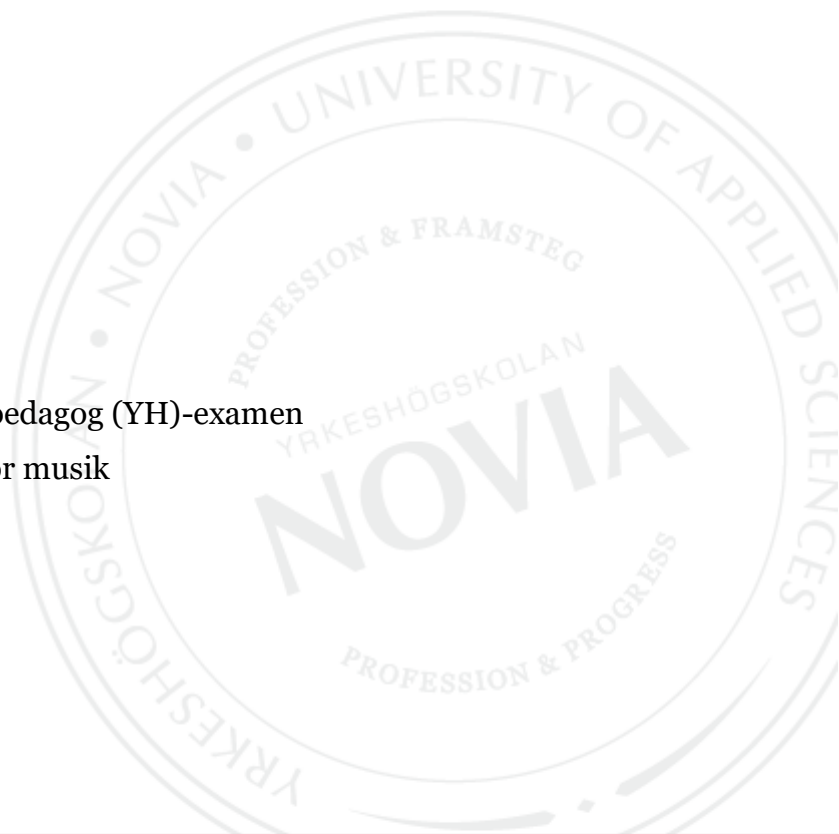


Jakten på den gyllene verktygslådan

- En studie kring pedagogiska förhållningssätt och didaktiska utgångspunkter inom sångundervisning

Pamela Nyman

Examensarbete för Musikpedagog (YH)-examen
Utbildningsprogrammet för musik
Jakobstad 2015



EXAMENSARBETE

Författare: Pamela Nyman

Utbildningsprogram och ort: Kultur, Jakobstad

Inriktningalternativ/Fördjupning: Musikpedagogik

Handledare: Bettina Backström-Widjeskog

Titel: Jakten på den gyllene verktygslådan – En studie kring pedagogiska förhållningssätt och didaktiska utgångspunkter inom sångundervisning

Datum 18.9.2015

Sidantal: 40

Abstrakt

Syftet med arbetet är att beskriva och analysera vilka metoder och förhållningssätt som tilltalar mig när det gäller sångundervisning. Frågorna som ställs är: Vilka värderingar ligger till grund för mitt arbete som sångpedagog? Vilka metoder och förhållningssätt tilltalar mig med utgångspunkt i mina värderingar? För att besvara forskningsfrågorna har undersökningen baserats dels på en litteraturstudie med vars hjälp jag positionerat och definierat min pedagogiska grundsyn, dels på de metoder och förhållningssätt som sånglärarna jag haft under studietiden tillämpat. Materialet har sedan prövats och analyserats i ljuset av min egen förförståelse och tankar kring hur jag vill arbeta som sångpedagog. Jag använder mig av en hermeneutisk forskningsansats.

Resultatet visar att en metod som omfattar konkreta verktyg kan vara till hjälp för mig när det gäller sångtekniska frågor. Samtidigt vill jag lägga större vikt vid att jobba utifrån tolkning, uttryck och att coacha eleven i att hitta sin egen väg när det gäller sång och musik. Jag tror på elevens inneboende potential och att det egna ansvaret i läroprocessen är väsentligt. Ett coachande förhållningssätt i undervisningen har visat sig vara en naturlig följd utifrån min pedagogiska grundsyn och de förhållningssätt och metoder som utkristalliserats i arbetet.

Språk: Svenska

Nyckelord: sångpedagog, sångundervisning, pedagogisk grundsyn, sångmetodik, CVT

BACHELOR'S THESIS

Author: Pamela Nyman

Degree Programme: Music, Pietarsaari

Specialization: Music education

Supervisor: Bettina Backström-Widjeskog

Title: Searching for the Golden Toolkit – a study in Pedagogic Approaches and Didactic Basis within Teaching Song

Date 18.9.2015

Number of pages: 40

Summary

The aim of the study is to define methods and approaches appealing to me when it comes to teaching how to sing. The questions asked are: Which are my basic values concerning working as a singing teacher? Which methods and approaches appeals to me based on my values? The research is partly based on a literature study where I have positioned my basic pedagogic view, and partly on the methods and approaches applied by the singing teachers during my studies. The data has then been analyzed in the light of my own preunderstanding and thoughts concerning how I want to work as a singing teacher. The study is based on a hermeneutic analysis.

The result of the research shows that a method comprising concrete tools can be of help for me when it comes to singing technique. However I still want to focus more on working with interpretation, expression, and coaching the student in finding her own way when it comes to singing and music. I believe in the students' inner potential and that their own responsibility is essential. A coaching approach in teaching appears to be a natural course based on my basic pedagogic view and the approaches and methods that have emerged in the study.

Language: Swedish

Key words: teacher of singing, vocal music education,
basic pedagogic view, singing methodology, CVT

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	3
1.2 Ett hermeneutiskt perspektiv	4
2 En pedagogisk utgångspunkt	6
2.1 Pedagogisk grundsyn	6
2.1.1 Människosyn	7
2.1.2 Etiksyn	9
2.1.3 Kunskapssyn	12
2.1.4 Det pedagogiska ledarskapet	18
2.1.5 Sammanfattning av min pedagogiska grundsyn	22
3 Didaktiska utgångspunkter i sångundervisning	23
3.1 Avgränsning och upplägg	23
3.2 Lärare Lisas undervisning	24
3.3 Lärare Lottas undervisning	26
3.4 Mina didaktiska utgångspunkter	27
4 Diskussion	36
4.1 Kvalitetssäkring	36
4.2 Avslutande reflektioner	37
Referenser	39

1 Inledning

Under utbildningen till sångpedagog har jag processat många olika frågor gällande sångundervisningens karaktär, syfte och mål. De övergripande frågorna har ofta handlat om vad som egentligen är viktigt. Vilken är min roll och uppgift som sångpedagog? Hur ska jag kunna veta vad en elev behöver och att jag leder henne rätt? En av anledningarna till mina ihållande funderingar är att jag efter en längre paus från musiken valde att ta upp studierna till sångpedagog som jag hade påbörjat för flera år sedan men inte avslutat. Det faktum att jag i princip inte sjungit på åtta år och att det var ännu längre sedan jag själv tagit en sånglektion gjorde att det var mycket som kändes nytt igen. Således var också frågorna många när jag påbörjade yrkesstudierna med bland annat ämnesdidaktik och undervisningsövning¹ på schemat.

Sångundervisning är ett delikat och omdiskuterat ämne där det finns flera pedagogiska inriktningar och skolor. På den tiden när jag först påbörjade utbildningen till sångpedagog² hade sånglärarna jag gick hos ännu inte så många konkreta metoder för sångundervisningen, utan var och en hade sitt eget sätt att göra och förklara saker på. Lektionerna hade ofta filosofiska inslag och det pratades mycket sällan om sångtekniska saker.

När jag återupptog studierna igen var det en metod som kallas för Kompletta Sångteknik³ (CVT) som var rådande på utbildningsprogrammet och som min sånglärare tillämpade i undervisningen. CVT verkade intressant men den gjorde mig också lite skräm, dels på grund av mitt uppehåll och dels på grund av det faktum att jag i princip inte övat sångteknik tidigare utan mest sjungit på talang. Plötsligt konfronterades jag med ett väldigt handfast och teknikcentrerat sätt att jobba med sång på. Förutom att metoden skiljde sig

1 Ämnesdidaktik handlar om hur vi undervisar och vilka verktyg vi har till vårt förfogande för att vägleda och hjälpa elever och undervisningsövning är när vi har möjlighet att praktisera genom att ha övningselever som vi undervisar en gång i veckan under ett helt läsår. Undervisningsövningen har vi under totalt två läsår där vi undervisar fyra olika elever, ifall vi inte väljer att ha en och samma elev under två år.

2 Detta var då skolan fortfarande hette Svenska Yrkeshögskolan. Jag påbörjade studierna det första året som man hade möjlighet att utbilda sig inom rytmisk musik på yrkeshögskolenivå i Jakobstad.

3 Begreppet definieras och förklaras mer ingående längre fram i arbetet.

från det jag var van vid sedan tidigare så handlade sång för mig mest om att tolka musik, ge uttryck för känslor via sången samt att beröra och beröras. Men när jag så småningom började sätta mig in lite mer i hur CVT fungerar och vad det står för märkte jag att det fanns mycket som jag sympatiserade med. Jag märkte även att jag fick lite användning av teknikerna i mitt eget sjungande och att jag verkade kunna använda min röst på sätt som jag inte visste att jag kunde. Trots att detta stundvis kändes revolutionerande var jag fortfarande skeptisk. CVT utgjorde en helt ny värld för mig och i ett försök att distansera mig tog jag hellre fasta på det jag inte höll med om istället för att se potentialen.

Den andra sångläraren jag hade tillämpade helt andra sätt att jobba på och här mötte jag ett något mer traditionellt förhållningssätt till sång. Dessa metoder klingade mer an med min något filosofiska personlighet, samtidigt som teknikerna var något mer abstrakta och inte alltid så lätta att förstå. Men trots detta fanns det saker i undervisningen, precis som med min första lärare, som gjorde intryck. Jag lärde mig bland annat att förstå vikten av att som sångare komma i kontakt med min kropp och att hela kroppen är mitt instrument. Jag blev också påmind om att ta det jag vill ha och lämna resten samt att inte göra något jag själv inte tror på.

Jag testade olika metoder och förhållningssätt när jag själv undervisade, men trots att jag efterhand blev mer trygg med att undervisa och ha elever så fortsatte jag att ofta känna mig osäker. Jag upplevde inte att jag hade de verktyg jag behövde. En bidragande orsak till min osäkerhet var att jag själv inte hade någon egen anknytning till eller erfarenhet av teknikerna sedan tidigare och att jag, samtidigt som jag skulle undervisa andra, trevade mig fram i vad som fungerar och vad jag tror på när det gäller mitt eget sjungande.

Inför lärdomsprovet kändes det viktigt att skriva om något som jag skulle ha nytta av framöver och som rör min kommande yrkesroll. Jag insåg att jag här hade en möjlighet att titta närmare på rollen som sångpedagog och kanske få svar på några av de frågor jag fortfarande ställde mig. Därmed blev nästa tanke att undersöka hur andra pedagoger tänker och gör, där intervjuer med erfarna pedagoger skulle kunna hjälpa mig framåt i processen. Men efter att jag låtit frågorna bero ett tag upplevde jag att jag kunde ge tillfredsställande svar på många av dem och att jag kommit ett steg vidare i min egen process. Jag var inte längre lika intresserad av att veta hur andra tänker och gör utan intresset riktades mera mot mig själv. Vad tror *jag* på? Vad ska *jag* förmedla till mina elever och hur? Jag började

förstå att jag i längden varken behöver eller kan leta efter svar utanför mig själv utan att jag är fri att komma fram till vem jag vill vara som sångpedagog och hur jag vill jobba.

När jag började skriva på slutarbetet var första tanken att identifiera en så kallad ”sångpedagogisk verktygslåda” där avsikten var att titta på det jag fått till mig under utbildningen och att ta ställning till vilka verktyg och metoder jag tror på och vill använda mig av. Men när jag kommit en bit in i arbetet och tog del av den pedagogiska litteraturen förstod jag också att för att kunna veta och bli trygg i hur jag ska göra så behöver jag också veta hur jag i grunden ser på min sångpedagogiska gärning. Jag hoppades också att en analys av mig själv skulle hjälpa mig att undvika att fastna i osäkerhet eller slentrianmässiga rutiner och metoder i framtiden där jag inte riktigt vet varför jag gör som jag gör. För att komma vidare behövde jag alltså börja med att titta på vilka grundläggande värderingar jag egentligen har. Vad tror jag på? Hur ser jag på min roll och uppgift som sångpedagog?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att genom en litteraturstudie positionera min pedagogiska grundsyn⁴ samt att utkristallisera de metoder och förhållningssätt som tilltalar mig och ligger till grund för mitt pedagogiska uppdrag. I första delen av arbetet diskuteras olika aspekter på en pedagogisk grundsyn där varje avsnitt är uppbyggt så att jag först hänvisar till teori och litteratur som motsvarar mina värderingar och därefter följer en analytisk reflektion kring teorierna. Forskningsansatsen blir därmed hermeneutisk eftersom jag dels tolkar och analyserar teorierna och dels försöker skapa ny förståelse utifrån tolkningarna. Jag strävar efter att låta horisonter mötas genom att granska min egen förförståelse och erfarenhet mot teorierna. De delar som tas upp i det kommande avsnittet sätts in i den helhet som för mig är sångpedagogens. Målsättningen med den andra delen är att få syn på och fastställa vilka metoder och förhållningssätt jag vill arbeta med i framtiden, allt för att ge mig en mittpunkt och fotfäste när balansen sviktar och en utgångspunkt i det jag står för och tror på. Min förhoppning är även att studien ska inspirera andra pedagoger att reflektera över sina värderingar och val av metoder i detta viktiga mellanmänniska uppdrag som kallas undervisning.

4 I min pedagogiska grundsyn tydliggör jag mina värderingar som ligger till grund för mina förhållningssätt och metoder.

Frågeställningar

1. Vilka värderingar ligger till grund för mitt arbete som sångpedagog?
2. Vilka metoder och förhållningssätt tilltalar mig med utgångspunkt i mina värderingar?

1.2 Ett hermeneutiskt perspektiv

Tolkningen som görs i denna studie inspireras till stor del av ett hermeneutiskt synsätt och tillvägagångssätt. Hermeneutiken, som ursprungligen var en teologisk och filosofisk disciplin där syftet var att förklara och förstå texter, genomgick under 1800-talet en utveckling till att även bli en hörnsten för den humanvetenskapliga verksamheten (Gadamer, 1997; Hellspong, 2001). Idag finns det dock många varierande perspektiv och användningsområden inom hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 2008; From & Holmgren, 2000). From och Holmgren (2000) har, genom att ställa sig frågan vad förståelsen riktar sig mot kunnat urskilja följande tre inriktningar: *klassisk hermeneutik*, *humanvetenskaplig hermeneutik* samt *filosofisk hermeneutik*.

Den *klassiska hermeneutiken* består av metodregler där kriteriet för en riktig tolkning är att textens objektiva sanning uppdagas (From & Holmgren, 2000). Förståelsen riktas därför mot texten i sig och den faktiska sanning man menar står att finna i texten. Tolkningar är enligt detta synsätt praktiska och pedagogiska hjälpmedel för förståelsen, till exempel vid tolkning av särskilt svåra textavsnitt. Inom den *humanvetenskapliga hermeneutiken* menar man däremot att för att kunna förstå en text måste man förstå författaren bakom texten genom att med empati och inlevelseförmåga ”förvandla sig själv till författaren” (ibid., s. 220). Denna inriktning gör även en tydlig åtskillnad mellan att *förstå* och *förklara*, där man anser att förståelse hör till humanvetenskapens domäner, medan naturvetenskapens syfte mer innebär att förklara. Inom den tredje inriktningen, den *filosofiska hermeneutiken*, fokuseras förståelsen mot det som texten handlar om (textens sak) eller det som uppenbaras hos läsaren (Gadamer, 1997; Ricœur, 1993). Detta innebär att argumentation blir en viktig del av den hermeneutiska tolkningen, där argumenten bör riktas mot det som är mest relevant i förhållande till det som ska tolkas. Här riktas argumentationen inte mot objektiva bevis som inom den klassiska inriktningen, eller på empati, som ligger i fokus för den humanvetenskapliga hermeneutiken utan har en mer fenomenologisk ansats (From & Holmgren, 2000).

När det gäller förestående analys ansluter jag mig i huvudsak till den filosofiska hermeneutiken eftersom fokus i studien kommer att ligga på förståelsen mot det som litteraturen handlar om och det som uppenbaras hos mig som läsare, samtidigt som jag är medveten om min förförståelse och dess inverkan på resultatet. Jag har ingen möjlighet att göra en neutral tolkning eller komma fram till någon objektiv sanning (Gadamer, 1997; Vikström, 2005). Vikström (2005, s. 13) beskriver det som att ”människan är inte bara en neutral åskådare i relation till världen: hon lever i världen och är på många olika sätt själv en del av den verklighet hon försöker förstå”.

2 En pedagogisk utgångspunkt

I det följande kapitlet kommer jag som ett led i att få större förståelse för mina grundläggande värderingar titta närmare på min pedagogiska grundsyn. Jag börjar med att hänvisa till olika teorier och referenser för att sedan inom de olika delarna beskriva mina tankar kring ämnet. Syftet med kapitlet är att med hjälp av teorier som tilltalar definiera mina värderingar kring frågor som ligger till grund för hur jag undervisar. Jag har därmed valt att i detta kapitel såväl presentera grundläggande teori som diskussion och reflektion kring mina egna värderingar och förhållningssätt i den pedagogiska processen. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av min pedagogiska grundsyn.

2.1 Pedagogisk grundsyn

Vad avses med pedagogisk grundsyn? Alla pedagoger bör enligt Stensmo (2007) ha en uppfattning kring var de står när det gäller vissa filosofiska frågor, oavsett om uppfattningen är klart uttalad eller mer underförstådd. Dessa synsätt utgör sedan basen för en pedagogisk grundsyn. Begreppet omfattar flera delområden och frågeställningar och beroende på vilken litteratur man tar del av uppmärksammas olika områden olika mycket. Frågor som vanligen ställs är bland annat hur vi ser på människan, hur vi ser på lärande och kunskap, hur vi ser på olika etiska frågeställningar i undervisningen samt samhällets roll. Enligt Maltén (1997) är det viktigt att som professionell pedagog medvetandegöra och bli klar över sina egna värderingar då de har en direkt koppling till de val vi gör gällande arbetssätt och arbetsform. Vidare menar han även att det är pedagogens yrkesmässiga skyldighet att titta på konsekvenserna som dessa får för valet av metoder och arbetssätt.

Jag har valt att utgå från tre av fem aspekter som Stensmo (i Maltén, 1997, s. 84) anser bör ligga till grund för en pedagogisk grundsyn; *människosyn*, *etiksyn* samt *kunskapssyn*. Utöver detta behandlas även tankar kring vad ett pedagogiskt ledarskap kan innebära. Bland Stensmos fem perspektiv på en pedagogisk grundsyn finns förutom de ovannämnda även två andra infallsvinklar som kan tas i beaktande, nämligen *samhällssyn* och *synen på den pedagogiska processen*. Jag har dock valt att inom ramen för detta arbete inte analysera min syn på samhället då jag upplever att diskussionen faller utanför syftet med uppsatsen. Fokus här ligger uteslutande på ett individplan; på mig som sångpedagog, vilka

grundläggande värderingar jag har samt hur detta påverkar mitt förhållningssätt och val av metoder. Den pedagogiska processen kommer inte heller att behandlas som ett särskilt begrepp då jag anser att tankegångarna kommer upp när de andra synsätten diskuteras. Det jag valt att fokusera på representerar för mig de mest centrala frågorna⁵.

2.1.1 Människosyn

Hur ser jag på människan? Hur ser jag på de elever jag möter? Människosynen som en pedagog har är enligt Maltén (1997, s. 84) i högsta grad med och påverkar elevernas utveckling och lärande. ”Är människan/eleven i grunden ond eller god, passiv eller aktiv, ansvarig eller oansvarig?” Maltén beskriver tre sätt att se på människan; den *ansvarslösa*, den *sociala* och den *självförverkligande*. Synen på människan som *ansvarslös* kommer ursprungligen från 30-talets industrivärld (McGregor enligt Maltén 1997, s. 86) där genomsnittsmänniskan antogs vara ovillig till att arbeta. Därför måste hon styras, kontrolleras och tvingas genom hot och straff. Den ansvarslösa sågs även som en person som helst vill styras och slippa ta ansvar och som inte hade några högre ambitioner. Hon ansågs också motiveras mest av pengar och materiella saker.

En annan syn började så småningom växa fram då man insåg att människan även styrs av andra motiv och behov som är av mer *social* karaktär. Denna människosyn går ut på att genomsnittsindividens först och främst drivs av sociala behov och av samspelet med andra. Att arbeta hårt är inte det viktiga utan de sociala kontakterna på arbetsplatsen är av större betydelse. Detta var en utveckling men den sociala människosynen nådde inte riktigt hela vägen fram utan något fattades fortfarande. Under 1950-talet framträdde med hjälp av nyare forskning en positivare syn på människan där man började se att det finns stora utvecklingsmöjligheter hos varje individ. Den genomsnittliga människan började ses mer i ljuset av någon som ser det som naturligt att arbeta och att göra en ansträngning. *Den självförverkligande människan* motiveras inte av straff eller kontroll, tvärtom så vill hon vara sin egen ledare när det gäller att nå uppsatta mål. Hon söker själv aktivt ansvar och har förmågan att lösa problem på ett konstruktivt, intellektuellt och fantasifullt sätt (Maltén, 1997).

5 Stensmo har i boken *Pedagogisk filosofi* (2007) utvidgat de fem aspekterna av en pedagogisk grundsyn till att omfatta sju pedagogiska frågor. Efter att ha studerat hans utvecklade upplägg bestämde jag mig trots detta för att inspireras av hans tidigare disposition i frågan.

Ett annat sätt att se på människan i relation till omvärlden utgår från Vygotskijs teorier där man menar att människan både är ett *objekt* och ett *subjekt* i de omständigheter hon lever (Stensmo, 2007). Dels påverkas hon som objekt i den bestämda kultur hon fötts in i och med de möjligheter och begränsningar som finns runt henne, dels kan hon som subjekt aktivt påverka sitt eget och andras liv samt sin egen framtid (ibid.) Även Martin Buber (Aspelin, 2005; Aspelin & Persson, 2011) beskriver denna tudelning i människans tillvaro. Endera möter människan omvärlden som ett Det eller som ett Du. Människan står alltid i relation till sin omgivning och hon blir till genom dessa relationer. Jag-Du-förhållanden innebär personliga, ömsesidiga och levande relationer, medan Jag-Det handlar om mer enkelriktade och opersonliga förhållanden där den senare bedöms, hanteras och erfars av den förre. Som ett Du, eller en Enskild, frigörs människan från att vara en anonym del av "massan" till att bli en verklig människa. Denna frigörelse handlar inte om att personen "avskärmar sig från massan" utan att hon "urskiljer andra Enskilda i massan, möter dem och tar ansvar i relation till dem" (ibid., s. 28).

Reflektion kring min människosyn

Malténs (1997) beskrivning av de tre människotyperna är intressant och jag kan känna igen de olika förhållningssätten både i mig själv och i min omgivning. Min syn på människan bottenar i att hon i grunden är god och där det även i den till synes mest ondskefulla människa finns en förklaring till varför personen har blivit som hon är. Som Rousseau uttryckt det (i Stensmo, 2007, s. 139): Människan är i grunden god, "men hon kan fördärvas av sitt levnadssätt."⁶ Min utgångspunkt är att alla människor är födda med förutsättningen att växa upp till att bli goda och på sitt eget unika sätt fulländade människor med oanad potential, möjligheter och med hjärtat på rätt ställe. Men ibland har vi blivit så tilltufsade av livet att det är svårt för oss själva att se och ta tillvara vår potential, åtminstone på egenhand. Särskilt då (men även annars) är det viktigt att bli ett Du inför en annan människa, att bli sedd, bekräftad och accepterad som man är. För mig har relationen till eleven ända sedan jag började undervisa varit väldigt viktig och jag drivs av att se individens potential och att hjälpa henne att börja tro mer på sig själv. Att få vara med och bidra till att en människa hittar sig själv i musiken och blommar ut när hon sjunger ser jag som en oerhört meningsfull uppgift med att vara sångpedagog. Även om

6 Utöver det egna levnadssättet påverkas vi även av den miljö vi lever i och de människor vi har omkring oss. Men som vuxna är vi ansvariga för vårt levnadssätt.

min primära uppgift är att bidra till elevens sångutveckling behöver eleven i mina ögon inte bli eller vara något mer än hon redan är utan jag vill hjälpa henne att hitta sig själv och det hon vill med musiken. Varje elev är en oslipad diamant och det är en förmån att få följa med en människas resa och att hjälpa henne utvecklas och hitta sitt eget unika uttryck i musiken.

Att som pedagog bidra till att förmedla kunskaper och färdigheter inom sång är huvudsyftet, samtidigt som jag också ser att sånglektioner har potential till att betyda något mer för en elev. Jag ansluter mig till de som ser på människan som självförverkligande, men i kombination med en social aspekt. Vi är sociala varelser som behöver bli sedda och bekräftade och där gemenskapen och mötet med andra människor utgör en viktig del av vilka vi är, hur vi mår och hur vi utvecklas som individer. På så vis tänker jag att den spegel som en pedagog utgör för sin elev som medmänniska i bästa fall kan ha en väldigt positiv inverkan på hennes utveckling till en vuxen och ansvarstagande individ.

2.1.2 Etiksyn

Etiska frågeställningar och valsituationer är något vi människor möts av varje dag. Ska jag sopsortera eller inte? Ska jag välja konventionellt odlade bananer eller de ekologiska som är dyrare men bättre för människor, hälsan och miljön? Vad ska jag som sångpedagog bygga mina val på i undervisningssituationen? Ska jag vara inkännande och följsam och låta elevens behov styra eller ska jag styra upp lektionen och göra det jag anser hon behöver? En etisk situation är enligt Stensmo (2007) en situation där man kan göra på ett annat sätt än man faktiskt gör, där det finns alternativa vägar. I och med att det finns alternativ har man även ett ansvar för sitt handlande vilket gör att man kan bli straffad eller beskylld för att ha handlat fel. När det gäller praktisk filosofi så finns det dels teorier *om* etik och ett etiskt beteende, det vill säga deskriptiv etik, samt riktlinjer för *hur* man bör agera etiskt, det vill säga normativ etik (ibid.).

Deskriptiv etik

Deskriptiv etik handlar enligt Stensmo (2007) om vilka värderingar, ideal och normer människan har och har haft vid olika tidpunkter genom historien, samt hur hon rättfärdigar sina handlingar. En av de samtida deskriptiva teorierna är *närhetsetiken*. Närhetsetiken, som grundar sig i bland annat Løgstrups och Lévinas etiska filosofi, sätter Jag-Du-förhållandet i centrum (ibid.). Tanken är att eftersom religionen inte längre präglar vår

kultur och vårt samhälle på samma sätt som tidigare så är det upp till individen själv att skapa och förverkliga sig själv. Vi har enligt Løgstrup (ibid., s. 50) idag en möjlighet att välja utifrån tidigare generationers syn på saker som känns bra och användbara för oss, samtidigt som vi kan välja bort sådant som känns mindre angeläget. Denna valmöjlighet är dock dubbelsidig eftersom valfrihet också innebär osäkerhet och ett visst lidande.

När det gäller ett genuint etiskt möte med en medmänniska innebär det att vi övergår från att vara *med* den andre, till att vara *för* den andre (Lévina i Stensmo, 2007, s. 51). Detta innebär att vi svarar an och tar ansvar för den andra personen, speciellt om hon är i en svagare position än vi själva är. Det här gäller särskilt i undervisningssituationer som är asymmetriska, där läraren oundvikligen är i en maktposition i förhållande till eleven. En elev är inte bara en elev, utan en person som behöver pedagogens stöd och uppmuntran för att ta ansvar för sitt liv. Pedagogens ansvarar också för att se det *unika* hos varje elev och att göra *skillnad*, det vill säga att inte möta elever som om alla vore likadana (ibid.)

Normativ etik

Den normativa etiken ger oss riktlinjer för vad som är ett etiskt handlande, det vill säga vad man bör göra i olika situationer (Stensmo, 2007). Yrkesetiken hör också till den normativa etiken, vilket handlar om de regler som förekommer i arbetsliv och utbildning och hur man etiskt bör agera i situationer som innehåller alternativ. I huvudsak finns det två sätt att värdera en handling etiskt. Man kan värdera *avsikten*, det vill säga vad den handlande menade att uppnå med agerandet, eller så värderas handlingen utifrån *konsekvenserna*, det vill säga vilken effekt handlingen får för en själv och omgivningen.

Avsiktsetik innebär enligt Stensmo (2007) att handlarens uppsåt är det viktiga. Har man en god avsikt och god vilja när man agerar så är handlingen också god. I avsiktsetiken kan en handling således värderas på olika sätt beroende på hur man uppfattar att handlingen uppstått: det som skett kan antingen ses som en olycka eller som en ond handling som gjorts i avsikt att skada. Om man avser att göra en sak men misslyckas med det så är det avsikten som räknas oavsett resultatet. *Konsekvensetik* handlar i sin tur om att en handling värderas utifrån resultatet oavsett vad den som handlade ville uppnå. Konsekvenserna är det som avgör. Konsekvensetiken uppmanar den som handlar att jämföra de tänkbara utfallens konsekvenser med varandra innan handlingen.

Reflektion kring min etiksyn

Så vad ska jag som sångpedagog grunda mina val och mitt agerande på? Enligt Lévína (Stensmo, 2005, s. 51) innebär ett äkta etiskt möte med en människa att finnas till för och att ta ansvar för den andre. I en undervisningssituation kan detta innebära att stöda, uppmuntra och spegla eleven för att hon ska växa och lära sig saker. Men även om jag som pedagog besitter ett huvudansvar för lektionen när det gäller att vägleda och hjälpa eleven, så handlar mitt ansvar som jag ser det också om att hjälpa eleven att ta ansvar för sin egen läroprocess och att lita på sig själv.

Den andra saken jag som sångpedagog ska grunda mina val och mitt agerande på är att enligt bästa förmåga tillhandahålla de verktyg och metoder som jag upplever fungerar och kan hjälpa. I detta fall tar jag stöd av konsekvensetikens där grundtanken är att resultatet är det primära. Syftet med min roll som sångpedagog är att hjälpa eleven med sångrelaterade frågor. Även om jag och eleven trivs i varandras sällskap och har en bra personkemi så räcker det inte. Jag behöver kontinuerligt fundera över mina egna didaktiska strategier och se vad som fungerar och inte. Jag behöver också ta i beaktande att eleverna lär och tar till sig saker på olika sätt och där är det upp till mig att anpassa mitt sätt att undervisa och förklara saker på efter hur eleven fungerar.

När det gäller mitt förhållningssätt till de elever jag möter så vill jag förmedla en positiv syn och tilltro till elevens förmåga genom att alltid återkomma till hennes styrkor hellre än att leta efter problem att åtgärda. Min grundläggande inställning är att det vi fokuserar på växer. Naturligtvis betyder inte detta att man ska nöja sig och inte hjälpa eleven med de sångmässiga problem som finns, tvärtom så ska vi göra det vi kan för att hitta en lösning på dem. Skillnaden är grundinställningen och hur den påverkar eleven i det långa loppet. Väljer jag att se eleven som en person med problem att åtgärda, eller som en individ med förmågor och styrkor som kan utvecklas? Är det att eliminera problem som leder till utveckling och förfinande av elevens sjungande eller är det att genom uppmuntran, stöd och inspiration sporra henne till att lära sig mer? Antagligen behöver båda sidor finnas; vi behöver titta på de svårigheter som finns samtidigt som vi inte får glömma bort de styrkor hon redan besitter och att utveckla dem. Jag tror på att lyfta eleven istället för att (som vissa skräckexempel på lärare sagts göra) bryta ner individen för att sedan bygga upp henne igen. Det handlar om att tillsammans med eleven och på ett respektfullt sätt titta på

det som hon behöver hjälp med samtidigt som hon i grunden ska kunna känna att hon är bra precis som hon är.

Att hela tiden återkomma till elevens styrkor och att göra henne uppmärksam på dessa är för mig det etiskt mest kärleksfulla och konstruktiva förhållningssättet när jag undervisar, vilket även går i linje med min människosyn. Som tidigare nämnts i diskussionen kring min människosyn så tror jag att varje människa under gynnsamma omständigheter har stor inre potential, och jag har en tilltro till att om jag väljer att se detta i eleven så bidrar det på sikt i högre grad till att stärka hennes självförtroende, glädje och lust att lära.

2.1.3 Kunskapssyn

Innan jag går över till att diskutera det pedagogiska ledarskapet vill jag behandla den tredje av de aspekter jag valt ut och som Stensmo (i Maltén, 1997, s. 84) anser bör ligga till grund för en pedagogisk grundsyn, nämligen kunskapssynen. Vad är kunskap? När har vi verkligen lärt oss något? Frågorna är inte helt enkla och det finns många synsätt och dimensioner av begreppet kunskap (Gustavsson, 2004; Maltén, 1997). Maltén (1997) påpekar att kunskap inte bara handlar om att man tar emot en viss information, utan att det är något som tillägnas, införlivas och bearbetas av individen. Det handlar om att göra kunskapen till sin. Han förklarar saken vidare genom att presentera en uppdelning av kunskap i så kallad *ytkunskap* och *djupkunskap*. Den undervisning som vi traditionellt varit vana vid går ut på att människan ska lära sig och kopiera redan existerande kunskap. När det å ena sidan gäller *ytkunskap* handlar inläringen ofta om imitation och förmedlar en andrahandskunskap till eleven som grundar sig på något (exempelvis läromedel), eller någon (ofta läraren) som facit. Inläringen fokuserar även ofta på kvantitet.

Maltén (1997) hävdar att *djupkunskap* å andra sidan inte enbart är en bestämd uppsättning av kunskap som ska memoreras utan kunskap ses först och främst som något som uppstår när människan förstår, hanterar och kan ta ställning till det hon ställs inför. Det handlar om att göra kunskapen till sin egen. Gustavsson (2004) beskriver kunskap på ett liknande sätt där kunskap endera ses som ett objekt som är skilt från oss men som vi kan ”ta in” genom inläring, eller så kan den ses som så kallad *personlig kunskap*. Personlig kunskap beskrivs här som en ständigt pågående inlärningsprocess där kunnandet bearbetas och genom vilken vi skaffar oss ”större överblick, förståelse av sammanhang och djupare insikter” (ibid., s. 13). Att se kunskapsinhämtning som en process är även Maltén (1997) inne på och menar

att inläring är en pedagogisk process där elevens intresse och engagemang är de styrande drivkrafterna. Den djupgående och personliga typen av kunskap beskriver hur vi människor kan införliva och ta till oss kunskap som blir mer integrerad på ett djupare plan. Maltén (1997, s. 92) kallar även detta för kvalitativ kunskap och benämner innebörden av det som ”*den sanna kunskapens väsen*”.

Enligt det *konstruktivistiska synsättet* som fått ett stort inflytande i pedagogiska miljöer världen över, anses vi själva skapa vår kunskap (Stensmo, 2007; Säljö enligt Hansén och Forsman (red.), 2011). Kant (Stensmo, 2007, s. 36) betonar att det är skillnad på saker och företeelser i sig och hur vi människor uppfattar dem. Vi kan aldrig vara säkra på hur någonting utanför oss själva verkligen är, utan vår sanning och upplevelse baseras på hur vi uppfattar saken. Kunskap är således inget som människan kan ta till sig i ursprunglig form genom överföring utan var och en skapar sin individuella kunskap och gör den till sin egen. Människan ses här som en aktiv varelse som utifrån sina erfarenheter konstruerar kunskap genom att observera, reflektera och dra egna slutsatser (ibid.).

Under de senare åren har även en nyare syn på pedagogik vuxit fram, den så kallade *relationella pedagogiken*. Denna relationsfilosofi⁷ som baserar sig på Martin Bubers lära har varken sin huvudfokus på läraren eller på eleven utan på *mötet* dem emellan. Enligt den ”gamla pedagogiken” var det lärarens uppgift att överföra fasta kunskaper och värden till eleverna (Aspelin, 2007). Fokus låg således på läraren – det var han/hon som var nyckeln till kunskap medan eleverna var passiva mottagare. I den ”nya pedagogiken”, som till stor del representeras av det konstruktivistiska synsättet, står däremot eleven i centrum och där målet är individualisering. Eleven är den som lär sig på egenhand medan pedagogens roll är att hjälpa, uppmuntra och motivera eleverna till detta. Denna syn på människans läroprocess betonar visserligen en tillit till individens egen potential och uppmuntrar henne till att bli en självgående och ansvarsfull människa, men enligt förespråkarna för den relationella pedagogiken räcker det inte. Enligt denna diskurs blir människan till i mötet med andra och det är i relation till andra som vi verkligen lär oss saker (Aspelin & Persson, 2011). Syftet är förvisso även här att individen ska ta ansvar för sitt lärande och liv och hitta sin unika väg till kunskap, men grundtanken är att människan förverkligas i en ”mellanmänsklig dimension och att genuin kunskap följaktligen är såväl personlig som gemensam” (Aspelin, 2007, s. 80).

7 som också kallas för den ”tredje pedagogiska diskursen” (Backström-Widjeskog, 2014).

Vad betyder då detta i praktiken? Tanken är enligt Aspelin (2007) att pedagogen, förutom att undervisa och ge eleven de praktiska verktyg hon behöver, genom sitt varande och sätt att relatera motiverar och stärker eleverna till att ta mer ansvar. Det går inte att tvinga elever att möta upp sig själva och verkligheten de lever i, men genom att bygga förtroendefulla relationer och att som pedagog se eleven och vara närvarande och inte bara förhålla sig till henne som ”ännu en i raden”, hjälper man henne att möta upp sig själv. När eleven får möta en vuxen människa som hon litar på och som ser hela henne, utvidgas elevens förtroende för andra och för omvärlden. Aspelin (2007, s. 83) påpekar att ”eleven påverkas inte endast av dig utan i relation till dig. Vad som påverkar på djupet är inte det du talar om utan den du är, ditt personliga exempel.” I enlighet med den relationella pedagogiken är det alltså en förutsättning för lärande att bli mött och sedd i mötet med läraren och/eller andra viktiga vuxna.

Buber framhåller att god utbildning kännetecknas av att elever utvecklas som enskilda individer, att de formas till ett liv i kärlek, ansvar och sanning (Aspelin, 2005). En utbildning som berör och får saker att väckas till liv inom eleverna gör att de på ett äkta sätt kan börja förstå sig själva, varandra och sin omvärld. Uppgiften som pedagog är därmed något större än att enbart vägleda på ett kunskapsmässigt plan. Buber presenterar inga genvägar när det gäller pedagogisk verksamhet. Inga slentrianmässiga förhållningssätt eller förprogrammerade principer. Det som ska styra varje steg och beslut hos pedagogen är att, baserat på mötet, svara an på det som väcks. ”Vad ska jag svara an på? - På vad som händer. Hur ska jag svara? - Från djupet av min personlighet” (ibid., s. 35). Buber anser alltså att pedagogik i grunden handlar om att ”svara an på tilltal” istället för att ha färdiga mallar för hur man ska göra. Han uppmuntrar pedagogen att börja i den konkreta situationen och sedan utifrån den välja riktning. Det som sker i mötet är det som leder processen framåt, där pedagogens uppgift är att hela tiden vara närvarande i stunden.

Som ett komplement tar jag även upp Backström-Widjeskogs forskning (2008) gällande fostran till företagsamhet⁸ hos elever där hon funnit att det finns tre viktiga komponenter som bidrar till företagsamhet. Dessa faktorer anser jag att också skulle kunna ses som relevanta när det gäller inläring i ett större perspektiv. De tre beståndsdelarna som behandlas är *aktivitet*, *autenticitet* och *atmosfär*. *Aktivitet* handlar om att eleverna bör ges

8 Tyngdpunkten ligger på inre företagsamhet, det vill säga på sådant som personlig utveckling, driftighet och framåtanda hos individen.

större ansvar i undervisningen där läraren fungerar mer som en inspirerande handledare.⁹ Enligt Backström-Widjeskog har flera forskare betonat den egna aktiviteten och förmågan att engagera sig i lärprocessen som en viktig utgångspunkt. *Autenticitet* innebär i sin tur att aktiviteterna ska upplevas som äkta och relevanta. Undervisningen ska utgå från elevernas behov och den sociala miljö och verklighet de befinner sig i, vilket i sin tur skapar en känsla av mening och stöd när det gäller inlärningsprocessen. Den tredje komponenten *atmosfär* framhåller vikten av bekräftelse och uppmuntran. Detta är tänkt att leda till att eleverna känner sig accepterade och trygga, vilket ökar tron på den egna förmågan. I en gynnande atmosfär bör pedagogens förhållande till eleven vara relationellt, samt att svårighetsgraden i undervisningen bör hållas inom elevens proximala utvecklingszon¹⁰ (ibid.).

”När andra bestämmer allting åt oss – när de bestämmer uppgiften, formulerar reglerna och åstadkommer resultaten – och vi inte har någonting att säga till om, då reduceras vi till objekt. En värld som på så sätt upplevs som likgiltig för vad vi gör, kommer att upplevas som en värld som berövats sin mening.” (Antonovsky, 2005, s. 130)

Reflektion kring min kunskapssyn

Som redan konstaterats är det en stor del av pedagogens uppgift att vara engagerad, närvarande, att se och möta eleven, att inspirera, ge verktyg och att visa på vägen. Alla dessa är viktiga komponenter som är med och skapar förutsättningar för lärande. För att växa och utvecklas är det viktigt att eleven blir mer självgående och lär sig ta egna initiativ. Som citatet ovan visar behöver eleven få vara delaktig och bli uppmuntrad till att ta ansvar för det hon själv vill. Jag tror på att ge eleven plats, och jag vill också tro att i de fall där den egna drivkraften inte är så stark, så kan en miljö där förtroendefulla relationer byggs upp leda till just detta, till och med i lite svårare elevfall. Som Aspelin (2007, s. 81) beskriver det:

”När barns och ungdomars misstroghet mot vuxenvärlden nått oanade höjder får den pedagogiska relationen en oersättlig funktion. Hos läraren finner eleven en vuxen människa att lita på, en person som är direkt närvarande i hans liv. Eleven har förtroende för dig och du visar eleven att denne har en uppgift som *just han* har att utföra. Med er relation som utgångspunkt vidgas elevens förtroendesfär. Relationen blir ett värdefullt stöd i barnets vuxenblivande.”

9 Detta förhållningssätt är som tidigare nämndes även kärnan i konstruktivismen.

10 Enligt Vygotskij utgör den proximala eller närmaste utvecklingszonen det som en elev klarar av med stöd av en handledare (Imsen, 2006).

I det konstruktivistiska synsättet är pedagogens roll nedtonad och där uppgiften mer handlar om att handleda och skapa förutsättningar för lärande. För att göra en liknelse kan jag som sångpedagog ge eleven karta och kompass och jag kan peka ut en möjlig riktning att gå. Jag kan bereda vägen och hjälpa till med utrustning och annat som behövs för färden. Sedan går jag vid elevens sida där jag stöttar, uppmuntrar och vägleder. Vi kanske tittar på kartan tillsammans och funderar på vilka alternativa vägar hon kan ta i fortsättningen. Jag erbjuder vatten, vila och skavsårplåster, men sedan är det upp till eleven att upptäcka, reflektera och vandra vidare. Eleven står i centrum för inlärningsprocessen och det är hon som skapar sin egen kunskap¹¹. Denna bild beskriver till stor del hur jag önskar förhålla mig till mina elever. Att ha tillit till elevens egen förmåga och process är viktig medan jag som pedagog mer fungerar som en handledare.

Dock så saknas det en pusselbit gällande hur jag ser på min roll i förhållande till eleven. Den relationella pedagogiken framhåller att mötet mellan elev och lärare är avgörande i undervisningssituationen och jag är beredd att göra detsamma. Hur jag svarar an på en elev, hur jag ser henne och förhåller mig till henne påverkar hennes mottaglighet och förmåga att lära sig. Som Aspelin och Persson (2011) betonar så betyder detta dock inte att pedagogens uppgift i huvudsak skulle vara social och till exempel enbart handla om att jobba för bättre relationer mellan eleverna och sig själv. Målet och tanken med undervisningen är alltså elevernas kunskapsutveckling. Poängen är däremot att kunskap, förmågor och färdigheter växer fram inom relationerna (ibid.)

Men inom den relationella pedagogiken påstås även att pedagogens uppgift är att hjälpa eleven "bli till som människa". Innebär det att sångpedagogens gärning består av mer än att förmedla kunskap när det gäller sång? Som tidigare nämnts är huvudmålet med undervisningen elevernas kunskapsutveckling, men jag tror trots detta att varje människa vi möter och varje situation vi ställs inför kan ha en avgörande inverkan på oss i ett större perspektiv. Även det mest flyktiga möte kan ändra vår riktning och syn på saker beroende på var vi är i livet och vad vi är öppna för just där och då. Ibland hör vi någon säga att ett leende från en annan människa räddade den personens dag.

¹¹ Jag anser dock att graden av ansvar bör anpassas efter elevens ålder, mognad och andra speciella omständigheter. Det gäller att möta upp eleven där hon är där det med exempelvis yngre elever troligen behövs en fastare vägledning än den som beskrivs ovan.

Buber (Aspelin, 2005, s. 33) betonar att ett pedagogiskt möte innebär en existentiell kommunikation mellan en som funnit sin riktning och en som är på väg att göra det och där elevens del är att hitta sin personliga väg och pedagogens uppgift är att hjälpa henne finna den. Som sångpedagog hjälper vi eleverna att hitta sin riktning när det gäller musiken, men samtidigt går det inte att dela upp en människas liv i olika fack utan vi består av olika delar där det mesta vi är med om påverkar oss i ett helhetsperspektiv. Hur vi som pedagoger agerar och svarar an under lektionen, hur vi ser på eleverna och genom vårt personliga exempel agerar, anser jag att vi påverkar dem i större utsträckning än vi tror. Vi kanske tror att det vi jobbar på tillsammans med eleven en mörk och trist novemberkväll - när vi kanske är trötta och ser fram emot att få komma hem efter en lång arbetsdag - ”bara” handlar om sångteknik eller tolkning av en sång, men i själva verket kanske lektionen för eleven handlar om ”ska jag fortsätta sjunga efter julen eller inte?” ”Sjunger jag tillräckligt bra?” Eller ”äntligen får jag ett andrum i mitt kaotiska liv.” Att verkligen vara närvarande och se hela eleven kan kännas som ett stort ansvar, men samtidigt är det detta som sker (eller kan ske) i varje möte med en annan människa. Alla utgör vi en stor betydelse i våra medmänniskors liv på gott, och ibland ont, och som pedagog har vi ett ansvar men framför allt en möjlighet att göra ett avtryck hos eleven även som medmänniska. Hur jag ser på uppgiften som pedagog berör som sagt hur jag ser på kunskap. Om kunskap inbegriper hela människan och inte kan kopieras, handlar ”att lära sig för livet” om att engageras i det vi gör och att hela människan involveras.

Bubers syn på pedagogik är för mig tilltalande och även lite revolutionerande i vissa avseenden. Jag har många gånger funderat på hur jag ska kunna planera en sånglektion då jag inte vet hur eleven kommer att må och reagera när vi ses, om hon förberett sig till lektionen eller inte och hur dialogen mellan oss kommer att utvecklas. Ibland har det känts som att hur jag än planerar blir det fel. Utgående från Buber (Aspelin, 2005, s. 35) kan vi alltså inte förlita oss på slentrianmässigt agerande. ”Endast i ett kontinuerligt lyssnande, bejakande och responderande i ögonblickets skeende möter människan sitt Du”. Att rutinmässigt planera en lektion och sedan gå in till eleven och ”köra sitt race” är alltså inte att rekommendera. Men att gå in i mötet med eleven som en ”blank sida” och att agera utifrån det som sker där och då är heller ingen enkel uppgift. Jag tänker att det krävs självtillit, trygghet och erfarenhet hos pedagogen för att enbart svara an på det som sker under lektionen. Att ha tänkt igenom det man ska göra och att ha någon typ av plan för undervisningstillfället (hur flexibel den än är), tror jag dock att i de flesta fall är till fördel.

Men sedan gäller det att ha ett öppet sinnelag när man träffar eleven. Att glömma sig själv och att vara ett verktyg kräver närvaro och att man verkligen lyssnar på och tar in eleven.

Backström-Widjeskog (2008) presenterar sina tre å'n aktivitet, autenticitet och atmosfär som förutsättningar för ett aktivt lärande. Elevens egen drivkraft kombinerat med att det vi gör under lektionerna känns meningsfullt och att det är anpassat till elevens direkta omgivning är viktigt. Ska eleven uppträda på en konsert så vill jag finnas där och stödja henne i det. Skriver eleven egna låtar vill jag (ifall hon själv vill) ta del av dem, lyssna och stötta. Ska eleven söka in till en utbildning eller delta i ett musikaliskt projekt vill jag gärna hjälpa henne under den processen. Jag kan ha en egen plan men jag vill vara flexibel inför de behov som eleven uttrycker under lektionen. En uppmuntrande och bekräftande atmosfär i mötet med eleven är som tidigare nämnts viktig. När läraren ser, bekräftar, svarar an och eleven känner sig trygg så vågar eleven också göra misstag. När läraren tror på eleven kan det växa fram ett mod som gör eleven företagsam och driftig. Dessa tre komponenter kan absolut ses som en grogrund för att ett lärande ska kunna ske.

2.1.4 Det pedagogiska ledarskapet

Efter att ha tittat på tre av Stensmos (i Maltén, 1997) aspekter när det gäller den pedagogiska grundsynen går jag nu över till att reflektera kring det pedagogiska ledarskapet. Som tidigare konstaterats är förhållandet mellan lärare och elev asymmetriskt, vilket innebär att rollerna som utgörs i undervisningssituationen inte är jämlika (Lévina genom Stensmo, 2007). Även om elev och lärare är jämställda som individer är det pedagogen som har huvudansvaret i den pedagogiska processen. Eleven har kommit till läraren för att få hjälp. Därför har jag valt att titta lite närmare på hur man kan se pedagogen ur ett ledarperspektiv och vad det kan innebära för ens roll som pedagog. Aspelin och Persson (2011) som även bekräftar att relationen mellan läraren och eleven aldrig blir helt jämställd framhåller att skillnaden i positionerna kan få konstruktiva såväl som destruktiva följder (ibid.). Således finns där ett stort ansvar. Aspelin och Persson (2011) påstår vidare att även om tillit i andra relationer, framför allt till vänner är av betydelse för elevens framsteg, intar relationen till läraren en särställning, vilket jag också anser motiverar en närmare titt på det pedagogiska ledarskapet.

Det finns enligt Sandén (2007) en mångfald av teorier idag när det gäller ledarskap och att vara ledare i sig är rätt komplext. Detta gör det i sin tur svårt att ge en generell och enkel definition på vad det egentligen innebär. Det finns exempel på flera typer av ledarskap som brukar nämnas, såsom strategiskt ledarskap, demokratiskt ledarskap och pedagogiskt ledarskap, vilka alla ger en hänvisning om vad som betonas som viktigt i just den ledarskapstypen. Inom forskningen finns två definitioner på ledarskap som brukar kallas för *det transformativa* och *det transaktiva ledarskapet*. Dessa begrepp företräder två olika förhållningssätt vilka först introducerades av Burns (i Sandén, 2007, s. 37). Judge och Piccolo (ibid.) anser att begreppens innehåll har varierat genom åren och idag karakteriseras det transformativa ledarskapet av fyra och det transaktiva av tre dimensioner.

Det *transformativa ledarskapet* handlar om att ha förmågan att 1) utöva en konstruktiv påverkan på sin omgivning, 2) inspirera och uttrycka en vision, 3) intellektuellt kunna utmana, stimulera, ta risker och att uppmuntra till kreativitet, och att 4) individanpassa och identifiera den enskildes behov och önskemål. Ett *transaktivt ledarskap* handlar i sin tur om 1) att klargöra förväntningar och en förmåga att tydliggöra hur dessa uppmuntras, 2) att ledaren förmår att aktivt ingripa och rätta till saker när det behövs, 3) ledarens grad av oföretagsamhet när det gäller att ingripa i en situation, där en passiv ledare antas skapa problem genom att vänta för länge med ingripandet. Judge och Piccolo (Sandén, 2007) menar att det i praktiken är svårt att särskilja de två ledarskapsstilarna från varandra eftersom de är oupplösligt knutna till varandra.

På 1990-talet kom Siv Theirs bok *Det pedagogiska ledarskapet* ut, vilket i hög grad bidrog till att ge begreppet ett mer konkret innehåll och där Their (2001; Sandén 2007) också jämför den pedagogiska ledarrollen med pedagogens eller lärarens. Auktoriteten hos ledaren framhålls, medan arbetssättet och uttrycksformerna mer liknar pedagogens (ibid.). Their (2001) hävdar att den syn ledaren har på ledarskapet och uppfattningen hon har om sig själv som ledare är faktorer som ligger som grund för hur man är och agerar som ledare. Det pedagogiska ledarskapet som Their först och främst är ute efter att beskriva, kan förklaras på följande sätt: "Ledaren fungerar som en pedagogisk stödperson, som inte fattar beslut för andras del men som hjälper andra att fatta sina egna beslut, att lära sig kontinuerligt och att växa" (ibid., s. 92). Vidare definierar även hon två ledartyper; den formella och den informella ledaren. Till skillnad från den formellt utnämnda ledaren (till exempel en rektor eller chef) fungerar den så kallade *informella ledaren* som en ledare

genom att hon besitter specialkunskaper inom något område eller så har hon en speciell, personlig förmåga. Den informella ledaren har vidare också en förmåga att ”entusiasmera, övertyga, samla och ena eller påverka” människor och upplevs också därför som ledare (ibid., s. 81).

Reflektion kring mitt pedagogiska ledarskap

Som tidigare konstaterats är det pedagogens uppgift att vägleda, det vill säga leda eleven på hennes väg. I linje med det transformativa ledarskapet har jag möjligheten att påverka elever på ett konstruktivt sätt genom att vara en förebild och en källa till glädje och kunskap i deras liv. En stor del av mitt uppdrag är, som jag ser det, att inspirera och hjälpa eleverna att se sin potential och att sporra dem till att göra mer än de kanske tror att de kan. Att aktivt gå in för detta i kombination med tillämpandet av konkreta och passande metoder känns som en självklar väg att gå. Att ha en övergripande plan för vad vi ska jobba på ger ett värdefullt och viktigt stöd, speciellt om arbetet sker inom till exempel ett musikinstitut. Denna kan jag utarbeta i samråd med eleven eller på basis av de intryck jag får och frågor jag ställer under de första lektionerna, beroende på elevens ålder och mognad. Att leda eleven i den riktning hon önskar och samtidigt i samklang med vad jag som pedagog önskar hjälpa eleven med, samt eventuella yttre uppsatta mål från en institution (exempelvis musikinstitut), är upp till mig som pedagog att hitta balans mellan.

Som det i föregående stycke flyktigt nämndes så innebär ledarskapet för mig också att vara en förebild. Jag tror det är viktigt att vara sig själv, att slappna av och att på så sätt inbjuda eleven att i sin tur slappna av och släppa gardet. För att bli mottaglig för kunskap och lärande tror jag det är a och o att eleven känner sig trygg. Att vara trygg i en situation handlar mycket om att känna tillit och att ha förtroende för den som ska leda en. Detta kan i sin tur leda till att eleven vågar öppna upp och testa sina gränser. Som jag ser det påverkar allt som eleven är och hela hennes historia själva lärprocessen, ett synsätt som innebär att *hela* eleven ska ledas. För att kunna lotsa eleven i detta tror jag att det som pedagog handlar om att lära känna sig själv, att bli trygg i den man är och att ha en god självkänsla. Att våga vara äkta i mötet, att se eleven och att vara ödmjuk utgör, som jag ser det, en viktig bas för att verkligt lärande ska kunna ske. Att vara personlig och ha ett inbjudande förhållningssätt samtidigt som man står kvar i sin yrkesroll och ledarposition är viktigt. Tillåter jag mig vara den jag är, tillåter jag även andra att slappna av och vara sig själva i större utsträckning.

Sammanfattningsvis kan man säga att jag som pedagog har en viktig och avgörande del i lärprocessen, men trots detta kan jag inte lära något för elevens del, hur bra jag än är i min profession. Ett talesätt som stämmer in på detta är att *man kan leda en häst till vattnet men man kan inte få henne att dricka*. Som pedagog kan detta vara något frustrerande, men som ledare är jag, som Their (2001) påminner om, en pedagogisk stödperson som vägleder eleven. Jag *stöder*, men jag kan inte *gå* för hennes del.

2.1.5 Sammanfattning av min pedagogiska grundsyn

Människosyn:

- Människan är i grunden god och full av potential. Min ambition är att se hela människan, respektera och acceptera de elever jag möter som de är. De behöver inte göra, vara eller uppnå något för min skull utan de är där för sin egen skull. Jag är ett verktyg.

Etiksyn:

- Jag ansvarar för att finnas till för eleven, för att se och stötta henne som en del i läroprocessen. Jag ansvarar också för att lära eleven se sitt eget ansvar. Som sångpedagog är det mitt ansvar att använda mig av verktyg och metoder som stämmer överens med vad jag tror på och som kan hjälpa eleverna. Min grundinställning är att ha fokus på det som fungerar och att stärka det positiva hos eleven. Det vi ger näring åt växer.

Kunskapssyn:

- Människan konstruerar sin egen kunskap i en process där hela individen behöver involveras. Som pedagog bidrar jag med olika verktyg medan det är eleven som lär sig. Däremot utgör jag som lärare i mötet med eleven en stor skillnad när det gäller hennes förmåga att ta till sig kunskap beroende på hur jag svarar an på henne.
- Huvudmålet med undervisningen är att undervisa i sång, men en drivkraft i mig är att även i ett större perspektiv vara en positiv kraft i mina elevers liv.
- Jag tror på betydelsen av att ta fasta på elevens inspiration och glädje och att vi är mest mottagliga för att åstadkomma djupkunskap när vi gör sådant som tilltalar, berör och intresserar oss.

Det pedagogiska ledarskapet:

- Att vara en pedagogisk ledare handlar för mig om att inspirera och hjälpa eleverna att se sina potential och att tillhandahålla och vägleda dem med passande metoder och verktyg. Att vara en ledare är för mig att även vara en förebild. Slappnar jag av och är mig själv signalerar det till eleven att det kan vara okej att släppa gardet.

3 Didaktiska utgångspunkter i sångundervisning

Målsättningen med detta kapitel är att identifiera och motivera vilka metoder och förhållningssätt som tilltalar mig i mitt kommande sångpedagogiska uppdrag. Min pedagogiska grundsyn som diskuterats ovan, är utgångspunkten för mina val av fokus och metoder. Kapitlet inleds med att diskutera de metoder, tekniker samt den filosofi som jag kommit i kontakt med under min studietid. Därefter övergår jag till att positionera min egen didaktiska filosofi, metodiska och tekniska fokuseringar i sångundervisningen.

3.1 Avgränsning och upplägg

Studietiden har som inledningsvis konstaterades erbjudit mycket kunskap när det gäller sång, sångteknik och didaktik och där kurserna i ämnesdidaktik och undervisningsövning gett en ovärderlig möjlighet att diskutera olika sångtekniska aspekter samt att öva på olika metoder och förhållningssätt. Jag har haft två olika sånglärare med skilda synsätt på vilka metoder som är framgångsrika för att nå resultat, särskilt när det gäller mer specifika didaktiska frågor¹². I detta arbete diskuterar jag enbart de verktyg och metoder jag fått till mig under min studietid. Detta innebär att jag kommer att titta närmare på de metoder, tekniker och förhållningssätt som mina lärare tillämpat och förmedlat. Jag gör inga jämförelser med andra metoder men är medveten om att det finns fler tekniker man kan tillämpa och inspireras av som sångpedagog inom rytmiskgenrerna.

Nedan följer först en presentation av min lärare Lisa¹³ där tyngdpunkten först och främst ligger på metoden CVT som använts i undervisningen. Därefter följer en beskrivning av min lärare Lottas sätt att jobba. Lottas metoder låter sig inte placeras i något specifikt fack och min redogörelse av metoderna baseras därför i hög grad på mina egna intryck. Däremot har både Lisa och Lotta fått ta del av denna studie och haft en möjlighet att ge sina synpunkter på mina tolkningar. I hermeneutisk anda tar jag fasta på det som uppenbarats i mig och jag är medveten om att det jag för fram grundas på min egen tolkning och inte utgör någon objektiv sanning.

12 Exempel på frågor som jag under studietiden fått olika svar på är: Är det nödvändigt att värma/sjunga upp? Hur viktig är kroppshållningen? Vad är sund röstproduktion? Är det till fördel när man sjunger en text att använda sig själv som karaktär i sången eller är det i längden påfrestande och rentav ohälsosamt?

13 Namnen på mina sånglärare är fingerade.

3.2 Lärare Lisas undervisning

Sångteknik

Lisa är auktoriserad CVT-lärare¹⁴ och baserar sin undervisning i huvudsak på denna metod. *Komplett sångteknik*, eller CVT som metoden också kallas, är en förkortning av ”Complete Vocal Technique”. CVT som grundats av Cathrine Sadolin från Danmark är både en sångteknik samt en undervisningsmetod (Olrog, 2013)¹⁵. Sadolin (2009) har forskat under mer än 25 år inom alla sångstilar (klassisk sång inräknad) och sammanställt och utvecklat en metod som är gemensam för de olika stilarna. Här följer en kort presentation av grundpelarna inom Komplett Sångteknik:

Sångteknikerna är indelade i fyra huvudkategorier där tanken är att man genom att kombinera element ur kategorierna kan skapa exakt de ljud som man själv vill ha. De fyra kategorierna är i sin korthet (Sadolin, 2009, s. 15):

- ”De tre grundprinciperna – att säkerställa en sund röstproduktion.
- De fyra funktionerna – att välja vilken ”växel” man ska använda när man sjunger.
- Klangfärger – att göra ljudet ljusare eller mörkare.
- Effekter – att åstadkomma specifika ljudeffekter.”

Tidigare har rösten främst indelats i olika register såsom modal/bröstklang, mellanregister och huvud/falsettklang (Olrog, 2013), medan Sadolin istället valt att dela in rösten i fyra olika kvaliteter eller funktioner som hon gett namnen *Neutral*, *Curbing*, *Overdrive* och *Edge*. Tanken med CVT är att avmystifiera sång samt att förklara sångteknik på ett konkret och lättförståeligt sätt (Sadolin, 2009).

13 En auktoriserad CVT-lärare har fullföljt den 3-åriga sånglärar/diplomutbildningen som hålls på Complete Vocal Institute i Köpenhamn. Utbildningen är den längsta och mest omfattande på institutet.

15 År 1991 presenterades CVT som metod och samma år kom Sadolins bok ”Komplet Sangteknik” ut på danska. Idag har boken blivit översatt till 10 språk (bland annat till svenska och finska) och i Köpenhamn finns ett institut, Complete Vocal Institute, där man håller kurser och utbildar i CVT. Idag har man utbildat närmare 300 auktoriserade CVT-lärare och cirka 1400 personer har under åren deltagit i någon kurs på CVI (Complete Vocal Institute, online).

Didaktisk filosofi

CVT:s didaktiska filosofi är att alla kan lära sig sjunga och att det varken är svårt eller tidskrävande att lära sig. Tvärtom poängterar Sadolin (2009) att om teknikerna utförs korrekt så ska man kunna förvänta sig omedelbar hjälp med sina tekniska problem. Det ska aldrig göra ont eller kännas obehagligt när man sjunger. Gör det ont så är det rösten som försöker berätta för dig att du gör på fel sätt. Däremot anses att alla ljud går att producera på ett hälsosamt sätt och sångaren uppmuntras att alltid lita på sitt eget omdöme och känsla. Vikten av att ta ansvar för sin egen utveckling betonas också med motiveringen att ingen lärare kan lära dig något om du inte själv arbetar med det som behandlas i undervisningen.

Sångteknik handlar i slutändan enligt Sadolin (2009) mest om att få bort eller undvika svalgspänningar så att rösten kan arbeta fritt. Detta betyder således att alla kan sjunga ifall de inte hindrar sin egen röstproduktion. Men Sadolin poängterar att även om boken mest handlar om sångteknik så är teknik bara ett medel som vi kan ta hjälp av när vi vill uttrycka oss. Hon framhäver att det viktigaste är att uttrycka och förmedla ett budskap när man sjunger och att det inte finns någon orsak till att hålla på med tekniska aspekter om man inte anser sig ha specifika sångtekniska problem (ibid.)

Undervisningsmetoden

En grundläggande riktlinje för en auktoriserad sånglärare med CVT som undervisningsmetod är att hon inte ska ge uttryck för sina egna värderingar, tycke och smak i undervisningen. Lärarens uppgift är först och främst att på ett neutralt sätt lyssna på eleven och att hjälpa henne med sångtekniska problem. Fokus läggs i första hand på elevens egen upplevelse, på hur det känns för henne och hur hon vill låta. Vidare använder man sig av Howard Gardners teori om multipla intelligensstyper¹⁶ för att kunna nå en elev på bästa sätt och för att eleven ska känna den tillit som behövs för att metoden ska fungera. Tanken är att vi lär och tar till oss kunskap på olika sätt där ett viktigt verktyg är att fastställa elevens lärostil. Är eleven auditiv, logisk, visuell eller kinestetisk (Olrog, 2013)?

16 Mer finns beskrivet i hans bok *Frames of mind – The theory of multiple intelligences* utgiven år 1983.

Scanning är enligt Lisa en metod som används inom CVT som ett hjälpmedel för att läsa av en elev medan hon sjunger och där det finns tydliga riktlinjer för vad man bör ta fasta på för att kartlägga eleven man har framför sig. Efter detta rekommenderas man att även tillämpa en så kallad *decoding* eller avläsning som sker när eleven sjungit klart. Även denna metod utgör ett verktyg i elevförutsättningsanalysen.

3.3 Lärare Lottas undervisning

Sångteknik

Lottas utgångspunkt är att det finns gemensamma och grundläggande sångtekniska aspekter oavsett vilken stil vi sjunger¹⁷. Av dem är kroppshållningen viktig, bland annat för att inte hindra andningen. Att skapa kontakt med hela kroppen är en annan viktig sak där ”andningskontakt” samt bäckenbottens funktion och position är avgörande för hur rösten klingar. Metoden går mycket ut på att känna sin egen kropp och att befria kroppen från spänningar med bland annat olika avslappnande tekniker. Kroppens naturliga, men ändå aktiva andning, är den bästa och pågår i ett kontinuerligt flöde utan att man behöver anstränga sig desto mer. Att arbeta med kroppen på detta sätt kräver närvaro och acceptans av alla känslor som kommer. Vidare används den mer traditionella synen på rösten där man delar in rösten i registren bröstklang, mellanregister och huvudklang.

Didaktisk filosofi

Den didaktiska filosofin handlar här om att hitta den egna unika och ursprungliga rösten. Utgångspunkten är mer att ”skala av” och närma sig sin naturliga och primitiva röst än att förfina eller förädla rösten. Att härma andra sångares sångröster är inget som rekommenderas. Lotta poängterar: ”Det har redan funnits en Whitney Houston och du kan ta inspiration av till exempel hennes energi, men sjung på ditt eget sätt, låt som DU”. Det är viktigt att hela kroppen är med när man sjunger och att kroppen är fri från spänningar. Bra teknik innebär att sjunga rent, ha en fri röst, kunna tolka musik så som man vill, så att publiken förstår vad man vill förmedla. Det handlar också om att förmå ge ett sådant intryck och avtryck att det känns bra att se på och följa den som sjunger.

14 Inom CVT framhålls också att det finns gemensamma nämnare vilka beskrivs i de tre grundprinciperna (Sadolin, 2009).

Teknik ska, vilket även Lisa och CVT förespråkar, befria kroppen och utgöra ett redskap för att uttrycka musik, känslor och text. Sångarens största uppgift är att uttrycka känslor och där musiken alltid utgör överskriften. En av pedagogens uppgifter är även enligt båda sånglärarna att kunna läsa mellan raderna och att se vad eleven faktiskt behöver.

Undervisningsmetoden

Förhållningssättet är holistiskt där hela kroppen ska vara med. Vid scanning används intuitionen där läraren känner in vad som händer i sin egen kropp när hon lyssnar på eleven. Undervisningsmetoden innefattar även att genom tolkning försöka frammana olika känslor hos eleven för att nå äkthet och för att sången ska beröra. Tolkning och inlevelse används också som ett verktyg för att komma åt tekniska problem. Lotta blandar mellan olika lärostilar i sin undervisning vilket även Lisa gör enligt CVT:s riktlinjer.

3.4 Mina didaktiska utgångspunkter

Efter att ha analyserat min pedagogiska grundsyn, tittat på de metoder som presenterats under min studietid samt rannsakat mig själv, har jag slutligen positionerat några metoder och förhållningssätt som jag idag upplever att jag kommer att vilja använda mig av i mitt kommande pedagogiska uppdrag. Jag är medveten om att läraryrket kräver ständig reflektion, utvärdering och utveckling. Erfarenhet ger mig nya perspektiv, samhället förändras och med det också människorna. Det uppkommer nya metoder och tekniker. Men just nu känns dessa didaktiska utgångspunkter relevanta. Den didaktiska filosofi jag här presenterar bygger på min pedagogiska grundsyn.

Metoder och tekniker

En sak som blivit tydligare för mig under tiden jag jobbat med detta arbete är att jag även behöver ha en mer konkret och handfast metod att luta mig mot när det gäller sångteknik. Detta har Lisas undervisning och det jag läst om i *Komplett Sångteknik* (Sadolin, 2009) inspirerat mig till. Lottas undervisningsmetoder har i sin tur gett mig ytterligare ett perspektiv på sång och sångundervisning, samtidigt som jag märker att jag ibland behöver något mer när jag själv undervisar. Eftersom jag dessutom tenderar att vara rätt så djupsinnig och ibland gör min uppgift som sångpedagog till något mycket större än vad den kanske är, så kan det vara bra för mig att ha en jordnära och fast grund att balansera upp med. Jag har under processens gång åter blivit påmind om CVT:s fördelar och jag

upplever att metoden kan komplettera med sina handfasta strategier när det gäller tekniska frågor. Däremot så kommer jag att komplettera med andra metoder. När det gäller undervisningsmetoder har jag här valt att lyfta fram såväl *inledningsövningar*, *kroppsmedvetenhet och hållning* som *tolkning* för att belysa min specifika fokusering.

A. Inledningsövningar

En sak jag stött och blött under studietiden är hur jag ser på så kallade ”uppsjungsövningar”, det vill säga olika kropps/sångövningar som sånglärare traditionellt brukar använda sig av som uppvärmning. Jag har själv valt att kalla detta moment för ”inledningsövningar” eftersom vi oftast börjar lektionen med dem och för att övningarna inte alltid i praktiken handlar om att värma upp något. Det jag för egen del landat i är att övningar i början av lektionen säkert kan fylla en funktion, men det tog en stund innan jag förstod på vilket sätt jag själv ser dem som meningsfulla. En tanke med att inleda en lektion med några övningar är för mig att hjälpa en elev att slappna av och bli närvarande och mer mottaglig på lektionen. Jag vill helt enkelt hjälpa henne att landa och glömma det som händer utanför rummet för en stund.

Hur kan man då göra detta? Genom att läsa av eleven när hon kommer och beroende på vad jag upplever att eleven skulle gagnas av så väljer jag vilka övningar vi gör. Med en mycket stressad, spänd eller ofokuserad elev kan jag exempelvis välja att inleda med några långsamma och avslappnande övningar som förhoppningsvis hjälper eleven att landa och slappna av. Med en person som däremot är trött, väldigt blyg, tystlåten eller stel i kroppen kan det istället vara motiverat att göra energigivande ”komma-igång-övningar”¹⁸. Med vissa elever vet jag kanske sedan tidigare vad de brukar vara i behov av och då kan jag på förhand förbereda mig för det, men slutligen så handlar det om att i stunden se vad en elev behöver. Är jag osäker kan jag också fråga eleven vad hon vill. Vill hon att vi börjar med några inledande övningar eller vill hon börja sjunga direkt¹⁹? Jag kan också välja att inte göra några inledande övningar över huvud taget.

18 Innan jag går in och försöker få en elev att komma i en annan sinnesstämning är min tanke att läsa av henne och se så att jag inte ”för våld” på henne. Ibland behöver en person också få vara just så ledsen eller upp i varv som hon är och då kan man istället till exempel använda det till en fördel under lektionen. Med en ledsen elev kan man gå in på en sorgsen sång och jobba mycket med tolkning och känsla. Med en elev som är upp i varv kan man istället jobba på en rivig rocklåt som behöver mycket ”go” och energi.

19 Detta lämpar sig mer med lite äldre eller erfarna elever.

Som tidigare nämndes brukar man i sångundervisning ofta inleda lektionerna med traditionella uppsjungningsövningar²⁰. Dessa fyller enligt vissa pedagoger och även elever en viktig funktion, men personligen så har jag i de flesta fall inte upplevt dem som särskilt meningsfulla, åtminstone inte när det kommer till enskild sångundervisning. Upplever däremot en elev det som givande och som en trygg och bekant start på lektionen kan man i sådana fall göra några inledande sångövningar som tangerar sådant som är aktuellt med just den eleven. Att ta itu med en sång istället för att lägga fokus på invecklade övningar för att träna rösten är något som Sadolin (2009) däremot förespråkar. Tanken är att fokusera på de verkliga problem som finns i sången och att sedan ta till enkla övningar när det behövs. Sadolin rekommenderar alltså enkla övningar och att man istället sätter sin energi på att utföra övningarna med korrekt teknik (ibid.).

B. Kroppsmedvetenhet och hållning

Vikten av att som sångare komma i kontakt med sin egen kropp och kroppshållning är något som jag kommer att vilja förmedla till mina elever. Förutom rent fysiska aspekter och fördelar med att veta hur saker hänger ihop fysiskt och hur det påverkar rösten, finns det också andra fördelar. Att uppmuntra en elev till att sträcka på sig och tänka på hållningen är en del i att visa henne att det är (mer än) okej att ta plats, att visa att "här är jag och jag har något viktigt att berätta". Inom CVT läggs ingen större vikt vid sångarens kroppshållning (Sadolin, 2009), men jag anser att det är något som kan ha betydelse, särskilt för elever som är blyga eller har dåligt självförtroende. Att för en elev förmedla att hon både får och ska ta plats, och att hon har något unikt att ge, kan i bästa fall så ett frö hos eleven och uppmuntra henne till att tro mer på sig själv.

C. Tolkning - att hitta det egna artistiska uttrycket

Att jobba mer med musikalitet såsom text och tolkning och att locka fram elevernas kreativa sidor är en tredje fokusering jag vill lyfta fram. Detta sker inte på så vis att jag berättar för eleven hur hon ska tolka, känna och berätta en sång, utan jag vill hjälpa eleven att hitta *sitt* uttryck och *sin* sanning i de texter hon sjunger. Det är aldrig jag som sångpedagog som ska bestämma hur hon ska göra. Min del är däremot att försöka locka

20 Till exempel så är *Momentmodellen* en uppsjungningsserie som innehåller övningar för följande moment: kroppsuppvärmning, andning och stöd, talövningar, texter och ramsor, sumningsövningar och glissandon, egaliserings- och utsjungningsövningar, snabbhet och smidighet samt gehörsövningar. Dessa brukar även tillämpas på körsångare.

fram elevens egen kreativitet och att bidra med inspiration så att eleven hittar sitt unika sätt att göra musiken levande. Jag har även insett att det ibland kan vara bra att under en lektion skilja på när vi jobbar med teknik och när vi jobbar med tolkning, genom att till exempel säga: ”Nu tittar vi bara på sångens innehåll och vilka känslor och sinnesstämningar som ska uttryckas. Glöm tekniken och lev dig bara in i musiken!”

När det handlar om att uttrycka musik så tror jag att vi ”när högre höjder” ifall vi glömmar bort oss själva för en stund. När det gäller att genom det musikaliska även överkomma tekniska svårigheter så tror jag det fungerar, speciellt om jag hittar fler metoder för att ”få med eleven”, men kanske dock inte för alla. Även om jag alltid kommer att vilja uppmuntra eleven till att gå in känslomässigt i sången och musiken så kan jag inte kräva att hon ska klara av det, speciellt inte om eleven är väldigt ung eller nybörjare. Jag tror dock att det kan vara bra att påminna eleverna om att de kan sjunga hur tekniskt perfekt som helst, men om de inte sjunger med hjärtat så når de troligen ändå inte fram. Att beröra handlar om att gå in i texten och sången, att kommunicera sina känslor och att våga vara sig själv fullt ut.

Min didaktiska filosofi

I ett försök att utkristallisera vilka förhållningssätt och fokuseringar som tilltalar mig i mitt didaktiska arbete vill jag här lyfta fram tre aspekter: *Passion, elevens ansvar* och *ett coachande förhållningssätt*.

A. Passion

Passion för det vi gör är en drivkraft som är nära sammanknuten med att hitta ett eget artistiskt uttryck och att hitta sin väg i musiken. Att göra det som känns rätt och att följa glädjen och inspirationen är en essentiell sak som jag som pedagog vill förmedla. Jag vill också att eleverna ska bli på det klara över varför de sjunger (om de inte vet det) och att de ska känna att de sjunger för sin egen skull. Passionen bör vara den styrande kraften. Tänds det en gnista hos eleven – greppa tag i den! Med den inställningen tror jag vi kan komma långt och utan den kan eleven i värsta fall tappa intresset. Vikten av att följa lusten är något som också Kempe och West (2010, s. 99) uppmuntrar: ”Att få välja musik som tilltalar den egna smaken är positivt för meningsskapandet och motivationen. Likaså att hitta former för lärandet som gynnar elevens möjligheter att skapa mening av de erfarenheter han eller hon

får.” Det är viktigt att ha eleven med på tåget, att hon känner och förstår att det hon vill har betydelse. Jag vill att mina elever ska ”äga” musiken och sången i sina liv.

Förutom att eleven ska få följa sin passion så är det för mig som pedagog också av största vikt att det jag gör med eleven känns meningsfullt och att jag inte gör något bara för sakens skull. Jag behöver tro på och stå bakom mitt agerande. Ibland kan till exempel teknikövningar kännas helt överflödiga medan det under en annan lektion kan kännas helt rätt att fördjupa sig i en sångteknikens värld under större delen av lektionen, beroende på vilken elev det gäller och vad hon vill och behöver. Min ambition är att lektionerna ska få vara levande och organiska och att jag som pedagog låter mig göra det som känns viktigast i stunden. Detta förhållningssätt går även i linje med Bubers tankar, som ansåg att det viktigaste är att ”svara an”, och att det som ska styra varje beslut hos pedagogen är det som väcks i mötet med eleven (Aspelin, 2005, s. 35). Min lärare Lotta anser också att vi inte ska göra övningar bara för att det ska ”se bra ut” eller för att vi tror det är så en sånglärare ska jobba. Detta har för mig varit viktigt att höra eftersom jag haft lätt för att fastna i ett rätt-och-fel-tänk när jag undervisar.

B. Elevens ansvar

En annan grundläggande hörnsten som blivit mer tydlig sedan jag började fundera på min pedagogiska grundsyn är vikten av att eleven själv är aktiv och närvarande i sin lärprocess för att utvecklas. Att eleven är den som lär sig är inget nytt i sig och under utbildningen har saken kommit upp när vi läst pedagogik, men att jag som pedagog tar ställning till *hur* viktigt det egentligen är och hur jag i sådana fall vill förmedla det till eleverna är värt att reflektera över. Som jag ser det kan jag i huvudsak göra på två sätt: jag kan tydligt visa att jag förväntar mig att eleverna förbereder sig till lektionerna och sedan visa mitt missnöje ifall de inte gör det. Ett annat förhållningssätt är att i mötet med eleven göra henne medveten om vad som krävs eller behövs för att hon ska lära sig, men att för den skull inte se det som ett personligt misslyckande ifall eleven inte tar sitt ansvar. Istället kan jag se det som att jag gett eleven verktyget ”vikten av eget ansvar”, men att det sist och slutligen är upp till eleven hur hon vill göra. Jag kan inte tvinga henne till något och det att en elev inte gör sin del behöver inte ha något med mig att göra. Det finns många andra faktorer i en människas liv som kan göra att en person inte orkar, kan eller vill göra det som behövs. För mig ligger det sistnämnda förhållningssättet närmare mig som person där ställningstagandet också går i linje med min människosyn; eleven sjunger och tar

(förhoppningsvis) sånglektioner för sin egen skull och det är inte hennes uppgift att tillfredsställa mig eller vara mig till lags. Detta betyder inte att jag inte bryr mig om mina elever eller är mån om att de ska lära sig, utan det innebär bara att jag vet att jag inte kan göra det för dem. Om jag däremot gång på gång märker att till exempel motivationen hos en elev saknas, är det upp till mig att ta itu med situationen och se hur vi ska gå vidare.

Samtidigt som jag ger eleverna större ansvar och låter dem ta större plats kan jag som pedagog också behöva ta ett kliv bakåt och i vissa situationer "inte hjälpa" en elev för mycket. Detta kan till exempel innebära att vänta in en elev och ge henne tid att tänka ut svaret på en fråga istället för att vara för snabb med att komma med följdfrågor eller sätta ord i mun på henne. Att det fungerar att ge eleverna mer plats och ansvar är dock ingen självklarhet. Tvärtom så har många av oss under skoltiden lärt oss att passivt bli matade med information som det är tänkt att vi ska ta till oss. Det är först under senare år som elever, när till exempel metoden problembaserat lärande²¹ använts, uppmuntrats till att vara mer aktiva.

Ett sätt att göra en elev mer involverad på lektionen är att ställa frågor. När eleven märker att hon förväntas eller får ha en åsikt lär hon sig också att börja lyssna till hur det känns för henne och fundera över vad hon vill. Att lägga fokus på elevens egna upplevelser och åsikter är som tidigare nämnts ett förhållningssätt som tillämpas inom CVT.

Exempelvis kan följande frågor ställas i undervisningssituationen:

- *Vad ska vi göra idag?* Frågan betonar vikten av att eleven är aktiv och den indikerar också att sångpedagogen inte är en auktoritet som bestämmer allt. Förhoppningsvis påminner det eleven om att hon är där för sin egen skull och att hennes önskan och initiativ är viktiga.
- *Vilken sång vill du att vi börjar med?* Även här bjuds eleven in till att bli mer engagerad. Speciellt med yngre elever är detta en bra fråga att ställa. Många frågor kan vara svåra att ta ställning till medan att välja sång kan vara lättare.

21 Problembaserat lärande, förkortat PBL, betonar det egna ansvaret och är en pedagogisk metod där inläring baseras på problemlösning och ofta verklighetsanknutna fallstudier istället för på föreläsningar och att man läser sig till kunskap. Tanken är att eleven själv aktivt söker information istället för att en lärare förklarar sammanhanget. Grupparbete är vanligt i sammanhanget (Silén, 2004).

- *Är det något speciellt i sången som du vill ha hjälp med?* Återigen ges en antydning om att eleven förväntas ta eget ansvar och som i det här fallet att ha övat och förberett sig inför lektionen.
- *På en skala från 1-10, hur kändes det (när du sjöng)? Vad är du nöjd över? Vad skulle du vilja utveckla?* Dessa är även vanliga CVT-frågor som hjälper eleven att ta sin egen läroprocess i besittning.

Flera av dessa frågor har Lisa inspirerat mig med och använt sig av under våra sånglektioner. Istället för att jag som pedagog ska mata en elev med svar eller direktiv så får eleven här en möjlighet att själv tänka till, vilket hjälper henne, men som också kan ge värdefulla ledtrådar till pedagogen, till exempel när det gäller vad eleven anser vara svårt och utmanande eller hur hon skulle vilja låta. Det kan även ge en fingervisning om hur det står till med självförtroendet. Kan eleven ge sig själv en komplimang genom att berätta vad hon tycker att hon gör bra?

Naturligtvis kan jag inte förvänta mig att eleverna ska kunna eller ens vilja svara på frågorna. Även detta är något att testa sig fram i och det troliga är att det ser rätt olika ut beroende på elev. Min ambition framöver är ändå att vara tydlig med vad jag önskar från elevernas sida, samtidigt som jag är medveten om att jag inte kan få dem att göra något de inte vill eller är mogna för. Med hjälp av olika frågeställningar uppmuntras eleven till att ta ansvar för sitt eget lärande, samtidigt som dialogen är viktig och där jag som pedagog kan fånga upp eleven och bemöta det hon ger uttryck för. En man jag träffade för många år sedan uttryckte dialogens konst på ett finurligt sätt: *”Rak kommunikation med finesse”*. Det går att prata om det allra mesta, frågan är hur jag gör det.

C. Ett coachande förhållningssätt

Min önskan är att lotsa mina elever till att bli mer självgående; att de själva ska upptäcka hur de vill låta, vad de gillar att sjunga och vad de vill med musiken. De svaren ska och kan inte komma från mig. Själv har jag upptäckt att jag tilltalas av ett coachande förhållningssätt där fokus också ligger på att engagera personen till ansvarstagande, att tänka självständigt och ta ställning i olika frågor. Hur definieras en coach och innebär det att ha ett coachande förhållningssätt när man undervisar? En coach kan man idag enligt Thunholm (2010) hitta till det mesta och begreppet används ofta som en metafor för en person som *”tar människor dit de önskar”* enligt Zeus och Skiffington (Thunholm, 2010).

Däremot finns det fortfarande en viss förvirring kring vad en coach egentligen är och enligt många forskare behöver den gemensamma kunskapsbasen stärkas och utvecklas för att coachyrket ska stå på stabil grund (Cavanagh & Grant, 2004; Griffiths & Campbell, 2009; Palmer & Cavanagh, 2006; Zackson & Grant 2004 i Thunholm, 2010). Ives (Thunholm, 2010, s. 2) menar ändå att det finns faktorer som i de allra flesta fall kan påstås vara gemensamma för all typ av coachning:

”Det är en systematisk process designad för att åstadkomma kognitiv, känslomässig eller beteenderelaterad utveckling och att det är en individualiserad, skräddarsydd metod ././ avsikten är att uppmuntra klienter att ta befäl över sitt liv ././ det är en metod som baseras på medvetenhet och ansvarstagande ././ metoden ska grundas på lyssnande och frågeställande och ha som avsikt att klienten ska få tillgång till sin fulla kapacitet. Slutligen krävs ././ en relation byggd på samarbete och jämlikhet, liksom att personen i fråga hålls ansvarig för sina val.”

Ovannämnda citat är till stor del i linje med de tankar jag redan presenterat och där ett coachande förhållningssätt skulle kunna ses som en naturlig följd utifrån den pedagogiska grundsyn samt de förhållningssätt och metoder som utkristalliserats i detta arbete. Till skillnad från den mer traditionella, eller ”gamla pedagogiken” som Aspelin (2007) kallade den, där undervisningen handlade om att överföra fasta och bestämda kunskaper, innebär denna inställning att det är individen som ska hitta fram till och bygga upp sin sanning och kunskap och där coachens uppgift är att leda henne dit hon önskar. Syftet är att individen ska bli allt mer självständig och att hon ska få tillgång till sin egen kraft och förmåga. Att möjliggöra detta gynnas av att relationen mellan coach och klient, eller som i det här fallet relationen mellan pedagog och elev, har en relationell utgångspunkt där eleven är ett du och där mötet står i centrum. Hur framgångsrikt ett coachande sätt att undervisa på är kommer säkerligen att variera från elev till elev beroende på ålder, mognad och det faktum att vi är så vana att bli matade med information istället för att själva ta en aktiv roll i vår läroprocess.

Att ha ovannämnda verktyg och den pedagogiska kunskap och erfarenhet jag besitter som utgångspunkt samtidigt som jag låter mig vägledas av min intuition, känns som en stabil utgångspunkt att basera min kommande undervisning på. Att vara lyhörd innebär att dels se eleven i ett helhetsperspektiv, dels att lyssna på vad eleven har att säga, samtidigt som jag läser mellan raderna och bildar mig en uppfattning om var eleven egentligen befinner sig och vad hon behöver. Ålder, personlighet, mognad, erfarenhet och personliga målsättningar har stor betydelse i valet av didaktiska utgångspunkter. Det går inte alltid att

använda sig av samma verktyg även om man har en specifik metod eller metoder som man vill tillämpa, utan det centrala är att hela tiden försöka möta upp eleven precis där hon är för att sedan välja de verktyg som är mest lämpade. Varje elev är unik och det handlar, precis som i Sören Kierkegaards dikt *Till eftertanke* (Böttiger & Nordenström, 2003, s. 286) om att möta eleven där hon är:

”Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål måste jag först finna henne där hon är och börja just där. Den som inte kan det lurar sig själv när hon tror att hon kan hjälpa andra.”

4 Diskussion

Syftet med arbetet har varit att beskriva och analysera metoder och förhållningssätt som tilltalar mig när det gäller sångundervisning. Frågorna jag ställt mig är vilka värderingar som ligger till grund för mitt arbete samt vilka metoder och förhållningssätt som tilltalar mig med utgångspunkt i mina värderingar. Det jag kommit fram till är att metoder som omfattar konkreta och handfasta verktyg kan vara en bra och viktig hjälp för mig när det gäller sångtekniska frågor. Samtidigt har jag ändå en större dragning åt att jobba med tolkning, uttryck och att coacha eleven i att hitta sin egen väg när det gäller sång och musik. Däri ligger min passion. Min pedagogiska grundsyn bygger på att jag tror på elevens inneboende potential och jag tilltalar av ett holistiskt angreppssätt där hela eleven är viktig. Ett coachande förhållningssätt har visat sig kunna utgöra en naturlig approach till mina elever, baserat på min pedagogiska grundsyn och de didaktiska metoder och förhållningssätt som utkristalliserats under arbetets gång.

4.1 Kvalitetssäkring

I detta arbete har jag valt att inte ha åtskilda teoretiska och analytiska kapitel. Jag har enligt hermeneutisk princip gestaltat min förförståelse och bakgrundsantaganden. Den externa logiken höjs genom att läsaren ges möjlighet att spegla teorin mot mina slutsatser. Jag har bemödat mig om arbetets interna logik genom att kontrollera att syfte, frågeställningar, ansats och analyser harmonierar. Genom att avgränsa och nyansera har jag funnit svar på mina frågor. De refererade sångpedagogerna har fått möjlighet att komma med synpunkter på mina tolkningar. Arbetet har för mig ett stort pragmatiskt värde, men min förhoppning är att studien också ska inspirera andra pedagoger till reflektion över sin pedagogiska grundsyn och didaktiska utgångspunkter, ty de frågor som följt och berört mig mest under studietiden har handlat just om vem jag vill vara och hur jag ska jobba som sångpedagog.

Det som först och främst skapat konflikter i mig har varit mina egna tankar om hur jag borde göra och min rädsla för att göra fel. Jag fick för mig att det fanns ett rätt, eller i alla fall ett *bättre* sätt att undervisa på för att vara en tillräckligt bra sångpedagog. Så småningom fick jag dock upptäcka två saker; att det inte bara finns ett sätt (eller något som är absolut rätt), samt hur svårt det är att göra något som man inte tror på. Så när det handlat

om att ta reda på vem jag vill vara som sångpedagog, så har en viktig del i det varit att skilja på vad jag tror på, kontra andras åsikter och tankar. Detta arbete är nu kronan på verket i den processen och jag är tacksam för chansen och förmånen att få ”forska i mig själv” som ett led i att få en större förståelse för den väg jag önskar vandra som sångpedagog.

4.2 Avslutande reflektioner

I processen med detta arbete märkte jag att jag in i det sista drog mig för att fundera över hur jag vill arbeta med sångtekniska frågor trots att det utgjorde en del av den ursprungliga tanken med uppsatsen. Fram tills jag började arbeta med lärdomsprovet har jag gärna velat ha ett urval av konkreta metoder, samtidigt som jag ändå inte varit redo att ta ställning till vilka. Kanske jag i ärlighetens namn inte ännu känner att någon av de metoder jag stött på *helt och hållet* är klockren för mig. Men trots att processen fortsätter när det gäller att utforma min egen gyllene verktygslåda så har detta arbete hjälpt mig mycket och gjort att jag kommit en bra bit på vägen.

När det gäller sångtekniska frågor så har jag ibland lekt med tanken ifall det vore möjligt att till största del använda sig av tolkning, uttryck och känslor som redskap för att hjälpa elever även med tekniska frågor. Tanken tilltalar mig onekligen, men jag ställer mig ändå tveksam till om det är något jag skulle behärska i nuläget och om det fungerar på alla sångtekniska problem eller för alla elever. Tiden får utvisa saken. Troligen kommer jag att testa ett dylikt angreppssätt, beroende på eleven och hur hon fungerar. Hur som helst så känner jag i alla fall inte för närvarande att denna infallsvinkel räcker för mig, utan för att bli tryggare i min sångpedagogroll behöver jag ha fler konkreta verktyg att använda mig av och som jag vet har potential att hjälpa mig med de olika typer av elever som jag kommer att möta. Trots allt så utgör sångteknik en viktig grund i sångundervisningen, att kunna ge eleverna förståeliga verktyg för att de ska bli så fria som möjligt i att använda rösten som de vill.

I mitt arbete som pedagog tror jag även att ett möte med en elev då och då kan komma att handla om andra aspekter än att undervisa sång och där en elevs underliggande behov handlar om annat än man tror. Att ta sånglektioner kan för en människa också innebära till exempel att stärka självkänslan, våga utmana sina egna gränser eller att få spendera tid på egen hand tillsammans med en vuxen (om det är ett barn) eller med en medmänniska (om

det gäller en vuxen person). Eleven kanske inte ens själv är medveten om detta. För mig är det inte ett problem utan jag ser det som en ynnest. Om jag genom sång och musik kan hjälpa en människa även på andra plan så är jag bara glad för det. Oavsett resultatet så vill jag, utgående från vad eleven vill ha hjälp med, försöka hjälpa henne och hitta lösningar. Sång är medlet men det väsentliga för mig är att vara en resurs i elevernas liv och att hjälpa dem vidare.

En återkommande fråga jag ställt mig under studietiden är vad jag som sångpedagog egentligen vill förmedla till mina elever. Vad är det allra viktigaste? Skulle jag få en möjlighet att i korthet svara på frågan så skulle det kanske låta så här:

Sök det som ger dig glädje och passion, följ lusten och känslan.

Låt sedan detta vara din ledstjärna medan du följer din egen

individuella väg i musikens vidunderliga värld.

Det finns mycket som jag kan hjälpa dig med,

men allt är underordnat just detta.

Var sann mot dig själv.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen: Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm: Eslöv: B. Östlings Bokförlag Symposium
- Aspelin, J. (2007). Likt en flyende gnista. *Pedagogiska magasinet*, volym 1, sidor 78-83
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerup
- Backström-Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill – lärarens tankar om fostran till företagsamhet*. Akademisk avhandling. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi i Vasa. Åbo: Åbo Akademis förlag
- Backström-Widjeskog, B. (2014). Allt verkligt möte är liv. I: Erkkilä, J. (red.). *I mötet skapar vi varandra. Introduktionskurs till högskolestudier vid Jakobstadsenheten*. Jakobstad: Yrkeshögskolan Novia. Publikationen hittas: www.novia.fi/assets/filer/Publikationer/Serie-R-rapporter/R-I-mtet-skapar-vi-varandra3.2014.pdf
- Böttiger, L-E. & Nordenström, J. (red.). (2003). *Å herregud, mitt i semestern: en antologi: möten med sjukdom, lidande och vård*. Stockholm: Karolinska University Press
- Complete Vocal Institute. (online). *CVT in numbers*. Hämtat 14 augusti, 2015 från CVI:s hemsida: <http://completevocalinstitute.com/cvt-in-numbers/>
- From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk pedagogik*, 20, 4, 219-229
- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hansén, S-E & Forsman, L (red.). (2011). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur

- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Norstedts Förlagsgrupp AB
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar: en introduktion till pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Olrog, S. (2013). *Känns det fel – Är det fel. En studie om varför och hur CVT kan användas i sångundervisning och självbedömning i gymnasieskolan*. Lunds Universitet: Musikhögskolan i Malmö
- Ricœur, P. (1993). *Från text till handling* (4. uppl.) Red. Peter Kemp & Bengt Kristensson. Stockholm/Stenhag: Brutus Östlings bokförlag. Symposion AB
- Sadolin, C. (2009). *Komplett sångteknik*. Köpenhamn: Shout Publishing
- Sandén, T. (2007). *Lust att leda i lust och leda: om rektorers arbete under en tid av förändring*. Åbo: Åbo akademis förlag
- Silén, C. (2004). *Problembaserat lärande – pedagogisk idé och metod*. Linköpings Universitet: Hälsouniversitetet
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur
- Their, S. (2001). *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn: Mermerus AB
- Thunholm, M. (2010). *Lärandets relevans i coachingyrket – En intervjustudie om coaches uppfattningar*. Uppsala: Digitala vetenskapliga arkivet (DiVA)
- Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren: hermeneutik och tolkningskompetens*. Lund: Studentlitteratur