

**FG8039 Självtändigt arbete, grundnivå, 15 hp**

VT24

Ämneslärare med inriktning mot gymnasieskolan

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

---

Handledare: Johan Nyberg

David Essving

## **Sångpedagogens högskoleutbildning i relation till dess arbete**

## Sammanfattning

Min kontakt hittills med sångpedagogik har väckt mitt intresse för utbildningens roll för sångpedagogens arbetsupplevelse. Denna kvalitativa studie syftar till att bidra med djupare kunskap om hur sångpedagoger beskriver sin upplevelse av sin högskoleutbildning och därefter dennes betydelse för sin yrkesutövning. Kvalitativa intervjuer med semistrukturerade frågor genomfördes med tre utvalda sångpedagoger vid tre olika tillfällen. Därefter analyserades svaren utifrån ett sociokulturellt perspektiv baserat framförallt på texter skrivna av Roger Säljö för att sedan diskuteras i förhållande till tidigare forskning samt litteratur. Informanterna beskrev att deras olika högskoleutbildningar mestadels förberett dem relativt väl för deras yrkesliv. Trots detta har de gått varierande utökad vidareutbildning då de upplevde att de saknade djup i vissa av deras kunskaper och de färdigheter de fått från sina högskoleutbildningar. Informanterna lade alla stor vikt vid kollegialt samarbete och annan liknande mellanmänsklig kommunikation för att bli bättre sångpedagog och andra relaterade roller i sina intervjusvar. Denna studie skulle också kunna inspirera till ytterligare undersökningar för att fördjupa kunskapen om utbildningens roll för sångpedagogens yrke med mer riktade frågeställningar och av en intervjuare med mer kunskap om dessa ämnen.

**Nyckelord:** sångpedagog, sociokulturellt perspektiv, medierande verktyg

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Avgränsning	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	2
<b>2. Bakgrund</b>	<b>2</b>
2.1 Skolans kontext	2
2.2 Tidigare forskning	4
<b>3. Teoretiskt perspektiv</b>	<b>7</b>
3.1 Sociokulturellt perspektiv	7
3.1.1 Proximal utvecklingszon	8
3.1.2 Medierande redskap och verktyg	8
3.1.3 Artefakter	9
<b>4. Metod</b>	<b>10</b>
4.1 Informanternas bakgrund	10
4.2 Etik	11
4.3 Genomförande av intervjuer	11
4.4 Transkribering	12
4.5 Analysprocess	12
<b>5. Resultat</b>	<b>13</b>
5.1 Redovisning	13
5.2 Sammanfattning	19
5.2.1 Sångdidaktikkurser	19
5.2.2 Samlärande och samarbete	19
5.2.3 Vidareutbildning	20
5.2.4 Högskolornas upplägg	20
5.3 Analys	20
5.4 Slutsats	21
<b>6. Diskussion</b>	<b>22</b>
6.1 Resultatdiskussion	22
6.2 Metoddiskussion	23
6.2.1 Teori	23
6.2.2 Metod	24
6.2.3 Litteratur och övriga svagheter	24
6.3 Slutord	25
<b>Referenslista</b>	<b>26</b>

## Bilaga 1 Intervjufrågor

# 1. Inledning

Med denna studie hoppades jag kunna bidra med information om hur en högskoleutbildning gällande musikpedagogik ser ut från en blivande sångpedagogs perspektiv. Vilka kurser som de upplevt som mer eller mindre betydelsefulla. Jag var också intresserad av på vilket sätt de beskriver hur alla dessa upplevelser relaterar till deras nuvarande yrke och yrkesroll.

En person som har gått en liknande eller likartad utbildning och sedermera jobbat med ett relaterat yrke borde vara en bra informationskälla för att belysa detta.

Under min tid på musikhögskolan har mina ögon öppnats mer och mer för det pedagogiska och didaktiska, framförallt när det kommer till sångpedagogik och sångmetodik. Jag har haft ynnesten att få ta del av flera olika skolor gällande de många sätten att se på och dela in rösten i mina sångdidaktikkurser. Denna uppsjö av information ledde tankarna till hur den ska prioriteras samt kategoriseras. När jag har haft övningslever eller praktik har jag upplevt en svårighet i att veta vilken metod eller didaktiska tillvägagångssätt jag ska applicera för att få ett bra resultat då jag har haft väldigt många alternativ.

När jag själv varit elev eller student i mitt liv samt speciellt under min praktik har jag träffat flera musklärare och sångpedagoger som haft ytterst skilda metoder och teoretiska ramverk i deras yrke. Detta väckte min nyfikenhet till en ytterligare fördjupning i hur dessa tänker och reflekterar kring sitt arbete och yrkesroll.

## 1.1 Avgränsning

Avgränsningarna för denna undersökning är baserade på vilka typer av informanter som skulle kunna hjälpa till att besvara forskningsfrågorna. Informanterna kunde inte ha varit i arbetslivet för länge för att inte minnas detaljer från sin utbildning på musikhögskola men inte för nya i yrket för att inte ha landat i sin roll som sångpedagog. Tidigt i denna del av arbetet blev det tydligt att tre personer från min kör skulle passa mycket väl som informanter för undersökningen. Alla tre tackade ja och var med utan avbrott under hela processen. De har alla tre utbildat sig till sångpedagoger på musikhögskolor och har nu jobbat som sångpedagoger, musklärare och musikaliska ledare i flera år på olika vis. Intervjufrågorna formulerades utifrån vad som skulle undersökas, med inledning av några bakgrundsfrågor. Dessa frågor delades in i fem kategorier: *bakgrund*, *utbildning*, *yrke*, *frilans* och *avslutande/sammanfattande*.

*Bakgrundsfrågorna* fokuserade på mer kvantitativ fakta kring informanternas studier och yrke, som vad de har för utbildning, har haft för jobb, hur mycket, hur länge och så vidare. Dessa frågor i början av intervjun var också till för att man sedan skulle kunna etablera en bas utifrån vilken man kan sedermera jämföra informanterna.

I *utbildningskategorin* var syftet att dyka ner i de kvalitativa värdena med fokus på informanternas upplevelse av deras utbildning på deras musikhögskola. Speciellt fokus var på att undersöka vad i deras utbildning som de upplevde viktigt och väsentligt i sitt yrke senare och vad som kändes överflödigt eller irrelevant.

Frågorna i kategorin *yrke* fokuserade på informanternas upplevelser av att jobba som sångpedagoger och hur det har i efterhand relaterat till deras utbildning. Att ta reda på vad de

upplevde att de potentiellt saknade eller lärde sig i själva yrkesrollen var också intressant. Det var även relevant att se efter vad informanternas relation till att frilansa som musiker eller körledare har varit och är. Hur mycket de har frilansat och möjligtvis nu frilansar som musiker eller sångpedagog på något sätt.

De *avslutande* frågorna användes i syfte av att ge informanterna en sista chans att addera någonting de har tänkt på under intervjun eller sammanfatta i egna ord vad de upplevde att de hade pratat om.

Se bilaga 1 Intervjufrågor.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att försöka bidra med kunskap om hur sångpedagoger beskriver deras högskoleutbildning och hur detta sedermera har påverkat deras diverse tillvägagångssätt gällande deras yrkesroller.

Utifrån detta syfte har dessa frågeställningar formulerats:

- Hur beskriver sångpedagoger hur deras högskoleutbildning har förberett dem för rollen som sångpedagog?
- Vilka delar av sångpedagogernas högskoleutbildning beskriver de som mest väsentliga i arbetslivet?

## 2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras skolans kontext, tidigare forskning samt relevant litteratur som har använts för undersökningen.

### 2.1 Skolans kontext

Informanterna i denna undersökning har gått olika musik- och sångpedagogiska utbildningar och har sedan arbetat inom grundskolan, gymnasieskolan och folkhögskolan bland annat. En av Sveriges största musikhögskolor Kungl. Musikhögskolan representerar musikhögskolans kontext. Här följer grundlig information om dessa olika kontexter.

Den Kungl. musikhögskolan i Stockholm erbjuder flera olika lärarprogram med olika inriktningar eller fördjupningar. Två av dessa utbildningar är ämneslärare i musik med fördjupning i musik för gymnasiets estetiska program och kompletterande pedagogisk utbildning. Studenter som går den första utbildningen har möjligheten att fördjupa sig inom fem olika musikområden varav en av dessa är instrument, sång och ensemble (Kungl. Musikhögskolan, 2024, 20 februari).

Programmet innehåller kurser med ämnesstudier i musik, fördjupning i musik mot gymnasiets estetiska program, verksamhetsförlagd utbildning eller VFU och

utbildningsvetenskaplig kärna eller UVK. Utbildningen omfattar 300 högskolepoäng (hp) och är uppdelad på 5 år eller 10 terminer och är strukturerad i fyra kategorier. Dessa kategorier är:

- 120 hp ämnesstudier och ämnesdidaktik i musik där det ingår självständigt arbete på avancerad nivå om 15 högskolepoäng. Rytmik och skapande, musikteori och musikhistoria,
- 90 hp inom den valda fördjupningsprofilen där det ingår självständigt arbete på grundnivå om 15 högskolepoäng. Instrument/sång och ensemble 1 2 3, musikteori 1 2 3, rytmik 1 2 3, ämnesdidaktik för undervisning på nybörjarnivå - fortsättningsnivå - hög nivå fördjupning.
- 60 hp inom UVK som är central och avser att stärka studenternas kompetenser mot den svenska grund- och gymnasieskolan som vilar på en vetenskaplig grund.
- 30 hp VFU som är indelad i fyra olika praktiska kurser med placering i såväl grund- som gymnasieskola och kulturskola (KMH, 2022)

Kompletterande pedagogisk utbildning är ett utbildningsprogram för de som vill bli musklärare med lärarexamen. Studenterna på detta program kompletterar sina tidigare ämnesstudier i musik från högre musikutbildning motsvarande 120 högskolepoäng genom studier i kurser i VFU samt UVK som sammanlagt motsvarar 90 högskolepoäng. Detta sker endast på MPS-institutionen och dessa studenter får samma behörighet som studenterna på programmet ämneslärare i musik (KMH, 2024, 13 december).

Musikämnet i grundskolan är ämnat att eleverna ska utveckla kunskaper för att de ska kunna delta i musikaliska sammanhang genom att både själva musicera och genom att lyssna till musik. Undervisningen i detta ämne ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att sjunga och spela i olika musikaliska former och genrer, skapa musik samt uttrycka och kommunicera tankar och idéer i musikalisk form och uppleva och reflektera över musikens innehåll, funktion och betydelse i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang (Skolverket, 2024).

I gymnasieskolans program estet med inriktning musik är syftet att eleverna ska utveckla kunskaper i musik och förmåga att gestalta musik, både solistiskt och i ensemble. Den ska också bidra till att eleverna kan analysera och tolka musikupplevelser, utveckla kreativitet och förståelse av samband mellan detalj och helhet och utveckla kunskaper i arbetsmiljöns betydelse för individ och samhälle. Vidare ska de ges möjligheten att utveckla kunskaper om musikinstrumentets konstruktion och egenskaper om röstens fysiologi, reflektera över sin egen och andras musikaliska gestaltning och musicera tillsammans med andra för att understryka vikten av arbete i grupp inom musik (Skolverket, 2022).

Folkhögskolan är i första hand en form av vuxenutbildning och är fri och frivillig och skolornas kurser står därför fria från centrala läroplaner och den kommunala vuxenutbildningen (Folkskola.nu). Dess pedagogik kännetecknas av aktivt deltagande, samtal och gemensamt lärande i grupp och många skolor har särskilda profiler. Det finns flera kursstyper inom folkhögskolan där två av de största är allmän kurs och särskild kurs (Sveriges folkhögskolor, 2024).

## 2.2 Tidigare forskning

Här presenteras den litteratur som har använts i denna studie samt liknande tidigare forskning.

Bouij (1998) undersöker musikhögskolestudenters rollidentitet och analyserar datan med grundad teori (Grounded Theory). Specifikt undersöks fyra lärarroller som jämförs i en kvadrantgenomgång: musikant/allmänt musikintresserad, den elevcentrerade läraren, den innehållscentrerade läraren och musiker/interpret.

I intervjuer får Bouij många svar om musiklärares uppfattning om deras utbildning och deras olika yrkesroller. Flera av dessa saknar musikintresserade människor som fanns på musikhögskoleutbildningen och i sin tur möjlighet att bolla idéer eller diskutera metodik med någon (Bouij, 1998).

Johan Nyberg (2020) skriver om mötet mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund samt musikundervisning som kunskapsäventyr. Sedermera att möjligheten till detta äventyr bygger först och främst på att problematisera verkligheten. Nyberg talar om att behöva tid för reflektion och erfarenhetsutbyte med kollegor som också har kunskap om, och insikt i lärarprofessionens ramverk och vardag. Vilket Nyberg menar verkar vara en sällsynt lyx i dagens läraryrke på grund av krav och allt större fokus på redovisningsplikt, effektivisering, utvärdering, bedömning och marknadsekonomi.

Nyberg talar också om agens och använder Anthony Giddens beskrivning om att agens är som ett flöde av handlingar i ett socialt sammanhang bestående av aktörer och strukturer. Han beskriver även att agens hos musikhögskolelärare kan visa sig i form av förmågor och känslor, till exempel känslan att själv ha förändringskraft och förmåga att utvecklas som pedagog. Vidare om kollegialt lärande berättar Nyberg att det har visat sig vara en god möjlighet för lärare att växa i sin yrkesroll. För att denna tillväxt ska kunna hända är en av förutsättningarna att lärare blir medvetna om och har kunskap om de ramfaktorer som omger deras praktik, fysiska, sociala och administrativa. Nyberg anser att ett verktyg som musikhögskolelärare kan använda för problematisering av sitt yrke är deltagande aktionsforskning vilket innefattar att ett möte uppstår mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. I ett deltagande aktionsforskningsprojekt som beskrivs i texten framgår det att en miljö där musikhögskolelärare får möjlighet men också avkrävs att dela erfarenheter med kollegor bidrar till en stärkt agens. I projektet stärkte musikhögskolelärarna sin agens genom att få men också iscensätta möjligheten att arbeta kollegialt runt frågor om likvärdighet och bedömning. Om en musikhögskolelärare har en stark agens menar Nyberg att de då har möjligheten att välja vilken typ av kunskapsäventyr de vill att deras musikundervisning ska innebära (Nyberg, 2020).

Mars (2020) undersöker om hur artefakter utvecklas och används i en pedagogs hantverk. Hon går igenom de olika nivåer som artefakter kan användas och förstås på och definierar ämneskunskap som kunskap om vilka verktyg och artefakter som är användbara vid olika tillfällen. Dessa nivåer som artefakter kan användas och förstås på benämns primär, sekundär samt tertiär nivå. Vidare talar hon om att inom musik sammanfaller dessa på grund av att färdighetsträna instrument eller sång ses som ämnesinnehåll. Mars skriver att utifrån elevens

perspektiv blir artefakter meningsfulla när de förstår innebörden och nyttan av dem (Mars, 2020).

I kapitlet använder Mars kvintcirkeln som ett exempel på en artefakt där läraren använder den på en sekundär nivå och eleverna på en primär nivå och att genom att lära ut begränsningarna för artefakten kan eleverna gå utanför dem. Hon beskriver även ett annat exempel i en ensemblelektionssituation där en lärare samt elev ska leda de andra eleverna. De använder en ackordprogression på en tavla och en trumstock för att markera alla fyra fjärdedelar i varje takt, vilket även utgör den rytm eleverna ska spela. Här gör Mars en jämförelse där eleven använder artefakterna för att instruera och visa hur de andra eleverna ska spela medan läraren använder artefakterna för att senare kunna arrangera låten tillsammans med eleverna (Mars, 2020).

I Sandblads (2021) avhandling undersöker han yrkeskunnande gällande ingenjörer och andra yrken som har med maskiner att göra. Avhandlingen består av tre delstudier: en syntesstudie av tidigare fallstudier, en ny fallstudie där informanterna är unga ingenjörer som är nya i yrkeslivet och ännu en ny fallstudie där informanterna är yrkesmänniskor med ett antal års praktisk erfarenhet (Sandblad, 2021). Denna studien fokuserar på den andra delstudien: talangstudien.

Studien som Sandblad kallar talangstudien handlar om unga individers kunskaper och kunskapsutveckling under deras första period i yrkeslivet. Det empiriska materialet hämtades från examensuppgifter i ett talangprogram riktat mot unga ingenjörer som var nya i yrket. Studien omfattade flera moment men har dialogseminariemetoden som sin kärna.

Deltagarna i studien beskrev att de utvecklade insikter och förmågor som utan undantag låg på ett plan utöver teknisk problemlösning. Till exempel handlade det om svårigheter med och vikten av samarbete och mellanmännisklig kommunikation, om förmåga att ta ansvar och helhetssyn, samt bättre förmåga att hantera svåra situationer. Det handlade också om en bredare syn på kunskap, förmågor och insikter kopplat till lärande genom reflektion och dialog med andra. I stort utvecklade deltagarna sin förmåga att lära genom reflektion och kom även till insikt om vikten av att reflektera. Genom att gå detta program fick de alltså inte bara ny och reflekterad erfarenhet, utan även verktyg för fortsatt så kallat erfarenhetsbaserat lärande i yrkeslivet.

Kärnkomponenterna dialogseminarierna, sparringen och coachningen skapade en rytm för deltagarna med regelbundna pauser för reflektion integrerade i en resultat- och prestationsinriktad arbetsdag där utrymme för reflektion annars var begränsat. Framförallt under dialogseminarierna gavs deltagarna möjlighet att hålla respektfulla, nyfikna och reflekterande samtal om sina erfarenheter från det de utförde mellan sina vanliga seminarier. Tillsammans kunde de tack vare detta sätta saker i perspektiv och utveckla erfarenheter tillsammans. Tydligt kunde de dra mer nytta av varandras erfarenheter än från de äldre och mer erfarna gästföreläsarna. Detta beskriver Sandblad som deltagarna fick möjligheten till igenkänning jämligar emellan och att detta var en viktig förutsättning för reflektion och det analogiska tänkande som är nödvändigt för att fördjupa egna erfarenheter med hjälp av andras.

Denna gemensamma reflektion och det ömsesidiga utbytet av erfarenheter med jämlika anser Sandblad vara centrala faktorer i deltagarnas utveckling.



Sandblads följdreflektion på skolan är att i skolan handlar om en typ av lärande som är naturligt på de lägre nivåerna i Dreyfus stege. Det vill säga noviser har behov av att utveckla sina färdigheter och lära sig urskilja typfall och göra detta främst genom att vägledas av positiva exempel. Men för att nå högre nivåer anser Sandblad att det istället krävs dialog och reflektion över svåra situationer och dilemman (Sandblad, 2021).

Cox och Forbes (2022) gör en djupdykning i enskilda lektioner och specifikt enskilda sånglektioner. Denna artikel är relevant för denna studie då den fokuserar på just sångpedagogik där dessa typer av lektioner ofta är centrala i arbetet.

Det beskrivs att de flesta som forskar inom detta område gör så med kvalitativa metoder på en mindre skala där de fokuserar på lärares och studenters upplevelser men tar inte hänsyn till varken filosofiska antaganden eller forskarens fördelar. Även att långsiktig forskning på flera orter är ovanliga på grund av att de är så dyra att genomföra. Trots detta anser Cox och Forbes att införa vad man kan översätta som kvantitativ tillvägagångssätt med stort k leder till djupare insikter angående till exempel underförstådda praktiker och kulturella influenser som går att se i forskning på sångstilar inom CCM (Contemporary and Commercial Music). De menar att genom att expandera sådan typ av forskning skulle kunna tillföra en rikare förståelse och validera ännu mer vikten av en-till-en-pedagogik i professionell träning, om resurser finns (Cox & Forbes, 2022).

Backman Bister (2014) utforskar musklärarens strategier för att anpassa sitt lärande för individuella elever. Backman Bister delar in lärarrollen i tre kontexter och i sin tur undersökningar: musikalerna, gymnasiet och högstadiet, vilket hon även benämner dessa som egna praktiker: replokalens, handledande och ensembleledande praktik (Backman Bister, 2014).

Backman Bister undersöker i en förstudie och i två parallella fallstudier organisering som uppmuntrar till elevinitierat kamratlärande.

Problemområdet i Backman Bisters studie avgränsas till undervisning i ensemble i helklass med elever i årskurs nio i högstadiet och gymnasiet estetiska program som är eniga med de riktlinjer i det då gällande läroplaner (Lpo94 och Lpf94) och skollag.

I studien beskriver Backman Bister att eleverna använder sina egna och lärarens framförande av musik som kulturella verktyg i sitt lärande. De regler som Backman Bister hade etablerat med sina elever innebär att det är fritt att fråga samt hjälpa varandra. Ibland uppmanade Backman Bister eleverna att visa och hjälpa varandra vilket de ofta gjorde på eget initiativ. Kamratlärande används alltså frekvent, vilket beskrivs som generella pedagogiska strategier.

I den tredje studien beskriver Backman Bister att läraren använder strategin att låta eleverna använda valfria kulturella verktyg och med hjälp av dessa anpassa uppgifterna till sina egna förutsättningar. Backman Bister menar att denna strategi att låta eleverna använda dessa kulturella verktyg får musikkulturella implikationer, vilket innebär centrala kulturella verktyg för att uttrycka musik. Hon anser även att detta också är en strategi för individanpassning genom att låta eleverna själva hitta sin egen strategi. Detta sammanfattas som att läraren ger eleverna ett ramverk som i sig är ett verktyg för eleverna att själva individanpassa sina uppgifter (Backman Bister, 2014).

I Ballantynes (2005) avhandling utforskar hon australiensiska musklärares uppfattning om hur effektivt deras muskläroprogram förberedde dem för deras yrke genom enkäter och semi-strukturerade intervjuer.

Efter analyserande av intervjuerna kunde Ballantynes komma fram till att när lärarna beskrev sin ideal-utbildning pekade de på att pedagogisk kunskap och färdigheter samt professionskunskap och färdigheter var det mest användbara för deras yrke. Deras svar indikerade dock att den dåvarande strukturen av programmen verkade fokusera på generell kunskap om undervisning istället för kunskap gällande specifikt för musikundervisning. Lärarna beskrev att de på grund av detta kände sig oförmögna att applicera denna generella kunskap i kontexten av musikämnet i klassrummet. Vidare verkade de inte värdesätta dessa generella kurser lika högt som de musikrelaterade (Ballantyne, 2005).

Lärarna angav även att deras uppfattning om en effektiv lärarutbildning skulle vara en som integrerar innehållet mellan professionskunskap och pedagogisk kunskap. De nämnde också att de hade velat ha guidade reflektioner gällande praktiken i klassrummen innan, under och efter deras praktikkurser. Detta skulle då ha skyndat på deras utveckling när det kommer till kunskap och färdigheter specifikt för musik under kursens gång (Ballantyne, 2005).

I både enkätsvaren och i intervjuerna verkade dessa praktikkurser ses som mycket viktiga. Detta är antagligen på grund av att dessa kurser uppfattas som den delen av utbildningen som kunskap och färdigheter var lättast att applicera inom en musikpedagogisk kontext. Vilket i sin tur kontrasterar mot deras uppfattning om att de mer teoretiska delarna av utbildningen är för svåra att applicera i musikklassrummet och då inte lika användbara. Lärarna föreslog att kopplingarna mellan det teoretiska gällande generell undervisning och musikklassrummet och dess specifika praktiker bör göras tydligare (Ballantyne, 2005).

### 3. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel presenteras det teoretiska perspektivet för denna studie.

#### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Uppfattningen som förs fram inom detta teoretiska perspektiv är att den redskapsanvändande och redskapsutvecklande människan skapat en mångfald av hjälpmedel för daglig verksamhet genom den sociokulturella utvecklingen. När man talar om sådana hjälpmedel fungerar exempelvis en hammare som en förlängning av vår kropp och en lista som stöd för vårt minne. Pedagogerna Lev Vygotskij delar upp redskap i två kategorier: fysiska och psykologiska, där de fysiska även kan kallas artefakter eller verktyg. Psykologiska redskap använder vi för att tänka och kommunicera med, till exempel alfabetet, klassifikationer eller formler (Säljö, 2018).

I denna text utgår jag från den svenske psykologen och forskaren Roger Säljös perspektiv på det sociokulturella perspektivet som har en tydlig utgångspunkt i Vygotskijs idéer om lärande. Vygotskij formulerade sina idéer om utveckling hos människan under 1920- och 1930-talet i den dåvarande Sovjetunionen.

Det sociokulturella perspektivets utgångspunkt ligger i samspelet mellan kollektiva resurser för tänkande och handling och individers lärande. Människans utveckling antas inte vara bestämd av vår egen aktivitet i förhållande till omvärlden, istället betonas gemensamma och kollektiva verksamheter som strategier för att tolka omvärlden. Från födseln utvecklas människan inom ramen för samspel med andra. Dessa andra eller medaktörer hjälper oss ofta oavsiktligt att förstå hur världen fungerar och hur den bör förstås. Denna kunskapstradering sker genom att omvärlden förtolkas eller som det heter inom sociokulturellt perspektiv, medieras, för ett barn genom lek och annan form av samspel med personer i sin omgivning. Vi lär oss på så vis att uppmärksamma, beskriva och agera i världen på de sätt som omgivningen tillåter (Säljö, 2014).

### 3.1.1 Proximal utvecklingszon

En av Vygotskijs mest berömda begrepp är den närmaste utvecklingszonen eller proximal utvecklingszon, vilket utgår från dynamiken hos människans färdigheter och tänkande. Denna zon är beroende av social interaktion och stöd av andra människor (Säljö, 2018).

Begreppet närmaste utvecklingszon definierar Vygotskij som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd och vad denne kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater. Vygotskij menar att med lite assistans och handledning från omgivningen kan människan ofta lösa problem som denne skulle ha svårt att klara av på egen hand. Detta stöd kan bestå i att vi får hjälp att klara ut vad som frågas efter eller att någon stöttar genom att dela upp ett komplicerat problem i mindre och välbekanta delar. Om denna till synes enkla tanke sätts i ett större interaktivt och socialt perspektiv får det snabbt avgörande konsekvenser (Säljö, 2014).

Resonemanget gällande om utvecklingszon går även att använda när man talar om skillnaden mellan att behärska ett fysiskt eller intellektuellt redskap, eller att inte göra det är inte självklart. Att till exempel kunna följa med i en talares eller en författares resonemang trots att vi inte själva kan genomföra det. På samma sätt går det att tänka sig att det förhåller sig när man ska använda komplicerade fysiska redskap som en karta, kompass eller dator. I ett sociokulturellt perspektiv fungerar det på så vis att vi exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker, lär oss så småningom genomskåda dem, blir kunnig med dem och kan till slut genomföra dem från början till slut (Säljö, 2014).

### 3.1.2 Medierande redskap och verktyg

Mediering innebär att förstå världen genom att använda sig av externa redskap. Vi skapar betydelse och mening genom att använda medierande redskap som vi skaffat oss genom kulturella erfarenheter. Redskapen vi använder är sociala och historiska till sin karaktär. Att till exempel bedöma en sångares tekniska skicklighet eller att kunna urskilja vad man ser i ett mikroskop inte direkt kan förklaras med biologiska förutsättningar. Istället måste man ta med i bilden hur kulturella erfarenheter bildar kollektiv och individer. Redskapen är materiella och språkliga eller också intellektuella hjälpmedel som människor använder i konkreta situationer.

Vi kan i princip inte göra någonting i några situationer utan att använda oss av medierande redskap (Säljö, 2013).

Ett exempel på att använda ett medierande redskap är om du ska minnas en kod som 1914 att då använda dig av kunskap om första världskriget och skotten i Sarajevo för att slippa lägga siffrorna på minnet (Säljö, 2018). Här används den historiska kunskapen om första världskriget som ett verktyg för att mediera kodens siffror i denna konkreta situation.

### 3.1.3 Artefakter

Det utmärkande för artefakter är att de är tillverkade av människor som formar dessa för ett specifikt syfte. Den som tillverkar ett föremål transformerar material från ett tillstånd till ett annat genom att lägga in mänskliga erfarenheter och kunskaper i objektet som tillverkas. Att "things make us smart" i stor utsträckning är någonting som ofta glöms bort i analyser av lärande. Språket låter oss få distans till världen, begreppsliggöra den och pröva den, och det gör det möjligt att dela våra erfarenheter med andra. Inom ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv betonas att språket också bör ses som en uppsättning redskap, till exempel kan man se en mening som en rik uppsättning artefakter. Trots att språkliga redskap inte är fysiska ting har språk och kommunikation materiella sidor och materiella konsekvenser. Kommunikation är en praktisk verksamhet i samhället som till exempel läraren som utför sitt arbete genom att undervisa, dokumentera och svara på förfrågningar. Kommunikation används vedertaget och en stor del av det vi människor gör mot och med varandra gör vi med språket som redskap (Säljö, 2013).

I praktiska sammanhang går det inte att skilja fysiska och intellektuella artefakter åt och skillnaden är analytisk. Om man använder en måttstock för att mäta längden på en bräda eller en karta för att hitta vägen när man kör, använder man fysiska artefakter. Men de fysiska artefakterna förutsätter språkliga och symboliska ting som måttenheter, tecken och konventioner. Fysiska och språkliga går hand i hand med aspekter av artefakter och förutsätter varandra, det vill säga de utgör *kulturella redskap* (Säljö, 2013).

Med primära artefakter menas redskap som yxor, hammare, spadar och dylikt, även mer komplexa saker räknas hit. De kan ses som en förlängning av en människas kropp, de effektiviserar och underlättar vårt sätt att arbeta, transportera och att utföra en mängd olika sysslor. De måste också förstås och ses i sina sammanhang, alltså i de aktiviteter de ingår i. De ger av sig själva indikationer om hur de ska användas.

Sekundära artefakter är redskap som ger insikter i och återskapar mänskliga begrepp samt ger oss modeller vi kan använda för att handla och tänka. Exempel på dessa artefakter är instruktioner för en elektronisk maskin, beskrivning av hur man sätter ihop en utegrill eller ett diagram över en bilmotor med mera. Dessa artefakter är med avsikt skapade för att beskriva eller bevare kunskaper och färdigheter och de är reflexiva till vår användning av dem, alltså att de styr våra sätt att agera och förstå. Ett matrecept är ett bra exempel på en sekundär artefakt där denna beskriver vilka primära artefakter man använder, till exempel ugn, kniv och termometer, och hur man använder dessa, till exempel värm ugnen 225 grader och strimla löken. Sekundära artefakter är kopplade till primära artefakter på så sätt att de ger vägledning om hur primära ska användas samt ger information om kontexten de ska brukas i.

Pedagogiska verksamheter är även uppbyggda kring sekundära artefakter och används för att stötta lärande och förståelse.

Tertiära artefakter går att beskrivas som en förlängning av de sekundära artefakterna och deras sätt att användas. Dessa artefakter handlar om hur man kan framställa, förstå och analysera världen genom till exempel vetenskapliga teorier och designens modell av framtidens bil och alla andra artefakter av detta slag. Dessa artefakter har kopplingar till omvärlden, men de ingriper inte direkt i den på samma sätt som primära artefakter gör, dock kan de däremot i ett senare led komma att användas för sådana syften. Från lärande- och kunskapsutbildningssynpunkt är de tertiära artefakterna mycket intressanta, och man kan hävda att de blir alltmer centrala ju längre fram vi kommer i historien (Säljö, 2013).

## 4. Metod

I ett försök att besvara de uppställda forskningsfrågorna genomfördes kvalitativa intervjuer med de utvalda informanterna. Frågorna var semistrukturerade för att ge utrymme till informanterna att svara hur djupt och långt de ville (Patel & Davidson, 2019). Denna metod valdes för att utforska hur informanterna verkar uttala sig om deras högskoleutbildning och dennes relation till deras arbete. Genom att dessa intervjuer var semistrukturerade kunde intervjuaren anpassa frågor och följdfrågor under intervjuens gång och styra samtalet till det relevanta. Detta till skillnad från en enkät där frågorna är bestämda och därför ger liten möjlighet till anpassning.

Den kvalitativa intervjun är en intervjumetod som nästan alltid har en låg grad av strukturering för att informanten ska kunna svara med egna ord med mycket utrymme. Intervjuerna i denna studie hade relativt låg standardisering då intervjuaren ställde frågorna i något olika ordningar och sammansatte i vissa fall flera av frågorna till en större fråga. Intervjuerna spelades in för att sedan granskas i efterhand för att sedan transkriberas. Informanterna bestod av personer jag redan kände genom kören som jag sjunger i vilket utgör ett bekvämlighetsurval (Patel & Davidson, 2019).

### 4.1 Informanternas bakgrund

Här följer en sammanfattning av de svar på bakgrundsfrågorna från vardera informant. Detta är för att kontextualisera informanternas svar genom att presentera deras bakgrund gällande vad de genomgått för högskoleutbildning och var de sedan har arbetat.

	Informant 1	Informant 2	Informant 3
Högskoleutbildning	Ämneslärare gymnasienivå sång/ensemble 300 hp (Folkhögskoleutbildning)	Ämneslärare gymnasienivå sång/ensemble 300 hp Körmetodik Tre Estill-kurser (sångteknik)	Kandidat musikpedagog sång 180 hp Kompletterande pedagogisk utbildning 90 hp
Yrkesutövning	Sångpedagogsstudio Grundskola med musikinriktning Grundskola med dansinriktning	Sångpedagogsstudio Sångelever privat Körledare Långvikariat på musikgymnasium	Kulturskola Grundskola Balettakademin Vikariat på grundskola med musikprofil

	Grundskola musikinriktning Folkhögskola sångpedagog	med	Timanställd musikgymnasium Uppdrag för företag - coaching Eget bolag - AB	på	Musikgymnasium Musikalkollo Vuxenutbildning
--	---	-----	--	----	---

## 4.2 Etik

Intervjuerna utfördes enligt de tre forskningsetiska principer som gäller för god forskningsetik som att till exempel anonymisera informanterna (Vetenskapsrådet, 2002). I början av varje intervju presenterade intervjuaren de etiska principerna som undersökningen skulle följa. Dessa etiska principer är hämtade från Vetenskapsrådet (2002) och består av fyra allmänna huvudkrav:

Informationskravet innebär att forskaren ska informera de som forskningen berör om forskningsuppgiftens syfte (Vetenskapsrådet, 2002). Detta gjordes i när informanterna blev tillfrågade att bli intervjuade, men gjordes igen för att göra det så klart som möjligt.

Samtyckeskravet handlar om att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Det här presenterades genom att säga att informanterna kunde dra sig ur när som helst under projektets gång samt att de kunde när som helst passa en fråga eller stryka ett svar som de givit under intervjun.

Konfidentialitetskravet syftar till att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2002).

Nyttjandekravet går ut på att uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas i forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002).

## 4.3 Genomförande av intervjuer

I samband med körrepetition blev två av dessa informanter tillfrågade muntligt och tackade ja till intervju och den resterande blev kontaktad via Facebook och tackade också ja. Tanken var att alla tre intervjuer skulle ske på Kungl. Musikhögskolan men det slutade med att endast en intervju skedde där och de andra två via Zoom. Alla intervjuer skulle spelas in och sedan transkriberas och när det blev tydligt att det inte skulle gå att ha alla intervjuer vid ett fysiskt möte utan på Zoom fanns det en idé om att kombinera dessa steg i ett. Zoom har nämligen en inspelningsfunktion och även en transkriberingsfunktion. Denna transkriberingsfunktion gick inte få att fungera men inspelningsfunktionen användes i slutet i alla fall.

Den första intervjun skedde på Kungl. Musikhögskolan i en ljudisolerad biblioteksal på Kungl. Musikhögskolan och varade i cirka 50 minuter. Informanterna kommer kallas *informant nummer 1, 2 och 3* eller förkortat *i1, i2 och i3* i resten av denna text. Intervjun spelades in på en mobiltelefon och kunde genomföras problemfritt. De andra två intervjuerna

var som tidigare nämnts via programmet Zoom som också spelade in samtalen. Dessa två intervjuer blev något längre där den andra blev cirka 61 minuter lång och den tredje cirka 67 minuter.

#### 4.4 Transkribering

När alla tre intervjuerna var genomförda började jag att transkribera intervjun med *il* genom att överföra ljudfilen i programmet Logic X för att få en bättre överblick och kontroll över uppspelningen. När den första intervjun var till en tredjedel transkriberad framkom ett annat sätt att genomföra detta steg, nämligen att använda en AI-tjänst. Denna tjänst hette Klang.ai och den användes till den resterande delen av transkriberingsarbetet. Via Klang.ai laddar man upp en ljudfil och får sedan denna transkriberad i ett textdokument där före och efter varje persons replik gör den ett mellanrum. Detta var på samma sätt som jag hade gjort. AI-tjänsten gjorde sig också av med många onödiga utfyllnadsord som *liksom*, *typ*, *alltså* och *så* till exempel, vilket också var någonting som jag hade börjat göra efter ett tag. När alla tre intervjuer var transkriberade av Klang.ai kontrollerade jag att dessa stämde genom att lyssna och göra små ändringar eftersom, vilket gick betydligt snabbare och smidigare än att göra hela processen själv.

Intervjuerna var semistrukturerade då frågeställningen har att göra med kvalitativa värden, i det här fallet hur informanterna beskriver sina upplevelser av deras utbildning och yrke. Som tidigare nämnts hade frågor förberetts i förväg och som ingick i fyra kategorier men intervjuerna hölls relativt öppna för att ha utrymme för svar och reflektioner som inte gick att förbereda sig på (Lantz, 2013). Det gjordes även medvetna val att låta informanterna verkligen tala till punkt och att också emellanåt börja reflektera själv över ämnet i fråga när det kändes som att det behövdes för skapa en mer avslappnad stämning.

#### 4.5 Analysprocess

När de relevanta delarna av intervjuerna hade transkriberats sammanställdes de och sedermera gjordes en kvalitativ analys. Denna form av analys går längre än beskrivning av svaren och försöker differentiera och nyansera de fenomen som beskrivits. Man utforskar vilka drag eller sammanhang som ligger bortom beskrivningarna. Intervjuaren abstraherar genom reflektion kring det beskrivna (Lantz, 2013).

Analysen gjordes även på ett deduktivt vis vilket innefattar att utgå ifrån allmänna principer och befintliga teorier och dra slutsatser därefter. Teorin får då bestämma vilken information som samlas in, hur denna ska tolkas och hur resultaten ska relateras till teorin. Bearbetningen gjordes på kvalitativt vis med citat från intervjuerna och med en följande sammanfattning och analys (Patel & Davidson, 2019).

Den kvalitativa analysen började med flera beskrivningar och tolkningar av informanternas intervju svar, hur de är olika och deras gemensamma kännetecken. Målet var att genom själva undersökningen av ett fenomen i ett specifikt sammanhang, få resultat om nya aspekter av

fenomenet. Detta gjordes genom att sedan kategorisera de intervjuvaren som bedömdes som mest relevanta och intressanta för denna studie inom vissa teman och ämnen för att på så vis försöka transformera datan till en högre abstraktionsnivå. I databearbetningen användes begrepp från den valda teorin för att beskriva och analysera informanternas svar. Dessa begrepp behöver inte informanterna själva ha tagit upp eller ens nämnt. Tillämpandet av sådana teoretiska begrepp gjordes för att försöka vidga förståelsen av fenomenets mening och för att skapa giltighet och validitet (Lantz, 2013).

## 5. Resultat

I detta kapitel presenteras först en redovisning av intervjuvaren utan tolkning och följs av en sammanfattning av dessa där begrepp från det teoretiska perspektivet börjar användas för att tolka svaren. Därefter följer en analys av detta med hjälp av det teoretiska perspektivet mer djupgående och till sist en slutsats i form av svar på forskningsfrågorna.

### 5.1 Redovisning

Efter bakgrundsfrågorna frågades informanterna om deras upplevelser av deras utbildning, först allmänt och sedermera vad som de senare har upplevt som användbart i arbetslivet. I1 lyfter kurserna som hör till sångdidaktik som det som denne fick med sig mest ifrån.

I1: Jag kände att jag fick med mig det som jag ville utifrån mitt spetsämne. Alltså i sångdidaktiken tyckte jag att jag fick jättebra undervisning. Jag fick bra tips, inspiration och bra grejer som jag använder nu när jag jobbar. Till exempel det här med röstanatomi och hur rösten och allting fungerar och att vi fick undervisa rätt mycket, redan när vi gick på skolan, och fick coachning i det. Det har gett väldigt mycket skulle jag ändå säga, så här i efterhand.

I2 presenterar mycket liknande upplevelser av samma kurser med något starkare ord, vilket stärker detta ytterligare att dessa kurser är de mest väsentliga för dessa informanter.

I2: Men sångdidaktiken, helt klart, är ju det viktigaste för det jag gör.

I3 berättar om vilka delar av dennes sångdidaktikkurser som var bra och sedermera användbara men med försiktigare ordval. Hen verkar här beskriva ett socialt samspel som skedde under dessa kurser.

I3: Jag lärde mig mycket bra grunder på min kandidatutbildning. Metodik första året, det vill säga hur man tar det sociala spelet mellan en elev. Och man fick träna och ha övningselev och fick feedback på det. Det tycker jag var bra med den läraren. Han sa bra saker och jag lärde mig mycket där. Grundläggande saker som hur man tänker kring en sånglektion, hur man bygger upp en sånglektion, eller att låta eleven leda ibland. Mer generella saker. Sen pratar vi en del om hur man kan få ett tryggt rum.



I2 berättar om hens upplevelser av sångdidaktikkurserna som innehöll flera delar av interaktion med de andra kursdeltagarna.

I2: Man läste olika böcker och kapitel till alla lektioner och sen så skulle man diskutera kring diskussionsfrågor. Och vi gjorde säkert massa annat såklart, men det här sticker ut lite mer, det var ju några år sedan. Och lite grupp grejer och sen var det ju undervisningsprov och att få handledning, det tyckte jag var kanske mest värt. Där tyckte jag att läraren var toppen och gav väldigt bra feedback och tankar och så.

I2 beskriver när hen hade en kurs om betyg och bedömning som innefattade mycket diskussionsdelar. Hen delar även i slutet att sedan i arbetslivet kan det vara svårt att ha tid med sådana diskussioner för att få hela skolan att ha samma uppfattning om hur eleverna ska bedömas.

I2: Men jag kommer ihåg att det var något moment där vi spelade upp exempel och sa vad de tyckte att det var för betyg. Och jag höll inte alls med. Det var massa diskussioner i klassen. Det blev ju massa härliga diskussioner för att vi tyckte olika. Och det säger ju ganska mycket om hur komplext det är och hur det säkert blir väldigt olika när man kommer ut för att man behöver diskutera. Men då blir det ju sen lika på arbetsplatsen. Det är också ett problem. Så man skulle kanske vilja ha lite mer tid på det för att det ska bli lite mer lika på hela skolan.

Vidare berättar i1 och i3 om deras upplevelse av liknande situationer på deras sångdidaktikkurser när de hade sånglektioner framför varandra med övningselever.

I1: Vi hade mycket samtal och diskussioner på didaktiken och fick alltid ge varandra kritik och så. När vi skulle ha lektioner framför varandra skulle vi ge varandra kritik och pratade om vad som var bra och kunde bli bättre.

I3: Men sen hade vi faktiskt intressanta, och jag tycker givande samtal om metodik och pratade om "jag tycker det funkar när man säger det här till min". Och det var jättebra grund där.

Det som i2 verkar ha fått med sig från dessa kurser och diskussioner tog hen med sig in i arbetslivet och reflekterar över hur de både i skolan och i arbetet kan användas för elevanpassning.

I2: Och kommunikationen och hur folk vill ha olika saker. Vissa vill ha teknikspråk och andra vill ha metaforer. Det där var jag inne på under utbildningen också, tyckte det var intressant. Ja, bara massa saker som man blir bättre och lär sig för att man jobbar.

I1 nämner även att de enskilda sånglektionerna hen studerade på musikhögskolan var givande för det framtida yrket.

I1: Och då [på enskilda sånglektioner] pratade vi också om olika saker. Så jag har ju också såklart plockat med mig mycket av de sakerna som vi pratade om på mina sånglektioner.

Vidare talar i1 om vikten av ensembleundervisningen i arbetslivet då denne ger intrycket av att uppleva dessa kurser som väsentliga för hen.

I1: Jag har ju verkligen jobbat med de tips som jag fick kring ensembleundervisning.

Även i2 lyfter dessa kurser dock med viss återhållsamhet och tar upp att vissa praktiska kunskaper utanför spetsämnet sångpedagogik i form av färdigheter på andra instrument inte fick samma utrymme att utvecklas. Detta har då delvis lett till en relativt negativ uppfattning om dennes egna uppfattning om sina kunskaper och färdigheter som ensemblelärare. Detta är dock inte hela anledningen utan det har också att göra med att i2 har undervisat mindre i detta specifika ämne.

I2: Ensemble har jag ju liksom inte undervisat så pass mycket i att jag känner att jag har massa kött på benen och känner att här är jag hemma, utan det är fortfarande mer förberedelsetid. Det är så mycket färskvara. Gitarren sitter liksom inte gjuten i handen.

Både i1 och i2 tar upp rytmikkurserna som betydelsefulla och i1 berättar om att hen tog med sig det denne lärde sig på dessa kurser i lektioner med mellanstadieelever. Det som i1 lärde sig på dessa kurser har uppenbarligen varit mycket givande i alla fall för ett visst åldersspann.

I1: Jag gjorde några rytmikgrejer, när jag jobbade med fyran och femman där. Och de tyckte ju att det var jättekul.

I2 är positiv till att rytmikkurserna var värdefulla men mer på ett teoretiskt plan då denne knappt har använt det hen lärde sig under dessa kurser i sitt arbetsliv. Trots detta anser hen att det som hen kunde ta till sig under rytmikkurserna ändå är viktiga och användbara.

I2: Om jag hade jobbat i lågstadiet så hade det varit "rytmiken!". Men det använder jag inte så mycket i det jag gör. Men jag hade i och för sig kunnat göra det mer. Jag har ju väldigt få barn, men när de kommer så slänger jag in en sådan typ av metodik mer.

Alla tre informanter tar upp de dirigeringskurser som de har studerat som någonting betydande i deras yrkesliv. I1 berättar om sin nuvarande situation där denne allt oftare agerar

körledare på olika sätt där dessa kurser har varit mycket givande att ha fått grunderna inom dirigerings.

I1: Jag undervisar mycket i kör nu så det var bra att vi fick testa på att dirigera.

I2 har jobbat och jobbar mestadels som körledare i olika sammanhang svarar om dirigeringskursernas vikt med självklarhet.

I2: Kördirigering såklart och arrangeringskurser, eftersom jag arrangerar till kör.

I3 svarar inte lika starkt men ändå med självklarhet att dirigeringskurserna har varit väsentligt för hen. Trots att det är en mindre del av hens arbetsliv har dessa kurser kunnat bidra med kunskap som i3 har nytta av i många sammanhang bortom kördirigering, i form av att leda olika grupper och situationer.

I3: Kördirigering använder jag absolut. Även om jag inte har det jättemycket i min tjänst, men det händer att jag får leda en hel. Och det hade vi på min kandidatutbildning.

I1 och i2 delar med sig av deras uppfattning om värdet i kollegialt samarbete och att det främjar en sångpedagog. Detta genom att samtala med mer erfarna pedagoger och på så vis kunna utvecklas. I2 slår också ett slag för ett slags demokratiskt tillvägagångssätt för pedagoger i stället för att en person själv bestämmer hur alla ska göra någonting.

I1: För att det ju är klurigt, alltså med läroplanen. Att dels tolka den och sånt, men där har jag också haft mycket hjälp på mina arbetsplatser. Att jag har haft kollegor som jag har kunnat prata med. Och bara: "hur tänker du om det här?", "Hur har du gjort?" och att vi tillsammans också har gjort ett upplägg. Det har varit så himla skönt att kunna bolla med någon. När man ska lära eleverna spela piano eller gitarr: "Okej, hur gör vi?" så att man hjälps åt.

I2: Absolut. Och där behövs det ju att man bollar med varandra för att det är vissa svåra fall och man har samma elev i olika kurser och så diskuterar man gruppsång och enskild sång och så där. Det sker ju ett sådant samarbete. Så det har jag verkligen gjort. Och det har ju varit toppen. Och det känns väldigt viktigt att man inte är så här: "nej men nu ska jag bestämma, nu bestämmer jag" och vara ödmjuk inför att det är ett svårt jobb ibland.

I1: Har jag haft jättebra kollegor och det gör ju jättemycket. Hela den grejen. Att man har någon man kan prata med.

Informanterna var överens om att deras respektive högskoleutbildningar var mycket givande men framförallt i2 och i3 har sedermera utbildat sig vidare på andra vis för att komplettera med nödvändiga färdigheter och kunskap.

I2: Jag har gått tre kurser i Estill. Det är två, Level 1, 2, Advanced 1 och 2 tror jag. Och sen så kan man ju gå och bli lärare och liksom, det finns ju mycket kurser som helst. Så jag har gått majoriteten av det. Och det är ju inget man hinner med på Musikhögskolan liksom. Utan då är det ju bättre att bara veta, bli presenterad vad som finns och terminologin också. Jag har varit taggad att gå en kurs bara för att få ut mer kött på benen. Sen har jag ju gått massa kurser med Helena (Jonason) utanför också under utbildningens gång. Musikkurser och sångpedagogkurser och så har jag gått Johan Sundbergs Function of the singing voice som var 15 poäng över en helg eller en långhelg eller så där. Det var ju maxat.

I3: Men det jag kände sen och det jag kommer på sen när jag har gått i Estill-kurser och gått andra grejer. Jag har gått för olika pedagoger för jag har ju tagit lite sådana fortbildningskurser. Även belting-kurser och sånt där också. Mycket mer hands-on än på utbildningen. Verkligen. Det saknar det. Alltså liksom verktyg för att bli utvecklad som sångare. Om du förstår vad jag menar. Det tycker jag verkligen att jag har lärt mig mycket mer efter utbildningen.

I2 vidareutbildade sig även inom körmetodik utöver högskoleprogrammet.

Och så läste jag på körmetodik. Alltså körledarbiten sen efteråt också. Ja, så det är det som är som jag gick på musikhögskolan. Jag vet inte hur många poäng det var, men det var metodik ett och två. Så det var två terminer tror jag.

På de frågor som hörde till vad de önskade såg annorlunda ut beskriver i1 och i3 arrangeringskurserna och hur de upplever att dessa kunde haft ett annat fokus. De verkar även anse att dessa kurser borde ha förberett dem för mindre grupper av sångare och med mer orientering mot popmusik med enklare typer av sångstämmor. Här talar i3 om ett arrangemang i form av noter som skulle skrivas och jobbas på under tre års tid.

I1: Vi skrev mycket arrangemang för kör och sånt. Men det var alldeles för svårt när man kom ut i skolan. Det var så enkelt att lära ut när man gjorde på sina klasskompisar. Men när man kommer ut i en klass där de inte kan hålla pulsen ens, då är det inte lätt att lära ut stämmor eller kanon.

I3: Alltså arrangera för smågrupper i sång till exempel. Det gjorde vi en gång. Det hade jag ju verkligen behövt mer av nu känner jag. I mitt jobb nu. Att arrangera sång. Det gjorde vi. Vi gjorde ett arrangemang på tre år. Och sen var det liksom. Lade man en halv termin på, eller en hel termin på orkester.

Informanterna tar upp själva upplägget på sina respektive utbildningar som problematisk men med varierande grad av missnöjdhet. De uttrycker samma mening men med relativt skilda

formuleringar och känslotillstånd. I2 är ganska positiv till upplägget men ser att det inte är perfekt, i3 ser tillbaka med mindre fasa och i1 hamnar någonstans i mitten av de andra två.

I1: Så visst att det ibland var många grejer och bollar i luften. Typ första året så hade vi ju så här. Grunder på bas, trummor, piano och gitarr samtidigt. Och då om man inte har spelat så mycket. Då blir det ju såklart jättemycket. Men. Jag tyckte nog att det var ett ganska bra upplägg.

I2: En bred utbildning på gott och ont. Där man fick lära sig att prioritera också av den anledningen. Det är ju många olika saker, och det är väl därför det blir lite splittrat på något sätt, att alla kurser, det är inte som på andra utbildningar som inte är estetiska, att en kurs är liksom, nu ska vi jobba med, jag vet inte, biologi i kroppen. Ett specifikt ämne och sen har man prov på det. Och sen går man vidare till nästa kurs. Utan här är det liksom en kurs, fem olika, då ska man lära sig spela gitarr, piano, trummor, bas. Det är en kurs liksom. Det kan vara lite utmanande på ett sätt. Men i stort tyckte jag att utbildning var jättebra.

I3: Det var som att jag släckte bränder. Det var så otroligt mycket olika kurser som gick samtidigt.

I2 går längre och kopplar detta upplägg på musikhögskolan speglar relativt väl arbetslivet för en musklärare i både grundskolan och gymnasiet.

I2: Det känns mer som att det behöver vara så för att man ska. Det är så brett att vara musklärare från lågstadiet till gymnasiet. Det är så mycket man ska hinna med, alltifrån rytmik till musikhistoria, teori och ensemble. Så det känns som. Det är mer att. Det är klart att det hade varit niceare om det var mindre på något sätt. Men jag vet inte om det hade gått att få till utbildningen. Då hade den ju behövt bli längre. Så jag tror att med de förutsättningarna som finns så tycker jag att det är ett bra upplägg.

I3 beskriver också hur hen upplevde vissa av kurserna på dennes kandidatutbildning som för avancerade och krävande.

I3: Och jag förstår att arrangering är bra. Jag fattar det. Men kanske inte på den här nivån att jag ska arrangera för en hel orkester med liksom. Alltså jag la så mycket tid på det. Som jag hade kunnat lägga på andra saker. Så upplevde jag det. Det var kämpigt. Men vi gjorde ju också de här tusen kyrkotonarterna. Det var ju så avancerad nivå tyckte jag, musikteorin.

Som följd av upplägget påpekar i1 och i3 att detta kostade dem bland annat pianofärdigheter som de nu saknar i sitt yrke. Där det tidigare exemplet hade att göra med ensembleundervisning kopplas nu detta till dessa informanternas roller som sångpedagoger där det ofta kräver en hög nivå av praktisk färdighet gällande pianokomp.

I1: ... men det var ju en sak som var svår att få till. För att man hade så mycket annat att det gick liksom inte att prioritera.  
... så att det hade varit bra om jag hade kunnat få tiden att lägga mer på piano. För att jag använder det så extremt mycket liksom.

I3: Och hade jag haft färre kurser då hade jag också kunnat fokusera mer och övat mer på piano och lärt mig mer på piano. Men jag hann aldrig det. Och det hade jag personligen verkligen behövt. Där kan jag känna ett tillkortakommande som nu märks i mitt yrke, alltså i mitt jobb som sångpedagog.

I3 verkar dock uppleva att KPU använde sig av ett upplägg som passade hen bättre än hens upplevelse av det kandidatprogram som hen studerade på innan.

I3: KPU var ju verkligen mer koncentrerad. Det var bra på det sättet. Man läste kurser till exempel betygssättning, och då var det bara det vi läste.

## 5.2 Sammanfattning

### 5.2.1 Sångdidaktikkurser

En av dessa punkter är de sångdidaktikkurser som de har tagit del av under utbildningen där de alla verkar uppleva att dessa kurser har varit synnerligen väsentliga i deras arbetsliv. De verkar anse att dessa kurser är de mest viktiga när det kommer till att förbereda en sångpedagog för yrket. De har alla funnit verktyg eller redskap när det kommer till röstanatomi och det sociala samspelet med elever på olika nivåer och i olika situationer. De skiljer sig dock till vilken grad de verkar uppleva detta och på vilken nivå de fick möjlighet att ta till sig dessa redskap. Till exempel i3 uttrycker att dessa kurser var bra men endast närmade sig dessa verktyg på en inte tillräckligt hög nivå. I3 uttrycker tydligt att hen värdesätter handfasta medierande redskap.

Informanterna ger också intrycket av upplevelser som talar för att deras sångpedagogikkurser har förberett dem för att kunna skapa proximala utvecklingszoner för sina elever i form av trygga rum genom öppenhet och delande av information.

### 5.2.2 Samlärande och samarbete

Alla informanter beskriver ett samlärande och samarbete under både sin utbildning och arbete. Dessa situationer kan skapa proximala utvecklingszoner där dessa studenter och sedermera sångpedagoger kan tillsammans ta till sig information och kunskap med och av varandra. Det informanterna kallar att "bolla" med kollegor är ett exempel på situationer där en proximal utvecklingszon verkar uppstå. I detta fall kan pedagoger och mer specifikt sångpedagoger få en form av handledning av mer kapabla kollegor. Detta gör de genom att de delar sina erfarenheter och tips för att de tillsammans ska kunna nå en högre nivå i deras

yrkesroller. I deras sångdidaktikkurser beskriver de att det var värdefullt att tillsammans diskutera didaktik. Detta verkar syfta till att de lärde sig mer under dessa kurser på detta sätt än de hade om kurserna inte hade innehållit så mycket samlärande. Alla informanter nämner även att de har lärt sig mycket av att få feedback, coachning eller någon form av guidning under sin utbildning i deras sångdidaktikkurser, men även på deras enskilda sånglektioner. Denna interaktion med lärare är också en situation där de verkar ha upplevt möjligheter för utvecklingszoner att skapas där informanterna verkar ha fått mycket nödvändiga kunskaper och färdigheter.

### 5.2.3 Vidareutbildning

Två av informanterna har vidareutbildat sig dock av något olika skäl där de båda verkar ha sökt mer kunskap och färdigheter. Medan i3 ger intrycket av att ha upplevt att dennes högskoleutbildning kunde ha erbjudit mer framförallt när det kom till praktisk kunskap i form av verktyg för att utvecklas som sångare. I2 införskaffade sig mer kunskap och artefakter beträffande körmetodik och kördirigering vilket hen gjorde utöver skolan ovanpå sin utbildning som sångpedagog. Detta har sedermera varit ytterst relevant för dennes yrkesroll då hen jobbar mycket med körer i olika sammanhang. På samma sätt nämner i3 körkurserna som givande men denne hade sin vidareutbildning i sångdidaktik. Både i2 och i3 har gått vidareutbildningar gällande sångteknik, sångdidaktik samt fonetik då de båda saknade fler redskap och som tidigare nämnts beskrev i3 att det denne fick lära sig på musikhögskolorna var alldeles för grundt.

### 5.2.4 Högskolornas upplägg

Alla informanter beskrev att en viss eller svår problematik gick att finna i upplägget av högskoleutbildningen då den hade många olika typer av kurser samtidigt. Speciellt i3 beskriver sin kandidatutbildning som utmanande och krävande på grund av detta och att vissa av dessa kurser var för avancerade. I2 beskriver dock att detta upplägg på utbildningen var mer eller mindre nödvändigt eftersom att muskläraryrket kräver breda och mångfacetterade kunskaper och färdigheter och att det skulle bli mycket svårt att få ihop en sådan utbildning på annat vis. Det beskrivs sedermera att detta upplägg har lett till att alla tre informanter har upplevt att de fått mindre möjlighet att kunna utveckla vissa praktiska kunskaper och färdigheter i form av praktiska verktyg och artefakter. De verkar alla beskriva att deras verktyg gällande pianofärdigheter kunde ha utvecklats mer samt att dessa verktyg är ytterst viktiga för en sångpedagog i sitt yrke.

## 5.3 Analys

Denna undersökningens informanter beskriver att de har under sina olika högskoleutbildningar deltagit i diverse sociala praktiker. Detta i form av situationer av sociala interaktioner under utbildningarnas kurser. Dessa kurser har medierat högskolans kollektiva sociala, kulturella och historiska kunskap och var på så vis redskap eller verktyg i sig själva. Informanterna beskriver också hur dessa kursers lärare använde olika sorters verktyg för att

mediera kunskap och förståelse. Dessa verktyg var både psykologiska och fysiska. De psykologiska verktygen som beskrivs innefattar skapandet av olika sociala situationer som lektioner med gruppdiskussioner och lektioner med övningselever samt kombinationer av dessa. De beskriver att i dessa praktiker skapas samspel mellan studenterna och lärarens kollektiva resurser för tänkande och handling. De beskriver på så vis att detta samlärande skapade proximala utvecklingszoner för dem, där de i sociala interaktioner och stöd av andra kunde ta till sig mer kunskap. Detta inte bara inom högskolans kontext men även kollegialt i deras yrkespraktik. Informanterna beskriver att de var medvetna om de redskap och verktyg som användes för att mediera kunskap till dem och att de diskuterade dem med sina gemensamma kursdeltagare och lärare samt aktivt försökte samla på sig dessa för att använda i sitt kommande yrke. Informanterna beskriver även artefakt på primär, sekundär och tertiär nivå som de tog del av under deras högskoleutbildning. Primära artefakt i form av piano och noter som de använde under utbildningen och sedermera i deras yrkespraktik för att bland annat mediera sångkunskaper och färdigheter. Informanteras egna sångtekniska förmåga ingår också inom denna kategori av artefakter då det fungerar som en förlängning av deras musikalitet. Sekundära artefakt gällande de didaktiska kunskaper som de tog del av i kurser gällande sångdidaktik, ensembledidaktik men även under deras egna enskilda sånglektioner. Alltså på vilket sätt deras musikaliska och oftast framförallt sångtekniska kunskap på effektivast sätt bör användas för att mediera detta till en eller flera elever. Tertiära artefakter i form av teoretiska perspektiv på hur rösten ser ut anatomiskt genom fonetik och hur rösten delas in från ett sångtekniskt perspektiv genom sångskolor som till exempel kurser i Estill voice training som informanterna endast kallar Estill-kurser.

#### 5.4 Slutsats

Informanterna i denna undersökning jobbar som sångpedagoger i olika kontexter och kapaciteter. De beskriver att deras högskoleutbildning har förberett dem för rollen som sångpedagog genom att mediera relevant kunskap genom redskap, verktyg och artefakt på olika nivåer. De beskriver också att de har blivit förberedda genom att högskolornas praktiker skapade proximala utvecklingszoner som gjorde att informanterna kunde utveckla sina kunskaper med stöd av lärare och kursdeltagare. Uppenbarligen gjorde utbildningarna att de reflekterade och blev medvetna om dessa redskap och hur de kunde tillämpas i deras framtida yrkespraktik.

Denna undersökningens informanter beskriver och betonar praktiska kunskaper samt konkreta verktyg som väsentliga i deras yrkespraktik i form av primära artefakt som till exempel sångtekniska färdigheter. De beskriver att hur dessa bör användas för att mediera kunskap till elever genom teoretiska och didaktiska sekundära artefakter också är väsentligt. Vidare beskriver de även hur samlärande för att skapa utvecklingszoner kollegialt som väsentligt i olika kontexter och sammanhang.



## 6. Diskussion

Syftet med denna studie var att ge insikt i sångpedagogers upplevelser av deras högskoleutbildning och hur den sedermera har påverkat hur de arbetar. Nyfikenheten på dessa frågor bottenar också i att jag inte sällan har upplevt vilsenhet i alla sångdidaktikkurser och dess information och hur den ska användas.

I detta kapitel diskuteras intervju svaren från resultatkapitlet i relation till den tidigare forskningen som presenterades i bakgrunden. Även effektiviteten av metoden för denna studie diskuteras samt det teoretiska perspektivet och studiens svagheter i såväl metodik som design.

### 6.1 Resultatdiskussion

Som tidigare nämnts har alla informanter på ett eller annat sätt lyft hur betydelsefullt kollegialt samarbete är för dem i deras yrke. Vilket stämmer överens med resultaten i Nybergs (2020) studie om att inom lärarprofessionen behövs det tid för reflektion och erfarenhetsutbyte med kollegor. Nyberg menar dock att detta är något av en lyx, vilket inte dessa informanter påvisar med deras svar. Detta utbyta nämner de också gällande deras sångdidaktikkurser under deras högskoleutbildning. De lyfte speciellt detta som en väsentlig del av deras utbildning att få lära av och med sina kurskamrater. Inte bara att det var bra under utbildningen men också att kollegialt samtal är värdefullt i arbetslivet på mycket liknande sätt som Nyberg beskriver.

På liknande sätt talar Bouij (1998) om när han har frågat musklärare har flera saknat musikintresserade människor att bolla idéer eller diskutera metodik med. Detta har ingen av informanterna i denna studie tagit upp, dock skulle delen om musikintresserade människor vara något att fråga om. I Sandblads (2021) text går det att finna ytterligare kopplingar till informanternas svar i denna studie om mellanmänsklig kommunikation och lärande genom reflektion och dialog med andra. Detta går att koppla till hur informanterna påtagligt trycker på olika former av detta genom samtal och diskussioner med kollegor om betygshantering.

Informanterna visar ofta i sina svar tecken på agens där de verkar uppleva sig själva ha förändringskraft och förmågan att utvecklas (Nyberg, 2020). Detta i form av att gå vidareutbildningar när de inte var nöjda med vad högskoleprogrammen gav dem och när de inte känner sig helt säkra på någonting i deras arbete är de inte rädda att fråga en kollega. De visar också på agens genom att kunna välja vilken typ av kunskapsäventyr de vill att deras musikundervisning ska innebära vilket går att se exempel på när i2 ibland väljer att använda sig av de verktyg denna plockade på sig under rytmiklektionerna. På samma sätt som i aktionsforskningsprojektet som Nyberg nämner i sin text kan denna agens jag ser i dessa informanter vara en följd av deras uppenbara nyttjande av kollegors erfarenheter runt frågor om till exempel bedömning.

Samtliga informanter i denna studie visar tydliga tecken på strävan mot vad Nyberg (2020) benämner kunskapsäventyr, vilket beskrivs som mötet mellan beprövad erfarenhet och musikundervisning. De visar detta genom att alla har aktivt sökt sig till kurser som har gett dem en vetenskaplig grund gällande sångdidaktik och dylikt för att sedermera arbeta med

musikundervisning som i sin tur har lett till olika typer av erfarenhet. De verkar också visa på att de problematiserar verkligheten, vilket kunskapsäventyr bygger på. Denna problematisering av deras verklighet verkar de visa på när de talar om värdet av att diskutera med andra. På det sättet som dessa informanter beskriver hur de upplever hur de bör använda sina verktyg talar för att de har fått med sig ämneskunskap. Alltså den definitionen som Mars (2020) använder, vilket är kunskapen om vilka verktyg och artefakter som är användbara vid olika tillfällen. Vilket informanterna i denna studie påvisar när de till exempel beskriver att deras rytmikredskap bör användas med mellan- eller lågstadieelever.

Informanterna talar om hur de har haft undervisning med övnings elever och har fått coachning och på så sätt kunnat ta till sig olika kulturella verktyg för sångundervisning. Som hur man kommunicerar och använder sitt språk och på så vis elevanpassa undervisningen. Vidare att låta eleven ta del av dessa verktyg och låta denne leda lektionen till viss del. Detta går att koppla till Backman Bisters (2014) undersökning där elever använder sina egna och lärarens framförande av musik som kulturella verktyg. Backman Bister menar också i sin studie att låta elever, i detta fall studenter, använda dessa kulturella verktyg för att uttrycka musik är en strategi för elevanpassning.

Till skillnad från Ballantynes (2005) informanter uttrycker inte denna undersökningens informanter en saknad av kunskap gällande specifikt för musikundervisning efter deras musikhögskoleutbildning. Den uppdelningen som Ballantyne gör mellan generell pedagogisk kunskap och specifik kunskap gällande musik går här att översätta i denna undersökning som generell musikpedagogisk och musikteoretisk kunskap och specifik kunskap gällande sångpedagogik, sångmetodik och sångdidaktik. Uppdelningen mellan generell pedagogik och musikpedagogik jämförs här med skillnaden mellan generell musikpedagogik och sångpedagogik. I denna undersökning verkar informanterna snarare uttrycka sig nöjda med den specifika kunskapen de har fått ta del av gällande deras inriktning. Samtidigt som två av dem sökte vidareutbildning för kunskaper gällande just deras inriktning. Ballantynes informanter verkade inte värdesätta de generellt pedagogiska delarna av deras utbildning. Medan denna undersökningens informanter istället ger intryck av att upphöja de delar av sin utbildning som hör till deras inriktning.

Informanterna beskriver således att deras olika högskoleutbildningar mestadels har förberett dem för deras yrkesliv relativt väl. I1 är den som var mest positiv till sin högskoleutbildning och har inte sökt lika mycket vidareutbildning som de andra två. I2 och I3 har båda genomgått utökad vidareutbildning då de tyckte att deras högskoleutbildning var gynnsam, dock inte tillräckligt djupgående. De lägger alla stor vikt vid kollegialt samarbete för att bli bättre sångpedagog eller andra relaterade roller.

## 6.2 Metoddiskussion

### 6.2.1 Teori

Under förberedelserna inför detta arbete övervägde jag ett annat teoretiskt perspektiv, för att senare bestämma mig för att använda mig av ett sociokulturellt perspektiv. Detta är intressant

och användbart för att sortera olika kunskaper och färdigheter i artefakter och redskap samt diverse sociala sammanhang som proximala utvecklingszoner. Hela studien hade sannolikt gagnats av att jag tidigare i processen hade fördjupat mig mer i denna teori. Detta hade då hjälpt mig att använda metoden något annorlunda, som att ställa mer fokuserade och koncentrerade frågor till informanterna. Till exempel frågor om hur informanterna använder sina redskap eller artefakter och om hur de skräddarsyr denna användning till olika situationer eller elever, om de gör det. Det hade också varit intressant att ställa fler frågor om hur de upplevde sina lärare under sina högskoleutbildningar. Detta hade jag då kunnat reflektera över mer genom de sociokulturella glasögonen genom att till exempel fundera över vilka medierande verktyg som dessa använde och vilka som var effektiva på vilken informant. Eftersom jag var intresserad av informanternas upplevelser av deras utbildning och arbete hade det eventuellt passat med ett teoretiskt perspektiv som hade sitt fokus på att tolka upplevelser och erfarenheter.

### 6.2.2 Metod

Av den orsaken att, som tidigare nämnts, betoningen på denna studie var att undersöka hur informanterna beskriver deras upplevelser, passade semistrukturerade kvalitativa intervjuer synnerligen väl för att närma sig detta. Denna metod gav informanterna mycket utrymme att prata länge och väl om det som de fann mest värdefullt och relevant samt att jag som intervjuare hade möjlighet att i stunden anpassa mina frågor och följdfrågor efter deras svar.

Det uppstod i princip inga problem eller svårigheter i själva utförandet av intervjuerna, då jag kände informanterna sedan tidigare. Endast en av intervjuerna gick att genomföra genom ett fysiskt möte men det var inga problem att utföra de andra intervjuerna via Zoom.

När det kom till att transkribera intervjuerna började jag med att göra det manuellt, men valde slutligen att hitta en automatisk transkriberare. Först försökte jag använda Zooms egna transkriberingsfunktion men när det inte fungerade hittade jag och använde Klang.ai vilket fungerade ypperligt. Denna maskintranskribering hjälpte mig synnerligen då dessa intervjuer var långa och hade tagit mycket tid och kraft att transkribera manuellt.

### 6.2.3 Litteratur och övriga svagheter

Att hitta tidigare forskning har varit utmanande och jag upplevde att litteratur om specifikt sångpedagogik var svår att hitta. Det fanns gott om böcker fyllda med sångövningar och etyder i alla möjliga genrer och tillfällen, men hur man ska implementera vad och när till vem var sällsynt.

Att fördjupa mig i det teoretiska perspektivet fångade verkligen mitt intresse. Detta gjorde dock att tiden blev något ojämnt fördelad då teoridelen tog mer tid än någon annan vilket är tid jag kunde ha spenderat på till exempel förarbete till intervjuerna.

Trots nämnda svagheter anser jag att studien visat flera intressanta vinklar på sångpedagogens utbildning och dess relation till själva yrkesutövningen.

### 6.3 Slutord

Denna studie springer ur att jag har undrat under min egen högskoleutbildning vad som är mest och minst relevant för mitt kommande yrke. I ett musiklärarprogram är det mycket som ska täckas och röras vid under de fem åren man studerar och det blir, enligt mig, snabbt viktigt att fråga sig vad man som student bör lägga mest fokus och kraft på. Jag håller också med I2 när hen säger:

I2: Det blir vad man gör det till också, är min inställning till utbildningar.

Alla dessa frågor hamnar till slut i vad man själv vill göra av sin situation. Men jag hoppas att denna studie kan ge inblick i hur sångpedagoger beskriver sina upplevelser och perspektiv på högskoleutbildningar och hur de påverkar deras yrke. Detta arbete har i vilket fall hjälpt mig att få mina upplevelser av min högskoleutbildning både bekräftade och ifrågasatta. Detta tror jag kommer leda mig närmare mina egna slutsatser om hur jag bör ta mig an min egen högskoleutbildning. Jag upplever även att det ger mig hopp och förtroende för mitt kommande yrkesliv.

Denna studie skulle kunna fungera som en pilotstudie eller förstudie för en mer omfattande studie. Denna kommande studie skulle kunna ha fler informanter med en mer strukturerad form av intervjuer för att verkligen gå på djupet med till exempel en viss typ av kurs i relation till en specifik del av en sångpedagogs arbete. Ett annat alternativ är att använda denna studie som en förstudie till en litteraturstudie för att verkligen få en större inblick i vad som har skrivits eller undersökts i detta ämne. Som tidigare nämnts upplevde jag under detta arbete det vanskligt att hitta litteratur specificerad på sångpedagogik vilket en riktad litteraturstudie skulle kunna bistå med.

## Referenslista

- Backman Bister, A. (2014) *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*. Diss.
- Ballantyne, J. (2005) *Effectiveness of Preservice Music Teacher Education Programs: Perceptions of Early-Career Music Teachers*.  
[https://eprints.qut.edu.au/16074/1/Julie\\_Ballantyne\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/16074/1/Julie_Ballantyne_Thesis.pdf)
- Bouij, C. (1998) ”Musik - mitt liv och kommande levebröd”: *En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Diss.
- Cox, D., & Forbes, M. (2022). Introducing multi-sited focused ethnography for researching one-to-one (singing voice) pedagogy in Higher Education. *Music Education Research*, 24(5), 625–637.  
<https://research.ebsco.com/c/51o33x/search/details/fex6cdab6f?db=eric%2Cnlebk%2Casn%2Cddu&limiters=None&q=Introducing+multi-sited+focused+ethnography+for+researching+one-to-one+%28singing+voice%29>
- Folkhögskola.nu. *Om folkhögskola* <https://www.folkhogskola.nu/om-folkhogskola/>
- Kungl. Musikhögskolan (2022, 22 februari) *Utbildningsplan: Ämneslärarprogram i musik för gymnasiets estetiska program, 300 högskolepoäng*.
- Kungl. Musikhögskolan (2024, 13 december). *Kompletterande pedagogisk utbildning*.  
<https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/lararprogram/kompletterande-pedagogisk-utbildning-kpu.html>
- Kungl. Musikhögskolan (2024, 20 februari). *Lärarprogram*.  
<https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/lararprogram.html>
- Kungl. Musikhögskolan (2024, 4 december). *Bli övningselev*.  
<https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/bli-ovningselev.html>
- Lantz, A. (2013) *Intervjumethodik*. (Tredje upplagan). Studentlitteratur.
- Mars, A. (2020) Att se sitt eget kunnande i undervisningspraktiken. I A. Faltn, A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik ett komplext uppdrag* (s. 169–184). Kungl. Musikhögskolan.
- Nyberg, J. (2020) Deltagande aktionsforskning som en väg att stärka musiklärares agens. I A. Faltn, A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik ett komplext uppdrag* (s. 137–167). Kungl. Musikhögskolan.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (Femte upplagan). Studentlitteratur.

Sandblad, A. (2021). *Yrkeskunnande maskiner människor*. Diss. Högskolan Väst, 2021.

Skolverket. (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. (Andra upplagan)

Skolverket. (2022, 1 Juli) Ämne - Musik.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26date%3D2024-12-28%26lang%3D%26tos%3Dg&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Sveriges folkhögskolor. (2024, 9 december) *Det här är folkhögskolan*.  
<https://www.sverigesfolkhogskolor.se/om-folkhogskola/?nav=true>

Säljö, R. (2018). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna* (s. 159–183). Liber.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (Tredje upplagan). Studentlitteratur.

Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (Tredje upplagan) Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*  
[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)

# Bilaga 1 Intervjufrågor

## Intervjufrågor/ämnen

Berättar om syftet och hur du kommer att delta i forskningen

### Etiksammanfattning

- det är frivilligt och de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst

### Konfidentialitet

- endast jag kommer veta vem du är

### Nyttjande

- Jag kommer endast använda dessa uppgifter till detta arbete

Om det är någonting som kommer fram under intervjun som är någon av oss uppfattar som känsligt kan du välja att ta bort det från transkriptionen.

Jag kan även skicka arbetet till dig när det börjar bli färdigt för att du ska kunna kolla så att jag inte har tagit med någonting du inte vill.

### Bakgrundsfrågor

- Vad har du för utbildning?
- Vad har du haft för jobb? (Som har med sångpedagogik att göra)
- Var har du jobbat?
- Hur länge?
- Var jobbar du nu?
- Hur mycket jobbar du?
- Frilansar du?

### Utbildning

- Hur upplevde du din utbildning?
- (Vilka kurser minns du?)
- Vilka delar av din utbildning var sedan användbara i arbetslivet?
- Vilka delar har varit väsentliga?
- Vilka var onödiga/överflödiga?
- Tycker du att utbildningen kunde se ut på ett annat sätt?
- I såna fall på vilket sätt?
- Finns det något som utbildningen kunde ha haft mer av?
- Mindre?

### Yrke/arbete/profession

- Hur har du upplevt de jobben?
- Hur upplever du kraven på musiklärare i skolan?
- Var har du känt dig mest kvalificerad? Av vilka anledningar?
- Minst kvalificerad?
- Har du upplevt att du saknade någon kunskap eller färdighet?
- Har du lärt dig någonting i ditt arbete som du inte gjorde under din utbildning?
- Vad förvånade dig i ditt arbetsliv?
- Vad kände dig inte förberedd på?
- Finns det någonting som du önskar att du la mer tid på under din utbildning?

### Frilans

- Hur mycket?
- Hur ser du på det?
- Hur ser du på balansen mellan frilansjobb och jobb inom skolan?
- Förberedde utbildningen dig för det?
- Gjordes det distinkt skillnad på pedagogik och artisteri i utbildningen?
- Hur attraktivt är det att jobba i skolan kontra frilansa?
- Hur stor inverkan har specifika individer på din upplevelse?

### Innan jag stänger av

- Är det någonting du vill lägga till?
- Något du vill sammanfatta?
- Någonting vi missade?