

Elevcentrerad undervisning i pop/jazz sång

En kvalitativ studie om sångelevs upplevelser om sin lärandeprocess inom den grundläggande konstundervisningen i musik

Magisteravhandling

2.3.2020

Sandra Långbacka

Musikpedagogik

Sibelius-Akademien

Konstuniversitetet

<p>Avhandlingens namn Elevcentrerad undervisning i pop/jazz sång En kvalitativ intervjustudie om sångelevs upplevelser om sin lärandeprocess inom den grundläggande konstundervisningen i musik</p>	<p>Sidantal 75+5</p>
<p>Författarens namn Sandra Långbacka</p>	<p>Termin Våren 2020</p>
<p>Utbildningsprogrammets namn Musikpedagogik</p>	
<p>I min magisteravhandling undersöker jag elevers erfarenheter av pop/jazz sånglektioner inom den grundläggande konstundervisningen i musik och hurdana erfarenheter de har av elevcentrerad undervisning. Min undersökning utgår från följande forskningsfrågor: 1) Hur beskriver eleverna sin lärandeprocess? 2) Hur delaktiga är eleverna i sin lärandeprocess? 3) Hur upplever eleverna maktförhållandet mellan lärare och elev? Den teoretiska referensramen innefattar tre delar: den grundläggande konstundervisning i musik, sångpedagogik och synen på lärande ur ett elevcentrerat perspektiv. Jag behandlar teman som motivation, maktförhållanden och växelverkan mellan lärare och elev.</p> <p>Det framkom i min undersökning att lärandeprocessen i pop/jazz sång är mångfacetterad och delvis komplicerad. Det kändes svårt för eleverna att öva sångteknik på egen hand och de var inte säkra på hur de kunde öva hemma. Elevernas motivation till sång ökade då eleverna var delaktiga i sin lärandeprocess och kunde påverka sånglektionernas innehåll. Det visade sig vara viktigt för informanterna att inte känna press på lektionerna och att de kunde relatera till sin lärare. De uppskattade också att läraren kunde sätta sig in i elevens situation och att läraren inte utövade makt på lektionerna.</p> <p>Min slutsats är att det är önskvärt att sångpedagoger kritiskt granskar sina metoder, speciellt när det gäller att undervisa sångteknik. Man kan fråga sig hur mycket man kan förvänta sig att elever inom den grundläggande konstundervisningen har möjlighet att öva sångteknik på egen hand. Nyckeln till att eleverna blir delaktiga i deras lärandeprocess är att föra dialog och synliggöra undervisningens målsättningar och, framför allt, att forma dem tillsammans med eleven.</p>	
<p>Sökord Sångpedagogik, motivation, delaktighet, makt,</p>	
<p>Avhandlingen har plagiatkontrollerats 26.2.2020</p>	

Innehållsförteckning

AVHANDLINGEN HAR PLAGIATKONTROLLERATS	2
1 INLEDNING	5
2 DEN GRUNDLÄGGANDE KONSTUNDERVISNINGEN I MUSIK	8
4.1 Läroplanen för den grundläggande konstundervisningen 2017	9
4.2 Kritik mot den grundläggande konstundervisningen i musik	11
3 SÅNGPEDAGOGIK	14
3.1 Pop/jazz- sång	15
3.2. Röstorganet	16
3.3 Sångövning	19
3.4 Sånglärarens roll i elevens lärandeprocess	21
4. ELEVENS LÄRANDEPROCESS I FOKUS	23
4.1 Motivation	23
4.1.1 Hur kan läraren stöda elevens motivation?	25
4.2. Den elevcentrerade synen på lärande	26
4.3 Formell undervisning är alltid politiskt: institutionens makt	29
4.4 Maktförhållanden i lärandesituationer	31
4.4.1 Enskild undervisning och maktförhållanden	32
4.5 Dialog och växelverkan mellan lärare och elev	33
5 METODIK	36
5.1. Kvalitativ forskning	36
5.2 Den kvalitativa forskningsintervjun	37
5.3. Analys av intervjuerna	38
5.4. Den kvalitativa forskningsintervjun och etik	39
6 RESULTAT	41
6.1 Presentation av informanterna	41

6.2. Elevens motivation som grund till en lyckad lärandeprocess	42
6.2.1 Lärandeprocessen och motivation	42
6.2.2 Delaktigheten påverkar motivationen	46
6.3 Målsättningar på sånglektioner	47
6.3.1 Lärandeprocessen och målsättningar	47
6.3.2 Delaktigheten i elevens målsättningar	48
6.3.3. Maktförhållanden i målsättningar	50
6.4 ”Du är duktig men lat”	51
6.4.1.Lärandeprocessen och förväntningar	51
6.4.2. Delaktighet - eleverna är ovana att ta ansvar över sitt lärande	52
6.4.3. Institutionens makt - ska sånglektioner handla om att prestera?	53
6.5 En emotionell berg- och dalbana	56
6.5.1 Känslor i lärandeprocessen	56
6.5.2 Känslor påverkar delaktigheten	57
6.5.3 Maktförhållandet påverkar på känslorna	58
6.6 Förhållandet mellan lärare och elev	59
6.6.1 Förhållandet mellan lärare och elev påverkar på lärandeprocessen	59
6.6.2 Ett gott förhållande mellan läraren och eleven möjliggör delaktighet	60
6.6.3 Maktförhållandet påverkar på förhållandet mellan lärare och elev	61
7 SAMMANFATTNING	64
7.1 En elevcentrerad syn på lärande motiverar eleven	66
7.2 Slutord och förslag för vidare forskning	70
KÄLLOR	72
BILAGA 1	76
BILAGA 2	79
BILAGA 3	80

1 Inledning

I mina studier på musikpedagogiklinjen vid Sibelius-Akademien har jag fördjupat mig i pop/jazz-sångpedagogiken. I skrivande stund har jag jobbat på olika musikskolor och institut och kommit i kontakt med över 100 elever. Jag har sett hur olika alla elever är och hur olika de fungerar i sin lärandeprocess, vilket innebär för mig att min undervisning måste anpassa sig till varje elev som jag möter.

För mig har förhållandet till eleven varit en viktig del av min undervisningsfilosofi. Jag har observerat att sångundervisning tenderar vara mycket personligt för både läraren och eleven. Eleverna upplever varierande känslor under lektionerna; allt från sprudlande glädje till hejdlös gråt som sången kan få fram. Jag anser att min viktigaste uppgift som pedagog är att bemöta eleven på ett medmänskligt sätt genom att försöka inta elevens position. Sånglektioner handlar inte alltid om sång utan kräver emellanåt att jag tillsammans med eleven sätter tid på att diskutera eller låta känslorna komma fram.

Avsikten med detta arbete är att förstå och förklara elevernas upplevelser kring pop/jazz-sånglektioner. Jag har reagerat på att de flesta kvalitativa undersökningarna inom pop/jazz-sång är skrivna ur lärarens synvinkel. Detta kan förklaras genom att forskningen inom pop/jazz-sång är relativt ung (Raivio, 2009, 43). I diskussioner med mina kollegor har det framkommit att syftet med deras avhandlingar har varit att få intervjua pedagoger och observera dem för att själv utvecklas som sångpedagoger. Jag håller med om att det är ett utmärkt sätt att få kunskap om undervisningsmetoder. Däremot tycker jag att den främsta frågan inom pedagogiken är varför och hur vi undervisar. Och vem vet svaret bättre än eleverna?

I min avhandling granskar jag elevernas upplevelser utgående från en elevcentrerad syn på lärande. Mina forskningsfrågor är: (1) Hur upplever eleverna sin lärandeprocess? (2) Hur delaktiga är eleverna på sånglektioner? (3) Hur upplever eleverna maktförhållandet mellan lärare och elev? Jag har intervjuat tre elever som studerar eller som nyligen studerat inom den grundläggande konstundervisningen i musik. Att studera inom den grundläggande konstundervisningen innebär att studera på ett musikinstitut som får statligt understöd och som styrs av en gemensam nationell läroplan. Eleverna som deltog i min avhandling har eller har haft olika sånglärare och studerar på olika musikinstitut.

Redan i dessa tre intervjuer framkom det hur olika eleverna upplever sin lärandeprocess och hur varierande deras målsättningar i sång var.

Elevcentrerad undervisning utgår från en syn på lärande där elevens lärandeprocess ses som en individuell process och som påverkas av många olika faktorer. Alla elever förväntas inte lära sig på samma sätt. Konstruktivismen kan sägas ligga som grund för en elevcentrerad syn på lärande. Inom konstruktivismen utgår man från att lärande aldrig sker i ett tomrum utan lärandet påverkas bland annat av kulturen, miljön och lärandesituationen. Elevens och lärarens tidigare erfarenheter påverkar elevernas lärandeprocess och lärandet är bundet till en större kulturellt kontext (Tynjälä, 2002, 37). En elevcentrerad syn på lärande innebär också att man kritiskt granskar maktförhållanden mellan lärare och elev, lärarens roll i elevens lärandeprocess, ansvaret i lärandeprocessen, syftet med lärandeprocessen samt undervisningsmaterialet som används (Weimer, 2013, 9–20).

Sång är ett psykofysiskt fenomen och innebär att våra känslor och sinnestillstånd påverkar vår sångmekanism (Koistinen, 2003, 7). En otränad röst kan påverkas väldigt starkt av till exempel nervositet eller obehag (Kervinen, 1997, 7). Jag tänker mig att pedagogen i sitt förhållningssätt till eleven kan påverka elevens känslor under sånglektionen. Ifall eleven känner sig illa till mods eller är nervös kan det vara svårt att använda rösten på ett önskvärt sätt. Läraren kan förstås inte alltid påverka elevens känslotillstånd men jag anser ändå att det är viktigt att diskutera dessa känslor på lektionerna. Enligt min erfarenhet är det viktigt att eleven berättar för läraren hur hen känner sig så att läraren vet hur de tillsammans kan arbeta med rösten. På samma sätt som en förkylning kan också känslor påverka sångrösten.

För att känslor fritt ska kunna diskuteras på sånglektionen behöver lärandesituationen kännas trygg för eleven. I en situation där eleven upplever sin lärare som en auktoritet kan det bli svårt att vara öppen och berätta om sina känslor och tankar. En undervisningssituation är alltid asymmetrisk då läraren har mer kunskap om ämnet än eleven. Däremot kan läraren vara medveten om denna maktbalans och med sin attityd påverka lärandesituationen så att den skulle vara så jämlikt som möjligt. Genom att försöka förstå elevens position och livsvärld kan läraren bättre handla eleven så att lärandesituationen påverkar lärandeprocessen positivt.

När jag har undervisat i musikinstitut har jag arbetat utgående från en läroplan. Den nyaste läroplanen inom den grundläggande konstundervisningen togs i bruk hösten 2018

(LP2017). En förändring i läroplanen har varit att det inte längre är obligatoriskt att göra nivåprov. Det kan ses som en bra förändring i och med att det sätter mindre press på eleverna. Undervisningen beaktar i högre grad den enskilda eleven när utvärderingen kan göras på andra sätt än genom att delta i nivåprov.

För mig är det viktigt att jag som pedagog ska utvecklas och ständigt ska kunna motivera mina pedagogiska lösningar. En elevcentrerad syn på lärande kräver att läraren sätter sig in i elevernas livsvärld och att eleven och läraren tillsammans genom dialog hittar fungerande arbetssätt. Jag hoppas att denna avhandling bidrar till en förståelse av vad en elevcentrerad syn på lärande i pop/jazz-sång innebär i praktiken.

Jag börjar denna avhandling med en teoretisk referensram som är indelad i tre delar. Jag inleder med att beskriva kontexten för mitt arbete, det vill säga den grundläggande konstundervisningen i Finland och dess innehåll. Därefter går jag in på sångpedagogik där jag redogör för sångpedagogikens historia och beskriver sångmekanismen. Jag avslutar min teoridel med att djupare gå in på elevens lärandeprocess ur ett elevcentrerat perspektiv. Den avslutande delen är den mest omfattande då den tangerar de teman som framkom i mina intervjuer. Efter teoridelen går jag in på metodiken och fortsätter med analysen av mitt empiriska material. Analysen är indelad i olika teman som framkom under intervjuerna. I kapitel sju sammanfattar jag mina resultat och svarar på forskningsfrågorna. Avslutningsvis presenterar jag förslag på vidare forskning och knyter ihop avhandlingens resultat.

2 Den grundläggande konstundervisningen i musik

Jag börjar teoridelen med att redogöra för den grundläggande konstundervisningen i musik. Informanterna i mitt arbete är alla studerande inom den grundläggande konstundervisningen, eller har nyligen avslutat sina studier på ett musikinstitut. Därför är det motiverat att beskriva den grundläggande konstundervisningen.

Såsom alla institutioner påverkas även musikinstitut av sin historiska bakgrund. Därför finns det skäl att också skriva något om dess historia. Första institutionerna som erbjöd undervisning i musik fanns i Viborg och Helsingfors i början av 1900-talet. Läroanstalten i Helsingfors utvecklades senare till Sibelius-Akademien. Båda anstalterna utvecklades nästan enbart av privatpersoner och fick inte statligt understöd. Före andra världskriget fanns det under tio läroanstalter som erbjöd undervisning i musik och på 1960-talet hade antalet redan stigit till 20 stycken. På slutet av 1960-talet fanns det redan nästan 40 stycken läroanstalter som erbjöd musikundervisning. Detta som en följd av att levnadsstandarden efter kriget ökade och det fanns utrymme för kultur och möjligheten att studera musik. (Heimonen, 2005, 4).

Musiken ansågs som viktig i kulturlivet på 1960-talet och musiken som hobbyverksamhet växte märkbart. Läroanstalter började få statligt understöd i slutet på 1960-talet och principerna om jämlik musikundervisning i hela landet började formas. Den första lagen om att staten skulle understöda musik läroanstalter togs i bruk 1969. I slutet av 1970-talet fanns det 34 stycken läroanstalter som fick statligt understöd för sin verksamhet. År 1977 fördelades läroanstalterna till tre olika nivåer: musikskola, musikinstitut och konservatorium. Läroplaner gjordes för alla dessa stadier. För att kunna börja ett musikinstitut måste man ha avlagt musikskolans läroplan och för att studera på ett konservatorium måste man ha avlagt examen i ett musikinstitut. Tio år senare var antalet 60 stycken läroanstalter. På 1980-talet utvecklades också musikutbildningar på yrkesnivå. (Heimonen, 2005, 5). Man kan dra slutsatsen att musikstudierna strävande till yrkesmusikerskap och var exkluderande i och med att man fick fortsätta studera ifall man nådde upp till följande nivå. Den första läroanstalten i Finland utvecklades till Sibelius-

Akademien, vilket också tyder på att musikstudier varit snarare yrkesinriktade än inriktade på hobbyverksamhet.

År 2000 lanserades den grundläggande konstundervisningen i musik. Läroplanen togs i bruk år 2002. Läroplanen ville göra undervisningen mer jämlik så att alla elever inom den grundläggande konstundervisningen fick en jämlik undervisning socialt och geografiskt sätt. Musikläroanstalternas främsta uppgift var tills dess att hitta musikaliska talanger och utbilda yrkesmusiker, vilket ledde till att utvärderingen på läroanstalterna lade fokus på hur eleven bemästrade sitt instrument. I läroplanen år 2002 låg tyngdpunkten däremot på att utveckla eleverna på ett mera övergripande sätt och målsättningen med undervisningen blev att eleverna har möjligheten att skapa ett livslångt musikförhållande. I läroplanen nämns bland annat elevcentrerad undervisning, elevens egen utvärdering och en mångsidig utvärdering (LP 2002¹, 8).

De olika läroplanerna speglar samhällets normer och rådande tankar om lärande. Läroplanen som togs i bruk 2002 baserar sig på en konstruktivistisk syn av lärande, där eleven ses som en aktiv aktör i sitt lärande (Hyry-Beihamer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 153). En konstruktivistisk syn på lärande ser att lärande aldrig sker i ett vakuum och att kunskap inte kan förflyttas som sådan från människa till människa. Den konstruktivistiska synen på lärande ser att lärandet påverkas bland annat av sociala faktorer, läraren och undervisningsmiljön (Tynjälä, 2002, 37). Tidigare var den rådande synen på lärande behavioristisk. En behavioristisk syn på lärande ser att lärande kan styras utifrån och kan förstärkas med exempelvis en belöning. Elevens roll är enligt den behavioristiska synen på lärande passiv (Hyry-Beihamer m.fl., 2013, 153).

År 2019 finns det 97 läroanstalter som erbjuder formell undervisning i musik i Finland. Jag ska nu behandla den senaste läroplanen för den grundläggande konstundervisningen i musik. (Suomen Musiikkioppilaitosten liitto).

4.1 Läroplanen för den grundläggande konstundervisningen 2017

Den nuvarande läroplanen för den grundläggande konstundervisningen togs i bruk hösten 2018. Studierna strävar att eleven får ett gott förhållande till musik och att eleven får en möjlighet till att ha musik som sin hobby. Inom den grundläggande

¹ LP 2002 = Läroplanen för den grundläggande konstundervisningen i musik 2002

konstundervisningen kan man antingen studera enligt den allmänna lärokursen eller den omfattande lärokursen. Båda läroplaner strävar till ett gott musikförhållande. Eleven uppmuntras till att förverkliga sig själv genom musik. Skillnaden mellan de olika lärokurserna ligger dels i målsättningen och dels i kursernas omfattning; den omfattande lärokursen omfattar 1300 timmar och den allmänna lärokursen 800. (LP 2017²).

Båda lärokursernas målsättningar är fördelade i olika områden, exempelvis uppträdanden och improvisation, som läraren och institutionen sedan utvärderar. Målsättningen i den omfattande lärokursen är att eleven studerar målmedvetet och att eleven på lång sikt kan utveckla sina musikaliska färdigheter. Den allmänna lärokursens mål är att lära sig grundkunskaper i musik. I både allmänna och i den omfattande lärokursen betonar man elevens intresseområden och elevens styrkor. Den allmänna och den omfattande lärokursen fördelas i grundstudier och fördjupade studier. Samverkan betonas i båda lärokurserna och att eleven ska känna samhörighet i musikskolans gemenskap (LP 2017).

Den allmänna lärokursen

Den allmänna lärokursens mål är att stödja elevens självständiga hobbyverksamhet. I fokus är elevens glädje i att musicera tillsammans med andra samt att ge en möjlighet till eleven att hen ska kunna förverkliga sig själv genom musiken.

I den allmänna lärokursen har eleven möjlighet till att bland annat:

- Förverkliga sig själv genom att göra musik och musicera
- Att utveckla sitt estetiska samt kreativa tänkande
- Känna igen sina musikaliska starkheter och hitta sina egna behov i en självständig hobbyverksamhet

I den allmänna lärokursen vill man uppmuntra eleven till ett fortsatt musikintresse och stöda elevens utveckling. I utvärderingen tar man i beaktande elevens självkänsla och utvecklar elevens självutvärdering. Eleven får ett intyg när eleven har gjort sina grundstudier. Både den allmänna och fördjupade lärokursens utvärdering ska enbart basera sig på musikaliska färdigheter, inte på elevens personlighet eller elevens egenskaper. (LP 2017).

Den omfattande lärokursen

² LP2017= Läroplanen för den grundläggande konstundervisningen i musik 2017

Den omfattande lärokursens målsättning i musik är att eleven utvecklar sitt musikaliska kunnande genom glädje. Undervisningen ger färdigheter till att självständigt kunna musicera. Utgående från elevens mål ger undervisningen också färdigheter till att studera på andra stadier.

Dessa punkter står på Undervisningsministeriets nätsidor om den omfattande lärokursens möjligheter i musik:

- Utveckla sina musikaliska färdigheter
- Bli uppmuntrad till en estetisk upplevelse och till ett kreativt tänkande
- Känna igen sina musikaliska styrkor
- Utveckla en positiv självbild, utveckla ett hälsosamt självförtroende och utveckla sina kunskaper i växelverkan med andra
- Känna tillhörighet och lära sig förstå musiken som ett verktyg för uttryck i en större kulturell kontext (LP 2017).

Elevens intresseområden tas alltså i beaktande i läroplanen. Eleven utvärderas i följande kunskaper:

- Tolkning av musik och tolkning i uppträdanden
- Sin utveckling i sitt lärande och i självständigt övande
- Att kunna lyssna till musik och uppfatta musikaliska fenomen
- Att komponera samt improvisera

Den omfattande lärokursen utvärderas i en utvärdering som är kontinuerlig och som hjälper eleven att uppnå sina mål. Att uppmuntra eleven till självutvärdering är också önskvärt. Elevens individuella lärande ska tas i beaktande och eleven ses som en aktiv aktör i sin lärandeprocess. Dessa är viktiga förutsättningar för att undervisningen ska vara elevcentrerad, vilket är min frågeställning i detta arbete (LP 2017).

4.2 Kritik mot den grundläggande konstundervisningen i musik

I stället för att se musik som en elitistisk verksamhet som är tillgänglig enbart för dem som är duktiga, borde musikpedagogikens främsta mål vara att utveckla människan på

ett övergripande sätt. Musicerandet borde alltid ske i en miljö fri från tvång (Lehtonen, 2004, 26). Kimmo Lehtonen behandlar sina tankar om en postmodern musikinstitutpedagogik där musikpedagoger borde lära sig att kritiskt granska sin undervisning på musikinstitutet. Enligt Lehtonen finns det många elever på musikinstitut som är trötta och omotiverade till att gå på lektioner, men upplever press från läraren eller familjen att fortsätta sina musikstudier. Han menar att det är för stor fokus på talang när man har musik som hobby. Då blir det lätt så att det fokuseras på prestationen och då handlar verksamheten inte längre om hobbyverksamhet som ökar välmående. (Lehtonen, 2004, 17)

Enligt Lehtonen är undervisningen på musikinstitut ofta väldigt lik yrkesstudier, vilket nödvändigtvis inte är ändamålsenligt eftersom de flesta som studerar inom den grundläggande konstundervisningen inte blir yrkesmusiker. Det är inte heller målsättningen med läroplanen. Lehtonen (2004) menar att elever inom den grundläggande konstundervisningen undervisas likformigt och handleds inte individuellt, vilket grundar sig i en långvarig tradition av konkurrens och prestation. Det leder till problem eftersom musiken i sig påverkar våra känslor. Lehtonen menar att den grundläggande konstundervisningen ofta ännu strävar efter att förmedla så många begåvade nya musiker som möjligt. Detta påverkar motivationen hos dem som inte hör till de allra bästa eleverna och för dem som inte kommer att satsa på en karriär inom musiken (Lehtonen, 2004,19).

Den nyaste läroplanen togs i bruk år 2018 och Lehtonens bok är från år 2004 så Lehtonens kritik är riktad mot läroplanen som togs i bruk år 2002. Mycket har förändrats inom pedagogiken de senaste 15 åren men en del av hans frågeställningar är fortfarande relevanta i och med att läroanstalterna har en lång tradition i sina undervisningsmetoder. Arbetsmetoderna inom individuell undervisning i musik kan fortfarande granskas kritiskt då man jämför arbetsmetoderna mot läroplanens värdegrunder.

Institutionerna är aldrig neutrala i sina värderingar om fostran och institutionerna har en stor makt i vad som ses bra eller dåligt Numminen (2005, 45). Det har formats verksamhetskulturer på musikinstitut som också påverkas av kulturen och värderingar. Vi måste alltid förstå institutionens bakgrund, för att förstå den verksamhetskultur som råder Numminen (2005,45).

Tyngdpunkten i den grundläggande konstundervisningen ligger i att lära ut västerländsk konstmusik, och på att framföra klassiska verk, i stället för att utveckla kunskaper i

komposition och improvisation. De klassiska verken är tekniskt utmanande och bidrar till en tävlingsinriktad miljö i musikskolor (Sloboda, 1996; se Numminen 2005, 47). På grund av den klassiska musikens långa tradition har man börjat lära ut populärmusik enligt den västerländska konstmusikens kriterier på musikinstitutet (Anttila och Juvonen, 2002, 13). Av elever som har musik som hobby krävs en kunskapsnivå som strävar efter ett yrke som musiker (Numminen, 2005, 55).

Fastän det i läroplanen för den grundläggande konstundervisningen 2002 skrivs om en uppmuntrade bedömning, verkar vi fortfarande utifrån en tradition som utvärderar eleven med fokus på prestation. Fortfarande utgår undervisningen på musikinstitut från en tanke om att läraren sitter med information som distribueras till eleven (Jordan-Kilki, Kauppinen, Viitasalo-Korolainen, 2012, 8). Det finns ett paradox i läroplanens teoretiska ramar och hur den genomförs i praktiken. I läroplanens värderingar skrivs det om livslångt lärande, en positiv musikrelation och om en kreativ tolkning. I praktiken kastar den västerländska konsttraditionen fortfarande sin skugga över musikläroanstaltens undervisning, i och med att tävling och konkurrens så starkt ingår i verksamheten.

3 Sångpedagogik

”Laulupedagogiikka on opetus- ja tutkimustoimintaa, joka kohdistuu ääntöelimistön työskenteyyn ja laulutekniseen hallintaan sekä johdattaa lauluperinteen musiikillises-teettisen kehityksen tuntemukseen ... Ihanteeksi voidaan nimittää laulua, joka on vapaa kaikista sivuäänistä, vääristymistä ja virheellisistä jännityksistä, joka tarpeen mukaan soi ylä-äänissä joko hiljaisena tai voimakkaana, joka virtaa kevyenä ja kauniisti resonoivana eikä aiheuta laulajalle minkäänlaista lihaksiston virhetoimintaa.” (Otavan iso musiikkitietosanakirja 1978, 14.)

Citatet ovan definierar sångpedagogik på ett övergripande sätt; att bemästra sångteknik och behärska stilistiska element inom sång. En fri och naturlig röst definieras som en röst som är mångsidig och resonerar i alla röstlägen på ett vackert sätt, utan att det uppstår spänningar i kroppen.

I detta kapitel redogör jag för hur sångundervisningen har utformats i Finland. Jag förklarar pop/jazz- sång som genre samt beskriver sångmekanismen och vilka element som ingår i sångövningsprocessen. Jag beskriver avslutningsvis lärarens funktion i elevens lärandeprocess i pop/jazz-sång.

Sång har undervisats i Finland i flera sekel. Sångundervisningen hade från medeltiden fram till 1900-talets slut en religiös samt en fostrande funktion. Sång var högt uppskattat och värderades lika mycket som läs-och skrivförståelse på 1800-talet (Vapaavuori, 1997; se Numminen 2006, 46). I slutet av 1900-talet uteblev den religiösa och fostrande dimensionen, men ännu på 1980-talet kunde man studera enbart klassisk sång på universitetsnivå i Finland (Numminen, 2005, 46).

Formell pop/jazz- undervisning i sång har undervisats i en relativt kort tid i jämförelse med klassisk sång. Oulunkylän Pop& Jazz- opisto (nuförtiden Pop/Jazz Konservatorio) har sedan 1972 gett undervisning i pop/jazz- sång och fått statligt understöd för sin undervisning sedan 1980. Först på 1990-talet blev det allmänt att musikskolor erbjuder undervisning i pop/jazz- sång (Raivio, 2009, 29). Fastän flera musikinstitut har haft pop/jazz- sång i sitt kursutbud, står sångpedagogiken i pop/jazz sång fortfarande på barnsben (Chandler, 2014,36). Kim Chandler menar att flera sångpedagoger har en utbildning i klassisk sång och att undervisning i pop/jazz- sång kräver en specialiserad kunskap i sångundervisning. Det menar också Elina Arlin (2015, 18) i hennes pro gradu avhandling. Hon skriver att de som undervisar i pop/jazz- sång för tillfället har en

utbildning i klassisk sång eftersom det tidigare var den enda utbildningen som erbjöds i sång.

Traditionellt har sång undervisats av lärare som har erfarenhet av att uppträda (Callaghan, 2000; Welch et al., 2005; se O'Bryan & Harrison, 2014, 3). Typiska pedagogiska metoder i sångundervisning är att använda sig av sinnebilder i kombination med verbala instruktioner av läraren, att härma olika röstmodeller samt ge instruktioner med hjälp av gester. Forskningen inom sångpedagogik har radikalt förändrat tanken på sångundervisning, då det under de senaste 30 åren har uppkommit forskning om röstmekanismen. Detta innebär att lärarna som är pålästa har en fördjupad kunskap i röstorganet och fysiologin) Fastän det uppkommit mycket forskning om röstorganet har det forskats relativt lite i hur det är meningsfullt att lära ut pop/jazz-sång. (O'Bryan & Harrison, 2014, 4–5).

3.1 Pop/jazz- sång

Sång fördelas ofta i två kategorier: klassisk och icke-klassisk sång. (Meronen, 2016) Det finns ingen standardiserad benämning på pop/jazz- sång eftersom forskningen och den formella undervisningen är fortfarande ett relativt ungt forskningsområde (Arlin 2015, 17). Icke-klassisk sång kallas i Finland för bland annat för popsång, rytmiskmusik-sång, speech level-singing, afrosång och för CCM (contemporary commercial music) (Meronen, 2016, 46). CCM är en etablerad term i USA och ersatte termen ”non-classical” music. CCM innefattar malla musikstilar som inte är klassisk musik bl.a. pop, rock, musikal, r&b, soul, rap, folk och experimentell musik (LoVetri, 2002; se Bartlett, 2014, 367) I detta arbete använder jag benämningen pop/jazz- sång eftersom den termen enligt min erfarenhet är mest etablerad då man pratar om icke-klassisk sångundervisning inom den grundläggande konstundervisningen i musik.

I pop/jazz- sång är klangen annorlunda än i klassisk sång, då stämbanden i pop/jazz-sång arbetar med tjockare volym (Eerola, 2008, 11). Leanne Hoad ser att följande sätt att använda rösten är utmärkande för pop/jazz- sång:

- Sångaren utgår ifrån pratläge på rösten i pop/jazz- sång (speech quality),
- Fraser kan vara korta beroende på stilvalet
- Flera andningspauser också på ställen som enligt den klassiska stilen inte är korrekta

- Noter är inte en självklarhet
- Vibraton är inte så viktig
- Stilen är personlig
- Konsonanterna kan vara modifierade enligt stilen och ofta används som en effekt. (Eerola 2008,12–13).

Chandler (2014, 35–36) poängterar också att röstens personliga kvalitet är viktig i pop/jazz- sång. Kirsi Vaalio (1997,9) understryker att röstmekanismens principer är de samma oberoende i vilken stil man sjunger. Det utmärkande är hur man vill använda rösten.

Sångundervisningen baserar sig starkt på den klassiska traditionen, då den har en längre tradition än sångundervisning i pop/jazz (Chandler, 2014 ,35). Irene Bartlett (2010) skriver att pop/jazz- sång har ett starkt behov av en pedagogik som lämpar sig för att sjunga pop/jazz. Enligt Bartlett baserar sig den nuvarande sångpedagogiken på den västländska konstmusikens tradition men röst användningen skiljer sig märkbart i pop/jazz- sång från den klassiska sången. Hon menar att det inom klassisk sång finns ett röstideal som man jobbar emot och att det inom pop/jazz- sång finns olika möjligheter för att jobba mot en hälsosam användning av rösten (Bartlett, 2010, 227). Sångundervisningen baserar sig starkt på den klassiska traditionen, då den har en längre tradition än rytmusiken (Chandler, 2014, 35).

3.2. Röstorganet

Röstmekanismen är ett mycket känsligt instrument eftersom den befinner sig inne i människokroppen (Kervinen, 1997,5). Eftersom sång är psykofysiskt och därför påverkas starkt av vår omgivning och därmed lärandeprocessen, är det till fördel att redogöra för hur vårt instrument fungerar. Jag kommer att presentera väsentliga termer inom sångpedagogiken och redogöra kort för sångmekanismen.

Vaalio (1997,10) menar att sång är mycket subtilt muskelarbete, som regleras i första hand av vårt nervsystem. Nervsystemet sänder signaler till våra muskler och signalerna får musklerna att antingen dra ihop sig eller slappna av. Nervsystemet får samtidigt signaler från våra sinnen exempelvis av känslan eller då vi till exempel är hungriga. Det

betyder att fastän vi försöker skicka en impuls till musklerna som reglerar vårt instrument, lyckas det inte alltid eftersom nervsystemet lätt kan få signaler som stör vårt kommando.

Vårt röstsystem delas traditionellt in i tre delar:

- 1) Andningssystemet, innefattar bröstkorgen, lungorna, bronkerna, luftröret och musklerna som reglerar andningen.
- 2) Struphuvudet (*äänentuottoelimistö*) Förutom struphuvudet innefattar också anatomiska strukturer som muskler som deltar i fonationen.
- 3) Artikulation, röstsystemet (tungan, läpparna, mjuka gommen, gomspenen, käken, samt alla muskler i munnen, ansiktet och svalget).

Förutom dessa tre, tillägger Koistinen (2003,12)

- 4) Rörelseorganen
- 5) Nervsystemet

Därtill påverkar även vår blodcirkulation, vårt matsmältningssystem samt hormonerna vårt instrument. (Koistinen, 2003, 13)

Andning och stöd

Andningen är en naturlig process som vi lär oss vid födseln. Hjärnan och musklerna fungerar inte utan andningen så ifall vi inte andas hålls inte människokroppen vid liv. En annan viktig funktion för andningen är att bilda lufttryck (Vaalio, 1997,13).

Vår viktigaste muskel vid inandningen är diafragman. Diafragman är fast i nedre revbenen, i bröstbenet, i ryggraden som i sig är i kontakt med höftens muskler. Diafragman har kontroll över hela bålen. När vi andas in faller diafragman neråt och pressar utåt magmuskler och inälvor. När diafragman drar sig neråt dras även lungorna neråt och då blir rymligheten i lungorna större. Musklerna mellan revbenen lyfter då revbenen och man kan se en utvidgning på sidorna. Struphuvudet kommer neråt som följd av detta. Efter detta slappnar musklerna av och diafragman rör sig tillbaka uppåt. Det här gäller vår viloadning. (Vaalio, 1997,13–15).

När vi sjunger delar Koistinen (2003, 35) andningsprocessen i fyra delar:

- 1) Inandningen
- 2) En minimal förberedande paus
- 3) En regerad utandning

4) En liten återhämtning

Ifall man jämför inandningen när vi sjunger med viloandningen, är inandningen kortare när vi sjunger. Däremot tar vi in mera luft när vi sjunger; det ska kännas ända ner till bäckenbotten och i ryggen när vi andas in.

Utandningen är kontrollerad när vi sjunger. Luftströmmen utgör en viktig del av vår sångmekanism. Enligt Koistinen ska luften kunna strömma fritt i vår kropp. Luftströmmen som kommer från lungorna får våra stämband att vibrera, som sedan skapar ljud. När vi sjunger ska vi kunna reglera luftströmmen så att ljudet kommer ut så som vi önskar. Det subglottala trycket betyder att vi förlänger inandningsprocessen fast vi redan släpper ut ett ljud. Det kan också kallas för ”**stöd**”. Andningsstödet innebär ett samspel mellan inandningsmusklerna och utandningsmusklerna. Det är viktigt att lära sig att reglera lufttrycket så den är optimal med tanke på hurdan röst man vill åstadkomma (Koistinen, 2003, 37–38)

Struphuvudet och stämbanden

Struphuvudet befinner sig i en broskstruktur ovanför luftröret, vårt så kallade adamsäpple. Struphuvudets viktigaste uppgifter är:

- Att öppna sig i samband med inandningen och sluta sig vid utandningen
- Att skydda luftrören för främmande föremål genom att stänga struplocket
- Att producera ljud vibration (Koistinen, 1997,129) .

Resonans

När vibrerande luft strömmar igenom våra hålrum (*ontelo*) kan vi känna hur ljudet blir starkare i vissa hålrum. Det händer ifall resonansens och ljudvibrationens frekvens är optimal (Koistinen 2013, 52). När vi exempelvis gör ett ng-ljud, känner vi ljudet i huvudet, det vill säga vi känner resonansen huvudet. Ljudvibrationen förstärks i det ”utrymme” där ljudet resonerar och människan känner resonansen som till exempel i näshålan (Koistinen,2003, 57–58).

Register

Register och resonans ofta förväxlas med varandra register innebär det området i vår röst, där vi kan använda rösten med samma kvalitet utan att ”ändra inställningarna”. Registern är bundna till hur hårt ljudet produceras och hur högt ljudet produceras, vilket

betyder att när vi når en viss ton med en viss volym är vi tvungna att byta register. Det finns olika sätt att benämna olika register och det är vanligt att fördela registren i huvudklang och bröstklang. Då man sjunger till exempel i bröstklang känner sångaren resonansen mera i bröstet, vilket är orsaken till att resonans och register ofta förväxlas (Koistinen, 2003, 59–61).

3.3 Sångövning

“Learning to sing involves learning vocal skills, sharpening aural perception, understanding and articulating text (often in foreign languages), appreciating musical structure, and understanding a range of styles and literature.” (Callaghan, Emmons & Popeil, 2012, 517)

Att lära sig sjunga kräver kännedom av många element. Callaghan m.fl. (2012, 517) delar sångövningen i tre olika delar: **rösten**, **stilen** och **språket**. Rösten innebär sångtekniska övningar som strävar till att förbättra kontrollen över rösten och förbättra den auditiva kunskapen. Musiken innefattar musikens estetik såsom frasering av musiken och stilistiska faktorer. Språket innebär fonetiska och språkliga element. Jag följer nu Callaghans m.fl. uppdelning i sångövningsprocessen.

Rösten, det vill säga sångövningen, handlar bland annat om att lära sig en hälsosam användning av rösten. En hälsosam röst är bunden till kulturen: till exempel för mycket nasalitet i rösten är inte önskvärt i västvärlden, medan det i Asien är en normal egenskap i rösten. Vaalio (1997, 10) skriver att en hälsosam röst har en balans mellan själen och kroppen; en naturlig hållning samt andning och ett behov att uttrycka sig. Vaalio poängterar också balansen i lufttrycket som en viktig del av en ergonomisk röst användning.

En fri och hälsosam röst har enligt Wilson (se Koistinen, 2013, 10):

- en behaglig kvalitet på rösten
- en god styrka
- en balans i resonansen mellan det orala och nasala
- en passlig tonhöjd i förhållande till åldern, storleken och könet
- en passlig variation av tonhöjd och styrka

Aalto och Parviainen (se Koistinen, 2013, 11) tänker sig däremot att en bra röst:

- har styrka
- bär även vid en tyst volym
- kan bli hårdare volym vid behov, och utan att rösten betvingas
- har uttryck
- kan man lätt lyssna på
- känns bra även för röst användaren

Ett hälsosamt sätt att använda rösten kräver att sångaren behärskar en god balans mellan lufttrycket och stödet.

Stil i sångövningen kan analyseras genom att granska Åbo konservatoriums läroplan för sångundervisningen (se bilaga 1). Bilagan är från Åbo konservatorium eftersom jag undervisar där. Eleven ska lära sig olika stilar inom pop/jazz- musiken, lära sig estetik och stilistiska element inom stilarna. För att lära sig olika stilar är det ytterst viktigt att lyssna på musiken, eftersom notbilden i pop/jazz- musiken ofta inte beskriver alla detaljer (Aittomäki, Kervinen och Mellanen, 1997, 57). Stilmässiga övningar kan också vara till exempel improvisation, rytmik, dynamik och variationer av melodin (Arlin, 2015, 22). Språket kan också analyseras genom att se på läroplanen för sångundervisningen. Eleven ska lära sig att sjunga på olika språk, lära sig tolka texten och lära sig stycket utantill.

Enligt Åbo konservatoriums läroplan ska följande element ingå i undervisningen i pop/jazz sång: sångteknik, utveckling av musikalisk gestaltningsförmåga och improvisation, tolkning, uppträdanden, mikrofonteknik och grunderna i PA-system. Dessutom bekanta sig med olika musikstilar och språk (Åbo Konservatoriets läroplan i sång; se bilaga 1). Även Åbo konservatoriets läroplan följer Callghan, Emmons och Pompeis fördelning, med några tillägg såsom tolkning, uppträdanden och mikrofontekniken. Dessa kan ses vara utmärkande för övning av pop/jazz- sång.

3.4 Sånglärarens roll i elevens lärandeprocess

Mästare-lärling-modellen dominerade som sådan i utbildningen av musiker och sångare ända fram till 1700-talet. Den franska revolutionen berörde också musikundervisningen, med dess tankar om frihet, jämlikhet och broderskap. Mästare-lärling-modellen ersattes då med det så kallade konservatoriumsystemet, också i Finland. Pedagogiken i musikinstitutionen baserar sig starkt på mästare-lärling traditionen, där den äldre och mer erfarna experten handleder den yngre novisen i traditioner inom musiken. Mästare-lärling-traditionen har behavioristiska drag då undervisningen inte ifrågasätter vad som undervisas och varför eller hur lärandeprocessen sker. (Hyry-Beihammer m.fl., 2013, 153–154)

Sång är psykofysisk verksamhet och kräver kännedom av vår egen kropp när vi fungerar som handledare i sång (Koistinen, 2003, 7). Kroppens fysiska, emotionella och psykiska dimensioner är aktivt med när vi använder rösten. Vårt instrument är mycket sensitivt och påverkas lätt av stress, humöret eller huruvida vi är trötta. När man känner sig nervös eller illa till mods, kan en otränad röst påverkas så starkt att rösten blir falsk (Kervinen, 1997, 7).

Sång är till sin natur mycket personligt och elev-lärare-förhållandena varar ofta i flera år. Ett lyckat förhållande mellan lärare och elev kan påverka lärandet positivt. Förutom att eleven avancerar i musik ska sånglektionerna också handla om inspiration, motivation och en psykologisk utveckling. Sångare tenderar att vara mera beroende av sin lärare när instrumentet inte är visuellt synligt (Serra-Dawa, 2014, 201–220).

Callaghan, Emmons och Popeil (2012) beskriver att läraren borde ta i beaktande följande saker då en formell undervisning för sångare formas (har fritt översatts från engelskan):

- 1) Elevens ålder, fysiska, emotionella och den intellektuella utvecklingen
- 2) Elevens livssituation
- 3) Elevens musikalitet, musikalisk utbildning och erfarenheten av hur mycket eleven har tidigare uppträtt framför publik
- 4) Utbildningen i allmänhet
- 5) Språkkunnande
- 6) Emotionell intelligens

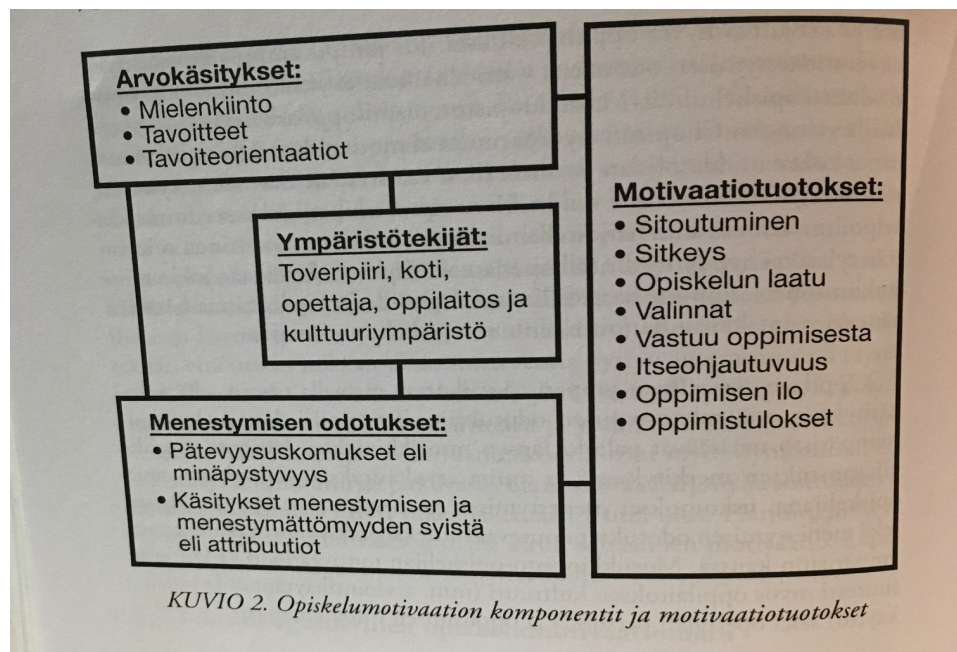
Läraren bör möta eleverna individuellt och anpassa sin undervisning så att den passar varje elev på bästa möjliga sätt (Callaghan, Emmons och Popeil, 2012).

Vi kan inte se hela röstorganet med blotta ögat. Läraren kan se till att hållningen är bra, se hur andningsmusklerna fungerar utifrån, se hur ansikts-, (dels)tungmuskulaturen och svalget fungerar. Det som sker i struphuvudet kan läraren endast utvärdera genom att lyssna, och det samma gäller nervsystemets funktion. Visserligen kan nervsystemets funktioner också synas utifrån, om eleven är trött eller arg, men hur snabbt och hur impulserna fungerar kan man inte se. Exempelvis funktioner i mjuka gomspenet eller småmotoriken i struphuvudet (Vaalio 1997,10). Läraren bedömer elevens fysiologiska funktioner i rösten utgående från sin egen uppfattning av sångmekanismen sinnesförnimmelse och ger förslag på hur mekanismen kunde utvecklas utgående från läraren erfarenheter av sångmekanismen (Numminen, 2005, 24). Läraren utvärderar eleven således mycket subjektivt och måste lita på sin egen förmåga att analysera eleven utgående från sina sinnen. Koistinen (2003, 10–11) konstaterar att det är svårt att ha en objektiv syn på en god röst användning, eftersom den som bedömer eleven ofta betonar egna tankar om röst användning.

4. Elevens lärandeprocess i fokus

I mitt arbete vill jag förstå elevers erfarenheter om sin lärandeprocess inom den grundläggande konstundervisningen. Det gör jag genom att granska processen ur en elevcentrerad vinkling. Jag inleder med att redogöra för vad som driver lärandeprocessen: motivationen är viktig eftersom motivationen för att sjunga får eleverna att söka sig till sånglektioner. Därefter förklarar jag den elevcentrerade synen på lärande och frågeställningar inom den. I den elevcentrerade synen på lärande är det vanligt att kritisk granska makt och maktförhållanden, vilket den kritiska och radikala pedagogiken också gör. Jag avslutar kapitlet med att presentera studier om växelverkan mellan läraren och eleven, som är kärnan i en lyckad individuell undervisningssituation och som är ytterst viktigt på en sånglektion med tanke på lektionens natur.

4.1 Motivation



Figur 1. Anttila (2004) demonstrerar faktorer som påverkar på motivationen.

Med motivation menas en kraft som handleder och upprätthåller individens handlingar (Tynjälä, 2002, 98). En elev kan kallas för motiverad då eleven är en aktiv aktör i sin

lärandeprocess, är duktig i ämnet, vill utveckla sina kunskaper och gläds över sin framgång (Anttila, 2004, 71). En omotiverad elev beskrivs enligt Anttila som passiv, som är inte färdig att jobba hårt och ger fort upp. Ifall omotiverade elever anstränger sig är det inte själva lärandeprocessen som är elevens målsättning, utan att få en yttre belöning (såsom lärarens komplimanger) eller undvika ett straff. Omotiverade elever använder sig således av ytliga studiestrategier (*pinnalinen opiskelustrategia*) (Anttila, 2004, 71).

Motivationen är en grundpelare i lärandet i musik. I ovanstående figur förklarar Anttila (2004) faktorer som påverkar motivationen. **Värdegrund** (*arvokäsitykset*) innefattar framför allt intresset för ämnet och målsättningarna. Målsättningen är viktig då individen ofta speglar uppgiften mot sin målsättning och då definierar ifall uppgiften känns viktig. Intresset kan regleras av den inre motivationen där eleven är i första hand är intresserad av ämnet i sig i stället för den belöning man får av att klara av uppgiften. Att i första hand vara intresserad av belöningen kallas för yttre motivation, vilket kan i korta och lätta uppgifter också ge goda inlärningsresultat. Däremot är det inte den effektivaste användningen av elevens resurser, eftersom eleven egentligen inte är intresserad av ämnet. Som biverkning av att enbart motiveras av yttre faktorer kan vara att de elever som i allmänhet klarar sig sämre utvecklar försvarsmekanismer. Dessa mekanismer kan exempelvis vara en känsla av hopplöshet som gör att eleven inte gör uppgiften. Också elever som klarar sig i allmänhet bra kan genom att motiveras av yttre faktorer, inte studera så flitigt eftersom de högst sannolikt ändå klarar sig utan större ansträngningar (Anttila, 2004, 75).

Förväntningarna på att lyckas (*menestymisen odotukset*) bildar tillsammans med värdegrunderna motivationsresultaten (Anttila, 2004, 83). Enligt Banduras (1986; se Anttila 2004) sociokognitiva teori är människan medveten om sitt eget beteende och överväger på förhand hur det är lönsamt att bete sig i en kommande handling. Människan utvärderar sina prestationer och kunskaper. Beroende på situationen kan tolkningarna påverka elevens kommande handlingar antingen uppmuntrande eller avskräckande. Utvärderingen regleras inte bara av människans kognitiva processer utan även av sociala faktorer och miljön påverkar människans tolkning av sina prestationer.

Upplevd självförmåga (på engelskan *self-efficacy*) är ett begrepp som är central med tanke på Banduras teori. Det innebär en bedömning som människan gör om sin förmåga att klara av någon uppgift. Denna bedömning görs utgående av tidigare erfarenheter av en liknande uppgift, aktionsmodeller, uppmuntrande feedback från omgivningen samt

individens fysiologiska tillstånd. Individens syn på vad hen klarar av påverkar individens beteende. Människor tenderar att välja uppgifter som de tror att de klarar av och samtidigt välja bort uppgifter som känns jobbiga. Ifall eleven tänker att hen klarar av uppgiften är det sannolikt att eleven gör uppgiften fastän det skulle finnas andra möjligheter som i stunden känns mer lockande. Exempelvis kan en elev som tänker att hen kommer att klara av att lära sig en ny låt utantill använda tid på det, fastän det skulle kännas mer lockande i stunden att se på TV. Personer som allmänt har en svag uppfattning om sitt kunnande tenderar att tänka till exempel att det är svårare att lära sig utantill än vad det sedan i verkligheten är (Ahonen, 2004, 157).

4.1.1 Hur kan läraren stöda elevens motivation?

Motivationen påverkas av många faktorer vilket betyder att läraren också kan stöda motivationen på många sätt. Att uppmuntra eleven till att hitta den inre motivationen ger ofta långvarigare och mer tillfredsställande läranderesultat. Läraren bör ta i beaktande eleven som en helhet eftersom elevens värderingar, tankar om sig själv, fysiska och psykiska egenskaper samt läromiljön påverkar elevens motivation. (Ahonen 2004, 163)

Ahonen (2004, 163) granskar hur en musiklärare kan påverka elevens motivation genom tre olika moment. Han beskriver konkreta tips för musiklärare i skolor hur musikläraren kan påverka motivationen, men kan tillämpas också i enskild undervisning. Dessa moment är 1) uppgifter, 2) utvärdering och 3) lärandemiljön och ansvarsfördelningen i lärandeprocessen.

Att uppgifterna är sådana som eleven upplever att hen klarar av, stöder en positiv självbild som i sig har en positiv inverkan på lärandeprocessen. Uppgifterna borde vara tillräckligt lätta så att eleven är motiverad till att försöka utföra den, men tillräckligt svåra så att eleven känner att hen utvecklas. Uppgifterna borde också vara meningsfulla för eleven och tangera elevens intresseområden. Det är dock viktigt att läraren erbjuder nya möjligheter och hjälper eleven att utvidga sin syn på musiken (Ahonen 2004, 163). I musikundervisningen ska uppgifterna formas individuellt och vara intressanta. Uppgifterna ska kunna utmana eleven men samtidigt kunna uppnås med en måttlig ansträngning (Anttila, 2004, 90).

Utvärderingen påverkar starkt elevens tankar om sitt kunnande. En positiv utvärdering förstärker motivationen. En positiv utvärdering som eleven inte upplever som äkta

feedback har däremot inte en positiv inverkan på motivationen. Det är viktigt att eleven känner att hen själv har kunnat påverka på sin lärandeprocess och att eleven känner att hen själv har jobbat sig fram till slutresultatet. Eleven ska kunna lita på lärarens kompetens och det är önskvärt att elevens och lärarens bedömning möts. (Ahonen, 2004, 163–166). Att stöda eleven så att hen tror på sin kunskap att lära sig är en förutsättning för att eleven ska vara motiverade till att lära sig (Anttila, 2004, 90).

4.2. Den elevcentrerade synen på lärande

”Grunderna för läroplanen har utarbetats utgående från en syn på lärande där eleven har en aktiv roll. Eleven ska lära sig att ställa upp mål och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Lärandet är en oskiljbar del i den process då individen växer som människa och då man skapar ett gott samhällsliv” (LP 2014, 16)³

Elevcentrerad undervisning vill förstärka elevens motivation, ge eleven ansvar över lärande och få eleven att engagera sig djupare i sitt lärande (Sauerland, 2018, 529). Utdraget ur läroplanen för den grundläggande undervisningen i Finland ger en god inblick i hur den moderna synen på lärande ser ut. Elevens delaktighet, självständig problemlösning samt granskning av elevens individuella och unika lärande är exempel på frågeställningar i den elevcentrerade undervisningen.

Den elevcentrerade synen på lärande har formats bland annat av konstruktivismen. Till den konstruktivistiska synen på lärande hör tanken att lärandet aldrig sker i tomrum. Lärandet påverkas av kulturen, miljön och lärandesituationen. Elevens och lärarens tidigare erfarenheter påverkar på elevernas lärandeprocess och lärandet är bundet till ett större kulturellt kontext. Den konstruktivistiska synen på lärande accepterar inte de kännetecknande dragen för behaviorismen, där kunskap är något som kan förflyttas som sådan från lärare till elev. Enligt behaviorismen kan man inte få en objektiv uppfattning av människans inre processer, såsom psyket och medvetandet, och därför ska yttre beteenden och relationer betraktas. (Tynjälä, 2002 29-39; Beihammer m.fl., 2013, 153).

En situationsbunden syn på lärande ser att lärande baserar sig på en social växelverkan. Lärandet är kopplat till människor omkring såsom föräldrarna, läraren, kompisarna och tidigare generationer som format vår nuvarande kultur. Såsom i den konstruktivistiska synen på lärande har det situationsbundna lärandet grundtanken att lärande inte sker i ett

³ LP 2014= Läroplanen för den grundläggande utbildningen

tomrum. En situationsbunden syn på lärande ser att individens inre processer är kopplade till kulturen och till en historisk samt institutionaliserad miljö. (Anttila, 2004,24).

Sugrue (1997; se Liljestrand 2007, 38) skriver att elevcentrerad undervisning kan beskrivas genom följande målsättningar:

1. Fullständig och harmonisk utveckling av barnet
2. Respekt för individuella skillnader
3. Aktivitet och upptäckt
4. Omgivningsbaserat lärande
5. Ämnesintegrering

Sugrue använder elevcentrerad och barncentrerad som synonymer. Dessa målsättningar kan också tillämpas med vuxna. Man kan skilja på **lärandecentrerad** (*learner-centered*) undervisning och på **elevcentrerad** (*student-centered*) undervisning. Weimer (2013, 16) menar att termen elevcentrerad blir missvisande och fokuserar fullständigt på eleven och hans behov. Hon menar att termen indikerar en språkanvändning där utbildningen ses som en produkt där institutionen är till för att betjäna eleven. I stället borde fokus ligga på eleven och hur hen förhåller sig till sitt lärande. Då frågar man sig bl.a. *hur* eleven lär sig, *vad* eleven lär sig, *under vilka omständigheter* lär eleven sig och *hur eleven kommer att gynnas* av lärandeprocessen. Dessa frågor svarar lärandecentrerad (*learner-centered teaching*) på. I detta arbete använder jag termen **elevcentrerad undervisning**, då den är etablerad och bland annat presenteras i den grundläggande utbildningens läroplan. Med elevcentrerad undervisning syftar jag främst på Weimers *learner-centered teaching*.

I elevcentrerad undervisning är det elevens lärande som står i fokus. Elevcentrerad undervisning tangerar bland annat radikal pedagogik, kritisk pedagogik, konstruktivismen samt feministisk pedagogik. För att en lärandesituation skulle vara elevcentrerad presenterar Weimer (2013, 17) att det borde ske förändringar i praktiken inom följande områden:

- 1) Maktförhållandet mellan lärare och elev
- 2) Lärarens roll i elevens lärandeprocess
- 3) Ansvaret av lärandet

- 4) Utvärderingen av lärandeprocessen samt syftet med lärande
- 5) Litteraturen under lektionerna (bra material som eleven kan gynnas av; inte det samma materialet som läraren använt i årtal)

Maktförhållandet mellan lärare och elev är delad då det handlar om en elevcentrerad undervisningssituation. Tanken är att läraren och institutionen fortfarande fattar beslut men inte alla beslut och inte utan eleven (Weimer, 2013, 31). Lärarens roll förändras i en elevcentrerad undervisningssituation. Läraren fungerar då som en handledare, som en guide och som en planläggare för lärandeupplevelsen. Det är inte läraren som har mest repliker i klassrummet eller den som jobbar mer än eleven (Weimer, 2013, 18). Det innebär att eleverna måste lära sig ta ansvar över sin lärandeprocess. Eleverna är vana vid att lärarna ger svaret och responsen genast och de är inte vana med det ansvaret som kommer då maktförhållandet skiftar. Utvärderingen behöver inte bara koncentrera sig på vitsord; en elevcentrerad syn ser att utvärderingen kan ske på andra sätt (Weimer, 2013, 17–18). Litteraturen som Weimer lyfter fram kan också granskas som allmänt undervisningsmaterial och ifall man granskar den utgående från sångpedagogiken kan man tänka sig att undervisningsmaterialet t.ex. innebär val av repertoar.

Sång-och instrumentstudier är ofta en långvarig, livslång process. Instrumentläraren bemöter olika elever med olika mål i sitt yrke och läraren ska ha verktyg att handleda eleverna enskilt (Beihamer m.fl., 2013, 151- 152). Därför finns det skäl för att elevcentrerad undervisning används inom individuella instrumentlektioner.

Lucinda Mackworth-Young (1990; se Sauerland 2018) kom fram i sin undersökning att motivationen och glädjen i spelandet var större då eleverna fick mer valfrihet under sina lektioner. Då tog de också mera ansvar över lärandesituationen. Enligt Mackworth-Young är många sånglärare fokuserade på resultat inom sångteknik, notläsning och tolkning men tänker inte på de psykologiska och emotionella faktorerna som påverkar lärandet. Som tidigare konstaterat är sång ett mycket känsligt instrument och känslorna påverkar starkt elevens lärandeprocess.

Det finns paradoxer i förverkligandet av en elevcentrerad undervisning. Johan Liljestränd (2007) observerade matematiklektioner där läraren arbetade enligt elevcentrerade principer. Matematik är ett ämne som kan upplevas som svår att undervisa elevcentrerat eftersom ämnet i sig sällan ger utrymme för öppet sökande och att pröva sig fram. En av hans slutsatser var att fastän eleven har möjlighet till delaktighet är eleven alltid i någon form i ett beroendeförhållande till läraren. Det är läraren som kan avgöra vilka

moment eleven kan vara delaktig i och eleven söker oftast bekräftelse av läraren. Liljestrand (2007) menar att läraren behöver vara medveten om denna paradox och att lärarens agerande bör analyseras med förståelsen att läraren innehar en maktposition i förhållande till eleven. Ifall vi tänker på denna paradox på sånglektioner kan man fundera på i vilken grad det är möjligt för eleven att vara delaktig i lärandeprocessen så att målsättningen gynnas. Och handlar målsättningen om resultat i vad man lär sig eller lärandeprocessen i sig?

En intressant tanke om vem som har tillgång till elevcentrerad undervisning presenteras av Stevanovic & Weiste (2016, 50–52). Enligt dem finns det olika förhinder för att undervisa enligt elevcentrerade principer då eleverna har underliggande värderingar. Enligt deras undersökning har rasifierade kvinnor inte samma tillgång till elevcentrerad undervisning, då eleverna upplever dessa kvinnor som osäkra ifall de ger mer ansvar till eleverna. Därför har lärarna varit tvungna att förlita sig på auktoritära arbetsmetoder och på så sätt framhävt sin kompetens som lärare.

4.3 Formell undervisning är alltid politiskt: institutionens makt

Enligt Weimer (2013, 23) ska man kritiskt granska syftet med lärande för att undervisningen ska vara elevcentrerad. Den grundläggande konstundervisningen i musik får statligt understöd för sin verksamhet, vilket betyder att nuvarande normer och politik påverkar på grundläggande konstundervisningen, även i pop/jazz- sång.

Den kritiska pedagogiken ser att all undervisning är politisk och granskar kritiskt bland annat maktförhållanden i undervisningssituationer. Den kritiska pedagogiken har rötterna i Brasilien från 1960-talet, och Paule Freire kan ses som inriktningens frontfigur. Han lärde analfabetiska personer läsa portugisiska genom att fokusera på en dialog mellan läraren och eleven. Hans undervisning byggde på att hans elever så mycket som möjligt använde deras tidigare kunskap när de lärde sig något nytt. (Weimer, 2013, 8–9) Man kan alltså konstatera att det finns många konstruktivistiska drag i Freires undervisningsideologi.

Abrahams (2005, 3–4) skriver om Freires principer i kritisk pedagogik:

- 1) Fostran är en diskussion där eleven och läraren löser problem tillsammans.
- 2) Fostran utvidgar elevens världsbild. Enligt den kritiska pedagogiken ska också lärarens världsbild kunna utvidgas.

- 3) Fostran ger möjligheter. Lärandet ska hända på djupet och eleven samt läraren ska kunna förstå det som de lärt sig.
- 4) Fostran strävar till att förändra. Förändring av världsbild kan hända både hos eleven och läraren.
- 5) Fostran har en politisk dimension.

Det är utmärkande för kritisk pedagogik att kritiskt granska information samt söka möjligheter för ett mer jämlikt samhälle. Den kritiska pedagogiken innehåller begrepp från många olika teorier och tar bland annat intryck från feministisk forskning, kritisk teori samt post-strukturalismen (Aittola, Eskola och Suoranta 2007, 5–6). Den kritiska pedagogiken har i Finland en stark anknytning till 1960-talets politiska rörelser, där studenterna på universitet krävde en demokratisering i sina skolor. Studenterna ville skifta makten från professorerna till studenterna och få jämlik status på universiteten (Siljander, 2015, 146). Som tidigare konstaterat är maktförhållanden en viktig del när man granskar lärandeprocesser utifrån ett elevcentrerat perspektiv. Den kritiska pedagogiken har relevans för pop/jazz- sång då man granskar maktförhållanden och då sång undervisas i en institution som finansieras av staten.

Trots att den kritiska pedagogiken har en anknytning till den politiska rörelsen som på 1960–1970-talet kallade sig för Nya vänstern, menar Siljander att de politiska åsikterna inom de kritiska inriktningarna i pedagogiken har varit måttliga. Den politiska dimensionen i fostran kan skiljas genom följande termer: politiserad pedagogik (*politicized education*) och politisk pedagogik (*political education*) (Giroux 1999; se Suoranta 2007, 19). Politiserad pedagogik utövas så att de politiska målen inte är synliga, och lärandemiljön är starkt bevakad. Politisk pedagogik innebär en förståelse till att fostran och pedagogik alltid har ett politiskt, ekonomiskt och ett samhällsligt perspektiv (Suoranta 2007, 19).

Radikal pedagogik används ibland som en synonym för kritisk pedagogik (Laaksonen, 2016, 27). Juha Suoranta (2007) skriver om radikal pedagogik, som vill göra samhället mer jämlikt och öka människans möjligheter till en jämlik värld och en samhällslig förändring. Den radikala fostran frågar sig exempelvis vem det är som i samhället fostrar och vem? Vem har makten att fostra? Vem bär ansvar för fostrandet? Hurdana underliggande politiska faktorer påverkar vår fostran? Radikal kommer från ordet *radix*

på latin. Ordet radikal i ett pedagogiskt samband kan tolkas betyda att gå till roten av pedagogik (Suoranta, 2007, 9–11).

Inom radikal fostran betonas självreflektion och kunskapen att kunna se ett samband mellan samhället och politik med i ens lärande och sin fostran. Läraren bör svara på följande frågor: I en hurdan värld fostrar man? Vad är fostrans mening för ett gott liv? Radikal fostran handlar om pedagogisk kärlek och en pedagog har kunskapen att bry sig om andra. Det är vanligt inom den humanistiska fostringstraditionen (Suoranta, 2007, 11–15).

I den radikala pedagogiken granskar man kritiskt läroplaner och läroplanens syften. Inom den radikala pedagogiken granskar man kritiskt till exempel skolans funktion: att skolornas främsta uppgifter är att forma dugliga medborgare till arbetslivet och skolan styrs av kapitalismen som ideologi. Genom ideologisk kritik försöker den radikala pedagogiken framställa olika orättvisor och maktförhållanden. Enligt Suoranta (2007, 16) är det viktigt att förena den vetenskapliga kunskapen med praktiska exempel genom att betrakta erfarenheter, och göra detta till en praxis. Ava Numminen (2005) skriver i sin avhandling om musikinstitutioners makt i elevernas lärandeprocess. Numminen (2005,45) konstaterar att institutionerna aldrig är neutrala i sina värderingar om fostran. Hon menar att institutionerna har en stor makt i vad som ses bra eller dåligt. Enligt Numminen utformas verksamhetskulturer i institutioner som uttalas som fakta, men som i verkligheter också påverkas av kulturen och värderingar. Vi kan inte uppfatta en institutions verksamhet till fullo förrän vi förstår institutionens historiska bakgrund.

4.4 Maktförhållanden i lärandesituationer

“No late papers accepted, ever, under any circumstances.” “Failure to meet participation expectations will result in lower grades.” “Do not talk in class. Keep quiet. You are here to listen and to learn.” “You must do the reading before you come to class. Your uninformed opinion does not add to the discussion.” We do need to clarify expectations for students. They frequently arrive in college and class with any number of inaccurate ones, but must those messages always be communicated with heavy-handed language? Language like this has a subtext that relates to power and control” (Weimer, 2013, 24).

Makt är ett begrepp som associeras med något negativt, auktoritärt eller orättvis styrning. Alla undervisningshandlingar kan ses som maktutövning ifall man betraktar människors handlingar och interaktion som en del av samhället, som en grundläggande del

av mänsklig kommunikation. Makt och maktutövande kan ha många uttryck och tar inte ställning till god eller ond handling. Maktutövande kan vara konstruktivt men också destruktivt. (Rostvall och West, 2001, 23–24).

I en undervisningssituation tilldelas vi olika roller, som till exempel lärare och elev. Som begrepp utformar dessa en hierarki där läraren har kunskapen och ska hjälpa eleven som är den lägst stående parten. Läraren har historiskt sätt haft ansvaret över elevens lärande. Läraren har format handlingar under en lektion och sedan bedömt och värdesatt elevens kunskaper (Kempe och West, 2010, 84).

bell hooks (2007) frigörande pedagogik vill ifrågasätta traditionella maktförhållanden i lärande, ge plats för att vara annorlunda och ge plats för olikheter, tänka om tanken om att ”distribuera” information, koncentrera sig på dialoger och skapa en jämlik lärandemiljö. hooks tar intryck bland annat från feminismen, den kritiska teorin och buddhismen. Freires utsatta pedagogik är också mycket närvarande i den frigörande pedagogiken. Tanken med den frigörande pedagogiken är att pedagogen fungerar som en frigörare och ger eleven friheter istället för att pedagogen formar samhällsdugliga individer. hooks kombinerar teori och forskning med subjektiva erfarenheter, vilket kan ses vara utmärkande för feministisk forskning. Enligt den feministiska pedagogiken ska inlärmingsmiljön vara trygg och sådan där eleverna fritt och konstruktivt kan uttrycka sina känslor. Detta är väsentligt med tanke på sånglektionernas natur. bell hooks (2007) beskriver att undervisning alltid borde ha fokus på elevernas välmående. Detta kan enligt henne bara ske om en undervisningssituation är jämlik. Både eleven och läraren ska enligt hooks fungera som aktiva aktörer och båda kan lära sig av varandra. Elevernas delaktighet är en viktig frågeställning i en elevcentrerad syn på lärande.

Weimer (2013, 95) menar att förutom att lärarens roll måste förändras, måste eleven lära sig ta ansvar över sitt lärande. I och med att institutioner fungerar på ett sätt där läraren alltid ger det rätta svaret åt eleven och har makten får eleven inte öva sig på att ta ansvar över sitt lärande.

4.4.1 Enskild undervisning och maktförhållanden

Lärandesituationen ska vara varm och positiv för att eleven på bästa möjliga sätt ska kunna utvecklas (Anttila, 2004, 94). En kontrollerad och auktoritär miljö påverkar

lärandeprocessen negativt då elever inte kan fritt uttrycka sina känslor. I en öppen miljö kan eleven uttrycka sig och sina känslor. I en accepterande miljö lär sig eleven också att bemöta sig själv med acceptans och så sätt förstärka sitt självförtroende. (Aho 1996; se Anttila,2004,95

I Anna-Lena Rostvalls och Tore Wests (2001) studie om interaktion och kunskapsutveckling analyserar de lärarens maktutövande på instrumentlektioner. De analyserar genom att bland annat observera vem bestämmer vad som får sägas och göras, vems åsikter har förtur och hur maktutövandet tar sin form. Studien gick ut på att Rosvall och West filmade instrumentlektioner i en musikskola. I deras undersökning kom de fram till att maktrelationen under lektionerna är asymmetrisk. Lärarna som deltog i undersökningen visade lite intresse för elevernas initiativ och upplevelser. Lärarna motiverade inte varför övningar görs och gjorde det på sätt omöjligt för eleverna att förhålla sig till sin lärandeprocess. Eleverna ifrågasätter inte lärarens kunskap, fastän det är uppenbart att läraren ger fel instruktioner eller blandar ihop elevernas namn. I en undervisningssituation där eleven och lärare är ensamma, har den arbetsformen setts som bästa möjliga då läraren kan anpassa lektionens innehåll till elevens behov. Enligt denna undersökning uppmärksammar inte läraren elevens egna behov utan snarare institutionens och lärarens föreställningar om vilka elevens behov är.

Gaunt (2009, 186) gjorde en omfattande studie om elevers erfarenheter i enskild undervisning. Eleverna som intervjuades studerade på yrkesnivå. I undersökningen hade några av eleverna flera instrumentlärare och några hade en som de träffades med varje vecka. Eleverna upplevde att enskild undervisning var bra för motivationen, men det framkom också att eleven blir lätt beroende av läraren och avstår från ansvaret i sin lärandeprocess. De elever som hade fler än en lärare var mer delaktiga då de fick flera olika synpunkter. Enligt undersökningen var positiv respons och en utvärdering som höjde självförtroendet exempel på faktorer som påverkade på delaktigheten i lärandeprocessen.

4.5 Dialog och växelverkan mellan lärare och elev

I instrumentpedagogiken är lärarens uppgift att förmedla tekniska sång-och spelkunskaper. Man kan betrakta instrumentpedagogikens avsikt i ett större kontext där musikpedagogik handlar om interaktion där lärare och elev är i växelverkan tillsammans med

instrumentet och musiken (Beihamer m.fl., 2013, 158). I enskild sångundervisning tenderar förhållandet bli personligt då eleven och lärare direkt är i kontakt med varandra. De har inget instrument emellan dem och musiken; instrumentet finns i läraren och eleven. (Serra-Dawa 2014, 201–220). Förhållandet mellan lärare och elev kan i instrumentpedagogiken vara mycket intensivt och till och med påminna om ett psykoterapiförhållande (Sinkkonen 1997, 51–52). I musikstudierna träffas två människor varje vecka som arbetar med att förmedla känslor via musiken.

Enligt hooks (2007,196) är dialog första steget till en jämlik lärandesituation. Siljander (2015, 89) beskriver förhållandet mellan läraren och eleven som kärnan i fostran. Dialog innebär ett kärleksfullt förhållande till världen och människor. Freire anser att kunskap hörs till alla människor och inte till en elitistisk grupp av människor, experterna. För att kunna föra dialog krävs att expertismasken tas ner och att eleverna bemöts som fullständiga människor (Suoranta, 2007, 47). I växelverkan mellan läraren och eleven finns det alltid två subjekt som kommunicerar med varandra. En **intersubjektiv** pedagogik ser att människan föds till en social växelverkan och att människans identitet formas i kommunikation med andra människor. Enligt Massachelein (1991; se Siljander 2015, 205) har man ändå granskat växelverkan mellan lärare och elev som en objekt-subjektrelation, fastän det i pedagogiska teorier har framställts som ett pedagogiskt förhållande eller en interaktion. Växelverkan och interaktion i dessa fall egentligen handlar om att olika subjekt genomför egna handlingar som strävar till att påverka varandra. Pedagogiska traditionen har sett, och eventuellt ser ännu, att pedagogen och eleven är två enskilda subjekt och inte som två aktörer som delar samma intersubjektiva värld. (Siljander 2015, 205–206).

Chapman (2011, se O'Bryan och Harrison, 2014, 54) betonar att lärande är en kreativ process som aldrig är statiskt. Enligt Chapman ska lärandet alltid vara en växelverkan mellan lärare och elev och att båda parterna ska utvecklas i lärandeprocessen. Enligt O'Bryan och Harrison (2014,5) är den viktigaste faktorn i att forma en framgångsrik sångare en positiv relation mellan läraren och eleven.

Arbets sättet inom instrumentpedagogiken är att eleverna får kontinuerlig utvärdering. Eleven utvärderas verbalt, icke-verbalt och genom musiken. Eleven är således i en sårbar position och upplevelser av misslyckanden kan påverka negativt på elevens tolkning och spontana reaktioner. Det i sig påverkar på lärandesituationen och på förhållandet mellan läraren och eleven. Lärarens acceptans mot eleven är en förutsättning för att

eleven ska kunna använda sin fantasi. Att lära sig nya saker är inte enbart roligt, utan för med sig känslor såsom rädsla. I en trygg miljö har eleven lättare att tåla svåra känslor. (Hyry- Beihamer m.fl., 2013, 172).

5 Metodik

”Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem” (Kvale 2014, 15).

I min avhandling undersöker jag elevers upplevelser av elevcentrerad undervisning i pop/jazz- sång. Följande forskningsfrågor är centrala för min avhandling:

1. Hur beskriver eleverna sin lärandeprocess?
2. Hur delaktiga är eleverna på sånglektionen?
3. Hur upplever eleverna maktförhållanden mellan lärare och elev?

Många forskningsprojekt inom sångpedagogik har gjorts ifrån pedagogens perspektiv och inte ifrån elevens. För att kunna utveckla sångpedagogiken, tror jag att det är viktigt att försöka förstå elevens syn på sin lärandeprocess och förstå elevens upplevelser av lärandesituationen. Därför använder jag mig i denna undersökning av kvalitativ forskningsintervju som datainsamlingsmetod.

5.1. Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning är ett brett begrepp. Kvalitativ forskning har traditionellt förklarats som motsats till kvantitativ forskning, som dock ger en snäv förklaring till vad kvalitativ forskning är. Kvalitativ forskning kan definieras på ett allmänt plan som ”icke-numeriskt”. Ifall vi undersöker ett empiriskt fenomen, är det själ att använda sig av kvalitativa forskningsmetoder (Eskola & Suoranta, 1998, 13–14).

Fastän denna polarisering mellan kvantitativ och kvalitativ forskningsmetod på senare år har kritiserats, förklarar jag kvalitativ forskning genom att först redogöra den kvantitativa analysens kännetecken. Den kvantitativa forskningsmetoden baserar sig på naturvetenskaplig forskning, och i analysen söker man samband mellan systematiska, numeriska och statistiska förhållanden. I den kvantitativa forskningen tolkar man objektiva, genomsnittliga samband som brukar redovisas i form av tabeller. (Alasuutari, 2011, 34). Den kvalitativa forskningen kan inte förklaras genom objektiva samband. Den kvalitativa forskningen kan beskriva empiriska fenomen och eller hur människor upplever fenomenet (Bell 2000).

Flexibilitet är också kännetecknande kvalitativ forskning. Forskningsplanen kan ändra under undersökningens gång, då forskaren söker samband mellan teorin, datainsamlingen och analysen. Forskaren kan hamna i en situation där även forskningsfrågorna måste ändras då forskningen framskrider. Den kvalitativa forskningen vill förstå forskningsobjektet och komma i kontakt med dess inre värld. På grund av den kvalitativa forskningens natur, är det omöjligt för forskaren att hållas fullständigt objektiv. Därför är det viktigt att forskaren är medveten om sina egna värderingar och sin subjektivitet i förhållande till forskningsobjektet. (Eskola & Suoranta, 1998, 16–17).

5.2 Den kvalitativa forskningsintervjun

Intervjun är det vanligaste sättet att samla in data inom den kvalitativa forskningen. En kvalitativ intervju är ett vardagligt samtal där forskaren försöker förstå respondentens livsvärld som forskaren sedan tolkar. Samtalet kan kallas för halvstrukturerad då samtalet har ett syfte och leds av forskaren. Den kvalitativa forskningsintervjun är ämnesorienterad, vilket betyder att två (eller flera) människor diskuterar ett gemensamt ämne. Forskaren analyserar materialet med hänsyn till antingen respondentens livsvärld eller till respondenten. Den viktigaste uppgiften för en kvalitativ forskningsintervju är att forskaren försöker förstå vad respondenten säger. Det är också viktigt för forskaren att försöka läsa mellan raderna. Det muntliga samtalet förvandlas till text och forskaren tolkar texten. (Kvale, 1997, 13; Eskola & Suoranta, 1998, 85).

I min forskning använder jag mig av en **halvstrukturerad temaintervju**. En temaintervju innebär att intervjun delas in i teman som diskuteras. Forskaren är medveten om att respondenterna upplevt en viss situation, forskaren har läst sig in på ämnet och på basis av forskarens undersökning framställs teman som utgör stommen för intervjun. Varje fråga är inte i detalj uttänkt, utan även respondenten kan påverka på hur mycket och hur djupt samtalet går in på ett tema. Forskaren ser till att intervjuteman blir besvarade men intervjufrågornas ordning kan variera beroende på respondenten. Alla respondenter besvarar samma teman, vilket utesluter en öppen intervju. Således motiveras valet som halvstrukturerad intervju (Hirsijärvi & Hurme 2011, 47–48; Eskola & Suojärvi, 1998, 86).

Det är viktigt att intervjuaren är påläst i ämnet och kan föra ett initierat, styrt samtal. Intervjuaren bör vara förberedd för intervjun, så att den ska lyckas på bästa möjliga sätt. Frågorna ska vara tydliga och intervjuaren ska öppet och vänligt ta emot respondentens

livsvärld, utan att glömma ett kritiskt förhållningssätt till svaren. En känslighet för underliggande meningar och för kroppsspråk är önskvärd så att intervjuaren kan få en fullständig beskrivning av respondentens livsvärld. Även en förmåga att känna på sig när något ämne blir för känsloladdat för att fortsätta intervjun är viktig. Att väcka förtroende hos respondenten är bra så att respondenten vågar öppna upp sina tankar. Intervjuaren bör undvika ledande frågor. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 68–69; Kvale, 1997, 138–139).

Jag utförde mina intervjuer på caféer som var lätt tillgängliga för informanterna. Intervjuerna gjordes i januari 2020.

5.3. Analys av intervjuerna

När intervjuerna förvandlas från tal till text, för det med sig en del frågeställningar som forskaren måste ta ställning till. Forskaren måste bl.a. fundera hur ordagranna utlåtanden ska littereras, om utskriften ska skrivas ut i talspråk eller skriftspråk och ifall meningsfulla pauser ska skrivas ut, och i så fall på vilket sätt. För att besvara dessa frågor bör avsikten med utskriften vara klar (Kvale, 1997, 156). I min studie försökte jag transkribera så noggrant som möjligt för att inte missa underliggande meningar och kunna analysera materialet på ett övergripande sätt.

Jag transkriberade mina tre intervjuer. Intervju nummer ett tog 54 minuter och blev i transkriberad form 16 sidor. Intervju nummer två tog 40 minuter och blev 13 sidor i transkriberad form. Den tredje och sista intervjun tog 43 minuter och blev i transkriberad form 14 sidor.

Meningen med en kvalitativ analys är att skapa ny information om forskningsområdet och få en klar bild av det insamlade materialet. I analysen sammanfattar forskaren materialet utan att förlora dess innehåll (Eskola & Suoranta, 2005, 137). I denna undersökning speglar jag intervjuerna mot teorin och analyserar intervjuerna utgående ifrån teoretiska ramar. Jag beskriver mitt material fenomenologiskt, vilket innebär att jag försöker förstå och förklara aktörernas livsvärld (Kvale, 1997, 54).

Jag gjorde en pilotintervju för att se ifall mina intervjufrågor var meningsfulla för min analys och gjorde därefter ändringar i intervjufrågorna. Pilotintervjun genomfördes den 9 december 2019. Under bearbetningen ville jag ställa några tilläggsfrågor och jag hade kontakt med informanterna via e-post den 19.2.2020.

Efter transkriberingen analyserade jag materialet genom att kategorisera materialet i teman. Att kategorisera materialet är den vanligaste formen av intervjuanalys (Kvale, 2014, 241). Jag analyserade mitt material genom färgkodning. Jag delade in materialet i fem olika teman som genomsyrade intervjuerna. Olika teman bestämdes så att dessa teman synliggjorde svaren på mina forskningsfrågor. Före jag genomförde intervjuerna hade jag tänkt behandla fyra teman i analysen men ett ytterligare tema framkom frekvent i alla intervjuer, vilket sedan påverkade på analysdelen. Jag analyserade sedan dessa teman utgående från mina forskningsfrågor.

5.4. Den kvalitativa forskningsintervjun och etik

All forskning innefattar etiska överväganden. Speciellt i intervjuer ställs forskaren framför etiska frågeställningar. Det finns sällan bestämda lösningar och sätt för att tangera dessa frågeställningar och måste alltid övervägas enskilt (Kvale, 1997,106).

Informerat samtycke innebär att respondenterna har gett sitt samtycke till intervjun, att de har fått information om forskningens syfte och vilka risker och fördelar de finns att delta i forskningen. Det innebär också att respondenterna är frivilligt med i intervjun. (Kvale, 1997, 107). Jag utförde ett skriftligt avtal där respondenterna gav sitt samtycke till att delta i intervjun och de fick information om intervjuns syfte.

Konfidentialitet betyder att respondenterna inte kan identifieras i undersökningen (Kvale, 1997, 109).

Forskarens roll är viktigt i den kvalitativa forskningsintervjun. Forskaren bär ett vetenskapligt ansvar, som ser till att forskningen blir så oberoende som möjligt. Som tidigare konstaterat är det omöjligt för forskaren att vara totalt objektiv i en kvalitativ forskning. Att forskaren förstår sin subjektivitet är ett försök till att förhålla sig objektiv (Eskola och Suoranta, 1998,16-17). Objektivitet har varit en förutsättning för kvantitativ forskning, men kan inte tillämpas likadant i kvalitativ forskning. (Kvale, 1997, 65)

Reliabilitet innebär att resultatet skulle visa sig vara likadant ifall forskningen skulle göras på nytt med samma forskningsmetoder. **Validitet** innebär en bedömning på hur användbart forskningsmaterialet och materialets analys är (Eskola & Suoranta 1998). Hirsjärvi och Hurme (2011) ifrågasätter dock dessa termer, eftersom båda termer har sitt ursprung i analysen av kvantitativa forskningar. Termerna baserar sig på en syn där realiteten är objektiv, vilket den inte är i kvalitativa forskningsintervjuer. Vi kan alltså

inte förvänta oss att ett samtal mellan två människor skulle förbli exakt samma ifall den skulle utgöras på nytt, eftersom samtalstillfällena alltid är unika (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 185). Hirsjärvi och Hurme presenterar att reliabilitet kunde i en kvalitativ forskning granskas genom att forskaren dokumenterar sina slutsatser så noggrant som möjligt och kan förklara hur slutsatsen gjorts. Forskaren ska också i alla skeden av undersökningen granska sina slutsatser kritiskt. Validitet kan i en kvalitativ forskning granskas genom att spegla intervjumaterialet med tidigare källor som angetts i teoridelen. Källornas validitet bör också granskas (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 185). I intervjuerna framkom det att jag personligen känner två av informanternas lärare, vilket bör nämnas med tanke på intervjuanalysernas validitet.

6 Resultat

I detta kapitel presenterar jag mina forskningsresultat. Jag har samlat in mitt material genom tre intervjuer. Analysen av intervjuerna har jag delat in i fem teman som frekvent kom fram i intervjuerna: motivationen i lärandeprocessen, sånglektionernas målsättningar, förväntningar på elev och lärare, känslor som förekommer i samband med sånglektionen och förhållandet mellan läraren och eleven. Dessa teman behandlade jag genom att spegla dem mot mina forskningsfrågor. Nedanstående tabell synliggör min tanke i analysprocessen. Stundvis lappar teman över varandra då exempelvis delaktighet starkt kopplas med maktförhållanden.

ELEVCENTRERAD UNDERVISNING			
Teman från intervjuerna	Lärandeprocessen	Delaktighet	Makt
Motivation	6.2.1	6.2.2	6.2.2
Målsättningar	6.3.1	6.3.2	6.3.3
Förväntningar	6.4.1	6.4.2	6.4.3
Känslor	6.5.1	6.5.2	6.5.3
Maktförhållanden	6.6.1	6.6.2	6.6.3

6.1 Presentation av informanterna

I min undersökning deltog tre elever som studerar inom den grundläggande konstundervisningen eller alternativt har nyligen studerat inom den grundläggande konstundervisningen. Jag valde informanterna på grund av att alla har pop/jazz- sång som huvudinstrument och studerar eller har nyligen studerat på olika musikinstitut i Finland. Det var också viktigt för mig att informanterna har eller har haft olika sånglärare. Alla intervjuade är myndiga. Informanterna presenteras i detta arbete med påhittade namn. I analysdelen beskriver jag Neas och Siiris upplevelser i presens medan jag presenterar Kajsas beskrivningar i imperfekt. Jag gör det på grund av att Kajsa inte längre studerar inom den grundläggande konstundervisningen i musik.

Informant nr 1: Nea

Nea är 27 år gammal och är skådespelare till yrket. Hon har gått på sånglektioner i 10 år på musikinstitut och avlagt D-examen i pop/jazz- sång. Hon går fortfarande på pop/jazz-sånglektioner varannan vecka och tar klassiska sånglektioner varje vecka. Nea har studerat med två olika pop/jazz- sånglärare och en klassisk sånglärare. Hon har tidigare spelat violin men slutade i tonåren.

Informant nr 2: Kajsa

Kajsa är 19 år och studerar på musikpedagogiklinjen vid Sibelius-Akademien. Som sitt huvudinstrument anger hon pop/jazz sång. Hon har före sina yrkesstudier gått två år på sånglektioner på musikinstitut. Hon har studerat med två olika pop/jazz sånglärare. Nea berättar att hon en del spelar fritt ackompanjering i piano och precis har börjat ta lektioner i klassisk piano.

Informant nr 3: Siiri

Siiri är 20 år och studerar första året på ett universitet. Siiri har studerat inom den grundläggande konstundervisningen i fyra år och är nu på sitt femte år. Före sångstudierna spelade Siiri klassisk piano och avlade 3/3-examen. Hon spelade också ett år pop/jazz-piano samtidigt som hon började sångstudierna. Siiri är verksam i en studentkör förutom sina studier på musikinstitutet. Siiri har jobbat med samma lärare under sin tid på musikinstitutet.

6.2. Elevens motivation som grund till en lyckad lärandeprocess

6.2.1 Lärandeprocessen och motivation

Neas bakgrund i hennes förhållande till musik har varit negativt laddat då hon spelade klassisk violin fast hon egentligen inte tyckte om att spela. Det var hennes föräldrar som var initiativtagare till att hon började spela ett instrument. När hon slutade med violin hittade hon sången. Hon tyckte det var roligt och hon upplevde sig vara duktig på att sjunga. Hon tycks ha velat sluta violinspelet tidigare men fortsatt på grund av hennes föräldrar.

”Men sen när jag äntligen fick sluta violin så då tyckte mamma att jag måste hålla på med något musik så jag började i kör. Då hiffa jag att jag inte alls hatade musik, jag hata bara instrumentet liksom..” (Nea)

Siiri berättar också att musiken har kommit till hennes liv från hennes föräldrar.

”O så när mamma o pappa sjunger mycket, dom sjunger också i kör. Så va de så där att jag tänkte att jag kunde sjunga helt bra att jag sku villa lära mig det mera eller bli mer säker eller nånting. ”

Siiri spelade piano i flera år tills hon började med sånglektioner. Hon berättar också att hon tyckte att hon var ganska duktig på att sjunga och därför ville ta sånglektioner.

Som grund för motivationen är det gemensamt hos alla informanter att de upplever sång som roligt och de upplever att de är duktiga på sång. Det som de upplever att de är duktiga på inom sång är kopplade till musikstilar som informanterna lyssnar på. Motivationen som kommer från eleven själv är en förutsättning för en god lärandeprocess. För att motivationen ska upprätthållas behöver eleverna få nya utmaningar och nya målsättningar som ger möjligheten till att uppleva att lyckas (Anttila, 2004, 157). Kajsa har blivit bekant med jazzsång genom att hon tillsammans med sin lärare bekantat sig med jazzsång:

”.. nykyään kiinnostaa myös jazzlaulaminen tai erityisesti soolojen kopioiminen mitä mä oon alkanut tekee nyt. Se on hauskaa..... tai siis et sooloja on nuotinnettu nii sit mä oon niitä vähän opetellu. Nii se on tosi hauskaa! Ja siitä saa hyvästi eväitä sitten soololauluun, mikä on vielä aika vierasta itselle. ” (Kajsa)

Fastän alla informanter berättar att de är motiverade till att sjunga, tycker alla att de inte övar tillräckligt på egen hand. Nea beskriver att hon är ”världens sämsta elev på det sättet” och nästan aldrig övar sång hemma. Hon berättar att hon ofta kan sjunga igenom låtarna när hon har tråkigt eller håller på att diska hemma. Siiri upplever likt Nea att hon övar väldigt lite hemma. Då hon övar brukar hon eventuellt göra stödövningar eller sjunga någon lugnare sång. Kajsa beskriver att hon nu i samband med yrkesstudierna övar mer men beskriver liknande tankar om sin övning under hennes studier inom den grundläggande konstundervisningen, då hon upplevde sånglektionerna som hobbyverksamhet. Dessutom tycker hon att hon inte hade tillräckligt med kunskap för att öva på egen hand.

Nea gör en stark motsättning mellan att sjunga tekniskt perfekt och att sjunga från hjärtat. Hon tycker att hon skulle gynnas av att behärska tekniken bättre men däremot anser hon att ifall sångtekniken påverkas negativt av tolkningen, är det att föredra än att tolkningen skulle bli sämre. Hon identifierar sig egentligen inte som en sångare utan som någon som berättar en berättelse. Nea tycks ha tanken om att den ena utesluter den andra, vilket kan vara en förklaring till att teknikövningen hemma inte lockar. Som skådespelare njuter hon av att lyssna på artister som sjunger med en stark tolkning snarare än sådana som tekniskt är duktiga. Hennes förebild är Freddie Mercury och i musikalvärlden handlar förebilderna snarare om musikalartisters rollprestationer än en enskild sångare. Kan tänka sig att motivationen till att öva på egen hand ligger hos Nea i att hennes förebilder i sång. Man kan tänka sig att motivationen till att öva på egen hand ligger hos Nea i att hennes förebilder i sång är förebilder, vars starka sida är tolkningen och inte det tekniska kunnandet.

Det finns dock en paradox i att Nea och andra sidan vill förädla sitt instrument. Ifall motivationen granskas genom elevens delaktighet kan man dra den slutsatsen att eleverna kan ha svårt med att ta ansvar över sitt lärande. Paradoxen i att Nea vill bli bättre på sångteknik och ändå inte har motivationen att öva kan förklaras med att Nea inte är van med att ta fullt ansvar över sin lärandeprocess. Hon menar också att hon alltid haft lätt att lära sig och att hon upplever att hon klarat sig med lite övning.

”Jag har alltid haft lätt för att lära mig material, både text och musik, och har kanske därför lärt mig att vara "lat" och inte öva hemma.” (Nea)

En annan möjlig förklaring till att eleverna inte övar är att de inte vet hur de ska öva på egen hand. Kajsa upplevde hemövningen som abstrakt. Speciellt i början på sina studier visste hon inte riktigt hur hon skulle öva.

”Ja sit ku ei oikeen ollu semmosia eväitä siihen harjoitteluun. Ja pari kertaa kysyinkin just et mitä mä teen kotona. Se on vähän semmosta hämmäntävää kun on vasta aloittanut.” (Kajsa)

”...Koska just oli vähän hukassa sen kans et miten vois treenata. (Kajsa)

Nea tycker det är rentav skrämmande att öva hemma ifall något går fel och läraren inte är på plats för att hjälpa.

” Jag är på något sätt lite skraj för att öva själv. Då har jag inte den där bollplanken som säger hur det går och värma upp själv känns också jätteskrämmande.” (Nea)

”Jag känner mig trygg med mina lärare, och kan under lektioner släppa loss och braka på, för jag litat på de övningar de kommer med och att de

hör ifall jag gör något tokigt. Men hemma har jag svårt att sätta mig framför pianot och helt enkelt sjunga upp.” (Nea)

Nea upplever det svårt att öva på egen hand eftersom hon inte får responsen av hennes lärare direkt. I detta avseende kan man tänka att Nea inte är helt säker på hur röstmekanismen fungerar och vad en hälsosam röst användningen innebär. Vaalio (1997, 10) skriver att sång är mycket subtilt muskelarbete och man kan fråga sig på vilket sätt elever inom den grundläggande konstundervisningen ska förväntas öva på egen hand. Att öva utan bollplanken vara mycket svårt.

Däremot fick Kajsa motivation till att öva på egen hand då hon började studera musik på yrkesnivå.

”Varsinkin täällä ympäristössä kun kaikki on niin hyviä nii sit tavallaan aattelee että kun on aika tavoitteellinen sn suhteen et halua olla hyvä ja halua saada lisää eväit itsensä ilmaisuun niin ehkä just se. Se on tosi moti-voivaa olla porukassa missä tuntuu tavallaan et muut on parempia niin sit-ten jotenkin pyrkii siihen ja miettii et noiki on päässy tonne harjoittelemalla ettei vaivu semmoseen että noi on vaa hyviä ja mä en vaa oo.”
(Kajsa)

Motivationen till att öva på egen hand har för Kajsa blivit lättare då hon nu befinner sig i en miljö där hon upplever att hennes studiekompisar också är duktiga på att sjunga. Före sina yrkesstudier var Kajsas målsättningar mindre ambitiösa och hon upplevde sång som hobbyverksamhet. Målsättningen med sånglektionerna påverkade i Kajsas fall på motivationen.

Siiri uppger att orsaken till att hon inte övar så mycket ligger delvis i att hon inte har tid och dels i att då hon hinner sjunga vill hon sjunga låten igenom istället för göra teknikövningar. Hon upplever teknikövningarna som tråkiga. I Siiris intervju framkommer det också att hon inte vet vilka röstövningar hon borde göra på egen hand. Det är inte meningsfullt för Siiri att göra sångtekniska övningar på egen hand och dessutom är hon osäker på hur dom ska göras.

Informanternas beskrivningar liknar varandra och det kan konstateras att eleverna upplever övandet som omotiverande. En stor orsak är att de inte vet hur de ska öva utan att lärare finns på plats som bollplank.

6.2.2 Delaktigheten påverkar motivationen

Ifall man granskar Siiris delaktighet i sitt övande kan man ändå konstatera att Siiri övar på ett sätt som känns motiverat för henne. Hon sjunger igenom låten för att det är roligt. Man kan också fråga sig varför detta inte upplevs som ”ordentligt övande”. Röstövningarna vet hon inte riktigt hur hon ska göra och förblir på det sättet lösryckta.

Motivationen till att avancera i sång tycks vara starkast då den kommer från eleven själv och det görs på ett sätt som eleven gillar. Läraren kan ge nya impulser som stärker motivationen. Kajsa beskriver att hon börjat sjunga jazz då hennes lärare gett till läxa att transkribera sångsolon. Siiri har börjat sjunga mer i bröstklang tack vare sin lärare och gillat det. När vi granskar detta utgående från elevernas delaktighet kommer impulsen först från läraren som sedan motiverar eleven och eleven blir delaktig i lärandeprocessen förutsatt att ämnet känns motiverande.

Delaktigheten i lärandeprocessen kan granskas genom hur repertoaren väljs på sånglektioner. Kajsa berättar att läraren till största del valde låtar som de sjöng på lektionen.

”Kyl se oli musta ihan toimiva tai et varsinkin sit ku aloittaa nii joo on se kiva laulaa niit omii biisejä mut kyl se auttaa enemmän eteenpäin jos se opettaja antaa ainakin alussa aika paljon ohjeistusta siitä et mitä kannattaa laulaa sit kun se on eka kuunnellu sua. Mut se oli kuitenkin kiva et pysty välil vaikuttaa siihen et mitä laulaa. Jos oli motivaatio kateissa nii sit välil oli semmonen tää onki kivaa.” (Kajsa)

Kajsa tyckte det var skönt att läraren valde låtar och hon litade på att läraren valde låtar som passade henne. Hon tyckte det var bra men samtidigt kände hon att det var bra för motivationen att själv välja låtar ifall motivationen saknades. Kajsa kunde således påverka på repertoaren, men själva ansvaret av repertoarvalet låg på läraren. Ifall läraren valde en låt som var på ett främmande språk vars text hon inte förstod, eller sjöng en låt från en musikstil som hon inte gillade, kände Kajsa sig omotiverad till att öva. Delaktigheten påverkade således på motivationen för Kajsa.

Siiri beskriver att repertoaren största dels väljs tillsammans med läraren.

” Om vi ska söka nya sånger så brukar hon fråga vad jag har för idéer o sen kan hon titta vad hon har och vad hon sku tycka att det är bra av det jag säger. Sen om vi har sånger som vi har valt så brukar han fråga ofta

vilken sång jag vill börja med och sjunga o nåt sånt. Annars inte vet jag..”
(Siiri)

Siiri kan påverka på vad de sjunger på lektionerna och i vilken ordning. Siiri är delaktig i valet av repertoaren och känner att hon kan påverka på vad de sjunger.

Motivationen till att sjunga ligger hos alla informanter i grunden hos dem själva. Enligt en elevcentrerad syn på lärande ska läraren fungera som en handledare i elevens lärandeprocess och ta i beaktande elevens unika lärande. Det är svårt att bli motiverad ifall eleven inte tycker om den låt de sjunger. Informanterna är inte så motiverade till att öva sångteknik på egen hand, vilket beror på att det inte känns meningsfullt för eleverna och att de inte är säkra på hur de ska öva.

6.3 Målsättningar på sånglektioner

6.3.1 Lärandeprocessen och målsättningar

Alla informanter har målsättningar i sina sångstudier. Siiri har som målsättning att våga uppträda mera och bli mer bekväm med situationen. Neas målsättningar tangerar hennes yrke och hon vill upprätthålla sångtekniken inför kommande auditions. En annan målsättning som Nea har är att våga improvisera, vilket hon upplever som svårt på sånglektioner. Kajsas målsättningar var att allmänt bli bättre på att sjunga genom att lära sig grunderna i sångteknik. Kajsa var intresserad av musikteater så en målsättning för Kajsa var att lära sig sjunga musikallåtar och uttrycka sig med sång.

Det är egentligen endast Siiri som funderar på sätt som hjälper att uppnå sin målsättning. För att uppnå sitt mål har Siiri fått hjälp av körsång till att bli mer bekväm med att uppträda:

”Kören har hjälpt mig med det ganska mycket på det sättet att jag just har sjungit med dom, om vi har haft nå kvartettgrejer vid sidan om så har jag sjungit med dom och hört andra sjunga så har jag märkt att det inte är så farligt om du nångång sjunger falskt eller om du tappar stödet eller nånting. Att alla gör det typ. O att alla har en egen stil och sådär.” (Siiri)

I sin lärandeprocess har Siiri haft nytta av att lära sig av andra elever. Något som också hjälpt Siiri i hennes lärandeprocess är att de jobbat på uppträdandesituationerna tillsammans med sin lärare.

”Nu har vi börja på att jobba på det mer. Nog har vi såhär nångång funderat på saken men nu i höst så börja vi fundera mycket mer så där att vi tala. Eller jag sku ha ett uppträdande o vi hade öva den där sången då jättelänge för att jag sku vara säker på den där sången.

För Siiri har det också varit meningsfullt att på förhand fundera på hur uppträdandesituationen möjligtvis kan se ut. De har tillsammans med läraren funderat på hur publiken brukar förhålla sig till uppträdanden och vad man kan tänka på då man uppträder.

6.3.2 Delaktigheten i elevens målsättningar

Siiri har någon gång diskuterat med sin lärare om sina upplevelser om att uppträdanden känns jobbiga. Hon upplever att hon har fått stöd av sin lärare för att uppnå sitt mål.

Däremot har Siiri inte direkt diskuterat hennes målsättning med sin lärare:

”Int sådär att jag sku ha sagt att det är min målsättning, tror jag. Kanske mer sådär att då sa jag före att jag sku villa uppträda så att jag blir mer bekväm med det. O så där mycket sånteknik och sånt också. Så vi har nog tala om det på det sättet.” (Siiri)

Dialog är en förutsättning för att undervisningen ska vara elevcentrerat (hooks, 2007, 196). Att ha en gemensam målsättning kan vara viktigt med tanke på elevens motivation i sin lärandeprocess. Siiri är delaktig i lärandeprocessen på så sätt att hon berättar om sina önskemål och vad hon skulle vilja kunna bättre. Men en klar gemensam målsättning för sånglektionerna verkar saknas och kunde kanske behövas.

Kajsa berättar att de med hennes lärare några gånger om året diskuterade sånglektionernas målsättning.

”.. Tai siis silloin ihan kauden alussa käytiin vähän läpi että niin kuin mitä just tavallaan tavoitteita itellä on ja mitä opettaja aattelee tavallaan mitä pyritään tekemään.. Niin. Se oli sitten se kauden rakenne ja sitten oli vähän niin kuin loppupalauttekeskustelu. Että millaista on ollut ja vähän semmosta reflektointia ja itsearviointia” (Kajsa)

Läraren och Kajsa förde dialog om målsättningen och på så sätt tillsammans jobbade mot ett gemensamt mål. En liknande diskussion fördes inte med Siiri och hennes lärare. Man kan beskriva Kajsas lärandeprocess som mer delaktig i detta sammanhang, då läraren är medveten om Kajsas målsättningar. En klar diskussion om målsättningar kan behövas så att det inte uppstår underliggande målsättningar som i sig påverkar på

lärandeprocessens förväntningar. Ett exempel är Kajsas beskrivning (se kapitel 6.4.1) om att läraren hade större förväntningar på Kajsas framsteg än Kajsa själv, vilket berodde på att läraren såg potential hos Kajsa men förde inte dialog om det.

Nea är delaktig i sin lärandeprocess med tanke på målsättningarna. Neas D-examen i pop/jazz- sång gjorde hon genom att enbart sjunga musikallåtar, som hon vill specialisera sig på och som hon har nytta av sitt yrke. Neas lärare formar undervisningen enligt Neas behov och Nea kan påverka på sina lektioner.

” Min sånglärare var ganska fri vad det gäller läroplanen, mer enligt behov vad vi håller på med. Inte sådär slavaktigt, vilket jag tycker är jätteskönt.”
(Nea)

Neas lärare tillämpar läroplanen på ett sätt som gynnar Nea, vilket hon trivs med.

Delaktigheten kan också granskas genom att se på hur informanterna beskriver upplägget av sånglektionerna och hur upplägget speglas mot elevernas målsättningar.

”.. Eka lämpättiin, sitten yleensä tehtiin jotain ääniharjoitteita missä opeteltiin joko kuuntelemaan tai laulamaan sointuja tai jotain semmosta yleishahmotusta. Tai sitten jotain tekniikkajuttuja. Sitten lopuksi laulettiin sitä läksyä ja ihan lopuksi oli vielä joko uus biisi tai sitten käytiin sitä vanhaa ja se oli uudestaan läksynä” (Kajsa)

Kajsa uppgav som hennes målsättning att lära sig musikallåtar och lära sig grunderna i sångteknik. Kajsa uppger att hon kunde påverka på sånglektionens uppbyggnad, men att läraren för det mesta bestämde innehållet. I början på lektionen kunde Kajsa påverka på lektionens gång genom att önska sig hur de skulle värma upp eller bestämma att de direkt började med låten. Kajsa kunde påverka på lektionens förlopp och de diskuterade tillsammans med läraren vilka målsättningar Kajsa hade och hur de kunde uppnås. Det framkommer inte direkt att Kajsas målsättningar påverkade på lektionsupplägget men Kajsa hade möjligheten att påverka.

Nea beskriver att uppvärmningen på lektionen bestäms enligt vad de ska sjunga.

”Vi har uppvärmning och ganska mycket stödövningar o sånhäna grejor snarare än skalor och hoilande. O sen kan det vara enligt behov, vi bestämmer enligt biisin hurdan uppsjungning vi har. Vi håller inte på med skalor och hoilande om vi vet att biisin som jag ska sjunga är väldigt låg och såhär, då sjunger vi inte upp mig till typ tre strukna d...” (Nea)

Nea är delaktig i hur lektionen formas. Nea tycker att det är bra att hon själv får välja och att hennes lärare förstår Neas målsättningar och kan anpassa sin undervisning till Neas behov.

” Annars har jag jättemycket själv fått leda åt det håll som jag vill gå. Hon (läraren) har alltid bejakat den här min teatreala sida. När hon sen föreslår någonting är det liksom en stark text, det är hemskt lite såndänt att nu ska alla mina elever bli likadana popsångare utan alla för leda åt sitt eget håll.”
(Nea)

Sånglektionens uppbyggnad är inte alltid den samma och varierar så att uppbyggnaden stärker Neas målsättning i sång. Nea tycker att hennes lärare formar sin undervisning på ett individuellt sätt. Däremot kan man fråga sig ifall detta upplägg hjälper Nea i hennes målsättning i att förädla sitt instrument.

Siiris målsättning är att hon skulle bli mer bekväm med att uppträda. Så här beskriver hon sånglektionens uppbyggnad:

”Nå i början brukar vi sjunga upp för att värma upp rösten. Eller ibland om vi ska hinna med många sånger, försöker jag värma upp före också sådär hemma. Så att uppvärma själv. Och då uppvärmer vi sen int. Sen börjar vi beroende lite på hur långt jag har kommit i dom sångerna som jag sjunger men så sjunger vi igenom och så kollar vi sådär att vad ska jag tänka på mer i den där sången.” (Siiri)

Lektionernas uppbyggnad verkar inte kontinuerligt tangera Siiris målsättning, men däremot har de inte heller direkt diskuterat den. Eftersom undervisningen styrs av en läroplan, kan man tänka sig att lektionsuppbyggnaden stöder målsättningar som nämns i läroplanen. Siiris lärare kan möjligtvis ha en målsättning som speglas mot läroplanen och därför har valt att bygga upp lektionerna på ett visst sätt. Ifall man analyserar genom detta så styr läraren lektionernas uppbyggnad och samtidigt målsättningen. Siiri är inte så delaktig med tanke på hur lektionerna formas mot elevens målsättning.

6.3.3. Maktförhållanden i målsättningar

Enligt Kajsa stödde läraren delvis den egna målsättningen.

”Opettajat antaa jonkun verran tilaa sille mitä ite halus mutta tota ne saatto enemmän antaa semmosia neuvoja että miten niihin tavoitteisiin siten päästään.

Däremot var inte Kajsas och hennes lärares målsättningar inte alltid den samma. Speciellt i slutet på terminen upplevde Kajsa att lärarens målsättningar för Kajsa blev högre.

”Mut sit ehkä ne erot näkyi enemmän sit loppuvuodesta kun huomaa et tavallaan opettajan vaatimustaso voi olla vähän eri kun mitä tavallaan on itse itseltään vaatinut. Sen ehkä huomaa silleen.” (Kajsa)

Idén till att söka sig till yrkesstudier kom från sångläraren, vilket kan vara orsaken till att lärarens krav var högre.

”No se itseasiassa tuli mun lauluopettajalta. Kun mä just punnitsin eri vaihtoehtoja ja se just kysy et mitä mä oon aatellu tulevaisuudessa. Nii sit mä sanoin et mua kiinnostaa opettajuus et aattelin ehk hakee OKLlään. Sit se oli silleen et miks sä et hae mukalle? Sit mä olin silleen et niinpä! ...lähti sieltä ehkä alun perin just laulutunneilta kun tuli semmonen olo et vois olla jotain potentiaaliä tehä musiikkii.” (Kajsa)

Kajsa beskriver att hon tror att hennes lärare hade funderat på Kajsas potential till yrkesstudier i musik innan hon berättat för Kajsa om sina tankar. I sig kan man se att läraren tog i beaktande Kajsas mål och jobbade delvis elevcentrerat. Däremot kan man tolka saknaden av dialogen som ett maktutövande där läraren styr undervisningen mot en viss målsättning som inte var klar för eleven. I och för sig blir målsättningen gemensam då eleven bestämde sig för att söka sig till yrkesstudier. I följande kapitel beskriver Kajsa sina erfarenheter om hur olika förväntningar kan påverka negativt på lärandeprocessen. Man kan konstatera att en öppen dialog är viktig för att eleven och läraren ska kunna ta del av elevens lärandeprocess på ett övergripande sätt.

6.4 ”Du är duktig men lat”

6.4.1.Lärandeprocessen och förväntningar

Det är inom elevcentrerad undervisning viktigt att fråga sig vad som undervisas och varför. Roller som elev och lärare för med sig olika förväntningar som påverkar på elevens lärandeprocess.

”Just ehk silleen et opettajat näki tietyn potentiaalini nii sit ne aatteli niinkun et pitää edetä niinkun tällä tavalla. Sit ei ollut ite jotenkin siin kohtaa

ehtiny panostaa niin paljon lauluun nii sit se oli semmone et aa et jos olisin panostanut olisin vieläkin parempi. ” (Kajsa)

Kajsa upplevde att hennes förväntningar på sin lärandeprocess inte alltid möttes med lärarens förväntningar. Det framkommer i intervjun att Kajsa upplevde sång som hobbyverksamhet medan läraren såg potential i Kajsa och såg en möjlighet för Kajsa att söka sig till yrkesstudier inom musik. Detta gav upphov till olika förväntningar som påverkade negativt på Kajsas lärandeprocess.

”Niin kuin henkilökohtaisena esimerkkinä mul oli just se et mulle sanottiin kauden lopussa että sä oot lahjakas mutta laiska. Et tavallaan se harjoittelumäärä mikä mul oli niin se ei tavallaan kohdattu siihen et mitä opettaja ajatteli et mä olisin harjoiteltu. Semmonen ero ehkä.” (Kajsa)

Kajsa upplevde sånglektioner som hobbyverksamhet och kände då att läraren förväntade sig mera av Kajsa än vad Kajsa kunde leva upp till. Hon tog det som en komplimang att läraren såg potential men samtidigt kände hon att hon misslyckades och presterade dåligt. Hon tyckte inte att det kändes bra.

Ifall vi granskar detta genom elevcentrerade principer kan man konstatera att läraren inte i detta fall tänkte på elevens känslor och elevens välmående som helhet. hooks (2007) betonar att läraren i en elevcentrerad undervisningssituation ska ta i beaktande elevens känslor och ta elevens bakgrund i beaktande. I läroplanen för den grundläggande konstundervisningen framstår det att man i utvärderingen ska ta i beaktande elevens självkänsla (LP 2017). När läraren beskriver Kajsa som ”duktig men lat” framstår det som om läraren analyserar Kajsas egenskaper, vilket utvärderingen inom den grundläggande konstundervisningen inte ska göra (LP 2017). Denna utvärdering gav inte heller motivation för Kajsa att öva och resulterade i att Kajsa kände att hon misslyckades i sin lärandeprocess. Däremot tänker jag att situationen kunde ha blivit annorlunda ifall läraren och eleven skulle ha kommunicerat om bägges förväntningar gentemot sångstudierna. Man kan tänka att det finns en möjlighet till att förväntningarna och målsättningarna möts bättre ifall dialogen är öppen mellan läraren och eleven.

6.4.2. Delaktighet - eleverna är ovana att ta ansvar över sitt lärande

Eleverna kan också ha förväntningar på läraren och lärarens roll i elevens lärandeprocess.

”Men hon sku nog ha kunna varit strängare med mig för ibland hör man int, eller jag hör int, det finns alltid..Speciellt i låtar där jag sjunger med

hård volym så går det så att jag inte hör pianot mera när jag gormar med hög volym. (båda skrattar) Då sku de vara bra att veta vad jag ska jobba med.” (Nea)

Nea önskar att hennes lärare skulle vara mer sträng med henne. Det har framkommit i tidigare kapitel att Neas lärare undervisar enligt elevcentrerade principer och Nea är mycket delaktig i sin lärandeprocess. Nea förväntar att hennes lärare klarare skulle säga när det går rätt eller fel.

En utvärdering är inte betydelsefull för eleven om den inte är ärlig (Anttila, 2004, 164). Eleven ska kunna lita på att lärarens utvärdering. Förväntningen på att läraren ska vara sträng kan bero på att Nea inte upplever att hon får ärlig respons. Det kan också bero på att Nea inte är van med att ta ansvaret över sin lärandeprocess. Weimer (2013, 15) konstaterat att eleverna generellt inte är vana med att ta ansvar över sin lärandeprocess och det kan kännas naturligt för eleven att ge ansvaret till läraren och få svar på vad som är rätt och fel. I sångövning har läraren dock en ytterst viktig roll i att berätta för eleven när sångtekniken sitter, så att eleven lär sig gestalta sitt instrument.

6.4.3. Institutionens makt - ska sånglektioner handla om att prestera?

Eftersom studierna inom den grundläggande konstundervisningen styrs av en läroplan, för läroplanen också med sig en del förväntningar. Studierna strävar till att utveckla elevens kunskaper i musik och utvärderingen av elevens utveckling har lösts på olika sätt på olika musikinstitut. Exempel på utvärderingstillfällen kan vara utvecklingssamtal som Kajsa berättat om, nivåprov som Siiri beskrivit och examensprov som Nea avlagt. I och med att elevernas utveckling utvärderas kan man se att musikinstitutionen ställer olika krav och förväntningar på eleven och läraren.

Till den radikala och kritiska pedagogikens principer är det utmärkande att granska undervisning så att all fostran och undervisning har en politisk dimension (Suoranta, 2007, 10). Nivåprov på musikinstitut och synen på att eleverna förväntas öva på egen hand kan ses som följer av en lång tradition inom den västerländska konstmusiken. Vad som bedöms på nivåproven och repertoaren som sjungs på lektionerna väljs av läraren, som styrs av läroplanen, som i sig styrs av politiska beslutsfattare. Institutionen kan ha en stor makt i hur elevens lärandeprocess utvärderas och kan ha både positiva och negativa effekter på lärandeprocessen. En positiv effekt kan vara att eleven får

bekanta sig med musikstilar som hen inte tidigare var bekant med. Siiri har exempelvis kommit i kontakt med jazzmusik genom att hon måste ha jazzlåtar i repertoaren inför sitt nivåprov. Hon blev inspirerad av musikstilen och har nu tyckt om att sjunga jazz. En negativ följd av institutionens makt kan exempelvis vara Kajsas upplevelser av att hon är en dålig elev då hon inte prioriterade tillräckligt det självständiga övandet.

Nea berättar att hon inte tycker om att improvisera och använder sig av starka uttryck.

”Jag får ångest av att improvisera. T.ex. att scatta eller whalea jag blir helt såhär... jag får total panik o sen låser jag mig helt och hållet.” (Nea)

Hon beskriver att hon egentligen inte lyssnar på jazz på fritiden, vilket kan bidra till att det känns svårt. Nea känner att det är svårt att improvisera är att hitta på melodier. Nea upplever också övningen hemma som skrämmande då hon inte vet ifall det går rätt eller fel. Man kan tänka sig att dessa övningar där eleven måst pröva sig fram känns jobbiga för Nea.

”Medan i jazz så känns det för mig att jag borde på något sätt producera en massa nytt liksom. O då är det improvisationen som känns skrämmande.” (Nea)

Det ingår i examensfordringarna att Nea ska studera jazz och lära sig grunderna i jazzsång. Fastän det känns jobbigt för Nea att sjunga jazz får hon upplevelser av att lyckas då hon sjunger någonting som känns jobbigt för henne:

”Nog när läraren har tvingat mig att sjunga sådana improgrejer och det inte sen har varit så hemskt. Det är en sån (känslan av att lyckas)” (Nea)

Man kan också analysera förväntningar på sånglektioner genom att granska informanternas språkanvändning. I samband med termen sånglektion nämndes ordet **prestation** flera gånger. Ord som **att måsta** göra, meningar som att **jag borde göra mera** och **vad läraren förväntar sig av mig som elev** förekom hos informanterna.

Lehtonen (2004, 26) menar att inget musicerande borde hända i påtvingade omständigheter. Ifall man ser på språket hos informanterna verkar de koppla sånglektionerna med en verksamhet som fokuserar på prestation. Speciellt Kajsa pratar flera gånger om att prestera på sånglektionen:

”...Ne liittyy myös siihen miten **suoriutuu** tunneilla. Esim usein kun oli laulanu jonkun biisin nii kysyttiin et miten se sun mielestä meni.”

”...Mut sit se ehk näyttäyty mulle siin valossa et aa et mä **suoriudun** huonosti siin mitä mä teen.” (Kajsa)

Nea:

”..Hon hade ganska samma uppvärmningar varje gång och höll på en kvart eller så. Sen hade hon några låtförslag som **sku sjungas** o dedär ”

”Det har faktiskt varit bra för mig för jag har inte riktigt orka med teorin. Jag har liksom **tvinga mig** igenom den med minsta möjliga effort.”

I läroplanen för den grundläggande konstundervisningen i musik är en av målsättningarna att skapa ett livslångt musikförhållande samt ge möjligheten till självförverkligande genom musik (LP2017). På basis av elevernas språkanvändning är sånglektionerna snarare kopplat till en prestation än självförverkligande. Fokus på prestation i musikstudier kommer från en lång tradition. Fastän den nya läroplanen för konstundervisningen i musik framhäver en mer övergripande utveckling och utvärdering av eleven, kan man på basis av informanternas beskrivningar konstatera att informanternas hobbyverksamhet präglas av en betoning på prestation.

Kajsas tankar om sångövning är starkt kopplade till en tanke om att måsta prestera. Hon känner att hon nästan alltid kände sig nervös inför sin sånglektion:

”Mut just se aina jännitti et mitä ne (opettajat) odottavat musta tällä kertaa tai vähän silleen et ku ei ollu hirveesti edennyt sen viikon aikaa nii et miten vakavissaan se nyt otetaan. Se oli vähän semmonen kysymysmerkki et ku joskus se ei haitannu et ei ollu treenannu ja sit siit joskus sai vähän noottia et no eipäs nyt oo treenattu ollenkaan. Mut se liittyy kyl siihen omaan tekemiseen ehkä. ” (Kajsa)

Förväntningarna på Kajsas övande kommer inte från Kajsa själv utan från läraren eller eventuellt från musikinstitutet. Det framgår tydligt i Kajsas beskrivningar att hon upplevde att läraren förväntade något av henne som hon inte själv förväntade av sig själv och att förväntningarna på henne inte var tydliga. Det är viktigt att eleven är medveten om vad som förväntas av eleven så det inte uppstår omedvetna förväntningar.

6.5 En emotionell berg- och dalbana

6.5.1 Känslor i lärandeprocessen

Det framkommer i intervjuerna att det uppstår många känslor då informanterna beskriver sin lärandeprocess. Informanterna upplever känslor som att lyckas och de tycker att det för det mesta är roligt att gå på sånglektioner. Informanterna upplever också frustration då något inte lyckas. Det hör till musikundervisningens natur att det uppstår känslor som kan upplevas som jobbiga. Då är det ytterst viktigt att förhållandet mellan läraren och eleven är sådant att det går att bearbeta dessa känslor (Hyry-Beihamer m.fl., 2013,172).

Siiri och Kajsa beskriver sångaktiviteten som personlig och de får känslan av att de sätter ut sig och inte kan gömma sig någonstans. Vårt instrument är mycket sensitivt och påverkas lätt av stress, sinnestillstånd eller ifall vi är trötta. När man känner sig nervös eller känner sig illa till mods, kan en otränad röst påverkas så starkt att rösten blir falsk (Kervinen, 1997, 7).

”Jag kanske tänker det just för att du har ju en egen röst. O sen egen stil kanske allt möjligt sånt.” (Siiri)

Siiri tyckte inte att det var lika personligt att spela piano.

” Men piano e de just sådär att tangenterna gör ljudet, att joo hur bra du e på det, men samtidigt behöver du liksom om du e nervös så kanske du inte håller stödet heller (i sång) men när du spelar piano så joo dina händer kan börja skaka men annars e de ändå sådär.” (Siiri)

Siiri kan känna sig nervös inför att sjunga framför andra och hon känner att hon då kan tappa stödet och tappa kontrollen av rösten. Nervositeten kan i värsta fall kännas så starkt att hon inte kan höra sig själv när hon sjunger. Detta är ett exempel på att sång upplevs som personligt och att det verkligen är ett psykofysiskt fenomen.

Kajsa delar Siiris tankar om att sång är personligt och att sångmekanismen påverkas av hennes känslor:

”Siin ei pysty menee piiloon: Tai semmonen olo mul on. Et ite laulaessa pyrkii oleman aito jotenkin ettei yritä liikaa mitään mitä ei oo tai et yrittää omien kokemuksien ja oman itsensä kautta luoda niitä tunnelmia. Jos on huono fiilis nii kyl se näkyy. Ei sitä pääse piiloon. ” (Kajsa)

Hon menar att man inte kommer undan ifall man upplever jobbiga känslor i samband med att sjunga. Hon känner att det direkt märks.

Nea beskriver att lärandesituationen kan påverkas av både hennes och lärarens stressnivå, vilket påverkar på hennes lärandeprocess på ett negativt sätt.

”Oftast är det nån sorts stämning. Antingen är det jag som bär med mig en stressig stämning. När vi väl börjar göra brukar det bli jättekoncentrerat och såhär men just om hon är jättestressad...”

Elevcentrerad undervisning baserar sig på en konstruktivistisk syn på lärande. I den konstruktivistiska synen på lärande förstår man att både lärarens och elevens erfarenheter påverkar på lärandesituationen (Tynjälä 2002, 37).

6.5.2 Känslor påverkar delaktigheten

Nea beskriver i kapitel 6.4.3. att hon inte tycker om att improvisera och att hon får ångest av att göra det. Hon känner dock att det har börjat kännas lättare nu när hon har bättre självförtroende. Då hon vet vad hon är bra på kan hon bättre bearbeta den känslan att hon inte är lika bra på att improvisera.

”Det här läsåret när jag plötsligt improviserade tyckte jag plötsligt att det inte alls var lika farligt som det har varit förut. Men jag behövde kanske mogna som sångare annars också liksom för att komma dit. För att känna mindre pressure, att jag inte behöver hävda mig som sångare. Jag vet på något sätt vad jag är bra på och inte bra på, jag vet min nivå och jag tycker själv att jag är ganska bra på det jag gör om det är nåt jag är bra på liksom. Så då behöver jag inte heller hela tiden visa att jag duger och då kanske det är okej att vara dålig.” (Nea)

Nea har jobbat med sin lärare i nästan 10 år vilket säkert också påverkar på att hon vågar gå in på ett område som inte känns bekvämt. Nea är också mycket delaktig i sin lärandeprocess, vilket kan påverka på att det är lättare att göra något som hon inte ännu är helt bekväm med. Ifall eleven känner att eleven kan påverka på lärandesituationen kan det vara lättare att bearbeta fenomen som känns obekväma. Läraren utsätts för en utmaning då det och ena sidan är viktigt för eleven att få en känsla av att vara duktig och andra sidan är det viktigt att få nya utmaningar. Det är nödvändigt att göra obekväma övningar för att utvecklas inom vilket som helst ämne. Genom att först bygga upp

elevens självförtroende är det möjligt för eleven att ta emot nya impulser som kan ge upphov till känslor som kan upplevas som jobbiga.

”Et aluks just kun en ollu kauheen varma niin nimenomaa työstettiin sitä mis oon hyvä. Ja sit loppuu kohden mentiin enemmän epämukavuusalueelle. Mut enemmän pysyttiin siin mikä tuntu vahvalta ja sitä niin kuin vahvistettiin.” (Kajsa)

Kajsa förstärkte först tillsammans med sin lärare områden som kändes bekväma och så småningom rörde de sig mot det obekväma. På så sätt fick Kajsa upplevelsen att hon kan och klarar av kommande uppgiften, fast det först kändes obekvämt.

6.5.3 Maktförhållandet påverkar på känslorna

Kajsa beskrev tidigare att det inte går att gömma sig bakom sina känslor då man sjunger. Då hon var yngre kunde hon ofta känna sig illa till mods och hennes känslor fick utlopp på sånglektionerna.

”Nii ku niil on tapana kysyä et mitä kuuluu nii se vaan tuli ulos. Se saatto viedä sen alkutunnin kokonaan et itketti tai oli huono fiilis tai jotenki epäonnistunut fiilis niin kyl se aina käsiteltiin siellä.” (Kajsa)

Att Kajsa tillsammans med läraren kunde bearbeta känslor var viktigt för Kajsa. Hon menar att det inte skulle ha gått så bra att sjunga ifall de inte skulle ha diskuterat känslorna före de började sjunga.

”...tai siis en ois luultavasti pystyny kauheen hyvin laulamaan ellen mä ois eka saanu sitä ulos. Mut tietty välillä se ois ollu ymmärrettävää jos ne ois ollu silleen et okei mutta lauletaanko. Mut ei se siin elämäntilanteessa haitannu et semmonen pieni tuki keskellä päivää ei haitannut. Tai sellanen purkuhetki kun laulu on kuitenkin niin henkilökohtaista.” (Kajsa)

Kajsa delade sina känslor med sina lärare och lärarna uppmuntrade till att berätta då de frågade hur det går. I en elevcentrerad undervisning bör elevernas känslor tas i beaktande, vilket Kajsas lärare gjorde i detta fall. Kajsa kände att hon inte skulle ha kunnat sjunga ifall de inte först skulle ha diskuterat hennes känslor. Sång är psykofysiskt och känslorna påverkar på sångmekanismen (Kervinen, 1997, 7; Koistinen, 1997, 7). Kajsa kan således vara delaktig i hennes lärandeprocess. hooks (2007) inkluderande pedagogik lyfter fram elevens välmående som en viktig del i elevens lärandeprocess.

Informanternas känslor påverkas också av hur de upplever sin lärare. Kajsa kände nervositet inför sina sånglektioner av vilket man kan dra den slutsatsen att hon upplevde sina lärare som auktoriteter. En viktig del av en elevcentrerad undervisning är synen på maktförhållandet och att lärandesituationen ska vara så jämlik som möjligt. Kajsa upplevde nästan alltid nervositet inför sånglektionerna då hon inte hade övat. Man kan konstatera att deras förhållande på basis av detta inte är så jämlikt. Och andra sidan har Kajsa kunnat förlita sig på sina lärare då hon känt sig illa till mods, vilket beskriver ändå en nära relation och att det hjälpt Kajsa i sin lärandeprocess.

6.6 Förhållandet mellan lärare och elev

6.6.1 Förhållandet mellan lärare och elev påverkar på lärandeprocessen

I enskild undervisning spelar läraren en stor roll med tanke på elevens lärandeprocess. På grund av sångens natur tenderar sångläraren bli mycket viktig för eleven (Serradawa, 2013, 202). Det har kommit fram i tidigare kapitlen att Nea upplever att hennes lärare kunde vara strängare med henne så att Nea inte upprepade gånger gör samma fel. Det är egentligen den ända kritiken Nea ger till sin lärare. Med tanke på hennes lärandeprocess ser hon det som en negativ sak att hon måste läsa mellan raderna för att veta om hon sjunger rätt eller fel. Att utvärderingen är positiv är bra för elevens självförtroende men för att utvecklas behöver eleven också klar respons på vad som hen kunde göra annorlunda (Ahonen, 2004, 164).

Siiri tycker det är skönt att hon inte känner en press på sånglektionerna. Hon beskriver att läraren har förståelse för att hon inte hinner öva så mycket. Då Siiri spelade piano upplevde hon mera press på att öva och att läraren kunde bli sur och besviken ifall hon inte hade övat. Siiri har inte samma upplevelse med sin sånglärare.

Den enda som upplevde press är Kajsa som beskriver att pressen mest handlade om att hon borde ha övat mera hemma. Kajsa har haft två lärare under i sin tid på den grundläggande konstundervisningen och hon beskriver som att hon haft ett komplicerat förhållande till sin första sånglärare.

”Sen ekan kaa aluks oli tosi kivaa mut sitte loppujen lopuks se alko olla vähä sillee jotenki jännittävää. Sitten ku vaatimustaso kasvo nii se ei ollu enää ihan nii kivaa tai jotenki tuli semmonen turhautuminen.” (Kajsa)

Förhållandet upplevde Kajsa som svårt då de hade olika förväntningar och de inte riktigt förstod varandra. Kajsa upplevde också att läraren kunde bli irriterad ifall Kajsa inte förstod något och förhållandet har påverkat negativt på Kajsas lärandeprocess.

”Tai semmonen turhautunut suhde siihen opettajaan koska mä en aina ymmärtänyt sitä. Sit se saatto sanoo joistain asioista silleen ei ärsyyntyneesti mut vähän silleen et et sä nyt tajuu-tyyppisesti. ...Vähän semmonen hankala suhde ehkä jäi häneen.” (Kajsa)

De verkar ha haft problem i sin kommunikation. Det som också påverkade att förhållandet blev konstigt var att läraren hade höga förväntningar på Kajsas utveckling i sång som Kajsa upplevde att hon inte kunde leva upp till. Däremot kände Kajsa att förhållandet var bättre med hennes andra sånglärare. Hon kände att förhållandet var mer öppet och det var tillåtet att fråga ”dumma frågor”. Kajsa uppger också att det var vitkigt för henne att känna att läraren litade på hennes kompetens, vilket hon beskriver att hennes andra lärare gjorde. I elevcentrerad undervisning är dialog och ansvaret av lärandet viktiga frågeställningar. De delar en tillit på ett sätt där båda litar på varandra och lärandesituationen blir mer jämställd. Det bidrar till en miljö som krävs för att hon ska våga testa på nya sätt att sjunga och på så sätt vidare utvecklas i sina studier och sin lärandeprocess.

6.6.2 Ett gott förhållande mellan läraren och eleven möjliggör delaktighet

Elevens delaktighet i förhållandet mellan lärare och elev varierar mellan informanterna. Nea upplever att hon kan säga till ifall det är något hon skulle vilja att skulle göras annorlunda och hon tar mycket initiativ. Det kan ha ett samband med att Nea inte upplever sin lärare som en auktoritet. Däremot upplevde Nea sin lärare som en auktoritet tidigare och känner att hon blivit mer och mer delaktig i sin lärandeprocess. Hon menar att det nu finns mycket mera kommunikation än tidigare, vilket enligt henne beror på att hon själv utvecklats som människa och kan säga vad hon behöver. Nea ser att hennes lärare på samma sätt som hon är en människa i arbetslivet. Hon ser att läraren hjälper henne att uppnå sina mål, och hon betalar läraren för det arbetet läraren gör. Hon tycker att förhållandet är mer jämlikt nu. Nea menar att det inte har varit samma relation då hon var yngre eftersom det enligt henne är annorlunda då förhållandet mellan lärare och elev är

mellan en vuxen och ett barn. Hon menar att det automatiskt då finns en maktposition som inte går att undvika.

Både Siiri och Kajsa delar upplevelsen om att läraren mera i början på sångstudierna styrde undervisningen. Alla informanter tycker att då man i början på sina sångstudier inte vet så mycket om musiken är det naturligt att läraren leder situationen mera. Läraren kan bli mer relaterbar för eleven då eleven blir vuxen. Nea beskrev detta på ett sätt att både läraren och eleven har yrken och *båda är bra på någonting*. Maktförhållandet tycks skifta då eleven blir äldre. Jag kommer till näst att behandla maktförhållandet och elevernas förhållande med sina lärare.

6.6.3 Maktförhållandet påverkar på förhållandet mellan lärare och elev

Kajsa upplevde sina lärare som auktoriteter och tycker att läraren borde vara en positiv auktoritet som har kunskapen att handleda eleven på bästa möjliga sätt. Man kan se att Kajsa ser att kunskap för med sig makt. Hon använder i detta sammanhang ordet makt men ändrar det sedan styrka (*voimaa*).

”Tai niinkun siis onhan sekin esimerkki et kertoo omii kokemuksi mihin voi samaistuu mut niinkun ehkä opettajan ois hyvä olla semmonen positiivin auktoriteetti et kuitenkin tavallaan on semmosta... ei nyt valtaa mut semmost voimaa motivoida toista.” (Kajsa)

Däremot ser Kajsa att läraren inte behöver vara en förebild på alla plan och att läraren inte ska försöka ställa sig i en högre position än eleven. En positiv auktoritet är enligt henne någon som ger möjligheten för eleven att utvecklas men samtidigt är jämlik med eleven. Den positiva auktoriteten ska kunna motivera eleven men läraren ska ändå inte framhäva sin position som lärare. Kajsa berättar att hon upplevde att hennes första lärare hade behovet att visa sin överordnad i form av att sjunga mycket själv. Hon upplevde det som en faktor till att deras förhållande inte var så bra som med den senare sångläraren.

Kajsa kunde ifrågasätta sina lärare. Hon kunde uppleva att de betedde sig konstigt och speciellt i såna fall då hon upplevde att sin lärare hade ett behov att visa sin överordnad.

”Mmmm. Joskus joo. Sillon kun ne käyttäyty kummallisesti. Tai jos jotenkin sitku siin oli joku outo viba että niinku on ite tarve näyttää et osaa.

Nii sitten siit tuli vähän et miks, kyl mä tiedän et sä osaat kun sä oot mun opettaja (naurua). Emmä muuten olis täällä.” (Kajsa)

Däremot visade Kajsa aldrig för läraren att hon ifrågasatte hans verksamhet. Det tyder på att det fanns ett tydligt maktförhållande mellan Kajsa och hennes första lärare. Med hennes andra lärare tyckte hon att förhållandet var bättre eftersom hon kunde visa sina känslor för sin lärare och dialogen var öppen. Ändå uppger hon att hon kände sig nervös inför lektionerna, vilket också tyder på ett förhållande som inte är helt jämlikt.

Kajsa tycker att det är bra att kunna relatera till sin lärare, fast hon upplever sin lärare som en auktoritet.

”Varsinkin tää mun jälkimmäinen opettaja oli semmonen olo et se tavallaan asettu myös hyvin usein mun tasolle. Et hän ei yrittänyt olla mua parempi tai isompi ihminen vaan et se oli just silleen samaistuttava.” (Kajsa)

Nea upplever också det som positivt att kunna relatera till sin lärare. Hon beskriver sin relation med sin lärare som inom ramarna för lärare-elev, men ändå bra. Nea beskriver hennes relation med sin klassiska sånglärare som mycket nära och bra. Att klassiska sångläraren är ung och som Nea kan relatera till tycker Nea att är bra. Förhållandet blir mer jämlikt. Relaterbarheten är viktig för både Kajsa och Nea. Lärarens roll blir då mindre auktoritär och lärandesituationen är öppen för dialog och känslor som i sig hjälper eleven i sin lärandeprocess. Då har eleven också möjlighet att ta ansvar över sitt lärande på ett annat sätt.

Nea och Kajsa tycker att det är skönt att de har insett att lärare inte är perfekta. Som exempel berättar de att de tycker det är bra att läraren också kan visa att hen inte är perfekt.

”Där i det där rummet är det ju inte många andra som bedömer och jag tycker att min lärare är jättefine med att jag är dålig, hon är själv också dålig ibland och det känns jättebra...Men hon kanske gör det t.o.m med flit ibland men det tycker jag är helt okej (båda skrattar) ” (Nea)

Det stör inte Nea att läraren kan med flit ”vara dålig” utan tycker det är skönt att de kan vara på samma våglängd. Kajsa uppskattar också det att läraren kan ha fel och göra fel.

”Mut sit tää toinen opettaja tosi rento ja tavallaan ei ollu itekkään täydellinen. Tai joskus se itekki mokaili niillä tunneilla mikä oli tosi tervettä. Vaik

hän on tosi hyvä laulamaan se antaa myös sellasta et kaikki mokailee ja semmonen rentous on tosi hyvä.” Kajsa

Att lärandesituationen uppfattas som avslappnade verkar som önskvärt för alla informanter. Att läraren också har fel ibland och vågar sjunga fel gör det lättare för eleverna att göra fel och på så sätt utvecklas. ”Det är två helt vanliga dödliga” konstaterar Nea. Med tanke på elevcentrerad undervisning är det viktigt att läraren är medveten om sin maktposition för att göra lärandesituationen till så jämlik som möjligt. Speciellt inom på sånglektioner eftersom elevens röst kan mycket lätt påverkas ifall de upplever lärandesituationen som pressad.

Informanterna har olika åsikter om lärarens makt överlag. Nea tycker att lärarens maktposition enbart är en negativ faktor i elevens lärandeprocess. Kajsa upplever att läraren inte ska ha alltför mycket makt men ska kunna lära eleven att använda sin makt över sitt lärande, alltså vara delaktig i ens lärandeprocess. Kajsa och Nea delar därmed synen på en elevcentrerad undervisning syn på lärande. Siiri upplever i allmänhet att lärarna har för lite makt, t.ex. i undervisningen i skolor. Hon menar att lärare inte har auktoritet och därför blir lärandemiljön orolig. Däremot är hon osäker på hur makten fördelas på sånglektioner, och upplever inte där som att läraren borde ha makten. Siiri beskriver stämningen på sånglektioner som ”ganska vardaglig och lugn”. Hon är inte nervös inför sina sånglektioner och upplever inte heller press på att prestera.

Förhållandet mellan lärare och elev bidrar till en lyckad lärandeprocess och sånglärarens roll är mycket viktig i elevernas lärandeprocess. Läraren har makt och kan påverka på att göra lärandesituationen mera jämlik, vilket verkar på basis av intervjuerna föra lärandeprocessen mot ett positivt håll. Ett jämlikt förhållande hör till den elevcentrerade synen på lärande och ger också möjligheten till att eleverna kan var mer delaktiga i sin lärandeprocess.

7 Sammanfattning

I mitt arbete var mitt syfte att få en inblick i pop/jazz- sångundervisning genom att bekanta mig med några elevers erfarenheter av deras sångstudier inom den grundläggande konstundervisningen i musik. Jag granskade intervjuerna med en elevcentrerad syn på lärande. Jag ville i min forskning få svar på följande frågor: (1) Hur beskriver eleverna sin lärandeprocess? (2) Hur delaktiga är eleverna i sin lärandeprocess? (3) Hur upplever eleverna maktförhållandet mellan lärare och elev? Det framkom att lärandeprocessen i sång är komplicerad och att den påverkas bland annat av motivationen, dialogen mellan lärare och elev och lärarens förväntningar på eleven. Informanterna är delaktiga på olika sätt. Delaktigheten påverkas bl.a. av förhållandet mellan lärare och elev, dialogen mellan lärare och elev och motivationen. Synen på lärarens auktoritet och lärarens förväntningar på eleven är exempel om informanternas upplevelser om maktförhållanden.

Nedanstående tabell beskriver sammanfattningsvis mina resultat. Den finns för att synliggöra resultaten visuellt och göra sammanfattningen mer begriplig.

ELEVCENTRERAD UNDERVISNING

Temat från intervjuerna	Lärandeprocessen	Delaktighet	Makt
Motivation	Gott självförtroende bidrar till en bättre motivation. Nya utmaningar förstärker motivationen. Teknikövningar i sång känns abstrakta.	Sångläraren väljer i allmänhet repertoaren. Eleverna kan påverka på vad som sjungs under lektionerna Läroplanen påverkar på repertoaren.	Motivationen tycks inte påverkas av lärarens förhållningssätt till elevens övande.
Målsättningar	Målsättningarna är viktiga och tangerar elevens intresseområden eller yrke.	Målsättningen påverkar nödvändigtvis inte på lektionsuppbyggnaden, vilket tyder på standardiserade modeller för lektionsuppbyggnad. Att föra dialog om målsättningarna är viktigt.	Läraren och eleven kan ha olika målsättningar. Att utmana sina målsättningar kommer från läraren.
Förväntningar	Eleven kan känna att hen misslyckas i sin lärandeprocess om eleven inte kan leva upp till lärarens förväntningar.	Eleverna är vana att lärare tar ansvar.	Institutionen lägger förväntningar på lärare och elev. Eleverna ser sånglektioner som en prestation på basis av språkanvändningen.
Känslor	Känslor påverkar lärandeprocessen i sång. Eleverna upplever sång som personligt.	Eleverna kan uppleva jobbiga känslor då de känner att de inte är bra på något. Eleverna känner att det är viktigt att bearbeta sina känslor med sina lärare. Både lärarens och elevens känslor påverkar på lärandesituationen.	Förhållandet av lärare och elev bör vara öppet så att känslor kan välkomnas. Både lärarens och elevens känslor påverkar på stämningen. Ifall läraren känns relaterbar för eleven är det lättare att beskriva sina känslor.
Maktförhållanden	Ärlig feedback från läraren uppskattas av eleverna. Att känna press för att öva är inte önskvärt. Dialogen mellan lärare och elev är viktig.	Att vara delaktig i sin lärandeprocess kräver en jämlik lärandesituation.	En informant upplever läraren som en auktoritet. Att kunna relatera till sin lärare gör situationen mer jämlik. Att läraren kan göra fel gör situationen mer jämlik.

7.1 En elevcentrerad syn på lärande motiverar eleven

Lärandeprocessen

En grundläggande faktor som påverkar motivationen hos alla informanter är att de upplever att sång är roligt och att de tycker att de var bra på att sjunga. De upplever att de är bra på att sjunga sådana musikstilar som är bekanta för dem och som de har en personlig relation till. Man kan dra ihop informanternas berättelser med Banduras teori om upplevd självförmåga (*self-efficacy*) (Anttila, 2004, 157). Motivationen att lära sig regleras bland annat av hur eleverna tror att de kommer att klara av en viss uppgift, i detta fall exempelvis en låt eller en sångteknisk övning. Ifall eleven litar på att hen klarar av uppgiften kommer eleven högst sannolikt att göra uppgiften. Eftersom alla informanter tycker att de är bra på att sjunga har de därmed en vilja att utvecklas som sångare.

Däremot uppger alla informanter att de inte övar på egen hand. Övningen hemma består främst av att lyssna på låtar och sjunga låtarna igenom. Att lyssna är en viktig del av lärandeprocessen, då till exempel stilistiska element inte framkommer tydligt i notbilder i pop/jazz-musik (Aittomäki m.fl., 1997, 57). Informanterna lägger stor vikt på att övningen hemma borde innefatta teknikövningar men ingen av dem gör teknikövningar hemma och en stor orsak är att de inte förstår övningens målsättning. Sång är en komplicerad process då den görs fullt medvetet och kräver kännedom av sångmekanismen. Mekanismen påverkas bland annat av elevens sinnestillstånd, fysiska aktivitet, sambandet mellan lufttrycket och stödet samt språket som låten ska sjungas på (Callaghan, Emmons & Popeil 2012; Vaalio 1997; Koistinen 2013). Då vi inte kan granska sångmekanismen med blotta ögat blir det svårt för eleven att öva på egen hand. Det är skäl att fundera på varför eleverna inom den grundläggande konstundervisningen förväntas öva sångteknik på egen hand om de inte vet hur den ska göras och vilken effekt övningen ska ha. Pop/jazz-sång har formellt undervisats i en relativt kort tid och den formella undervisningen i musik har en långvarig tradition inom den västerländska konstmusiken (Anttila och Juvonen, 2002, 13). Man kan tänka sig att en del av pop/jazz-sångundervisningen styrs av modeller som har blivit etablerade under en lång period. Som exempel sinnebilder i samband med sångteknikövningar (O'Bryan & Harrison 2014, 4–5). I dagens läge vet vi mycket mera om sångmekanismen men fortfarande finns det bristande kunskap i hur sång, i synnerhet sångteknik, kan undervisas (Chandler, 2014, 36). För att eleverna skulle kunna öva hemma borde det vara klart för dem vad som övas och varför. Det är ytterst viktigt att läraren berättar varför övningar görs och vilken effekt på rösten övningen

förväntas ha. Ifall läraren för dialog med eleven blir det lättare för eleven att gestalta övningarnas funktion på ett sätt att det blir meningsfullt för eleven att öva hemma. Jag tror att det finns en etablerad arbetsmetod där läraren presenterar teknikövningar utan att egentligen berätta för eleven vilken funktion övningen har. Det är inte konstigt att eleverna då inte övar hemma; de vet inte hur den ska göras och varför.

Lärarens förväntningar påverkar på elevens lärandeprocess. För höga förväntningar kan få eleven att känna som att misslyckas i sin lärandeprocess. Enligt läroplanen ska läraren i utvärderingen ta i beaktande elevens känslor och bidra till att forma en god jag-bild samt ett livslångt förhållande till musik. Läraren ska inte utvärdera eleven utgående ifrån elevens personlighet eller ens egenskaper (LP2017). Anttila (2004, 157) konstaterar att en positiv utvärdering stärker elevens motivation.

Informanterna beskriver många känslor då de sjunger och går på sånglektioner. Sång upplevs av informanterna som personligt. De beskriver att rösten lätt påverkas av yttre faktorer såsom stress och nervositet. Enligt Kervinen (1997, 7) kan rösten påverkas starkt av känslor. Det är till fördel med tanke på elevens lärandeprocess att läraren kan välkomna alla elevens känslor för att lärandeprocessen ska bli lyckad (Beihamer m.fl., 2013,172).

Enligt informanterna är det till fördel att läraren presenterar nya musikstilar så att eleven uppfattar en utveckling i sitt lärande. Fastän elevcentrerad undervisning innebär att elevens intresseområden tas i beaktande i undervisningen, betyder det inte att lektionerna bara ska gå ut på det att göra låtar som eleverna är bekanta med från tidigare. Motivationen kräver också att eleven får nya intryck och kan utvecklas (Ahonen, 2004, 163). Däremot påverkas motivationen negativt ifall eleven inte alls tycker om det hen sjunger. Därför bör läraren försöka hitta material som intresserar eleven.

Delaktighet

Det framstår avvikelser i hur delaktiga eleverna är i sin lärandeprocess. Det framkommer att repertoaren påverkar elevens motivation och eleverna tycker att det är viktigt att de kan påverka på repertoaren. Enligt elevcentrerade principer ska arbetsmaterialet vara sådant som motiverar eleverna och som känns relevant för dem (Weimer 2013; Anttila

2004). Kajsa och Siiri tycker att det är skönt att läraren påverkar på repertoarvalet, speciellt då man börjar sina sångstudier.

En undervisning som formas så att den gynnar den enskilda eleven, är enligt informanterna att föredra. Weimer (2013, 95–99) arbetar med universitetsstuderanden och kom fram till i hennes undersökning om delaktighet att ifall eleverna kunde påverka på t.ex. uppgifter som skulle göras och arbetsätt under kursen var eleverna mer engagerade i sin lärandeprocess. I Neas fall kan man se att hon är engagerad i att sjunga men hon övar inte på egen hand. I detta fall kan man fråga sig vilket delaktighetens syfte är? Enligt Weimer (2013, 2) är eleverna mer engagerade ifall de är mer delaktiga i sin lärandeprocess. Man kan fråga sig på vilket sätt eleverna har möjlighet att ta ansvar över sitt lärande i sång och vara delaktiga. Som tidigare konstaterat är en god användning av sångmekanismen ett resultat av många faktorer som ska fungera samtidigt. Ifall elevens målsättning är att lära sig sångteknik är det nödvändigt att läraren styr lektionernas gång eftersom läraren är insatt i ämnet. För att lärandeprocessen ska vara elevcentrerat behövs det en dialog som förs så att eleven kan förstå sambandet mellan målsättningen och övningarna. En förutsättning att eleverna kan arbeta på egen hand är att de förstår innebörden av övningen.

Det hör till musikens natur att uppleva svåra känslor i samband med lärandeprocessen (Beihamer m.fl., 2013,172). En av informanterna beskriver att hon upplever improvisation som jobbigt. Det har varit lättare med improvisationen när informantens självförtroende som sångare har växt. Jag tror att elever har lättare att öva på obekväma saker då elever känner att hen kan påverka på lärandesituationen. Genom att läraren bidrar till ett gott självförtroende har eleven lättare att tåla ofärdighet (Anttila, 2004,90).

Delaktigheten i lärandeprocessen har vuxit med åldern enligt informanterna. Som yngre tog läraren mer ansvar av elevens lärande. Det har enligt informanterna att göra med maktförhållanden; som barn finns det automatiskt ett maktförhållande då ena parten är vuxen och andra barn. Eleven har svårt att ta ansvar över sitt lärande om lärandesituationen inte är jämlik. Jag tror att det är svårt att uppnå en fullständigt jämlik undervisningssituation då det alltid finns en asymmetri i att läraren är mer påläst i sitt ämne än eleven. Däremot kan läraren vara medveten om denna obalans och på så sätt påverka att göra situationen mer jämställd. Eftersom det i min undersökning kom fram att elevernas

motivation är bättre ifall de är delaktiga i lärandeprocessen tycker jag att det är viktigt för även yngre elever att kunna påverka på sina sånglektioner.

Makt

Informanterna ser olika på maktförhållanden och ifall de upplever sina lärare som auktoriteter. En informant var nervös inför sina sånglektioner och upplevde också sina lärare som auktoriteter. Nervositet påverkar negativt på sångmekanismen (Kervinen 1997, 7) och enligt en elevcentrerad syn på lärande ska lärandesituationen vara jämlik som möjligt (Weimer, 2013, 18,)

Dialog är en förutsättning för en lyckad lärandeprocess (hooks, 2007,23). Att läraren har förväntningar och målsättningar på eleven utan att diskutera med eleven är ett sätt av maktutövande. En av informanterna förstod inte vad sin lärare förväntade sig av henne, vilket gav upphov till ett komplicerat förhållande till läraren. Ifall läraren skulle ha fört dialog skulle de ha kunnat uppnå en gemensam målsättning och få ett mer jämlikt förhållande.

Informanterna använde i sina beskrivningar ord som är kopplade med att sångverksamheten upplevs som en prestation. Ord som **att måsta** göra, meningar om att **jag borde göra mera** och **vad läraren förväntar sig av mig som elev** förekom i intervjuerna. Dessa kan förklaras med att musikinstitut har arbetssätt som baserar sig på mästare-lärling- traditionen. Enligt den kritiska och radikala pedagogiken har all undervisning en politisk dimension (Suoranta 2007, 10). Prestationsideologin går inte ihop med läroplanens värdegrunder. Det tyder på att fastän den nuvarande pedagogiska synen är starkt konstruktivistisk finns det fortfarande arbetssätt inom musikpedagogiken som inte är elevcentrerade. Lehtonen (2004, 26) menar att musicerande alltid borde vara fri från tvång. Eleverna inom den grundläggande konstundervisningen har musik som hobby och ska målmedvetet utvecklas, men man bör komma ihåg glädjen i lärande och att då musiken känns som en prestation blir det fort omotiverande. Då misslyckas läraren i att eleven formar ett gott livslångt musikförhållande, vilket är en målsättning i läroplanen för den grundläggande konstundervisningen (LP2017).

En jämlik lärandesituation är till fördel i elevens lärandeprocess. En lärare som kan göra fel och är relaterbar för eleven förekommer som viktiga egenskaper för informanterna.

En lärare som inte heller sätter för mycket press och har förståelse för avvikande tidtabeller är viktigt för eleverna. Lärandesituationen får gärna vara avslappnad och ha humor. Dessa egenskaper kräver en lärandesituation som inte präglas med starka maktförhållanden. För att eleverna ska kunna ta ansvar över sin lärandeprocess bör lärandesituationen vara jämställd (Weimer 2013; Suoranta 2007; Lehtonen 2004).

7.2 Slutord och förslag för vidare forskning

I min forskning stod elevernas upplevelser i fokus. Eftersom jag intervjuade tre elever, kan man inte göra några generaliserade antaganden om pop/jazz-sånglektioner. Men arbetet ger en inblick i några elevers erfarenheter av pop/jazz-sång. Det skulle ha varit intressant att utvidga denna forskning genom att observera lektioner och intervjua även elevernas lärare om deras erfarenheter.

Före mitt arbete tänkte jag att jag starkt undervisade enligt elevcentrerade principer men när jag kritiskt granskade min undervisning märkte jag att det fanns tillfällen då jag automatiskt tog ansvaret över elevens lärandeprocess. Ett exempel var sångtekniska övningar och uppvärmningar. Jag frågade aldrig eleverna hur de själv upplevde att de behövde uppvärma eller vilka övningar som de tyckte skulle passa med lektionens tema. Efter denna insikt har jag försökt hitta arbetsmetoder så att eleven är med i lärandeprocessen från början till slut. För att förverkliga en elevcentrerad i undervisning i pop/jazz- sång bör sångpedagogen fundera på följande:

- 1) En positiv utvärdering påverkar positivt på lärandeprocessen.
- 2) En repertoar som eleven tycker om motiverar till att utvecklas.
- 3) För att eleven ska kunna vara delaktig i sin lärandeprocess bör eleven förstå innebörden i olika övningar (till exempel sångteknikövningar för en tät huvudklang bör förklaras för eleven).
- 4) En målsättning ger en riktning till lärandeprocessen.
- 5) Dialogen mellan lärare och elev är en förutsättning för en trygg lärandemiljö.
- 6) Lärandemiljön ska vara så jämlik som möjlig och vara öppen för elevens känslor.

När jag skrev mitt arbete funderade jag mycket på informanternas tankar om hur de övar hemma. Sångmekanismen verkar för informanterna vara mycket abstrakt och målsättningen med att göra röstövningar verkar inte vara tydlig. Det finns mycket kunskap om sångmekanismen i dagens läge men det verkar fortfarande bero mycket på läraren och lärarens utbildning hur teknikövningar inom sång undervisas. Det krävs av eleven en mycket god kunskap och gestaltningsförmåga av sin kropp för att eleven fullständigt ska kunna förstå och på egen hand göra sångtekniska övningar. Fortsatt forskning kunde vara att kartlägga sånglärares metoder att undervisa sångteknik och hitta metoder som kunde anpassas för elever inom den grundläggande konstundervisningen. Det kan också frågas hur målmedvetet sångstudierna ska vara inom den grundläggande konstundervisningen i musik; varför och på vilka sätt ska sångteknik undervisas inom den grundläggande konstundervisningen?

Jag funderade också på omgivningens inverkan på elevernas motivation till att öva. Lärarens inställning verkade inte ha någon större skillnad enligt mina informanter. En av informanterna fick motivationen till att öva då hon började studera musik på heltid då hon kände att alla i hennes omgivning också övade. Ett intressant tema att forska i kunde vara omgivningens påverkan på elevens inre motivation till att öva.

Jag hoppas på att metoder inom pop/jazz sångpedagogiken utvecklas och att lärare granskar kritiskt sina arbetsmetoder. En konstruktivistisk syn på lärande är den rådande tanken om lärande och den borde också synas i praktiken på ett sätt där eleverna är delaktiga i deras lärande. Inom den grundläggande konstundervisningen i musik är målsättningen med undervisningen att skapa ett livslångt musikförhållande. Detta uppnås genom glädje i lärandeprocessen, att eleven känner att hen lyckas och utvecklas samt en demokratisk lärandemiljö där eleven är delaktig i lärandeprocessen.

Källor

Abrahams. F. 2005. The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of research in Music education*, Vol 6.

Ahonen.K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Aittomäki, P., Kervinen, M-K. & Mellanen, T. 1997 Tyylit ja niiden erityispiirteet. I: *Laulajan opas*. Hautamäki. T (red). Seinäjoki: Rytmii-instituutti.

Aittola T. Eskola J.& Suoranta. J. 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston Kasvatustieteellinen laitos.

Alasuutari. P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino Oy.

Arlin. E. 2015. ” Tää pitää jonkunlaisen prosessin käynnissä koko ajan”: neljän pop/jazz- lauluopiskelijan muodostaman ryhmän kokemuksia itsenäisen ryhmäoppimisen mahdollisuuksista ja haasteista. Pro gradu-avhandling. Sibelius-Akademin.

Anttila, M. & Juvonen, J. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press Oy.

Barlett. I. 2010. One size doesn't fit all: tailored training for contemporary commercial singers. I: *Perspectives on teaching singing: Australian vocal pedagogues sing their stories*. Harrison. S (red.). Bowen Hills: Australian Academic Press.

Bartlett. I. 2014. More than just style: a profile of professional contemporary gig singers. I: *Teaching singing in the 21st century*. D. Harrison. S & O'Bryen (Red.). New York: Springer Dordrecht Heidelberg.

Bell. J. 1999. *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University Press.

Challaghan J. Emmons S. & Popeil L. 2012. Solo voice pedagogy. I: *The Oxford handbook of Music Education*, volume 1. McPherson G. & Welch G. (red.). Oxford: Oxford University Press.

Chandler K. 2014. Teaching poplar music styles. I: *Teaching singing in the 21st century*. D. Harrison. S & O'Bryen (red.). New York: Springer Dordrecht Heidelberg

- D. Harrison. S & O'Bryen. J. 2014. Teaching singing in the 21 st century. New York: Springer Dordrecht Heidelberg
- Eerola R. 2008. Klassisen ja ei-klassisen laulutekniikan eroavaisuuksista. Laulupedagogit ry. http://www.laulupedagogit.fi/wp-content/uploads/2013/11/Laulupedagogi_2007-2008_sisus.pdf. Hämtad 4.12.2019.
- Eskola. J.& Suoranta J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Gaunt. H. 2008. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of music* 2009, 178-208.
- Hautamäki. T. 1997. Laulajan opas. Seinäjoki: Rytmi-instituutti.
- Heimonen, M. 2005. Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Musiikkioppilaitosten liitto. <http://www.musicedu.fi/>. Läst 13.12.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- hooks. B. 2007. Vapauttava kasvatus (*Teaching to transgress. Education as a Practice of Freedom* 1994). Kansanvalistusseura.
- Hyry-Beihammer, E., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H., & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. I: Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juntunen. M-J., Nikkanen. H-M. & Westerlund, H. (red). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Jordan-Kilki P. Kauppinen E.& Viitasalo-Korolainen. E. 2012. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tammerfors: Juvenes Print-Suomen yliopistopaino Oy.
- Juntunen, M-J., Nikkanen, H-M. & Westerlund, H. 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kempe. A-L. & West. T. 2010. Design för lärande i musik. Norstedts Förlaggrupp Ab.

- Kervinen, M-R. 1997. Hyvä laulaja. I: Laulajan opas. Hautamäki.T (red.). Seinäjoki: Rytmii-instituutti.
- Koistinen, M. 2003. Tunne kehosi - vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja. Helsinki: Sulasol.
- Kvale, S. & Brinkman, S. 2014. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur Ab.
- Laaksonen, V. 2016. Taiteilijuus laulunopetuksessa. Tapaustutkimus kolmen pop/jazz-laulun ja laulopedagogiikan opettajan käsityksistä laulajan taiteellisesta ajattelusta ja sen opettamisesta. Pro gradu-avhandling. Sibelius-Akademin.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi. Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Åbo: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Liljestränd, J. 2007. Elevcentrerade undervisningsfilosofier som pedagogisk paradox. I verket Utbildning & Demokrati, Vol 16 (3), 37-52.
- Läroplanen för den grundläggande konstundervisning i musik. 2002. Utbildningsstyrelsen.
- Läroplanen för den grundläggande konstundervisning i musik. 2017. Utbildningsstyrelsen
- Läroplanen för den grundläggande utbildningen. 2014. Utbildningsstyrelsen.
- Meronen, S. 2016. Oppijälhtöisyys Sibelius-Akatemian pop & jazz-laulunopetuksessa: tapaustutkimus kolmesta opettajasta. Pro gradu- avhandling. Sibelius-Akademin.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Raivio, J. 2009. Klassisesta laulusta pop/jazz lauluun. Populaarimusiikin ammatillisen laulunopetuksen kehittyminen ja muotoutuminen Suomessa. Pro gradu- avhandling, Jyväskylä universitet.

- Rostvall, A-L & West, T. 2001. Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning. Stockholm: KHM förlaget.
- Saureland W. 2018. Voice class: a learner-centered approach. I: Journal of Singing, Vol. 74 (5), 527-532.
- Serra-Dawa, S. 2014. The teacher-student relationship in one-to-one singing lessons: An investigation of personality and adult attachment. I: Teaching singing in the 21 st century. Harrison, S & O'Bryen (red). New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Sinkkonen, J. 1997. Musiikin maailmasta mielen maisemiin. I: Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Kaikkonen, M. & Mattila S. (red). Helsingfors: Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja.
- Siljander, P. 2004. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tammerfors: Vastapaino 2014.
- Suomen Musiikkioppilaitosten liitto. <http://www.musicedu.fi/>. Läst 13.12.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsingfors: Gaudeamus Kirja. Yliopistokustannus University Press Finland.
- Stevanovic, M. & Weiste, E. Opettajan valta-asema ja käytetyt opetusmenetelmät: Onko kaikilla varaa samoihin pedagogisiin ratkaisuihin? Yliopistopedagogiikka, Vol 23 (2), 50-52.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteista. Tammerfors: Tammer-Paino Oy.
- Vaalio, K. 1997. Ääni-instrumentti ja sen rakenne. I Hautamäki, T (red). Laulajan opas. Seinäjoki: Rytmi-instituutti.
- Weimer, M. 2013. Learner-centered teaching. Five key changes to practice. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Bilaga 1

LAULUTEKNIikka:			
1	Laulutekniikka	Lauluasento	Lauluasento
2	Laulutekniikka	Anatomia	Äänentuoton anatomia
3	Laulutekniikka	Äänentuoton fysiologia	Äänentuottoelimistö (kurkunpää, ääntöväylä, nenäontelo...)
4	Laulutekniikka	Äänentuoton fysiologia	Äänihuulten ohuen ja paksun äänihuulimassan toiminnan löytäminen
5	Laulutekniikka	Äänentuoton fysiologia	Hengityselimistö
6	Laulutekniikka	Äänentuoton fysiologia	Tuen toiminnan periaatteen ymmärtäminen ja toteuttaminen
7	Laulutekniikka	Aktiivisuuden ja rentouden tasapaino	Rento ja elastinen leuka ääntä tuottaessa
8	Laulutekniikka	Aktiivisuuden ja rentouden tasapaino	Huulten artikulatorinen aktiivisuus ja vapaus
9	Laulutekniikka	Aktiivisuuden ja rentouden tasapaino	Kielenkannan luonnollinen ja rento käyttö ääniteissä
10	Laulutekniikka	Aktiivisuuden ja rentouden tasapaino	Koko kehon yhtäaikaista aktiivisuuden ja rentouden löytäminen
11	Laulutekniikka	Mixed voice	Äänen hallinta oktaavi (mixed voice)
12	Laulutekniikka	Mixed voice	Äänen hallinta desiimi (mixed voice)
13	Laulutekniikka	Mixed voice	Hyppyjen hallinta (priimi - oktaavi) (mixed voice)
14	Laulutekniikka	Tekniikka	Äänen aloittaminen, alukkeet
15	Laulutekniikka	Sointi	Ääntöväylän muodot ja siihen liittyvät soinnin muuTokset:twang, avoin sointi ja pehmeän kitalaen aktiivisuus
16	Laulutekniikka	Sointi	Nasaalin ja ei-nasaalin äänen hallinta
17	Laulutekniikka	Vibrato	Suoran äänen ja vibraton hallinta
18	Laulutekniikka	Sävelpuhtaus	Hienovireen säätteleminen ja sävelpuhtauden löytäminen
19	Laulutekniikka	Harjoittelemine	Harjoittelurutiinin löytäminen toimivan ääni-instrumentin ylläpitämiseksi (esim.päiväkirjaa apuna käyttäen)
MUSIIKIN HAHMOTTAMINEN JA IMPROVISOINTI:			
1	Musiikin hahmottaminen	Soinnut	C, Csus4, Cm, C6, Cm6, Cmaj7, Cmmaj7, C7, C7sus4, Cm7, Cm7b5, Cdim7, C+, Cadd9. Sointuun sopiva asteikko.
2	Musiikin hahmottaminen	Asteikot	Molli- ja duuripentatonisen asteikon laulaminen ja niillä improvisointi
3	Musiikin hahmottaminen	Asteikot	Molli- ja duuribluesasteikon laulaminen ja niillä improvisointi
4	Musiikin hahmottaminen	Asteikot	Duuriasteikon, harmonisen molliasteikon ja luonnollisen molliasteikon laulaminen
5	Nuotinluku	Moniäänisyys	Laulustemman lukeminen moniäänisestä sovituksesta
6	Nuotinluku	Transponointi	Kappaleen (sointujen) transponointi itselle sopivaan sävellajiin
7	Nuotinluku	Prima vista	Helpon tuntemattoman kappaleen melodian laulaminen nuotista

8	Musiikin hahmottaminen	Auditiivisuus	Kappaleen melodian opetteleminen korvakuulolta
9	Improvisointi	Työkalut improvisointiin	Melodian muuntelu
10	Improvisointi	Työkalut improvisointiin	Scatin perusteet
11	Improvisointi	Fraseeraus	Melodian rytminen muuntelu
12	Melodia	Melodia	Aksentit, sitoen (legato), erotellen (staccato)
13	Rytmi	Rytmi	Ritardando, rubato, accelerando
14	Rytmi	Pulssi	Peruspulssin löytäminen
15	Rytmi	Kolmimuunteisuus	Kolmimuunteisuus
16	Rytmi	Tasarytmisyys	Tasarytmisyys (suora rytmi) vrt. kolmimuunteisuus.
17	Rytmi	Synkoopit	Synkoopit
18	Rytmi	Tahtilajit	Tahtiosoituksen tunnistaminen ja toteuttaminen
TULKINTA:			
1	Tulkinta	Teksti	Tekstin sisällön löytäminen
2	Tulkinta	Teksti	Laulun ilmaisu tekstin kautta
3	Tulkinta	Tunnetilat	Laulun tulkitseminen eri tunnetiloja tuntien ja viestien
ESIINTYMINEN:			
1	Esiintymistilanne		Esiintymistilanteen hallinta
2	Esiintymistilanne		Esiintymisjännityksen hallinta
3	Esiintymistilanne		Kappaleiden ulkoa oppiminen
4	Esiintymistilanne		Kommunikointi säestäjän kanssa
5	Esiintymistilanne		Esiintymisen tukeminen katsekontaktilla, liikkeillä ja eleillä
MIKROFONITEKNIikka JA PA-LAITTEISTO:			
1	Mikrofoniteknikka ja pa-laitteisto	Pa-laitteisto	Pa-laitteiston käynnistäminen, mikrofonin kytkeminen ja äänenvoimakkuuden säätäminen
2	Mikrofoniteknikka ja pa-laitteisto	Pa-laitteisto	Taajuuskorjaimen säätöjen peruseräiteiden hallinta omaan ääneen ja mikrofonin suhteutettuna
3	Mikrofoniteknikka ja pa-laitteisto	Mikrofoniteknikka	Ote, etäisyys suusta (mikrofonityypit huomioon ottaen) ja mikrofonin asento
4	Mikrofoniteknikka ja pa-laitteisto	Mikrofoniteknikka	Mikrofonin käyttö dynamiikan tukena
TYYLILAJIT JA KIELET:			
1	Tyylilajit	Ohjelmisto	Ohjelmiston eri tyylilajien tunnistaminen ja esiintuominen laulaessa (esim. laid back, "pocket", before the beat, upbeat, melismat..)

2	Tyylilajit	Ohjelmisto	Ohjelmiston kappaleen laulaminen eri tyylilajeja esiintuoden
3	Kielet	Ohjelmisto	Suomenkielisten kappaleiden artikulatorinen selkeys ja tekstin ymmärtäminen
4	Kielet	Ohjelmisto	Englanninkielisten kappaleiden artikulatorinen selkeys ja tekstin ymmärtäminen (suomennos)
5	Kielet	Ohjelmisto	Vapaavalintaisen kielen kappaleen artikulatorinen selkeys ja tekstin ymmärtäminen (suomennos)

Bilaga 2

Intervjufrågor

Inledande frågor:

- Hur länge har du gått på sånglektioner?
- Var har du studerat sång?
- Hur gammal är du?
- Vad tycker du om för musik?
- Vad har du för hobbyn?
- Varför vill du sjunga?
- Spelar du något annat instrument?
- Vilket är ditt yrke?

Lärandeprocessen:

- Hur var/är sånglektionerna uppbyggda?
- Vilka moment fanns på sånglektionerna?
- Vad lärde du dig på sånglektioner?
- Vad känns lätt när du sjunger? Varför?
- Vad känns svårt när du sjunger? Varför?
- Vad hjälper dig i din inläring?
- Hur lär du dig bäst?
- I hurdana situationer upplever du att du lyckas?
- Upplever du misslyckanden? I hurdana situationer?

Delaktighet:

- Har du något mål i att sjunga? Vad i så fall?
- Hur bestäms sånglektionens målsättning?
- Hur väljs repertoaren på sånglektionen?
- Använder ni er av någon läroplan?
- Vem utvärderar inläringen? --> formulera
- Hur utvärderas ditt kunnande?
- Övar du på sång utöver lektionerna? Hur i så fall?
- Hur bestäms vad ni gör på sånglektionen?

Maktförhållanden:

- Hur beskriver du din/a lärare?
- Hur beskriver du ert förhållande?
- Hurdan är lektionens stämning?
- Hur känner du dig före lektionen?
- Hur känner du dig efter lektionen?
- Hur skulle du beskriva dina känslor under sånglektionen?
- Hur får du feedback på lektionerna?
- Upplever du din lärare som en auktoritet?

Bilaga 3

Färgkodning och en del av transkriberingen

Sa: Vad tycker du känns lätt när du sjunger? Eller hur sku du beskriva sångmässigt lätt?

N:: Lättast för mig har nog alltid varit att tolka texten. Jag har alltid på något sätt varit i själen en skådis. Också när jag sjunger är jag full on- skådis, jag kan inte stänga av det att jag är en skådis. Viket ibland kan göra mig till en inexakt sångare, och det är något som jag har jobbat på mycket. Självt njuter jag av någon som sjunger med själ och hjärta och gör rollen så att säga fullt.

Sa: Hur var det du sa, att det gör dig till en inexakt sångare? Kan du utveckla det mera?

Ne: Ibland kan det gå så i ivärn och stundens hetta att jag lever mig in i en låt som t.ex. är arg och aggressiv så kan det bli att pitchen inte är fullständig, ren och klar. Sen och andra sidan kan det också vara ett val där jag väljer att här skiter jag blankt i att är det rätt eller inte, här e nu ett rop på hjälp eller vad det nu är som det ska vara.