna (Gustafsson 2000, s. 150). Det här drog igång en debatt gällande populärkulturens och medias inflytande över barn och ungdomars sång som, om än med olika utgångspunkter, pågått över en lång tidsperiod. Bengt Olof Engström (född 1926), pensionerad musiklehrare, lektor, musikonsultent, författare med mera, har en tydligt åsikt i ämnet:

Barnens repertoar behöver få vara ifred för kommersialismens utnyttjande. Man borde befria oss från idoltävlingar och barnens melodifestival, alltför hårda spekulationer i barns sjungande. Och till vilken glädje (utöver ekonomisk)är vuxenartisters spekulativa skivor med barnens visor i självsvåldigt tillgjorda solosättningar? (Engström, 2007, s 22)

En annan roll tillskrivs barnet av Jon-Roar Björkvold i *Den musiska människan* (1991) där barns relation till sång beskrivs som något nästintill gudomligt. Det lekande och sjungande barnet har förmågan att ge röst, liksom muserna i det antika Grekland, åt den universella skönheten och harmonin (ibid., s.65). I linje med synen på barnets egna inneboende musikalitet har värdet i att barn ska få rätten att använda sina sångröster debatterats flitigt, ofta med Gunilla Fagius i spetsen. ”Alla barn har rätt att sjunga” står det på framsidan av boken *Barn och sång-om rösten, sångerna och vägen dit* (Fagius, 2007). I bokens förord skriver Petter Ekberg, Stefan Parkman och Björn W Stålné om hur barnsången måste räddas, för barnens egen skull. Författarna frågar sig hur vi ger

barnen tillgång till sina egna röster i en snabbt föränderlig tid där så många andra ljud konkurrerar om uppmärksamheten. Tesen verkar vara att för många olika slags ljud bidrar till att barn tappar förmågan att sjunga. Barnens sångröster måste räddas från att påverkas av fel sorts musikaliska influenser. En annan bild av hur musik kan influera barn och unga ges i avhandlingen *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden* (Bergman, 2009). Här beskrivs hur musik, i olika situationer och ofta i relation till andra människor, blir ett viktigt identitetsskapande redskap.

Musik visade sig vara ett i flera avseenden betydelsefullt och användbart material när identitet skapades och uttrycktes, inte minst för att det går att använda till att reflektera kring vilka vi är och vill vara. (Bergman, 2009 s. 192)

Musiken blir, oberoende av genre, något nödvändigt för ungdomarna då det kommer till praktisk användning i deras liv. Sammanfattningsvis blir det tydligt att synen på barns roller inom musik- och sångsfären varit under pågående förvandling och förhandling sedan musikpedagogikens tillkomst i Sverige.

## 2.4 Barn och ungdomsrösten

Röstorganet hos barn och ungdomar är, anatomiskt, under utveckling fram till efter målbrottet. Kunskaper kring detta ger en sångpedagog viktiga insikter i hur barn och ungas röster kan användas som sånginstrument. Utöver det behövs kunskap kring vad som kan påverka och främja barn och unga i deras sångliga utveckling.

### 2.4.1 Anatomisk utveckling- stämbanden

Det mänskliga röstorganet, eller röstapparaten, består av tre samverkande delar: andningsapparaten, ansatsröret (plus näshålan) samt stämbanden (Sundberg, 2001, s. 15). Barn och unga har lättare att utveckla svullnader på stämbanden vid överansträngning av rösten jämfört med en vuxen. Hos en vuxen person består stämbanden av tre delar: vocalismuskeln, ett ligament bestående av två olika lager samt en slemhinna. De två lagren i ligamentet har olika mekaniska och fysiologiska egenskaper som bland annat innebär att de utgör ett skydd för vocalismuskeln. Hos små barn är slemhinnan runt vocalismuskeln tjock, medan ligamentet saknas helt. Vid 4 års ålder börjar slemhinnan bli tunnare och ligamentet och dess olika vävnadslager börjar utvecklas, om än långsamt. Först efter puberteten, vid ca 16 års ålder, är ligamentet färdigutvecklat. Innan ligamentet är färdigutvecklat är barn och ungas stämband känsligare än hos den vuxne (McAllister & Södersten, 2007, s. 42; 49 ).

#### 2.4.1.1 Pubertet och målbrott

Parallellt med utvecklingen av stämbandens inre struktur sker en tillväxt av stämbandslängden. Denna tillväxt får en slutspurt under puberteten då även struphuvudets brosk, särskilt sköldbrosket, ökar i storlek. Stämbandslängden ökar då med ca 34 % hos flickorna och ca 64 % hos pojkarna vars sköldbrosk har en större tillväxt (McAllister & Södersten, 2007, s. 43). Hos pojkarna ökar även tjockleken på stämbanden (Sundberg, 2001). Målbrottet, perioden för tillväxten av struphuvudets brosk och av stämbanden, kommer vanligtvis mot slutet av puberteten och pågår vanligtvis från tre månader upp till ett år. Efter den perioden brukar talrösten

stabiliseras, men att lära känna den nya sångrösten kan ta längre tid. För pojkar sjunker röstläget med ca en oktav, 12 halvtoner, och för flickor med ca 3 halvtoner. Inte bara röstläget påverkas under målbrottet, utan även röstens styrka och klang (McAllister & Södersten, 2007, s. 43). I kapitlet ”Stemmeskiftet” (översatt: målbrottet) i *Sangeleven i fokus* (Arder, 2007, s.147-149) betonar författaren vikten av sångpedagogens roll som stöd för att hjälpa eleven att sjunga sig igenom målbrottet. Efter målbrottet sker en mer distinkt uppdelning mellan röstens två huvudsakliga register: modal/bröströst och falsett.

### 2.4.2 Sånglig utveckling

Det finns en omfattande mängd studier, världen över, kring barn och ungas sångliga utveckling eller utvecklingen av sångliga beteenden. Gunnel Fagius (2007) har över lång tid studerat forskning kring den typen av utveckling och konstaterar ett antal faktorer och förutsättningar som påverkar ( Fagius, s. 57-65).

Utvecklingen kan vid varje ålder stödjas eller hämmas av ett antal faktorer, såsom hur väl de av vuxna förelagda sånguppgifterna stämmer med den aktuella sångförmågan, förväntningarna från kamrater och/eller hur sång och vissa sångbeteenden värdesätts i den omgivande kulturen. (ibid., 2007, s.64)

Utöver röstens anatomiska utveckling i de olika åldersfaserna påverkas våra sångliga beteenden av specifika sociokulturella miljöer, dominerande musikgenrer och olika ljudmönster. Ideal och attityder kring vad en sångröst borde vara och klara av är också av stor betydelse (ibid., s.57-65). Att vara sångpedagog åt barn och unga kräver således en stor medvetenhet kring alla dessa olika faktorer.

## 3 Teoretiskt perspektiv

I sökandet efter hur mina sångpedagogkollegor uppfattade sina yrken och arbetssituationer föll valet på diskursteori som teoretiskt perspektiv och diskursanalys som analysmetod. Då jag uppfattat att det fanns ett brett spektra av berättelser om yrket ville jag mer djupgående undersöka vad dessa berättelser kunde generera i form av diskurser eller socialt och språkligt konstruerade ”sanningar”. Utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv är sanningarna inte bara konstruerade utan även konstruerande, det vill säga de både beskriver verkligheten samtidigt som de är medskapare av den. En analys av de diskurser som framkom skulle eventuellt kunna ge en tydligare bild av vilka bopålar sångpedagogyrket vilade på.

Valet av diskursteori som teoretiskt perspektiv och analys har inneburit ett genomgående sätt att tänka genom hela arbetet med uppsatsen, särskilt vad gäller forskarrollen. Eftersom jag som forskare tillhör det yrke jag skulle undersöka blev det viktigt att hitta förhållningssätt som gjorde att jag inte låstes vid mina egna sanningar om yrket. Problematiken med forskarens roll är något som diskuteras i det här kapitlet. Jag redogör även för de diskurser jag själv kan se mig vara en del av och medskapare till.

### 3.1 Diskursteori

Diskursteorin uppstod ur den postmodernistiska rörelsen i vilken den föregående modernismens syn på verklighet, sanning, objektivitet och förnuft ifrågasattes. Enligt postmodernismen finns inga objektiva sanningar och inte en ”mänsklighet”. Alla mänskliga beteenden och mänsklig psykologi ansågs socialt konstruerade. Michel Foucault (1926-1984) är den filosof och författare som tydligast förknippas med införandet av begreppet diskurs inom samhällsvetenskap och humaniora. Foucaults intresse, förenklat beskrivet, låg i att klarlägga reglerna för och strukturerna bakom vad som blir socialt accepterat som meningsfullt och sant. Foucault utvecklade också en teori om makt i relation till kunskap. Så kallade ”kunskapsregimer” skapar olika diskursiva sanningar vilket i sin tur skapar makt. Makt är inte något som enbart utövas av vissa individer, av staten eller en grupp utan är spridd över ett antal olika sociala praktiker (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.19).

#### 3.1.1 Språkliga konstruktioner

I *Diskurser och konstruktioner- en sorts metodbok* beskriver Mats Börjesson (2003) den konstruktionistiska synen på språk. När vi exempelvis skriver en text, skriver vi om verkligheten. Språket i texten *föreställer* en verklighet och *gör anspråk på* att säga något om verkligheten – på så vis är texten konstruerad och samtidigt konstruerande. Vidare blir frågan hur man ska studera texten som *verklighet*. Mats Börjesson tar som exempel förhållningssättet till en artikel i en skvallertidning kontra vad som sägs i en statlig offentlig utredning. Ur ett vetenskapligt källkritiskt perspektiv skulle den statliga utredningen hållas för korrekt och sann och underförstått ha en större verklighetsanknytning, men ur ett (de)konstruktionistiskt perspektiv föreställer båda texterna någon slags verklighet (ibid., s. 16-17).

#### 3.1.2 Diskursen – en social konstruktion

Ett förenklat sätt att beskriva vad begreppet diskurs innebär är att säga att det är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”. Hur vi talar om något är det centrala här. Genom språket och vårt sätt att tala konstruerar vi olika uppfattningar om oss själva, om varandra och vår omvärld (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.7). Vi skapar representationer av verkligheten och bidrar samtidigt till att skapa den. Den fysiska världen och allt som är materiellt finns självklart ändå, men det är genom diskurserna vi konstruerar betydelse och mening. Ett exempel på detta är hur människor skulle kunna förhålla sig till en översvämning av en flod. Den är ett fysiskt faktum oavsett hur vi skulle prata om den. När vi börjar formulera oss kring översvämningen och försöker sätta in den i olika sammanhang skapar vi diskurser. En stor grupp skulle kanske koppla händelsen till kategorin ”naturfenomen”. Inom den gruppen skulle några eventuellt se översvämningen som en konsekvens av en felaktig miljöpolitik et cetera (ibid., s. 15).

Att använda sig av ett diskursteoretiskt perspektiv innebär därför att studera sociala språkliga konstruktioner. Inom varje diskurs finns socialt, kulturellt och kanske även politiskt accepterade sanningar som skapar för diskursen egna logiker, talordningar och gränser. Diskursens ramar definierar vad som uppfattas som ”sant”, vad som är möjligt att säga (och inte säga) och vem som får tala. Diskurser kan producera kontrollerande

maktstrukturer, men de är också tolkningsramar med vilka vi skapar sammanhang förståelse och mening (Börjesson, 2003, s. 20-23).

### 3.2 Diskursanalys

Diskursanalys används inom flera olika ämnessammanhang och kan bedrivas utifrån olika teoretiska utgångspunkter. Det finns således ingen gemensam ram för diskursanalys inom forskning, men problematiseringen av språk och uppfattad verklighet emellan bör alltid finnas med. En beskrivning av utgångspunkten inom diskursanalys är att istället för att studera hur verkligheten *är* förskjuts uppmärksamheten till hur verklighet *skapas* (Börjesson, 2003, s. 26). I sökandet efter på vilka premisser vi inom yrket skapar "sångpedagogen" och vad som är sångpedagogens uppgifter blev diskursanalysen ett hjälpsamt verktyg.

#### 3.2.1 Diskursanalytiska frågeställningar

Det är forskarens uppgift att, utifrån en tydlig problematisering, vara kreativ i analyserandet av sitt material för att finna vad som kan vara tänkbara diskurser. Att arbeta med diskursanalys innebär att undersöka och försöka fånga det-för-givet-tagna och det som anses självklart sant eller naturligt, det som är underförstått. (Börjesson, 2003, s. 22-23) Därför blir det viktigt att fundera över "…/vad som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas" (ibid., s. 21). Forskaren arbetar med att undersöka vilka mönster som finns i det som sagts eller skrivits samt vilka sociala konsekvenser olika diskursiva verklighetsbeskrivningar får (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 28). En ytterligare viktig aspekt är att analysera och problematisera *vem* som får tala och *vem* som uppfattas som mest kapabel och seriös. Diskursens ordning styr berättelsernas former och sättet att tala, men ska samtidigt ses som förhandlingsbar då det kan finnas strider och kontroverser om hur ett fenomen ska förstås och definieras. Därför blir även studiet av just kontroverser och brytpunkter en naturlig del av diskursanalytisk forskning (ibid., s. 21- 22).

#### 3.2.2 Makro- och mikrodiskurser

Trots att det diskursanalytiska fältet är brett kan en skiljelinje dras mellan forskning med fokus på stora respektive små diskurser. Tyngdpunkten inom analys av stora diskurser, även kallade makrodiskurser, ligger i att diskursen existerar övergripande på flera platser och har en lång historia. Makrodiskursen kan även ha flera olika bärare, personer som får definiera diskursens ramar, över tid. Ett exempel på en makrodiskurs är begreppet "hälsa". "Hälsa" har sedan lång tid tillbaka haft ett centralt värde, med tillhörande moraliska värderingar, inom flertalet områden såsom medicin, livsstil, politik, kroppsideal med flera. Analys av makrodiskurser inriktas ofta på diskursens strukturer och hur den är uppbyggd, men också hur den på ett överordnat sätt begränsar människors handlingsmöjligheter. Det är forskaren som söker reda på de stora diskurserna och definierar dem (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 14-15).

Inom analys av de små diskurserna, eller mikrodiskurserna, fokuserar forskaren på hur världen framställs och produceras ur ett mer lokalt perspektiv. Den vardagliga interaktionen är här av intresse och det är aktörernas egna yttranden som definierar diskurserna och diskursernas ramar. Människor ses som kreativa och aktiva i sin



användning av diskurser som resurser i sina interaktioner. Inom exempelvis etnometodologiskt inspirerad diskursanalys ifrågasätts forskarens roll som den som kontextualiserar och summerar. Det är istället empirin och de vilka man studerar som får avgöra vad som är relevanta kategoriseringar och definierade sanningar (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 14-15; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 27- 28). Även om diskursanalytisk forskning kan välja att fokusera på antingen makro- eller mikrodiskurser, finns det inom båda inriktningarna ett erkännande av hur båda dessa typer av diskurser går in i och påverkar varandra. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 27)

### 3.2.3 Jaget och identitetsskapande

Diskurspsykologi är ett samlingsbegrepp för de socialkonstruktionistiska förhållningssätt till diskursanalys som utvecklats inom socialpsykologin. Inom diskurspsykologin ses även jaget som socialt konstruerat och identiteter skapas genom positionering inom diskurser. Människor kan konstruera flera flexibla identiteter och identiteterna kan vara motstridande. Därmed ser diskurspsykologin på identiteter som relationella och instabila. Ett exempel på det är att å ena sidan ha en subjektsposition inom diskursen ”konsument” samtidigt som man har en identitet som ”miljömedveten”. En miljömedveten konsument skulle kunna skapa en identitet emellan dessa två diskurser och en hybriddiskurs kallad ”politisk konsument” kan uppstå (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 106-107).

## 3.3 Analysmetod

I *Diskursanalys som teori och metod* rekommenderar Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000) forskaren att själv kombinera och sätta ihop en diskursanalytisk ram för sitt projekt (s.10). Något som dock är grundläggande att ha med sig är tankegångarna om att sociala fenomen aldrig är totala eller färdiga. En diskursanalytiker studerar *strävan* efter att etablera entydighet i det sociala.

Betydelse kan aldrig slutgiltigt fixeras, vilket ger plats för ständig social strid om definitioner av samhälle och identitet – en strid vars utfall får sociala konsekvenser (ibid., s.31).

Jag har i denna uppsats valt att fokusera min analys på att försöka upptäcka olika diskurser, både makro- och mikrodiskurser, som kan kopplas till vad yrket som sångpedagog på en kulturskola. Jag har även undersökt hur sångpedagogerna inordnar sig inom sitt yrke genom att skapa olika identitetspositioneringar.

### 3.3.1 Forskarens roll - reflexivhetsproblematiken

Forskarens roll inom diskursteorin kan te sig problematisk. Om forskaren utgår från att verkligheten är socialt skapad och att sanningar är diskursiva effekter, hur blir det då med de sanningar forskaren själv producerar? Det här kallas *reflexivhetsproblematiken* vilken kan te sig olöslig rent filosofiskt. Forskaren kommer alltid inta en eller en annan position inom undersökningsområdet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 28-29):

### 3.3.1.1 Forskarens diskurser - sångpedagogyrket

Om forskaren, som i fallet med den här undersökningen, dessutom är en del av och medskapare till den kultur som undersöks kan det bli svårt att upptäcka och avslöja vilka fenomen som uppfattas som självklarheter. Att söka finna diskurser kopplade till det egna yrket kan innebära en svårighet i att se dem som socialt konstruerade betydelsesystem som skulle kunna vara annorlunda. Därför blir det viktigt att i mesta möjliga mån försöka inta en annan roll och ställa sig främmande inför sitt material. Genom att göra sina forskningsresultat och sin process så genomskinlig som möjligt kan forskaren på så vis ändå validera sina resultat (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 29).

Överordnat kräver den teoretiska konsistensen att man i en konkret diskursanalys överväger och söker redogöra för hur man står i förhållande till de diskurser man undersöker, och vilka konsekvenser som ens bidrag till den diskursiva produktionen av vår omvärld kan få. (ibid.)

Vilka diskurser skulle då kunna stå i vägen för mig som forskare för den här undersökningen? Några av de diskurser jag som forskare och sångpedagog är en del av och medskapare till kan skönjas i uppsatsens inledning:

- sångpedagogyrket ter sig vara ett *splittrat yrke* på flera punkter
- sångpedagogen *agerar på eget bevåg och i en skyddad verkstad*
- sång behandlas som *ett instrument som vem som helst kan lära ut*
- sångpedagogen kan vara *vem som helst*
- *sångelevernas rättigheter* problematiseras

Vetskapen om dessa diskurser har gjort mig vaksam i letandet efter diskurser i informanternas berättelser. I uppsatsens diskussionskapitel redogör jag för hur mina egna diskurser eventuellt påverkat materialet.

## 4 Metod

### 4.1 Kvalitativa intervjuer

Som metod vid insamlandet av mitt empiriska material har jag valt att göra kvalitativa intervjuer. Den kvalitativa intervjun syftar till att undersöka och upptäcka hur något fungerar genom att ta reda på den intervjuades uppfattningar kring ett fenomen (Patel & Davidson, 2011, s.82). I den intervjuades, informantens, tal och sätt att prata skulle eventuella diskurser kunna skönjas. Därför blev det viktigt att skapa ett klimat där informanten kunde känna sig fri att prata om sina upplevelser och uppfattningar kring yrket som sångpedagog. Samtidigt fanns mina frågeställningar gällande vissa områden inom yrket att förhålla sig till. Jag valde därför att göra semistrukturerade intervjuer där jag hade skrivit ner ett stort antal frågor som på olika sätt berörde de teman jag ville undersöka.<sup>3</sup> Samtidigt var jag öppen för att helt andra frågeområden skulle kunna dyka upp. Med semistrukturerad intervju menas att informanten lämnas stort utrymme

<sup>3</sup> Bilaga 1 ”Intervjufrågor”

och frihet i att utforma svaren och även en möjlighet att påverka intervjuens riktning (ibid.).

Ett annat sätt för att få fram så mycket material som möjligt hade kunnat vara att utgå från en stor övergripande fråga i början av intervjun, till exempel: ”Berätta om hur du upplever din yrkesroll som sångpedagog” för att sedan sticka in med små följdfrågor för att driva samtalet framåt. Men det sättet kan bli svårgripbart för den som blir intervjuad och risken är att det blir svårt att komma in i olika tankespår.

## 4.2 Urval och avgränsning

Jag har intervjuat tre sångpedagoger anställda på olika kulturskolor, fristående eller kommunala, inom Stockholmsområdet. Mina urval baserades på ett antal kriterier som skulle kunna resultera i ett brett intervjumaterial med stor variation på berättelserna.

Ett viktigt kriterium var att hitta tre sångpedagoger som hade *olika bakgrunder utbildnings- och yrkeserfarenhetsmässigt*. I yrkeserfarenhet räknas här både erfarenhet i egenskap av musiker och pedagog in. Olikheter i utbildning och erfarenheter skulle kunna ge många olika beskrivningar och synsätt på yrket. Det andra kriteriet var att tillfråga personer som skulle vara *angelägna att diskutera frågor kring sångpedagogyrket*. Det sista kriteriet var att informanterna skulle arbeta *på olika kulturskolor i olika kommuner och att åtminstone en av dem skulle arbeta på en fristående kulturskola*. Utifrån dessa kriterier valde jag att via telefon kontakta tre kollegor som jag kände till efter att ha mött dem under de år som jag arbetat som sångpedagog. Alla tre tackade ja vid tillfrågandet.

- **Vera** har en timanställning som sångpedagog på en fristående kulturskola med inriktning mot pop- och rockmusik sedan fyra år tillbaka. Hon arbetar även som musiker och har gått musikerutbildning på högskolenivå.
- **Ellen** har en fast heltidstjänst som sångpedagog sedan tre år tillbaka på en kommunal kulturskola och har gått en sångpedagogutbildning på högskolenivå.
- **Erik** har en fast anställning som klassisk sångpedagog på 20 procent på en kommunal kulturskola sedan tre år tillbaka och arbetar resterande tid som musiker. Han har gått musiker- respektive sångpedagogutbildning på högskolenivå.

## 4.3 Genomförande

Redan vid tillfrågandet va telefon informerades informanterna om att intervjuerna skulle komma att spelas in. Inför intervjuerna skickade jag sedan ut ett informationsmejl.<sup>4</sup> Där beskrev jag kort syftet med min undersökning samt förklarade att eftersom jag själv är sångpedagog såg jag på intervjuerna som ett kollegialt samtal som jag delvis skulle styra med mina frågor. Frågorna jag formulerade inför intervjuerna utgick från frågeställningar jag själv haft, men även från sådant jag uppfattat av kollegor i olika arbets- och studiesammanhang. Frågorna rörde sig brett och över en mängd områden såsom *ramar och direktiv inom anställningen*,

<sup>4</sup> Bilaga 2. ”Informationsmejl”

*lektionslängd, förberedelsetid, elevsyn, egna förebilder och ideal, repertoar, utbildning, titlar och sångrösten som instrument.*<sup>5</sup> Inför intervjuerna gjorde jag en testintervju med en studiekamrat som också är sångpedagog. Den erfarenheten fick mig att justera vissa frågor och ta bort andra. Under intervjuerna lät jag informanterna dröja kvar vid ämnen de själva verkade vilja prata mer om. Jag var samtidigt noga med att ställa följdfrågor när jag upplevde deras verklighetsbeskrivningar som självklara eller ”sanna”. Ett exempel är den här situationen i Veras intervju:

**Vera:** För att det inte är så styrt. På det, på det vanliga sättet.. så..

**Camilla:** På det vanliga.. vad är det vanliga sättet..?

#### 4.4 Databearbetning

Som nämndes i kapitlet om teoretiskt perspektiv är det forskarens uppgift att med hjälp av sina frågeställningar upptäcka möjliga diskurser i den insamlade empirin. Innan jag transkriberade intervjuerna lyssnade jag igenom dem och skrev ner nyckelord gällande hur informanterna beskrev och upplevde sitt arbete. Sökandet efter nyckelorden gav en bild av tre till karaktären mycket olika intervjuer där respektive informant stannat vid och satt fokus på för dem viktiga områden. Samtidigt som informanternas berättelser skiljde sig åt hade de också en rad beröringspunkter. I den första genomlysningen sökte jag även efter tillfällen där jag i egenskap av forskare drivit mina egna diskurser eller teser kring yrket. Det blev en viktig första avstämning för att se hur jag påverkat intervjuerna. Jag upptäckte ställen där det blev tydligt att jag tillhörde samma yrkeskategori. Det kunde handla om att jag bejakade eller skrattade igenkännande åt informanternas beskrivningar. Ibland kunde jag också upptäcka hur jag blir osäker på om en fråga framstått som ledande, som i detta exempel i Ellens intervju:

**Camilla:** Hur ser du på det här med att sångpedagog, att det inte är en skyddad titel liksom. Man kan ju komma från många olika håll och liksom..

**Ellen:** (liten ”suck”) Ja-a.

**Camilla:** Du måste inte tycka.. alltså har du ingen tanke kring det så är det ingen fara.

Efter transkriberingen påbörjade jag arbetet med att sortera in materialet i olika kategorier formade dels utifrån mina frågor, men också utifrån informanternas olika fokus. Sorteringen av materialet visade sig vara en relativt komplicerad process då samtal kring olika ämnen dels gick in i varandra samt återkom på flera ställen. När materialet var grovt indelat i kategorier började jag, med hjälp av de första nyckelorden, leta nya nyckelord utifrån vad som skulle kunna vara möjliga diskurser. Nyckelorden togs fram utifrån vad informanterna *konkret sagt*, utifrån *hur* de sagt något och om det kunde finnas saker de kanske *höll tillbaka* eller *inte kunde säga*. Jag jämförde sedan informanternas berättelser inom de olika kategorierna och kunde på så vis uppskatta om det fanns liknande och/eller motsägande berättelser i deras

<sup>5</sup> Se bilaga 1

verklighetsbeskrivningar. Vidare noterade jag vad som skulle kunna tolkas som större gemensamma diskurser eller som mindre diskurser specifika för en sångpedagog på kulturskolan eller på respektive arbetsplats. Jag intresserade mig även för olika typer av identitetspositioneringar och vad de kunde få för betydelse i konstruerandet av olika sanningar och verklighetsuppfattningar. Under hela processen påminde jag mig själv om att arbeta med materialet med ett öppet sinne, medveten om att jag själv är en del av och medskapare till flertalet diskurser som rör sångpedagogyket.

#### 4.5 Tillförlitlighet

I delkapitlet som behandlade uppsatsens analysmetod beskrevs svårigheten i att som forskare ställa sig utanför sitt material och formulera diskurser du troligtvis själv är en del av. Utöver det finns frågan gällande hur en föreslagen diskurs ska kunna framställas som ett trovärdigt bidrag. Om en och samma informant intervjuas av två olika forskare som sedan analyserar materialet skulle förmodligen olika diskurser utläsas. Vad är då mest tillförlitligt? En sådan frågeställning reflekterar en syn på forskning som sökandet efter objektiva sanningar. Att använda diskursanalys som metod innebär tvärtom en acceptans av det motsatta. I en diskursiv intervju läggs fokuset på mångfald och variation och intervjuaren är en aktiv deltagare (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246-248).

Man söker inte längre efter verklighetens inre mening eller försöker ge en objektiv framställning av den, utan intresserar sig för den diskursiva produktionen av en social episod. (ibid., s. 248)

Med en diskursiv läsning varierar uppfattningar av olika fenomen med olika intervjuare. Det är en del av själva konceptet i förståelsen av hur vi människor skapar attityder och jaget i social interaktion (ibid., s. 246). Det vi uttrycker i en specifik situation skapas i relationen mellan de som pratar.

#### 4.6 Etiska aspekter

År 2002 gav Vetenskapsrådet ut en skrift kallad *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.<sup>6</sup> Här presenteras två typer av krav som bör råda inom forskning: forskningskravet samt individskyddskravet. Forskningskravet handlar kort om att samhället och samhällets medlemmar har rätt till att forskning bedrivs, inriktas på väsentliga frågor, utvecklas håller en god kvalitet. Individskyddskravet handlar om att samhällets medlemmar har rätt till skydd av otillbörlig insyn i sina liv samt att de i forskningen inte får utsättas för skada (psykisk eller fysisk), förödmjukelse eller kränkning. Individskyddskravet ska, enligt skriften, vara en självklar utgångspunkt vid forskningsetiska överväganden. Individskyddskravet delas upp i fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Utöver de av Vetenskapsrådet formulerade kraven tillkommer det alla som behandlar personuppgifter att följa data-skyddsförordningen, GDPR. Integritetsskyddsmyndigheten, IMY, beskriver personuppgifter:

<sup>6</sup> Vetenskapsrådet har publicerat en mer omfattande skrift, "God forskningsed", år 2011, reviderad 2017

Med personuppgifter avses varje upplysning som avser en identifierad eller identifierbar fysisk person. Avgörande är att uppgiften, enskilt eller i kombination med andra uppgifter, kan knytas till en levande person. Typiska personuppgifter är personnummer, namn och adress. Bilder på och ljudupptagningar av individer som behandlas i dator kan vara personuppgifter även om inga namn nämns. (IMY, 2021)

Jag har i denna studie förhållit mig till individskyddskravet och GDPR genom att jag redan då jag tillfrågade informanterna ifall de ville delta berättade att intervjuerna skulle spelas in. Inför intervjuerna skickade jag ut skriftlig information där jag var tydlig med att intervjumaterialet skulle behandlas konfidentiellt samt att informanterna skulle hållas anonyma i själva uppsatsen. Jag skrev också att om informanterna hade några frågor kunde de när som helst ställa dem: före, efter eller under själva intervjun. För att behålla informanternas anonymitet har jag gett dem påhittade namn samt varit noga med att inte använda material eller citat som skulle kunna avslöja deras identiteter. Jag har varit sparsam med informationen gällande urval och avgränsning av samma anledning.

## 5 Resultat och analys

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat i form av informanternas berättelser och reflektioner samt analys av dessa där förslag ges på tänkbara diskurser. Kapitlet är indelat i tre större delkapitel med underkapitel kategoriserade efter undersökningens frågor samt informanternas berättelser. Informanternas berättelser och efterföljande analys av dessa redogörs för i varje underkapitel i ordningen **Vera**, **Ellen** och **Erik**.

### 5.1 Anställningen

Ett led i att undersöka sångpedagogernas berättelser gällande deras arbetsituationer blev att ställa frågor som hörde samman med själva anställningen. Här presenteras informanternas berättelser samt diskurser baserade på frågor kring villkor, direktiv och undervisnings- och förberedeltid.

#### 5.1.1 Villkor, direktiv och riktlinjer

**Vera** har en timanställning på en fristående kulturskola. Hon blev anställd via en gemensam bekant till hennes nuvarande chef och behövde inte göra någon intervju eller något undervisningsprov. Huvudkriteriet för att bli anställd på Veras arbetsplats är att samtidigt vara yrkesverksam som musiker. Hon berättar att den bakomliggande anledningen till det kriteriet är att arbetsgivaren inte vill att lärarna ska tappa sin egen gnista i musiken. Vera kopplar det till en av arbetsgivarnas egna erfarenheter av att ha sett sina barnbarn sluta på andra kulturskolor på grund av oengagerade lärare.

**Vera:** Och jag tror.. att.. det har att göra med nån rädsla för att folk ska liksom fastna i en institution och har tappat.. [...] Att det är en kärn- kärnfråga i ARBETSPLATS. Du kan inte sitta.. sitta på din post om du inte har kvar.. glittret på nåt sätt.

Gällande direktiv och mål berättar Vera att det kan verka otydligt hur man förhåller sig till det på hennes arbetsplats. Hon säger att det inte finns något större styrdokument som ligger som ett paraply över verksamheten rent organisatoriskt, vilket hon tycker det känns bra. Hon ställer det mot att det finns ett mer vanligt, normalt sätt, att göra detta på:

**Camilla:** På det vanliga.. vad är det vanliga sättet?

**Vera:** På det vanliga sättet, precis. På det normala sättet. (skratt). Ehm.. nämen om man tittar på.. många musikskolor just nu där det kanske.. det stramas åt mer.. man ska liksom..paketera ”vad är det vi gör” och så vidare.

Kärnan på Veras arbetsplats handlar istället om att få eleverna att hitta drivet i att spela och musicera tillsammans. Det viktiga är inte att utgå från en särskild repertoar eller att eleverna ska uppnå ett visst kunnande. Vera menar att det finns en frihet i det och att det handlar om ”energi”.

**Vera:**[...] ..det är inte utifrån en repertoar eller ett visst kunnande, utan att .. att det finns en frihet och att det handlar om det. Om energin, på nåt sätt.

Vera positionerar sin arbetsplats som ett positivt fenomen i relation till att arbeta inom och eventuellt fastna i en institution. På så vis kan *kulturskolan som institution* ses som en diskurs som här konnoterar något negativt då den kan skapa oengagerade lärare. När Vera berättar om eventuella direktiv på sin arbetsplats placerar hon den i en motsatsdiskurs till vad som är ”vanligt” och ”normalt”. Hon definierar arbetsplatsen utifrån vad den inte är. Hon kopplar istället ihop sin arbetsplats med begreppen ”frihet” och ”energi” och ger dem en positiv laddning eftersom hon är nöjd med att slippa styrdokument.

**Ellen** har en fast heltidstjänst på en kommunal kulturskola och blev anställd efter ett undervisningsprov och en intervju. Hon berättar att hon tycker att hennes avtal är tydliga. Hon styr mycket av upplägget av sin tjänst själv, vilket gör att hon tycker att jobbet känns roligt och kreativt. Samtidigt är Ellen tydlig med att hon är medveten om att hon arbetar inom en kommunal verksamhet och att hon måste ta hänsyn till de direktiv som finns. Hon pratar om att kulturskolan har ett politiskt uppdrag som handlar om att ge något tillbaka till invånarna.

**Ellen:** [...] det kostar för en kommun att ha kulturskola. Och det ska också då, på sätt.. ge tillbaka till invånarna på nåt sätt.

I samband med frågor som gäller eventuella direktiv på arbetsplatsen kommer Ellen in på ämnet dokumentation. Det finns inga krav gällande dokumentation på Ellens arbetsplats och hon känner en frihet i det. Samtidigt kan hon känna en stress över att hon kanske borde ha något konkret att visa upp. Hon tar en kollegas noggranna dokumenterande som exempel och menar att kollegan blivit påverkad av något Ellen kallar ”vårt dokumentationsstresssamhälle”. Ellen vill inte vara en del av det och liknar det arbetsättet vid en maskin.

**Ellen:** [...].. jag vill inte jobba inom den, så att säga dokumentations-.. liksom monstermaskinen

Ellen tycker att konst är en del av ett grundläggande mänskligt behov och att det därför inte är mätbart. Hon menar att det i ett dokumenterande arbetssätt skulle kunna finnas en risk i att hon skulle missa det mänskliga mötet, något hon värderar högt i sitt arbete.

**Ellen:** [...] Om jag skulle börja liksom ”Jamen, titta här nu då. Vad är det nu jag kan kryssa i”, och missar liksom själva det mänskliga mötet, som jag upplever ändå är typ det viktigaste i mitt arbete.

Ellen definierar kulturskolan som en slags *politisk institution* utifrån dess uppdrag. Hon positionerar sig som fri och samtidigt ansvarstagande på sin arbetsplats. Trots att hon är nöjd med friheten beskriver Ellen att hon blir stressad när hon ser kollegan som använder sig av dokumentation. *Dokumentationsstresssamhället eller dokumentationsmonstermaskinen* kan tolkas som en större samhällelig alternativt pedagogisk diskurs som påverkar människor negativt. Ellen ger en bild av ett samhälle som skapar stress kring att försöka dokumentera sådant som är svårt att mäta och som väljer bort mjuka värden såsom konsten och det mänskliga mötet. Detta kan tolkas som att Ellen talar för en diskurs som handlar om *icke mätbara värden*.

**Erik** har en anställning som klassisk sångpedagog på fyrtio procent på en kommunal kulturskola. Han blev anställd efter att ha fått gjort en intervju samt undervisningsprov. Erik tycker att anställningen i grunden är bra, men upplever att det finns en otydlighet kring vad som ska ingå i tjänsten. Han menar att det är viktigt för lärarna att veta vad som gäller för att de ska ”hålla” och orka.

**Erik:** Hur många projekt ska jag vara med på? Hur många personalmöten? (skrattar till) Men jag tycker nog att det i grunden funkar ganska bra. Men det.. det är ju.. det är väldigt viktigt det där, tror jag. Framförallt också för att alla lärarna ska hålla. Att man ska orka . [...]

Utöver otydligheterna kring tjänsten är Erik även osäker på vad som finns i form av direktiv och planer på hans arbetsplats. Han säger att han tycker det skulle vara bra med en övergripande kursplan för sångämnet, även om en sådan skulle behöva vara anpassningsbar för respektive individ. Han berättar att det i den kursbeskrivning som eleverna får varit mycket fokus på att få sjunga i mikrofon, något han inte tyckt varit bra och därför strukit.

**Erik:** [...]Ehm.. att det inte bara står att man får ta del av kulturskolans konserter och.. sjunga i mikrofon kanske. Det stod det faktiskt på mina lektioner. Men det strök jag. (skrattar lite).

Erik ger uttryck för vikten av *hållbarhet* då han beskriver hur otydligheten i tjänstebeskrivningen påverkar honom och kollegorna. *Hållbarhet* kan ses som en nutida samhällelig makrodiskurs som handlar om exempelvis hälsa och miljö. Att Erik strukit informationen om att få sjunga i mikrofon kan tolkas som att han som klassisk sångpedagog arbetar i lite motvind inom en större *sångundervisningsdiskurs* där de populärmusikaliska genrerna tar stor plats.



### 5.1.2 Lektioner, planering och förberedelse

På den kulturskola där Vera arbetar får eleverna som går på enskilda lektioner tjugofem minuter per person och på Eriks och Ellens respektive kulturskolor får eleverna tjugominuterslektioner enskild undervisning.

**Vera** tycker att tjugofem minuter är för kort för att hinna med det hon egentligen vill göra på en lektion. Hon vill ha tid till att sjunga upp och lyssna in sina elever ordentligt innan de börjar arbeta med det material eleven sjunger för tillfället. Samtidigt som hon tycker hon att den lektionslängden kan passa bra för de yngre eleverna och för de elever som inte har så mycket eget driv.

**Vera:** "tack och hej, nu ska du gå". Nästa! (litet skratt). Så att eh.. med några elever som inte har.. som inte har motor, eller kanske.. ja..att..då är det ju lång tid liksom..

Då Vera får en fråga angående hur mycket planeringstid som ingår i hennes tjänst berättar hon att hon inte vet det, men att hon inte heller brytt sig om att ta reda på det. Hon berättar att hon lägger mycket tid på att arrangera musik inför sånglektionerna och gör det till dess att hon är klar.

**Vera:** Man arrar ju tills det är klart. (skratt) Jag har aldrig förhållit mig till det.

Hon uttrycker en känsla av frihet i att inte behöva förhålla sig till tidsramar och ställer det i relation till att känna sig nöjd med sitt arbete.

**Vera:** [...]Eh.. alltså det.. jag.. kan tycka om när det inte är klockan som styr nånting.. [...] Och tiden..spelar ju in där liksom med att kunna känna sig nöjd med det man gör..

Vera ger uttryck för en arbetsituation där tiden inte räcker till för det hon önskar hinna med. Samtidigt beskriver hon det positiva i att det är bra med korta lektioner till yngre elever och de som saknar eget driv. Gällande planeringstiden gör hon sig helt fri från tidsramar för att hon vill känna sig nöjd med sitt jobb. Sammantaget skulle dessa uttryck kunna tolkas som att Vera beskriver en situation där *tidsbrist* är ett självklart inslag. Beskrivningen av en elev som inte har någon motor kan reflektera en syn eller förväntan på *kulturskoleleven som driven*.

**Ellen** tycker hon att tjugominuter per elev känns stressigt och skulle hellre se att lektionerna var trettio minuter långa. Samtidigt kan tjugominuter kännas långt när hon undervisar elever som inte är så drivna. Något som också kan bidra till en känsla av stress för Ellen är när det blir långa sjok av undervisning. Många lektioner på rad innebär många "start och stopp" vilket kan göra henne trött. Ellen använder begreppet "löpande band" för att beskriva känslan.

**Ellen:** Alltså, många lektioner på rad. Som blir liksom in ut, in ut. Det blir att man har liksom nästan på löpande band. Och det känner jag själv att jag blir trött av.

Hon har en heltidstjänst där fyra timmar per dag ska gå till undervisning. Resten av tiden får hon fördela på planering, förberedelse och möten som det passar henne. Hon

upplever sina avtal som tydliga samtidigt som hon beskriver det som utmanande att få tiden att gå ihop. Ellen berättar att hon exempelvis gärna skulle vilja ha en kort paus mellan varje elev för att hinna anteckna, men då skulle hon behöva ta av sin planeringstid.

**Ellen:** [...] ..så kanske det blir mellan 12 och 16 start och stopp, eller små lektioner liksom. Då, om man tar det gånger 5 minuter mellan varje, det är ganska mycket tid som skulle gå åt.

Ellen tycker att det är bra att hon får styra över sin tid själv, men hon känner sig ofta stressad. Hon får då frågan om hon tycker att upplägget av tjänsten känns rimligt, något hon resonerar sig fram till att hon inte tycker.

**Ellen:** Jag känner ofta att jag inte hinner med allt jag vill göra. Så är det absolut. Det känns stressigt ofta. Så, är den rimlig. Nej, kanske inte.

Ellen nämner vidare att hon är medveten om att grundförutsättningarna ser ut så på hennes arbetsplats. Även om upplägget skulle ändras och att undervisningen istället bestod av exempelvis körsång istället för enkilda lektioner, så säger hon att kulturskolans arbetsförhållanden alltid kommer att vara utmanande. Ellen liknar den långa undervisningssjoken vid ett *löpande band*. Hon pratar återkommande om att arbetssituationen genererar *stress* på grund av *tidsbrist* och tycker inte att upplägget känns rimligt. Samtidigt finns en berättelse om att arbetsförhållandena skulle vara utmanande oavsett form, vilket kan tolkas som att tidsbristen ses som en självklar del av arbetssituationen. Möjligtvis tar hon en position som *lojal kommunalarbetare* som inte ifrågasätter strukturerna. Likt Vera är även Ellen är medskapare till en diskurs som handlar om den *drivna kulturskoleleven*.

**Erik** tycker, liksom de andra informanterna, att tjugo i grunden minuter är för kort. Han uttrycker samtidigt att det ibland kan vara skönt med en kortare lektion. Han har en elev med en funktionsvariation och menar att i den elevens fall är det precis vad hen orkar med. Liksom Ellen använder Erik begreppet ”löpande band- undervisning” när han pratar om hur det är att ha många tjugominuterslektioner på raken. Han berättar att han bitvis provat ett effektivt förhållningssätt till situationen vilket inneburit att han utgått ifrån en och samma lektionsmall för alla elever under en dag.

**Erik:** .. så 20 minuter.. då är det ju mer ”löpande band- undervisning”. Som är mest effektivt också. [...]..att man liksom.. man monterar den här muttern på alla liksom såhär bara. Man gör den här övningen på alla..

På så vis blir löpande band-undervisningen ett sätt att, som Erik beskriver det, överleva intensiva undervisningssjok. Erik får då en fråga om han planerar att införa det till alla sina enskilda elever. Det vill han inte eftersom han tycker att det blir tråkigt. Han jämför de korta lektionerna på kulturskolan med det han kallar en ”vanlig lektion” och syftar då till de privatlektioner, fyrtiofem eller sextio minuter långa, han har med vuxna sångelever i egen regi. Under privatlektionerna upplever Erik att han hinner göra det som han egentligen tycker är hans jobb som sångpedagog.

**Erik:** Men jag menar, då hinner man ju göra det som egentligen är själva jobbet, kan jag tycka. Att höra vad dom gör, och så försöker man gå vidare eller

introducera nånting nytt och hinna.. ja.. så 20 minuter.. då är det ju mer ”löpandebandundervisning”.

Med så många och korta lektioner per dag blir förberedelsetiden extra viktig anser Erik. Han tycker att bestämmelserna och resonemangen kring planerings- och förberedelsetid på hans arbetsplats är bra. Samtidigt uttrycker han att det är något som ofta ifrågasätts. Han resonerar vidare att en pedagog alltid kommer arbeta för mycket och lägga ned för mycket tid på sina elever, som en del av yrket.

**Erik:** Jobbar man på en skola så jobbar man ju alltid för mycket på ett sätt. [...]Så den där förberedelsetiden är ju jätteviktig.

Erik använder begreppet *löpandebandundervisning* på två sätt. Dels kan det vara ett bra och effektivt förhållningsätt för att klara av en stressig situation, men det kan också vara en motsatsdiskurs till den typen av undervisning som en *vanlig lektion* innebär. Ord som ”överleva” och behovet av att vara effektiv konnoterar en slags kamp där tidsstrukturerna är så rotade att de är svåra att rucka på. Eriks beskrivning av att yrket alltid innebär att man jobbar för mycket skulle kunna beskriva en diskurs som handlar om en *självuppoffrande pedagog*.

## 5.2 Sångpedagogen

Inom diskursteori benämns ofta det som avgränsar en diskurs för ”bopålar”. Här presenteras det som skulle kunna vara grundläggande bopålar för sångpedagogen ur ett makrodiskursperspektiv: utbildning, titlar och genretillhörighet.

### 5.2.1 Utbildning och titlar

**Vera** har spelat instrument och sjungit sedan tidig ålder, gått på musikgymnasium och musiklinjer på folkhögskolor samt ytterligare en högskoleförberedande utbildning i musik. Hon har även en musikerutbildning från högskolan, men igen pedagogisk utbildning. Det kan få henne att tvivla på sig själv och ifrågasätta om hennes kunskaper hon räcker till.

**Vera:** ”Är jag en pedagog överhuvudtaget?”. För den.. frågan ställer jag mig hela tiden. Jag är ju ingen pedagog. Jag är inte utbildad liksom.[...]

Samtidigt som Vera ifrågasätter sina pedagogiska kunskaper tycker hon att det är bra att sångpedagogyrket är en oskyddad titel. Alla kan ”så ett frö” och bidra med något, menar Vera, men det blir inte bra om sångpedagoger tar betalt och sedan inte kan lära eleven något. Det skulle kunna resultera i att pedagogen förstör för eleven.

**Vera:** Men eh..det mest förskräckliga är ju när det är folk som sitter på en lärarpost.. [...].. och trycker ner en elev liksom.. eller får folk att tappa lusten.. eller nån som är oinspirerad.

Vera förhandlar med sig själv gällande begreppet pedagog. Inom det ryms både den utbildade och den utbildade. När hon pratar om det mest förskräckliga använder hon ordet ”lärarpost”, vilket kan konnotera ”utbildad” och som i det här fallet signalerar något negativt.

**Ellen** har gått en pedagogutbildning och kallar sig därför sångpedagog. Hon gör stor åtskillnad i att kalla någon för sånglärare eller sångpedagog. Hennes egen utbildning är en spetsutbildning medan lärarutbildningen är bred och resulterar i ett slags myndighetsutövande, säger Ellen. Hon tycker inte att man ska kalla sig sångpedagog eller sångcoach om man inte har en utbildning. Som exempel beskriver hon sångare som ger lektioner utan att de har pedagogisk utbildning.

**Ellen:** [...] Som själv bara har sjungit lite och ”Och nu ger jag lektioner också, nu är jag sångpedagog”, så skulle jag säga ”Nej, men det är du inte” (litet skratt)

Enligt Ellen blir det som att utge sig för något man inte riktigt är, vilket kan bli problematiskt för de elever som inte vet vad man kan förvänta sig av en sångpedagog. Ellen tycker att det är viktigt att den som är sångpedagog har en utbildning som kombinerar sång och pedagogik. Det är det som är själva yrkeshantverket.

**Ellen:** [...] För jag tänker att det är ju just det där, hantverket liksom, kombon. Alltså sång och sen pedagogiken.

I Ellens beskrivningar ställs *den utbildade sångpedagogen* mot *sångaren som ger sånglektioner*. För henne är det också viktigt att skilja på sångpedagog och sånglärare, vilka är två separata diskurser till vilka hon kopplar olika innebörd. Hon tillskriver diskursen *sångpedagog* en viss tyngd då den för henne innebär hantverksmässiga kunskaper inom sång och pedagogik. På så vis positionerar hon också sig själv som utbildad och kunnig inom sitt yrke.

**Erik** har gått både en musiker- och en lärarutbildning. Han tycker att det är en självklarhet att sångpedagogyrket borde vara en skyddad och legitimerad titel. Att sångpedagoger kan komma från olika håll rent genremässigt tycker Erik är positivt, men det är viktigt att man värderar och ser att musiker ofta gått en lång utbildning. Den som inte utbildat sig är inte sångpedagog, säger han.

**Erik:** [...] Så det tycker jag, har man inte en utbildning så.. ska man inte få kalla sig för sångpedagog. [...]

Trots det första uttalandet om att bara den utbildade ska få kalla sig sångpedagog säger Erik sedan att man kan vara en bra lärare även utan utbildning.

**Erik:** [...] Sen så kan man ju vara en inspirerande sånglärare ändå. Ehm.. men det är ju egentligen.. ja, det är lite knepigt det där.

Erik anser först att det är bättre att vara utbildad sångpedagog och lyfter det som en garant för en viss typ av kunskap. Med den berättelsen positionerar han sig själv som självklar i sångpedagogyrket då han har en lång utbildning. Samtidigt ger han uttryck för att det finns inspirerande utbildade sångpedagoger. Yrket konnoterar således både *utbildad* och *outbildad*, vilka båda kan ses som mikrodiskurser inom ramarna för en mer övergripande sångpedagogdiskurs.

### 5.2.2 Repertoar- och genretillhörighet

**Vera** undervisar inom genrerna jazz, pop och rock. Hon berättar att hon vill kunna ge sina elever konkreta sångtekniska verktyg inom de genrer som hon undervisar i.

Hennes tidiga sångtekniska erfarenheter, från när hon var ung, kommer från den klassiska sångtraditionen. Upplevelsen då var att de tekniskt och uttrycksmässigt låg långt ifrån det hon själv ville sjunga. Därför ser Vera det som mycket positivt att sångtekniken mer och mer utvecklas inom de genrer som hon undervisar i. Det finns numera övningar som ligger nära det hon lär ut.

**Vera:** Alltså jag menar.. sångteknik har ju varit förknippat med klassisk sång på många sätt.. Och att eh.. jag kan känna att det exploderar nu. [...] Att det är ett nytt sätt att .. att sjunga. Att det finns.. att det finns verktyg för popsång..

Veras berättelse om klassisk sångteknik som tidigare dominerade ger en bild av sångteknik inom de populärmusikaliska genrererna som något nytt och som behöver få plats. Hennes sätt att beskriva hur det nya ”exploderar” ger en bild av något som måste spränga sig in, kanske som något innovativt och som står i motsats till det gamla.

**Ellen** undervisar ”brett” men mestadels inom de populärmusikaliska genrererna. Hon berättar att hon har ett öppet förhållningssätt till elevernas önskemål och låter dem gärna ha mycket inflytande över vilka sånger de ska sjunga. Ellen har insett att det är särskilt smart att göra så i början av en termin då många väljer samma låtar, som är populära för tillfället. Det här underlättar Ellens arbetssituation jämfört med om hon skulle lära ut olika sånger till var och en. Hon tycker att det är positivt att hon snabbt kan komma igång med sjungandet samt att hon får nya sånger i sitt bibliotek.

**Ellen:** [...] Och vi kan komma igång och sjunga. Annars ska jag lära ut till dom och så.. och då får jag en ganska tuff start.. att lära ut väldigt många låtar.

Ellen lägger ingen värdering i vilken typ av musik eller vilka genrer som dominerar i hennes undervisning. Att det som är populärt för tillfället får mycket plats kan ses som att Ellen accepterat att *populärmusik* är en självklar del inom diskursen *sångundervisning*. Att låta elevernas önskemål styra repertoarvalen innebär att Ellen spar energi och ork, vilket skulle kunna kopplas till hennes tidigare beskrivningar av *tidsbrist*.

**Erik** berättar att han som klassiskt skolad sångare och sångpedagog är ganska ointresserad av populärmusik. Han tycker att det är ett problem att eleverna gärna väljer populärmusik framför andra genrer och har frågat sig inom vilket annat instrument eleverna får styra på det sättet. Senare säger han att det ändå kan vara kul att han får ta del av populärmusiken via sin elever. Men han tycker att det är viktigt att erbjuda olika typer av musik till eleverna.

**Erik:** För att.. kanske inte komma till den punkten där eleverna säger att ”nämen jag vill sjunga det här bara” såhär utan ”Ja, det är klart vi ska göra det, men det ingår även att nosa lite på det här”. Händel och lite folkvisa och lite musikal kanske.

Enligt Erik är det en självklarhet att det finns många som vill ägna sig åt klassisk musik i stortadsregionen Stockholm. Ändå är svårt att få elever att sjunga klassiskt. Erik ser det därför som en del av sin uppgift att försöka fånga upp de elever som vill jobba mot den klassiska repertoaren, vilket han tycker att han lyckas med mer och mer.

I den klassiska repertoaren ligger hans stora intresse och hans sångtekniska kompetens. Men det bjuder på lite utmaningar då en stor del av eleverna hellre vill sjunga populärmusik. Några elever har velat byta sångpedagog på grund av att de ville sjunga mer populärmusik.

**Erik :** [...].. det var två tjejer som slutade nu i jul sådär som.. nja, dom ville sjunga lite mer pop bara. Nu hade vi i och för sig bara sjungit poplåtar, liksom. Men det är klart, jag kan ju inte.. jag måste ju ändå undervisa i det som..

**Camilla:** I dom funktioner som du..

**Erik:** Ja, dels som jag kan, är ju bra.. bra egentligen.

Erik positionerar sin identitet som sångare och pedagog inom en diskurs som hör hemma inom klassisk musik. *Klassisk musik* kan i sig ses som en makrodiskurs till vilken olika mänsikor kopplar varierande idéer, ideal och förhållningssätt. Eriks identitet och musikideal ställs på prov av de *populärmusikaliska genreideal*en. Han tycker det är bättre att han undervisar inom den genre han vill och har mest kunskap inom, men får lov att anpassa sig till de populärmusikaliska genrererna som verkar ha tyngst position på hans arbetsplats.

### 5.3 Pedagogiska förhållningssätt

För att få syn på rådande pedagogiska diskurser inom sångundervisning ställdes frågor till informanterna gällande eventuella ideal och förhållningssätt till deras elever. Frågor gällande synen på sång som instrument ställdes också som ett led i att få en bild av synen på sångämnet samt vilken plats det hade på informanternas respektive arbetsplatser.

#### 5.3.1 Ideal, synsätt och roller

**Vera** nämner vid ett flertal tillfällen i intervjun hur hon under sina utbildningar mött lärare som på olika vis varit fantastiska. Det hon beskriver som fantastiskt handlar om att lärarna haft och gett en slags energi. Hon återkommer till det ännu en gång när hon pratar om den sångpedagog hon för tillfället själv går till.

**Vera:** (pustar ut) Ohhhhh.. hon..(skrattar). Och det är också återigen det här med energin liksom för det första. Hon är sprudlande. Jätteteknisk. Eh.. underbar. Så kunnig.

Vera ser det också som sin roll att tända en gnista hos sina elever och ”skjuta i energi” i dem. Hon säger att det är viktigt att som pedagog ha en slags intuition kopplad till de kunskaper hon har och de verktyg hon erbjuder. För att få någon att vilja musicera måste det kännas lustfyllt, menar hon. Det Vera vill att hennes elever får med sig från hennes sånglektioner är känslan av att de ska få sjunga och må bra. Hon har en elev vars föräldrar berättat att flickan studsar ut av glädje från sånglektionerna. Vera vill ge den känslan till alla.

**Vera:** [...] musicerar gör vi ju för att må bra liksom.

Hon får då en fråga angående om hon upplever att det är hon som styr lektionerna eller ifall hon känner att hon anpassar sig mycket efter sina elever. Det råder inga tveksamheter här, Vera styr. Men hon jobbar ändå för att eleverna ska få känna att hon inte styr utan är en coach.

**Vera:** Näehj, jag känner nog att jag styr ganska mycket. Samtidigt vill jag att de ska få tro att jag är coach. (skratt)

Vera ger en bild av ett pedagogideal där hon är en slags *coach* som med energi, kunskap och intuition ger sina elever en lustfylld upplevelse. Hennes uppgift är att tända en gnista hos eleven, vilket kan tolkas som att pedagogen blir bron till *elevens musikaliska källa*. Idén om att *musicera för att må bra* kan kopplas till olika diskurser såsom exempelvis makrodiskursen *hälsa*. Samtidigt kan den ses som en motsats till en pedagogisk diskurs som sätter *elevens prestation* i fokus.

**Ellen** säger att det är viktigt att hon utgår från sig själv när hon väljer pedagogiska förhållningssätt på sin arbetsplats. Hon är noga med att tänka igenom vad som verkligen känns meningsfullt så att besluten inte kommer utifrån en känsla av att behöva bevisa något för kollegor eller föräldrar. Ellen får då frågan om hon upplever att hon har mandat att agera den sångpedagog hon vill vara på sin arbetsplats. Det är hon väldigt tydlig med att hon har. Samtidigt säger hon att det är lätt att bli påverkad när exempelvis kollegor börjar skapa dokument för att mäta och försöka konkretisera lektionernas innehåll. Ellen vill inte att det ska ha inverkan på det som är viktigast för henne, vilket är kontakten med eleverna.

**Ellen:** [...] Men det, det kommer ner till är ju det här. Kontakten. Annars spelar det ju inte så stor roll, känner jag..

Ellen berättar att hon har som ett långsiktigt pedagogiskt mål i att bekanta sina elever med noter och musikteori, men återkommer till att det hon tycker är absolut viktigast är själva mötet med eleverna. Det är grunden för att kunna musicera tillsammans, menar hon.

**Ellen:**[...]Så det är liksom hela grunden. Relationen, mötet. Det mellanmänskliga. Och att musicera med varann.[...]

Ellens pedagogiska grund handlar i första hand om att skapa en relation till och ett bra möte med eleven. Hon beskriver lektionen som ett tillfälle då hon och eleven musicerar tillsammans. Det här skulle kunna ses som en pedagogisk diskurs som står i motsats till *mästar-lärlingtraditionen*. Ellen ställer vidare ett mer konkretiserat arbetssätt, såsom kollegors dokumentation, i motsatsrelation till att få agera den sångpedagog hon vill vara. Det knyter an till det tidigare nämnda *dokumentationsstressamhället* som hon inte vill vara en del av. Det här skulle kunna ses som att olika didaktiska diskurser ställs emot varandra istället för att vara olika delar av en helhet.

**Erik** anser att det är viktigt att en pedagog är trygg i sig själv och inte behöver söka uppskattning från sina elever. En bra pedagog har enligt honom förmågan att höra vad eleven behöver hjälp med, för att sedan omsätta det i en övning. En förutsättning för

att det ska fungera är att få till ett bra möte och att, oavsett vilken nivå eleven befinner sig på, kunna hjälpa och ledsaga eleven.

**Erik:** [...] liksom att man kan ledsaga i den ehm.. Det tycker jag är det som är.. kännetecknar en god pedagog.

Vidare är Eriks uppfattning att kulturskolan har en möjlighet att påverka och influera ungdomar genom att erbjuda kvalitativ undervisning i olika musikgenrer. Grunden, enligt honom, är att eleverna ska få musikalisk inspiration, lite allmänbildning och en musikalisk fostran. Han tycker inte om när eleverna styr repertoaren för mycket eller får sjunga till förinspelad musik som läraren trycker igång.

**Erik:** [...] Och att man får en musikalisk uppfostran om man backar till den biten. Så att man inte bara kan komma in och ”jamen jag vill sjunga den här låten” och trycker på nån.. vad är det för nåt? Det kan ju vem som helst.

Trots sin övertygelse om vad han tycker är kulturskolans uppdrag säger Erik samtidigt att den måste erbjuda eleverna att få göra vad de önskar.

**Erik:** [...] Jamen, det är ju en frivillig skola liksom. Men samtidigt finns det ju ingen nackdel heller att skolan erbjuder kvalitativ undervisning i olika genrer, eller hur?

Erik får frågan om han upplever att det är mycket att förhålla sig till när han undervisar på kulturskolan jämfört med när han undervisar privat. Kan han agera den sångpedagog han önskar vara? Erik svarar att han känner sig trygg i sin roll som klassisk sångpedagog. Om någon har problem med den rollen så är han inte intresserad av att fortsätta arbeta på sin arbetsplats. Han tycker att det är viktigt att han får erbjuda det han faktiskt kan och själv är intresserad av. Samtidigt måste han ändå förhålla sig till kulturskolans upplägg vilket bitvis innebär att ackompanjera elever som vill sjunga poplåtar. Även om det inte är det han själv brinner för lägger han till att det ändå kan vara kul och att han vill bli bättre på det.

**Erik:** [...] Eller.. och jag vill gärna lära mig det och göra det bättre liksom.. men, men ehm.. visst, det är klart att man, man tänker ju på det ändå.. alltid. Och det gör man ju inte när man undervisar privat [...]

I Eriks berättelser kan utläsas en viss *diskursiv kamp*. Å ena sidan tar han en identitet inom en *klassisk musikediskurs* som handlar om att ge eleverna en *musikalisk fostran*. Diskursen kan kopplas till ett tidigare borgerligt ideal där läraren skulle ha en *mästarroll* i att lära ut rådande musikaliska normer inom konstmusiken. Å andra sidan sällar Erik sig till ett mer modernt pedagogiskt synsätt där läraren är en *ledsagare* och där eleven ska få vara med och styra över lektionsinnehållet. Eriks roll som *klassisk sångpedagog* ter sig vara under ständig förhandling. Popmusikidealet hos många av eleverna står i kontrast till det han själv står för och Erik signalerar att han måste anpassa sig. Kulturskolan kan här ses som en del av en *musikundervisningsdiskurs* där populärmusik får ta stor plats.



### 5.3.2 Elevsyn och bemötande

Vera tycker det är viktigt att, särskilt i början av terminerna, fråga vad eleverna själva önskar. De elever hon känner sedan tidigare påminner hon om deras framsteg och om vad de redan har. Hon liknar det vid att eleven har en skattkista som det redan finns saker i och där man kan fylla på med nytt.

**Vera:** [...] ”det här, det här kan du liksom. Ska vi försöka plocka in det här också, så du kan bara ha det att blänka med. Att vi stoppar olika saker i en skattkista” liksom.

Vera pratar också om hur en pedagog kan öppna eller stänga dörrar. När hon upplever att hon inte når fram till en elev ser hon det som sin uppgift att då ”låsa upp eleven”. Hon vill kunna ge alla sina elever verktyg och hon vill gärna ha inställningen att alla kan sjunga.

**Vera:** ”Okej, jag ska hjälpa dig.. jag ska ge dig verktyg till att liksom kunna musicera och sjunga och alla kan sjunga”, för jag vill verkligen ha den inställningen, liksom.

Samtidigt som Vera beskriver eleven som en skattkista full av möjligheter positionerar hon sig själv som någon som har en avgörande pedagogisk roll i att öppna upp för dessa möjligheter. Här finns också en diskurs som handlar om en övertygelse om att *alla kan sjunga*, vilken hon gärna vill räkna in sig i.

**Ellen** utgår mycket från elevernas önskemål då hon undervisar. Det är viktigt för henne och där har hon sin yrkesmässiga utgångspunkt. Hon säger att hon är noga med att eleven känner sig sedd och mött i en tillåtande atmosfär. I det skapas förutsättningar för eleven att våga öppna sig och utvecklas.

**Ellen:** [...] om man blir sedd och mött och det, det liksom känns bra så att säga. [...] Man blir ju mer öppen för att.. våga prova eller utforska och lära sig saker, så.

Ellens upplevelse är att de flesta av hennes elever är inspirerade när de kommer till sånglektionen. De har önskemål om sånger och om att få sjunga i mikrofon, vilket Ellen menar gör att eleverna uppfattar som att deras lektioner är ”på riktigt”. Av de äldre eleverna förväntar sig Ellen ett eget driv samtidigt som hon tar ansvar för själva progressionen.

**Ellen:** [...] Jamen jag är lärare, jag har ansvar för progressionen, absolut. Men, men det går inte bara.. det är inte som såhär att komma och.. Det behövs att dom vill.

Ellen positionerar sig inom en pedagogisk diskurs som sätter *eleven i fokus*. Hon anser att det är viktigt att skapa en atmosfär där eleven vågar. När hon nämner vad eleven upplever som att de får *sjunga på riktigt* handlar det om att få sjunga i mikrofon, vilket kan härledas till en slags norm som hör hemma i en *populärmusikalisk kontext*. Ellen pratar om vikten av att eleven ”vill”, vilket kan ses som en uppdelning av elever i två motsatta diskurser: *den som vill* och *den som inte vill*.

**Erik** är av uppfattningen att barn och ungdomar påverkas mycket av det pedagoger själva brinner för, vilket kan resultera i att ett intresse skapas. Så har det varit för honom själv under hans väg genom olika skolor och utbildningar och den typen av inspirerande pedagoger har spelat viktiga roller för honom själv.

**Erik:** Barn och ungdomar, dom påverkas ju väldigt mycket av vad man själv brinner för. Och jag menar, nu igår hade jag elever.. två grabbar i sjuan som sjöng en liten.. eh.. menuett av Bach liksom, en liten sång av Bach såhär och dom tycker ”det här är ju kul!” liksom.

I bemötandet av eleverna berättar Erik först att han är väldigt generös och entusiasmerande, oavsett vilken nivå eleven befinner sig på. Sedan inser han att han nog ändå förhåller sig lite olika till elever som har ett eget driv och till dem som mest kommer dit för att sjunga lite. Vissa är inte så mottagliga för sångundervisningen är Eriks uppfattning.

**Erik:**[...] Men många elever känner man ju bara att dom.. visst, dom vill sjunga och sådär, men dom har ingen.. jag kan säga samma sak hundra gånger och dom lär sig ändå inte det.

Erik positionerar sig själv inom en diskurs som handlar om att vara en *inspirerande* och *entusiasmerande pedagog* oavsett elev. Samtidigt finns en berättelse om, och kanske även en idealbild av, *eleven som har ett eget driv*.

### 5.3.3 Sångrosten som instrument

**Vera** är tydlig med att hon ser på sång som ett instrument. När det gäller förhållningsättet till sång på hennes arbetsplats upplever hon att det är på väg att ändras. Tidigare har de som hon kallar ”den äldre skolan” värderat instrumenten olika.

**Vera:** Jag tror att man börjar vakna lite.[...]..den äldre skolan måste lära sig det..att, att vi alla är instrument liksom och att vi är likvärdiga.

Sedan reflekterar hon över sina erfarenheter från de utbildningar hon själv gått. Hon menar att sång inte haft samma status som andra instrument, särskilt på de jazzutbildningar hon själv gått, men att det börjar förändras mer och mer och att det är viktigt.

**Vera:**[...] ..man stod ju lite under som vokalist på jazzutbildningarna då. Och det är ju inte så länge sen.

Veras upplevelse är att sång tidigare inte varit likvärdigt andra instrument. Sång kan då sägas ha fått ingå i en egen diskurs som något annat än att vara ett instrument. När hon nämner *den gamla skolan* som börjar vakna positionerar hon sig själv som någon som har en annan och mer korrekt inställning till *sångens verkliga status*.

**Ellen** säger att sång är mer abstrakt än andra instrument eftersom det inte går att koppla tonerna till något konkret synligt. Det här gör att det inte finns så tydliga ramar kring sångundervisningen, menar hon. Inom de flesta andra instrument finns det pedagogiska böcker på olika nivåer att följa, men inom sång fungerar det annorlunda.

**Ellen:** Det finns ju inte direkt nåt sånt här.. Jamen ”Den här kör vi alltid med. Sången och jag 1. Ja, nu är du klar, nu får du gå vidare till Sången och jag 2.”

Vidare säger Ellen att hon inte tycker att man ska jämföra sång med andra instrument: sång är annorlunda och att det är viktigt att stå för skillnaderna.

**Ellen:** [...] Så jag tänker att.. man åt andra hållet inte heller behöver vara rädd för att.. för att stå för skillnaderna.. alltså för att det är skillnad. För att vi har inte samma förutsättningar liksom.

Ellen får frågan om hon upplever att man från chefshåll eller i kollegiet har insyn i röstens utveckling i och med att man erbjuder undervisning till barn som inte har färdigutvecklade röster. Ellen tror inte att hennes chef har det och kopplar det till att kulturskolan är stor och att varje instrument blir som en egen cell i den stora cellen.

**Ellen:**[...].. det blir lite som att man har sin egen lilla verksamhet. Sin cell i den stora cellen.

Enligt Ellen är sång *abstrakt* och att det på grund av det är svårt att hitta tydliga ramar för sångundervisningen. Hon tycker inte det ska jämföras med andra instrument, vilket kan tolkas som att sång och *sångundervisning står utanför övrig instrumentalundervisning*. Att sångundervisningen är en cell i den stora cellen ger bilden av *kulturskolan som ett stort maskineri* där varje cell sköter sitt.

**Erik** förklarar att han personligen ser på sång som ett eget instrument, men säger också att sångundervisning är ”luddig” då det inte finns tydliga lärovägar att gå.

**Erik:** [...] Och särskilt på sången eftersom det är så.. luddigt.. liksom. Nämen.. det finns ju ingen sån här ”ja, nu ska vi lära oss..” eh.. nämen.. skala.. liksom..

Eriks uppfattning är att sång bemöts som ett eget instrument på hans arbetsplats och att det finns kunskaper kring röstens utveckling. Han tar som ett exempel på detta att de på hans kulturskola erbjuder enskilda sånglektioner först vid tolv års ålder. Innan dess får barnen sjunga i mindre eller större grupper. Det är precis som det ska vara, tycker Erik. Enligt honom är det snarare ett problem att eleverna ofta har sjungit på ett felaktigt sätt innan de börjar på kulturskolan.

**Erik:** [...] det största problemet när man möter elever i kulturskolan är ju att dom har sjungit på ett felaktigt sätt under väldigt väldigt många år. Det är klart, så är det ju. Dom pratar konstigt och dom lyssnar på konstiga röstförebilder, som dom försöker härma.

Eriks uppfattning är att kunskaper kring barns sångröster, utanför kulturskolan, är låga. Därför är det viktigt att barnen och ungdomarna kommer till kulturskolan, till pedagoger som har rätt kunskap. Pedagoger som vet i vilka lägen barnen behöver få sjunga i.

**Erik:** [...] så känns det ju väldigt bra att.. att dom ändå kommer till oss. [...]Och att man verkligen får sjunga i sitt höga läge [...]

Erik placerar sången inom diskursen *instrumentundervisning*. Hans beskrivning av konstiga röstförebilder skulle kunna kopplas till hans *klassiska sångideal*. Den pedagogiska idén om att barnen ska få sjunga i sitt höga läge kan dels visa på en rent

anatomisk medvetenhet, men kan också vara en del av den diskurs som handlar om att *barn har rätt till sina röster*, vilket diskuteras i bakgrundskapitlet. Erik har även en bild av att de som är pedagoger inom kulturskolan har kunskap kring barns röst- och sångliga utveckling. Diskursen *sångpedagogen* blir här därmed ett yrke där någon besitter en viss typ av kunskap.

## 6 Diskussion

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med den här studien har varit att undersöka tre sångpedagogers upplevelser av deras yrken samt olika yrkesmässiga omständigheter på kulturskolan utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv. Jag har, med diskursanalysen som en röd tråd genom hela arbetet, fått fram ett resultat utifrån vilket jag föreslagit tänkbara diskurser. Resultatet ger stundtals en bred variation av verklighetsbeskrivningar och uppfattningar samtidigt som flertalet beröringspunkter pedagogerna emellan upptäckts. I det här kapitlet kommer diskurserna diskuteras och problematiseras samt kopplas till de fakta och den tidigare forskning som presenterats i bakgrundskapitlet. Resultatet kommer även att diskuteras utifrån vad som var väntat och oväntat utifrån mina egna funderingar och diskurser såsom de redovisas i uppsatsens inledning och analysmetodkapitlet.

#### 6.1.1 Sångpedagogens diskurser

De tre sångpedagogernas idéer går att finna i gamla som nya pedagogiska ideal och deras positioneringar ger bitvis en relativt spridd bild av yrket, vilket var väntat. Med Jonas Gustafssons forskning (2000) kan *sångpedagogen* ses som en makrodiskurs som funnits i Sverige sedan 1800-talets slut. Den här undersökningen har visat att det till denna diskurs går att knyta många mindre diskurser som definierar yrket på olika vis. Sångpedagogen kan tillhöra både diskurser som *de utbildade* som *de utbildade*. **Erik** och **Ellen** menar att det ska läggas ett stort värde i att sångpedagogen har en spetsutbildning. **Erik** och **Vera** kan båda se att den utbildade pedagogen har något att ge. Det viktiga enligt **Vera** är att tända en gnista hos och ge energi till eleven, vilket kan innebära att pedagogen har en slags *förlösande* roll. **Ellen** återkommer ofta till att hon utgår från *elevens önskemål* i sin undervisning, där har hon sin pedagogiska grund. Alla de tre sångpedagogerna uttrycker en önskan om att ha en slags icke-auktoritär pedagogroll där de istället är *ledsagande pedagoger*. **Erik** ger vidare uttryck för flertalet av Jonas Gustafssons förslag på idealtyper (Gustafsson, 2000 s. 281-283). Han vill vara en *inspiratör* och *musikalisk fostrare* med fokus på den klassiska repertoaren (ibid.), vilket kan ses som att han indirekt får en slags *mästarroll*. Eriks genreideal är dock under ständig förhandling då den klassiska musiken förlorat något av sin tidigare självklara position inom kulturskolan. Resultatet har visat att diskursen *de populärmusikaliska genrerna* istället har en mer central roll inom de kulturskolor där informanterna verkar. Det här skulle kunna bekräfta att det pågår en diskursiv kamp mellan gamla och nya musikaliska traditioner inom kulturskolan (Holmberg, 2010), vilket kan vara värt att problematisera och diskutera. Otydlighet skapar osäkerhet. Till sist kan det som i denna diskussion tolkas som en eventuell normalisering av en

ökande arbetsbelastning generera diskurser som *pedagogen som upppoffrar sig, den effektiva pedagogen* samt *den flexibla pedagogen*.

#### 6.1.1.1 Det luddiga sånginstrumentet

Sångrösten är något de flesta är bekanta med sedan barnsben. Sång är ett självklart inslag i mångas vardag och blir indirekt inte ett instrument någon lär sig från grunden som på många andra instrument. Ljudproduktionen är dessutom en ganska komplicerad apparat och tonerna går inte att koppla till exempelvis en tangent eller en klaff. Det här kan vara anledningar till varför det är så svårt att konkretisera vad sångundervisning ska vara. Både **Ellen** och **Erik** benämner en slags vaghet kring sångarinstrumentet då det inte finns självklara pedagogiska vägar att gå. Ellen uttrycker det som:

**Ellen:** Det finns ju inte direkt nåt sånt här.. Jamen, ”Den här kör vi alltid med. Sången och jag 1. Ja, nu är du klar, nu får du gå vidare till Sången och jag 2”!

Erik är inne på samma spår:

**Erik:** Och särskilt på sången eftersom det är så.. luddigt.. liksom. Nämen.. det finns ju ingen sån här ”ja, nu ska vi lära oss..” eh.. nämen.. skala.. liksom..

Ellen hävdar vidare det viktiga i att stå för att sånginstrumentet är olikt andra instrument, vilket kan tolkas som att hon vill särskilja *sångröstens status* från andra instrument. **Vera** skildrar också sångröstens status, men ur ett perspektiv där det inte fått sin rättmätiga plats och inte värderats som ett eget instrument bland andra. **Erik** bekräftar den problematik som Gunnel Fagius samt medförfattare (2007) tidigare debatterat och diskuterat: kunskaperna kring barns sångliga utveckling ute i samhället är inte tillräckligt stora. Därför blir det extra viktigt att barnen och ungdomarna kommer till kulturskolan till pedagoger som besitter de här kunskaperna. En intressant fråga blir då vad dessa kunskaper ska innefatta? Vilka kunskaper ska läras ut? I nuläget är det sällan specificerat, så som nämns i inledningen, vilket också informanterna bekräftar.

#### 6.1.2 Perspektiv på eleven

**Erik** och **Ellen** lyfter *mötet med eleven* som viktigt och **Vera** vill att eleven upplever henne som en *coach*. En maktrelation såsom i den så kallade ”mästar-lärling”-traditionen (Kempe & West, 2010, s. 165-167) förefaller alla tre vilja undvika. **Erik** är samtidigt bärare av en diskurs där eleven är en *konstmusikalisk arvinge* (Gustafsson, 2000, s. 68-69). **Vera** ser på eleven som en *skattkista*, vilket går i linje med det Jon-Roar Björkvolds beskrivning av det gudomliga barnet i *Den musiska människan* (1991). Hon hävdar också elevens rätt till att *sjunga för att få må bra*, som en slags rättighet i kontrast mot prestation. **Erik** är den enda av de tre pedagogerna som upplever att eleverna får för stort inflytande över undervisningen och då särskilt över repertoaren. Den repertoar eleverna helst väljer är från de populärmusikaliska genrererna, det är deras ideal vilket går tvärtemot Eriks.

**Erik:** Alltså, på kulturskolan, vad jag känner till så är ju självklart idealet att man ska vara en ”poptjej” liksom. Är mitt intryck. Varför vet jag inte, men eh.. och det är ju tvärt emot vad jag är då (skrattar lite).

**Ellen** uppfattar sina elevers idealbild gällande sånglektionerna som att de vill uppleva att det är *på riktigt*. *På riktigt* innefattar här en situation där de får sjunga till musik i mikrofon. Både **Ellens** och **Eriks** reflekterande över kulturskoleelevernas musikideal kan kopplas till diskurser som handlar om musikaliska identiteter såsom Annika Danielsson (2012) påvisat. Men **Eriks** åsikt går också i linje med Kristina Holmbergs resultat (2010) om hur ökat krav på elevens medbestämmande skapar viss frustration.

#### 6.1.2.1 Den drivna kulturskoleelven

Alla de tre intervjuade pedagogerna beskriver undervisningssituationer som mer eller mindre svåra på grund av hur de uppfattar elevens eget driv. Det här kan vara värt att problematisera. Det är mycket i en undervisningssituation, flertalet didaktiska infallsvinklar eller ramfaktorer, som kan påverka att en elev uppfattas som mer eller mindre driven. Det kan vara vanskligt, ur ett pedagogiskt perspektiv, att skapa den typen av diskurser. Risken finns att ett för stort ansvar läggs på eleven och att pedagogen missar att reflektera över de faktorer, inklusive sin egen roll, som kan påverka i undervisningssituationen. Anna-Lena Kempe och Tore West (2010) problematiserar begreppet ”motivation”:

Alltför ofta definieras motivation som en inre medfödd och ofta statisk egenskap som vissa har, ungefär på motsvarande sätt som begreppet talang. (Kempe & West, 2010, s.193)

Motivation ska inte ses som en personlig egenskap utan som ett dynamiskt tillstånd av riktad sinnesupplevelse som ändras över tid. Motivationen skapas i interaktion mellan relationer och kommunikation i lärandesituationen, personliga erfarenheter och känslor med mera (Kempe & West, 2010, s.193). Frågan är om det här synsättet kan få pedagogisk plats i dagens kulturskola. Kanske kräver förutsättningarna en elev som snabbt visar driv och motivation.

#### 6.1.3 Tidsbrist och löpande band

Undersökningens resultat visar hur olika tidsaspekter påverkar informanternas professionella handlingsutrymmen. Alla de tre sångpedagogerna uttrycker att de behöver mer tid för att kunna utöva sitt yrke som de önskar. Samtidigt förhåller de sig till problemet som en självklar del av arbetssituationen. Detta skulle kunna indikera på att *tidsbrist* är något de nästintill normaliserat, vilket möjligtvis skulle kunna spegla samhället i stort. Samtidigt var denna aspekt av resultatet oväntad. Här blir det intressant att stanna upp och fråga sig vad en normalisering av tidsbrist kan innebära för pedagogerna själva eller rentav för en pedagogisk verksamhet. **Vera** gör sig fri från tidsramar när det gäller planeringstider, vilket indirekt innebär att hon arbetar på obetald privat fritid. **Ellens** beskrivning av *lektioner på löpande band* ger en bild av en verksamhet som ska producera något i ett högt tempo. Det här skulle kunna ses som en motsättning till den pedagogiska idén om att skänka glädje och hopp åt barn och ungdomar på deras fritid. **Eriks** strategi för att orka med många korta lektioner på

raken blir att ha ett *löpande band-tänk*, vilket också är mest effektivt. Som motsats till löpandeband-tänket ställer han sina privatlektioner, vilka han benämner som *vanliga sånglektioner*. Under privatlektionerna kan han utföra det han tycker är hans egentliga arbete, vilket han då inte kan göra på kulturskolan där han arbetar. Konsekvenserna av tidsbristen blir således att sångpedagogernas handlingsutrymmen krymper. Tidsbristen ställer också, om än indirekt, krav på pedagogen att vara kreativ i att lösa arbetssituationen på bästa och mest effektiva vis. Hanken & Johansen (2013, s. 43) skriver att det är pedagogens ansvar att utträtta maximalt innanför givna ramar, men att man samtidigt inte kan ta på sig all skuld ifall verksamheten inte fungerar som den borde. Frågan här blir då: hur borde en pedagogisk verksamhet såsom en kulturskola fungera? Vad händer om pedagogerna inte får utrymme att agera just pedagoger?

#### 6.1.4 Stress och hållbarhet

I Lärarförbundets rapport angående Kulturskolan (2017) framkom att två tredjedelar av lärarna upplevde att arbetsbelastningen ökat. Lärarförbundet drar här en parallell till den övriga skolvärlden där lärarna uttrycker detsamma. Den arbetsbelastning som den här studiens informanter skildrar som negativ är ofta kopplad till tidsbrist, men också till en slags otydlighet eller orimlighet kring tjänsternas upplägg. **Ellens** tjänst har förvisso ett tydligt upplägg gällande fördelningen av arbetstid, men hon ger vid ett flertal gånger uttryck för att upplägget genererar *stress*. **Erik** upplever att otydligheten i att inte veta vad som egentligen ska ingå i tjänsten i slutändan kan påverka orken och *hållbarheten* hos de anställda. **Vera** beskriver indirekt en ohållbar situation då hon måste ta av sin privata tid för att känna sig nöjd med sitt arbete.

*Stress* och *hållbarhet* är två ständigt aktuella nutida makrodiskurser. Stress och dess inverkan på människor diskuteras, problematiseras och forskas på i många olika sammanhang. År 2014 beskriver författarna i inledningen till kandidatuppsatsen *Upplevelsen av stressrelaterad ohälsa -En rörelse mellan balans och obalans* (af Ekenstam & Lindström, 2014) hur stress på arbetet påverkar människan till att bli supereffektiv och flexibel:

I den värld vi lever i spelar arbetet en viktig roll i många människors vardag, men med ett uppskruvat arbetstempo manar samhället till ökad produktivitet, personalneddragningar och större vinster. Idag uppmuntras och belönas arbetare som är supereffektiva och flexibla i både privat som offentlig sektor. Detta har lett till att vi i Sverige toppar listan över sjukskrivningar på grund av stressrelaterad ohälsa.

Såhär sju år senare kan det vara värt att fundera på var samhället och för den här uppsatsens delfokus kulturskolorna står i frågan om stress och hållbarhet. Resultatet visar tre kulturskolepedagoger som löser sina arbetsrelaterade problem genom att vara just flexibla och effektiva.

#### 6.1.5 Den fria kulturskolepedagogen

I kulturskolornas frivilliga undervisning finns inga krav på mål som ska uppnås såsom det jämförelsevis finns i skolans läroplan. Det här ger kulturskolepedagoger ett relativt fritt utrymme att tolka och skapa mål och mening utifrån sina egna preferenser

och idéer. Undersökningens resultat har visat på berättelser om en pedagog som är fri att styra över sitt arbete. Friheten upplevs som positiv samtidigt som en rad omständigheter eller didaktiska ramfaktorer inskränker på möjligheten av att kunna agera fritt. Några sådana omständigheter är nämnda här ovan såsom tidsbrist, stress och otydliga eller orimliga upplägg. Utöver dessa kan ytterligare några skönjas i informanternas berättelser. *Dokumentationsmonstermaskinen* eller *dokumentationsstressamhället* är två diskurser som **Ellen** definierar som motsatser till och eventuella hot mot pedagogisk och konstnärlig frihet. **Erik** är trygg i sin roll som klassisk sångpedagog, men blir inte särskilt fri i själva utövandet då han måste anpassa sig till de populärmusikaliska genrernas dominans på kulturskolan. **Vera** beskriver en frihet i att hennes arbetsplats saknar tydliga ramar, samtidigt som hon måste ta av sin egen fritid för att kunna utföra sitt arbete.

#### 6.1.5.1 Den frivilliga undervisningens paradoxer?

Undersökningens resultat återspeglar följaktligen berättelser om frihet, men också om motsatser till frihet. Det motsägelsefulla i att vara fri samtidigt som diverse omständigheter, eller ramfaktorer, skapar motsatsen skulle jag vill kalla ”den frivilliga undervisningens paradoxer”. Paradox betyder här, något förenklat, oväntad eller orimlig motsägelse/själv motsägelse. Den rent lingvistiska betydelsen; ”*para*”-*mot* och ”*dox*”-*mening eller åsikt*, passar bra ihop med den undersökningens frågeställningar och med diskursteorin. Som nämndes i bakgrundskapitlet så ska kulturskolorna erbjuda kvalitativ och meningsfull estetisk verksamhet och kulturutbildning på barn och ungas fritid. (Kulturskolerådet, 2020) Det är många begrepp här som skulle behöva problematiseras och redas ut. Vad innefattar ”kvalitativ” och ”meningsfull” och vad betyder egentligen ”utbildning” i en verksamhet till vilken eleverna går frivilligt? Möjligtvis kan det här vara en grundbult till varför det är svårt att definiera kulturskolepedagogernas uppdrag. Lägg till det de omständigheter och diskurser som redovisats i resultatet kopplade till sångundervisningen. Flera av dem kan säkerligen gälla för de flesta kulturskolepedagoger och inte bara inom sångundervisningen, men den diskursen som handlar om *sångrösten som instrument* skapar sannolikt ytterligare en dimension av osäkerhet kring vad undervisningen ska vara.

#### 6.1.6 Vad diskurserna kan säga om yrket

I uppsatsens inledning beskriver jag hur jag fått en bild av sångpedagogyrket som ganska splittrat. Undersökningens resultat kan bitvis bekräfta det. Det finns inte *en* bild av sångpedagogyrket, det finns många. Beskrivningarna av kulturskolorna ser också olika ut, vilket skulle kunna kopplas till att det inte finns en gemensam form för vad en kulturskola är och hur den ska drivas. Det här behöver nödvändigtvis inte betyda att de diskurser som framkommit ger en negativ bild av yrket. De berättelser som de intervjuade sångpedagogerna gett har präglats av vare sig upprördhet eller märkbar frustration. Genomgående i alla tre intervjuerna fanns en slags neutralitet. Eventuell problematik kring exempelvis tidpress och stress normaliserades på olika vis. Det blev en förvånande komponent i resultatet eftersom beskrivningarna samtidigt gav bilder av handlingsutrymmen som påverkas negativt av flertalet olika didaktiska ramfaktorer.



## 6.2 Metoddiskussion

Min förförståelse för vad sångpedagogyrket kan innebära har varit en ständigt närvarande komponent i arbetet med uppsatsen. Vetskapen om att jag och informanterna delar yrkestillhörighet fanns med som en eventuell risk i att bli en blockering för informanternas fria associerande under intervjuerna. Under testintervjun med min studiekamrat uppfattade jag en tendens i att försöka förstå min intention med frågorna istället för att svara på dem utifrån dennes egen tolkning. Den tendensen kvarstod även under de intervjuer som sedan ingått i studien. Bitvis kunde jag även uppfatta en risk i att hamna i ett slags konsensusökande från informanternas sida. För att avhjälpa detta blev metoden att tona ned min egen roll samt låta informanterna tolka frågorna fritt. Jag gav dem också tid att uppehålla sig vid de frågor och ämnen som verkade vara viktiga för dem.

Att lyssna och låta informanten få tid att berätta är helt nödvändiga förutsättningar för att intervjun ska kunna användas i forskningssammanhang. Till syvende och sist är det informantens verbala berättelser i form av yttranden och utsagor som utgör forskarens dataunderlag. (Dalen, 2008, s. 39)

Det här gjorde att intervjuerna blev mycket olika trots att de hade utgångspunkt i samma frågematerial. På så vis fick jag ett brett empiriskt material baserat på informanternas berättelser istället för att det enbart utgick från mina frågor. Möjligtvis hade jag fått ett minst lika brett material om jag ställt en enda öppen fråga såsom: Berätta hur du uppfattar ditt arbete som sångpedagog på kulturskolan? Då hade jag kunnat ställt följdfrågor som var direkt kopplade till informanternas berättelser och intervjumaterialet hade troligtvis tagit en annan väg. Den stora variation av ämnen som nu fanns i frågorna kan ha skapat viss förvirring och bidragit till att informanternas försök att förstå min riktning. I egenskap av att själv vara sångpedagog är jag onekligen del av det jag ville undersöka. Det här kan, som nämntes i kaptilet om teori och analysmetod, innebära en problematik i sökandet efter diskurser. Winther Jørgensen och Phillips uppmanar forskaren till att ställa sig främmande inför sitt material för att denne ska kunna validera sina resultat (2000, s. 28-29). Kvale och Brinkmann skriver att eftersom det inom diskursanalysen inte finns något sökande efter objektiv kunskap eller sanna beskrivningar av verkligheten förlorar frågor om validitet och reliabilitet sin betydelse. Den verklighet och de sanningar som framkommer under en intervju ska istället ses som fenomen som presenteras utifrån just den specifika sociala interaktionen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Jag har haft med mig båda perspektiven genom processens olika delar. Under arbetet med resultatet har medvetenheten om min egen position i flertalet av de diskurser jag presenterat bitvis gjort mig osäker på min forskarroll: vad har jag egentligen rätt att påstå? Jag har då arbetat med att skaffa mig en så kallad ”teoretisk känslighet” (Dalen, 2008, s.72). Teoretisk känslighet handlar om hur forskaren kan öppna upp för att se möjligheterna i sitt material genom att exempelvis läsa teori och utforska det aktuella ämnesområdet (ibid., s. 73-74). För att ytterligare öka min teoretiska känslighet använde jag mig av mina tidigare erfarenheter som skådespelare där ju en stor del av arbetet är att sätta sig in i en annan persons perspektiv. Oavsett hur mycket teoretisk

känslighet som uppnåddes var materialet i sig mycket omfattande, vilket kunnat avgränsas ytterligare redan i frågematerialet.

### **6.3 Vidare forskning**

Undersökningens resultat har uppfyllt syftet i att få fram informanternas uppfattningar och beskrivningar av yrket samt av olika förutsättningar kring att utöva det. Undersökningen rörde sig över många områden samtidigt, vilket resulterade i ett brett material. Ett nästa steg skulle kunna vara att utifrån resultatets olika delar göra mer djupgående undersökningar eller studier. Alternativt skulle en liknande fast betydligt mer omfattande studie kunna göras. Ett viktigt ämne att utforska är sångpedagogens möjligheter att agera den pedagog hen önskar vara. I resultatet blev det tydligt att olika omständigheter, ofta kopplat till tidsbrist, gjort att pedagogerna fått hålla tillbaka vissa ambitioner och önskemål. Deras professionella handlingsutrymmen har krympts. Ett annat spår att ta upp skulle kunna vara på vilka grunder sångpedagoger anställs, särskilt vad gäller undervisning för barn och unga. Ett tredje spår skulle vara att ta över stafettpippen från Gunnel Fagius för att återigen rikta fokuset mot en diskussion kring synen på sångrösten och användningen av den. Ytterligare ett spår är att undersöka sångundervisningen ur ett elevperspektiv.

## Referenslista

- Anna Wiborg Vocals, <https://annawiborgvocals.com/utbildning> [Accessed 3/3-2021]
- Arder, N. (2007). *Sangeleven i fokus*. (5. utg.) Oslo: Musikk-husets forl..
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Bjørkvold, J. (1991). *Den musiska människan: barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. (1. uppl.) Stockholm: Runa.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Coachförbundet, <https://xn--coachforbundet-nmb.se/vad-gor-en-coach/> [Accessed 3/3-2021]
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan* [Elektronisk resurs] : *identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. Diss. Örebro : Örebro universitet.
- Engström B O. (2007). *Sången - livets uttryck*. I: Fagius, G. (red), (2007). *Barn och sång: om rösten, sångerna och vägen dit* (s. 19-25). Lund: Studentlitteratur
- Fagius, G. (red.) (2007). *Barn och sång: om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Diss. Uppsala : Univ.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?*. Diss. Lund : Lunds universitet.
- Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme* [Elektronisk resurs] *möjligheter och begränsningar*. Diss. Lund: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Integritetsskyddmyndigheten, <https://www.imy.se/lagar--regler/dataskyddsforordningen/dataskyddsforordningens-syfte-och-tillampningsomrade/> [Accessed 19/4-2021]
- Jeppsson, C. (2020). *"Rörlig och stabil, bred och spetsig"* [Elektronisk resurs] : *kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet.

- Kempe, A. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt.
- Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, <https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/lararprogram/lararlegitimation.html> [Accessed 3/3-2021]
- Kulturrådet, <https://www.kulturradet.se/kulturskolecentrum/> [Accessed 2/9-2021]
- Kulturskolerådet, "Den svenska musik- och kulturskolans bakgrund"  
-<https://www.kulturskoleradet.se/sv/om-smok/historik> [Accessed 31/1-2020]
- Kulturskolerådet (2019). "Kulturskolans roll och förutsättningar- En orienteringsskrift för sig som är ledare inom kulturskolan" [Elektronisk resurs]
- Kulturskolerådet (2020). "Ungas delaktighet och inflytande- En inspirationsskrift med fakta, exempel och konkreta tips" [Elektronisk resurs]
- Kulturskoleutredningen (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund: betänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket, <https://www.lararforbundet.se/artiklar/kulturskolan-ar-viktig-och-det-maaste-synas-i-fordelningen-av-resurser-038cc775-a9c6-4049-8076-4aac83638fa5> [Accessed 1/2-2020]
- Läraryrket, *En attraktiv och modern musik- och kulturskola för alla:*  
<http://mb.cision.com/Public/775/2225356/81b3b281c9cd386a.pdf> [Accessed 19/4-2021]
- McAllister, A. & Södersten, M. (2007). *Barnröstens utveckling*. I: Fagius, G. (red), *Barn och sång. Om rösten, sångerna och vägen dit* (s. 21-54). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Stockholms Musikpedagogiska insitut, <https://www.smi.se/> [Accessed 3/3-2021]  
<https://www.smi.se/utbildningar/fristaende-kurser/rostfunktionen.html> [Accessed 29/8-2021]
- Sundberg, J. (2001). *Röstlära: fakta om rösten i tal och sång*. (3., utvidgade uppl.) Stockholm: Proprius
- Tyresö kommun, kulturskolan <https://www.tyreso.se/tyreso-kulturskola/om-kulturskolan.html> [Accessed 3/3-2021]
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

## Bilagor

### 7 Bilaga 1- Intervjufrågor

Vad har du för utbildning inom sång/musik?

Arbetslivserfarenheter inom sång/musik?

Erfarenheter pedagogiskt?

Hur titulerar du dig?

Hur ser din arbetsuppgifter ut? Enskild sång? Gruppsång? Åldrar?

Hur många elever möter du i veckan?

Hur resonerar man kring förberedelsetid på din arbetsplats?

Ev följdfråga: Hur tänker du kring det?

Hur lång är undervisningstiden och hur ser du på själva undervisningstiden?

Utgår du från någon särskild sångteknisk skola eller genre eller metodik i din undervisning?

Hur ser en idealisk sånglektion ut för dig? När känns det bra? Vilka faktorer tycker eller tror du spelar in?

När känns det mindre bra? Varför?

Vad tycker du är viktigt att eleverna får med sig från dina lektioner?

Finns några kunskapsmål/direktiv från arbetsgivaren?

Hur upplever du att du blir bemött av dina elever?

Hur upplever du elevernas inställning till sånglektionerna?

Vem vill du vara för dina elever?

Har du själv någon eller några förebilder sångpedagogmässigt?

Vad tycker du kännetecknar en bra sångpedagog?

Upplever du att du har befogenhet/mandat att agera den sångpedagog du vill vara?

Upplever du att din bild av vad sångpedagogen ska göra/vad sångpedagogens uppgifter är stämmer överens med hur du faktiskt jobbar? Får du rätt förutsättningar för att jobba som du vill på din arbetsplats?

Hur tänker du kring rösten som instrument (anatomiskt, sångligt)?

Hur upplever du att man pratar kring rösten som ett eget instrument på din arbetsplats? Ser man på rösten som ett eget instrument? I relation till de andra instrumenten?

Hur tänker du kring sångundervisning i relation till olika åldrar? Från vilken ålder är det tex relevant med enskild undervisning tycker du?

Finns det resonemang/diskussioner/tankar/direktiv kring undervisning av sång i relation till olika åldrar på din arbetsplats? Från ledningens håll, från kollegornas håll?

Finns det sångpedagogiska kollegiala samtal t e x kring didaktik och metodik på din arbetsplats?

Om ja: Hur upplever du dem? Finns det några återkommande teman?

Om nej: skulle du vilja ha det?

Ofta kommer man från olika håll och har olika erfarenheter och utbildningar som sångpedagog – Hur tänker du kring det?

Hur ser du på att sångpedagog inte är en skyddad titel?

Upplever du att det finns ideal, uttalade eller outtalade, kring sångpedagogen och sångpedagogens roll i stort/generellt? - Genreideal? Klangideal? Pedagogiska ideal?

Om jag skulle behöva komplettera med någon fråga eller om det är något jag inte förstår av det som sagts, är det då ok att jag hör av mig till dig?

## 8 Bilaga 2 - Informationsmejl

Hej!

Tack för att du vill ställa upp på en intervju inför min C-uppsats!

Här kommer lite information inför vårt möte.

Som jag nämnde förut så behandlas materialet konfidentiellt och du kommer att vara anonym i uppsatsen.

I min uppsats vill jag undersöka hur sångpedagoger tänker kring sitt yrke och sin undervisning och hur man upplever förutsättningarna kring att kunna utöva sitt yrke. Eftersom jag själv är sångpedagog så tänker jag att intervjun blir som ett kollegialt samtal som jag leder med mina frågor.

Har du frågor nu före, under eller efter samtalet, känn dig fri att ställa dem!

Camilla

