

Ann-Christin Furu



# RESA I RÖSTENS LANDSKAP

*En narrativ  
studie av hur lärare blir  
professionella röst användare*



## Ann-Christin Furu

Född i Vasa 1971

- Musikterapeutexamen, Sibelius-Akademien 1995
- Filosofie magisterexamen i logopedi, Helsingfors Universitet 1998
- Yrkeslärarbehörighet, Åbo Akademi 2002
- Pedagogie licentiatexamen, Åbo Akademi 2004
- Doktorand vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi 2004-2011

Konsulterande talterapeut vid Studenternas Hälsovårdsstiftelse i Vasa, 1998-2003. Lärare i logopedi och röstvård, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 1998-2010. Frilansande föreläsare i röstlogopedi, muntlig kommunikation och barnlogopedi.

Pärmbild: Tanja Aumanen ”Dialog” 2011

Pärmdesign och foto: Simon Gripenberg

---

### Åbo Akademis förlag

Biskopsgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland  
+358-20 786 1468  
forlaget@abo.fi  
www.abo.fi/stiftelsen/forlag

### Distribution: Oy Tibo-Trading Ab

PB 33, FI-21601 Pargas, Finland  
+358-2 454 9200  
tibo@tibo.net  
www.tibo.net



# RESA I RÖSTENS LANDSKAP





# Resa i röstens landskap

En narrativ studie av hur lärare blir  
professionella röst användare

Ann-Christin Furu

ÅBO 2011

---

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG – ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

**CIP Cataloguing in Publication**

**Furu, Ann-Christin.**

Resa i röstens landskap : en narrativ studie av  
hur lärare blir professionella röst användare /  
Ann-Christin Furu. – Åbo: Åbo Akademi förlag,  
2011.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 978-951-765-604-7

ISBN 978-951-765-604-7

ISBN 978-951-765-605-4 (digital)

Oy Arkmedia Ab

Vasa 2011

Till minnet av mamma

# Abstrakt

Temat för föreliggande avhandling är det lärande som sker när blivande lärare blir professionella röst användare. Syftet är att utforska och belysa vad det innebär att bli professionell röst användare i läraryrket. Det faktum att många lärare drabbas av yrkesrelaterade röstproblem, med negativa konsekvenser både för deras egen livskvalitet och för elevernas lärande, utgör studiens bakgrund. Läroprocessens individuella element utforskas i relation till teorier om erfarenhetsbaserat och transformativt lärande. Dess sociala element belyses genom teorin om situerat lärande. Därtill skisseras en bakgrund av själva lärarblivandet, där professionaliseringsprocessen förstås i termer av utvecklad kompetens och identitet.

Studiens utgångspunkt är blivande lärares beskrivningar av sina erfarenheter av lärande i samband med utbildning i förebyggande röstvård. Forskningsproblemet formuleras som en fråga: Hur går lärandet till? Strävan är att beskriva, tolka och förstå läroprocessen utgående från de betydelsefulla studerande själva tillskriver sina erfarenheter. Avsikten är att genom ökad förståelse för läroprocessens unika och komplexa karaktär kunna utveckla den utbildning blivande lärare får i ämnet så att den bättre motsvarar de krav yrket ställer. Studien förankras i en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradition, mer specifikt i den narrativa ansatsen. Genom kristallisering av intervjusamtal, skriftliga dokument och observationer eftersträvas täta beskrivningar av studerandes erfarenheter av lärande. I den empiriska studien medverkade tio blivande ämneslärare, som läsåret 2002–2003 genomgick en kurs i förebyggande röstvård. Jag följde dem under deras tid vid lärarutbildningen och mötte dem igen för ett intervjusamtal fem år efter avslutad utbildning, våren 2008. Forskningsmaterialet analyseras genom en kombination av narrativ analys och analys av narrativer, samt genom fenomenologisk-hermeneutisk analys. Tolkningen förverkligas genom en trippelhermeneutisk rörelse med reflexiva inslag.

Resultaten rapporteras först deskriptivt i form av individuella narrativer, vilka speglas i logopediska forskningsmaterial. Lärande förstås då som en process av spirande medvetenhet. Därefter följer en tematiserad narrativ om lärande som erfarenheter i dimensionerna kropp, tanke, känsla och relation. Tolkningen fördjupas och förankras slutligen i den relationella pedagogikens synsätt. Läroprocessen förstås då som en rörelse i spänningsfältet mellan befintlig och möjlig röst. Den karaktäriseras som en process av närvaro och samvaro i en mellanmännisklig sfär. Begreppet *lärandets refugium* introduceras som ett tentativt svar på behovet av ökat utrymme för autenticitet, öppenhet och ömsesidighet i läroprocesserna. I denna tänkta tillflyktsort eller fristad för lärande kan utvecklingen av såväl funktionell som existentiell kompetens och identitet som professionell röst användare i läraryrket främjas.

# Abstract

The theme of this thesis is the learning process that occurs when teachers become professional voice users. The aim is to explore what it (really) means to become a professional voice user in a teaching profession; thereby developing an understanding of how future education in this field can be arranged so as to both effectively prevent vocal problems and to develop oral didactical competence among teachers. The ambition is to describe, interpret, and understand the learning process through a combination of emic and ethic research perspectives.

The theoretical frame of reference reflects the cross disciplinary character of the thesis. Voice problems are common among both student teachers and in-service teachers and adversely affect professional competence, identity and quality of life. Additionally, vocal problems are proven to have a negative impact on pupils' learning. The individual elements of learning are explored in the light of experiential learning theory and transformative learning theory. The social elements of learning are explored in relation to the theory of situated learning. In addition, theories of teacher professionalisation in terms of competence and identity are outlined.

The empirical study has a longitudinal and multi method character. It is anchored in a phenomenological hermeneutical tradition, more specifically in narrative inquiry. The point of departure is the learning experiences of ten student teachers, who attended a ten week long course on voice production as part of their teacher training at Åbo Akademi University, in the autumn of 2002 and the spring of 2003. Four interviews in the form of conversations were conducted with each participant. These were crystallised with a process diary, a Swedish Voice Handicap Index, a voice observation, and a video observation. A fifth interview was conducted with each participant five years post teacher training, in the spring of 2008. Participant observation was also conducted throughout the course. The research materials have been analysed and interpreted narratively using a phenomenological hermeneutical method.

The results are presented descriptively as individual narratives, which are reflected in logopedic research materials. Learning is here understood as emergent awareness. This is followed by a meta narrative concerning learning as experiences in the four dimensions body, thought, feeling, and relation. Finally, interpretation is expressed with respect to the theory of relational education. Learning is here understood as a movement in the field between the actual and the possible voice. It is also viewed as fundamentally rooted in inter-human relationships, in moments of presence and co-existence. As a tentative answer to the call for an existential space for learning in order to be a professional voice user, I suggest the concept of a *learning refuge* as a locus for a learning process built on trust, mutuality and openness.

# Förord

Det börjar bli dags att sätta punkt för en tio år lång forskarvandring i den terräng där blivande lärare rör sig när de utvecklas till professionella röstansvändare. Tack vare ekonomiskt stöd från Stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut, Svensk-Österbottniska Samfundet och Victoriastiftelsen har jag haft förmånen att periodvis ägna mig helhjärtat åt min forskning. Jag har också en rad mellanmänniska möten att tacka för att jag nu kan lägga sista handen vid manuskriptet.

Jag vill först rikta ett varmt tack till de tio deltagarna i studien! Genom att generöst dela med er av era erfarenheter av lärande och era tankar om röstens betydelse i lärarskapet mötte ni min undran och gjorde detta forskningsprojekt möjligt. Ett stort tack går också till FD Arvid Treekrem, som starkt bidrog till att ett projekt av det här slaget kom till. I WEPP<sup>1</sup>-gruppens sällskap tog jag mina första trevande steg på forskarstigen: formulerade min forskningsplan, skrev paper och reste på kongress. PeD Sol-Britt Arnolds-Granlund vill jag tacka både för möjligheten att fungera som deltagande observatör i ditt forskningsprojekt och för otaliga lärorika metodologiska samtal. Mina vänner och medstudenter på forskarutbildningen vid Pedagogiska fakulteten (ingen nämnd och ingen glömd) vill jag tacka för närvaro och samvaro i diskussioner, på seminarier och kongresser, på disputationer och karonkor. Tillsammans med er har jag lärt mig mycket om forskandets hårda arbete och stora glädje!

Under de tio år jag arbetat med min forskning har jag haft glädjen att ingå i flera arbetsgemenskaper. Till mina forna kollegor i Didacticum och Kvarnen, särskilt i ”sjunde himlen” (F7 på Strandgatan): tack för alla avslappnade samtal i korridorer och kafferum! Till hela personalen på Enheten för barnpedagogik i Jakobstad vill jag säga tack för att ni låtit mig vara en del av er fina gemenskap under det sista intensiva året av skrivande! Alla goda skratt – och några tårar – kommer jag att bära med mig länge, länge. I mötet med er har min förståelse av medmänniskligheten fått en alldeles ny dimension.

Två personer har varit helt avgörande för tillkomsten av den här avhandlingen. Min bihandledare MD och logoped Ann-Christine Ohlsson vid Sahlgrenska sjukhuset i Göteborg vill jag tacka för en rad inspirerande och utmanande möten där kvantitativa och kvalitativa perspektiv brutits mot varandra, ofta med nya förståelser som resultat. I Göteborg och på Öland har jag fått andas en annan forskarluft, fått distans och kunnat se på mitt arbete med nya ögon. Via dig har min forskning också behållit kontakten med det röstlogopediska forskningsfältet. Min huvudhandledare professor Anna-Lena Østern: du har följt mig på vandringen – i forskningen och i livet. Ditt rörliga intellekt och din breda kunskapsbas, ditt genuina tvärvetenskapliga intresse och din intuitiva förmåga att balansera utmaning

---

<sup>1</sup> The Work Environment Pedagogy Project vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

och bekräftelse har utgjort en fin grogrund för min utveckling som forskare. Ann-Christine och Anna-Lena, båda har ni sett mig som den jag var och den jag kunde bli, som forskare och som människa. Tack!

På skrivandets slutraka har jag fått värdefull konstruktiv kritik av mina förgranskare docent Silwa Calesson och docent Hannu LT Heikkinen. Tack vare era kommentarer har jag kunnat utveckla och slipa texten ytterligare. Mina språkgranskare FD Barbro Wük respektive Elisabeth Nyman vill jag tacka för tålmodig och noggrann läsning av manuskriptet. Varmt tack även till bildkonstnär Tanja Aumanen för att konstverket ”Dialog” får ge liv och färg åt avhandlingens pärm!

Forskartråd och livstråd har stundom tvinnats mycket tätt samman. Hos vänner, släkt och familj har jag hämtat både ny kraft och distans till forskningen. Mina vänner: tack för att ni bara finns där och ser mig precis som den jag är. Tack för alla underbara skratt, alla svindlande diskussioner, för att ni delar alla vardagens banaliteter och ibland hela existensens ljuvliga och olidliga storhet! Min släkt vill jag också tacka – ni är min första gemenskap och min första horisont. Tillsammans med er har jag lärt mig ett och annat om livets mångfald, dess gåtor och glädje. Mina svärföräldrar, Per och Else-Britt, tackar jag för hjälpare händer och varm omtanke i vardagsrummet! Utan er hade det inte funnits någon chans att sätta punkt för skrivandet. Pappa, av dig och mamma lärde jag mig engagemang, tålmod och envishet. Ni övertygade mig om att det viktiga alltid är möjligt. Vid ert köksbord lärde jag mig tänka högt, ifrågasätta och argumentera – där fanns mitt intellektuella drivhus. Era omsorger om mig i stort som smått och er förmåga att se det jag själv inte alltid såg, gav mig riktning och styrfart i livet. Syster Sofie, din lojalitet, din skarpsinnighet, din humor och ditt skrivande fortsätter att inspirera mig. Tillsammans med en syster är man mindre ensam.

Slutligen: Moa och Vera, mina möten med er är de mest svindlande ögonblicken. I era strålande väsen ser jag närvaron och samvaron förkroppsligade. Simon, utan din respekt och din uppmuntran – mitt i jobbstress, nattvak och småbarnslivets hektiska härlighet – hade jag knappast förmått samla mig och gå in i skribarbubblan igen. Ditt klarsynta grafiska kunnande genomsyrar avhandlingens figurer och formgivning. Och, långt viktigare, ditt mänskliga varande ger näring åt mitt inre. I din blick upptäcker jag gång efter annan mig själv. Hos er tre finns mitt refugium.

Jakobstad i september 2011

Ann-Christin Furu



# Innehåll

Intro	15
1 Inledning	17
1.1 Bakgrund	17
1.2 Syfte och problemformulering	18
1.3 Disposition	19
2 Teoretisk referensram	20
2.1 Om läraren som professionell röst användare	20
2.1.1 Röstens betydelse för undervisningen	22
2.1.2 Risken för yrkesrelaterade röstproblem	25
2.1.3 Förebyggande åtgärder	30
2.2 Om lärande	33
2.2.1 Erfarenhetsbaserat lärande	39
2.2.2 Transformativt lärande	51
2.2.3 Situerat lärande	54
2.3 Om lärarblivande	60
2.3.1 Lärarkompetens	64
2.3.2 Läraridentitet	68
3 Forskningsansats	71
3.1 Ett personligt paradigm	71
3.2 Fenomenologi och hermeneutik	74
3.2.1 Livsvärldsfenomenologi	75
3.2.2 Aletisk hermeneutik	77
3.3 Den narrativa ansatsen	81
4 Metod	87
4.1 Den empiriska studiens kontext	87
4.2 Konstruktionen av material	90
4.2.1 Intervjusamtal	93
4.2.2 Processdokumentationer	96
4.2.3 Swedish Voice Handicap Index (Sw-VHI)	97

4.2.4 Röstobservation	98
4.2.5 Videoobservation	100
4.2.6 Deltagande observation	102
4.3 Analysprocessens fyra stråk	103
4.4 Forskningsetiska vägval	107
4.5 Om forskningsprocessen	110
5 Spirande medvetenhet	114
5.1 Individuella narrativer	114
5.2 Logopediska material	136
5.3 Återkommande drag och röd tråd	139
6 Lärande i kropp, tanke, känsla och relation	143
6.1 Dimension kropp	145
6.2 Dimension tanke	151
6.3 Dimension känsla	158
6.4 Dimension relation	166
6.5 På väg in i de professionella röst användarnas gemenskap	173
7 Sedd som den jag är och kan bli	176
7.1 Mellan befintlig och möjlig röst	176
7.2 Om samvaro och närvaro	180
8 Diskussion	186
8.1 Om lärandets refugium	186
8.2 Om studiens kunskapsbidrag	190
Coda	193
Summary	194
Referenser	205
Appendix	222

# Figurer

Figur 1	Riskfaktorer för röstproblem	27
Figur 2	De centrala begreppens inbördes relation	38
Figur 3	Kolbs lärocirkel	44
Figur 4	De basala lärostillarna	45
Figur 5	Balanserade läroprofiler	47
Figur 6	Erfarenhetsbaserat lärande i postmodern kontext	49
Figur 7	Lärande som förändrat deltagande i social praktik	59
Figur 8	Forskningsprojektets nav	72
Figur 9	Den hermeneutiska spiralen	80
Figur 10	Studiens design	92
Figur 11	Analysprocessens fyra stråk	103
Figur 12	Tolkningsnivåer och presentation av resultat	113
Figur 13	Kondenseringar och aspekter i dimension kropp	147
Figur 14	Kondenseringar och aspekter i dimension tanke	152
Figur 15	Kondenseringar och aspekter i dimension känsla	160
Figur 16	Kondenseringar och aspekter i dimension relation	168
Figur 17	Lärandets refugium	188

# Tabeller

Tabell 1	Intervjusamtalens längd och plats för genomförande	94
Tabell 2	Videoobservationer	101
Tabell 3	Exempel på steg ett, två och tre i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen	105
Tabell 4	Exempel på det fjärde steget i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen	106
Tabell 5	Sw-VHI	136
Tabell 6	Röstobservation	138
Tabell 7	Antal kondenseringar per dimension	143

# Appendix

Appendix 1	Kursinformation ”Rösten i fokus”
Appendix 2	Kursbeskrivning (innehåll i föreläsningar och övningar)
Appendix 3 a,b,c	Inbjudan, information, medgivande till att delta i studien
Appendix 4	Guide för intervjusamtal
Appendix 5 a, b	Frågeformuläret Sw-VHI
Appendix 6	Blankett för röstobservation
Appendix 7	Kondenseringar för respektive deltagare Milla Lisa Katja Jonas Nina Malin Anna Hanna Anki Heidi
Appendix 8	Kondenseringar, aspekter och dimensioner (översikt) Dimension kropp Dimension tanke Dimension känsla Dimension relation

# INTRO

*Dryga fyrtio stycken är vi.  
När alla har droppat in, dörren stängts och över head-projektorn  
slagits på.*

*Sitter bär och väntar på att något ska bända.  
I auditorium Karl Bruhn. På bänkar som knarrande minner  
om ett kornblått sjuttital. Fokuserade, uttråkade,  
förväntansfulla, motsträviga, drömmande ansikten.  
Då och då vändande våra blickar ut genom fönstren mot  
esplanadens trafikbrus och en blek septembersol.*

*Då stiger ännu en i raden av kvinnor fram och presenterar en del  
av den praktiska didaktik vi ska få oss till lärs under våra  
månader av lärarutbildning i Vasa.*

*Först "Läraren i fokus",  
sen "Eleven i fokus",  
och nu "Rösten i fokus"?  
Och vad ska det egentligen betyda?*



# 1 Inledning

Vad innebär det att bli en professionell röst användare? Vad innebär det att bli det i ett särskilt röstkrävande yrke, nämligen läraryrket? Hur lär man sig att använda sin röst på ett sätt som både berikar undervisningen och som samtidigt förebygger framtida röststörningar? Om dessa frågor handlar föreliggande avhandling. Min undran har vuxit fram i mötet med blivande lärare, både i mitt arbete som lärare i röstvård vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi och via mina uppdrag som talterapeut vid Studenternas hälsovårdsstiftelse i Vasa. Den har grott i samtal med redan yrkesverksamma lärare, som drabbats av röstproblem eller sökt sig till fortbildning i kommunikation och röst användning. Den har också fått näring i mitt möte med andra lärare och logopedier med intresse för förebyggande röstvård, som stått inför samma utmaning: Hur utbilda blivande professionella röst användare på ett ändamålsenligt sätt i postmodern<sup>2</sup> tid?

## 1.1 Bakgrund

När blivande lärare påbörjar sin lärarutbildning är det få som inser att rösten kommer att utgöra ett av de viktigaste arbetsredskapen i deras framtida yrke. Ett fåtal kanske har tänkt på att lärare talar mycket och ibland måste höja rösten för att höras i klassen. Någon har kanske under sin egen skoltid mött en lärare med röstproblem. Men mycket sällan har de blivande lärarna tänkt på hur deras egen röst användning kan komma att inverka på atmosfären i klassrummet, att den kan bidra till eller ibland motverka att elever lyssnar, kommunicerar och lär sig. Ändå utgör en personlig, tålig och uttrycksfull lärarröst en av hörnstenarna för både undervisning och lärande. Samtidigt utgör läraryrket också ett av de yrken där påfrestningarna på rösten är störst och förekomsten av allvarliga röststörningar är påfallande hög. Konsekvenserna av en allvarlig röststörning kan vara stora när det gäller både livskvalitet och professionell identitet. Mot denna bakgrund är det naturligt att erbjuda blivande lärare en möjlighet att lära sig vårda sina röster för att undvika röststörningar, men också att låta dem utveckla sin röst användning som ett flexibelt instrument för undervisning. Kunskaperna om vad det innebär att bli en professionell röst användare är dock begränsade. För att kunna utveckla den utbildning blivande lärare får, så att den bättre motsvarar de krav läraryrket av i dag ställer, är det därför nödvändigt att närmare studera de läroprocesser som förekommer i samband med utbildning i professionell röst användning.

När en lärarstuderande försöker avsluta modersmålstimmen genom att överrösta en sorlande elevgrupp i ett klassrum med bristfällig akustik är hon engagerad i en läroprocess. Detsamma gäller den lärarstuderande som vill fånga elevernas uppmärksamhet och skapa ett intresse för den ryska 1800-

---

<sup>2</sup> Jag återkommer till en diskussion av begreppet *postmodern* i avsnitt 2.1.1.



talshistorien. Båda trevar sig fram och söker en för situationen ändamålsenlig röst användning. Båda har en nyligen avlagd kurs i röstvård i bagaget. Båda är intresserade av och medvetna om röstens didaktiska betydelse och lärares påfallande höga risk för att drabbas av röstproblem. Deras läroprocesser har dock delvis olika förutsättningar. Klassrummen, tidpunkten på dygnet, elevgrupperna och undervisningens upplägg ser olika ut. De bägge lärarstuderandenas respektive röster har olika karaktär: tonläge, volym och röstkvalitet skiljer sig åt. Den ena är kvinna och den andra är man. De har också olika insikter om den egna röstens eventuella företräden och brister. Deras sätt att lära sig är olika, deras strategier för att hantera undervisningssituationerna är olika, och deras syn på sin framtida utveckling som röst användare är olika. Kanhända har de också olika bilder av vad en fungerande lärarröst innebär.

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i tio blivande ämneslärares erfarenheter av röst användning och lärande. Jag möter dem huvudsakligen under den tid de genomför sina ämnesstudier i pedagogik. Jag tar del av deras tankar medan går de en kurs i förebyggande röstvård<sup>3</sup> och följer dem ut i undervisningspraktiken och ser hur deras röst användning fungerar där. Jag studerar hur olika kontexter bidrar till deras läroprocess, ser hur individuella aspekter blandas med sociala och kontextuella aspekter på lärande. Fem år efter avslutad utbildning följer jag upp dem. Då tar jag del av de erfarenheter de gjort under sina första yrkesverksamma år – vissa som lärare, vissa i helt andra yrken – och ser hur de konstruerar berättelsen om sig själva som professionella röst användare.

## 1.2 Syfte och problemformulering

Forskningsintresset riktas alltså mot det lärande som sker när blivande lärare blir professionella röst användare. Det övergripande syftet är att utforska och belysa vad det innebär att bli professionell röst användare i läraryrket. Hur beskriver studerande sina erfarenheter? Vilka element karaktäriserar läroprocesserna? Vilken är innebörden i studerandes beskrivningar? Mer specifikt kan mitt forskningsproblem formuleras som en fråga: Hur går detta lärande till? Utgångspunkten är lärarstuderandes egna erfarenheter, sådana som de själva beskriver dem, i samband med den formella utbildningen i förebyggande röstvård och i undervisningens praxis. Min avsikt är att beskriva, tolka och förstå komplexiteten i läroprocesserna utgående från de betydelser studerande själva tillskriver dessa. I fokus står alltså lärandet sådant det ter sig för den enskilda studeranden. Problemformuleringen genererar tre forskningsfrågor av explorativ karaktär:

1. Hur beskriver studerande sin läroprocess?
2. Vad kännetecknar de läroprocesser studerande beskriver?
3. Vad innebär det att bli en professionell röst användare i läraryrket?

---

<sup>3</sup> Kontexten för undersökningen presenteras närmare i kapitel 4.

Strävan är att genom en kombination av studerandes inifrån-perspektiv och forskarens utifrån-perspektiv synliggöra sådana dimensioner av lärande som bidrar till en professionell röst användning och därigenom till en positiv utveckling av en professionell muntlig kompetens och identitet i pedagogisk kontext.

### 1.3 Disposition

Avhandlingen byggs upp i åtta kapitel. I kapitel ett presenterar jag avhandlingens bakgrund, syfte, sammanhang och disposition. I kapitel två gestaltar jag den teoretiska referensram mot vilken det empiriska materialet kan läsas och min förförståelse kan gestaltas. Här tecknar jag även en bild av tidigare forskning om läraren som professionell röst användare, av teoribildningen kring vuxnas lärande, samt av forskningen om lärarblivandet som process.

I kapitel tre presenterar jag de vetenskapsteoretiska grundvalarna för avhandlingsarbetet. Kapitlet består av en inledande skiss av det personliga paradigmet och de centrala kunskapsteorier, fenomenologi och hermeneutik, som utgör de ontologiska och epistemologiska grundvalarna för mitt forskningsarbete. Därtill belyser jag några centrala drag i den narrativa ansatsen, vilken utgör studiens primära metodologi. I kapitel fyra skisserar jag studiens kontext, samt redogör mer specifikt för de metoder jag använt vid konstruktionen och bearbetningen av forskningsmaterial. I kapitel fem diskuterar jag också de forskningsetiska överväganden jag gjort, samt för en reflexiv diskussion kring själva forskningsprocessen.

Resultaten från den empiriska studien formulerar och diskuterar jag i tre kapitel, som svarar mot var och en av de tre forskningsfrågorna i avsnitt 1.2. I kapitel fem redovisar jag resultaten fältnära och deskriptivt i form av tio individuella narrativer. Jag speglar narrativen mot de uppgifter som framkommer det logopediska materialet och synliggör de gemensamma drag som framträder i narrativen. I kapitel sex följer en tematiserad narrativ där jag förstår lärande som en erfarenhetsbaserad process, förankrad i dimensionerna kropp, tanke, känsla och relation. I kapitel sju tolkar jag lärandet mot den relationella pedagogikens synsätt som en process i spänningsfältet mellan befintlig och möjlig lärarröst. Avslutningsvis generaliserar och diskuterar jag studiens kunskapsbidrag i kapitel åtta.

## 2 Teoretisk referensram

I detta kapitel behandlar jag de teoretiska perspektiv som jag anser kan fördjupa förståelsen av forskningstemat. Perspektiven utgör därmed en fond mot vilket det empiriska materialet kan läsas. De belyser även för studien centrala och användbara begrepp, samt visar på den sociala konstruktionen av forskningsfenomenet. Därmed gestaltas också implicit min förförståelse av forskningsfenomenet i detta kapitel.

Avhandlingens tema ligger i gränslandet mellan logopedisk och pedagogisk forskning. På grund av dess tvärvetenskapliga karaktär har jag valt att göra relativt omfattande gestaltningar av de valda teoretiska perspektiven. Min förhoppning är att såväl läsare med en bakgrund inom logopedi som läsare med en bakgrund inom pedagogik ska kunna skapa sig en förståelse av det aktuella forskningsfenomenet. Det röstlogopediska fältet<sup>4</sup> utgör den bakgrund mot vilket forskningsfenomenet (lärandet) avtecknar sig. I förgrunden står således de blivande lärarnas läroprocess, det lärande som sker visavi rösten när de blivande lärarna genomgår sin utbildning. I avsnitt 2.1 redogör jag därför inledningsvis för aktuell forskning om läraren som professionell röst användare. Här behandlar jag röstens betydelse för undervisningen, de röstproblem som ofta drabbar lärare, samt de förebyggande åtgärder som kan motverka att röstproblem utvecklas. I avsnitt 2.2 skisserar jag sedan tre pedagogiska teoribildningar, som på olika sätt kan bidra till att belysa det lärande som sker när blivande lärare röstmässigt erövrar sitt yrke. För att fördjupa förståelsen av de individuella aspekterna av läroprocessen, går jag i dialog med teorier om erfarenhetsbaserat lärande och transformativt lärande. För att belysa de sociala aspekterna av läroprocessen tar jag utgångspunkt i teorin om situerat lärande. Samtliga teorier ställer den mänskliga erfarenheten i centrum för lärande, vilket harmonierar med forskningsfenomenets praxisnära karaktär. Eftersom det lärande som står i fokus för denna studie även kan betraktas som en professionaliseringsprocess, lyfter jag avslutningsvis i avsnitt 2.3 fram några perspektiv som kan fördjupa förståelsen av själva lärarblivandet.

### 2.1 Om läraren som professionell röst användare

Rösten utgör ett av våra mest personliga och verkningsfulla uttrycksmedel. Med hjälp av rösten förmedlar vi vem vi är i fråga om kön, ålder, regional och socialt ursprung. Med hjälp av rösten förmedlar vi information, uttrycker känslor och behov, utbyter tankar och åsikter. Med hjälp av rösten fångar vi andras uppmärksamhet, väcker nyfikenhet, kräver respekt, eller uttrycker engagemang och närvaro. Följaktligen utgör rösten ett betydelsefullt redskap för många yrkesgrupper i dagens, på kommunikation baserade, västerländska

---

<sup>4</sup> Jag innefattar i detta både den yrkesrelaterade röstforskningen (occupational voice research) och vokologin (forskningen och läran om människorösten).

samhälle. Upp till en tredjedel av arbetstagarna i västvärlden beräknas vara professionella röst användare av olika slag (Williams & Carding 2005:11; Vilkmán 2004; Verdolini & Ramig 2001; Titze m.fl. 1997; Fritzell 1996). Detta innebär att närmare en miljon finländare har rösten som ett centralt arbetsredskap.

Termen *professionell röst användare* används allmänt inom röstforskning. Den professionella röst användaren definieras<sup>5</sup> av Titze m.fl. (1997) som (a) en person som i sin yrkesutövning är beroende av en tålig, speciell eller behaglig röst kvalitet eller (b) en person som, om hon eller han drabbades av en allvarlig röst störning, skulle vara tvungen att byta yrke. Titze (1996) använder också uttrycket *professional vocalist* för den som har rösten som sitt primära arbetsredskap eller vore tvungen att söka alternativ utkomst ifall hennes eller hans röst skadades eller försvann helt. Exempel på professionella röst användare är lärare, instruktörer, journalister, skådespelare, sångare, politiker, advokater, präster, försäljare, kundrådgivare, poliser och flygledare. De professionella röst användarna kan enligt Vilkmán (2004) kategoriseras utgående från om de krav deras yrke ställer främst gäller röstens kvalitet (quality) eller förmågan att tåla belastning (loading). De fyra kategorierna utgörs av personer med 1) höga kvalitativa krav på rösten (t.ex. sångare, skådespelare), 2) hög belastning på rösten (t.ex. lärare, föreläsare, präster), 3) låg belastning på rösten (t.ex. läkare), och 4) övriga (t.ex. förmän, industriarbetare). Kraven på röst användningen inom olika yrken, både i fråga om belastning och kvalitet, varierar och förändras ständigt i takt med olika samhälleliga förändringar (för en diskussion se t.ex. Vilkmán 2004 och 2000; Rantala 2000).

Ett av de yrken där kraven på en fungerande röst användning är särskilt stora är läraryrket. Omkring 5 procent av den totala befolkningen<sup>6</sup> beräknas vara lärare av något slag (Williams & Carding 2005; Titze m.fl. 1997; Fritzell 1996). Till gruppen lärare räknas då undervisningspersonal från barnomsorg och grundskola till universitet och fortbildning. Enligt ovanstående definition är samtliga dessa professionella röst användare, oavsett om deras röst användning de facto klarar av att möta yrkets krav eller inte. Termen professionell röst användare är således inte oproblematiserad och föranleder några kritiska reflektioner. Enligt definitionen är en professionell röst användare en person som i sin yrkesutövning är beroende av en *tålig, speciell eller behaglig röst* eller en person som *tvings byta yrke* om rösten drabbas av allvarliga problem. Att vara en professionell röst användare innebär således att röst användningen utgör en central aspekt av yrkesutövningen. En aspekt på detta är att rösten används under en stor del av arbetsdagen, en annan att rösten utgör ett funktionellt arbetsverktyg i yrkesutövningen. Gemensamt för

---

<sup>5</sup> Termen har dock använts tidigare i motsvarande bemärkelse, se t.ex. Koufman och Blalock (1988).

<sup>6</sup> Detta skulle innebära att uppskattningsvis 250 000 finländare arbetar i undervisningsrelaterade yrken. Enligt uppgifter från Statistikcentralen (personlig kommunikation den 29 september 2010) arbetade år 2009 totalt 164 000 personer med undervisning. Uppgifterna gäller hela utbildningsområdet från förskola till vuxenutbildning, inom såväl offentlig som privat sektor.

samtliga beskrivningar är att de antyder en fackmässig, yrkesmässig eller kompetent röst användning. Uttrycket professionell röst användare antyder att nivån av röst användning i sig är professionell, dock utan att man tar ställning till vad som kännetecknar denna professionalism. I vardagligt tal används ordet professionell i bemärkelsen kunnig, duktig eller erfaren d.v.s. för att beskriva en person som behärskar någonting mycket väl. När det gäller röst användare skulle detta kunna innebära att individen klarar av att använda sin röst på ett kompetent sätt. Att vara en professionell röst användare innebär dock inte per automatik att en person använder sin röst på ett sådant sätt att röst användningen motsvarar de krav yrket ställer. I den yrkesrelaterade röstforskningen lyser diskussionen om termens innebörd hittills i stort sett med sin frånvaro. Hos Martin (2003:23) finns dock en problematisering av det faktum att termen låter förstå att den professionella röst användaren har fått en adekvat träning, som har utvecklat röst användningen till en professionell nivå, så att hon eller han kan använda sin röst effektivt i olika miljöer. Termen associeras därigenom till expertis och kunnande, när den i själva verket refererar främst till de yttre omständigheterna kring yrkesutövningen. Termen professionell röst användare fordrar enligt min mening fortsatt utveckling, och jag återkommer i diskussionen i avsnitt 8.2 till och belyser den med utgångspunkt i mina forskningsresultat.

### **2.1.1 Röstens betydelse för undervisningen**

Lärarens röst användning utgör en central aspekt av det samspel som bidrar till att goda förutsättningar för lärande skapas i en undervisningssituation. Hendy (2009) skriver om den utmaning den blivande läraren antar som röst användare:

They need a voice which projects well and appropriately [...] and which is also pleasant to listen to, even when being at its most authoritative. Warm and expressive voices, used in an imaginative way, draw pupils in and make them want to pay attention and listen. If such a voice has quality and liveliness, they will be motivated to attend, participate and learn.

Studier visar att lärarens röst användning och eventuella brister i den inverkar på elevers bedömning av lärarens effektivitet (Schmidt m.fl. 1998), på lyssnarens attityder gentemot mot talaren (Lallh & Putnam Rochet 2000), och på elevernas möjligheter att bearbeta det hörda (Rogerson & Dodd 2005). Söderlundh (2006:42) visar i sitt magisterarbete att rösten både av lärare och elever associeras med begrepp som känsla, närhet, nyfikenhet, uppmuntran, förståelse, klassrumsatmosfär, kompetens och ordning. Lärarens röst utgör också en viktig aspekt av elevernas akustiska arbetsmiljö (Vilkman 2004) och en förutsättning för elevernas möjlighet att lära (Velsvik Bele 2008). En fungerande röst användning hos läraren är därmed betydelsefull också ur ett elevperspektiv. Kindeberg (2011:12) visar på röstens fundamentala funktion som skapare av en muntlig relation mellan lärare och elever.

Genom rösten förmedlar läraren väsentliga delar av sin *kunskapsutvecklande kompetens*. Växlingar i intonation och betoning, tempo, talflyt och pausering, röstläge, röstkvalitet och röstvolym väcker elevernas intresse, upprätthåller deras motivation att lyssna, samt visar på viktiga avsnitt i undervisningens innehåll. I en monologiskt uppbyggd undervisningssituation ger lärarens röst användning alltså struktur åt framställningen, samtidigt som den utgör en viktig komponent i lärarens personliga framträdande. Genom röst användningen förmedlas även delar av lärarens *kommunikativa kompetens*. Betydelsefulla aspekter av klassrummets sociala relationer speglas i lärarens röst. Statusfrågor, närhet och distans uttrycks genom att läraren med sin röst visar engagemang, närvaro, värme, omsorg, respekt eller auktoritet. Med hjälp av sin röst användning kan läraren (medvetet eller omedvetet) antingen bekräfta eller nonchalera eleverna, antingen öka eller minska deras motivation att delta i interaktionen. En lärare som talar lugnt och tydligt, med stadig och varierande röst kan skapa trygghet, engagemang och arbetsro i klassrummet. En lärare som däremot talar snabbt, artikulerar otydligt eller har en knappt hörbar, monoton och osäker röst kan lätt skapa stress, förvirring eller oordning i klassrummet.

Läraryrket – och hela utbildningsområdet – befinner sig i en period av stora omvälvande förändringar. Det postmoderna<sup>7</sup> samhället innebär en helt ny ekonomisk och kommunikativ kontext för utbildning (se t.ex. Hargreaves 2000). Läraren förväntas i allt högre grad vara en skapare av intressanta miljöer för lärande och förutsätts kunna sälja sitt budskap till en medveten, krävande och konsumtionsinriktad elev (jfr Biesta 2004; Usher 1998; Ulriksen 1998). Förväntningarna på att också lärande ska vara en underhållande och lustbetonad aktivitet ökar, eftersom såväl elever som lärare i allt högre grad tar del av en massmedial kultur med högt tempo, snabba tematiska växlingar och multimodala intryck. För läraren uppstår då en utmaning att genom bl.a. sin kommunikation (sitt kroppsspråk och sin röst användning) skapa den variation som är nödvändig för att eleverna ska välja att rikta sin uppmärksamhet mot undervisningen. Då läraren ännu för något decennium sedan hade en självskrivna auktoritet i förhållande till eleverna, kan auktoriteten i dag inte anses vara lika självklar. Läraren måste i allt högre grad själv skapa sin legitimitet i undervisningssituationen och

---

<sup>7</sup> Jag använder genomgående uttrycket *postmodern* (i stället för högmodern eller senmodern) för att karaktärisera de strömningar som kännetecknar samhället efter moderniteten. Exempel på sådana är de stora berättelsernas sönderfall, minskad auktoritetstro, ökad medialisering, kulturell friställning, pluralism, relativism och globala tendenser (globala och lokala referensramar flätas samman). En omfattande diskussion av postmoderna samhällets kännetecken faller utanför ramen för denna avhandling. För en översikt över begreppet i relation till pedagogisk kontext se t.ex. Segolsson (2011:64–74). Teoretiker som Jean-Francois Lyotard och Jean Baudrillard har i sina verk analyserat de samhälleliga aspekterna av postmodernismen. Min egen förståelse av begreppet bygger främst på arbeten av Andy Hargreaves, Anthony Giddens, Thomas Ziehe och Robin Usher. Jag är dock väl medveten om att man kan diskutera i vilken grad och på vilket sätt de postmoderna tendenserna i dag realiserar inom det finländska utbildningsväsendet (jfr Sandström Kjellin m.fl. 2009).

auktoriteten måste vinnas genom förtroende, dag för dag (se t.ex. Luukkainen 2004:273; Carlgren & Marton 2001:82; Morberg & Fransson 2001:157). Läraren förefaller numera förtjäna sin auktoritet främst genom sitt väsen och sin verksamhet i undervisningssituationen, snarare än genom sin ställning som lärare. Också Aspelin (2010a:63) menar att lärarens uppdrag under de senaste decennierna blivit allt mer krävande. Läraren förväntas balansera mellan kunskapsfrämjande och omsorgsinriktade handlingar, men en självskriven kurs för hur detta kan ske saknas. Läraren kan i detta läge grovt beskrivet välja mellan tre huvudvägar. Å ena sidan kan läraren försöka ta (total) kontroll över undervisningen genom att fokusera på att skapa ordning i klassen, betona regler, fokusera på respekt och normer. Å andra sidan kan hon eller han välja att släppa kontrollen och därmed låta bli att ta ansvar för att organisera undervisningssituationen. Den tredje vägen innebär ett relationsbygge där läraren agerar utifrån ambitionen att göra sitt ämne intressant för eleverna genom en respektfull och direkt kommunikation. I den skisserade tredje vägen<sup>8</sup> kan de båda dimensionerna kunskap och omsorg i bästa fall förenas. Samtliga vägval kommer enligt min mening till uttryck i lärarens röst användning. De medför också olika krav på lärarens röst.

Lärarens röst användning kan alltså utgöra en central kanal för påverkan av de sociala relationerna i klassrummet och bidra till en god atmosfär för lärande. Samtidigt finns förväntningar på att läraren ska klara av att hantera de sociala relationerna i klassrummet, vara underhållande, visa auktoritet och värme i lämpliga doser. Söderlundh (2006:42) rapporterar att lärarstudenter i slutskedet av sina studier själva anser att lärarrösten har en mycket stor betydelse för eleverna. I lärarstudenters utsagor om lärarröstens betydelse framträder teman som ledarskap, auktoritet och elevtrygghet. Samtidigt beskriver de rösten som en vägvisare i den sociala interaktionen och ett verktyg för att underlätta elevernas förståelse. Studenter förefaller således själva vara väl medvetna om att deras röst kan utgöra ett verksamt didaktiskt redskap i undervisningen.

Det är uppenbart att en fungerande röst användning utgör en viktig aspekt av lärarens didaktiska kompetens. Kan man då närmare definiera vad denna fungerande röst användning består i? Velsvik Bele (2008:43) karaktäriserar den funktionella lärarrösten som en röst med behaglig röst kvalitet, adekvat röst läge och röst styrka. Därtill ska rösten vara flexibel, d.v.s. kunna varieras i tonhöjd och volym och anpassas till olika situationer. Orr m.fl. (2002) använder uttrycket 'robust röst' för att beskriva en funktionell lärarröst, som klarar av de påfrestningar den utsätts för i samband med undervisning. Lärarens röst ska alltså fylla höga kvalitativa och kvantitativa krav – den ska vara både uttrycksfull och hållbar. Martin (2003:30) hänvisar till dokument från brittiska undervisningsministeriet och Teacher Training Agency, vilka explicit noterar att läraryrket ställer krav på att kommunicera klart och effektivt när man frågar, instruerar, förklarar och ger feedback. Därtill förväntas läraren kunna kommunicera sensitivt och effektivt med elevernas föräldrar och med sina kollegor.

---

<sup>8</sup> Aspelin (2010) relaterar sin syn på lärarens arbete till Martin Bubers dialogfilosofi.

## 2.1.2 Risken för yrkesrelaterade röstproblem<sup>9</sup>

Samtidigt som rösten utgör en betydelsefull resurs för undervisningen, är förekomsten av röstproblem hög bland lärare (se t.ex. Van Houtte m.fl. 2011; Bermudez de Alvear m.fl. 2011; Preciado-López m.fl. 2008; deJong m.fl. 2006; Sliwinska-Kowalska m.fl. 2006; Simberg m.fl. 2005; Roy m.fl. 2004a; Sala m.fl. 2002 och 2001; Russell m.fl. 1998; Mattiske m.fl. 1998; Smith m.fl. 1998b och 1997). I en studie av förekomsten av röstproblem hos svenska lärare fann Lyberg Åhlander m.fl. (2011) att 13 procent av lärarna rapporterade röstproblem ibland, ofta eller alltid. Även om en entydig definition av begreppet röstproblem saknas, används det för att beskriva fonationssvårigheter, avvikelser i röstkvalitet eller fysisk smärta i samband med röst användning (Colton m.fl. 2006). Röstproblem innebär ett tillstånd som utgör ett så stort bekymmer för individen att hon rapporterar det, registrerar bristande funktionsförmåga eller söker behandling för det (Verdolini & Ramig 2001). Röstproblem har traditionellt diskuterats i termer av röststörningar och då definierats utgående från avvikelser i röstkvalitet, röstläge eller röststyrka och flexibilitet (jfr Aronson & Bless 2009). **Symptom** på röstproblem kan vara t.ex. rösttrötthet, ansträngd röst, heshet utan samband med förkylning, läckande röst, sprucken röst eller nedsatt röststyrka eller röstomfång (jfr Colton m.fl. 2006; Smith m.fl. 1998a och 1998b). Utöver de symptom eller besvär patienten själv rapporterar, kan ett röstproblem också observeras eller mätas genom olika fysiologiska, akustiska eller perceptuella tecken, som kan observeras kliniskt (Colton m.fl. 2006; Verdolini & Ramig 2001). Förutom avvikelser i röstkvalitet, kan röstproblemen orsaka bristande kommunikativ effektivitet och oförmåga att möta de sociala och yrkesmässiga krav talaren ställs inför (se t.ex. Roy m.fl. 2004b; Verdolini & Ramig 2001; Stemple m.fl. 2000). Dessa forskare beskriver röstproblem som ett multidimensionellt fenomen<sup>10</sup>, som ofta innefattar en självupplevd reduktion av individens fysiska, sociala, emotionella och professionella välmående. Också Sala m.fl. (2005) och Vilkmán (2004 och 2000) betonar de yrkesmässiga aspekterna och definierar röstproblem som ett tillstånd där individens röst inte möter de krav som yrket ställer i fråga om tålighet, kvalitet eller funktionella aspekter på rösten.

---

<sup>9</sup> Jag använder här uttrycket *yrkesrelaterade röstproblem*. Det har sitt ursprung i engelskans *occupational voice problems/occupational voice disorders*. Dessa uttryck har använts för att beskriva de röststörningar som drabbar professionella röst användare (se t.ex. Vilkmán 1996 och 2004). Vilkmán och Rantala (1999) använder på svenska uttrycket *arbetsbetingade röstbesvär*. Ohlsson (1990) använder uttrycket *yrkesbetingade röstbesvär*. Jag kommer i fortsättningen att föredra begreppet *röstproblem* framför *röststörning* eller *röstbesvär*. Dels används begreppet allt oftare i litteraturen (se t.ex. Lyberg Åhlander 2011; Chen m.fl. 2010; Colton m.fl. 2006; Williams & Carding 2005; Verdolini & Ramig 2001), dels återspeglar det en holistisk syn på de svårigheter som uppstår i förhållande till yrkesutövningen.

<sup>10</sup> I litteraturen finns dock även enstaka exempel på mycket individfokuserade synsätt: "vocal overuse, abuse or misuse during teaching over a period of time causes voice disorders" (Tavares & Martins 2007).



Hur individen klarar av de krav yrket ställer på rösten är då ett mera betydelsefullt mått på röstproblem, än hurudan själva röstkvaliteten är.

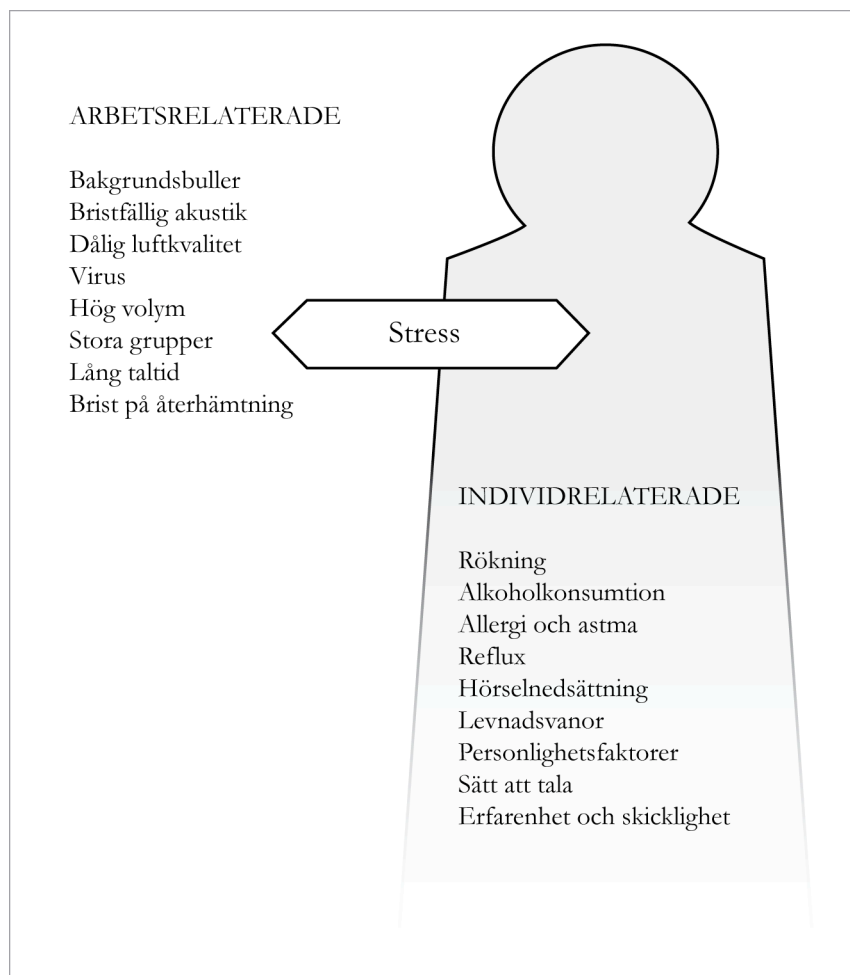
Orsakerna till röstproblem hos lärare är multifaktoriella och kan sökas såväl i arbetsrelaterade som individrelaterade **riskfaktorer** (jfr Vilkmán 2004:238). Lärare använder sin röst under stora delar av arbetsdagen, vilket innebär hundratusentals stämbandssvängningar per dag. Ofta talar lärare med hög volym (över 70 decibel) till stora grupper i många timmar per dag och finner få tillfällen till återhämtning (Sala m.fl. 2002; Morton & Watson 1998; Vilkmán 1996; Gotaas & Starr 1993). Lärare utsätts för höga nivåer av bakgrundsbuller och bristande rumsakustik<sup>11</sup>, torr och varm luft, drag, damm, virus, samt psykisk och fysisk stress. Ergonomiska faktorer kan inverka negativt på andningsmönster och leda till muskelspänningar, som resulterar i en ansträngd röstproduktion. Undervisningsämnet kan i viss mån bidra till att ett röstproblem utvecklas. Röstproblem förekommer oftare hos kemilärare, musiklärare och gymnastiklärare än hos lärare som undervisar i andra ämnen (Thibeault m.fl. 2004; Jonsdóttir m.fl. 2002; Smith m.fl. 1998a). Frågan om huruvida den skolform som läraren undervisar i inverkar på förekomsten av röstproblem är öppen. Preciado-Lopez m.fl. (2008) och Thibeault m.fl. (2004) fann inga samband, medan Munier & Kinsella (2008) fann att röstproblem är mer frekventa bland lärare i de lägre årskurserna. Bland personalen på daghem är dock förekomsten av röstproblem särskilt hög (Sala m.fl. 2001). Utöver de direkt undervisningsrelaterade aktiviteter som belastar rösten, innebär läraryrket även att rösten används mycket under raster, i matsalar och i lärarrum, samt vid föräldramöten (Colton m.fl. 2006).

I tillägg till de arbetsrelaterade faktorerna finns också individuella faktorer som kan bidra till eller ökad risk för röstproblem (Preciado-López m.fl. 2002; Vilkmán 2004; Orr m.fl. 2002). Hälsorelaterade faktorer som rökning, alkoholkonsumtion, intag av kaffe och te, medicinering, sjukdomar i andningsorganen, kroniska allergier och astma, återkommande infektioner (laryngit, rhinit eller sinusit), reflux och nedsatt allmän fysisk kondition, påverkar direkt och indirekt stämläppsvävnaden och andningsorganen. Hörselnedsättning utgör ytterligare en risk för röstproblem (Thomas m.fl. 2006; Gotaas & Starr 1993). Enligt Stockholms läns Arbetshälsorapport (2007:52–53) har 14 procent av de kvinnliga och 19 procent av de manliga grundskollärarna hörselproblem. Bland de kvinnliga förskollärarna har 17 procent hörselproblem. Av kvinnorna är det främst förskollärare, grundskollärare och gymnasielärare och fritidspedagoger som uppger att de är tvungna att höja rösten för att göra sig hörda på arbetsplatsen. Också personlighetsfaktorer kan inverka på uppkomsten av röstproblem (Roy m.fl. 2000). Vanan att tala högt, mycket eller snabbt kan exempelvis bidra till en ökad upplevelse av rösttrötthet (Sapir m.fl. 1992). Ytterligare bidragande individuella faktorer är konstitutionella svagheter i röstfunktionen, bristande skicklighet och erfarenhet av röst användning (Schneider m.fl. 2006; Sliwínska-Kowalska m.fl. 2006; Thibeault m.fl. 2004). När det gäller lärare bidrar psykologisk stress och hög arbetsbelastning till röstproblem (Simberg

---

<sup>11</sup> Lyberg Åhlander (2011) konstaterar att lärare med röstproblem är mera beroende av en god akustisk arbetsmiljö än sina röstfriska kollegor.

2004; Morton & Watson 1998; Sapir m.fl. 1993; Gotaas & Starr 1993). Undervisningsgruppens sammansättning, respektlöst bemötande och ljud förorsakat av stökiga elever ökar sannolikt lärarens upplevelse av röstproblem. Jag betraktar därför stress som en faktor som uppstår i mötet mellan individ och arbetsmiljö. I figur 1 ges en översikt över riskfaktorerna för röstproblem.



Figur 1. Riskfaktorer för röstproblem (omarbetning av Vilckman 2004).

Martin (2003:227) beskriver vilka faktorer nyblivna lärare själva skattar som belastande för rösten. Lärarna uppger att trötthet, sjukdom, ilska, upprördhet, stress, rökning, luftkonditionering, personliga problem påverkar röst användningen negativt. De nyblivna lärarna har alltså en helhetssyn på fysisk hälsa, mental hälsa och faktorer i arbetsmiljön som delaktiga i rösthälsan. Kombinationen av hög belastning på rösten och en utmanande

arbetsmiljö medför att lärare utgör en överrepresenterad yrkesgrupp på de foniatriska mottagningarna (Verdolini & Ramig 2001; Titze m.fl. 1997; Fritzell 1996). Lärare som remitterats till läkare får ofta diagnoserna fonasteni (rösttrötthet), dysfoni eller knotttror på stämbanden. De belastningsrelaterade symtom som lärarna upplever kan vara trötthet i rösten, heshet, att rösten bryts, spricker eller blir svag. Vidare kan läraren uppleva klumpkänsla, torrhet, smärta etc. i struphuvudet eller uppleva att hon blir andfädd eller ansträngd när hon talar.

Uppgifterna om **förekomsten** av röstproblem bland lärare varierar mycket beroende på vilka kriterier som används och vilken design den aktuella studien har. En självrapporteringsstudie av Roy m.fl. (2004a) visar att omkring tio procent av lärarna rapporterar aktuella röstproblem, medan livstidsprevalensen är cirka sextio procent. Jämförbara siffror över livstidsprevalens har rapporterats i flera andra studier (se Preciado-López m.fl. 2008; Kooijman m.fl. 2007; deJong m.fl. 2006; Sliwinska-Kowalska m.fl. 2006; Sala m.fl. 2001). Vilkmán (2004) sammanfattar de studier som gjorts på följande sätt: majoriteten av alla lärare har någon gång upplevt röstbesvär, cirka en tiondel har allvarliga problem och omkring fem procent upplever så allvarliga, omfattande och ofta förekommande problem att deras arbetsförmåga kan ifrågasättas. Alarmerande är att förekomsten av röstproblem bland finländska lärare förefaller öka. När förekomsten i en studie år 1988 var 12 procent (Pekkarinen m.fl. 1992), konstaterades den i en replik år 2001 vara 29 procent (Simberg m.fl. 2005). Också bland de sjukskötare som utgjorde kontrollgrupp i de båda studierna hade förekomsten ökat från 7 procent år 1988 till 15 procent år 2001. Större klasser, stökiga eller högljudda elever, ökat bakgrundsbuller, ökad stress och ökad förekomst av kronisk snuva skulle enligt Vilkmán kunna förklara ökningen bland lärarna.

Flera studier har visat att röstproblem är vanligare bland kvinnor än bland män (Van Houtte m.fl. 2011; deJong m.fl. 2006; Dejonckere 2001; Vilkmán 2000; Smith m.fl. 1998a; Russell m.fl. 1998). Detta har sannolikt sin grund i kvinnors mindre struphuvud och högre röstläge, vilket medför att antalet stämläpps-vibrationer per sekund under tal i genomsnitt är dubbelt så många som hos män. Medan antalet stämläppsvibrationer hos en kvinnlig klasslärare (med en genomsnittlig grundtonsfrekvens på 250–300 hertz) uppskattas till omkring två miljoner under en arbetsdag, blir antalet vibrationer hos en man (med grundtonsfrekvensen 125–150 hertz) bara hälften så många (Södersten & Lindhe 2011:9). Därtill innehåller slemhinnan på kvinnors stämläppar mindre av skyddande och sårhelande ämnen, vilket gör återhämtningstiden efter belastningsskador längre. Sett över tid kan detta innebära en avsevärt högre risk för belastningsrelaterade röstproblem hos kvinnor (Colton m.fl. 2006:71). Preciado-López m.fl. (2008) fann dock att män och kvinnor löper lika stor risk att drabbas, men att de utvecklar olika typer av röstproblem. Medan kvinnor oftare utvecklar organisk dysfoni, har män oftare av funktionell dysfoni eller kronisk laryngit.

Röstproblem utvecklas ofta redan under studietiden eller under de första åren i yrkeslivet (de Bodt m.fl. 1998; Sapir m.fl. 1993). Uppgifterna om huruvida röstproblemen korrelerar med antalet tjänstgöringsår eller ökande

ålder är dock motstridiga. Roy m.fl (2004) och Russell m.fl. (1998) har rapporterat högre förekomst, medan en rad studier inte kunnat påvisa en högre förekomst av röstbesvär hos äldre lärare (Lyberg Åhlander m.fl. 2010; Preciado-López m.fl. 2008; Kooijman m.fl. 2007 och 2006; Thibeault m.fl. 2004). Jonsdottir m.fl. (2002) hänvisar däremot till studier som visar att kvinnliga lärare med fler år i yrket rapporterar färre symptom på rösttrötthet än sina yngre kollegor. En tänkbar förklaring kan vara att personer som upplever röstproblem antingen tidigt söker sig bort från läraryrket, ökar sin toleransnivå eller utvecklar kompensatoriska strategier för att hantera sina röstproblem. Röstproblem är dock allmänna också bland lärarstuderande och upp till en femtedel av lärarna har upplevt episoder av röstproblem redan innan de blev yrkesverksamma (Preciado-López m.fl. 2008; deJong m.fl. 2006; Thomas m.fl. 2006 och 2007). De lärare som upplevt röstproblem redan under studietiden löper större risk för röstproblem senare i karriären (Kooijman m.fl. 2006). Sapir (1993) rapporterar att omkring hälften av lärarstuderande i studien hade sökt medicinsk hjälp p.g.a. rösttrötthet. En finländsk studie av förekomsten av röstproblem bland lärarstuderande visar att så många som en tredjedel upplever två eller fler störande symptom varje vecka (Simberg m.fl. 2000 och 2004). Omkring en femtedel bedömdes vara i behov av röstterapi eller medicinsk vård av röstproblemen. Westerlund (2011) rapporterar i ett magisterarbete om lärarstuderande i finlandssvensk kontext att 33 procent har röstproblem. Studier av Thomas m.fl. (2006) och Kovacic (2005) indikerar att lärarstuderande har otillräckliga kunskaper om både de risker läraryrket medför för deras röst, och om röstanvändning och röstvård. Kooijman m.fl. (2007) understryker därför att speciell uppmärksamhet borde riktas mot lärare i början av deras karriär och att förebyggande insatser borde inkluderas redan i lärarutbildningen.

Röstanvändningen utgör en viktig aspekt av lärarens professionella kompetens och identitet. Allvarliga röstproblem riskerar därför att underminera känslan av professionalitet (Roy m.fl. 2004b; Verdolini & Ramig 2001; Mattiske m.fl. 1998; Smith m.fl. 1997). Röstproblemen utgör en källa till osäkerhet, frustration och försämrad livskvalitet för den drabbade individen (se t.ex. Chen m.fl. 2010; Kooijman m.fl. 2007; Yiu 2002; Verdolini 1999; Smith m.fl. 1997). Läraren kan uppleva att undervisningsförmågan försämras, samtidigt som möjligheterna till ett byte av yrke begränsas. En bestående röstproblematik inverkar även negativt på lärarens interaktion med eleverna. Läraren måste planera om sina lektioner för att undvika att överanstränga rösten, hon eller han upplever större problem med disciplin i klassen, minskad auktoritet inför eleverna och finner det överlag svårare att utöva sitt arbete (Smolander & Huttunen 2006). Också på det samhällsplanen är konsekvenserna av röstproblem orsak till betydande ekonomiska förluster i form av röstterapeutiska insatser, långvariga sjukskrivningar och sjukpensioneringar (Vilkman 2000). Det är mot den bakgrunden anmärkningsvärt att lärarstuderande och lärare tenderar att inte söka professionell hjälp för sina röstproblem (se t.ex. Thomas m.fl. 2006; Roy m.fl. 2004a; Smith m.fl. 1998b; Russell m.fl. 1998; Sapir m.fl. 1993). Många lärare förefaller antingen underskatta sina röstproblem eller se dem som en ofrånkomlig del av yrket (Yiu 2002; Morton & Watson 1998; Russell m.fl. 1998) och underlåter därför att vidta nödvändiga åtgärder när problem

uppstår. Att röstbehandling tar arbetstid, kan vara socialt stämplande inför kollegor, eller att råden upplevs som svåra att tillämpa kan ytterligare bidra till att lärare inte söker hjälp för sina röstbesvär (Smith m.fl. 1998a). Också en kombination av externalisering och omedvetenhet kan fördröja tillfrisknandet och bidra till att en låst situation med kroniska röstproblemen som följd uppstår (de Jong m.fl. 2003).

### 2.1.3 Förebyggande åtgärder

Konsekvenserna av röstproblem kan således vara allvarliga både för den enskilda individen och på ett samhälleligt plan. Betydelsen av förebyggande åtgärder för att motverka röstproblem bland lärare och andra professionella röstanvändare har under de senaste två decennierna poängterats av en rad forskare (se t.ex. Chen 2010; Velsvik Bele 2008; Bovo 2007; Colton m.fl. 2006; Kooijman m.fl. 2006; deJong m.fl. 2006; Thomas m.fl. 2006 och 2007; Williams & Carding 2005; Simberg m.fl. 2005; Kovacic 2005; Simberg 2004; Jonsdottir m.fl. 2002; Russell m.fl. 1998; Gotaas & Starr 1993; Pekkarinen m.fl. 1992; Ohlsson 1988). Målsättningen med de förebyggande åtgärderna borde enligt Martin (2003:28) vara att lärare lär sig att uppmärksamma sin röst, att motverka yrkesrelaterade röstproblem och att upprätthålla en fungerande röst användning genom hela sitt yrkesverksamma liv.

Enligt Duffy och Hazlett (2004) kan de förebyggande åtgärderna planeras och realiserats på tre nivåer: som primär, sekundär eller tertiär prevention, beroende på tidpunkten för intervention. Många forskare lyfter fram betydelsen av *primär prevention*, eftersom den främjar goda vanor innan ett röstproblem har uppstått. Williams och Carding (2005: Appendix A och B) anser att de preventiva åtgärderna borde innefatta en riskbedömning där såväl miljöfaktorer (ergonomi, stress, temperatur, luftfuktighet, bakgrundsbuller, luftkvalitet) som arbetets natur (pauser, grad och art av röst användning) och individuella riskfaktorer (information, rapportering av problem) beaktas. De positiva effekterna av förebyggande röstvård för lärare har indikerats i flera studier (Ilomäki m.fl. 2008; Bovo m.fl. 2007; Pasa m.fl. 2007; Ilomäki m.fl. 2005; Duffy & Hazlett 2004; Yiu 2002; Mattiske m.fl. 1998; Chan 1994; Kaufman & Johnson 1991; Ohlsson 1990). Timmermans m.fl. (2004 och 2003) rapporterar goda och långsiktiga effekter av förebyggande röstvård för blivande professionella röst användare och poängterar betydelsen av välorganiserad röstträning och rösthygienisk utbildning för att förebygga framtida röstproblem. Hazlett m.fl. (2011) efterlyser dock fortsatt forskning för att klargöra den förebyggande röstvårdens implikationer för rösthälsa och arbets säkerhet bland lärare. Andra forskare fokuserar på *sekundär prevention*, d.v.s. identifiering av röstproblem och tidig intervention. Till exempel Simberg (2004) rapporterar en serie studier som syftar till att tidigt identifiera och förebygga röstproblem bland finländska lärarstuderande. Simberg m.fl. (2006) visar också positiva effekter av röstterapi för lärarstuderande med lindriga röstproblem. Även om inga förändringar kunde noteras i laryngeal status, indikerade både perceptuell utvärdering av rösten och frågeformulär signifikanta effekter av

röstbehandling. *Tertiär prevention* innebär behandling av röstproblem som redan uppstått, d.v.s. avsikten är att minimera konsekvenserna av en röststörning. Hittills har endast en handfull studier kring effekterna av röstterapi för lärare med röstproblem gjorts (Chen m.fl. 2007; Gillivan-Murphy m.fl. 2006; Roy m.fl. 2003; 2002 och 2001). Samtliga studier visar att effekterna av behandling är positiva. Också Wingate m.fl. (2007) rapporterar goda resultat av behandling av röstproblem hos professionella röst användare, men poängterar att behandlingstiden är en avgörande faktor för att bestående positiva effekter ska kunna uppnås. Även om positiva resultat kan ses redan efter en 8–9 veckors behandlingsperiod, kan tillämpningen av de nya vanorna i vardagen ta upp till ett halvt år eller mera.

Målsättningen med alla former av röstergonomiska insatser är att främja en så god röst användning som möjligt (jfr Södersten & Lindhe 2011; Colton m.fl. 2006; Sala m.fl. 2005). Syftet är att uppnå en både yrkesmässigt och kommunikativt funktionell röst användning. Genom utbildning kan man lära sig att uppmärksamma de faktorer som ökar risken för röststörningar, att undvika eller hantera dem, samt att modifiera sin röstproduktion för att undvika att röstproblem uppstår. De förebyggande åtgärderna för att motverka röstproblem utformas vanligen som antingen rösthygienisk utbildning, röstvård eller som någon form av självobservation. Den *rösthygieniska utbildningen* (se t.ex. Bovo m.fl. 2007; Pasa m.fl. 2007) syftar i allmänhet till att öka kunskaperna och medvetenheten om symptom på röstproblem, om strategier för minskad belastning på rösten, om den egna röstens resurser och begränsningar, samt om de faktorer som kan öka risken för röstproblem. *Röstvården* inkluderar ofta både teoretisk information och praktiska övningar kring hållning, andning, fonation, resonans och artikulation (se t.ex. Duffy & Hazlett 2004). Olika former av *självobservation* syftar till att genom t.ex. röstdagbok öka förståelsen av hur de egna levnadsvanorna, yrkeslivet och röstbeteendet inverkar på rösthälsan (se t.ex. Södersten & Lindhe 2007; Chan 1994). När det gäller förebyggande röstvård för lärare kan långvarig träning ge goda resultat, medan kortvarig träning endast förefaller öka medvetenheten om och därmed ökar rapporteringen av röstsymptom (Ilomäki m.fl. 2008 och 2005). För översikter över det röstergonomiska fältet i Finland och Sverige, se t.ex. Sala m.fl. (2005) och Södersten och Lindhe (2011).

Eftersom röstproblem till sin natur är multifaktoriella (Vilkman 2004), är det betydelsefullt att de förebyggande åtgärderna är mångsidiga och innefattar både teoretiska och praktiska element. Vilkman (2004) ifrågasätter dock om röstträning är ett effektivt sätt att förebygga röstproblem. Han förordar i stället en satsning på att reducera de belastande faktorerna genom t.ex. pedagogiska lösningar (användning av audiovisuella material), minskning av bakgrundsbuller, förbättring av klassrumsakustiken, samt användning av röstförstärkare. Bovo (2007) föreslår att den primära preventionen för lärare kunde bestå av tre element: 1) förbättring av akustiken i klassrummen, 2) system för röstförstärkning och 3) röstvårdsprogram för såväl studerande som redan yrkesverksamma lärare. Thomas m.fl. (2007 och 2006) understryker att den träning blivande lärare får bör vara mångsidig. Den bör inkludera såväl kunskaper om de riskfaktorer yrket medför och betydelsen av

rösten som ett redskap i undervisningen. Vidare föreslås att arbetsmiljön i klassrum ses över och att de psykoemotionella faktorernas inverkan på rösten beaktas. Hörselundersökningar och röstscreening i samband med antagningen till utbildning kunde också öka medvetenheten och minska riskerna för att röstproblem uppstår. Lärarstuderande bör också uppmanas att rapportera röstproblem i ett tidigt skede och mötas med adekvat vård och stöd inför inträdet i det röstkrävande läraryrket. För lärarstuderande som redan drabbats av röstproblem förefaller fokus enbart på röstteknik vara otillräcklig för att hantera situationen. Även psykosocial rehabilitering och copingstrategier bör ingå i behandlingen.

Utöver de ovan beskrivna förebyggande åtgärderna, kan alltså **tekniska hjälpmedel** som röstförstärkare bidra till att minska röstbelastningen hos lärare (se t.ex. Jonsdottir m.fl. 2003 och 2002). Med hjälp av en röstförstärkare blir röstkvaliteten bättre och graden av ansträngning mindre, och talandet upplevs lättare av både lärare och elever. För lärare som redan drabbats av röstproblem har röstförstärkning funnits vara mera effektiv än rösthygienisk utbildning (Roy m.fl. 2002). En röstförstärkare bör dock betraktas som ett komplement till rösthygienisk utbildning, röstvård och förbättringen av de akustiska förutsättningarna i klassrummet – inte som ett substitut för dessa (Jonsdottir 2003; Yiu 2002). Olika slag av röstscreening har också föreslagits i samband med utbildningar för blivande professionella röstanvändare (t.ex. Simberg 2004). Syftet med dessa kunde vara att identifiera personer med en potentiell risk för att utveckla röstproblem och avråda dem från att fortsätta sina studier. För närvarande finns dock inga standardiserade test för att förutsäga framtida röstproblem. En kombination av laryngeal undersökning, mätning av maximal fonationstid och en perceptuell bedömning av röstkvaliteten kunde vara en potentiell metod för att förutsäga röstproblem (deBodt m.fl. 1998). Även akustiska analyser i kombination med olika självskattningar (Rantala & Vilkmann 1999) kunde användas för att fånga upp känsliga röster. Fortsatt forskning är dock nödvändig för att utveckla tillförlitliga och etiskt hållbara metoder inom detta område.

Merparten av de hittills gjorda studierna inom området fokuserar endast effekterna av förebyggande åtgärder. I litteraturen finns få rapporterade studier med fokus på innehållet i den förebyggande röstvården eller den läroprocess som kan förknippas med utbildningen för blivande lärare. Østern (1988) studerade hur observation och feedback som en del av den pedagogiska processen bidrar till att öka lärarstuderandes medvetenhet om den egna röst användningen. Syftet var att förstå hur en grupp lärarstuderande bedömde sin röst före och efter en kurs i röstvård där videoobservation och röstanalys ingick som centrala moment. Studien visade att kursen haft en mycket klar effekt: en förändringsprocess med tre faser kunde urskiljas. Deltagarna visade i fas ett en självkonfrontation, i fas två en ökad medvetenhet och förändringsvilja, samt i fas tre en ökad tilltro till den egna förmågan och möjligheten att ta ansvar för rösten. Observation och feedback bidrog därmed till att deltagarna såg nya möjligheter att utnyttja rösten som pedagogisk resurs. Laukkanen (1995) studerade i sin doktorsavhandling hur träning av den egna rösten och talet kan gå till. Hon

betonar att träningen måste inkludera både ökad medvetenhet och kunskap. Denna kan uppnås både genom auditiv och kinestetisk feedback, d.v.s. studenten ska få möjlighet att både höra och känna rösten och talet i sin kropp. Därefter följer träning och manipulering av olika aspekter av tal och röst, som andning, tonhöjd, intensitet, röstkvalitet, tempo och artikulation. Lindhe och Hartelius (2009) rapporterar i sin forskning hur blivande logopedier skattar sina upplevelser av att förstå och göra röstövningar under en kurs (på sex lektioner) i egen röst. Logopedstudenterna fick även skatta hur mycket de lärde sig av fem olika praktiska aktiviteter under kursen. Resultaten indikerar att de praktiska momenten inom röstutbildningen värderades högt, men att de samtidigt upplevdes som lättare att förstå än att utföra. De blivande logopederna visade en preferens för att förstå genom verbal reflektion, vilket kan förstås mot bakgrund av deras tidigare akademiska utbildning.

Läraren är alltså en professionell röst användare, som ställs inför höga krav på en fungerande röst användning i yrket. Eftersom röst användningen utgör en viktig del av lärarens kunnande, och eventuella röstproblem kan inverka negativt på lärarens livskvalitet, ter det sig rimligt att blivande lärare får tillfälle att utveckla sin röst användning redan under studietiden. Tidigare forskning visar att förebyggande röstvård har positiva effekter, men synliggör också behovet av att utveckla den utbildning som erbjuds, så att den bättre motsvarar de krav yrket ställer. Detta innebär för den enskilda studerandes del dels möjlighet att få utveckla sin röst som ett pedagogiskt verktyg, dels att effektivt kunna förebygga yrkesrelaterade röstproblem. En utveckling av de förebyggande insatserna förutsätter dock en djupare förståelse av det lärande som sker när blivande lärare utvecklar sin röst användning. Jag kommer i det följande att lyfta fram de vägledande begrepp och perspektiv på lärande, med vilkas hjälp förståelsen av forskningsfenomenet kan fördjupas.

## 2.2 Om lärande

Mitt forskningsintresse riktas mot det lärande som sker när någon blir en professionell röst användare. Mer specifikt står blivande lärares egen erfarenhet av detta i fokus för min forskning. Jag kommer därför inledningsvis lyfta fram fyra begrepp jag betraktar som centrala för förståelsen av den här studien, nämligen *lärande*, *kunskap*, *kompetens* och *identitet*. Därefter presenterar jag tre teoribildningar som var och en belyser olika aspekter av det lärande som sker när blivande lärare blir professionella röst användare. Teoribildningarna om lärande gestaltas först med fokus på den enskilda individens lärande (avsnitten om erfarenhetsbaserat och transformativt lärande) och därefter med fokus på de sociala aspekterna (avsnittet om situerat lärande).



Jag har valt att använda mig av begreppet *lärande*<sup>12</sup> för att beskriva det fenomen som utforskas i den här studien. Begreppet låter sig dock inte fångas i någon klar och entydig definition. Tidigare beskrivningar har huvudsakligen gjorts med behavioristiska, kognitivistiska eller sociokulturella förtecken. Lärande beskrivs ofta som en förändringsprocess av något slag. Också hos Uljens (1997:25–27) framträder en bild av lärande (i undervisningskontext) som ett samspel mellan den som undervisar, den som lär, ett innehåll och en form. Lärande innebär här ett samspel som skapar en förändring av individens sätt att erfara, förstå, begreppsliggöra, närma sig, minnas, hantera, manipulera eller behandla någonting. Säljö (2000:141) betonar för sin del det kontextuella perspektivet. Allt lärande är situerat i en given historisk eller kulturell kontext, som speglar särskilda perspektiv på verkligheten. Lärande kan då förstås som att bli förtrogen med en verksamhet eller som att kunna uppfatta och tolka vad som är relevant kunskap för en viss kontext. Hos Illeris (2007) finner jag en holistisk och ändå överblickbar definition. Illeris (2007:13) definierar lärande (i vid bemärkelse) som:

Varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande.

Mer specifikt omfattar allt lärande enligt Illeris två vitt skilda, men vanligen samtidigt aktiva, processer. Den ena processen består i det samspel som äger rum mellan individen och hennes omgivning, medan den andra består i individens inre bearbetning och tillägnelse av de impulser och den påverkan som finns i samspelet (Illeris 2007:37–46). Medan den förra bestäms av mellanmänniska och samhällliga förhållanden, bestäms den senare av biologiska förhållanden. Lärande kan därmed betraktas som en sammanflätning av yttre och inre samspelsprocesser, som utvecklar kunskap, förståelse eller färdigheter hos individen. Lärande präglas i Illeris beskrivning av tre samtidigt närvarande dimensioner: innehållsdimensionen, drivkraftsdimensionen och samspelsdimensionen. *Innehållsdimensionen* (eller det som lärs) kan bestå i kunskap, förståelse eller färdigheter, men också i meningsskapande processer som utvecklar den lärandes förmåga att fungera adekvat i de sammanhang hon ingår i. *Drivkraftsdimensionen* handlar om hur den lärande mobiliserar motivation, vilja och känslor för att uppamma den energi lärandet förutsätter. Målet för denna mobilisering är enligt Illeris (2007:43) att kunna återskapa eller bevara mental och kroppslig balans, samt att utveckla sensitivitet i förhållande till sig själv och omvärlden. *Samspelsdimensionen*, slutligen, handlar om både det omedelbara sociala samspelet och den samhällliga kontext som lärandet sker i. Här betonas element som kommunikation, handling och samarbete.

---

<sup>12</sup> Jag använder lärande synonymt med svenskans *läroprocess*, finskans *oppiminen* och engelskans *learning*. Jag föredrar begreppet lärande framför begreppet inläring, eftersom det implicerar en dynamisk och pågående handling. För en kritisk begreppsdiskussion se t.ex. Biesta (2006) och Säljö (2000:24–25).

Lärande föder eller transformerar *kunskap* av något slag. Jag använder här i enlighet med Illeris (2007:71) begreppet kunskap i en mycket vid mening, d.v.s. lärandets innehåll kan ha karaktären av såväl insikter, färdigheter, förståelse och åsikter, som attityder eller personliga kvalifikationer. Kunskap kan även bestå i bildning eller förmågan ”att lära sig lära”, d.v.s. den utgörs inte bara av fakta eller information, utan också av överblick och självkänedom. Jag utgår således från ett tredelat kunskapsbegrepp i enlighet med Gustavsson (2000). Det tredelade kunskapsbegreppet går tillbaka på Aristoteles bok om etik, *Den nichomakiska etiken*, där han skiljer mellan vetande, kunnighet och klokhet. Vetandet (episteme) står för den teoretiskvetenskapliga kunskapen, kunnandet (techne) för den praktisk-produktiva kunskapen, medan klokheten (fronesis) refererar till en handlingsbaserad kunskap med etiska och politiska dimensioner. Jag betraktar kunskap som bestående av alla tre dimensioner och snarare som ett förhållningssätt till omvärlden, än som något människan kan ha eller äga. Den kunskap som kommer i fråga när det gäller professionell röst användning hos lärare är sammansatt av samtliga tre dimensioner, men manifesteras i klassrummet närmast som en praktisk-produktiv, verksamhetsspecifik och tyst kunskap<sup>13</sup>. För en utförlig diskussion om skillnader och likheter mellan teoretisk och praktisk kunskap, se Grimen (2008:76–84).

Med utgångspunkt i kunskap utvecklas *kompetens*, d.v.s. en potentiell handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext (jfr Ellström 1992:21). Att utveckla kompetens kan då förstås som att lära sig utföra ett arbete på ett sådant sätt att man tar till vara de möjligheter situationen bjuder – att kunna identifiera, utnyttja och utvidga sitt tolknings-, handlings- och värderingsutrymme. Luukkainen (2004:71–78) skiljer dock begreppet kompetens från kvalifikation och yrkesskicklighet. Han menar att en person kan vara kompetent (ha förmåga och egenskaper för) att utföra en uppgift hon saknar kvalifikationer (t.ex. formell behörighet) för. Yrkesskicklighet är i Luukkainens gestaltning någonting som realiserar först i förhållande till en arbetsmiljö. Självt står jag nära den syn Illeris (2007:160) företräder när han beskriver kompetens som ett helhetsbegrepp som integrerar allt det som krävs för att klara av en situation eller ett sammanhang. Kompetensbegreppet inbegriper därmed såväl individens kunskaper, som hennes färdigheter och värderingar. Kompetensen kommer till uttryck när det personliga perspektivet ställs i relation till ett specifikt sammanhang. Synen på lärande som kompetensutveckling kan sammanfattas i en lärotriangel (Illeris 2007:45), där innehållsdimensionen syftar till att utveckla funktionalitet, drivkraftsdimensionen till sensitivitet, och samspeletsdimensionen till socialitet. Illeris (2007:162) betonar kompetensutvecklingens biografiska dimensioner och avvisar en ekonomiskt präglad definition. Han anser att kompetensutveckling kan gynnas av miljöer

---

<sup>13</sup> Begreppet tyst kunskap kommer från Michel Polanyis filosofiska arbeten *Personal Knowledge* (1958) och *Tacit Knowledge* (1983) som handlar om att vi vet mer än vi kan säga, att en del av vår kunskap inte är artikulerbar. I en pedagogisk kontext har bl.a. Donald Schön och Chris Argyris utvecklat tanken om en praktiskt förankrad, icke-artikulerbar kunskap.

som har både en bakåtriktad, en samtida och en framåtriktad dimension. Den stöds av kopplingen till den lärandes tidigare relevanta erfarenheter, samspel mellan aktuella aktiviteter och teoretiska perspektiv, samt en reflektion och orientering mot framtiden. Jag vill argumentera för att röstkompetens på motsvarande sätt har en holistisk och temporalt förankrad karaktär. Den skapas i förhållande till de aktuella situationer röstansvändaren befinner sig i, men utgår från hennes tidigare erfarenheter och hennes tankar om framtiden.

Lärande kan också utgöra ett element i utvecklingen av *identitet*<sup>14</sup>. Identitet handlar om individens syn på sig själv: Vem är jag? Vad vill jag? Vad kan jag? Hur vill just jag vara människa? Begreppet identitet refererar därmed till individens reflektioner, medvetenhet och uppfattningar om sig själv. Begreppet har en reflexiv karaktär, d.v.s. identiteten bygger på att individen distanserar sig till sig själv och reflekterar över sig själv. Identiteten är således en aspekt av oss själva vi är medvetna om, ständigt skapar och bevarar genom reflexiva handlingar (Giddens 1991/1997:67). Identitet kan också förstås som en del av upplevelsen av att vara en unik och särpräglad individ (Sandvik 2009:18). Identiteten har därmed ett drag av kontinuitet över tid och rum – individen upplever sig som i något avseende densamma, oberoende av tidpunkt och miljö. Samtidigt är identiteten ett levande och rörligt fenomen – människan förändras och utvecklas över tid, låter olika delar komma till uttryck i olika kontexter. På senare år har synen på identitet genomgått en förändring just i den riktningen. Från att främst ha betraktats som någonting kontinuerligt och fast, har identitet allt mer kommit att skildras som en konstruktion, ett projekt eller ett val. Identiteten ses därmed som föränderlig, flytande och beroende av sammanhang. Identitetsbygget betraktas som en kognitiv uppgift där var och en skapar sin egen helhet utifrån olika kulturella impulser (jfr Heggen 2008:325). Giddens (1991/1997) betonar just den ständiga föränderligheten. Identiteten blir resultatet av kontinuerlig konstruktion och rekonstruktion i förhållande till de impulser individen får från omgivningen.

Identiteten har också en narrativ karaktär: den förståelse människan har av sig själv konstrueras och revideras genom delade berättelser i mötet med andra människor. De berättelser hon berättar om sig själv är under ständig utveckling och omtolkning, men utgör en röd tråd i både livet, självförståelsen och lärandet (Bruner 2004). Kanske är det så att livsberättelsen är det som konstruerar identiteten i vår tid? Illeris (2007:164) menar att identiteten består av både en individuell biografisk identitet och en social eller samhällsidentitet. Den individuella identiteten handlar om en sammanhängande individualitet och ett sammanhängande levnadslopp,

---

<sup>14</sup> Jag använder här begreppet identitet synonymt med *själv* och *självidentitet*. Närallgande begrepp är också självbild, självuppfattning eller självförståelse, vilka alla har en reflexiv karaktär. För en utförlig begreppsdiskussion se exempelvis Sandvik (2009). Ordet identitet kommer från latinets *idem*, vilket betyder densamme eller detsamma, och det klassiska identitetsbegreppet utvecklades av psykoanalytikern Erik H. Erikson på 1950- och 1960-talen.

medan den sociala identiteten handlar om en viss position i den sociala gemenskapen.

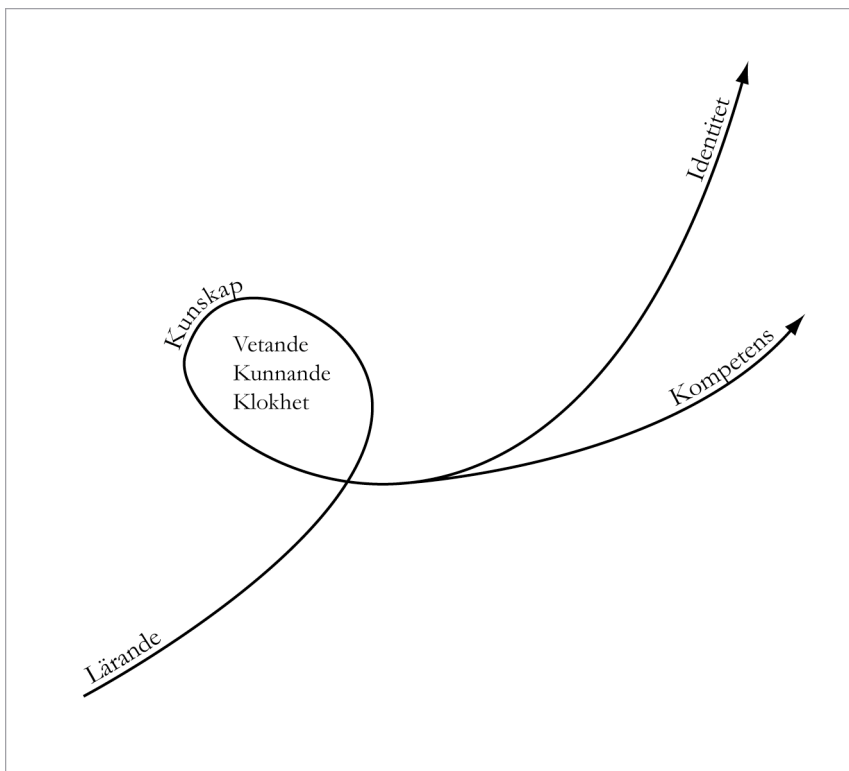
Jag vill här också lyfta fram identitetens kroppsliga dimensioner, till vilka jag anser att röst användningen kan räknas. ”Självvet är naturligtvis kroppsligt” skriver Giddens (1991/1997:71), och jag vill argumentera för att även identiteten är kroppslig. Genom kroppen är människan i omvärlden, möter andra, erfar och konstruerar sig själv kontinuerligt. Kroppen utgör en länk till omvärlden, samtidigt som människan både är och upplever sin kropp (Merleau-Ponty 1945/2002:167). Kroppen rör sig, förhåller sig, upplever, känner, tänker, reagerar och kommunicerar. Den kan därmed sägas vara människans attityd mot en uppgift eller situation (ibid.:114–115). Det kroppsliga agerandet utgör ett fundament i samvaron med andra människor. Kroppen är ett sätt att erfa och hantera yttre händelser och situationer (ibid.:94). Kroppsidentiteten speglar vilka vi upplever oss vara, vilka vi önskar att vi vore, vad vi tror oss kunna i en given kontext. Detsamma gäller röstidentiteten. Genom rösten uttrycker vi vem vi är, våra intentioner, våra föreställningar om oss själva. I röstens läge, styrka, kvalitet, intonation, betoning, tempo och pausering konstruerar vi oss själva i förhållande till vår omvärld. Röstidentiteten utgör alltså en berättelse om vår röst, snarare än en samling mätbara fakta såsom röstläge, röststyrka eller röstens kvalitativa parametrar.

Fokus i diskursen om lärande har under de senaste årtiondena förskjutits från individen (behaviorism och kognitivism) mot kulturen (sociokulturell teori)<sup>15</sup>. Också synen på kunskap har förändrats. Från att främst betraktas som en beteendeförändring eller kognitiv angelägenhet ses kunskap i allt högre grad också som en sinnlig, kroppslig och sociokulturell fråga. Kunskap är inte bara ett innehåll som förmedlas från hjärna till hjärna, utan även ett förändrat sätt att delta i social interaktion. Kontexten utgör inte en bakgrund till lärandet, utan en integrerad del av själva kunskapen. Kompetens är utifrån detta synsätt inte något som gäller enbart individer, utan den kan omfatta hela grupper eller samspel inom organisationer (jfr Säljö 2000:141). Detsamma gäller enligt min mening identiteten, som är socialt konstruerad och förändras enligt kontext.

Min egen förståelse av de centrala begreppens inbördes relation framgår av figur 2. Min utgångspunkt är att det lärande som står i fokus för denna studie leder till ny eller förändrad kunskap om yrkesrelaterad röst användning hos blivande lärare. Denna kunskap kan bestå i såväl teoretiska kunskaper som praktiska färdigheter och förtroendet med de röstmässiga krav som uppstår i förhållande till yrkesutövningen. Den kan också bestå i ökad kännedom om den egna rösten, dess resurser och brister. Kunskapen kan i sin tur bidra till att den blivande läraren utvecklar en kompetens att möta de krav läraryrket ställer i fråga om rösten. Lärandet kan också ses som ett led i utvecklingen av en yrkesrelaterad röstidentitet, som svarar mot frågan om vem den blivande läraren är som professionell röst användare i läraryrket.

---

<sup>15</sup> För en diskussion se t.ex. Säljö (2000) och Dysthe (2003).



Figur 2. De centrala begreppens inbördes relation.

Lärandet är inte att betrakta som en linjär process, utan snarare som en långsamt böljande rörelse. Trådarna av kompetens och identitet flätas samman och utgör grunden för fortsatt lärande, som leder till ny kunskap, som i sin tur förändrar den blivande lärarens röstrelaterade kompetens och identitet. Därigenom förändras ständigt utgångspunkterna för fortsatt lärande. Relationerna mellan kunskap, kompetens, identitet och lärande är när det gäller rösten således ömsesidiga och stadda i ständig utveckling. Vad individen redan vet och kan formar förutsättningarna för det fortsatta lärandet. Samtidigt är lärandet ett pågående samspel mellan individen och hennes omvärld. Lärandet äger rum i själva spänningsfältet mellan det individuella och det sociala. I mötet med andra studerande, lärarutbildare, elever och lärare på praktikskolan utvecklas synen på den egna rösten i förhållande till den framtida yrkesutövningen. Jag betraktar alltså lärande som djupt inbäddat i den sociala, kulturella och samhällsliga kontexten. Yttre omständigheter som förväntningar på hur goda lärare ska vara och kommunicera, synen på röstproblem som en naturlig del av läraryrket eller synen på lärarutbildningens innehåll och utformning kommer därmed på olika sätt att inverka på den enskilda studerandes lärande.

I följande avsnitt diskuterar jag de teorier om vuxnas lärande som bildar grunden för min förståelse av forskningsfenomenet. Jag har valt att synliggöra både de individuella och de sociala aspekterna av lärande, eftersom jag betraktar dem som nära sammanflätade med varandra i den läroprocess de blivande professionella röst användarna genomgår. Min förförståelse var att tre begrepp kunde bli viktiga för min förståelse av den enskilda individens lärande, nämligen *erfarenhet*, *reflektion* och *transformation*. Genom litteraturstudier fann jag två teoretiska perspektiv, som vart och ett bidrog med användbara modeller och definitioner. David Kolbs teori om det erfarenhetsbaserade lärandet gav mig en modell för några viktiga kognitiva element i vuxnas lärande, medan Jack Mezirows teori om det transformativa lärandet lade grunden för min förståelse av de emotionella elementen i lärandet. I båda teorierna utgör erfarenheten och reflektionen centrala element, men teorin om transformativt lärande fördjupar förståelsen av de (ibland smärtsamma eller obehagliga) förändringsprocesser blivande professionella röst användare genomgår.

Genom teorierna om erfarenhetsbaserat och transformativt lärandet belyser jag här de individuella aspekterna av det lärande som kan ske när någon utvecklas som professionell röst användare. Teorin om situerat lärande har jag valt att inkludera eftersom jag anser att den ger ett värdefullt perspektiv på de sociala aspekterna av lärandet. Med sin praxisnära förankring och fokus på mästarlära kan teorin underlätta förståelsen av hur röst användningen hos blivande lärare präglas t.ex. av modeller från den egna skoltiden och av de röstideal som råder hos handledande lärare eller inom lärarkulturen överlag. Att bli professionell röst användare i läraryrket handlar om att erövra koder och tillhörighet inom en specifik kultur: skolans muntliga värld. En holistisk förståelse av det lärande som sker när någon blir en professionell röst användare förutsätter enligt min mening en syn på de individuella och sociala aspekter. Det lärande som sker när någon utvecklas till en professionell röst användare är en mångbottnad process, som kan förstås till fullo enbart i ljuset av flera teoretiska perspektiv. Den bygger på personliga erfarenheter och omvälvande upplevelser, som föds i mellanmänniskliga kommunikativa kontexter. Samtidigt som rösten är ett uttryck för individualitet och identitet, är den till sin karaktär på ett fundamentalt sätt social och relationell. Individens röst får sin betydelse först i förhållande till andra människor, inbäddad i ett socialt sammanhang. De individuella och sociala aspekterna separeras därför här enbart i analytiskt syfte.

### **2.2.1 Erfarenhetsbaserat lärande**

Vad är det som sker när en människa lär sig något? Hur går det till? Vilka är de centrala elementen i hennes läroprocess? Med utgångspunkt i dessa frågor närmade jag mig den pedagogiska forskningen för att i dialog med litteraturen öka min förståelse av de individuella aspekterna av det forskningsfenomen jag valt att studera. De flesta av 1900-talets tongivande

teoribildningar om vuxnas lärande betonar den personliga erfarenhetens betydelse för lärande<sup>16</sup>. Synsättet kan spåras tillbaka till de tankegångar utbildningsfilosofen John Dewey presenterar i *Experience and Education*<sup>17</sup> (1938/1998). Teorierna kring vuxnas lärande lyfter därtill ofta fram reflektionens och det kritiska tänkandets centrala roll, samt betraktar lärandet som en process för utveckling av individens identitet<sup>18</sup>.

Teorin om *erfarenhetsbaserat lärande* kan betraktas som ett, förvisso komplext och vagt, ramverk för vuxenutbildning (Malinen 2000). Den modell som den amerikanska psykologen David Kolb utvecklade i sin bok *Experiential Learning* (1984) ligger till grund för en stor del av de teorier som under de senaste årtiondena bidragit till att öka förståelsen för det lärande som sker hos vuxna. Teorin bygger på arbeten av Jean Piaget, Kurt Lewin och John Dewey<sup>19</sup>. Kolb har utvecklat och fördjupat sin teori om erfarenhetsbaserat lärande, lärostilar och erfarenhetsbaserat teamlärande, under det senaste decenniet främst inom managementområdet (se t.ex. Kolb m.fl. 2001; Kolb & Kolb 2008). Kolb (1984:4) menar själv att teorin utgör ett ramverk för att studera och stärka kopplingarna mellan utbildning, arbete och personlig utveckling. Han anser också att den kan tillämpas, inte bara på formella utbildningskontexter, utan på alla livsområden. Forskning har visat att teorin har giltighet i olika kulturella kontexter (Kolb & Kolb 2008). Kolb betraktar det erfarenhetsbaserade lärandet som grundläggande för människans anpassning till omvärlden. Teorin om det erfarenhetsbaserade lärandet utgår från att lärandet till sin karaktär är holistiskt: läroprocessen involverar hela personen – såväl tanke, känsla, upplevelse som handling. Den personliga erfarenheten utgör centrum för lärande, eftersom den ger liv, textur och personlig mening åt abstrakta begrepp. Dessutom utgör den en konkret referenspunkt för att testa de tolkningar och implikationer som skapas under läroprocessen. Den fundamentala utgångspunkten för allt meningsskapande utgörs därmed av den personliga erfarenheten, som står i centrum för allt lärande. Lärande definieras som den process genom vilken kunskap skapas genom ombildning av erfarenhet – allt lärande kan därigenom betraktas som erfarenhetsbaserat lärande (Kolb 1984:38). Kunskap kan förstås som resultatet av att först begripa erfarenheter och sedan ombilda dem<sup>20</sup> (Kolb 1984:41).

---

<sup>16</sup> För en översikt se t.ex. Malinen (2000) och Illeris (2009).

<sup>17</sup> I detta verk analyserar och diskuterar Dewey ett ”progressivt” alternativ till den ”traditionella” synen på utbildning. Han betraktar utbildningen som en central del av den sociala förändringen och utvecklingen av samhället. Dewey talar dock explicit om unga elever i förhållande till vuxna lärare, vilket är intressant att notera med tanke på att hans filosofi så ofta tillämpats inom vuxenutbildningen och forskningen kring vuxnas lärande.

<sup>18</sup> Några av dessa presenteras av Illeris (2007:83–87).

<sup>19</sup> I senare texter nämns även William James, Carl Jung, Paulo Freire och Carl Rogers (Kolb & Kolb 2008).

<sup>20</sup> Kolb använder uttrycken *grasp* (fatta, förstå) och *transform* (transformera, omforma, förändra).

Det kan här vara på sin plats med en diskussion av begreppen *upplevelse och uppleva*, samt *erfarenhet och erfara*<sup>21</sup>, eftersom de är centrala för mitt forskningstema. I vardagligt tal görs ofta ingen större åtskillnad mellan begreppen: vi upplever och erfar, bär med oss upplevelser och erfarenheter av olika slag. Begreppet upplevelse bär dock med sig ett stråk av känsloladdning och associeras ofta till det enskilda ögonblicket. När vi upplever ger vi en innebörd åt våra sinnesintryck. Begreppet erfarenhet kopplas däremot gärna till något som erövrats över tid, något som bygger på en djupare bearbetning. Kanhända menar vi då att enskilda upplevelser ligger till grund för vår samlade erfarenhet? Detta synsätt är också frekvent inom teoribildningen om lärande. Det företräds även av t.ex. Uljens (1997), som menar att upplevelser först genom reflektion kan bli erfarenheter. Den reflekterade upplevelsen, alltså erfarenheten, utgör därigenom grunden för vårt lärande. Jag kommer dock i fortsättningen att uteslutande använda begreppen erfarenhet och erfara.

Begreppet erfarenhet kan i enlighet med Dewey (1934/1980:16) relateras till det flöde av *direkta sinnesintryck* (observationer och perceptioner), som uppstår när människan interagerar med omvärlden. Det anknyter därmed starkt till fenomenologins livsvärldsbegrepp (van Manen 1990:35–38). Att erfara kan då ses som vårt sätt att *vara i världen* – den s.k. levda erfarenheten eller naturliga attityden. Denna levda erfarenhet har en temporal och språklig karaktär, men den är framför allt kroppsligt situerad. Försöken att beskriva den levda erfarenheten är alltid bristfälliga, eftersom vi aldrig kan fånga dess hela komplexitet eller bredd. Beskrivningarna gäller därför endast vissa koherenta helheter, som vi uppfattar som meningsfulla för vårt liv. I någon bemärkelse handlar därför den levda erfarenheten om vad vi riktar vårt medvetande mot. Begreppet erfarenhet kan enligt min mening även kopplas till hermeneutikens syn på *förståelse*. Gadamer (1960/1990:164–166) beskriver, med utgångspunkt i Hegels filosofi, erfarenheten som en vändning hos medvetandet:

Varje erfarenhet värd namnet korsar en förväntan.

Jag tolkar detta som att erfarenheten alltid innehåller ett moment av negation – den bryter med tidigare erfarenheter, ifrågasätter dem, utmanar dem. Av detta följer att sättet att förhålla sig måste ta en ny riktning d.v.s. vi måste vända vårt medvetande. Erfarenheten förutsätter därmed en tolkning: att inse eller förstå något innebär att förstå detta något annorlunda än förut. Den enskilda erfarenheten ställs i relation till all vår tidigare samlade erfarenhet. Gadamer kopplar således samman erfarenheten och insikten, som bygger på både kunskap och självkänedom. Beroende på vilka reaktioner

---

<sup>21</sup> På engelska motsvaras de båda av begreppet *experience*, medan tyskan liksom finskan skiljer dem åt: *Erlebnis* och *elämys* motsvarar då svenskans upplevelse, medan *Ehrfarung* och *kokemus* motsvarar svenskans erfarenhet. Begreppens inbördes komplexa relation synliggörs i MOT Norsteds Svensk Ordbok 1.0 (1999). Där beskrivs ordet *uppleva* som *vara med om något* eller *uppleva och värdera på ett känslomässigt plan*, medan ordet *erfara* ges betydelsen *genom egen upplevelse bli medveten om* eller *få kunskap om*.



erfarenheterna framkallar hos oss uppstår olika känslor, som präglar hur vi involveras som personer i interaktionen med världen.

Enligt Dewey (1938/1998:13) kan vi ändå inte sätta likhetstecken mellan erfarenhet och lärande. Alla erfarenheter är inte lika relevanta för vårt lärande. Alla kan inte kumulativt länkas till tidigare erfarenheter eller till framtida erfarenheter. Denna kontinuitetsprincip innebär att varje erfarenhet samtidigt både anknyter till något i våra tidigare erfarenheter och modifierar de som skall komma (ibid.:27). När det gäller utbildning innebär den att framtiden måste tas i beaktande i varje steg av processen (ibid.:47.) Erfarenhetens edukativa potential ligger i dess kvalitet: i vilken riktning den för den lärande. Samtidigt menar Dewey (ibid.:31) att varje erfarenhet utgör en förändrande kraft. En förändrande erfarenhet väcker nyfikenhet, stärker initiativförmågan, skapar drömmar och mål. Erfarenheten kan alltså ha en transformerande karaktär och utgöra en utgångspunkt för vårt lärande. Interaktion och kontextuell förankring utgör viktiga aspekter av erfarenheten. Dewey menar därför att all utbildning måste förankras i *livserfarenheten* (ibid.:113).

I sin analys av Deweys erfarenhetsbegrepp hävdar Elkjaer (2009:79–81) att det skiljer sig från det vardagliga begreppet på fem punkter. För det första har begreppet hos Dewey en ontologisk karaktär: erfarenheten grundar sig på relationen mellan människa och värld. Det har både emotionella och estetiska dimensioner, utöver de rent kognitiva aspekterna. För det andra är erfarenheten både subjektiv och objektiv – den objektiva världen vävs alltid in i individens subjektiva erfarenhet. För det tredje är Deweys erfarenhetsbegrepp starkt orienterat mot framtiden (inte mot det förgångna), d.v.s. mot individens deltagande i den naturliga och sociala världen. För det fjärde betraktar Dewey erfarenheten som ett kontinuum, en serie sammankopplade situationer (organiska cirklar), var och en med sin egen unika karaktär. För det femte, menar Elkjaer att erfarenheten enligt Deweys synsätt alltid är starkt kopplad till tänkande och reflektion. Detta erfarenhetsbegrepp utgör förutsättningen för lärande och kunskap. Illeris (2007:151–153) menar att erfarenheten är ett centralt samlingsbegrepp för den syn på lärande han själv företräder. Erfarenheten är ett viktigt element i samtliga lärodimensioner. Den är central både för lärandets kunskapsmässiga aspekter, för dess drivkraft och i samspeletsdimensionen. Han betraktar erfarenheten som en kontinuerlig process i form av ett ständigt flöde av intryck i samspel med omgivningen genom vilken vi tillägnar oss verkligheten. Därtill innebär erfarenhet också en ständigt levande uppfattning om denna verklighet och vår relation till denna. Han framhåller begreppets helhetskaraktär och relaterar erfarenheten till både den inre tillägnelseprocessen och de yttre samspeletsprocesserna.

Hur definierar då Kolb själv begreppet erfarenhet? Kolb hänvisar inledningsvis till ett citat ur John Deweys *Experience and Nature* (1958) där den inre erfarenheten (inner experience) står i fokus. Kolb talar i sin teori om betydelsen av momentana, konkreta, subjektiva erfarenheter (1984:20–21). Min tolkning är att han här avser direkta sinnesintryck (perceptioner) eller det vi i dagligt tal kunde kalla upplevelser. Samtidigt menar han att allt lärande är ett slags omlärande, eftersom lärandet inte sker i tomhet utan mot

bakgrund av alla våra samlade tidigare erfarenheter (ibid.:28). Här tolkar jag det som att Kolb avser förförståelsen eller den samlade livserfarenheten. Kolb lyfter fram både en subjektiv och personlig sida (t.ex. känslor) och en objektiv och miljömässig aspekt (t.ex. arbetserfarenhet) av erfarenhetsbegreppet. Han menar att dessa är samtidigt närvarande och förbundna med varandra (ibid.:35).

I förhållande till det lärande som sker när blivande lärare blir professionella röst användare kan erfarenhetsbegreppet betraktas som mångdimensionellt. De erfarenheter som bäddar för lärande kan vara direkta upplevelser av kroppslig eller mental karaktär. Dessa kan relateras till enskilda omvälvande ögonblick eller ett slags oreflekterad förståelse av den egna rösten. Dessa erfarenheter görs av den enskilda individen, men så gott som alltid i ett socialt situerat sammanhang. Bilden av den egna rösten formas i relation till andra människor. Den kan dock variera beroende på social och fysisk kontext. De nya erfarenheterna görs alltid mot bakgrund av individens alla tidigare erfarenheter av röst användning och tidigare skapade bilder av den egna röstkompetensen och röstidentiteten. De erfarenheter som leder till lärande måste i något avseende bryta mot dessa tidigare konstruktioner för att en läroprocess ska komma igång.

Kolbs **lärocirkel**<sup>22</sup> (se figur 3) har kommit att symbolisera teorin om det erfarenhetsbaserade lärandet. Två centrala dimensioner i teorin om erfarenhetsbaserat lärande är att den lärande först måste *begripa* erfarenheten (genom antingen konkret erfarenhet eller abstrakt begrepps bildning) och sedan *ombilda* den (genom antingen reflekterande observation eller aktivt experimenterande). I modellen förklaras lärande genom dimensionerna begripande och ombildning. Lärande sker genom en process med fyra skeden: den konkreta erfarenheten leder via reflekterande observation till abstrakt begrepps bildning och aktivt experimenterande (Kolb 1984:42). Lärande förutsätter både begripande via uppfattning<sup>23</sup> (konkret erfarenhet) och begripande via förståelse<sup>24</sup> (abstrakt begrepps bildning). Därtill förutsätter det en ombildning via tillskrivande av mening<sup>25</sup> (reflekterande observation) och en ombildning via expansion<sup>26</sup> (aktivt experimenterande). Kolb och Kolb (2008) skriver att läroprocessen kan porträtteras som en idealiserad lärocirkel eller spiral där den lärande nuddar vid alla fyra element – erfar, reflekterar, tänker och agerar – i en process som svarar mot både den aktuella situationen och lärandets innehåll. Ett centralt inslag i både uppfattningsskedet och förståelseskedet är reflektionen, genom dess två komponenter värdering och kritik. Värderingen innebär en bedömning av både värde och fakta. Processen har intuitiva och affektiva drag, eftersom

---

<sup>22</sup> Cirkelformen är inspirerad av den universella mandalasympolen, som representerar en holistisk och dynamisk evig process av vetande, där varje slut också innebär en ny början.

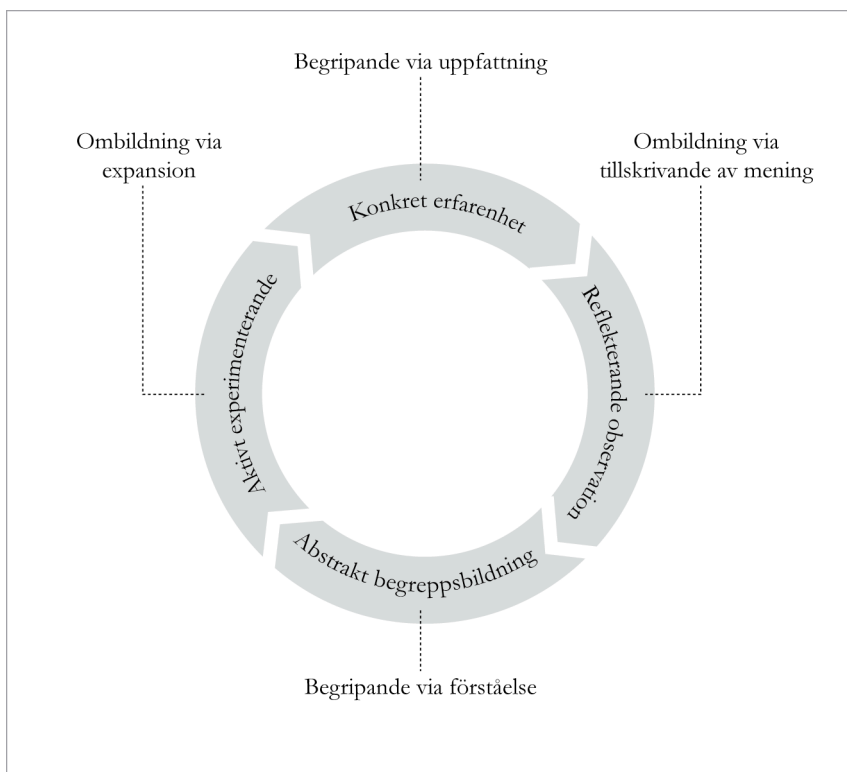
<sup>23</sup> På engelska *grasping via apprehension* när det gäller konkreta erfarenheter.

<sup>24</sup> På engelska *grasping via comprehension* när det gäller abstrakta begrepp.

<sup>25</sup> Kolb använder uttrycket *transformation via intention*.

<sup>26</sup> Kolb använder uttrycket *transformation via extention*.

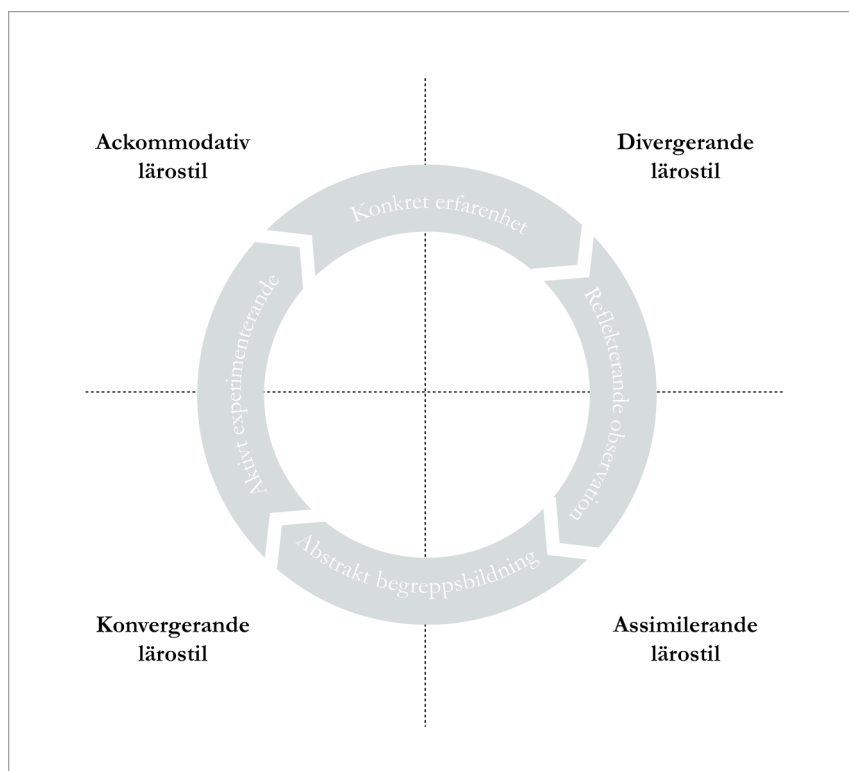
den baseras på övertygelse, tillit och tro. Kritiken baseras däremot på skepsis och tvivel, och utgör en logisk och rationell process. Mellan dessa båda råder ett dialektiskt förhållande. Kunskap både härleds från och omprövas alltså mot den personliga erfarenheten. I mötet mellan förväntningar och erfarenheter formas begrepp och idéer, som den lärande ständigt testat och reviderar mot nya erfarenheter. I modellen utgör alltså konflikter eller motsättningar mellan tidigare och nya erfarenheter själva förutsättningen för lärande. Lärande utgör på sätt och vis ett sätt att lösa konflikten mellan skilda sätt att förhålla sig till världen. Nya kunskaper, attityder eller färdigheter genereras genom dessa konfrontationer.



Figur 3. Kolbs lärocykel. Efter Kolb (1984:42).

Kunskap kan beskrivas som ett kontinuerligt föränderligt tillstånd. Eftersom den lärande träder in i varje situation med sina tidigare föreställningar och förväntningar, blir pedagogens uppgift att erbjuda möjligheter att komplettera, revidera eller utveckla den lärandes tidigare idéer genom erfarenheter.

Kolb (1984:77–78) kopplar de fyra skedena i sin modell till fyra olika lärostilar<sup>27</sup>. Han menar att olika personer har olika tyngdpunkt och fokus i sitt sätt att lära och gestaltar fyra s.k. **basala lärostilar**: den divergerande, den assimilerande, den konvergerande och den ackommodativa. Dessa placerar sig i olika delar av det fyrfält som uppstår i lärocirkeln (se figur 4).



Figur 4. De basala lärostilarna. Efter Kolb (1984:42).

Hur kan de fyra lärostilarna förstås när det gäller blivande professionella röstansvändares lärande? En person med *divergerande* lärostil lägger stor vikt vid den konkreta erfarenheten och den reflekterande observationen. Här dominerar känslan, konstnärligheten och det personliga engagemanget. Hon drar sannolikt nytta av praktiska övningar och observationer, individualiserade uppgifter, som hon vid behov senare kan tillämpa och omsätta i sin undervisning enligt egen bedömning. En person med *assimilerande* lärostil prefererar däremot abstrakt begreppsbyggnad och reflekterande observation. Hon hanterar stora mängder information på ett logiskt sätt, samt intresserar sig för abstrakta begrepp och idéer och drar

<sup>27</sup> På engelska *learning styles*.

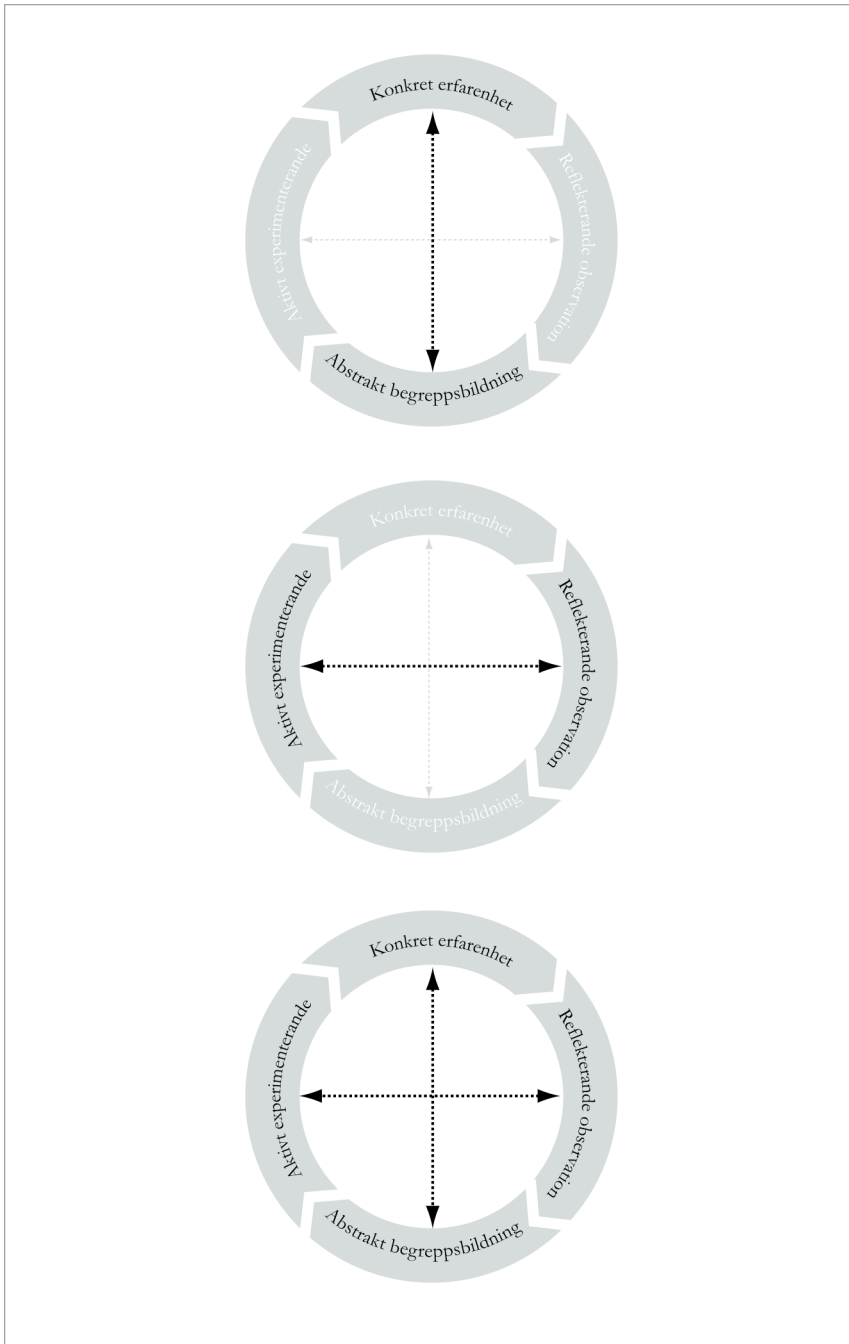
nytta av föreläsningar, litteratur och ett teoretiskt närmandesätt. Däremot kanske hon känner ett motstånd mot praktiska övningar och experimenterande undervisningsformer. En person med *konvergerande* lärostil har en preferens för att finna praktiska tillämpningar för teorier och idéer. Här dominerar abstrakt begreppsbildning och aktivt experimenterande. Hennes teoretiska lärande i fråga om lärarens röst användning kopplas gärna direkt till den praktiska undervisningsverkligheten och mötet med eleverna ute i klassrummet. Slutligen, en person med den *ackommodativa* lärostilen präglas av konkret erfarenhet och aktivt experimenterande. Hon lär sig bäst i praktiska situationer, agerar ofta på magkänsla och litar mer på information från andra människor än på sin egen tekniska analys. En blivande professionell röst användare med denna lärostil drar kanske störst nytta av direkt respons på den egna undervisningen i autentiska situationer, individualiserade övningar och konkreta råd och tips.

Enligt teorin om erfarenhetsbaserat lärande är den egna subjektiva erfarenheten en central utgångspunkt för lärandet, oberoende av lärostil. En enskild individ kan komma in i en läroprocess i vilket skede som helst av cirkeln, beroende på vilken hennes prefererade lärostil är. Kolb (1984:30) betonar dock att ett effektivt lärande<sup>28</sup> förutsätter att alla fyra skeden involveras: den konkreta erfarenheten, den reflekterande observationen, den abstrakta begreppsbildningen och det aktiva experimenterandet. Som exempel på ett mera integrerat sätt att lära skisseras s.k. **balanserade läroprofiler** (Kolb & Kolb 2008:49; Kolb m.fl. 2001:229; Kolb 1984:141). Gemensamt för personer med dessa profiler är att de lär sig på flera sätt och att de använder sig av färdigheter som kan associeras till alla fyra skeden<sup>29</sup> av cirkeln (se figur 5). Det som skiljer de tre profilerna från varandra är att den *nord-sydliga profilen* betonar dimensionen begripande genom konkret erfarenhet eller abstrakt begreppsbildning, den *öst-västliga profilen* betonar dimensionen ombildning genom reflekterande observation eller aktivt experimenterande, medan den *holistiska* betonar båda dimensionerna i lika hög grad. Begreppet lärostil beskriver alltså olikheterna i sätten att lära beroende av vilka faser i lärocirkeln den lärande prefererar (Kolb & Kolb 2008). Ärftliga anlag, livserfarenhet och situationens krav påverkar vilken ingång hon eller han tenderar att välja. Också personlighetstyp, utbildning, karriärval och aktuella yrkesrelaterade roller eller utmaningar influerar lärostilen.

---

<sup>28</sup> Kolb (1984:66) använder också uttrycket *the highest level of learning*.

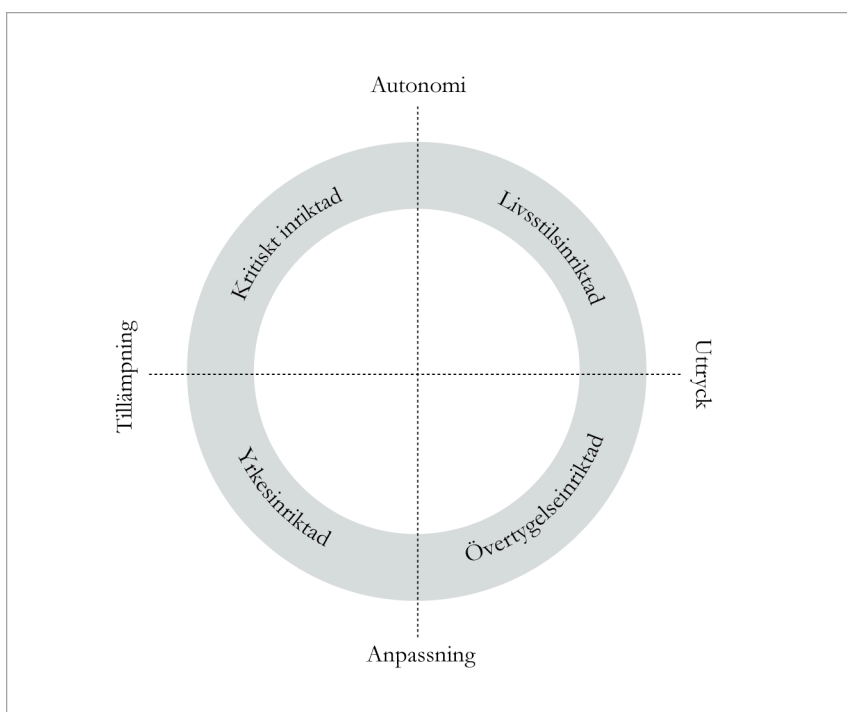
<sup>29</sup> Kolb m.fl. (2001) använder uttrycket *learning modes*.



Figur 5. Balanserade läroprofiler. Efter Kolb m.fl. (2001:243).

De balanserade läroprofilerna i figur 5 motsvarar också toppen på den konformade figur Kolb själv använder för att illustrera synen på personlig utveckling enligt teorin om erfarenhetsbaserat lärande (se t.ex. Kolb 1984:141–145). Kolb skisserar en personlig utveckling som kan gestaltas i tre stadier: tillägnande (under barndom och ungdom), specialisering (tidig vuxenålder) och integration (ofta i samband med livskriser eller situationer där en konflikt uppstår mellan yttre sociala förväntningar och behovet av individuation). Kolb menar att personlig utveckling innebär en ökande komplexitet och relativism i mötet med omvärlden. Växande sker på fyra axlar: beteende, symbolförståelse, känsloliv och perception. I konens nedre del utvecklas dessa färdigheter var för sig, högre upp i konen på ett allt mer integrerat sätt. De balanserade läroprofilerna motsvarar därmed det mest integrerade sättet att hantera lärosituationer. Kolb (1984:208–209) menar att det livslånga lärandets utmaning framför allt är en utmaning i termer av integrativ utveckling. Under livsloppet går vi gradvis från nivåer av specialiserat lärande mot allt mer integrerat sätt att hantera olika situationer. I senare forskning har Kolb och hans medarbetare riktat uppmärksamheten mot detta s.k. integrerade lärande. Med integrerat lärande avses en idealiserad lärocirkel eller spiral där den lärande nuddar vid alla dimensioner: erfarenhet, reflektion, tänkande och agerande (se t.ex. Kolb & Kolb 2008:48). Senare studier uppmärksammar också vikten av adaptiv flexibilitet, vilket innebär den lärandes förmåga att förändra sin lärostil som ett svar på olika lärosituationers krav. I utforskandet av det lärande som sker när blivande lärare utvecklas som professionella röst användare kan Kolbs modeller bidra med en vidgad förförståelse inför min analys och tolkning av det empiriska materialet. Jag gör i avsnitt 6.5 en återkoppling till teorin om erfarenhetsbaserat lärande och relaterar lärandet hos studiens deltagare till de ovan beskrivna lärostilarna och läroprofilerna.

Hos Usher (2009:170) finner jag en karta över erfarenhetsbaserat lärande med koppling till postmodern tid (se figur 6). Usher menar att lärande rör sig i ett spänningsfält mellan förtryck och frigörelse, mellan förändring och stagnation.



Figur 6. Karta över erfarenhetsbaserat lärande i postmodern kontext. Efter Usher (2009:170).

Kartan är uppbyggd kring två axlar, varav den ena går mellan autonomi och anpassning, den andra mellan uttryck och tillämpning. På så sätt uppkommer fyra fält, som det erfarenhetsbaserade lärandet kan rikta sig mot: det yrkesinriktade (mellan tillämpning och anpassning), det övertygelseinriktade (mellan anpassning och uttryck), det livsstilsinriktade (mellan autonomi och uttryck) och det kritiskt inriktade (mellan autonomi och tillämpning). De olika tendenserna kan i en given läroprocess vara samtidigt närvarande och stå i konflikt med varandra: Förtryck eller frigörelse, transformation eller stagnation? Varje läroprocess av i dag kan dock karaktäriseras utifrån dessa tendenser, och Usher menar att själva erfarenheten alltid utgör den terräng där kampen om betydelse och mening pågår. Jag menar att kartan är användbar för att förstå hur enskilda studerande förhåller sig till utbildningen i professionell röst användning. För någon innebär kursen i förebyggande röstvård en fråga om att direkt lära sig undvika framtida röststörningar (yrkesinriktad), hos en annan är den en fråga om självuttryck (övertygelseinriktad), hos en tredje finns drag av ifrågasättande av och protest mot hela lärarutbildningen (en kritiskt inriktad process) och kanske kan man hos någon ana att utvecklingen mot professionell röst användare involverar både yrke och fritidsaktiviteter (livsstilsinriktad). I ett postmodernt



samhälle där individualiseringen ökar och auktoritetstron minskar kan man förvänta sig att allt fler lärande rör sig i riktning från anpassning mot autonomi. På motsvarande sätt kan man anta att självuttryck blir en allt viktigare del av både yrkesutövningen och de identitetsskapande processerna. Jag diskuterar resultaten av den empiriska studien i förhållande till Ushers karta i avsnitt 5.3.

Även om teorin om det erfarenhetsbaserade lärandet ger värdefulla ingångar till förståelsen av det lärande som sker hos individen, har den enligt min mening vissa brister. Trots att Kolb (1984:31) explicit nämner att lärandet är holistiskt till sin karaktär – att det involverar såväl tanke som känsla och handling – ligger tyngdpunkten i modellen ändå på de kognitiva dimensionerna av lärande, varvid de emotionella och kroppsliga, emotionella och estetiska dimensionerna kommer i skymundan. Vidare synliggör modellen enbart skeden hos den enskilda individen, varvid de sociala och kontextuella aspekterna av lärande enligt min mening förbises helt. Malinen (2000:103) lyfter dock i sin studie av essensen i vuxnas erfarenhetsbaserade lärande<sup>30</sup> fram både de individuella och de sociala dimensionerna av vuxnas erfarenhetsbaserade lärande. Hon betonar att lärande inte är en privat fråga eller ett inre skeende, utan är något som är situerat och bygger på interaktion med andra. Teorierna om erfarenhetsbaserat lärande har kritiserats för att betona lärandets individuella sida och förbise eller t.o.m. helt ignorera dess sociala sida. Malinen anser att de sociala dimensionerna snarast har varit latent eller mindre framträdande i de teoretiska bidragen, och att fokuseringen på självstyrt lärande har skett på bekostnad av den sociala aspekten. Kolbs modell kan vidare kritiseras för att den är alltför schematisk när den implicerar en fast ordningsföljd för de fyra skedena (jfr Illeris 2007:77). I praktiken är både de fyra skedena sällan renodlade och de två dimensionerna (begripande och ombildning) i regel parallellt närvarande. Elkjaer (2009:86) kritiserar för sin del Kolbs erfarenhetsbegrepp, som hon menar (i motsats till Deweys erfarenhetsbegrepp) separerar tanke från handling, individ från omvärld.

Vilka konsekvenser får då teorierna om erfarenhetsbaserat lärande för min förståelse av det lärande som sker hos enskilda studerande när de utbildas för att bli professionella röst användare? För det första: att den personliga erfarenheten kan utgöra ”startskottet” för varje ny cirkel av lärande. Det behövs en relevant erfarenhet som bryter mot tidigare föreställningar, rubbar balansen och motiverar den lärande att ompröva och utveckla sina kunskaper, attityder eller färdigheter. För det andra: att den lärande inte är någon tabula rasa – hon bär med sig sina tidigare erfarenheter, sina förväntningar och sin förförståelse in i varje ny läroprocess. Nya erfarenheter tolkas alltid i förhållande till den lärandes biografi. Reflektionen och begreppsbyggnaden i varje ny cirkel av lärande utgör därför själva kärnan i förändringsprocessen. Dessa element kan bidra till att skapa nya tankemönster, integrera ny kunskap i redan existerande strukturer och

---

<sup>30</sup> Malinen ger ett förslag till en ny förståelse (conceptualization) baserad på de teorier som lagts fram av Malcolm Knowles, David Kolb, Jack Mezirow, Reginald Revans och Donald Schön.

förändra dessa strukturer i lägre eller högre grad. Tillämpningen av förändringarna och möjligheten att pröva dem i praxis sker sedan genom aktivt experimenterande. För det tredje: att olika lärande individer har olika sätt att engagera sig i lärande (genom sina respektive lärostilar och läroprofiler) och att varje läroprocess rör sig i fältet mellan förtryck och frigörelse, förändring och stagnation. Entusiasm och motstånd, nyfikenhet och vilja till rörelse eller behov av att stanna kvar i ett tryggt och välkänt sätt att använda rösten väger olika tungt i olika studenters vågskålar och inverkar på benägenheten och förmågan att involvera sig i en läroprocess av transformerande karaktär.

## 2.2.2 Transformativt lärande

Teorin om *transformativt lärande* började utvecklas av Jack Mezirow i slutet av 1970-talet. I boken *Fostering critical reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* utvecklade Mezirow m.fl. (1990) sin teori med utgångspunkt i framför allt Paulo Freires och Jürgen Habermas kritiska och frigörande pedagogik. Teorin har sedan vidareutvecklats (se Mezirow 2000; 2009a och 2009b). Den har tillämpats såväl inom högre utbildning som inom olika arbetslivskontexter och i program för social och samhällelig förändring<sup>31</sup>. Ett av de grundläggande inslagen i teorin är att vuxnas lärande kan ha en genomgripande karaktär, som på ett grundläggande sätt förändrar deras förhållningssätt till centrala aspekter av livet.

Meningsskapande – att tolka och göra en erfarenhet begriplig – utgör ett viktigt element i lärande (Mezirow 1990:1). Meningsskapandet innefattar såväl vanemässiga regler för hur vi tolkar en erfarenhet som mer abstrakta teoretiska strukturer av grundantaganden. Dessa strukturer ger oss principer för tolkning av erfarenheter och de har en moralisk och etisk karaktär. Mezirow (2009a:22) definierar lärande som:

Den process i vilken vi använder tidigare tolkning som grund för att konstruera en ny eller reviderad tolkning av meningen i våra erfarenheter för att vägleda framtida handling. (min översättning från engelskan)

Det transformativa lärandet innebär alltså en process genom vilken den lärande i grunden förändrar de (ibland problematiska) referensramar<sup>32</sup> hon tar för givna i syfte att göra dem mer omfattande, inkluderande, reflektiva, meningsfyllda och emotionellt flexibla. På detta sätt omformas hennes

---

<sup>31</sup> Taylor (2009:5) ser två större orienteringar inom teorin: den ena med fokus på individens utveckling och den andra med fokus på social och samhällelig utveckling.

<sup>32</sup> Mezirow (2009a:22 och 2009b:92) använder uttrycken *frames of reference* eller *mindsets*, *habits of mind*, *meaning schemes* och *meaning perspectives*. Referensramarna utgörs de kulturella och språkliga strukturer genom vilka vi skapar mening på basen av den betydelse och helhet vi tillmäter våra erfarenheter. De har både kognitiva och affektiva komponenter, kan vara både medvetna och omedvetna, samt består av både tankevanor och synsätt. Vår världsbild, människosyn och kunskapssyn är exempel på referensramar som inverkar i en lärosituation.

övertygelser kvalitativt så att de blir mer fungerande som vägledning för framtida handlingar (Mezirow 2009a:22 och 2009b:92).

Mezirow (2009a:19) lyfter fram ett *desorienterande dilemma*, en utmanande erfarenhet som startskott för den transformativa läroprocessen. En sådan erfarenhet bryter med tidigare uppfattningar eller förväntningar, t.ex. om den egna rösten eller om röstens betydelse i läraryrket. Starka eller oväntade erfarenheter i lärosituationen kan skapa behov av ny förståelse och bädda för lärande. Både denna enskilda utmanande momentana erfarenhet och den sammantagna livserfarenheten betraktas som viktiga i teorin om transformativt lärande. Två andra centrala element i det transformativa lärandet är den kritiska reflektionen<sup>33</sup> och det aktiva deltagandet i en dialog. Genom *kritisk reflektion* kan den lärande komma åt och skärskåda en del av sina begränsande tankemönster som t.ex. förgivettaganden, förnekanden eller projektioner. Det vi tror, tar för givet eller väntar oss styr ofta erfarenheterna och tenderar att skapa självuppfyllande profetior. Genom att granska sina egna och andras förutfattade meningar kan vi i kritisk reflektion fördjupa vår förståelse, väcka vår medvetenhet och bidra till nytt meningsskapande kring olika fenomen. Kritisk reflektion kan främjas genom såväl muntliga som skriftliga uppgifter (Taylor 2009:9). I reflektionen kan den lärande tolka och ge innebörd och mening åt sina erfarenheter. Reflektionens tre aspekter är enligt Mezirow (1990:xvi) att vägleda handling, att ge koherens till det okända, och framför allt att omvärdera det redan kända. Kännetecknande för den kritiska reflektionen är att den utöver problemlösning, logiska resonemang och argumentation, även innebär att vi noterar och kritiskt granskar våra underliggande antaganden övertygelser och beteenden (Mezirow 1990:12). Den kritiska reflektionen är därmed en helt nödvändig, men inte tillräcklig, komponent i en transformativ lärandeprocess. Transformation förutsätter också en *dialog* med både oss själva och, framför allt, med andra. I kontinuerliga möten med andra människor och deras åsikter kan vi möjliggöra nya referensramar. Dialogen innefattar mer än bara analytisk konversation: den innehåller argument, känslor, attityder och personlighet. Dialogen kan även innehålla ett visst mått av instabilitet och obehag på vägen mot nya insikter och förståelser (Taylor 2009:10). Andra fundamentala element i teorin om transformativt lärande är *holistisk orientering*, *medvetenhet om kontext* och *autentiska relationer* (Taylor 2009:4). Den holistiska orienteringen innebär att lärande ska få ske både via såväl kognitiva, som affektiva och relationella kanaler. Detta kan innebära estetiska och expressiva inslag i lärosituationen. Medvetenheten om kontext innebär att t.ex. personliga och socioekonomiska faktorer och deras inverkan på läroprocessen tas i beaktande. Också tidsrelaterade faktorer (tidspress, schemaläggning etc.) inverkar på förutsättningarna för lärande, och transformativt lärande förutsätter tillgång till tillräckligt mycket tid. Autentiska relationer betraktas som grundläggande för läroprocessen. Om relationen mellan lärare och lärande präglas av äkthet, mening och öppenhet ökar förutsättningarna för transformativt lärande.

---

<sup>33</sup> Mezirow använder uttrycken *reasoning*, *critical reflection* och *critical self-reflection*.

I senare texter bemöter Mezirow (2009a:27–28 och 2009b:95–98) den kritik som riktats mot teorin om transformativt lärande. Han lyfter då särskilt fram känslornas, förväntningarnas, föreställningarnas och intuitionens betydelse för hur erfarenheter konstrueras. Teorin om erfarenhetsbaserat lärande har kritiserats för att fästa allt för stor vikt vid det rationella förnuftet, på ett sätt som inte tillräckligt uppmärksammar kontextens betydelse för lärande. Mezirow (2009a:28) menar dock att kontextuella faktorerers inverkan (t.ex. ideologi, kultur, makt, ras eller klass) kan hanteras just med hjälp av rationellt tänkande och leda till social handling när så krävs. Det transformativa lärandet kan också bli ett nytt sätt att förhålla sig till sig själv och omvärlden – kritisk reflektion och kommunikation kan utgöra grunden för lärande i ständigt växlande kontexter och ett sätt att hantera en föränderlig tillvaro. På så sätt utgör teorin om det transformativa lärandet en nyckel inte bara till vuxnas lärande i en specifik kontext, utan till en förståelse av deras personliga utveckling på ett mer generellt plan. Transformationerna kan vara plötsliga och omvälvande, som i samband med livskriser, eller kumulativa, d.v.s. många små insikter leder till en genomgripande förändring av referensramarna. Centralt är att transformationerna är av kvalitativ karaktär, att de leder till att referensramar både breddas och omformas. Inbäddad i teorin om det transformativa lärandet finns också tron på att både samhället och individen kan utvecklas, förändras och förbättras.

En viktig aspekt av teorin om transformativt lärande är att skilja på s.k. instrumentellt och kommunikativt lärande<sup>34</sup>. Där det instrumentella lärandet fokuserar på kontroll och hantering (av miljöer eller personer) samt på förbättrande av prestationer, riktas fokus i det kommunikativa lärandet mot förståelsen av vad andra människor menar med sin kommunikation med oss (Mezirow 1990:7–8). Kommunikativt lärande är centralt för teorin transformativt lärande och präglas av förståelse, samförstånd och tentativa omdömen baserade på goda argument. Lärande sker i dialog och förutsätter dock att den lärande har egenskaper som självrespekt, respekt för andra, öppenhet, strävan efter mångfald och ”det gemensamma goda”.

Kegan (2009:44–45) belyser teorin om transformativt lärande utifrån sin egen konstruktivistiska utvecklingspsykologiska teori med fokus på utveckling i vuxen ålder. Han menar att transformationer innebär förändringar inte bara i *vad* vi vet, utan i *hur* vi vet. Han betraktar våra referensramar som strukturer av epistemologisk karaktär, d.v.s. de utgör sätt att veta eller former för kunskap. Dessa kunskapsformer växer fram ur interaktionen med den kontext vi lever i och är därför emotionellt, socialt och moraliskt färgade. I vuxnas utveckling kan man enligt Kegan (2009:47) urskilja stadier med varierande grad av komplexitet. En nyckel i övergången från ett stadium till ett annat är att förändringen är av transformativ karaktär. Kegan framhåller betydelsen av den lärandes förflutna. I denna inkluderas både relationen till själva ämnet, tidigare personliga erfarenheter av att lära, men även den lärandes bakgrund vad gäller transformationer. Han drar också paralleller till konstruktivistisk utvecklingsteori och lyfter fram betydelsen av att förstå

---

<sup>34</sup> Den teoretiska förståelsen av dessa begrepp är hämtade från Jürgen Habermas teori om transformation.

komplexiteten i de utmaningar individen står inför i sitt nuvarande lärande, samtidigt som vi beaktar både individens förflutna och hennes framtid. Kegan kontrasterar det transformativa lärandet (förändring i hur vi vet) mot det informativa lärandet (förändring i vad vi vet). Han påtalar även det faktum att transformativt lärande (och självstyrt lärande överlag) förutsätter en förändring av individens sätt att förstå sig själv i relation till omvärlden (Kegan 2009:51). Detta kan innebära ett smärtsamt ifrågasättande av grundläggande lojaliteter och engagemang. Kegan (2009:52) menar att ett samhälle som kännetecknas av mångfald, pluralism, föränderlighet och relativism, förutsätter att individen kan hantera förändring, motstridighet och osäkerhet genom utveckling av sina inre teorier. Det transformativa lärandet kan utgöra ett sätt att utveckla denna förmåga.

Mötet med teorin om transformativt lärande har betydelse framför allt för min förståelse av hur utvecklingen av en professionell röst användning kan förstås som en genomgripande och omtumlande process. En blivande lärare kan ha en röst användning som inte är funktionell i förhållande till de krav hon möter i sitt yrke. Röst användningen upplevs ofta som en djupt personlig fråga och insikten om den egna röstens brister kan då vara utmanande. En mycket negativ inställning till den egna rösten kan utgöra ett hinder för lärande. En blivande lärare kan även bära med sig negativa omdömen om den egna rösten och vara i behov av en total omstrukturering av synen på denna. Förutsättningen för en konstruktiv förändring kan då vara en läroprocess, som ruskar om och bäddar för ett helt nytt förhållningssätt. Enligt min uppfattning synliggör teorin om det transformativa lärandet dessutom en pedagogik med ambitionen att utveckla ett fruktbart sätt att förhålla sig till ständig föränderlighet. I ett postmodernt samhälle där läraryrket lever i ständig förvandling och kraven på lärarens röst användning kontinuerligt omformas i takt med samhällsliga förändringar utgör ett sådant förhållningssätt en värdefull välgång för en livslång professionaliseringsprocess.

### **2.2.3 Situerat lärande**

Såväl teorin om erfarenhetsbaserat lärande som teorin om transformativt lärande tar fasta på allmänna principer för vuxnas lärande. De lyfter fram allmänmänskliga aspekter på läroprocessen, sådan som den kan utforma sig för den enskilda individen. Båda teorierna är starkt förankrade i kognitivt inriktad psykologisk teoribildning. Medan teorier om erfarenhetsbaserat och transformativt lärande kan bidra till vår förståelse av det lärande som sker hos den enskilda individen, kan teorin om situerat lärande öka vår förståelse för de det sociala samspelets betydelse för lärande. Varje läroprocess rymmer naturligtvis både individuella och sociala aspekter, eftersom alla erfarenheter sker i mötet mellan den lärande och hennes omvärld, i gränslandet mellan det individuella och det sociala. Allt lärande är därmed inbäddat i ett unikt socialt sammanhang med vissa människor, relationer, maktförhållanden, ideal eller normer. Allt lärande utgör därför också en del av de mönster och strukturer som uttrycks i en specifik kulturell, samhällslig och historisk kontext. Det sker också inom ramen för en given situation, en psykisk och

fysisk kontext, som på sitt alldeles specifika sätt skapar förutsättningar för och utgör en del av läroprocessen. Situeringen kan sägas vara av dubbel karaktär i den bemärkelsen att den utgörs både av den omedelbara situationen och av den samhälleliga situation lärandet sker i (se t.ex. Illeris 2009:122).

De blivande lärarna i den empiriska studien kommer från en finlandssvensk kontext och bär således med sig en socialt, kulturellt, historiskt och geografiskt förankrad talarkultur. Synen på lärarskap och lärande är inramade av den finlandssvenska minoritetskulturens specifika förutsättningar. Denna kultur både skiljer sig från och har gemensamma drag med den finska och sverigesvenska kulturen. Variationer finns dock också inom den finlandssvenska kontexten: urbana och rurala subkulturer, socialt och geografiskt präglade ideal och normer för offentligt tal, lärarens status, eller inställning till lärarutbildning är några exempel på dessa variationer. Sett i globalt perspektiv är skillnaderna naturligtvis obetydliga – studien är förankrad i en nordisk, europeisk, västerländsk utbildningstradition. Deltagarna utgör en relativt homogen skara av unga vuxna med medelklassbakgrund. Studien utförs i ett samhälle som i allt högre grad kännetecknas av postmoderna tendenser. Detta innebär att individualism, konsumism, massmedier och sociala medier dominerar samhället i allt större utsträckning. Tron på ”de stora berättelserna” svajar, och processer av globalisering löper parallellt med processer av lokalisering. Rotlöshet, rastlöshet, ständiga förflyttningar och rollbyten ersätter stabilitet och kontinuitet både i tid och i rum. Dessa strömningar berör framför allt de yngre generationerna och utgör därför en väsentlig aspekt av den samhälleliga kontext i vilken studien är inbäddad.

Teorin om situerat lärande riktar uppmärksamheten mot det sociala och kulturella sammanhangets betydelse för lärandet. Den tar avstamp i Jean Laves och Etienne Wengers bok *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, som utkom 1991. Rötterna till teorin om situerat lärande kan spåras till den ryska kulturhistoriska traditionen<sup>35</sup> och den amerikanska pragmatiska traditionen<sup>36</sup>. Dessa traditioner har vidareutvecklats inom den sociokulturella traditionen, som studerar lärande, kunskap och utveckling i ett kommunikativt, kulturellt och historiskt perspektiv. Traditionen består av flera strömningar<sup>37</sup>, vars gemensamma drag är att lärande är socialt, situerat och språkligt medierat. Utgångspunkten är att kunskap föds i samspel mellan människor, att interaktion och relationer är avgörande för lärande. Språk och

---

<sup>35</sup> Den kulturhistoriska traditionen utgår från bl.a. Lev Vygotskys verk under tidigt 1900-tal. Den betraktar lärande ur ett samhällsperspektiv. Den hade tidigare en stark koppling till en marxistisk samhällssyn och psykologi, men har vidareutvecklats och till viss del frigjorts från dessa genom arbeten av bl.a. Yrjö Engeström.

<sup>36</sup> Den pragmatiska traditionen representeras av t.ex. John Dewey och George Herbert Mead, vilka menade att kunskap konstrueras genom praktiska aktiviteter och social interaktion i en kulturell gemenskap.

<sup>37</sup> Andra starka strömningar är kulturpsykologin, aktivitetsteorin, olika sociokognitiva inriktningar och dialogismen.

dialog ses som två viktiga redskap i denna process. Också den historiska och kulturella kontexten formar vårt medvetande och vårt intellekt, samt ger oss material för att konstruera vår världsbild. Även om den konstruktivistiska synen på kunskap och lärande ligger till grund för det sociokulturella perspektivet, ligger fokus främst på att kunskap konstrueras i samarbete och i kontext – inte primärt genom individuella processer (Dysthe 2003:41). De tidiga varianterna av teorin om situerat lärande har kritiserats för att ha en svag teoretisk underbyggnad. Teorin har dock kontinuerligt vidareutvecklats av både Lave, som i senare texter fokuserat den praktiska dimensionen, och Wenger, som fokuserat den sociala dimensionen. I Norden har främst danska forskare, med Steinar Kvale och Klaus Nielsen i spetsen, vidareutvecklat det situerade perspektivet bl.a. genom sina böcker *Mesterlære. Lärning som social praxis* (1999) och *Praktikkens læringslandskab* (2003).

Teorin om situerat lärande utgår från antropologisk forskning om lärlingssituationer och lyfter fram det dagliga livets betydelse för lärande. Lave och Wenger (1991:51) menar att lärande och kunskap till sin karaktär är relationella. Lärande, tänkande och kunnande är relationer mellan människor i praktisk aktivitet. De är därmed tätt förbundna med kulturella, politiska och sociala strukturer. Lärande är därmed inte en angelägenhet bara för det individuella intellektet, utan en process som sker i ett nätverk av deltagare, som en delad erfarenhet. Lave och Wenger (ibid.:49 och 98) menar att lärande innebär ett ökat eller förändrat deltagande i praxisgemenskap<sup>38</sup>, som gäller hela personens sätt att handla i världen. Praxisgemenskapen är en gemensam verksamhet där deltagarna är involverade i en gemensam uppgift. Verksamheten förutsätter ömsesidigt engagemang, gemensamma uppgifter och gemensamma sätt att göra saker. Praxisgemenskaper finns överallt i vardagen: hemma, i skolan, på universitetet och i fritidsaktiviteter. Den enskildas deltagande i en gemenskap är ofta till en början perifert<sup>39</sup>, men blir med tiden allt mer komplext och fullständigt. Lärande är därför ofta en utdragen process, som handlar både om utveckling av själva praxisgemenskapen och om den enskilda deltagarens identitetsskapande (Lave & Wenger ibid.:121). Det som för gemenskapen framåt är deltagarnas investering i sin egen framtid – inte upprepningar av det förflutna genom kulturell överföring, utan formandet av nya identiteter (Wenger 1998:264).

Det förändrade deltagandet i praxisgemenskapen kan beskrivas med utgångspunkt i begreppen deltagarbana och lärobana<sup>40</sup> (Kvale & Nielsen 1999:285; Lave 1999:50 och 1997:148). *Deltagarbanan* är en persons deltagande i flera kontexter, som personen själv sätter samman till ett s.k. förlopp. Lave (1999:50) beskriver deltagarbanan som ”möjlighetsbetingelser”

---

<sup>38</sup> Illeris (2007:136) använder termen *praxiskollektiv*.

<sup>39</sup> Lave och Wenger använder uttrycket *legitimate peripheral participation*, vilket på svenska kan översättas med ”legitimt perifert deltagande”. Denna term anknuter starkt till lärlingsförhållanden och jag har därför valt att här använda enbart termen deltagande.

<sup>40</sup> Lave (1997:148) använder på engelska uttrycket *trajectories*. På danska används uttrycken *deltagerbane* och *læringsbane* (se t.ex. Nielsen & Kvale 2003:353 och 357).

för skiftande deltagande i en gemenskap i förändring. Den personliga deltagarbanan innebär riktade rörelser över rum och tid och praxisgemenskaper. I brett perspektiv handlar deltagarbanan om att den lärande skapar sitt personliga livslopp på tvären av olika kontexter och gemenskaper (Dreier 1999:82). När det gäller lärande är begreppet *lärobana* mer beskrivande. Lärobana innebär att läroprocessen på ett målinriktat sätt fördelas över olika kontexter, tvärs över tid och rum. Den individuella lärobanan utgör därmed ett ramverk av förutsättningar för lärande. Den konstrueras när individen väljer att delta i sådana praktiker, som hon uppfattar att ger henne möjlighet att tränga djupare ned i en aktivitet, utvecklas eller förändra sitt sätt att handla. Att lärande sker med utgångspunkt i en lärobana innebär att individen under en tidsperiod deltar i flera kontexter eller praxisgemenskaper, vilka erbjuder olika möjligheter till att utveckla nya sätt att förhålla sig till omvärlden eller en viss uppgift. Lärobanorna anger enligt min tolkning riktningen på en läroprocess. De utgör ett collage av individens förväntningar, målsättningar, tidigare erfarenheter och förhållningssätt i mötet med olika potentiella lärosituationer. Lärande begränsar sig inte till formella kontexter, såsom lärarutbildning eller enskilda kurser, utan omfattar också informella kontexter. Lärobanan utgör ofta en del av deltagarbanan, men alltid stämmer dessa två inte överens. En utmaning för den formella utbildningens del är således att skapa möjlighet för deltagarbanor och lärobanor att sammanflätas. Lave (2009:201) hävdar de facto i en av sina senare texter följande:

Det finns inget sådant som lärande, *sui generis*<sup>41</sup>, utan bara förändrat deltagande i det kulturellt formade vardagslivet. (min översättning från engelskan)

Att lära är alltså att en process av förändrad förståelse och handling i det praktiska livet. Också Wenger (2009:214) betonar att lärande är en integrerad del i vardagslivet. Även om lärande kan ske i många olika kontexter, poängterar Lave och Wenger (1991) den enskilda situationens specifika karaktär. Allt lärande sker i en bestämd situation, och den situationen är av avgörande betydelse för både lärandets karaktär och dess resultat. Denna situation är i idealfallet en meningsfull aktivitet där tanke, känsla, värderingar och handlingar inte skiljs åt (Lave 2009:202). Detta synsätt får konsekvenser för synen på möjligheterna till generalisering av kunskaper. Lave och Wenger (1991:33–34) menar att s.k. allmänskunskaper bara har giltighet under specifika omständigheter. Generalisering associeras ofta med abstrakta kunskaper, men dessa är meningslösa om de inte kan göras specifika i förhållande till den omedelbara situationen. Kunskap om en generell regel är heller ingen garanti för att den kan omsättas under de omständigheter där den är relevant. Generalisering är därför alltid en fråga om förmågan att kunna omförhandla meningen i det förflutna och framtiden genom meningsskapande i den rådande situationen.

I sin vidareutveckling av teorin om situerat lärande lyfter Wenger (2009:210–211) fram fyra premisser för det han kallar ”en social teori om lärande”. För

---

<sup>41</sup> Latinskt uttryck som kan översättas *unik i dess karaktär* eller *av sitt eget slag*.

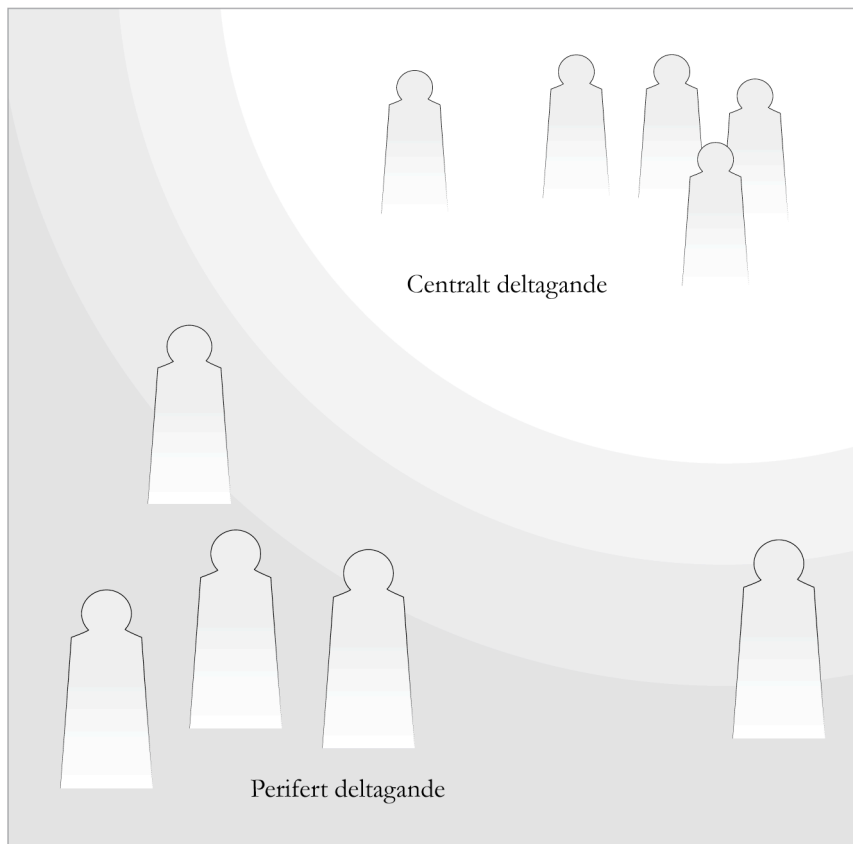


det första är människan en social varelse. För det andra handlar kunskap om kompetens i förhållande till en uppgift<sup>42</sup>. För det tredje är kunnande en fråga om deltagande i genomförandet av denna uppgift. För det fjärde innebär lärande ett skapande av mening. Utgående från dessa premisser skisserar Wenger en teori om lärande som socialt deltagande i gemenskaper och som ett skapande av identitet i förhållande till dessa gemenskaper. Tillhörigheten i gemenskapen formar både hur vi handlar, hur vi betraktar oss själva och hur vi tolkar våra handlingar. Vilka implikationer får då Wengers teori för hur gynnsamma omständigheter för lärande kan skapas? Wenger (2009:215) menar att vi behöver vara uppfinningsrika och erbjuda meningsfulla aktiviteter med resurser som främjar aktivt deltagande i praxisgemenskapen. Vidare måste vi utforma lärosituationer som vidgar den lärandes perspektiv på ett sådant sätt att hon kan skapa sig både deltagarbanor och lärobanor som hon identifierar sig med och upplever relevanta. Vi behöver också involvera den lärande i handling, diskussion och reflektion som är meningsfull i de gemenskaper hon värdesätter.

Avslutningsvis vill jag sammanfatta min förståelse av fenomenet lärande när det gäller blivande professionella röst användare med utgångspunkt i teorin om situerat lärande. Jag betraktar lärande som ett förändrat deltagande i social praktik (se figur 7). Den lärande rör sig över tid från ett perifert deltagande mot ett centralt deltagande genom att hon eller han utvecklar förståelse, språk och handlingar relaterade till den specifika praktiken. Lärandets individuella sida kan inte separeras från den sociala, annat än i analytiskt syfte. Det lärande som sker hos individen tar utgångspunkt i hennes personliga erfarenheter, som bearbetas i reflektion och kommunikation och bäddas in i hennes livshistoria och framtidsvisioner. Genom begripande och ombildning utvecklar hon nya förståelser, tillämpar det hon förstått och går in i nya cirklar av lärande. Lärande är därmed en pågående process, som inte entydigt kan begränsas till ett enskilt sammanhang. Snarare sker det i en rad situationer, som var och en präglar det lärande som sker. Genom en serie transformationer, samt genom reflektion och dialog, närmar sig den lärande gradvis praxisgemenskapens centrum. Hon utvecklar nya sätt att tänka, tala om eller handla i fråga om röst användning och lärarskap. Rörelsen från ett perifert mot ett mera centralt deltagande i den sociala praktiken betraktas därför som en process baserad på både individuella och sociala komponenter.

---

<sup>42</sup> På engelska används uttrycket *valued enterprises*. Den direkta översättningen är företag, här i bemärkelsen uppgift eller utmaning.



*Figur 7. Lärande som förändrat deltagande i social praktik.*

Samspelet mellan den lärande individen och omvärlden utformas på olika sätt beroende på omedelbar situation, kultur, socialt sammanhang, fysisk miljö, historisk och samhällelig kontext. En av de omedelbara kontexterna för det lärande som utforskas i den här avhandlingen är den professionalisering blivande lärare genomgår under sin lärarutbildning och i övergången till arbetslivet.

## 2.3 Om lärarblivande<sup>43</sup>

Det lärande som utforskas i denna studie kan relateras också till själva lärarblivandet, d.v.s. betraktas som en aspekt av blivande lärares professionaliseringsprocess<sup>44</sup>. Tidsmässigt följer denna studie tio blivande lärare mitt i övergången från studier till yrkesutövning. Smeby (2008:87) menar att den traditionella synen betraktar kunskap, färdigheter och värderingar (förvärvade genom högre utbildning) som viktiga förutsättningar för att kunna utföra ett yrke på ett kompetent sätt. Den teoretiska kunskapen utgör enligt detta synsätt en förutsättning för professionell praxis. Ett annat synsätt är att utbildningen främst har en kvalificerande roll, d.v.s. att den innebär en inträdesbiljett till vissa bestämda positioner i yrkeslivet, men att de nödvändiga kunskaper och färdigheter främst förvärvas i arbetslivet (jfr Luukkainen 2004). Mellan dessa polära synsätt befinner sig lärarutbildningen. Mot denna bakgrund vill jag genast konstatera att min utgångspunkt är att lärarens professionaliseringsprocess startar under utbildningstiden, men fortgår i någon form under hela arbetslivet. En av komponenterna i professionaliseringsprocessen kan sägas handla om vad läraren *gör*, d.v.s. om relationen mellan teori och praktik eller lärarens didaktiska kunnande eller kompetens. En annan komponent kan sägas handla om vem läraren *är*, d.v.s. relateras till utvecklandet av en personlig lärarstil, lärarpersonlighet eller identitet. De blivande lärarna i min studie är mitt inne i den process där deras lärarkompetens och läraridentitet växer fram. Utvecklandet av en professionell röst användning kan betraktas som en av trådarna i denna väv. Jag lyfter här fram några perspektiv som kan öka förståelsen för de element som ingår i lärarens professionaliseringsprocess.

Är då läraryrket egentligen att betrakta som en *profession*? Molander och Terum (2008:13–15) menar att begreppet är omstritt, men definierar i norsk kontext professioner på följande sätt:

Yrken som utför tjänster baserade på teoretisk kunskap förvärvad genom specialiserad utbildning. (min översättning från norskan)

Professioner är alltså yrken med koppling till högre utbildning och forskning. Professioner kan därmed också betraktas som kunskapsanvändare, d.v.s. de är yrken som omsätter teoretiska kunskaper i praktisk handling. Denna process involverar hos den enskilde utövaren både färdigheter och situationsförståelse. Professionsutövning synliggör således den komplexa och ömsidiga relationen mellan teori och praktik, där den handlingsrelaterade praktiken återverkar på den teoretiska kunskap som yrkesutövningen baseras på. Molander och Terum belyser också professionsbegreppet genom

---

<sup>43</sup> Jag hämtar uttrycket *lärarblivande* från Paulin (2008:15). Uttrycket kan jämföras med uttrycken *lärarsocialisering* eller *lärarprofessionalisering*, och handlar om vägen från att vara studerande till att vara lärare, från universitet till klassrum, från novis till expert.

<sup>44</sup> Begreppen *profession*, *professionell*, *professionalism* och *professionalisering* kan alla relateras till temat för min avhandling. Jag diskuterar därför innebörden i begreppen, samt synliggör hur jag själv förstår dem i relation till mitt forskningstema.

relationen mellan teori och praktik och menar att systematiserad kunskap i en profession omsätts vid enskilda tillfällen: för att lösa praktiska problem eller för att skapa förändring. Detta sker genom tre grundläggande kognitiva akter: identifiering, resonemang och beslut om handlingsätt. Dessa tre element kan därför betraktas som essensen av en professionell yrkesutövning. En profession är därmed en grupp personer med en viss utbildning som är betrodda att utföra vissa uppgifter mer eller mindre autonomt. I kraft av sin kompetens kan en yrkesgrupp ansvara för uppgifter av allmänt intresse och sköta dessa i enlighet med standarden för god yrkesutövning. I enlighet med denna definition kan läraryrket mycket väl betraktas som en profession, vilket Molander och Terum (2008:15) också gör.

Granström och Colnerud (2002:20) ställer sig däremot mera tveksamma till frågan om läraryrket som en profession. De menar att något entydigt svar på frågan om huruvida läraryrket är att betrakta som profession eller inte saknas. De hänvisar till bristen på gemensam vetenskaplig grund och avsaknaden av gemensamt yrkesspråk och gemensam yrkesetik bland sverigesvenska lärare. Också Carlgren och Marton (2001:105–107) diskuterar lärarutbildning och lärarprofessionalisering i sverigesvensk kontext. De anlägger ett kritiskt perspektiv på professionsbegreppet och utgår från ett klassiskt sociologiskt synsätt. En profession är då ett yrke som kännetecknas av bl.a. en teoretisk kunskapsbas, lång utbildning, autonom yrkesutövning, kontroll över kunskapsutvecklingen inom yrket, kontroll över vilka som släpps in och utesluts ur kåren, samt etiska regler. Med utgångspunkt i denna definition menar även Carlgren och Marton att det är tveksamt om läraryrket verkligen är en profession. De ifrågasätter om lärare verkligen är autonoma i sin yrkesutövning och visar på att den yttre kontrollen över lärarnas arbete på senare tid har ökat. Nationella prov<sup>45</sup> och utvärderingar, ökande uppmärksamhet i medier och öppenhet gentemot elever och föräldrar ges som exempel på denna utveckling. Författarna framhåller betydelsen av att lärarna själva kan kontrollera både verksamhet och kunskapsproduktion inom sitt fält och betonar forskningens centrala roll. Hos Carlgren och Marton refererar begreppet *professionalisering* snarare till yrkeskårens utveckling än till den enskilda lärarens utveckling. Dock nämner författarna att en professionell utbildning bör utveckla en professionell tolkningsbas hos den enskilda. Implicit innebär professionalisering hos den enskilda individen alltså utvecklandet av en professionell hållning, ett sätt att vara, snarare än enskilda kvalifikationer. Carlgren och Marton (2001:25–26) lyfter fram frågan om lärarnas professionella objekt, d.v.s. det som lärare är till för att åstadkomma. De hävdar att detta objekt är utvecklandet av olika förmågor och förhållningssätt hos elever, alltså lärande. En professionell lärare ska alltså åstadkomma lärande. En helt central kompetens är då det didaktiska kunnandet, till vilket jag återkommer nedan.

Sjöberg och Hansén (2006:10) skriver ur finlandssvenskt perspektiv om ett lärarideal som kan karaktäriseras som den professionella yrkesutövaren. I det

---

<sup>45</sup> I Finland kan en motsvarighet ses i studentexamen, för vilken utformningen av uppgifter och bedömning sker nationellt.

sammanhanget står *professionell* för ”en gedigen ämnesmässig och didaktisk kunskap” som utvecklas inom en akademisk kontext. De betonar den teoretiska reflektionens roll när det gäller att bidra till att utveckla och förändra praktiken. Kvalbein (2006:173) har studerat hur lärarutbildare beskriver professionell lärarverksamhet. Centrala beskrivningar är att kunna skapa goda relationer till eleverna, att visa omsorg, empati, kärlek och moral, lojalitet och medmänsklighet. Att kunna tillrättalägga fakta, medvetenhet om och reflektion över den egna verksamheten och samarbete är andra viktiga komponenter i en professionell yrkesutövning. Sammanfattningsvis beskrivs den professionella läraren som elevvänlig, ämnesmässigt och didaktiskt kompetent.

Också Luukkainen (2004:47–48) betraktar läraryrket som en profession<sup>46</sup>. Han anser att lärarens arbete i dag är en av de starkast reglerade professionerna, vad gäller både behörighet och utbildning. Det är ett expertyrke, med etiska dimensioner, inriktning mot forskning och stark autonomi. Luukkainen skiljer dock på begreppen profession, lärarskap och undervisning. Lärarens profession inrymmer lärarskap, som i sin tur inrymmer undervisning. *Lärarskap* (opettajuus) kan enligt Luukkainen (2005a:18) beskrivas som syntesen av samhällets förväntningar på läraren och den enskilda lärarens orientering mot uppgiften. Det är därmed ett slags uppfattning om lärarens uppgift i ett samhällsperspektiv, men också det sätt på vilket lärarens arbete förverkligas. När samhället förändras leder det till att även synen på lärarskapet förändras. Lärarskap innefattar i dag långt mer än bara undervisningsarbete. Hit hör även människosyn, kunskapssyn, didaktiskt kunnande, etik, autonomi och utvecklingsarbete. Som lärarskap tolkas i dag består det även av kommunikativa färdigheter, förmåga att fostra och uppmuntra, samt ställa elevens behov i centrum. Läraren ska också kunna förhålla sig till aktuella händelser på allt från personlig till global nivå. Detta förutsätter både en sund självkänsla och en stark personlighet (Luukkainen 2005a:20–23). Luukkainen (2005b:144) diskuterar också lärarens kvalifikationer ur ett framtidsperspektiv. Han menar att läraren måste finna ett sätt att hantera den osäkerhet, ovisshet och föränderlighet som präglar det västerländska samhället. Varje lärare måste ha en förmåga och vilja att förstå, analysera och påverka den pågående utvecklingen. Skolan lever allt mer i dialog med samhället och visionen för det goda lärarskapet präglas i allt högre grad av fostran och samhällspåverkan. Lärarens yrkesskicklighet består inte längre i att ”bara” kunna undervisa, inte ens i samarbete med hemmet eller andra. Till yrkesskickligheten hör även förmågan att samhällsförankra arbetet. Visionen av den goda läraren har utvecklats från ”expert” (1980-talet) till ”reflekterande forskare” (1990-talet) till ”samhällelig påverkare och fostrare” (2000-talet). Det viktigaste målet för lärarens arbete är mänskligheten och dess utveckling (Luukkainen 2005b:163). Under de senaste årtiondena har begreppet *new professionalism* lyfts fram för att beskriva

---

<sup>46</sup> Luukkainen utgår i sitt resonemang från situationen i Finland kring millennieskiftet och tar sikte på omständigheterna för lärarens arbete år 2010. För en utförlig diskussion av professionsbegreppet och dess utveckling i finländsk kontext se t.ex. Luukkainen (2004).

lärarens professionella identitet. Här poängteras lärararbetets inriktning mot forskning, dess etiska dimensioner och läraren som en förändrande kraft i arbetsgemenskapen och samhället (Luukkainen 2004:62).

Hargreaves (2000) tar diskussionen om lärarens professionalism ett steg vidare och föreslår begreppen *postmodern professionalism* eller *post-professionalism*. Han skisserar ett scenario där lärarens arbete i en föränderlig tid måste anta utmaningarna av bl.a. osäkerhet, mångfald och tendenser till ekonomisering och deprofessionalisering av läraryrket. Hargreaves (2003/2004) skriver om de stora utmaningar lärarna står för i dagens samhälle. Han pekar på de klyftor som uppstår och ständigt ökar mellan utbildningsmiljöer i välbemedlade och mindre bemedlade områden. Han problematiserar dessa ”sociala geografier” som bidrar till att lärare och elever i mycket olika grad kan åtnjuta kunskapssamhällets möjligheter (ibid.:237). Han menar att lärarens arbete igen måste bli ett arbete med moraliska och visionära inslag, att lärarna som grupp måste återerövra sin självständiga intellektuella status och bidra till att främja social rättvisa, gemenskap och en kosmopolitisk identitet, så att alla får tillgång till kunskapssamhället och dess möjligheter (ibid.:249). I dagens Finland<sup>47</sup> känns Hargreaves vision brännande angelägen. Bilden av Finland som ett land med jämlik utbildning för alla (lokalt och regionalt) kracklerar. Vid sidan av höga resultat i en rad PISA-undersökningar<sup>48</sup> och lärarutbildningens stora popularitet, ses ett ökande illamående bland eleverna och några uppmärksammade skolskjutningar. Dessa ställer enligt min mening frågan om professionalism i läraryrket i ny dager.

Den blivande läraren försöker i övergången mellan studier och yrkesliv hitta en balans mellan sina visioner, sin förmåga och de krav yrket ställer. Paulin (2008) följer i sin studie 25 nyblivna lärare under denna övergång. Att lära sig bli lärare förefaller till stora delar vara en berättelse om att hantera sin egen osäkerhet och otillräcklighet i förhållande till yrkets problem och svårigheter (se även Kuzmic 1993; Fransson & Morberg 2001). Under den första tiden i yrket sker en gradvis förskjutning av fokus. Medan studenterna under den sista terminen på utbildningen och första terminen i yrket riktar sin uppmärksamhet mot eleverna och interaktionen i klassrummet, flyttas uppmärksamheten under den andra och tredje terminen i yrket allt mer mot undervisning, lärande och arbetssituationen som helhet. De största utmaningarna upplevs i förhållande till relationsproblem av olika slag. Utbildningen teoretiska och metodiska inslag förefaller inte alltid ha integrerats i tillräcklig grad för att blivande lärare ska kunna tillämpa sina kunskaper i konkret handling (jfr Tynjälä & Heikkinen 2011). Anderberg (2008) har intresserat sig för nyblivna språklärares anpassning av sina didaktiska kunskaper till skolans verklighet. De nyblivna lärarna talar ofta om en chock i mötet med praktiken, om tidsbrist och om svåra grupper. Samtidigt lyfter de fram betydelsen av en tydlig koppling mellan teori och

---

<sup>47</sup> Mot en fond av ökande inkomstklyftor, marginalisering och allt djärvare uttryck för främlingsfientlighet och nationalism.

<sup>48</sup> Se OECD-rapporter om PISA-undersökningarna år 2000, 2003, 2006 och 2009 ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)).

praktik under utbildningen, samt vikten av konstruktivt kollegialt samarbete och stöd. Efter 2–3 år i yrket upplever de att de hunnit landa i sin yrkesroll och börjat finna glädjen i att undervisa. Den här bilden överensstämmer med bilden av den känsla av osäkerhet som präglar den första tiden i läraryrket. Nyblivna lärare kan ha svårt att omsätta sina kunskaper i praktiken och uppleva en obalans mellan sina egna resurser och yrkets krav (Morberg 2005; Fransson & Morberg 2001:272). Detta kan leda till att nyblivna lärare går från en idealistisk, liberal och progressiv syn till en mera traditionell och auktoritär under sitt första år i arbetslivet (Kuzmic 1993). Studier har också visat att många nyblivna lärare efter sitt första år i yrket tenderar att bli mindre entusiastiska och inspirerade i sin yrkesutövning. Dock finns även studier som visar på ett motsatt mönster: vissa nyblivna lärare tenderar att vara mycket reflekterande, aktiva och genomtänkta i sin process. En grundläggande förutsättning för detta är enligt Kuzmic (1994) förmågan att förstå hur livet i skolan är organiserat och utveckla en känsla av att ha makt att påverka sina omständigheter i yrkeslivet<sup>49</sup>.

Arfwedsson och Arfwedsson (2002:17) hävdar att lärarens professionella kunskap omfattar fyra komponenter: kunskap om skolan, kunskap om undervisningsämnen, kunskaper om undervisningens teori och metodik, samt "ett slags självkänedom". Denna självkänedom beskrivs dels som att den egna personen kan användas som ett verktyg i undervisningen, dels som en beredskap att förändra sitt eget handlande i takt med de förändringar som sker i och utanför skolan. Lärarblivande innebär därmed att kunskaper, färdigheter, förhållningssätt, kompetens och identitet vävs fram samtidigt och gradvis i en dynamisk och ömsesidig utveckling. Denna utveckling påverkas av både egna skolerfarenheter, av lärarutbildningen och av den första tiden i yrket. In i väven vävs trådar av resurser, utmaningar, svårigheter genom en process som ofta förefaller ha osäkerheten som varp. Jag diskuterar i det följande två sidor av lärarens professionaliseringsprocess, nämligen utvecklandet av lärarkompetens och utvecklandet av läraridentitet. Eftersom jag betraktar de två som tätt sammantvinnade, separerar jag dem här endast i analytiskt syfte.

### 2.3.1 Lärarkompetens

Jag har i tidigare avsnitt behandlat kompetensbegreppet i relation till lärande. I detta avsnitt fokuserar jag på det vi kunde kalla lärarkompetens, d.v.s. den enskilda lärarens potentiella handlingsförmåga och möjligheter att möta de utmaningar yrket medför. Vari består egentligen lärarens kompetens?

En funktionell konkretisering av vad lärarkompetens kan tänkas vara finner jag hos Hansén (1997:29–40). Han diskuterar lärarens handlande dels med utgångspunkt i fyra kompetensnivåer, som beskriver olika kompetensområden, dels mot bakgrund av begreppen tilldelad och

---

<sup>49</sup> Kuzmic använder termen *empowerment*, som på svenska närmast motsvaras av bemyndigande eller att ge någon möjlighet att ta makt eller kontroll (i positiv bemärkelse) över sin situation.

praktiserad kompetens. Den första kompetensnivån utgörs av processnivån (K1) där undervisningsmetoderna, samt lärarens och elevens konkreta handlande står i centrum. Hit hör även direkta mönster för kommunikation och interaktion, samt relationen mellan lärare och elever. Den andra kompetensnivån är planeringsnivån (K2), vilken behandlar lärarens individuella planering, hennes intentioner och omvandlingen av visioner till direkt handlingsberedskap. Den tredje kompetensnivån är programutvecklingsnivån (K3) till vilken hela kollegiets gemensamma läroplansarbete hör. Den fjärde kompetensnivån utgörs av reflektionsnivån (K4) som aktualiserar lärarens förmåga till medvetandegörande och kritiskt tänkande. Reflektionen sker dels kopplad till yrkesutövningen på nivåerna K1, K2 och K3, dels som en övergripande reflektion. Reflektionen i dess olika former kan därmed bidra till en kontinuerlig omstrukturering och utveckling av de egna arbetssätten. Därigenom utgör den en central komponent i utvecklingen av yrkeskunnandet. Modellen med fyra kompetensnivåer är givetvis schematisk, men den visar på några av de centrala komponenterna i lärarens yrkeskunnande. Ytterligare en aspekt på kompetens i förhållande till lärarens arbete ligger i begreppen tilldelad och praktisk kompetens. Den tilldelade kompetensen utgörs av den formella behörigheten, av lärarens arbete på alla fyra kompetensnivåer, av de fält där lärare har ett handlingsutrymme. Den har alltså att göra med det lärare förväntas göra i sin yrkesutövning. Den praktiserade kompetensen utgörs däremot av den enskilda lärarens direkta och verkliga handlande, vilket beror av en rad faktorer i det privata och professionella livet, av personlighet och av den aktuella kontexten. Hit hör bland annat lärarens röst användning.

Luukkainen (2005a:45-47) betonar att viktiga delar av lärarens kunnande<sup>50</sup> är s.k. tyst kunskap (jfr avsnitt 2.2). Den tysta kunskapen kan oftast inte uttryckas språkligt – människan kan veta mer än hon kan berätta. Den tysta kunskapen har ändå både en kognitiv dimension (såsom värderingar och tankemönster) och en teknisk dimension (såsom situationsspecifika spontana handlingar). Exempel på tysta kunskaper som är centrala i lärarens arbete är engagemang, samarbetsförmåga eller social kompetens. Hit hör också ”hjärtats bildning” och grundläggande värderingar. För lärarens del kan den tysta kunskapen också bestå i en förmåga att möta elever och entusiasmera dem. Jag betraktar lärarens röst användning som en del av denna tysta, personliga och levda kunskap.

Claesson har i sin forskning tagit utgångspunkt i frågan om vad lärare själva menar gör dem till goda lärare. Hon har funnit både lärare som menar att de inspirerats av pedagogiska och didaktiska teorier (Claesson 1999 och 2002), och lärare som menar att de inte alls fått inspiration till sin undervisning från

---

<sup>50</sup> Luukkainen (2004:71 och 2005a:44) inbegriper begreppen kvalifikation, kompetens och yrkesskicklighet i lärarens kunnande och betraktar dem som delvis överlappande (se även avsnitt 2.2). Kvalifikationer är de krav som ställs utifrån yrket, medan kompetensen är individrelaterad och synliggörs genom praktisk handling. Yrkesskicklighet (ammattitaito) är ett brett begrepp. Den kan bestå av både de kvalifikationer yrket förutsätter, individens formella kompetens och hennes faktiska kompetens.



teorier (Claesson 2004). Bland de lärare som inspirerats av teorier fanns tydliga spår av konstruktivism, fenomenografi och sociokulturell teori. De lärare som inte i första hand relaterade sitt kunnande till teorier, kunde sägas förhålla sig till undervisningen utifrån perspektiven struktur, innehåll och människa. De orienterade sig i stället antingen efter de element som styr upp skolvardagen, efter de ämnesmässiga aspekterna, eller efter de enskilda eleverna och deras behov (Claesson 2004:49–53). Dessa lärare fann sin inspiration i vardagen och utvecklade i stället ett slags personlig kunskap, en praxisteori. Lärarnas kunskap var snarare implicit än explicit, men framför allt beskriver Claesson (2004:146) den som en levd kunskap.

Läraryrket innebär således att studerande står inför utmaningen att integrera teori och praktik på ett sådant sätt att yrkesutövningen blir professionell, kompetent och autonom. Didaktiken kan sägas vara det fält där relationen mellan teori och praktik studeras och beskrivs. Det didaktiska perspektivet handlar därmed om lärarens direkta yrkesutövning. I didaktiken förenas de teoretiska perspektiven med det praktiska handlandet och reflektionen (medvetandegörandet) däröver. En ”reflekterande praktiker” har därför under de senaste årtiondena utgjort ett av målen för lärarutbildningen (Carlgren & Marton 2001:101; Claesson 2004:3; Hansén 1997:13). Teoretisk kunskap kan sällan användas direkt i praktiken på ett instrumentellt sätt. Däremot kan den ge en grund för tolkning och association, som i sin tur kan ge underlag för praktisk problemlösning. I detta sammanhang kan det vara på sin plats att understryka att den praktiska kompetensen inte heller blir professionell bara för att den baseras på vetenskaplig, teoretisk kunskap. Det centrala i läraryrket är däremot syntesen av de två. I mötet med arbetslivet upplever många en praxischock – det förefaller finnas en klyfta mellan teori och praktik, som måste överbryggas. Dessa utmaningar kan innebära värdefulla tillfällen till lärande: i överskridandet av gränsen mellan olika kontexter krävs tillämpning av kunskaper och sammanlänkning av kunskaper från olika sammanhang (jfr Smeby 2008:97). Detta gäller för såväl övergången mellan studier och arbetsliv, som mellan olika studiekontexter och arbetskontexter.

Ett kompetensperspektiv på lärarutbildning kan enligt Hansén och Sjöberg (2006:204) bl.a. rikta uppmärksamheten mot mötet mellan lärare och elev och mot de krav på kunnande, som i dag ställs på den professionella läraren. Vilka krav och ideal förmedlas då implicit och explicit till blivande lärare? Karlsen (2006:185) problematiserar de ideal som råder inom lärarutbildningen och kritiserar strävandena efter att professionalisera läraren bl.a. genom förenklade förhållningssätt och en övertydlig yrkesetik. Han menar att lärare ska kunna förhålla sig till en komplex samtid. Läraren måste kunna hantera konflikten mellan en skolinstitution som är sprungen ur moderniteten, men lever under senmodernas<sup>51</sup> betingelser (jfr Hargreaves 1998). Han antyder i stället ett ideal som talar för en lärargärning baserad på

---

<sup>51</sup> Enligt mitt synsätt kan *senmodern* i detta sammanhang jämföras med begreppet postmodern, eftersom huvudpoängen är att allt fler forskare ser tecken på en ny, annan, fundamentalt förändrad modernitet. En diskussion av begreppet finns i avsnitt 2.1.1.

förpliktelse, energi och tvivel. Av dessa har särskilt energiaspekten relevans för lärarens röst användning. Karlson (2006:194–196) hävdar att undervisningen för att skapa möjlighet till ett äkta möte måste ha energi – den kan ”inte frodas i likgiltighetens universum”. Med utgångspunkt i teorier av Martin Buber och Jaques Derrida menar Karlson att det äkta mötet och den sceniska aspekten av lärararbetet är helt centrala, att läraren egentligen är en förkroppsligad pedagogik. Genom att iscensätta<sup>52</sup> undervisningen så att den skapar en situation som berör och som får betraktaren (eleven) att stiga ut ur sin betraktarroll och bli en medaktör, kan aktören (läraren) möjliggöra en pedagogik som skapar förändring i stället för reproduktion. Karlson (2006:201) talar för ett lärarideal som insisterar på det gränslösa, obestämda och ovissa, och efterlyser lärare med mod och vilja att vara mänskliga, engagerade och spontana. Claesson (2004:29) menar dock att lärarideal långt ifrån alltid realiseras i det dagliga livet. Lärarens vara-i-världen är det enda hon har tillgång till i den givna situationen. Drömmarna, visionerna och lärarutbildningen finns med i bakgrunden, men det läraren verkligen åstadkommer utgår från hennes hållning, d.v.s. hennes kroppsliga aktivitet. Här menar jag att även röst användningen har en central roll. Claesson hävdar (2004:32) att det ur ett livsvärldsperspektiv inte går att göra distinkta skillnader mellan teori och praxis hos den enskilda läraren, eftersom de är sammanflätade som en del av den totala kunskapsutvecklingen.

Isberg (1993:165) menar att processen från lärarstudent till professionell lärare innehåller två moment: att tillgodogöra sig kunskaper för att kunna examineras, samt att tillgodogöra sig ett arbetssätt, som gör att den studerande kan utvecklas till en professionell lärare. Lärarutbildningens funktion är att fungera som katalysator i processen – att stimulera till ifrågasättande, reflektion och utveckling av nya tanke- och handlingsmönster relaterade till fenomenet lärande (Isberg 1993:174). Utvecklingen till professionell lärare handlar också om att utveckla en handlingsberedskap för ett arbete som sker i en verklighet, som kännetecknas av bl.a. komplexitet, osäkerhet, instabilitet och värdekonflikter (Moss 1993:179). Själva arbetet karaktäriseras därför av multidimensionalitet, simultanitet, offentlighet, omedelbarhet och oförutsägbarhet. Den oerfarne läraren har ofta fokus inställt på sig själv, medan den erfarne klarar av att hantera både elever, lektionsinnehåll och sig själv samtidigt. Att våga vara sig själv i klassrummet och finna sin personliga lärarstil kan ta lång tid (Arfwedsson & Arfwedsson 2002). Kanske handlar lärarutbildandet mindre om att utveckla specifika kompetenser och mer om att utveckla sin bild av sig själv som lärare, sin läraridentitet? Om läraridentiteten och röstens roll i den handlar följande avsnitt.

---

<sup>52</sup> Dramaturgi och iscensättande kan här snarare relateras till den experimentella konstens performance-tradition, än till den traditionella teaterns där manus är skrivet på förhand och rollerna fasta.

### 2.3.2 Läraridentitet

I tillägg till de kompetensrelaterade aspekterna på lärarblivandet vill jag här lyfta fram utvecklingen av en professionell identitet<sup>53</sup>. Heggen (2008:321–325) menar att kvalificering för en profession handlar både om att tillägna sig kunskaper och färdigheter, om att identifiera sig med ett yrkesfält och om att betrakta sig som professionell utövare av detta yrke. Identiteten kan kopplas till yrkesutövningen på flera sätt: dels sker yrkesutbildningen ofta under den period i livet då identitetsutvecklingen är som starkast, dels krävs personlig bedömningsförmåga i yrkesutövningen, d.v.s. utövaren är själv ett viktigt redskap i yrket. Den professionella identiteten kan förstås som lärarens mer eller mindre medvetna uppfattning om sig själv som yrkesutövare, d.v.s. vilka egenskaper, värderingar, kunskaper, färdigheter och etiska riktlinjer som konstituerar henne eller honom som en god yrkesutövare. Den personliga identiteten är den grund som den professionella identiteten vilar på. Den professionella identiteten kan därmed även betraktas som en individuell yrkesstil, som ett sätt att sammanläka yrkets krav med den egna personligheten. Utvecklingen av en läraridentitet sker därför under lång tid, mot bakgrund av livserfarenheter, studierfarenheter och yrkeserfarenheter – den utgör en del av lärarens livsbiografi. Under lärarutbildningen formas och förändras studerande, både som människor och som blivande lärare. Kunnande och identitet är oskiljaktiga och konstrueras samtidigt (Heikkinen 2007:101). Betydelsefulla erfarenheter av lärande omformar identiteten och ger nya svar på frågan om vem den studerande är (som lärare). Lärarens arbete innebär ett alldeles speciellt sätt att vara människa: en professionell identitet som bottnar i hennes varande som människa. Varje given situation föder ett agerande, som är spontant, omedelbart och, framför allt, kroppsligt situerat. Detta agerande baseras enligt min mening både på lärarens personliga och på hennes professionella identitet, i all synnerhet när det gäller röst användningen. Röst användningen blir därigenom ett uttryck för lärarens identitet.

På samma sätt som individens identitet konstitueras genom aktivitet i en specifik sociokulturell kontext och utvecklas kontinuerligt genom livet, är lärarens identitet en pågående process, som sker i samspel med omvärlden. Läraridentiteten är alltså situerad i kontexten, relationell och stadd i ständig utveckling. Därmed är den också präglad av frågor som makt, auktoritet och position (Smit m.fl. 2010). Smit m.fl. anser att förståelsen av läraridentitet kan underlättas av att betrakta den som framsprungna ur ett ”aktivitetssystem” där var och en av noderna i systemet är relaterade och interagerar med varandra<sup>54</sup>. Den enskilda lärarens identitet formas av både inre och yttre omständigheter som sociala eller samhälleliga strukturer, skolans organisation eller personliga erfarenheter. Sääntti (2007:258) fann i sin narrativa studie av hur lärarskap utvecklas och konstrueras att finländska lärare lyfte fram lärarens som en lyssnare och utbildare (snarare än en

---

<sup>53</sup> Identitetsbegreppet kan kopplas dels till hur man inom en profession kollektivt uppfattar sig själv eller vill uppfattas utåt (professionsidentitet), dels till hur den enskilda utövaren uppfattar sig själv i yrkesrollen (professionell identitet).

<sup>54</sup> Smit m.fl. (2010) grundar sin analys på Yrjö Engeströms aktivitetsteori.

informationsöverförare). Lärarna själva uppskattade övergången från en individuell arbetsbild till samarbete i team. De betraktade också lärarskap som en fortlöpande process – man blir aldrig ”färdig” som lärare. Sandström Kjellin m.fl. (2009) rapporterar en komparativ studie av vad lärarskap innebär för lärare och lärarstuderande i Finland, Sverige och England. Studien visar att finländska lärare och lärarstuderande betonar undervisningsämnet, stöddandet av elevernas lärande, en god klassrumsatmosfär och utvecklandet av elevernas kritiska tänkande. Resultaten indikerar att finländska lärare inte är lika postmoderna i sitt lärarskap som sina kollegor i Sverige och England och att unga lärare (i samtliga länder) tenderar att vara mera influerade av postmoderna tendenser än sina äldre kollegor (jfr Hargreaves 1998).

Sandvik (2009:127–134) lyfter fram tre för lärararbetet nödvändiga ingredienser i lärarens identitet: autenticitet, empatisk förmåga och ett etiskt förhållningssätt. Dessa kan ses som centrala i lärarens förhållningssätt till eleven. *Den autentiska läraren* är en psykiskt närvarande, ärlig och engagerad person: någon som är sig själv. Hos den professionella läraren finns också en *förmåga till empati* i form av inlevelse i den andras livsvärld. Detta förutsätter tillgång till det egna känslolivet. På så sätt bottenar lärarens förmåga till empati i förståelsen av de egna känslorna och deras orsaker. Självkänedom kan därmed anses vara en av grundförutsättningarna för läraridentiteten. Den tredje ingrediensen i lärarens professionella identitet är *det etiska förhållningssättet*. Detta handlar om att läraren i sin yrkesutövning tillämpar en värdegrund och gör moraliska ställningstaganden, som bottenar i hennes egen men också samhällets värderingar. Määttä (2005:218) poängterar för sin del betydelsen av den s.k. pedagogiska kärleken i lärarskapet. Lärararbetet handlar om att läraren respekterar, bär ansvar för och har omsorg om eleven, och utgör en förebild också i svåra situationer. Just i uttrycket av den pedagogiska kärleken möts lärarens personlighet och professionalism. Man kan med fog fråga sig om det alls är möjligt eller ändamålsenligt att skilja lärarens professionella identitet från den personliga identiteten. Läraridentiteten utvecklas ju tätt intill, bottenar i och utgör en aspekt av den personliga identiteten. Läraridentiteten svarar mot frågorna: Vem är jag som lärare? Hurudan lärare vill jag bli? Vilket är mitt kunnande? Dessa frågor besvaras rimligen med utgångspunkt i den personliga identiteten. Därtill har lärarens arbete under de senaste årtiondena allt mer kommit att bli ett relationsarbete, varför lärarens egen person och personlighet utgör viktiga arbetsverktyg (för en utförlig diskussion se t.ex. Bingham & Sidorkin 2004).

Läraryrket kan sammanfattningsvis betraktas som en mångbottenad process av tillväxt och mognad. Som Gustavsson (2008:167) uttrycker det:

Studenten arbetar med att för egen del förstå sig själv i sitt blivande yrke med hjälp av tidigare erfarenhet och föreställningar, samt med hjälp av den kunskap och erfarenhet som utbildningen erbjuder.

Kärnan i denna utveckling är att lära sig hantera olika faktorer och situationer för att på bästa möjliga sätt uppnå olika mål i den komplexa och dynamiska inlärningsmiljö som skolan är, att reagera på skeenden i undervisningen på ett professionellt sätt. Under denna tid skapas gradvis en

syntes av teoretiska och praktiska kunskaper, kompetensen i förhållande till uppgifterna växer och den egna yrkesidentiteten mognar fram. De tre till fem första åren i yrket brukar anses forma en lärare som mest (Fransson & Morberg 2001:19–21). Denna utveckling pågår dock både före, under och efter själva lärarutbildningen, och utgör i själva verket ett livslångt projekt (jfr Tynjälä & Heikkinen). I ett snabbt föränderligt samhälle som det postmoderna blir behovet av en ständig professionell utveckling särskilt påtagligt. De blivande lärare som deltar i den här studien befinner sig i ett omtumlande skede: övergången mellan utbildning och arbetsliv. Sett ur ett professionaliseringsperspektiv står de mitt i spänningsfältet mellan sina egna resurser och läraryrkets utmaningar. De ska börja omsätta sina teoretiska kunskaper i konkret handling, lära sig hålla många bollar i luften samtidigt och påbörja utvecklandet av en egen lärarstil. De utforskar och utvecklar sin professionalism, sin kompetens och identitet som lärare.

Det professionella kan inte skiljas från eller kontrasteras mot det personliga. Det personliga livet har betydelse för det professionella livet, den personliga identiteten utgör grunden för den professionella identiteten. Betydelsefulla personliga livserfarenheter påverkar hur läraren förhåller sig som professionell (Rønnestad 2008:286). Kanhända är det så att både lärarblivandet och en optimal professionell utveckling förutsätter ett aktivt sökande efter kunskaper och erfarenheter? Den kunskap som förvärvas genom teoretisk utbildning och de erfarenheter som genereras i praktiska sammanhang behöver genomgå aktiv kontinuerlig bearbetning. Den personliga reflektionen och dialogen med andra utgör stommen i denna process (jfr Rønnestad 2008:292). Sjöberg och Hansén (2006:7–8) lyfter fram betydelsen av en lärarutbildning, som är både teoretiskt och praktiskt förankrad och som ger beredskap för fortsatt professionell utveckling. Den teoretiska undervisningens roll är att erbjuda vetenskapligt grundad kunskap om det praktiska lärarbetet:

Förmågan att tänka samman teori och praktik bidrar till att konstruera blivande lärares professionella identitet.

I spänningsfältet mellan den pedagogiska forskningen och lärarbetets praktik, kan den blivande läraren utveckla en förståelse för vad lärarens professionella yrkesutövning (och röst användningens andel i denna) innebär (jfr Gustavsson 2008).

Som en tråd i den komplexa väven av professionell utveckling finns utvecklingen som professionell röst användare med. Röst användningen är både ett centralt arbetsredskap, utan vilket läraren har svårt att utöva sitt yrke, men utgör också ett uttryck för lärarens professionella kompetens och identitet. Lärarens kunnande och syn på sig själv, hennes lugn eller nervositet, auktoritet eller osäkerhet i olika situationer, återspeglas i hennes röst användning i klassrummet. Jag återkommer till en diskussion om kompetens, identitet och lärarröst så som de framträder i studiens resultat i det avslutande kapitel 8.

## 3 Forskningsansats

Detta kapitel handlar om de vetenskapsteoretiska grundvalarna för arbetet med den aktuella studien. Det visar på de perspektiv som valts för att gestalta forskningsarbetet och för att bidra till en ökad förståelse av forskningsfenomenet. De resonemang som förs är inte att betrakta som slutgiltiga ställningstaganden. Snarare är de ett försök till ögonblicksbild av en ständigt pågående reflektion över ramarna för min forskning. Inledningsvis (avsnitt 3.1) skisserar jag här det personliga paradigmet som ligger till grund för valet av forskningsansats. Detta personliga paradigmet är den förståelsehorisont mot vilken forskningsfenomenet framträder och avtecknar sig. Studien förankras i en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradition (som skisseras i avsnitt 3.2) och genomförs primärt med en narrativ ansats (som beskrivs i avsnitt 3.3).

### 3.1 Ett personligt paradigmet

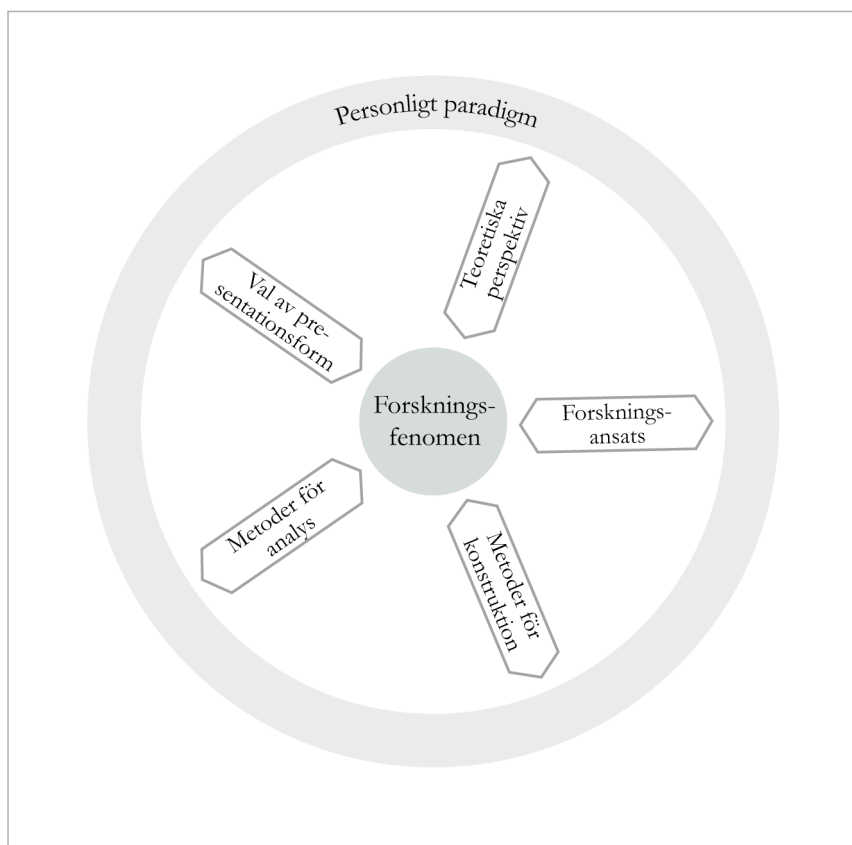
Fröet till mitt forskningsintresse står att finna i mina egna erfarenheter som talterapeut och lärarutbildare. I den levda vardagen tillsammans med blivande lärare (med och utan röstproblem) väcktes både frågor och frustrationer. En till en början vag undran fann allt tydligare form och blev till det forskningsintresse denna studie utgår från: vad innebär det att bli professionell röst användare i läraryrket?

Forskningsfenomenet präglas därmed av det jag kallar ett personligt paradigmet<sup>55</sup>. Begreppet paradigmet refererar på ett allmänt plan till allmänna modeller för god vetenskap inom ett särskilt vetenskapligt samfund (Kuhn 1962/1970). Mer specifikt kan det beskrivas som den vetenskapliga världsbild, som styr den enskilda forskarens process inom ett visst vetenskapsfält. I det personliga paradigmet (jfr Denzin & Lincoln 2000:19) ingår också mer specifikt den enskilda forskarens världsbild och tolkningsram. Det nät av grundläggande antaganden, känslor och synsätt som utgör forskarens världsbild formar de ontologiska, epistemologiska och metodologiska premisserna för hennes arbete. Mitt eget personliga paradigmet utgörs både av de synsätt som för tillfället råder inom det pedagogiska vetenskapsfältet, och av min världsbild och av min förförståelse av forskningsfenomenet. Samtidigt influeras mitt personliga paradigmet av de strömningar som finns inom det logopediska vetenskapsfältet, vilket bär starka drag av medicin, psykologi och språkvetenskap. Sammansatta bildar dessa influenser den tvärvetenskapliga förståelsehorisont som mitt arbete vilar på. Vare sig jag väljer att följa rådande traditioner eller utmana dem,

---

<sup>55</sup> *Paradigmet* är ett system av antaganden och tankemönster som är allmänt erkända inom ett vetenskapsområde (MOT Norstedts Svensk Ordbok 1.0, 1999). Gustavsson (2000:57) pekar på ordets rötter i grekiskans *paradeigma*, som betyder mönstergillt exempel eller form.

kommer modellerna för vad som betraktas som god vetenskap inom respektive områden att influera mitt arbete. Mitt arbete är förankrat i en pedagogisk forskningstradition, men bär spår av såväl humanistiska som naturvetenskapliga betraktelsesätt. Jag positionerar min studie i en fenomenologisk-hermeneutisk tradition och genomför den primärt med en narrativ ansats. Som forskare är jag bärare av de traditioner och kriterier för god forskning som dessa vetenskapsområden föreskriver, samtidigt som jag har att förvalta dem vidare på ett sätt som skapar mening i en ständigt föränderlig värld. Det personliga paradigmet kan även förstås som en form av kontextualiserad ontologi (jfr Claesson 2004:20) i vilken forskningsprojektet vilar. Jag betraktar det personliga paradigmet som tongivande för vilka epistemologiska och metodologiska vägval jag gjort i förhållande till forskningsfenomenet. Navet i forskningsprojektet utgörs av det forskningsfenomen jag intresserar mig för: frågan om vad det innebär att bli (och vara) professionell röst användare i läraryrket. I spänningsfältet mellan detta nav och den horisont som mitt personliga paradigm bildar, sker de konkreta vägvalen under forskningsprocessens gång (figur 8).



Figur 8. Forskningsprojektets nav och dess relation till mitt personliga paradigm.

Det personliga paradigmet utgör därmed ett slags yttre ram, som sätter gränserna för vilka val som blir möjliga att göra. Från navet, d.v.s. forskningsfenomenet, utgår alltså valet av teoretiska perspektiv. Forskningsfenomenet präglar också positioneringen inom en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradition och valet av en narrativ forskningsansats. I utrymmet mellan nav och paradigm sker även den metodologiska förankringen av studien. Här görs valet av såväl metoder för konstruktion av forskningsmaterial som metoder för dess analys. Navet utgör även referenspunkt för tolkning av studiens resultat och präglar valet av form för presentation av den kunskap forskningen genererar.

Min utgångspunkt är att både kunskap och lärande är komplexa, situerade och konstruerade fenomen. I viss bemärkelse är min förståelse av forskningsfenomenet därmed också relativistisk – den är en av flera möjliga beskrivningar, ett av flera tänkbara betraktelsesätt och en av flera potentiella förståelser. Jag är enig med Lakoff och Johnson (1999:96) när de argumenterar för att det finns fler än en korrekt beskrivning av världen. Jag betraktar kunskapen om lärande som relativ i förhållande till våra kroppar, hjärnor och vår interaktion med miljön. Samtidigt utgår jag från att det finns element i denna kunskap (både i den vetenskapliga världen och i vardagsvärlden) som är stabila och möjliga att beskriva, även om de grundläggande begrepp eller metoder som används förändras över tid och varierar enligt social miljö och kultur. Alvesson och Sköldberg (2008:77) avvisar dikotomin mellan relativism och objektivism och föreslår i stället begreppet *kritisk pluralism*. Jag finner detta begrepp både intressant och användbart i min egen forskning. Försöket till att systematiskt utforska vad det innebär att bli en professionell röst användare i läraryrket måste innefatta en kritisk reflexiv aspekt och dialog med andra tänkbara synsätt. Denna kritiska pluralism har jag strävat till att förverkliga genom att inkludera flera olika teoretiska perspektiv i avhandlingens teoretiska referensram, samt att i resultatpresentationen låta mina egna tolkningar brytas mot flera olika teoretiska synsätt. Jag är beredd att hålla med Feyerabend (1993/2000:263) när han konstaterar:

Låt mig upprepa att de kulturer som skapar en viss verklighet och dessa verkligheter i sig själva aldrig är klart avgränsade. Kulturer förändras, de samverkar med andra kulturer och den obestämdhet som därav följer återspeglas i deras världar. Det är detta som möjliggör mellankulturell förståelse och vetenskapligt utbyte: potentiellt sett är varje kultur alla kulturer.

Kulturer kan här förstås som de olika vetenskapliga närmandesätt som utifrån sina perspektiv utforskar kunskap, lärande och röst användning i läraryrket. Just i brytningarna mellan de olika synsätten ligger ett utrymme för nya förståelser av forskningsfenomenet.

Som en konsekvens av min vetenskapsteoretiska hållning blir det viktigt att min forskning sker i naturlig miljö, att den har en utforskande karaktär och att den skapar utrymme för multipla förståelser av forskningsfenomenet. En konstruktivistisk grundsyn genomsyrar mitt arbete. Jag menar att kunskapen om vad det innebär att bli professionell röst användare formas i mötet mellan



forskaren och deltagarna. I en abduktiv<sup>56</sup> forskningsprocess förenas olika (teoretiska och empiriska) perspektiv och bidrar till att skapa en flerdimensionell bild av forskningsfenomenet. Forskningsfenomenet kommer till uttryck i språk och handling, och kunskapen om det är till sin karaktär kontextrelaterad och partikulär. I mitt val av metoder för materialkonstruktion, analys och rapportering strävar jag efter att ta hänsyn till detta.

## 3.2 Fenomenologi och hermeneutik

Jag positionerar min studie i en fenomenologisk-hermeneutisk forsknings-tradition (jfr van Manen 1990). Inom denna humanvetenskapligt förankrade tradition riktas intresset mot den levda mänskliga erfarenheten, sådan den visar sig för människans medvetande, och mot den mening människor själva tillskriver sina erfarenheter. Ytterst handlar forskningen inom denna tradition om att utforska vad det innebär att vara människa (van Manen 1990:12). van Manen (1990:2) pekar på värdet av att integrera deskriptiva och tolkande synsätt:

Pedagogy requires a hermeneutic ability to make interpretative sense of the phenomena of the lifeworld in order to see the pedagogic significance of situations and relations of living with children.

Även om van Manen talar utifrån en pedagogik med fokus på barn, anser jag att motsvarande gäller för lärande människor i alla åldrar och även för forskning om lärande. Frågor om vad som konstituerar mänskligt liv, erfarenhet och medvetande<sup>57</sup> (och om möjligheterna att utforska dem) har varit föremål för fenomenologiskt inriktade filosofer sedan 1900-talets början (se t.ex. Smith m.fl. 2009). Inom hermeneutiken kan vetenskapande<sup>58</sup> betraktas som en process av samtal och sanningssökande. Varje förståelse är föränderlig, tolkningsbar och kopplad till tid och rum (Selander & Ödman (2004:14). Fenomenologins och hermeneutikens olika rötter, delvis olika fokus och metoder (för en diskussion se Kakkori 2009) föranleder dock

---

<sup>56</sup> I *abduktiv* forskning utgår forskaren från det empiriska materialet men gör med hjälp av teorin en serie "lyft" för att nå kunskap om djupare strukturer som kan sammanfogas till en sammanhängande berättelse (jfr Alvesson & Skoldberg 2008:159 och 523). Där induktiv forskning utgår helt från empiri och deduktiv forskning helt från teori, har den abduktiva forskningen drag från dessa båda.

<sup>57</sup> van Manen (1990:9) skriver att medvetandet är människans enda tillgång till världen. Svenskans medvetenhet motsvaras av engelskans *consciousness* (som kan översättas med *medvetande* och medvetenhet) och *awareness* (som kan översättas med medvetenhet och *uppmärksamhet*). Jag använder här för tydlighetens skull begreppen i enlighet med den kursiverade betydelsen för att göra viss åtskillnad mellan dem. Hos van Manen är dock båda begreppen starkt interrelaterade: "To be conscious is to be aware."

<sup>58</sup> Jfr Ödman (2007:31–32) som lyfter fram just de skapande elementen i processen.

några kommentarer. Det faktum att fenomenologin fokuserar på ett slags universell essens och vill sätta parentes kring fördomarna och den naturliga attityden kan tyckas oförenligt med hermenetukens strävan efter en kontextualiserad förståelse, som utgår från förförståelsens, språkets och traditionens fundamentala roll. Jag menar dock att dessa spänningar inte gör de två riktningarna oförenliga. Tvärtom får forskningen djup och textur i spänningsfältet mellan dem. För en diskussion av släktskapen mellan fenomenologi och hermeneutik, samt deras placering inom det pedagogiska vetenskapsteoretiska fältet, se Heikkinen m.fl. (2005).

Mer specifikt utgår jag i min forskning från kunskapsansatserna livsvärldsfenomenologi (Bengtsson 1998 och 1999) och aletisk hermeneutik<sup>59</sup> (Alvesson & Sköldberg 2008). Livsvärldsfenomenologin tillför i denna studie möjligheten att studera den innebörd studerande tillskriver sitt lärande med utgångspunkt i deras egna upplevelser: ett slags lokal essens. Den aletiska hermeneutiken utgör i första hand en plattform för tolkningen av forskningsmaterialet; studerandes beskrivningar av detta sitt lärande i en given historisk, social och kulturell kontext.

### 3.2.1 Livsvärldsfenomenologi

Livsvärldsfenomenologin är en rörelse som placerar människans levda erfarenhet i fokus. Begreppet livsvärld har sina rötter i Husserls fenomenologiska filosofi. Där fenomenologin för vetenskapen tillbaka till "sakerna själva" syftar livsvärldsfenomenologin mer specifikt till att föra vetenskapen närmare människans dagliga liv (jfr Bengtsson 1999:16; van Manen 1990:7). Livsvärlden är tagen för given, för-reflexiv och för-vetenskaplig – den är en förutsättning för reflektion och vetenskap. Livsvärlden som begrepp har vidareutvecklats av bl.a. Heidegger, Merleau-Ponty, Schütz och van Manen<sup>60</sup>. Merleau-Ponty (1945/2002:ix) betraktar den som en levd värld där subjektet inte kan skiljas från världen, där den levda kroppen utgör tillgången till världen, också för forskaren. Som begrepp innefattar livsvärlden historiska, kulturella och sociala aspekter. Den är en i första hand praktisk värld, tillgänglig genom människans förråd av levda

---

<sup>59</sup> Termen *aletisk hermeneutik* introduceras av Alvesson & Sköldberg (2008:200) med utgångspunkt i grekiskans *aletheia*, som betyder uppenbarande av något som är dolt. Den aletiska hermeneutiken ställs i relief till den *objektiverande hermeneutiken*, som utvecklades närmast som en motreaktion till positivismen. Den objektiverande hermeneutiken gör skarp åtskillnad mellan ett forskande subjekt och ett utforskat objekt (ibid.:198).

<sup>60</sup> Det motsvarar t.ex. Heideggers *vara-i-världen*, Merleau-Pontys *vara-till-världen* och Schütz *vardagsvärld* (Bengtsson 1999). Livsvärldsbegreppet har också varit betydelsefullt hos filosofer som Gadamer och Ricoeur, vilka sammanlänkat fenomenologin och hermeneutiken (Claesson 2004:18-19). van Manen använder begreppet *levd erfarenhet* parallellt med 'children's realities' and 'lifeworlds' (van Manen 1990:2).

erfarenheter. Enligt van Manen (1990:101–106) kan livsvärlden också förstås som människans sätt att relatera till världen genom rumslighet, kroppslighet, temporalitet och relationalitet. Dessa fyra s.k. existentialer konstituerar verkligheten och livsvärlden. Bengtsson (ibid.:17) definierar livsvärlden som en mångfacetterad och komplex helhet:

Livsvärlden blir då den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderad från människa till människa.

Livsvärlden utgör både världen vi lever i och vår oreflekterade upplevelse av världen (Bengtsson 1999:24). Livsvärlden tas för given, men kan ibland (dock endast delvis) verbaliseras, problematiseras eller ifrågasättas. Bengtsson (ibid.:27) menar att den egna livsvärlden eller andras livsvärld är möjliga att utforska. Han poängterar dock att vi aldrig kan ställa oss helt utanför livsvärlden. Själv betraktar jag livsvärlden och förförståelsen som näraliggande begrepp, som pekar mot samma faktum: en upplevd värld som forskaren inte kan ställa sig utanför och som utgör en omistlig del av varje förståelse av det hon eller han utforskar. Vi är alla inkastade i tid och rum<sup>61</sup> – vi är och förblir en del av ett givet, specifikt sammanhang som har en särskild innebörd för oss. Vi förstår fenomen (ting, människor och händelser) med utgångspunkt i vår egen livsvärld. Därmed kan ett fenomen som lärande också med fördel utforskas med utgångspunkt i den lärandes livsvärld. I analogi med detta är det ur livsvärldsfenomenologiskt perspektiv intressant att studera forskningsfenomen med utgångspunkt i naturliga och konkreta situationer (Bengtsson 1999:38). Bara i sitt sammanhang blir enskilda erfarenheter och handlingar begripliga (ibid.:40). Som forskningsansats är livsvärldsfenomenologin primärt kvalitativ. Den riktar in sig på att studera världen sådan som den konkret visar sig för människor. Den förutsätter en forskning som är öppen för mångfald och komplexitet, människans sammansatthet av sinnlighet och kroppslighet, emotion, kognition och socialitet (jfr Bengtsson 1999:32). Öppenheten betonas av Dahlberg m.fl. (2001:99–104) som ett centralt drag i forskningsprocesser med en livsvärldsansats. Forskaren måste sträva efter att förhålla sig öppen gentemot forskningsfrågan, forskningskontexten och sig själv. En lyssnande hållning, fördomsfrihet och engagemang blir då viktiga element i processen. Öppenhjärtighet, vilja och mod hos forskaren att göra sig själv synlig är centrala aspekter när det gäller att minska obalansen mellan forskare och deltagare. Konversation med andra forskare och deltagare, kroppslig och mental närvaro utgör förutsättningar för att livsvärldar ska mötas. Min egen tolkning är att öppenheten är en nödvändighet också i fråga om design och forskningsmetodernas karaktär.

Eftersom forskningsintresset i denna studie riktas mot studerandes erfarenheter av vad det innebär att bli professionella röst användare, lämpar sig livsvärldsfenomenologin som en utgångspunkt. I fokus står alltså erfarenheter av lärande, sådana de ter sig för studerande i den vardagliga

---

<sup>61</sup> Uttrycket förekommer i Martin Heideggers *Varat och tiden* (1926/1993).

världen. Den kontextualiserade mänskliga erfarenheten, sådan den kommer till uttryck i språk och handling, kan studeras genom att forskarens och deltagarnas livsvärldar möts. Genom t.ex. intervjusamtal kan forskaren få ta del av en tredje ordningens konstruktion där studerande först reflekterar över sina erfarenheter, sedan formulerar dem och forskaren därefter förstår det sagda. För en stund riktas uppmärksamheten mot det som i vanliga fall tas för givet. Lärande som fenomen problematiseras och belyses, kläs i ord och redovisas. Den livsvärlds fenomenologiska ansatsen skapar enligt min mening en grund för förståelsen av forskningsfenomenet som situerat i deltagarnas livsvärldar. Trots att deltagarnas livsvärldar delvis skiljer sig åt, finns också delar som sammanfaller. Forskningsfenomenets olika ytor kan därmed belysas från olika håll för att skapa en flerdimensionell bild. Som vägvisare i denna process finner jag den aletiska hermeneutiken brukbar, både på ett kunskapsteoretiskt och på ett metodologiskt plan.

### 3.2.2 Aletisk hermeneutik

Hermeneutiken som filosofi och teori bygger på människans strävan efter att tolka, förstå och förklara sin värld. Forskaren betraktas inom hermeneutiken som en del av en livsvärld, som en del av en specifik social, kulturell och historisk praktik, laddad med teorier och begrepp. Tolkningsprocessen utgörs av en pendelrörelse mellan del och helhet, mellan frågor och svar. Genomen cirkel- eller spiralformad rörelse utvecklas förståelsen av ett fenomen eller en aspekt av världen. Förförståelse och intentionalitet betraktas som fundamentala inslag i varje tolkningsprocess (jfr Ödman 2007:102). Förförståelsen är det vi redan förstått och vet, den pre-teoretiska, kroppsligt inkarnerade horisont från vilken tolkningsprocessen utgår. Den har uppenbara beröringspunkter med livsvärldsbegreppet. Som sådan utgör den både en begränsande och en möjliggörande faktor för tolkningsprocessen. Som forskare kan jag aldrig bortse från min egen förförståelse. I den botten mitt ställande av frågor och mitt sätt att hantera svaren. Den tränger genom implicit, men kan och bör också synliggöras genom en redovisning av hur jag tänker, tolkar och förstår (Ödman *ibid.*:238). Intentionaliteten utgörs av riktningen i mitt frågande – det medvetna och det omedvetna sätt på vilket jag vänder mig mot forskningsfenomenet. Intentionaliteten kan beskrivas som en hållning, som något som ger kurs och struktur åt upplevelsen. Intentionaliteten anknyter därmed nära till människans medvetande, medvetenhet och uppmärksamhet.

Hermeneutiken utgör ingen enhetlig riktning – en av dess grundsatser är ju att det finns flera sätt att förstå världen – och inom dess olika riktningar ligger tyngdpunkterna naturligt nog något olika (se t.ex. Alvesson & Sköldberg 2008; Ödman 2007; From & Holmgren 2000). Min forskning förankrar jag inom den aletiska hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg 2008:199). Här betonas förståelsen som en grundläggande mänsklig kunskapsform, som ett sätt att existera. Den vardagliga förståelsen utgör därigenom grunden för en vetenskaplig förståelse av ett fenomen. Inom den aletiska hermeneutiken betraktas också tidsaspekten som central: den

meningsfulla och strukturerade tiden för människans handlande i världen, d.v.s. den narrativa tiden<sup>62</sup> (ibid.:255). I den aletiska hermeneutiken blir gränsen mellan forskande subjekt och utforskat objekt flytande, eftersom förståelse växer fram i ett dialogiskt samspel. Grovt skisserat finns tre inriktningar inom den aletiska hermeneutiken: den existentiella hermeneutiken (representerad av den tidiga Heidegger och Gadamer), den poetiska hermeneutiken (representerad av den senare Heidegger och Ricoeur) och misstankens hermeneutik (representerad av Marx, Freud och Nietzsche). Av dessa utgör de två första fruktbara referenspunkter för min egen för min forskning.

Den existentiella hermeneutiken riktar sig mot förståelsen av människans förståelse av sig själv och av andra, mot tillvarons existentiella dimensioner. Den lyfter fram insiktens, den intuitiva förståelsens och sammanhangets betydelse för förståelsen av ett fenomen<sup>63</sup>. Den beaktar också förståelsens känslomässiga sida: den rationella och känslomässiga förståelsen sker sida vid sida. Därtill betonar den upplevelsen – det levda tillståndet – och självförståelsen som kunskapens utgångspunkt. Människans vara-i-världen innebär att hon är intentionellt och kroppsligt infogad i tid och rum. Individens utgör ett slags knutpunkt för ett nät av meningar, som utgör hennes värld (Alvesson & Sköldberg 2008:244). Den s.k. horisontsammansmältningen (jfr Gadamer 1960/1990) handlar om att människan genom att förstå andra gradvis förändrar sin egen förståelse. Hon måste kontinuerligt överskrida sin egen referensram och tränga in i det främmande för att kunna revidera och berika sin egen förståelse (ibid.:245). Den poetiska hermeneutiken har utvecklats med utgångspunkt i Ricoeurs texter om metaforernas och narrationens problematik. Genom metaforerna kan människan få syn på något gemensamt i det som är olikt. Metaforen anger därmed en relation mellan två företeelser (Alvesson & Sköldberg 2008:252). Narrationen sätter varat *i relation till* tiden (jfr Alvesson & Sköldberg ibid.:255). På så sätt länkas företeelser ihop och rör sig genom tiden, som förstås som ett fundamentalt medium (ibid.:257-258). Genom Ricoeur och den poetiska hermeneutiken tillkommer en *förklarande* aspekt i tolkningen (jfr Kristensson Ugglå 2004:31). Förståelsen och förklaringen kan förstås som komplementära led i tolkningen. Det förklarande momentet i den kritiska tolkningen betraktas då som ett vitalt element, eftersom just det genererar en ny och bättre förståelse. Tolkningen blir en argumenterande process mellan olika synsätt. Tolkningar är dock inte bara olika till sin innebörd, utan också i olika utsträckning relevanta, plausibla eller sanna, menar Kristensson Ugglå (ibid.:33). Denna syn överensstämmer med det som From och Holmgren (2000) kallar filosofisk hermeneutik. Den filosofiska hermeneutiken lämpar sig enligt dem särskilt för utforskandet av

---

<sup>62</sup> Den narrativa tiden beskrivs som en ”berättelsens tid”, d.v.s. en tid för sammanlänkandet av meningsfyllda händelser.

<sup>63</sup> I litteraturen om hermeneutik används ofta begreppen författare, text och läsare, vilket speglar hermeneutikens rötter inom bibeltolkning och texttolkning. När det gäller denna studie kan författaren närmast jämföras med deltagarna, texten med forskningsmaterialet och läsaren med forskaren, d.v.s. jag.

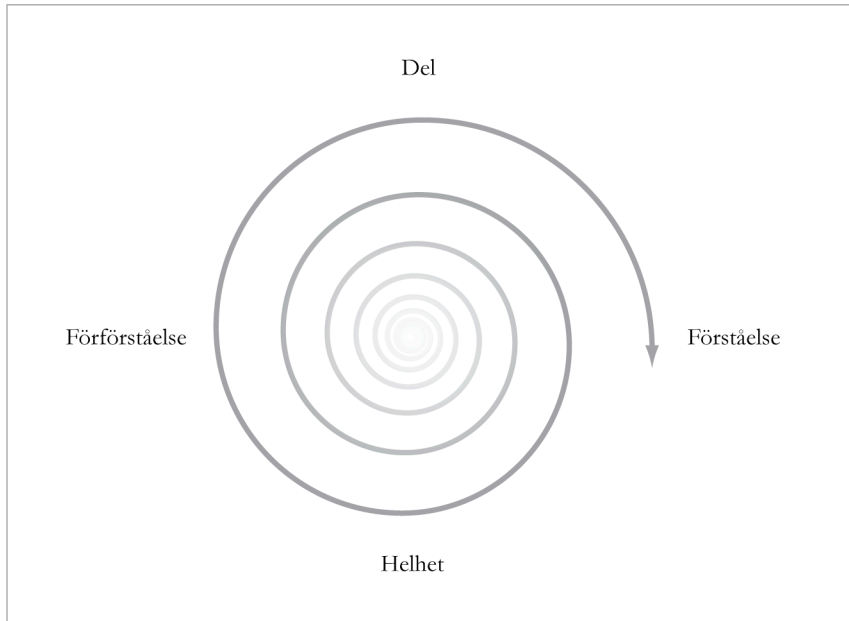
djupare innebörder i faktiska undervisningsskeenden. Den syftar till en förklarande förståelse, som bär drag av en dialektisk process. Också Ödman (2007:54) lyfter fram att förståendet och vetandet har gemensamma rötter.

Den hermeneutiska tolkningsprocessen har både en bakåtriktad och en framåtriktad aspekt (jfr Ödman 2007:71). Ödman (ibid.:73–81) menar att tolkandet har tre element: att säga, att förklara och att översätta. Överfört till forskningssammanhanget handlar det för forskaren då om dels att tillkännage eller beskriva fenomenet, dels att klargöra det, dels att förmedla dess innebörd. Dessa tre element återkommer jag till i beskrivningen av analysprocessens fyra stråk. I detta perspektiv utvidgas tolkning också till en fråga om ett kommunikativt samspel mellan text, författare och läsare, där läsaren har en aktiv roll. I min egen forskning innebär detta att tolkningsprocessen luckras upp och sker i form av en dialog mellan deltagare, forskningsmaterial, teoretiska perspektiv och forskarens förståelse. Kristensson Uggla (2004:36) avvisar bestämt tanken att hermeneutiken idag skulle utgöra ett redskap för obegränsad relativism och konstruktivism eller utgöra en teori som kan legitimera vilka tolkningar som helst.

Den frihet som präglar tolkningsakten innehåller begränsningar som sätter en gräns mot godtyckligheten och implicerar samtidigt att man tvingas ta ansvar för sina tolkningar.

Ett sätt att ta ansvar för tolkningarna kan vara att kritiskt granska dem, att öppet redovisa dem och att förhålla sig öppen till nya element och sätt att förstå forskningsfenomenet. Den aletiska hermeneutiken kan därigenom kanske också utgöra ett svar på dikotomin mellan objektivism och relativism. Det finns möjlighet till en mångfald av tolkningar, bättre och sämre sådana, men dock ett ändligt antal, som kan argumenteras för och betraktas som rimliga.

Alvesson och Sköldberg (2008:204–212) menar att den hermeneutiska tolkningen alternerar mellan fyra poler, som innehåller argument för eller emot en viss tolkning. I spänningsfältet mellan dessa poler växer tolkningen fram. Sammanfattningsvis uppstår en hermeneutisk cirkel eller (när den upprepas) en hermeneutisk spiral (se figur 9) där den hermeneutiska tolkningen uttrycks som en dialog mellan forskare och forskningsmaterial och som en rörelse med polerna del och helhet, förförståelse och förståelse. Kakkori (2009) poängterar att den hermeneutiska cirkeln (i detta sammanhang spiralens) poler måste betraktas inte bara som en forskningsmetod, utan som ett nödvändigt fundament för all förståelse.



Figur 9. Den hermeneutiska spiralen.

Alvesson och Sköldberg (2008:277) problematiserar dock cirkeln som rotmetafor för hermeneutiken och pekar på att den synes förutsätta att en harmonisk helhet, en entydig och sann tolkning står att finna. Medan Alvesson och Sköldberg kontrasterar hermeneutiken mot postmodernismen, menar Wadenström (2003:2) att just det postmoderna tänkandet utgör en av orsakerna till hermeneutikens ökade popularitet. Han driver tesen att hermeneutikens förmåga att beakta kontext, språk, kultur, mångfald och reflexivitet<sup>64</sup> gör att den lämpar sig väl som underlag för forskning i en postmodern verklighet. För egen del ser jag hermeneutiken både som ett fruktbart vetenskapsfilosofiskt perspektiv och som en inspiration för själva tolkningsarbetet. I hermeneutiken finns potential för att lyfta fram olika tolkningar sida vid sida och bryta dem mot varandra i en dialogisk process. Ödman (2007:243) pekar på hermeneutikens möjligheter att göra en flytande och kaotisk existens gripbar:

Som tolkande subjekt kan vi urskilja mening och på detta sätt skapa öar av begriplighet i de oceaner av obegriplighet som omger oss. Längre kan vi inte komma, och det får duga.

---

<sup>64</sup> Här i bemärkelsen att forskaren måste reflektera över sin egen förförståelse och sitt perspektiv.

Den förståelse jag som enskild forskare formulerar av forskningsfenomenet blir därmed ett led i en större process. Min tolkning utgör endast en av flera möjliga tolkningar och kan därigenom betraktas som ett underlag för fortsatt dialog och nya tolkningar av vad det innebär att bli professionell röstansvändare i läraryrket. Andra tolkningar bidrar med andra perspektiv och genom kristallisering av olika perspektiv kan en mångbottnad (men aldrig fullständig) förståelse av fenomenet skapas. Den aletiska hermeneutiken tillför således i form av kunskapsansats ett perspektiv på min förförståelse av forskningsfenomenet. Som metod utgör den ett tongivande bidrag för utformningen av analysprocessen.

### 3.3 Den narrativa ansatsen

I valet av forskningsansats konkretiseras det personliga paradigmet och de underliggande kunskapsansatser som bedömts vara vägledande för forskningsprocessen. Den narrativa ansatsen<sup>65</sup> bildar den primära arenan för denna studie. På denna arena sammanlänkas det personliga paradigmet och forskningsfenomenet med en större forskningstradition. Den valda ansatsen slår an tonen för hur arbetet med det empiriska forskningsmaterialet gestaltas. Valet av den narrativa ansatsen som arena medför att ansatsens premisser präglar den kunskap som genereras. Jag skall nedan diskutera de centrala dragen i den narrativa forskningstraditionen som ett fundament för den aktuella forskningsprocessen.

Den narrativa ansatsen har långa anor inom humanvetenskaplig forskning såsom filosofi, litteraturvetenskap och språkvetenskap. Under 1980- och 1990-talet uppstod en narrativ väg inom discipliner som samhällsvetenskap, psykologi och vårdvetenskap (se t.ex. Atkinson & Delamont 2006a; Hyvärinen 2006; Johansson 2005). Sedan 1990-talet har den narrativa forskningen ökat markant också inom pedagogiken (Lewis 2010; Syrjälä 2005). Riessman (1993:1) skriver om den s.k. narrativa vändningen<sup>66</sup> som ett svar på naturvetenskapens begränsade förmåga att bidra till förståelse av socialt liv. Pinnegar och Daynes (2007:28) ger en översikt över den narrativa vändningen och konstaterar att den i grund och botten handlar om en

---

<sup>65</sup> Här synonymt med *berättelseforskning* eller *narrativa studier* (jfr Johansson 2005:20). Jag använder begreppet *ansats* i betydelsen *forskningstradition*. Jag förstår då begreppet *ansats* som en metodologi, som innefattar antaganden av ontologisk och epistemologisk karaktär (jfr Åsberg 2001:290). Detta motsvarar engelskans *approach* i bemärkelse närmandesätt eller inställning till (jfr MOT Norstedts stora engelska ordbok 1.0 2000). Clandinin m.fl. (2007:33) ser narrativ forskning som en forskningsprocess baserad på vissa ontologiska, epistemologiska och metodologiska grundantaganden. Inom litteraturen beskrivs den narrativa forskningen dock också som metodologi (Trahar 2006) eller metod (Riessman 2008; Webster & Mertova 2007).

<sup>66</sup> På engelska *the narrative turn* (för utmärkta översikter se t.ex. Riessman 2008; Clandinin & Rosiek 2007; Pinnegar & Daynes 2007).



filosofisk vändning från paradigmatisks kunskap mot narrativ kunskap. Där den paradigmatisks kunskapen kännetecknas av logisk-vetenskaplig argumentation och normativitet, har den narrativa kunskapen en existentiell, emotionell och beskrivande karaktär (se t.ex. Bruner 1985:11 och 2002:101; Polkinghorne 1995:8–11). De båda kunskapsformerna betraktas dock som komplementära och likvärdiga när det gäller att skapa giltig kunskap. Den narrativa vändningen har enligt Pinnegar och Daynes (2007:9–28) fyra mindre vändningar som grund<sup>67</sup>. Den första utgör en förändrad syn på relationen mellan forskare och den utforskade. Relationen betraktas som ett möte och där kontext, tolkning och förståelse av mening betonas framför objektivitet och distans. Den andra vändningen handlar om en vändning från siffror mot ord och en tilltro till ordens möjlighet att spegla mänsklig erfarenhet. Den tredje vändningen innebär en uppmärksamhet på det partikulära (framför det universella). Generaliserbarhet kan vägas mot djup och komplexitet, och forskningens värde kan uppstå ur den kraft som finns i den unika, enskilda händelsen, människan eller fenomenet. Den fjärde vändningen bygger på en vändning bort från den stora berättelsen mot en förståelse av kunskap som sammansatt och mångfaldig. Mänsklig erfarenhet kan förstås på olika sätt, värde kan ges åt tentativa och varierande, alternativa förståelser. Validitetsbegreppet kan kompletteras med begrepp som autenticitet, trovärdighet och resonans. De trevande tolkningarna kan finnas med i forskarberättelsen.

Den narrativa ansatsen knyter an till humanvetenskaplig forskning överlag, men betraktas ofta mer specifikt som en del av ett socialvetenskapligt, kvalitativt forskningsfält. Elliott (2005:1–2) anser att narrativ forskning kan hantera både kvalitativa och kvantitativa data, åtminstone på det metodologiska planet. Själv betraktar jag också de numeriska materialen i den empiriska studien som till sin karaktär narrativa, eftersom de berättar något om deltagarnas upplevda rösthälsa. Den narrativa ansatsen är ett heterogent fält: inom dess konturer finns en rad inriktningar med olika tyngdpunkter (för en översikt se t.ex. Lewis 2010; Clandinin 2007). Även om den narrativa ansatsen genomsyras av ett interdisciplinärt tänkande, är den uppenbart rotad i västerländsk berättartradition (Riessman 2008). Samtidigt finns just i den narrativa ansatsen en stor potential att överskrida gränser och göra andra röster hörda i en postkolonial, global värld (se t.ex. Cortazzi & Jin 2006:28; Fox 2006:48). I Finland fick den narrativa ansatsen fotfäste inom pedagogisk forskning under medlet av 1990-talet (Syrjälä 2005). Det allt större intresse som nu riktas mot narrativ forskning kan ses mot bakgrund av en rad samhälleliga och kulturella förändringar (Heikkinen 2002:13–15). Gränserna mellan ”traditionell forskning” och ”artistiska uttryck” börjar luckras upp. Kunskap betraktas i ökande grad som konstruerad, personlig och lokal. Ord,

---

<sup>67</sup> Dessa fyra vändningar kan skönjas både inom vetenskap och populärkultur där den enskilda individens intresse och möjligheter att uttrycka sig genom sociala medier, bloggar, bekännelse litteratur, reality-tv etc. har ökat explosionsartat under sedan millenieskiftet. Vi lever i ett berättande samhälle där gränserna mellan fakta och fiktion, offentligt och privat blir suddiga.

texter och narrativer<sup>68</sup> betraktas som fundamentala för konstruktionen av verkligheten. Vi lever i ett intervjusamhälle där berättelser omger oss överallt. Heikkinen (ibid.:15) beskriver den narrativa forskningen som en lös referensram för den forskning som riktar sig mot berättelser. Gemensamt för dem alla är ett intresse för mänsklig erfarenhet, den mening människan tillskriver sina erfarenheter, samt människans relation till sig själv och andra människor (se också Webster & Mertova 2007; Clandinin & Connelly 2000; Riessman 1993). Cortazzi (1993:1–2) menar att narrativ forskning ger forskaren möjlighet att betrakta och beskriva en kultur<sup>69</sup> på ett sätt som bevarar medlemmarnas egna röster.

Respekten för den narrativa kunskapsformen som ett komplement till den paradigmatiska är ett centralt drag i den narrativa ansatsen (Bruner 2002:107). Bruner (2004:708) skriver om den narrativa konstruktionen av verkligheten att människans sätt att berätta om och begreppsliggöra verkligheten blir till sätt att strukturera erfarenheten. Han menar att den narrativa konstruktionen är både ett sätt att hantera våra tidigare erfarenheter och styr våra framtida erfarenheter. Livet kan inte skiljas från berättelsen:

I have argued that a life as led is inseparable from a life as told [...] a life is not "how it was" but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold.

När det gäller mänskliga erfarenheter är det inte meningsfullt att skilja erfarenheten från hur den berättas. I berättelsen integreras tolkningen: den mening människan tillskriver sin erfarenhet bäddas in i berättelsen. Bruner (1990) lyfter fram betydelsen av narrativens sekventialitet: de enskilda delarna får sin mening i förhållande bara till helheten. Barthes (1988:95) pekar på hur narrativen genomsyrar mänskligheten:

Numberless are the world's narratives. [...] Narrative occurs in all periods, all places, all societies; narrative begins with the very history of humanity; there is not, there has never been, any people anywhere without narrative.

Mänskligt liv har således en fundamentalt narrativ karaktär. Att studera narrativer är ett sätt att studera mänskligt liv. Jag relaterar detta till "varat och tiden" – att mänskligt liv gestaltas i relation till mänsklig tid genom narration.

---

<sup>68</sup> Begreppet *narrativ* används här i betydelsen berättelse, text, språk eller handling som indikerar ett kommunikativt möte. Riessman (2008:3) konstaterar att begreppet används mycket olika inom olika discipliner. Hon skisserar en översiktlig definition med utgångspunkt i att muntligt berättande handlar om att skapa en sekvens av händelser, som har betydelse för hur mening kan förmedlas. De händelser berättaren uppfattar som viktiga för läsarens tolkning väljs ut, organiseras, sammanfogas till en helhet med tanke på en viss publik. Den förenande faktorn är enligt Riessman (ibid.:5) att meningsfulla mönster skapas i händelser eller idéer och blir till sammanhängande sekvenser (contingent sequences).

<sup>69</sup> I fokus för denna studie är en kultur av (blivande) *lärare*, som samtidigt utgör en del av den kultur vi kunde kalla *professionella röst användare*. Jag använder här begreppet kultur i bemärkelsen en grupp eller gemenskap av människor, som förenas av liknade arbetsbetingelser, arbetssätt och yrkesspråk, och också har rösten som arbetsredskap.

Den narrativa strukturen betraktas därmed som inbyggd i människans sätt att vara i världen. Carr (1986:16) lyfter fram den kontinuitet som finns mellan narrativ och vardagsvärld. Han menar att narrativen springer fram ur och är prefigurerade i vardagslivets handlingar och kommunikation, både på individnivå och på social nivå. För egen del ser jag starka kopplingar också till en relationell nivå, eftersom narrativer gestaltas av någon för någon i ett mellanmänskligt möte. Narrativer förutsätter alltså relationer. Clandinin m.fl. (2007) anser att narrativ forskning måste beakta såväl temporalitet, socialitet som spatialitet. Den erfarenhet som utforskas narrativt är situerad i en kontext: erfarenheten kan inte skiljas från kontexten och bör därför studeras i sitt sammanhang.

Den narrativa ansatsen grundar sig alltså på en konstruktivistisk epistemologi, där berättelser ses som både skapare av och förmedlare av ”verklighet”, mening och identitet. Genom att ta del av människors narrativer kan forskaren (åtminstone delvis) ta del av deras liv: av deras erfarenheter och livsvärld. Forskaren har dock ingen direkt tillgång till erfarenheterna och livsvärlden. Riessman (1993:8–14) visar med utgångspunkt i fenomenologin på åtminstone fem led i den mångtydiga representationen av narrativen. Det första ledet handlar om hur deltagaren riktar sin uppmärksamhet och ”väljer ut” erfarenheter som hon betraktar som meningsfulla (attending). I det andra ledet skapar hon tillsammans med forskaren en berättelse (telling). Dessa bildar en representation av hur deltagaren vill bli uppfattad av forskaren, ett slags representation av självet och dess erfarenhet. I det tredje ledet, ofta utgående från en ljudupptagning eller videinspelning av berättelsen, gör forskaren en transkription av erfarenheten (transcribing). Denna transkription innefattar alltid element av tolkning. Den är ofullständig, selektiv och förmår fånga delar av erfarenheten, men aldrig dess helhet. I det fjärde ledet analyserar forskaren transkriptionen (analyzing). Här formulerar forskaren sin tolkning av betydelsen i erfarenheten – en metaberättelse<sup>70</sup> om forskningsfenomenet. Slutligen, i det femte ledet av representation, möter en läsare forskarens text (reading). Läsaren skapar då sin egen tolkning av en text som är socialt, historiskt och kontextuellt situerad. Narrativen är därmed kronologisk, meningsbärande och situerad i ett specifikt sammanhang (jfr Elliot 2005). Dess främsta kännetecken är temporalitet och kausalitet (jfr Johansson 2005; Hydén 1997).

Narrativ forskning ger alltså forskaren ett ramverk genom vilket hon kan utforska mänsklig erfarenhet sådan den formas i berättelser. Begreppet narrativitet kan förstås på åtminstone fyra sätt (Heikkinen 2002). Det första är att narrativ forskning innebär en *forskningsansats* baserad på konstruktivistisk kunskapssyn. Det andra innebär att forskaren utgår från ett *narrativt forskningsmaterial*: berättelser i muntlig eller skriftlig form. Det tredje innebär ett slags metodologiska riktlinjer: en *narrativ analys* av forskningsmaterial. Det fjärde sättet att förstå narrativitet är som en *praktisk aktivitet* för att beskriva och förändra världen. I min forskning finns element av alla fyra sätten att förstå narrativitet.

---

<sup>70</sup> I fortsättningen använder jag begreppet *metanarrativ*.

Polkinghorne (1995:12) skiljer på två fundamentala typer av narrativ forskning: analys av narrativer och narrativ analys. *Analys av narrativer* handlar om att genom dekonstruktion söka underliggande kategorier, gemensamma teman och förklarande relationer i ett forskningsmaterial som består av narrativer. Dels kan denna analys göras utifrån teoretiska begrepp, som forskaren tillämpar på materialet och försöker finna i det. Dels kan analysen bestå i en process där forskaren med utgångspunkt i materialet skapar nya begrepp eller teorier (ibid.:13). *Narrativ analys* handlar däremot om att genom rekonstruktion skapa en koherent narrativ utgående från olika data. Processen består av en syntes där olika beskrivningar sammanfogas till sekventiella narrativa helheter i form av berättade redogörelser<sup>71</sup>. Här handlar analysprocessen om att se nyanserna i den mänskliga erfarenhet som speglas i forskningsmaterialet. Genom processen lyfts vardagliga erfarenheter ut ur sitt flöde och bli möjliga att betrakta på ett strukturerat och meningsfullt sätt. Syftet är att söka narrativ kunskap om forskningsfenomenet, d.v.s. kunskap om det unika, det som är olikt och annorlunda (ibid.:16). Själv betraktar jag de två båda formerna av analys som komplementära. I den aktuella studien förekommer båda processerna, men i olika skeden av analysprocessen. Analysprocessen består därmed av på varandra följande skeden av konstruktion, dekonstruktion och rekonstruktion (se avsnitt 4.3). Fokus vidgas därigenom successivt från individperspektiv till gemensamma, underliggande mönster bland alla deltagarna i studien, och slutligen vidare till teoretisk nivå där tolkningarna får en temporalt och socialt utvidgad relevans (jfr Ödman 2007:183 om sammanfattande tolkningar).

Clandinin och Connelley (2000) och Connelley och Clandinin (1999) urskiljer tre huvudsakliga faser i den narrativa forskningsprocessen: vistelsen i fält<sup>72</sup>, konstruktionen av de forskningsmaterial eller fälttexter<sup>73</sup> som representerar fältupplevelsen, och slutligen skapandet av en forskartext<sup>74</sup> som riktar sig till en publik av andra forskare, lärare eller beslutsfattare. Karakteristiskt för narrativ forskning är en sammanflätning av teori och empiri i rapporteringen (Clandinin & Connelly 2000:41). I narrativ forskning förankras vanligen rapporteringen i forskarens autobiografiska berättelse om forskningsprocessen. Denna sammanflätas med relevanta teoretiska perspektiv och det forskningsmaterial som konstruerats. Den slutliga forskartexten är dock ingen stor eller generaliserbar berättelse, som representerar en enda fast mening eller innebörd (se Johansson 2005:27). För en fullständig förståelse av forskningsfenomenet behövs en mångfald av

---

<sup>71</sup> Polkinghorne (ibid.:21) använder uttrycket *storied accounts*.

<sup>72</sup> I denna studie undervisningen, själva tillfällena för genomförande av intervjusamtal, frågeformulär, röstobservation och videoobservation.

<sup>73</sup> Här avser jag primärt de muntliga och skriftliga berättelserna i transkriberade intervjusamtal och processdokumentation, frågeformuläret Sw-VHI och dokumentet för röstobservation. Därtill betraktar jag videoobservationen som en berättelse där deltagaren genom sina handlingar skapar sig själv. Också den serie allt mer tolkande texter, som resulterar i de individuella narrativen, betraktar jag som en form av fälttext.

<sup>74</sup> I detta sammanhang avser jag själva avhandlingstexten.

representationer med olika utgångspunkter (jfr Riessman 1993:70). Forskartexten är en socialt och kulturellt situerad berättelse om möjliga tolkningar av den levda erfarenhet och den mening blivande lärare tillskriver sitt lärande. Textens narrativa form ger i bästa fall en informativ, levande och tankeväckande ögonblicksbild av vad det kan innebära att bli en professionell röstansvändare i läraryrket.

Jag vill avslutningsvis tala med Atkinson och Delamont (2006b), som varnar för att ge den narrativa ansatsen stjärnstatus. Även om narrativen kan betraktas som ett fundamentalt sätt att gestalta mänsklig erfarenhet, utgör den bara en av många former av socialt liv. Också den kontext i vilken narrativen skapas, d.v.s. de narrativa konventioner som gäller inom en specifik kultur bör beaktas. Narrativen måste också förstås utifrån dess moraliska kraft, dess funktion som uttryck för social status eller professionell auktoritet. Atkinson och Delamont varnar för att se narrativen som en direkt tillgång till mänsklig erfarenhet eller ett "inre själv" hos deltagarna. Narrativen är en social konstruktion, som de facto skapas i ett sammanhang där forskaren också är en aktiv part. Analytisk noggrannhet och ett visst mått av skepsis från forskarens sida är på sin plats. Narrativen måste betraktas som den redogörelse eller performance – och den medskapare av "verkligheten" som den i själva verket är. Den levda erfarenheten av lärande är förkroppsligad och situerad i vart och ett av de ögonblick där lärande sker. Den verbalisering som sker i intervjusamtal och skriftliga dokument bidrar med ett (ofta retrospektivt) lager av mening till erfarenheterna. Jag betraktar därmed meningskapande som något som sker både i ögonblicken av lärande och i den narrativa processen.

I kapitel 4 skisserar jag den kontext i vilken den empiriska studien genomfördes. Jag redogör också för de metoder jag använt vid konstruktion och analys av forskningsmaterial, samt synliggör mina forskningsetiska vägval och gör en reflexiv diskussion av forskningsprocessen.

## 4 Metod

I detta kapitel redogör jag för hur konstruktionen<sup>75</sup> och bearbetningen av forskningsmaterialet gått till. Inledningsvis (avsnitt 4.1) beskriver jag den sociala och kulturella kontext inom vilken den empiriska studien gjorts. Här tecknas en snabb bild av deltagarna<sup>76</sup> i studien, deras utbildnings-sammanhang och livssituation. Därefter (avsnitt 4.2) övergår jag till att beskriva hur forskningsmaterialet tillkommit. Jag belyser valet av design och forskningsmetoder, samt diskuterar och problematiserar karaktären hos respektive material. I det följande (avsnitt 4.3) synliggör jag riktlinjerna för analys och tolkning, som jag betraktar som en process av på varandra följande faser av dekonstruktion och rekonstruktion. Jag har i kapitel 3 positionerat studien i en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradition, mer specifikt i den narrativa ansatsen. Arbetet med det empiriska materialet kännetecknas vidare av en reflexiv metodologi med inslag av fenomenologisk-hermeneutisk och narrativ analys. I avsnitt 4.4 redogör jag för mina forskningsetiska vägval och i det avslutande avsnitt 4.5 diskuterar jag forskningsprocessen reflexivt.

### 4.1 Den empiriska studiens kontext

Deltagarna i denna studie är tio studerande, nio kvinnor och en man, som deltog i den s.k. auskulteringen<sup>77</sup> för blivande ämneslärare vid Åbo Akademi i Vasa läsåret 2002-2003. Av dessa tio var åtta i 25-årsåldern, en i 30-årsåldern och en i 35-årsåldern. Deltagarna stod mitt i den abrupta övergången från studentliv till arbetsliv. De hade under fyra eller fem år fokuserat på sina ämnesstudier, ofta vid universiteten i Helsingfors eller Åbo. Samtliga hade tidigare genomfört grundläggande studier i pedagogik och didaktik. Deltagarna kom från alla regioner av det svenskspråkiga Finland: sex

---

<sup>75</sup> Jag betraktar i enlighet med Alvesson och Sköldbberg (2008:523) det empiriska materialet som en social konstruktion (se avsnitt 3.3 och 4.2).

<sup>76</sup> Jag har valt uttrycket *deltagare* (framför informant eller forskningsperson) för att betona att konstruktionen av forskningsmaterial är ett gemensamt arbete. Valet av term speglar också det faktum att jag anser att min forskning är inspirerad av etnografi (t.ex. Fetterman 1998) och autoetnografi (t.ex. Ellis & Bochner 2000).

<sup>77</sup> De pedagogiska studierna för ämneslärare ger pedagogisk lärarbehörighet i högstadium och gymnasium. Studierna omfattar totalt 35 studieveckor (numera 60 studiepoäng). Av dessa avläggs 15 studieveckor (numera 25 sp) *Grundstudier i pedagogik* i samband med studierna i huvudämnet och 20 studieveckor (numera 35 sp) *Ämnesstudier i pedagogik* i samband med den s.k. auskulteringen. Auskulteringen innefattar studier i pedagogik och didaktik vid Pedagogiska fakulteten i Vasa, samt övningslektioner på Vasa Övningskola och vid en fältskola. Den görs i regel slutskedet av magisterstudierna, efter studierna i respektive huvudämne.

ursprungligen från Österbotten, två från Nyland, och två från Åboland. Tre auskulterade i språk, två i modersmål och litteratur<sup>78</sup>, två i historia, en i biologi, en i bildkonst och en i religion. Någon enstaka hade tidigare erfarenhet av läraryrket genom vikariat eller kortare timanställningar. För merparten var undervisning en ny och ännu oprövad konst. Under sju månader (från september 2002 till mars 2003) fördjupade deltagarna sina kunskaper i pedagogik och didaktik vid Pedagogiska fakulteten, samt prövade på att omsätta dessa kunskaper i praktisk handling i Vasa Övningsskolas klassrum. För att skydda deltagarnas anonymitet har jag valt att inte teckna detaljerade porträtt av respektive deltagare, utan anger endast deras fiktiva namn och kön. Uppgifter om ursprunglig bostadsort, ålder eller auskulteringsämne ges inte i anslutning till enskilda deltagare. Strävan har varit att enskilda deltagare i texten ska kunna känna igen sina egna beskrivningar, men inte kunna identifiera de andra deltagarna. Jag har i övrigt strävat efter att följa de rekommendationer Forskningsetiska delegationen (2002 och 2009) anger.

Auskulteringen var enligt flera deltagare en tid fylld av stress och press. Det var mycket teoretiskt stoff och många nya praktiska erfarenheter som skulle inrymmas under en förhållandevis kort tid. Schemat var mer än späckat, inlämningsuppgifterna stod ofta på rad och undervisningsförberedelserna tornade upp sig. Dagarna blev långa, kvällarna sena och tiden för återhämtning och rekreation beskrevs som begränsad. I begynnelsen av denna omvälvande period kom deltagarna till den obligatoriska kursen ”Rösten i fokus”<sup>79</sup>. En utförlig beskrivning av mål, innehåll och utformning av kursen finns i appendix 1 och av föreläsningarnas och övningarnas teman i appendix 2.

I samband med den första föreläsningen gjordes en inbjudan<sup>80</sup> till deltagande i denna studie, varefter tio av de totalt 44 studerande på kursen samtyckte till

---

<sup>78</sup> Motsvarar skolämnet svenska i Sverige.

<sup>79</sup> Kursen ”Rösten i fokus” omfattade vid tidpunkten för studiens genomförande 0,75 studieveckor och utgjorde en del i helheten ”Fördjupad didaktik – den professionella läraren” (4 studieveckor). Den omfattade cirka 30 timmar arbete för studerande: 6 timmar föreläsning, samt 12 timmar gruppövningar, en röstobservation om 15 minuter per studerande. Därtill förväntades studerande göra en videoobservation, läsa litteratur, samt lämna in en processdokumentation baserad på en loggbok från hela processen. Numera motsvaras denna studiehelhet av kursen ”Rösten som pedagogisk resurs”, vilken omfattar 1 sp och tillsammans med ”Motivation och lärande” (4 sp) ingår i den första Modul 1 (vilken omfattar totalt 15 sp).

<sup>80</sup> Brev delades ut till de studerande som närvarade vid den första föreläsningen. Elva av breven innehöll skriftlig information om studien, samt en inbjudan att delta. Övriga brev innehöll skiftlig information, samt information om att studerande inte blev inbjuden att delta. Sju av dem som slumpats till deltagande i studien valde att delta, medan fyra avböjde med hänvisning till bl.a. tidsbrist. Tre deltagare inkluderas på egen begäran (Malin, Anna och Anki). Detta förfarande bedömdes inte inverka på

att delta (se appendix 3 a, b och c). Dessa deltog senare under dagen i ett informationsmöte om vad ett deltagande i studien konkret innebar. Med var och en av dem bokade jag tid för det första intervjusamtalet redan samma vecka. Samtliga deltagare fick information om att de när som helst kunde välja att avsluta sin medverkan i forskningsprojektet. Praktisk information angående tider för intervjusamtal mellan forskare och deltagare gavs huvudsakligen per e-post, undantagsvis per telefon. Vid lektionerna under kursen "Rösten i fokus" behandlades deltagarna som vilka andra studerande som helst på kursen.

Medverkan innebar för deltagarnas del (i tillägg till det kursen som sådan krävde) fyra timslånga intervjusamtal fördelade över hela auskulteringen, samt en extra videoobservation av den egna undervisningen. Att delta i studien innebar därmed att på ett särskilt sätt ställa sig själv, sitt lärande och sin röst i blickpunkten – att erbjuda forskningen såväl sin tid som sitt engagemang. I studien följde jag deltagarna både i kurskontext och i undervisningskontext. Miljön växlade huvudsakligen mellan Pedagogiska fakultetens och Övningsskolans utrymmen. Två videoobservationer gjordes dock i andra kontexter: på en folkhögskola och på ett arbetarinstitut<sup>81</sup>. Kursen "Rösten i fokus" pågick under tio höstveckor från september till november 2002. Föreläsningarna (3 lektioner à 2 timmar) hölls under de två första veckorna dels i ett auditorium på Pedagogiska fakulteten, dels i Övningsskolans högstadiums auditorium. Gruppövningarna (5 lektioner à 2 timmar) hölls under de därpå följande åtta veckorna i Pedagogiska fakultetens dramasal. Den individuella röstobservationen gjordes i undervisningsutrymmen på Pedagogiska fakulteten.

Deltagarna beskrev Övningsskolan som en något tillrättalagd och, enligt flera deltagare, konstlad undervisningskontext. Skolans elever var vana vid att lärare, handledare och lärarstuderande rörde sig i klassen. För deltagarna kändes det ibland besvärande att ha flera vuxna närvarande vid undervisningen – man kände sig (med rätta) iakttagen och bedömd i en situation av ovana och osäkerhet. Sällan höll man mer än ett fåtal lektioner i samma grupp och flera deltagare pekade på det faktum att de inte kände sina elever eller hann skapa sig en relation till dem under de få timmarna. Därigenom var Övningsskolan inte heller en helt naturlig kontext för röst användning. Flera deltagare nämnde att denna kontext var något helt annat än det arbete som väntade dem senare, på riktigt, där ute i "verkligheten". I samband med övningslektionerna fanns i regel både en handledare från Pedagogiska fakulteten, några medstuderande och eventuellt också en lärare från Övningsskolan på plats. Deltagarna stod därmed inför en komplex och mångbottnad uppgift: att undervisa eleverna "som om" de vore lärare, att pröva omsätta sin teoretiska förståelse i praktisk handling, samt att utsätta sig för ständig värdering av handledare och medstuderande.

---

själva resultatet, eftersom strävan var att skapa ett mångsidigt urval av deltagare med möjlighet att spegla variationer, olikhet och komplexitet i läroprocessen.

<sup>81</sup> Kommunala institut som erbjuder kvällskurser inom bl.a. gymnastik, konst, musik, språk och kultur.



Vid ett tillfälle under kursen hösten 2002 videofilmade samtliga studerande på kursen en av sina övningslektioner för senare diskussion och respons med avseende på kommunikation i allmänhet och röst användning i synnerhet. Vid ett annat tillfälle våren 2003 gjorde jag som forskare en videoobservation av samtliga deltagare i studien, förlagd till autentisk undervisningsmiljö. Frågan är ändå om någon av de videoobserverade lektionerna egentligen kunde betecknas som en helt naturlig undervisningssituation och därmed göra full rättvisa åt deltagarens röst användning i allmänhet. Däremot gav dessa lektioner goda hänvisningar till vad som hände med respektive deltagares röst vid nervositet, osäkerhet, under arbete i en mer eller mindre oförutsägbar undervisningsmiljö.

## 4.2 Konstruktionen av material

Som jag tidigare nämnt betraktar jag de forskningsmaterial som ingår i studien som sociala konstruktioner. Mik-Meyer och Järvinen (2005:9–10) skriver om användningen av intervjuer, observationer och dokument i ett konstruktivistiskt interaktionistiskt perspektiv. De problematiserar den motsättning som kan ses mellan fenomenologisk och hermeneutisk filosofi (som författarna menar utgår från att forskningsfenomenet är något mer eller mindre stabilt, gripbart och enhetligt) och forskning i konstruktivistiskt och interaktionistiskt perspektiv (där fenomenen betraktas som primärt rörliga, undflyende, föränderliga och socialt konstruerade i mötet med forskaren). De frågar sig vilka konsekvenser detta får för de metodologiska vägvalen inom kvalitativ forskning. Om fenomen och deras betydelse betraktas som situerade och konstruerade i interaktionen mellan människor eller människor och ting, blir kontexten (i vid bemärkelse) viktig att beakta. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv blir intervjusamtal inte en ”sök-och-finn”-företeelse, utan en metod i vilken forskaren medverkar till den förståelse som skapas. På motsvarande sätt ger observationer inte bara information om det flertydiga och föränderliga meningsskapande som pågår på fältet, utan också om forskarens eget bidrag till denna meningsproduktion. Också dokumentmaterial får sin mening i mötet med forskaren, i en socialt situerad kontext. Mik-Meyer och Järvinen (ibid.:15 och 23) konstaterar att fokus på både verklighetens och forskningsmaterialets flertydighet, kontextberoende och produktivitet är den ”strategi” som binder samman deras perspektiv.

För egen del kan jag instämma i att den fenomenologisk-hermeneutiska traditionen har ett annat sätt att närma sig forskningsfenomen än den konstruktivistiskt interaktionistiska. Ändå anser jag att både livsvärldsfenomenologin och den aletiska hermeneutiken är på ett fundamentalt sätt öppna för en förståelse av forskningsfenomen som situerade i en given historisk, social och kulturell kontext (se kapitel 3.2.1 och 3.2.2). Inom den aletiska hermeneutiken erkänns det faktum att det inte föreligger en enda riktig tolkning, snarare flera olika rimliga tolkningar. Förståelse är därmed något som kunde beskrivas i pluralis. Hermeneutiken utesluter inte heller att förståelse är något som skapas i relation mellan

deltagare, forskare och forskningsmaterial (jfr den hermeneutiska spiralen). Med utgångspunkt i ovanstående resonemang ger jag nedan min beskrivning av de forskningsmaterial som utgör studiens empiriska material.

På basis av erfarenheterna från den pilotstudie<sup>82</sup> som föregick den empiriska studien valde jag att göra ett metodologiskt lapptäcke<sup>83</sup>. Jag beslöt mig för att basera studien på fyra intervjusamtal och fördela dessa tidsmässigt över hela auskulteringstiden. Avsikten var att bereda utrymme för en djup diskussion kring enskilda händelser med relevans för den läroprocess som utforskas. Jag valde därtill att använda mig av multipla metoder för att kunna studera forskningsfenomenet ur flera synvinklar. På detta sätt kunde jag skapa fler ingångar till förståelse av forskningsfenomenet och möjliggöra en berättelse med flerdimensionell tolkning av forskningsfenomenet. Denna kristallisering är inte oproblematiserad och föranleder några kommentarer. Merparten av forskningsmaterialen (som presenteras närmare i avsnitt 4.2.1 – 4.2.6) ger ett andra ordningens perspektiv på forskningsfenomenet (intervjusamtal, processdokumentation, Sw-VHI och röstobservation) eftersom de är språkligt förmedlade. Videoobservationen bygger på ett första ordningens perspektiv, men forskarens tolkning och deltagarnas kommentarer till den bildar ett andra ordningens perspektiv på forskningsfenomenet. I den deltagande observationen ges ett andra ordningens perspektiv dels på fenomenet, dels på kontexten, dels på själva forskningsprocessen. Medveten om de olika metodernas olika filosofiska utgångspunkter och bakgrund i olika forskningstraditioner, mejslade jag ut en repertoar av användbara arbetsätt för att närma mig forskningsfenomenet. Min strävan var att genom kristallisering av multipla forskningsmaterial möjliggöra skapandet av s.k. rika beskrivningar<sup>84</sup>. Denzin (1989:33) ger fyra kriterier för rika beskrivningar: de ger kontexten för en handling, de förklarar de intentioner eller innebörder som organiserar handlingen, de spårar hur handlingen utvecklats, samt presenterar handlingen som en text som kan tolkas. Vidare anser Denzin (ibid.:101–102) att rika beskrivningar har en biografisk kvalitet, d.v.s. de fångar historiska, kontextuella och interaktiva aspekter hos handlingen. De rika beskrivningarna kan sedan utgöra utgångspunkten för analys och tolkning.

I forskningsmaterialet utgör intervjusamtalen stommen. Dessa och processdokumentationen är att betrakta som primärmaterial, eftersom jag genom dem strävar efter att spegla deltagarnas erfarenhet. Dessa material har båda en språklig karaktär och är inrymda i en uttryckstradition med akademisk prägel. Som sekundära forskningsmaterial betraktar jag frågeformuläret Sw-VHI, röstobservationen och videoobservationen. Frågeformuläret Sw-VHI kommer från en medicinsk-logopedisk

---

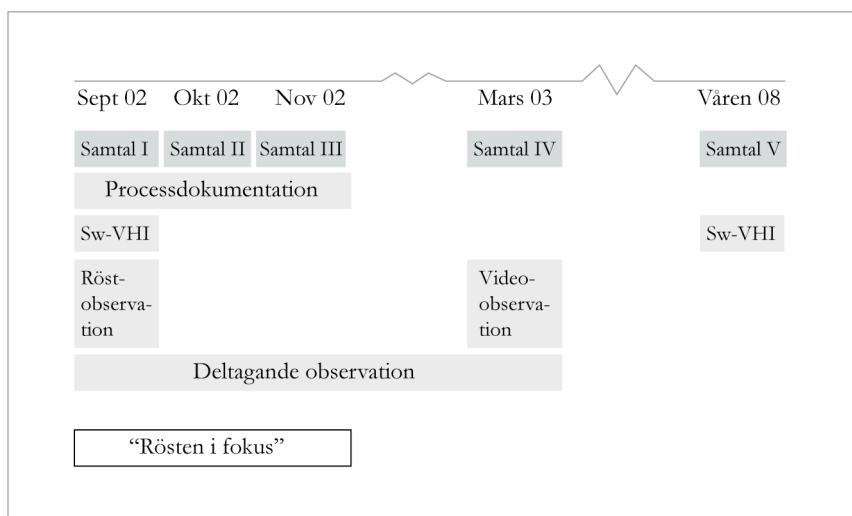
<sup>82</sup> Pilotstudien genomfördes läsåret 2001–2002. I den medverkade åtta studerande (fem kvinnor och tre män). Intervjusamtal fördes då med var och en efter att kursen ”Rösten i fokus” avslutats. Avsikten var att pröva intervjusamtal som tillvägagångssätt.

<sup>83</sup> Denzin och Lincoln (2000:6) använder uttrycket *bricolage*.

<sup>84</sup> Från engelskans *thick descriptions*.

forskningstradition. Det avser att spegla deltagarens upplevelser av eventuella röstbesvär och konsekvenserna av dessa i kvantitativ form. Därtill ger det en mätbar bild av den enskilda deltagarens situation, eftersom dess numerära resultat kan speglas mot tidigare logopedisk forskning. Röstobservationen fokuserar helt och hållet på deltagarens röstfunktion, sådan hon eller han själv beskriver den och sådan den bedöms av forskaren. Den erbjuder samtidigt också en möjlighet till perspektivskifte hos deltagaren – att studera sin röst sådan den låter i andras öron. Samma sak gäller videoobservationen: den sätter fokus på deltagarens röst användning (och kommunikation) i undervisningssituationen och ger möjlighet att se den egna röst användningen i sitt yrkesmässiga sammanhang. Den erbjuder möjlighet till samtal om röst användningen i undervisningskontexten. Den deltagande observationen utgör närmast ett tertiärmaterial. I den ryms mina reflektioner kring det som sker under kursen ”Rösten i fokus”, samt mina iakttagelser vid besök på Övningskolan och fältskolorna.

Studien genomfördes huvudsakligen under läsåret 2002–2003 enligt den design som framgår av figur 10. Utgångspunkten för denna design var att jag som forskare skulle kunna följa deltagarna över en längre tid för att beakta lärandets processuella karaktär och notera eventuella förändringar över tid, men också för att ha möjlighet att över tid etablera en förtroendefull relation till deltagarna.



Figur 10. Studiens design i förhållande till kursens upplägg.

Delar av det material som samlades in läsåret 2002–2003 ingår i min opublicerade licentiatavhandling (Furu 2004). Avhandlingen baserade sig på intervjusamtal, processdokumentation och röstobservation, medan frågeformuläret Sw-VHI och videoobservationerna förblev oanalyserade. När jag återupptog arbetet med forskningsprojektet valde jag att kontakta samtliga deltagare för att inbjuda dem till ett uppföljande femte

intervjusamtal för att fånga deras förståelse av sig själva som professionella röst användare fem år efter avslutad lärarutbildning. Dessa intervjusamtal genomfördes våren 2008 och bildar en pendang<sup>85</sup> till de fyra första intervjusamtalen.

#### 4.2.1 Intervjusamtal<sup>86</sup>

Eftersom studiens syfte är att utforska studerandes erfarenheter av vad det innebär att bli professionell röst användare, bedömde jag att intervjusamtal kunde vara en lämplig metod för att närma mig forskningsfenomenet. Intervjusamtal betraktas allmänt som en nyckel till att närma sig och studera mänskliga och sociala fenomen (se t.ex. Fontana & Frey 2000; Kvale 1996). Inom den narrativa ansatsen utgör intervjuer eller samtal ett allmänt sätt att ta del av människors berättelser om sin ”verklighet”. Fetterman (1998:37–40) skriver om olika typer av forskningsintervjuer ur ett etnografiskt perspektiv. Han menar att forskningsintervjun som metod är utbredd, men långt ifrån oproblematiserad. Den aktualiserar alltid frågor om etik, makt och tolkningsföreträde. Som forskare är det därför nödvändigt att jag noga överväger hur dessa frågor hanteras i den egna forskningen. De intervjusamtal som förekommer i denna studie kan närmast beskrivas som semistrukturerade konversationer av informell karaktär. De genomfördes med en på förhand utarbetad frågeguide (se appendix 4) som kompass, men kännetecknades av stor öppenhet för inslag av nya eller andra tanketrådar i anknytning till ämnet. Frågeguiden för intervjusamtalen utarbetades med kursen ”Rösten i fokus” som utgångspunkt. Strävan var att samtalen i högre grad skulle spegla deltagarnas perspektiv än forskarens perspektiv på forskningsfenomenet.

Intervjusamtal IV skiljde sig något från övriga samtal, eftersom det genomfördes som ett s.k. stimulated recall-samtal. Deltagaren fick se valda sekvenser från den videoobservation som gjorts på Övningsskolan eller fältskolan, och fick därmed möjlighet att diskutera sitt röstrelaterade lärande i förhållande till sin autentiska röst användning. Ur den ursprungligen 35–70 minuter långa videoobservationen valde jag ut fyra till fem kortare sekvenser där röst användningen stod i fokus. Kriterierna för urval var att rösten antingen fungerade som ett följsamt didaktiskt redskap eller att röstproblem uppstod i situationen. Den diskussion som följde handlade därför ofta om

---

<sup>85</sup> Pendang (från latinets *pendere*) är något som hänger ner och bildar ett motstycke till någonting. Pendang används här i bemärkelsen motsvarighet, motstycke. Enligt MOT Norstedts Svensk ordbok 1.0 (1999) en företeelse som i väsentliga avseenden överensstämmer med annan företeelse av samma art.

<sup>86</sup> Jag har valt att kalla de forskningsintervjuer jag förde med var och en av deltagarna för *intervjusamtal*. Denna benämning speglar deras ömsesidiga karaktär och strävan efter ett så jämställt möte som möjligt mellan forskare och deltagare med möjlighet för båda parter att aktivt uttrycka sig i situationen. Benämningen har också en relationell prägel – i ett samtal är strukturen friare, tematiken öppnare och själva relationen mera grundläggande än i en intervju.

rösten som didaktisk resurs. Avsikten var alltså inte att deltagaren skulle återuppleva inspelningstillfället som sådant, utan att den autentiska situationen kunde utgöra underlag för samtal där deltagaren fick ett nytt perspektiv på sig själv och sin röst användning. Information om intervjusamtalens längd (i antal minuter) och uppgifter om var de genomförts (om annanstans än på universitetet) finns i tabell 1.

Tabell 1. Intervjusamtalens längd och plats för genomförande.

Deltagare	I	II	III	IV	V	Total tid
Milla	29	38	38	48	46 (bibliotek)	199 min
Lisa	29	34	47	39	26 (hemma)	175 min
Katja	25	19	40	35	31 (hemma)	150 min
Jonas	28	39	37	50	30 (arbetsplats)	184 min
Nina	25	30	30	45	36 (per telefon)	166 min
Malin	39	39	39	60	57 (arbetsplats)	234 min
Anna	23	45	46	52	23 (hotelloobby)	191 min
Hanna	25	37	37	47	30 (universitetet)	176 min
Anki	26	32	30	43	42 (arbetsplats)	173 min
Heidi	22	52	35	38	28 (café)	175 min

De fyra första intervjusamtalen genomfördes i regel i universitetets utrymmen och de varade mellan en halv och en timme. Den totala tiden för intervjusamtal är omkring tre timmar per deltagare. Om möjligt genomfördes samtalet så att forskaren och deltagaren satt vända snett mot varandra vid ett bord, på vilket bandspelare och mikrofon stod placerade. Samtalet inleddes vanligen med småprat om deltagarens studievardag. Avsikten var att ge båda parter möjlighet att landa i situationen. Därefter övergick samtalet till det för dagen aktuella ämnet och den för tillfället upprättade frågeguiden. Som forskare strävade jag efter att vara lyhörd för olika trådar, som deltagaren ville föra in i samtalet. Även om det fanns en frågeguide var jag mån om att påpeka att deltagaren kunde ta upp ämnen hon eller han själv fann intressanta eller relevanta. Jag valde ibland att delge personliga tankar eller erfarenheter i syfte att minska distansen och komma ur en rigid struktur av frågor och svar. Om deltagaren ställde frågor av logopedisk karaktär

besvarade jag dem utifrån min kompetens som talterapeut. I slutet av varje samtal gick jag tillsammans med deltagaren igenom eventuella frågetecken kring kommande intervjusamtal och videoobservation. Deltagarna hade också möjlighet att senare kontakta mig per telefon eller e-post ifall frågor eller funderingar uppkom i förhållande till det vi samtalat om. Efter varje samtal gjorde jag korta anteckningar om hur atmosfären varit, om något tema kanske kunde vidareutvecklas i följande samtal eller om någonting blivit oklart och behövde redas ut ytterligare. I samtliga intervjusamtal var jag extra uppmärksam på beskrivningar av händelser där deltagaren upplevt att hennes förståelse förändrats eller att hennes fokus för lärande tagit en ny riktning.

Distansen mellan forskare och deltagare minskades av det faktum att jag i ålder, social bakgrund, utbildning och språkbruk har många likheter med deltagarna. Ändå fanns ett ofrånkomligt distanserande element i form av att jag också var deras lärare i kursen "Rösten i fokus" och skulle komma att bedöma dem som antingen godkända eller underkända i kursen. Jag berättade för dem att jag uttryckligen inte var ute efter en värdering av kursen eller mig som lärare, utan att fokus skulle ligga på deras eget lärande. Däremot var jag öppen för att ta del av såväl positiva som negativa kommentarer kring hur sådana faktorer som kursupplägg, val av studieformer etc. kunde ha inverkat på läroprocessen. Min egen uppfattning är att samtalen hade en informell och personlig karaktär, där planerade element kunde varvas med spontana inslag av humor eller nya tanketrådar som dök upp. Samtliga deltagare var måna om att respektera de tider vi kommit överens om för intervjusamtal, och alla samtal kunde genomföras som planerat.

Intervjusamtalen speglar inte i första hand en objektiv yttre verklighet eller sanning. Det finns alltid en risk för att deltagare förskönar, idealiserar eller svarar det de tror att forskaren vill höra. Högst troligt uppstod i själva intervjusamtalet nya förståelser av både fenomenet lärande och den egna rösten i förhållande till läraryrkets krav. Rummet kanske inverkade på vad forskaren eller deltagaren väljer att tala om. Möbleringen, vårt fysiska avstånd och andra yttre markörer bildade en fond mot vilket intervjusamtalet gestaltade sig. Människans liv och erfarenheter är komplexa fenomen och föränderliga fenomen, som inte kan "fångas" på ett entydigt sätt. Språkets möjligheter att representera "verkligheten" är också begränsade och påverkas av den aktuella kontexten. Däremot anser jag att deltagarnas svar på intervjufrågorna berättar någonting om de sociala konstruktionerna kring röst, lärande och lärarskap. Deltagarna gjorde referenser till den kulturella diskursen om läraren som professionell röst användare. I intervjusamtalen använde de sig av tillgängliga kulturella källor (uttryckssätt, ordval och begrepp) för att uttrycka sin erfarenhet av lärande på detta område. Vad jag avser belysa är alltså *den berättade verkligheten* om vad det innebär att bli professionell röst användare i läraryrket.

## 4.2.2 Processdokumentationer

I studiens empiriska material ingår tio processdokumentationer. De är skrivna som slutuppgifter i samband med kursen ”Rösten i fokus” och utgör därmed grunden för examination av kursen. Instruktionen inför skrivandet betonade uppgiftens karaktär av loggbok: en reflektion över den egna läroprocessen. Jag gav ingen anvisning om struktur eller omfattning, utan bad deltagarna skriva uppgiften utifrån sina personliga utgångspunkter. Avsikten var att på detta sätt (precis som i intervjusamtalen) låta deras egen gestaltning av fenomenet framträda. Följaktligen varierar såväl innehåll som omfattning hos processdokumentationerna. De flesta av texterna är dock kronologiskt strukturerade och mellan 3 och 5 sidor långa. Några texter är uppbyggda kring enskilda teman som just den deltagaren valt att fästa sin uppmärksamhet vid, medan de flesta texter berör kursen som helhet. Vissa texter är skrivna i en distanserad och refererande stil, andra återigen har en personlig och kommenterad ton. Några texter innehåller estetiska element i form av en egenhändigt skriven dikt eller citat hämtade från skönlitteratur.

Orsaken till att processdokumentationerna inkorporerades i det empiriska materialet var att jag ville få tillgång till deltagarnas skriftliga berättelse om läroprocessen. Utgångspunkten här var att människan konstruerar mening också genom själva skrivprocessen (jfr Hodder 2000:704; Marshall & Rossman 1999:122). Människan sållar i sina erfarenheter: lyfter upp, utesluter och värderar, samtidigt som hon skapar mening genom den röda tråd hon väver in i berättelsen. I någon mån kunde processdokumentationen därför antas förmedla ett delvis annat perspektiv på läroprocessen än intervjusamtalen. Ett antagande var att skrivprocessen av vissa deltagare kunde upplevas som mindre påträngande än intervjusamtalen och därmed ge utrymme för en mera ostörd reflektion kring upplevelserna från kursen.

Processdokumentationen kan betraktas som ett slags brukstext (Hellspong 2001:13) eller ett dokument (Marshall & Rossman 1999:116; Hodder 2000:703). Gränsdragningen mellan olika typer av texter är allt annat än entydig, men kännetecknande för brukstexter är att de skiljer sig från estetiska texter genom sina praktiska eller teoretiska syften. Textens möjligheter som underlag för tolkning kan och bör dock problematiseras. Min utgångspunkt är att textens innebörd finns i skrivandet eller läsandet – inte i själva texten – och att innebörden därmed alltid är inbäddad i den kontext där texten brukas (Hodder 2000:704). Min förståelse av de texter processdokumentationerna utgör är således att de är socialt, kulturellt och historiskt situerade uttryck för den mening deltagarna tillskriver sina erfarenheter av lärande. Processdokumentationerna i den aktuella studien måste därför också förstås mot bakgrund av att de producerats som examination för kursen ”Rösten i fokus”.

### 4.2.3 Swedish Voice Handicap Index (Sw-VHI)

Som ett komplement till övriga forskningsmaterial valde jag att låta deltagarna fylla i ett s.k. rösthandikappindex: en förlaga<sup>87</sup> till Swedish Voice Handicap Index (Sw-VHI). Frågeformuläret Voice Handicap Index (VHI) utvecklades ursprungligen i USA (Jacobson m.fl. 1997) i strävan att fånga den subjektivt upplevda rösthälsan eller de vardagliga konsekvenserna av röstproblem. VHI har under åren spridit sig till flera europeiska länder<sup>88</sup> där det fungerar i klinisk praxis. Under 2000-talets början har dess svenska översättning prövats och omarbetats, samt dokumenterats genom forskning (se t.ex. Lyberg Åhlander m.fl. 2011; Ohlsson och Dotevall 2009). Formuläret består av trettio påståenden kring fysiska, emotionella och funktionella domäner av röst användning (se appendix 5 a och b). Svartalternativen på den femgradiga skalan är *aldrig*, *nästan aldrig*, *ibland*, *nästan alltid* och *alltid*. En totalpoäng för de tre domänerna kan räknas ut och betraktas mot riktgivande normer för hälsa respektive ohälsa. Också enskilda domäner kan vägas mot varandra för att se i vilken domän problemen dominerar. Den ursprungliga avsikten med formuläret är att kartlägga den upplevda rösthälsan hos patienter med röststörning. Genom att medvetandegöra patienterna om röststörningens konsekvenser i vardagen tänker man sig kunna öka deras motivation för en modifiering av röstbeteendet. Dessutom strävar man till att med frågeformuläret som utgångspunkt utvärdera resultaten av logopedisk behandling av röststörningen (jfr Ohlsson & Dotevall 2009).

Sw-VHI omfattas givetvis av den problematik som gäller frågeformulär överlag. Marshall och Rossman (1999:129) problematiserar användningen av frågeformulär. Användningen av frågeformulär vilar på antagandet att upplevelser eller attityder kan beskrivas och mätas genom självrapportering. En annan utgångspunkt är att formuläret genomgående besvaras på ett uppriktigt och exakt sätt. Vidare förutsätts att formulär kan besvaras utgående från färdigt strukturerade svarskategorier. För att jämförelser mellan individer eller grupper ska vara möjliga förutsätts att frågor eller påståenden förstås på ett likartat sätt av de personer som tillfrågas. Misstolkningar och missförstånd är enligt Fetterman (1998:54) vanliga i samband med frågeformulär. För forskaren finns i regel ingen interpersonell kontext med ledtrådar om hur svaren kan tolkas. Vissa av de ovan nämnda antagandena gäller naturligtvis också intervjuer eller skriftliga dokument som produceras av deltagarna själva.

I den aktuella studien användes frågeformuläret inledningsvis som en inkörspport till den individuella röstobservation som erbjöds alla studerande på kursen. Deltagarna fyllde i frågeformuläret på egen hand vid en av föreläsningarna i kursens början. Den gemensamma diskussionen kring frågeformuläret genomfördes vid det andra intervjusamtalen. Syftet med att

---

<sup>87</sup> Med tillstånd av Ann-Christine Ohlsson och Hans Dotevall, som har arbetat med en svensk översättning och validering av Sw-VHI.

<sup>88</sup> Åtminstone en holländsk, en tysk och en fransk version föreligger (se Ohlsson & Dotevall 2009).



använda frågeformuläret var i första hand att få ett underlag för samtal kring olika aspekter av deltagarens röst användning, samt att tidigt fånga upp eventuella upplevda röstproblem. I licentiatavhandlingen analyserade jag inte materialet specifikt. Under arbetet med doktorsavhandlingen framstod det som intressant att dels jämföra deltagarnas Sw-VHI mellan två tillfällen, dels analysera Sw-VHI med avseende på deltagarnas eventuella röstproblem i förhållande till den nyligen publicerade riktgivande normen (Ohlsson & Dotevall 2009). Deltagarna fick därför fylla i ett andra Sw-VHI i samband med det femte intervjusamtalet våren 2008.

Av de diskussioner som fördes kring Sw-VHI med deltagarna framgick att variationen i hur påståendena uppfattades var stor, liksom att kriterierna för svarsalternativen upplevdes som synnerligen subjektiva. Medan någon deltagare preciserade sitt val av svarsalternativet *ibland* som någon gång per år, avsåg någon annan deltagare med *ibland* någon gång per vecka. Min uppfattning är att frågeformuläret fick sin fulla betydelse först när det kombinerades med ett samtal kring hur den svarande uppfattat påståendena och framför allt i ljuset av en diskussion omkring innebörden i de svarsalternativ som valts.

#### 4.2.4 Röstobservation

Den fjärde typen av metod för att samla information om studiens deltagare och om deras förhållningssätt till den egna rösten var genom de röstobservationer<sup>89</sup> som gjordes i början av kursen ”Rösten i fokus”. Denna möjlighet väckte dock hos vissa deltagare blandade känslor: bland deltagarna i studien vittnades om känslor av både nyfikenhet, osäkerhet och nervositet. För att förbereda deltagarna på vad röstobservationen innebar presenterade jag vid en av kursens inledande föreläsningar en ram för observationen. Jag berättade om dess syfte, visade den observationsblankett som utgjorde underlag för diskussionen och talade om hur röstobservationen går till. Den yttre ramen för observationen var att deltagaren själv bokade en tid för röstobservation på den lista som cirkulerade under föreläsningar och inledande övningar. Valet att göra röstanalysen var därmed deltagarens eget och utgjorde inget krav för examination av kursen. Samtliga deltagare i studien valde dock att delta i röstobservationen.

För observationen användes en blankett utarbetad för röstobservationer inom lärarutbildningen (Østern 1988). Blanketten innehöll en del för *självobservation* och en del för *lärarobservation*. Deltagaren tog ställning till två påståenden angående heshet och rösttrötthet, samt gjorde en subjektiv bedömning av den egna rösten i fråga om röstläge, hörbarhet, kvalitet, variation, klang, tempo, andning och artikulation. Därefter gjordes en kort

---

<sup>89</sup> En s.k. *individuell röstanalys* erbjuds samtliga studerande på kursen ”Rösten i fokus”. Under femton minuter får studerande då möjlighet att diskutera sin egen röst användning med en legitimerad talterapeut, som även gör en bedömning av några aspekter av röst användningen baserad på analys av spontant tal och textläsning.

(2–3 minuter) inspelning där deltagaren högläste en text, varvid forskaren gjorde en bedömning av deltagarens röst utifrån ovan nämnda parametrar. Tillsammans lyssnade deltagaren och forskaren sedan igenom inspelningen, samt diskuterade respektive bedömning. Avslutningsvis gavs (vid behov) förslag på åtgärder eller råd för hur deltagaren kunde utveckla sin röst användning med tanke på läraryrkets krav. Observationsblanketten, inklusive bedömningskriterierna, finns i appendix 6. Strävan var att hela situationen utformades som ett samtal där den studerande gavs möjlighet att berätta om, ställa frågor om och kommentera sin röst.

I litteraturen är det svårt att finna en diskussion kring de etiska och praktiska problemen med röstobservationer. Min uppfattning är att röstobservationer av screeningkaraktär görs tämligen oreflekterat i såväl pedagogiska som logopediska kontexter och jag vill lyfta fram några beaktansvärda faktorer. Situationen som helhet präglas ofta negativt av den korta tid som står till förfogande och de många element som ingår i uppgiften. På femton minuter förväntas en så pass trygg atmosfär uppstå att deltagarens röst kan bedömas på ett rättvist sätt. Vidare är utgångspunkten att tillit och förtroende skapas i en sådan grad att deltagaren vill och vågar uttrycka sina uppfattningar och frågor om den egna rösten. Bedömaren förväntas i sin tur göra en adekvat perceptuell bedömning av rösten, fånga upp eventuella subjektivt upplevda röstbesvär, samt förmedla sina observationer på ett sätt som deltagaren kan ta till sig. Ett av syftena med observationen är att kartlägga eventuella allvarliga röstproblem hos för att vid behov rekommendera logopedisk behandling i Studenthälsans regi. I röstobservationens karaktär ligger alltså en värderande och bedömande undertext – oberoende av hur själva situationen utformas. Relationen mellan deltagare och bedömare kan under röstanalysen alltså i värsta fall präglas av såväl tidsbrist som asymmetri. Man kan med fog fråga sig vilka konsekvenser detta har både för den observerades röst användning och upplevelse av situationen<sup>90</sup>. För bedömaren gäller således att hantera situationen varsamt, att vara lyhörd och bekräftande och skapa en trygg atmosfär.

När det gäller röstobservationerna som en del av det empiriska materialet i studien var deras primära syfte att bidra med en bild av hur deltagaren själv förhöll sig till den egna rösten. Deras sekundära syfte var att göra ett underlag för min förståelse av deltagarens utgångspunkt och läroprocess under kursens gång. Deltagarens upplevelse av den egna rösten utgjorde därmed ett slags ”inre avtryck” som kunde speglas mot det ”yttre avtryck” som min perceptuella bedömning av deltagarens röst innebar.

---

<sup>90</sup> Paradoxalt nog föreföll majoriteten av deltagarna ändå att uppleva röstobservationen som värdefull och givande, eftersom de i samband med kursutvärderingarna kommenterade den i uteslutande positiva ordalag. En relevant fråga är naturligtvis vilka studerande som avstod från att kommentera observationen och varför de gjorde det.

#### 4.2.5 Videoobservation

Videoobservationen kom till som ett komplement till de verbalt inriktade forskningsmaterialen på basis av de slutsatser jag drog i samband med pilotstudien. Jag blev intresserad av att spegla deltagarnas beskrivningar mot ”verkligheten” – den autentiska kontext där läraren som professionell röst användare verkar. Klassrummet, med alla sina bakgrundsljud, bättre eller sämre akustik, ergonomiska förhållanden etc. utgör ju den plats där deltagarnas röstrelaterade kunskaper förkroppsligas. I stället för att enbart tala om röst och lärande som ett abstrakt fenomen ville jag möjliggöra en diskussion om deltagarens röst och lärande i förhållande till hur rösten användes i sitt sammanhang.

Videoobservationen gjordes cirka tre månader efter att kursen ”Rösten i fokus” avslutats. Samtliga deltagare hade tidigare under kursen varit med om en videoinspelning och diskussion kring den egna undervisningen och sade sig vara bekväma med att ha en extern observatör och en videokamera med vid ett undervisningstillfälle. Videoobservationen gjordes i samband med deltagarens undervisning (på Övningsskolans högstadium och gymnasium, samt på en folkhögskola och i ett arbetarinstitut). Deltagarna fick själva fritt välja vilket undervisningspass som observerades och fick instruktion om att välja ett pass där de bedömde att observationen skulle störa deras undervisning i så liten utsträckning som möjligt. Som en följd av detta kom videoobservationerna att variera både vad gäller omfattning, innehåll och kontext. Elevernas antal och ålder, handledares och medauskultanters närvaro, och undervisningsutrymmenas utformning är exempel på yttre omständigheter som skiljer sig mycket mellan de olika videoobservationerna. Också den tidpunkt på dygnet då observationen gjorts varierar, vilket naturligtvis kan ha sin inverkan på deltagarens röstkvalitet och framträdande. De berörda eleverna fick på förhand information om att videoobservationen var planerad och samtyckte till att den gjordes<sup>91</sup>. Som forskare inledde jag varje observationstillfälle med att kort berätta för eleverna vem jag var, varför jag var där och att fokus för inspelningen var deras lärare (d.v.s. deltagaren). Jag berättade också att det var lärarens röst som var föremål för mitt intresse och att hon eller han var försedd med en mygga<sup>92</sup> – att elevernas röster inte skulle höras i någon större utsträckning på videon – och att jag hoppades att min närvaro inte skulle störa dem i deras arbete.

Videoobservationerna gjordes med digital kamera placerad på stativ i klassrummets bakre del. Deltagaren bar en trådlös mikrofon placerad på bröstet (cirka tio centimeter från munnen). Det inspelade materialet per deltagare är mellan 35 och 70 minuter, vanligen omkring en timme långt (se tabell 2).

---

<sup>91</sup> Här kan man naturligtvis fråga sig vilka reella möjligheter eleverna hade att avstyra videoobservationen mot bakgrund av de maktrelationer som präglar vardagen i de flesta skolor.

<sup>92</sup> En liten trådlös mikrofon, som med god kvalitet tar upp ljud endast inom en relativt liten radie.

Tabell 2. Videoobservationer. Datum, inspelningsplats och längd i antal minuter.

Deltagare	Videons längd (min)	Plats	Datum
Milla	52 minuter	Gymnasium	6.2 2003
Lisa	63 minuter	Högstadium	7.2 2003
Katja	59 minuter	Högstadium	24.1 2003
Jonas	66 minuter	Gymnasium	30.1 2003
Nina	65 minuter	Gymnasium	27.1 2003
Malin	56 minuter	Arbetsinstitut	26.3 2003
Anna	46 minuter	Folkhögskola	28.1 2003
Hanna	68 minuter	Högstadium	7.2 2003
Anki	70 minuter	Högstadium	5.2 2003
Heidi	62 minuter	Högstadium	31.1 2003

För mig som forskare var ljudupptagningen av röst användningen av primärt intresse. Via videon fanns dock miljö, rörelser i rummet, kroppsspråk och i viss mån blick dokumenterade som ett sammanhang för röst användningen. Deltagarens röst användning kan därigenom läsas mot en fond av bilder. Jag utgick från att skapa en bild med deltagaren i fokus vid videofilmningen. I regel var bilden av deltagaren i helfigur, tidvis zoomades också deltagarens ansikte in. Min strävan var att följa deltagarens rörelse i rummet, men att undvika att direkt filma de elever som deltog i undervisningen. Jag dokumenterade (i form av en grov skiss och korta anteckningar) undervisningsutrymmets utformning och inredning, samt deltagarens och kamerans och min egen placering. Utöver detta skissade jag elevernas, handledarens och eventuella medauskultanter placering i klassrummet. Jag gjorde också korta noteringar om atmosfären, undervisningens tema och min första uppfattning om intressanta episoder under observationens gång.

Videoobservationen användes främst för stimulated recall vid det fjärde intervjusamtalet och som en bakgrund till min analys och tolkning av intervjumaterialet. Från det videobandade materialet valdes fyra till fem kortare sekvenser ut som underlag för det fjärde intervjusamtalet med varje deltagare. Urvalet gjordes relaterat till deltagarens röst användning. Av särskilt intresse var episoder där röst användningen förändrades markant i fråga om röstläge, volym eller röst kvalitet. Videomaterialet användes således endast delvis i samband med intervjusamtalen. Videoobservationen fungerade därefter som en referensram i analysarbetet och i skapandet av en individuell narrativ kring var och en av de tio deltagarna. Däremot har jag inte direkt analyserat videoobservationerna i arbetet med avhandlingen. Här föreligger alltså möjligheter till fortsatt forskning om den blivande lärarens röst användning i autentisk undervisningskontext.

#### 4.2.6 Deltagande observation

Deltagande observation är en metod med rötter inom kulturanthropologi och etnografi. Metoden är en del av det som brukar benämnas fältarbete och bygger på forskarens engagemang i den sociala värld som studeras. Centralt är att forskaren vistas i fält under en längre tid<sup>93</sup> och på så sätt börjar internalisera den studerade kulturen utgående från hur deltagarna hör, ser och upplever verkligheten. Forskaren kan alltså lära sig någonting om fenomenet genom sina egna erfarenheter av det och senare grunda sin analys i dessa iakttagelser (jfr Fetterman 1998; Marshall & Rossman 1999). Den deltagande observatörens roll kan variera mellan två ytterligheter: fullt deltagande och tyst observation. Min egen roll i den aktuella studien kan närmast beskrivas som en privilegierad och aktivt deltagande observatör, eftersom jag hade gott tillträde till fältet, deltog aktivt i den aktuella sociala situationen och deltagarna visste om min forskarroll under kursens gång.

Deltagande observation dokumenteras i regel i form av fältanteckningar. Dessa fältanteckningar är detaljerade, konkreta, ickevärderande beskrivningar av händelser och beteenden i den naturliga kontexten. Utgångspunkten är alltså att händelser och beteenden är laddade med innebörd, att de uttrycker underliggande värderingar och uppfattningar. Deltagande observation görs ofta som ett komplement till andra metoder och dess värde i en explorativ forskningsprocess kan vara att den bidrar till en kartläggning av hur den fortsatta materialinsamlingen kan fokuseras. Den deltagande observationen kan också utgöra en grund för förståelsen av det övriga material forskningen genererar. I den aktuella studien fyller den deltagande observationen just dessa funktioner. Fetterman (1998:37) understryker särskilt att forskaren kompletterar överblick med fokus på detaljer i en cyklisk process. Växlingen mellan metoder som fångar helheten och metoder som riktar uppmärksamheten mot enskildheter är därför avgörande i en forskningsprocess av detta slag.

I den aktuella studien gjordes deltagande observation under den tid kursen ”Rösten i fokus” pågick och i samband med besöken i de undervisningskontexter där videoobservationen genomfördes. Mitt syfte var att i anteckningar fånga de iakttagelser och tankar lektionerna gav upphov till hos mig som forskare. Anteckningarna utgjorde grunden för vissa teman i intervjusamtalen och bidrog till min förståelse av det empiriska materialet som helhet. Den deltagande observationen bör betraktas i skenet av mina tidigare erfarenheter som studerande, lärare, talterapeut och forskare i kurser i förebyggande röstvård. Jag gick in i den aktuella studien med dryga tio års erfarenheter av kurser om professionell röst användning (både som studerande och som lärare) och hade därmed en gedigen insikt i fältet. Också arbetet med pilotstudien kan betraktas som en vistelse i fält som bidragit till min kännedom om den kontext i vilken materialet föds. Utmaningen har för

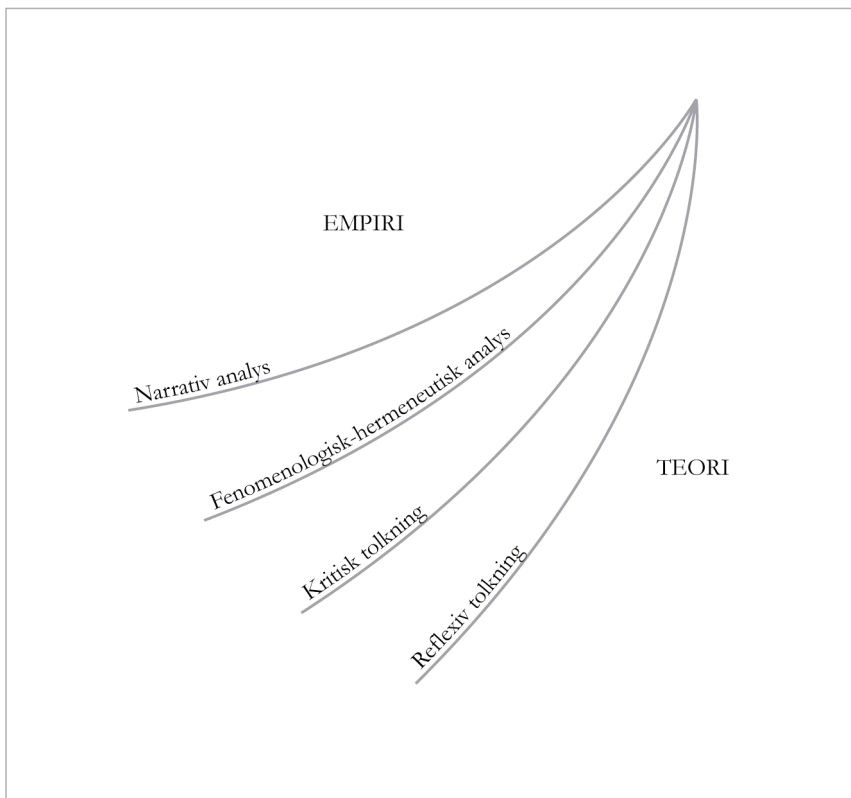
---

<sup>93</sup> Fetterman (1998:35) nämner 6–12 månader som en lämplig tid för en enhetlig vistelse i fält. I tillämpade miljöer kan vistelsen fördelas över flera perioder under en längre tid. Man bör här alltså skilja på att göra etnografi och att tillämpa etnografiska metoder, vilket är fallet i denna studie.

min del därför snarast varit att öka distansen till fältet och ”göra det bekanta främmande”. Jag återkommer till denna problematik i avsnitt 4.4.

### 4.3 Analysprocessens fyra stråk

I min bearbetning av forskningsmaterialet finns fyra tydliga stråk<sup>94</sup> (se figur 11).



Figur 11. *Analysprocessens fyra stråk.*

Med utgångspunkt i en trippelhermeneutisk (Alvesson & Sköldberg 2008:349–350) rörelse fördjupar jag gradvis tolkningen från en fältnära deskriptiv förståelse av forskningsfenomenet över en teorimättad gestaltning till en kritiskt präglad förståelse. Därtill låter jag läsaren ana ett fjärde stråk i

---

<sup>94</sup> Jag har valt metaforen *stråk* (istället för nivåer, faser eller steg) för att uttrycka parallelliteten i de olika tolkningarna.

analysprocessen, nämligen den reflexiva tolkningen<sup>95</sup>. Resultatkapiteln blir därmed ett försök till kvadrohermeneutisk förståelse av forskningsfenomenet. Trots att de fyra stråken här för åskådighetens skull redovisas var för sig, har analysprocessen i praktiken inneburit ett arbete med de fyra stråken omlott och parallellt. Tillbakablickar på det empiriska materialet, teoretiska fördjupningar och spegling av nya möjliga tolkningar har varvats med skrivandet av individuella narrativer, metanarrativen och slutligen diskussionskapitlet. Den narrativa analysen har genomförts med inspiration från McCormack (2004) och den fenomenologisk-hermeneutiska analysen med utgångspunkt i Lindseth och Norberg (2004). Eftersom mitt arbete bottnar i en hermeneutisk tradition har upprepade rörelser mellan del och helhet, förförståelse och förståelse genomsyrat processen.

*Det första stråket* kan liknas vid en enkel hermeneutik: deltagarnas beskrivningar i intervjusamtal med forskaren översattes alltså från tal till text. Här synliggjorde jag deltagarnas och min egen vardagsförståelse av forskningsfenomenet genom tio individuella narrativer. Det första stråket har inspirerats av den narrativa analys som McCormack (2004) beskriver. Jag trädde in på stråket genom att upprepade gånger läsa transkriptionerna från de fyra första intervjusamtalen. Jag läste också igenom samtliga deltagares processdokumentationer. Röstobservationerna, frågeformuläret Sw-VHI och deltagarnas processdokumentationer utgjorde en fond för läsningen. Till videoobservationen vände jag mig för att få en helhetsbild av hur deltagaren kommunicerade, främst med röst användningen, i den autentiska undervisningskontexten. Efter upprepade läsningar av forskningsmaterialet markerade jag de avsnitt som berörde forskningsfenomenet, d.v.s. de avsnitt där deltagaren gav uttryck för sitt eget lärande och sin syn på rösten som arbetsredskap i läraryrket. Jag utgick från viktiga episoder, vändpunkter och återkommande teman. Uppgifterna från intervjusamtal, processdokumentation och studerandes del av röstobservationen sammanfogades till en berättelse i första person singular med en kronologisk grundkaraktär. Efter det femte intervjusamtalet gjordes motsvarande genomläsning av transkriptionerna och de centrala elementen fogades som en pendang till den individuella narrativen.

De individuella narrativen speglar därmed hur deltagarna själva formulerar sitt lärande när jag under intervjusamtalen riktar deras uppmärksamhet mot läroprocessen. De synliggör alltså deras egen tolkning och förståelse av fenomenet lärande i relation till professionell röst användning. Efter respektive narrativ sammanfattades de centrala dragen i deltagarens läroprocess kort. Min vandring längs detta fältnära stråk gav mig en första förståelse av hur blivande lärare gestaltade sitt röstrelaterade lärande i förhållande till sitt framtida yrke. Den förståelsen uttrycktes genom en sammanfattande överblick över de fyra anteckningarna och pendangen. Uppgifterna från Sw-VHI och röstobservationen sammanställdes därefter i tabellform och speglades mot de individuella narrativen. Genom

---

<sup>95</sup> Alvesson och Sköldberg (2008:490) framför begreppet *kvadrohermeneutik* som ett exempel på en trippelhermeneutisk tolkningsprocess driven och genomsyrad av reflexionens princip.

upprepade läsningar av forskningsmaterialet och en analys av narrativerna i förhållande till det logopediska materialet trädde de återkommande dragen och den röda tråden i deltagarnas berättelser fram. Här inledde jag alltså en analys ”på tvären” av de individuella forskningsmaterialen.

*Det andra stråket* präglas av dialogen mellan empiri och teori. Detta stråk uttrycker den dubbla hermeneutikens forskningsperspektiv på tolkningen. För att tydligare ringa in gemensamma underliggande teman och söka mönster i berättelserna om läroprocessen valde jag att även använda mig av en fenomenologisk-hermeneutisk metod<sup>96</sup> för tolkning av intervjumaterial (Lindseth & Norberg 2004). Denna del av analysprocessen utfördes i tre steg. Först läste jag intervjutranskriptionerna i sin helhet och identifierade *meningsenheter* avseende röstrelaterat lärande. Dessa meningsenheter kännetecknades av att deltagaren beskrev hur lärandet gick till. Här fanns alltså direkta beskrivningar av själva erfarenheterna, d.v.s. de stunder som deltagaren själv identifierade som avgörande i läroprocessen. Här fanns också beskrivningar av själva röst användningen. Meningsenheterna markerades och kondenserades därefter till korta uttryck i vardagliga ordalag. Syftet med dessa *kondenseringar* var att behålla närheten till deltagarnas egna ord och uttryck. Jag läste sedan kondenseringarna både inom deltagare och mellan deltagare och samordnade dem grovt så att kondenseringar med närliggande innebörd sammanfördes inom samma *dimension*. För ett exempel på de tre stegen i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen, se tabell 3.

Tabell 3. Exempel på steg ett, två och tre i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen baserad på transkription av intervjusamtal III med Jonas.

Meningshelhet	Kondensering	Dimension
”Att om man får feedback så vet man vad som är ens starka sidor och vad man ska jobba med. Det är alltid bra att höra andras kommentarer också.” (samtal III s. 24, Jonas)	<i>att få feedback</i>	Relation
	<i>att jobba med</i>	Kropp
	<i>att höra</i>	Relation

Jag valde därefter att lägga till ett fjärde steg i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen genom att sammanställa samtliga kondenseringar inom varje dimension och gruppera dem enligt innehåll. Dessa grupperingar bildade slutligen de *aspekter* som tillsammans utgör en dimension. För ett

<sup>96</sup> Denna metod har likheter med Giorgis deskriptiva fenomenologiska metod, men utgår från den fenomenologiska hermeneutiken sådan den uttrycks av Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur.



exempel se tabell 4. För en sammanställning av samtliga kondenseringar och aspekter inom varje dimension, se appendix 8.

Tabell 4. Exempel på det fjärde steget i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen.

Kondensering	Aspekt	Dimension
<i>Att känna, märka, se, höra, fokusera, observera...</i>	Sinnesintryck	Kropp
<i>Att göra, omsätta, använda, experimentera, leka, vårda...</i>	Handling	
<i>Att ha nytta av, ha med sig, få en vana, ha i ryggraden...</i>	Tillstånd	
<i>Att kläcka till, slås av, bli medveten om, väcka tankar...</i>	Insikt	Tanke
<i>Att tänka på, analysera, reflektera, koppla, relatera...</i>	Bearbetning	
<i>Att komma ihåg, ligga och gro, känna till, vara insatt, veta...</i>	Minne	
<i>Att vara bekväm, vara i balans, vara du med sig själv...</i>	Acceptans	Känsla
<i>Att trivas, gilla ämnet, vara öppen, bry sig, vilja, bli berörd...</i>	Motivation	
<i>Att spegla sin person, vara naturlig, vara sig själv...</i>	Självuttryck	
<i>Att tala om, diskutera, bolla, dela, samtala, kommunicera...</i>	Dialog	Relation
<i>Att få feedback, bli sedd, få uppmärksamhet, kritiseras...</i>	Återkoppling	
<i>Att distansera sig, speglas, få perspektiv, ta intryck...</i>	Perspektivskifte	

Längs detta andra stråk vandrade jag alltså med de fältnära berättelserna och resultaten av den fenomenologisk-hermeneutiska analysen på ena sidan och forskningen om lärande och röst användning på den andra sidan. Fokus låg på de avsnitt där lärandet som process beskrevs, d.v.s. på hur lärandet gick till och vad som kännetecknade läroprocessen, snarare än vad lärandet ledde till. De tentativa resultaten av den fenomenologisk-hermeneutiska analysen prövades kontinuerligt mot forskningsmaterialet<sup>97</sup> som helhet genom att detta lästes upprepade gånger med avseende på konvergerande och divergerande element. Genom systematisk analys ökade jag graden av abstraktion, dekonstruerade deltagarnas berättelser och sökte kunskap om innebörden i deltagarnas levda erfarenheter av lärande i egenskap av blivande professionella röst användare.

Det tredje stråket i analysprocessen kan betraktas som ett uttryck för en trippelhermeneutisk strävan efter kritisk tolkning. Längs detta stråk lyfte jag de centrala resultaten från studien och värderade dem i förhållande till rådande diskurser inom pedagogik och logopedi. Jag relaterade resultaten till frågor om omedvetna processer, maktrelationer och utbildningsideologier.

<sup>97</sup> Jag avser här transkriberade intervjusamtal, processdokumentation, frågeformuläret Sw-VHI och röstobservation.

Resultaten belystes även i termer av konvergens och divergens. Vilka resultat bekräftade min tolkning och vilka motsade min tolkning? Kritiska aspekter på deltagarnas gestaltningar av sina erfarenheter från läroprocessen vägdes här in och redovisades. Här var mitt syfte att lyfta fram de processer och strukturer som inverkar på forskarens och deltagarnas möjligheter att till synes fritt tolka och uttrycka sin situation och forskningsfenomenet. Här uttrycktes även det spänningsfält inom vilket forskningsfenomenet gestaltas.

*Det fjärde stråket* utgörs av en reflexiv hållning till den egna forskningen. Denna synliggörs genom en diskussion av de egna arbetssätten, de slutgiltiga tolkningarna och genom en spegling av de olika tolkningsstråken mot varandra. Därmed spänner detta stråk över samtliga resultatkapitel, men framträder tydligast i kapitel 8. De grundläggande elementen i en reflexiv tolkning är å ena sidan dekonstruktion, defensivitet, destabilisering och å andra sidan rekonstruktion och representation (Alvesson & Skoldberg 2008:548–549). De förra pekar på osäkerheter, problem och begränsningar i forskningen som projekt, medan de senare odlar öppenhet, kreativitet och mångfald, samt baddar för utveckling av forskningspraxisen. Målsättningen är en balans mellan de båda elementen. Genom reflexivitet speglas de olika möjliga tolkningarna mot varandra. Min strävan är att tillämpa den reflexiva tolkningens princip på hela forskningsprocessen och att konsekvent uttrycka den genom avhandlingstexten.

## 4.4 Forskningsetiska vägval

I linje med det personliga paradigmet<sup>98</sup> min forskning utgår från betraktar jag forskningsfenomenet som en socialt konstruerad ”verklighet”. Min förståelse av forskningsfenomenet vilar på en fenomenologisk-hermeneutisk grund, vilket innebär att det är situerat i deltagarnas och min egen livsvärld och präglad av deras och min egen levda erfarenhet och tolkning. Forskningsmaterialet är ingen direkt spegling av en verklighet som står redo att samlas in och redovisas. Snarare är materialet resultatet av ett möte mellan två livsvärldar: deltagarens och forskarens. Deltagarens levda erfarenhet synliggörs i textdokument och intervjusamtal, i röstobservation, videoobservation och frågeformulär. Forskningsmaterialet uppstår först i dessa möten mellan tal och skrift, handling och reflexion, forskare och deltagare. Dess slutgiltiga form är resultatet av en mångbottnad process, situerad i tid och rum, inramad av en forskningstradition och präglad av den enskilda forskarens förståelse. Materialet bär således inte på en slutgiltig och entydig ”sanning”, som står redo att upptäckas. Intervjumaterialet är ingen direkt avbildning av deltagarens upplevelser, utan ett slags berättad verklighet, som konstrueras tillsammans med forskaren i samband med intervjusamtalet. Intervjutranskriptionerna är de facto textdokument, som berövats kroppsspråk, mimik, tonfall och andra ickeverbala och visuella

---

<sup>98</sup> För en diskussion om de vetenskapsteoretiska grundvalarna för mitt arbete, se kapitel 3.

element, samtidigt som de tillförts interpunktion, frasindelning och turtagning. De utgör således också resultatet av en första tolkning från forskarens sida. Processdokumentationen är en skriven reflektion över individens erfarenheter. Röstobservation och frågeformulär synliggör några aspekter av den komplexa helhet individens röst användning och eventuella röstproblem i själva verket utgör. Forskningsmaterialet återspeglar givetvis händelser ur deltagarens livsvärld, men influeras också av intervjufrågornas eller formulärets utformning, relationen mellan forskare och deltagare, samt en rad andra personliga, sociala och kulturella faktorer.

Under hela forskningsprocessen har min relation till deltagarna varit präglad av min flerbottnade professionella identitet och kompetens. I denna är tre element starkt sammanflätade. I varje enskild situation har jag burit med mig både talterapeutens, pedagogens och forskarens kompetens. När jag föreläst och undervisat har pedagogen inom mig fått träda fram, medan forskaren och talterapeuten fått stå tillbaka. I röstobservationen är det talterapeutens kritiska öra och goda råd som dominerat. I intervjusamtalen har forskaren brett ut sig och låtit pedagogen och talterapeuten stå till sidan. Jag kan bara spekulera i hur deltagarna i studien påverkats av att dessa tre element ständigt varit närvarande. Till en början uppfattade deltagarna mig förmodligen som enbart pedagog, d.v.s. lärare i kursen ”Rösten i fokus”. Jag förväntades komma med information, ge ett utifrånperspektiv på den egna rösten och lära dem hur rösten bäst kan användas i undervisningen. Mycket sannolikt kom talterapeuten snabbt i fokus – jag förväntades bedöma om rösten var frisk eller sjuk, om det fanns risk för framtida problem eller inte, komma med goda råd och tips på hur eventuella röstbesvär kunde lindras. Småningom förefaller det som att forskaren tog plats på arenan. Jag organiserade intervjusamtal, ställde frågor om lärande, trängde mig kanske på med min videokamera och mikrofon.

Denna min flerbottnade roll var samtidigt både akilleshäla och styrka i forskningsprocessen. Närheten, insideskunsken och tillgången till nycklarna för kommunikation på just detta forskningsfält var resurser. Till fördel var dock att kursen inte utvärderades med betyg, utan i termer av godkänd eller underkänd. En tungt vägande fördel var att jag själv har erfarenhet av både röstutbildning och lärarutbildning. Deltagarna och jag delade också ålder (plus minus 30 år) och sociokulturellt sammanhang: finlandssvensk, medelklass, akademiker, i den flytande övergången mellan studier och arbetsliv. Den formella maktposition jag som lärare hade under kursen dämpades av det faktum att jag i många stycken kände till och delade deltagarnas koder för kommunikation. Under det sista intervjusamtalet accentuerades detta faktum ytterligare, eftersom både deltagarna och jag själv befann oss i arbetslivet och i ett skede av familjebildning. Till nackdel var dock att all denna insideskunskap givetvis riskerade bli min blinda fläck. Till nackdel var också att det var jag som undervisade i den kurs studien berörde. Hur kunde jag undvika att skapa en förväntan på positiva omdömen om kursen eller synliggöra goda effekter av lärande? Var det överhuvudtaget ens

möjligt?<sup>99</sup> Under de år som gått sedan forskningsmaterialets stomme konstruerades har jag gradvis ökat min distans till materialet. Jag arbetar inte längre kvar på Pedagogiska fakulteten. Jag har fått välbehövlig distans till min licentiatavhandling, som blev klar 2004. När jag återupptog arbetet med analys och tolkning av forskningsmaterialet år 2010 kunde jag därför tydligare uppmärksamma en aspekt av forskningsfenomenet, nämligen studerandes erfarenheter om bristerna i den utbildning de fått och deras beskrivningar av vad utbildningen ytterligare kunde ha gett dem.

Studien hade alltså vissa drag av aktionsforskning (se t.ex. Kemmis & McTaggart 2000). I forskningsprocessens första skeden utforskade jag – med deltagarnas hjälp – en del av min egen arbetsvardag i syfte att bättre förstå dess karaktäristiska drag. Ett övergripande syfte var också att på sikt förändra eller förbättra undervisningens praxis på detta område. Observation, utvärdering och kritisk reflexion fanns med i forskningsprocessen. Däremot saknades den cykliska experimentella dimensionen: i denna studie utgick jag inte från ett konkret problem, jag skapade heller inte en handlingsplan för att motverka detta problem, utvärderade inte de direkta effekterna av mina handlingar och planerar inte omedelbart för följande cykel. Att forska i min egen arbetsverklighet var inget okomplicerat beslut. Sett i efterhand hade jag kunnat minska risken för forskarbias<sup>100</sup> genom att genomföra studien på en annan lärarutbildning, med någon annan som lärare för kursen. Faktum är dock att utbildningen vid Åbo Akademi vid den tiden var den enda utbildningen på svenska för blivande ämneslärare i Finland och att jag var den enda tillgängliga läraren. Min bedömning var att fördelarna med min närhet till fältet klart övervägde nackdelarna, eftersom mitt syfte inte var att utvärdera effekterna av undervisningen, utan att utforska hur det går till när blivande lärare blir professionella röst användare. Med utgångspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk ansats anser jag därtill att min egen livsvärld och förförståelse utgör värdefulla utgångspunkter och resurser i forskningsarbetet (oberoende av forskningskontext). Min strävan blev därför att istället synliggöra min position genom hela forskartexten.

Sammanfattningsvis präglas min forskningsprocess alltså av en abduktiv hållning (jfr avsnitt 3.1, samt se Alvesson & Skoldberg 2008:55-56). Den kännetecknas av ett fortlöpande samspel mellan teori och empiri. Det empiriska materialet tolkades utgående från teoretiska perspektiv. Tolkningarna lästes kontinuerligt mot det empiriska materialet, vilket successivt genererade en fördjupad förståelse av forskningsfenomenet.

---

<sup>99</sup> Studerandes utvärdering av kursen ingår inte i studien. Syftet är heller inte att studera effekterna av undervisningen, utan att lyfta fram den läroprocess studerande går igenom.

<sup>100</sup> Kan här förstås som en skevhet, förvrängning, snedvridning i forskningen, som gör att resultaten inte återspeglar ”verkligheten”. Denna skevhet kan uppkomma på alla nivåer i forskningsprocessen (från planering till publicering av projektet). Den kan också uppstå som följd av ett partiskt eller fördomsfullt perspektiv, som inverkar på forskarens tolkning och värdering av forskningsfenomenet. Skevhet kan knappast helt undvikas i någon forskningsprocess. Däremot kan den hanteras bl.a. genom transparens i presentationen.

Genom den abduktiva hållningen riktade jag fokus på underliggande mönster och betydelser i det empiriska materialet. Min egen forskningsundran föddes utifrån min egen levda erfarenhet som lärare i röstvård i en empirisk kontext. Själva studien planerades med utgångspunkt i litteraturstudier av tidigare forskning. Det empiriska materialet analyserades och tolkades i en ständigt pågående dialog mellan min praktiska och teoretiska förståelse av forskningsfenomenet. Den förståelse som formuleras i min forskartext rör sig (förhoppningsvis) tillbaka ut i de professionella röst användarnas värld och tillämpas på olika sätt för att utveckla deras utbildningspraxis. Så pågår alltså en ständig rörelse mellan teori och empiri, där de båda reflekteras mot varandra och utvecklas i ljuset av varandra.

## 4.5 Om forskningsprocessen

Jag vill avsluta detta kapitel med en reflexiv diskussion kring själva forskningsprocessen. Forskningens *relevans* har jag uttryckt i kapitel 1 och delar av kapitel 2. Jag diskuterar den även i kapitel 7 och kapitel 8. Utöver de argument som redan framförts vill jag tillägga att detta veterligen är det första forskningsprojektet där fokus ligger på lärarstuderandes erfarenheter och där de ges en egen röst, inflätad i forskarens berättelse. Genom ett tvärvetenskapligt förankrat projekt kan både pedagogikens och logopedins vetenskapsområden mötas och generera nya perspektiv och forskningsmetoder.

Frågan om forskningens *tillförlitlighet och giltighet*<sup>101</sup> har jag behandlat implicit i kapitel 3. Jag fördjupar här diskussionen om huruvida jag genom valda metoder och perspektiv lyckas ge rättvisa åt det forskningsfenomen jag studerat. Jag har genomgående strävat efter att genomföra och rapportera forskningsprocessen så grundligt som möjligt. Min avsikt har varit att linjen mellan syfte, teoretiska perspektiv, val av forskningsmetoder och presentationen av resultat ska vara både synlig och sammanhängande. Förhoppningen är att mina metodologiska vägval bildar ett slags raster genom vilket resultaten kan läsas. Trovärdigheten hos var och en av de valda metoderna har jag diskuterat i avsnitt 4.2 och analysprocessen beskrevs detaljerat i avsnitt 4.3. Jag har i min analys strävat efter att ge utrymme för nya tolkningar, samtidigt som jag velat skapa ramar för analys och tolkning som bidrar till att ge stabilitet åt forskningsprocessen. Min målsättning har varit att kommunicera forskningsprocessens olika skeden, integrera reflexiva kommentarer i texten, samt belysa den ständiga pendlingen mellan empiri och teori så utförligt som möjligt.

I frågan om vilka *kunskapsanspråk* jag göra utifrån studien utgår jag från att studiens resultat är uttryck för meningsskapande aktiviteter. Innebörden står inte att finna, kan inte fångas eller representeras direkt – den är något som uppstår i dialogen mellan deltagare, forskare, forskningsmaterialet och en

---

<sup>101</sup> Ofta används här begreppen *reliabilitet* och *validitet*.

vidare teoretisk kontext. Den är således socialt, historiskt och kulturellt situerad och influeras av språkets möjligheter och begränsningar. Narrativ forskning kan inte göra anspråk på att korrespondera exakt mot ”verkligheten”. Däremot handlar den om att kartlägga och förklara rikedomen och komplexiteten i mänsklig erfarenhet, att belysa mening från fler än ett perspektiv (jfr Webster & Mertova 2007:91). I den aktuella studien skapas mening mot bakgrund av förändringarna i det postmoderna samhället, mot en fond av relevant existerande teori inom pedagogik och logopedi. Jag avser inte att beskriva en enda objektiv, stabil mening. Den tolkning jag presenterar är snarare uttryck för en av flera möjliga tolkningar av vad det kan innebära att bli professionell röstansvändare. Den är resultatet av en kristallisering av olika forskningsmaterial och en dialektisk tolkande process. Tillsammans visar dessa på olika sidor av forskningsfenomenet. Som forskare har jag genom att fläta in deltagarnas röster (i form av intervjuer och narrativer) argumenterat för att min tolkning är sannolik och rimlig. Forskningsprocessen är i högsta grad en levd erfarenhet, eftersom jag som forskare till en början också fungerade som lärare och talterapeut under kursen ”Rösten i fokus”. De fördelar och nackdelar detta medför har jag diskuterat i avsnitt 4.4. Även pendlingen mellan närhet och distans till forskningsfältet, dess fördelar och nackdelar, har jag tidigare redovisat. Jag har strävat efter en kritisk granskning av resultaten, till att ifrågasätta mina egna förväntningar kring dem. Fördelarna med min närhet till forskningsfältet har enligt min bedömning uppvägt nackdelarna. Mitt tidigare engagemang som lärare har kanske till och med varit en nödvändighet för att kunna skapa djup i tolkningarna. Samtidigt var det just min otillräckliga kännedom om forskningsfenomenet som ursprungligen väckte min forskningsundran.

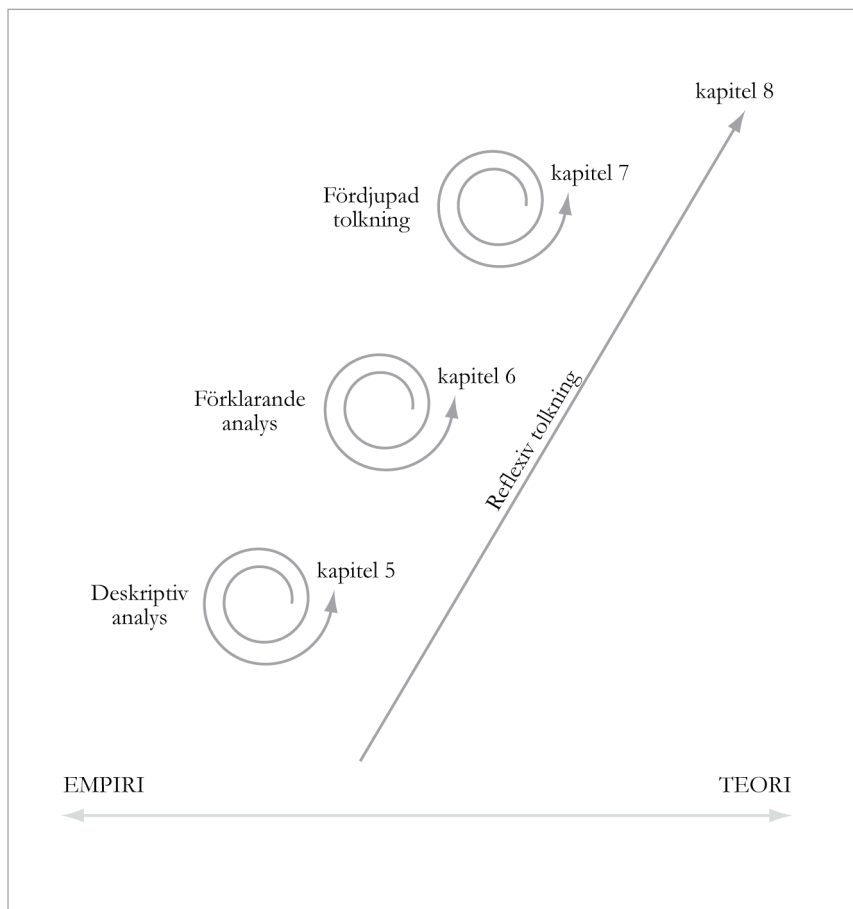
Jag vill explicit kommentera frågan om *värderingen* av narrativ forskning. Forskare förefaller eniga om att narrativ forskning inte kan utvärderas enligt samma kriterier som forskning gjord med traditionella metoder (se t.ex. Cortaizzi & Jin 2009; Webster & Mertova 2007; Riessman 1993). Vad är då ”god vetenskap” i narrativa termer? Ingen enhetlig norm för vilka kriterier som ska gälla vid validering av narrativ forskning verkar föreligga. Däremot virvlar en rad karakteristika omkring i litteraturen om den narrativa ansatsen. Ely (2007) betonar  *trovärdighet, läslighet, skönhet och bred kommunikation*. Målsättningen måste enligt Ely (ibid.:596) vara att läsaren ska möta en *sammanhängande, komplex och meningsfull* berättelse om människors levda erfarenhet. Atkinson och Delamont (2006) lyfter fram frågor om *sanning, autenticitet och röst*. Clandinin och Connelly (2000) nämner *röst, signatur, narrativ form och publik* som viktiga att beakta i rapporteringen av narrativ forskning. Clandinin m.fl. (2007:24–32) nämner särskilt *äktighet, lämplighet, rimlighet och resonans*. Webster och Mertova (2007:94–101) föreslår *tillgänglighet, ärlighet, sannolikhet, äktighet, förtrogenhet, överförbarhet och ekonomi* som värderingskriterier. Därtill nämner de *precision* som en viktig fråga. Riessman (1993:64–69) för fram kriterier som att tolkningen är *övertygande och rimlig*, att den *korresponderar* mot deltagarnas berättelser och vägs mot andra möjliga tolkningar. Hon problematiserar dock synsättet att resultaten ska kunna föras tillbaka och bekräftas av deltagarna i studien och menar att det är forskaren som i sista hand måste ansvara för sin tolkning. Riessman anser att tolkningen ska vara

*koherent* på alla tre nivåer i texten: tematiskt (enskilda utdrag), lokalt (inom en narrativ) och globalt (genom hela texten). Slutligen för Riessman fram ett pragmatiskt kriterium: resultaten av en studie kan valideras genom att de utgör en *fruktbar grund* för kommande forskning.

Hos Heikkinen m.fl. (2007) finner jag ytterligare en värdefull diskussion av möjliga kriterier för validering av narrativ aktionsforskning. Författarna för fram fem principer för validering. Principen om *historisk kontinuitet* innebär att sätta in fenomenet i sitt historiska, sociala och kulturella sammanhang. Principen om *reflexivitet* handlar om att forskaren är medveten om sin egen förförståelse, sin relation till forskningsfenomenet och hur hon skapar ”verkligheten”. Här blir genomskinlighet i rapporteringen en avgörande faktor. De mera omedvetna aspekterna av förförståelsen kan inte uttryckas direkt, däremot kommer de till synes genom kontinuitet i texten. Den *dialektiska* principen handlar om vems röst som hörs i rapporteringen, att resultaten rapporteras genom en serie dialoger mellan forskare och deltagare. Jag vill tillägga att i min egen process har rapporteringen utformats som en kontinuerlig dialog mellan teori och empiri: paradigmatiske och narrativ kunskap flätas därmed samman i resultatdelen. Jag har också rapporterat mina preliminära tolkningar i min opublicerade licentiatavhandling och vid ett antal kongresser. Principen om *användbarhet* pekar på det faktum att god (aktions)forskning leder till förändrad praxis, att den kan förändra maktstrukturer och bidra till att utveckla deltagarnas autonomi. Huruvida denna princip kan realiseras med utgångspunkt i den nu aktuella studien återstår att se. Den femte principen är att forskningsresultaten rapporteras *associationsrikt*. Denna princip innefattar ett artistiskt anslag, som väcker läsarens engagemang och intresse. Min egen målsättning har varit att rapporteringen ska vara strukturerad och rik på innebörder, elegant och estetisk (med inslag av metaforer och figurer), samt rik på poänger och, om möjligt, nydanande (jfr Alvesson & Sköldberg 2008:538). Det är upp till läsaren att värdera huruvida jag lyckas i denna strävan.

I de tre följande kapitlen presenterar jag resultaten av den empiriska studien och för en reflexiv tolkande diskussion kring dem. Redovisningen sker i tre kapitel med ökande grad av abstraktion och teoriladdning, som vart och ett svarar mot de tre forskningsfrågorna i avsnitt 1.2. De tre resultatkapitlen återspeglar själva analysprocessen: en trippelhermeneutisk rörelse kompletterad med en genomgående reflexiv tolkning. I kapitel 5 redovisar jag resultaten deskriptivt i form av individuella narrativer där var och en av de tio deltagarnas erfarenheter av läroprocessen synliggörs och kommenteras. Därefter speglar jag narrativerna mot det logopediska forskningsmaterialet. Slutligen synliggör jag några återkommande drag och identifierar en röd tråd i de individuella narrativerna. I kapitel 6 följer en tematiserad narrativ, baserad på resultaten av den fenomenologisk-hermeneutiska analysen. Denna fokuserar underliggande mönster i det lärande som sker när blivande lärare genomgår utbildning i förebyggande röstvård. Här synliggör och förklarar jag genom en dekonstruktion av de centrala dimensionerna i lärandet hur blivande lärare lär sig hantera de utmaningar arbetet innebär för rösten, samt hur de lär sig använda rösten som en didaktisk resurs. Resultaten speglas och diskuteras mot relevant teori.

I kapitel 7 presenterar jag en fördjupad tolkning av forskningsfenomenet. Här skriver jag fram en kritisk förståelse av forskningsfenomenet och problematiserar innebörden av att bli en professionell röst användare i läraryrket i förhållande till den relationella pedagogikens synsätt. Jag gestaltar de tre resultatkapitlen i enlighet med de tre nivåerna i en trippelhermeneutisk spiralrörelse (se figur 12).



Figur 12. Tolkningsnivåer och presentation av resultat som en pendlning mellan empiri och teori.

Det fjärde elementet, den reflexiva tolkningen, genomsyrar således hela spiralrörelsen men framträder särskilt tydligt i det avslutande diskussionskapitlet (kapitel 8). Där lägger jag också fram ett generaliserande svar på den övergripande frågan om vad det innebär att bli professionell röst användare i läraryrket.



# 5 Spirande medvetenhet

I detta kapitel presenteras resultaten av den empiriska studien deskriptivt. Här besvaras den första forskningsfrågan om hur studerande beskriver sin läroprocess. Läsaren möter först var och en av de tio deltagarna i studien genom en individuell narrativ. Denna kommenterar jag därefter genom ett sammandrag, som pekar på de centrala dragen i var och en av deltagarnas process. Därefter speglar jag narrativerna mot resultaten från röstobservationen och frågeformuläret Sw-VHI. Slutligen gör jag en översikt över de återkommande drag och den röda tråd, som framträder i de tio narrativerna.

## 5.1 Individuella narrativer

Den individuella narrativen har konstruerats av mig utgående från utskrifterna från de fem intervjusamtalen med varje deltagare och den processdagbok deltagaren själv förde i samband med kursen. Trots att narrativen har en beskrivande karaktär, rymmer den givetvis ett visst mått av tolkning. Som forskare ansvarar jag för valet av vilka avsnitt i transkriptionerna och processdagboken som bildar grund för narrativen. Jag har bedömt vilka avsnitt som är relevanta i förhållande till forskningsfrågan. Jag har förtätat spretiga sekvenser i intervjusamtalet, gjort omskrivningar av dialektala eller talspråkliga uttryck, samt sammanfogat enskilda uttalanden till en helhet. Avsikten har varit att fånga deltagarens beskrivning av processen och ge en fältnära bild av det lärande som sker när någon röstmässigt erövrar läraryrket. Narrativen är därför skrivna i jagform och har en kronologisk struktur. Deltagarens egna formuleringar och uttrycksätt återspeglas så långt som möjligt i narrativen. Den rymmer både deltagarens syn på den egna rösten, hennes eller hans<sup>102</sup> tankar om röstens betydelse i lärarskapet, och hennes erfarenheter av röstrelaterade insikter och lärande i samband med både den formella utbildningen och undervisningens praxis.

Deltagarens beskrivning av läroprocessen synliggörs genom fyra anteckningar från studietiden och en avslutande pendang som visar på deltagarens tankar fem år efter avslutad lärarutbildning. Den första anteckningen beskriver deltagarens utgångsläge vid kursstart<sup>103</sup>, den tankevärld läroprocessen tar sin början i. Här synliggörs tidigare erfarenheter, förväntningar och bilder av den egna rösten i förhållande till läraryrket. Den andra anteckningen återspeglar deltagarens reflektioner ungefär halvvägs inne i kursen. I denna kommenterar deltagaren sina upplevelser av föreläsningar

---

<sup>102</sup> I fortsättningen använder jag för enkelhetens skull endast pronomenet hon, eftersom nio av de tio deltagarna är kvinnor.

<sup>103</sup> Kursen ”Rösten i fokus” beskrivs närmare i avsnitt 4.1 Studiens kontext och i Appendix 1 och 2.

och gruppövningar, samt erfarenheterna från de första egna lektionerna på övningskolan. I den tredje anteckningen blickar deltagaren tillbaka på den avslutade kursen. Hon kommenterar också den videoanalys samtliga studerande har gjort. Genom dessa tre anteckningar skapas en serie ögonblicksbilder, som tillsammans återspeglar den utveckling deltagaren själv upplever sig ha gjort i samband med kursen "Rösten i fokus". Eventuella förändringar och upplevelser av lärande gestaltas i den mån och på det sätt deltagaren själv formulerar dem. Den fjärde anteckningen utgår huvudsakligen från en analys av videoobservation av deltagarens undervisning. Här kommenterar och sammanfattar deltagaren även sina tankar om sitt röstrelaterade lärande under auskulteringen. I den femte anteckningen tecknas en bild av deltagarens syn på sig själv som röst användare fem år efter avslutad lärarutbildning. Den utgår i sin helhet från ett intervjusamtal. Denna anteckning utgör därför en pendang mot vilken de fyra tidigare anteckningarna kan speglas. Samtliga anteckningar rymmer hänvisningar såväl till den formella utbildningen som till informella kontexter. Var och en av de tio individuella narrativen följs av en kort sammanfattning som visar på de centrala dragen i deltagarens läroprocess.

De tio deltagarna har getts ett fiktivt namn. Uppgifter om arbetsplats, hemort och eventuella andra uppgifter som kunde avslöja en enskild deltagares identitet har utelämnats.

## Milla

*September 02* Att höras har aldrig varit något problem för mig. Min röst är stabil, jag varierar intonation och betoning ganska mycket, talar klart och tydligt, tempot är rätt snabbt. När jag blir nervös blir tempot snabbare och jag blir lätt torr i halsen. Tycker jag låter löjlig på band – flyktig, sprucken och utan grund i rösten. Jag tror att rösten betyder allt i läraryrket: respekt, intresse, uppmärksamhet. Rösten får inte stjäla uppmärksamhet från budskapet! Har egentligen aldrig tänkt på att röstproblem kan uppstå hos en lärare. Har en retorikkurs i bagaget och förväntar mig nu att bli mera medveten om den egna röst användningen. Jag vill lära mig hur jag kan använda min röst mera rätt och ändamålsenligt.

*Oktober 02* Kopplar röst användningen allt mer till min lärarroll. Upplever mig som ”dialogtypen” – alltså en lärare som gärna skapar diskussion i klassrummet. Tycker det är viktigt att läraren är både trovärdig och intressant, d.v.s. talar klart och tydligt, lugnt och sansat, med pondus och variation. De praktiska övningarna under kursen är av stor betydelse. De ger mig aha-upplevelser och gör mig medveten om att jag kan använda min röst på olika sätt.

*November 02* Anar att den egna rösten kan bli pipig och skrikig vid sorl och blir ibland öm i halsen. Försöker omsätta min ökade medvetenhet i praktisk handling genom att sänka röstläget och ta kraft från magen. Det går, om jag bara tänker på det i situationen. Responsen från andra är viktig, att jag ser och hör mig själv och kan koppla min röst till övningarna. Önskar mig ändå ännu mer personlig handledning kring röst användningen.

*Februari 03* Under kursen har jag främst utvecklat en större medvetenhet om min egen röst, men också om de problem som kan uppstå om rösten sviker. Videoinspelningen var ett bra sätt att upptäcka mina egna resurser och brister vad gäller röst användningen. Jag ser och hör ju precis hur det låter och vad jag skulle kunna förbättra ännu.

*Mars 08* Nu har jag arbetat fyra år som lärare. Min röst blir ibland ansträngd eller försvinner, särskilt vid stressiga eller stökiga situationer. Reflekterar ändå överlag inte över min röst användning. Tänker inte heller på mig själv som en professionell röst användare, men det är klart att du som lärare ska använda den efter bästa förmåga, på rätt sätt i olika situationer. Jag försöker betona viktiga element eller för att uppnå en viss effekt i klassen. Min röst har kanske inte förändrats så mycket sedan studietiden, men jag är lugnare nu, har mera självförtroende och det hörs säkert också i rösten. Jag tror att medvetenheten är en nyckel till att kunna åtgärda eventuella problem. Man kan ju inte ändra på sin röst, det kan man inte, men man kan göra det bästa av det redskap man har.

När kursen inleds har Milla en klar uppfattning om att röst användningen är central i läraryrket. Däremot är hon helt omedveten om de röstproblem som kan uppstå i relation till läraryrket. För Millas del uttrycks läroprocessen främst i termer av ökad medvetenhet och förändrat tänkande. Hon hänvisar till de praktiska övningarnas betydelse för att generera nya insikter och utforska den egna röstens olika nyanser. Röstobservation, videoobservation och responsen från andra är centrala element i arbetet med att förstå hur den egna rösten ter sig i undervisningens praxis. Den fenomenologisk-hermeneutiska analysen visar att Milla talar om sitt lärande i första hand som en kombination av intellektuella och kroppsliga erfarenheter, som leder till en ökad medvetenhet. Hon gör enstaka referenser till att lärandet är process som förutsätter ett perspektivskifte genom t.ex. röstobservation eller videoobservation eller genom respons från en annan studerande, handledare eller lärare. Den ökade medvetenheten hoppas Milla kunna omsätta i praktisk handling för att göra "det bästa möjliga" av det redskap hon har. Huruvida någon egentlig förändring av den egna röst användningen är möjlig har hon ändå en ambivalent inställning till.

## Lisa

*September 02* Jag uppfattar min röst som låg, mörk och bärande. I stökiga miljöer kan jag uppleva att min röst liksom försvinner och inte hörs. Tycker att mitt taltempo är lugnt, rösten är stark och tydlig. Har undervisat två år på högstadiet under studietiden. Tror att lärarens röst kan påverka undervisningen hemskt mycket – det är viktigt att läraren har en neutral och lugn röst. Är jätteglad åt kursen, vill lära mig förebygga rösttrötthet och heshet, få en hållbar röst genom att göra någonting praktiskt och lära mig använda stödet.

*Oktober 02* Själva röstövningarna har inte gett mig så mycket nytt, eftersom jag sedan tidigare var medveten om hållningens och andningens betydelse. Diskussionerna i grupp har däremot varit givande – för mig är det viktigt att kunna reflektera i grupp. Kursen har hittills gjort mig mera medveten om att rösten är mitt verktyg. Jag vet att jag tagit in en massa som kan få ligga och gro. Jag tycker att rösten ibland är hes och svår att få igång på morgonen, kanske beroende på kaffe och rökning? Lyssnar mer än vanligt på både min egen och andras röster. Upplever att det är viktigt att lärarens röst utstrålar trygghet, d.v.s. låter lugn, varm, empatisk och uppmuntrande. I monologiska avsnitt är det viktigt att lärarens röst är intresseväckande (t.ex. genom en varierande intonation) och i dialogiska avsnitt lärarens röst användning inbjuder till samtal (t.ex. genom en frågande intonation).

*November 02* Nu har jag insett att min egen inställning har en stor betydelse för att rösten ska låta intressant: att den hörs i rösten genom variation i både tempo och intonation. Sen är också empati viktigt. Och att man med rösten skapar en god stämning i klassen. Röstanalysen och videoanalysen bekräftade min bild av hur den egna rösten låter. Jag har ju inte några egentliga problem med rösten och mina förväntningar infriades därför rätt snabbt. Ändå är det här ett ämne jag tycker om, eftersom jag är en människa som fäster stor uppmärksamhet vid ljud och eftersom det är ett mindre teoretiskt ämne. Jag uppskattar de praktiska inslagen.

*Februari 03* Jag tycker att jag har en rätt bra bild av min egen röst nu: att jag låter uppmuntrande och lugn, klar och tydlig när jag undervisar. Jag har blivit mera varierad i tempo och intonation för att kunna inspirera eleverna. Tycker också att jag oftare använder rösten medvetet för att markera övergångar mellan olika aktiviteter i undervisningen (genom att ändra volym, röstläge, pausering). Att få se videofilmen, analysera och fundera tillsammans är nog bra.

*Juni 08* Nu har jag jobbat fyra år som lärare. Rösten har överlag funkade bra, men ett par gånger per läsår (vid förkylning) tappar jag rösten för några dagar. Jag har en tendens att tala lite för mycket och kan bli ansträngd i rösten av det. Observerar andras röster, märker problem och ser hur de inverkar på t.ex. disciplinen i klassen och relationen mellan lärare och elever. Tycker att min egen röst är ungefär likadan som under tiden på PF. Önskar att kursen där hade gett mera stöd för hur man med röstens hjälp håller koll och tillrättavisar på ett bra sätt. Ser inte mig själv som professionell röst användare, men tycker att rösten är ett superviktigt redskap för att skapa en trygg atmosfär i klassen.

Lisa inleder kursen med en förväntning om att kunna utveckla den egna röst användningen i mera hållbar riktning. Hon kopplar kursens innehåll direkt till undervisningens praxis och uppskattar särskilt arbetet med att utveckla röstens olika nyanser för att väcka intresse och förtroende hos eleverna. Lisas lärande bottnar i hennes syn på rösten som en i första hand fysiskt förankrad färdighet. De kroppsliga aspekterna av läroprocessen framträder starkt. Därtill lyfter Lisa flera gånger fram dialogens betydelse för lärande – att förändringen ofta tar avstamp i mötet med andra studerande och lärare.

## Katja

*September 02* Egentligen har jag aldrig tänkt på min egen röst, så detta är helt nytt för mig. Jätteintressant och roligt att vi ska ha en kurs i röst användning. Vill lära mig använda rösten effektivt. Jag uppfattar min röst som låg och mörk, rätt stark, lite gnällig eller knarrig. Tycker att jag varierar intonation och betoning ganska mycket, talar lite för fort, artikulerar lite otydligt. Anser att rösten är jätteviktig för en lärare – för att inge respekt, få alla med, skapa lugn och ro i klassen och för att eleverna ska orka lyssna.

*Oktober 02* Jag har börjat tänka lite på hur andra talar, vilken hållning jag har och hur jag själv andas. Tror att andningen är lite ytlig och därför blir ansträngd. Blir torr i munnen när jag undervisar. Reagerar på att akustiken på övningskolan är så dålig – mycket eko – viktigt att tala långsamt och tydligt. De praktiska övningarna intresserar mig mest – de är konkreta och har med mig själv att göra. Vill ha mer av dem och se resultat genast. Tror ändå inte att jag kommer att utöva dem i min vardag. Tänker att den monologiska undervisningen frestar mer på rösten, att den dialogiska förutsätter att man använder rösten på ett sätt som uppmuntrar till elevaktivitet.

*November 02* Min röst har funkade rätt bra under övningslektionerna, men jag talar ibland lite för fort. Under kursen har jag lärt mig att rösten är något jag kan jobba med och utveckla. Jag hade nog förväntat mig att kursen skulle handla ännu mer om min egen röst – mera analyser – och innehålla fler konkreta övningar. Röstanalysen gav mig en ökad medvetenhet om min egen röst, men det är svårt att omsätta den i praktiken. Det är lätt att gå i gamla spår, men jag kan göra något åt det som jag tänker på. Videoanalysen gav en bra bild av hur rösten fungerar i klassrummet, t.ex. att jag inte alltid hörs så tydligt om eleverna pratar. Jag tycker att det är viktigt att man som lärare är sig själv i klassen, kan slappna av och är bekväm med sin röst.

*Januari 03* Nu tänker jag mer på att tala lugnt och hinna andas. Tycker fortfarande att jag låter lite gnällig, knarrig och slapp, men ändå positiv på något sätt. På videon märker jag att jag inte är så snabb, trots allt, men att jag ibland höjer rösten och låter ansträngd. Ändå tycker jag att rösten funkade bra i klass.

*Mars 08* Nu har jag jobbat som lärare under två läsår. Märker tydligt att rösten blir ganska ansträngd efter en arbetsdag, speciellt om jag måste höja den mycket. Blir ibland hes eller knarrig. Tänker ofta igenom röst användningen i samband med planeringen av undervisningen. Fast i själva situationen kommer rösten på något sätt på tredje plats: först kommer innehållet och sen utformandet av lektionen och sist funderar jag på mig själv. Uppfattar min röst som stark och bärande, men också knarrig eller gnällig. Tänker mer på hur ansträngd rösten blir och funderar på om den ska hålla hela yrkeslivet... Tror att jag använder den på fel sätt. Söker nya strategier för att t.ex. få tyst i klassen och vårda rösten på egen hand. Jag är professionell röst användare för att jag använder rösten mycket, men tycker inte att jag är något proffs på det.

Katjas utgångspunkt är att rösten är ett för henne helt nytt och utforskat område. Hon har inledningsvis en mycket vag bild av hur den egna rösten fungerar i undervisningssituationer. Under kursen öppnas hennes öron för hur andras röst låter. Också hennes medvetenhet om den egna rösten och röstens roll i läraryrket ökar. Katja uttrycker generellt sitt lärande i intellektuella termer: att tänka på, att fundera över, att konstatera. Samtidigt anar hon att en förändring av röst användningen bara kan ske genom aktiv handling. I slutet av kursen efterlyser hon mera respons på sin röst användning, fler konkreta råd och anvisningar, men menar också att det är svårt att omsätta insikterna i praktiken när man saknar undervisningsrutin.



## Jonas

*September 02* Jag upplever min röst som låg, mörk, dov. Tempot är normalt till långsamt, men volymen aningen låg. Jag uppfattar min röst som otroligt monotont. Jag harklar mig rätt ofta och har en aningen ytlig andning. Mitt största mål inför kursen är att få in mera variation i rösten, men ändå vara mig själv. När det gäller kursen har jag hört att den är krävande, men givande, så jag ser fram emot att lära mig mera. Lärarens röst spelar ju en stor roll i arbetet – den är nästan det viktigaste redskapet man har. En bra och tydlig röst motiverar ju mer än en försiktig och otydlig röst.

*Oktober 02* Det har gått upp för mig hur mycket man kan uttrycka med röstens hjälp. De praktiska övningarna kring andning och stöd var bekanta från tidigare studier. Jag har nytta av vissa av de praktiska övningarna för att väcka intresse hos eleverna. Genom dem har jag också blivit mera medveten om min egen röst. Jag kan ha svårt att få igång rösten på morgonen, blir lätt torr i halsen om jag hållit flera lektioner i ett sträck. Försöker dricka mera vatten efteråt. Tänker mera på hållningen – att stå rak och inte hänga. Uppmärksammar akustiken i klassrummet mera genom att tala långsamt, tydligt och betona lite mera än vanligt. Inser hur det lugna tempot är en del av min personlighet och att det också finns flera fördelar med ett lugnt taltempo. Bara det inte blir för slött för eleverna... Den största förändringen hittills är att jag lyssnar på andra lärare och funderar på vilka effekter deras röst användning kan ha på eleverna.

*November 02* De praktiska övningarna har gett mig mest under kursen. Genom avslappningsövningarna har jag hittat en mera fri och ledig röst. Röstövningarna är enkla och korta, lätta att tillämpa på egen hand och gör att rösten hörs bättre. Röstanalysen har också bidragit – genom feedbacken från andra har jag fått veta vilka som är röstens starka sidor och vad jag behöver jobba vidare med. Nu märker jag bättre om rösten funkar (det känns ledigt och naturligt) eller inte (blir trött fort, måste höja den). Jag önskar ändå att jag hade fått möjlighet att experimentera ännu mer med variation i rösten.

*Februari 03* Upptäcker nyanser och förändringar i min röst när jag står och undervisar. Tack vare videoanalysen inser jag att rösten inte längre är så monotont som jag trott. Den aspekten skulle jag vilja plocka fram och använda mer framöver. Mitt tempo växlar enligt min egen grad av intresse för ämnet, likaså graden av intonation och betoning. Överlag tror jag att min röst ger ett lugnt intryck.

*Mars 08* Nu har jag jobbat fem år som lärare. Röstproblem har jag upplevt mest i samband med förkylningar. Min röst försvinner också ofta den där första veckan på hösten och efter jullovet, för att jag är ovan att prata så mycket. En sak som har minskat betydligt är harklingarna, som jag hade mycket av förr. Med åren har jag också börjat använda rösten allt mer för att improvisera spetsa till, överdriva eller spexa lite. Det gör ofta eleverna mer intresserade och på gott humör. Min röst användning är nog annorlunda nu jämfört med under studietiden – den har utvecklats hela tiden. Rösten är fortfarande lugn och behärskad, men jag talar snabbare och varierar volym och röstläge mera. Det tror jag har med erfarenhet och självförtroende att göra.

Jonas inleder kursen med en uppfattning om att hans röst är monoton. Han uttrycker omedelbart sin ambition att öka variationen och gör en tydlig koppling till undervisningssituationen: han vill inte låta tråkig för eleverna. Jonas kombinerar sin målsättning med nyvunna insikter vid röstobservation och videoobservation. Han ser medvetenheten som en nödvändig grund för att kunna utveckla sin röst användning. För Jonas utgår läroprocessen därmed från en intellektuell dimension, som ger förutsättningar för en kroppslig förändring. Under kursen lär han sig variera intonation och betoning i undervisningssituationen. Som yrkesverksam lärare fortsätter han kontinuerligt utveckla nyanserna i sin röst. När jag träffar honom fem år efter avslutad utbildning framstår han som nöjd med det målmedvetna arbete han utfört för att utveckla sin röst användning. Han är trygg i sin röst användning och bekväm i sin lärarroll.

## Nina

*September 02* Har egentligen aldrig tänkt så mycket på hur min röst låter, men uppfattar den som ganska låg, mörk och stark. Jag talar rätt snabbt och varierar intonation och betoning rätt mycket, men är lite osäker på tydligheten i vissa situationer. Uppfattar min andning som ytlig och kan tidvis känna att rösten blir ansträngd. Har jobbat som aerobicinstruktör och har kunnat känna viss trötthet i rösten efter det. Blir jag nervös, så känns det direkt i rösten. Den stockar till sig och jag får inte ut ljuden. Jag vill bli medveten om hur jag använder min röst och bättre kunna hantera nervositet. Och veta hur jag kan förebygga eventuella framtida röstproblem. Har inte funderat på om lärarens röst påverkar arbetet, men tänker mig att en lärare ofta talar tydligt, stabilt och övertygande.

*Oktober 02* Det är bra med all den info vi får om rösten. Rösten är ju ett av lärarens viktigaste redskap – utan den så gör man inte så hemskt mycket i klassrummet. Men ibland undrar jag: kan man alls förändra en röst? Är den inte något man helt enkelt föds med? Är det motiverat att göra alla de här röstövningarna? Man kanske inte förstår vikten av dem förrän man verkligen drabbas av problem... Just nu har man ju så fullt upp med att tänka på sig själv i klassrummet, att det där med rösten kommer nog sen efter ett tag. Samtidigt är det viktigt att läraren verkar trygg och säker: att rösten är klar och tydlig, att hon vågar höras. Tror också att det är stor skillnad för rösten om undervisningen byggs upp monologiskt eller dialogiskt.

*November 02* Tankarna kretsar för tillfället mycket kring hur jag är som person, vilka egenskaper jag har som lärare, huruvida verktyg min röst är. Röstanalysen var viktig – en form av upplysning med min röst i fokus. Har fått en insikt om att jag faktiskt kan träna rösten, vet hur jag kan hantera eventuella problem. Kursen handlar mycket om en själv: att spegla sig mot allt annat och se sig själv i det på något vis. Jag tycker också att kärnan i processen är att kunna spegla sin egen personlighet, bli medveten om vad man utstrålar, att vilja utvecklas och öva sig för att bli bättre. Både viljan och tanken behövs för att något ska ske.

*Februari 03* Nu när vi tittat på video igen märker jag hur mycket min röst användning varierar beroende på situation: ibland blir den gäll och ansträngd, ibland är den behaglig. Tonen växlar också beroende på situation: från samtal till mera föreläsande ton. Jag använder den också som en markör för övergångar mellan olika delar av lektionen. Jag upplever själv att jag har en ganska fungerande röst för olika situationer. Framöver skulle jag vilja kunna skapa en god, öppen och varm atmosfär i klassen – alltså använda en lugn och diskuterande röst.

*Oktober 08* Har jobbat fyra år som lärare, både i gymnasium och i högskolestadium. Generellt har rösten funkade jättebra, utom vid ett tillfälle när den försvann i samband med förkylning. Efter det blev jag jättetrött i rösten när jag undervisade. Annars tycker jag att rösten funkade bra, men jag kan tycka att det är skönt att vara tyst på eftermiddagen och kvällen efter jobbet. Att vara utan röst är så gott som omöjligt i det här yrket. Jag försöker spara på rösten – undviker t.ex. att överrösta eleverna. Dessutom har jag lärt mig dra ner på tempot och kanske också prata mindre överhuvudtaget. Men själva rösten låter nog ungefär lika som förr. Och så har jag börjat lita på min röst, fast jag är nervös. Jag är inte längre rädd att tappa den. Och så ser jag nog mig själv som en professionell röst användare nu – absolut!

För Nina är röst användning i relation till läraryrket någonting hon aldrig tidigare tänkt på. Hon kommer till kursen med en önskan om att bättre lära sig hantera rösten vid nervositet. Samtidigt bär hon på en skepsis: kan man verkligen förändra sin röst? Ninas läroprocess utgår tydligt från den information hon tar till sig i samband med föreläsningarna. Till denna fogas de insikter hon får när hon betraktar och begrundar sig själv under observationerna. Just perspektivskiftet och förmågan att se sig själv med nya ögon förefaller vara nyckeln till en utveckling av den egna röst användningen i undervisningssituationen. Gradvis hittar Nina strategier för att hantera stress och nervositet och bli mera trygg i talarsituationer. Hon betraktar sig vid femårsuppföljningen som en professionell röst användare.

## Malin

*September 02* Jag uppfattar min egen röst som väldigt ljus och spröd, lite knarrig, inte så stark. Men det har nog med min personlighet att göra – jag har inte ett behov av att synas och höras, egentligen. Jag talar lugnt, artikulerar tydligt. Mitt röstläge är rätt högt. Blir ibland hes och ofta trött i rösten om jag talar länge. Jag upplever att jag tar kraften från halsen och inte från magen (som jag borde). Speciellt om jag är nervös eller spänd. Andningen är mera ytlig. Önskar att jag hade en starkare röst, för att låta trovärdig. Lite mörkare och kraftigare, med mera klang och stöd. När jag läser högt eller föreläser tycker jag att jag använder rösten bättre, mer koncentrerat. Under kursen hoppas jag bli mera medveten om min egen röst och få lite hjälp på traven att kunna bättra på där det behövs.

*Oktober 02* Nu har vi ju börjat undervisa och min handledare tycker att rösten funkar bra, men själv tycker jag det är svårt att höras om det är stökigt i klassen. Jag blir också trött i rösten när jag talar under bil- eller bussresor. Det här med stödet skulle jag behöva jobba mera med. Jag har också tänkt att jag kunde värma upp rösten inför de tidiga morgonlektionerna. De praktiska övningarna har jag tagit till mig. Ännu önskar jag att vi skulle jobba mera med gester, blick, kropp – man är ju en hel människa som står där med både röst och kropp. En bra lärarröst är trygg, tydlig och rak. Kanske handlar det om att våga ta en lärarroll med pondus?

*November 02* Kursen har gett mig en ökad medvetenhet om rösten och de problem som ibland uppstår. Nu vet jag att det finns medel att ta till. Det var bra att få feedback på den egna rösten från de andra studerande vid videoanalysen, men jag önskar att vi hade gått djupare i analysen. Jag kanske inte är riktigt du med min röst ännu. Men om jag får experimentera med den lite mera praktiskt, så kanske jag hittar fram till någonting: ett självförtroende, att ta plats, att identifiera mig med min röst... Genom kursen har jag fått ett annat perspektiv på mig själv. Läraren är ju mycket i blickfånget, så det är viktigt för trovärdigheten att helheten hänger ihop – både röst och kropp.

*April 03* Under videofilmningen harklade jag mig ofta, kanske var jag lite nervös och spänd där i början? Jag låter så jättoförsiktig och snäll och skulle gärna vilja ha lite mera pondus. Inte vara så trevande och osäker, kanske ha en högre volym. Min röst verkar nästan bli mera avslappnad ju mindre jag koncentrerar mig på den. Och ändå: nu tror jag att jag klarar den här lärarrollen, att jag når studerande med min röst, att rösten kan vara ett bra redskap i jobbet.

*Maj 08* Har arbetat som lärare drygt tre år. Min röst tänker jag överlag inte så mycket på, utom när jag ska hålla morgonsamlingar. Då brukar jag träna den lite först. Min röst är ju inte så stark, men å andra sidan är det mest i inledningen av lektionen jag behöver använda den. Om det är stökigt tar jag ofta till andra strategier än att överrösta. Mest ansträngd blir rösten nog när jag är irriterad eller nervös. Min syn på min röst har inte förändrats så mycket, men jag är inte missnöjd med den. Att vara professionell röst användare innebär för mig kanske mest en beredskap eller trygghet att våga tala och kunna formulera sig i olika situationer, också utanför jobbet.

Malin har vid kursstart en mycket klar uppfattning om hur den egna rösten är. Hon ser flera brister, som hon vill försöka utveckla under kursens gång. Samtidigt kopplar hon sin röst användning till sin personlighet och sin ovana i lärarrollen. Malin relaterar under kursen ofta sitt lärande till relationella och emotionella aspekter: hon talar om vikten av att bli sedd, att få perspektiv på sig själv, att känna sig trygg i läroprocessen. Parallellt med detta tillämpar hon de praktiska röstövningarna i förebyggande syfte. Malin utvecklar under kursens lopp en mera accepterande hållning till den egna rösten. Hon inser också att hon har verktyg för att hantera eventuella framtida röstproblem. När vi träffas fem år senare har hon en fungerande arbetssituation där rösten möter de krav hon ställer på den.

## Anna

*September 02* Jag har erfarenhet av två kurser i retorik och en kurs i kommunikationsfärdigheter sedan tidigare. Har höga förväntningar på denna kurs: att den ska fördjupa ämnet. Ser den som en möjlighet att putsa upp mitt instrument. Har märkt att rösten inte alltid håller, eventuellt p.g.a. astma. Upplever den som knarrig, behöver harkla mig ofta. Tycker att rösten är viktig för varje lärare – den ska möta eleven, väcka nyfikenhet och intresse.

*Oktober 02* Jag har under de senaste veckorna blivit mera observant på min egen röst och experimenterat lite med röstövningarna, som känns jättesköna i kroppen. Jag gillar att göra praktiska övningar – jag minns det jag gjort med kroppen. Övningarna gör mig också medveten om att jag ska ut på en ”estrاد”. Har kommit underfund med att när jag blir nervös eller stressad spänner jag axlar, nacke och hals och då kommer röstproblemen. Genom praktiska övningar kan man också bli medveten om och upptäcka nyanser i sin röst, som man inte trodde sig ha. Jag upplever också att det är viktigt att få lyssna på sin egen röst och förstå hur den fungerar i ett sammanhang.

*November 02* Under videoanalysen tänkte jag att min röst inte var så dålig som jag trott. Jag märkte en del utfyllnadsljud jag gör och dem skulle jag vilja arbeta bort. Jag har funderat mycket på orsakerna till att rösten ibland inte håller och funderar att det har med sambandet mellan kropp, själ och ande att göra: att vara i balans och vara närvarande i det jag gör. Rösten är en del av den stora helheten. Jag kopplar den också till självbild och kroppsuppfattning – att våga ta utrymme och tid och kunna ge sig själv betydelse. Jag tror att en orsak till att jag fått ut mycket av kursen är att jag haft ett klart mål med den. Mina erfarenheter av att rösten inte bär, handledarens kommentarer, öppenhet för det nya, förmågan och modet att distansera sig från sig själv och titta på sin egen röst – allt det har varit betydelsefulla element i min process. I de praktiska övningarna har jag upptäckt att jag egentligen har ett brett register eller spektrum, som jag oftast inte använder. För att kunna utveckla rösten framöver skulle jag behöva hitta en ”spegel”, d.v.s. någon som kan lyssna och ge konstruktiv kritik.

*Februari 03* När jag ser min videosekvens blir jag positivt överraskad: min röst är klar och bärande, något djupare än vad jag trodde, jag varierar mig. När jag berättar engagerat och är fokuserad funkar rösten också bra. Samtidigt är det också de tillfällen när jag liksom glömmer rösten som den funkar som bäst. Och när jag vänder mig till enskilda elever har jag inte den där lärarrösten, utan en mera personlig röst. Jag tror det är viktigt att kunna använda bådadera i undervisningen. I och med kursen har jag också blivit mera lyssnande och mera uppmärksam på andras röster.

*Mars 08* Efter auskulteringen jobbade jag ett år som lärarvikarie och upplevde då att rösten fungerade bra, förutom några perioder av heshet. Efter det har jag jobbat med helt andra saker. I mitt nuvarande arbete har den nonverbala kommunikationen, men också tonfallet, en större betydelse, eftersom många av de barn jag möter inte kan svenska. Också här ser jag hur rösten beror av hur jag mår som helhet och att rösten är ett redskap som behöver skötas.

Anna kommer till kursen med erfarenhet av motsvarande kurser, en viss medvetenhet om den egna röstens resurser och brister, samt en stark motivation att utvecklas vidare. Hon menar att hon nu bygger vidare på tidigare insikter, att hon lär sig omsätta i praktiken det hon tidigare blivit medveten om. För Annas del handlar läroprocessen i stor utsträckning om kroppsliga erfarenheter. De praktiska övningarna ger henne möjlighet att upptäcka nya nyanser i rösten, att experimentera och prova sig fram. I slutet av kursen kopplar hon sin rösthälsa till hur hon mår som helhet – när hon själv är i balans är också rösten i balans. Efter avslutad utbildning övergår Anna till arbetsuppgifter där röst användning och kroppsspråk utgör viktiga arbetsredskap, men rösten utsätts för mindre belastning än i läraryrket.



## Hanna

*September 02* Jag har inte tidigare reflekterat särskilt mycket över röstens betydelse för kommunikationen. Tycker min röst är ganska låg, stark, fyllig och varierad. Upplever själv att jag talar lite stötvis, d.v.s. vissa fraser kommer snabbt och andra långsamt. Jag blir aldrig hes och sällan trött i rösten av att tala, men upplever min andning som rätt ytlig. Jag har en del bakgrundskunskaper eftersom jag sjungit i kör, men tror att kursen kommer att bli givande. Jag vill bli mer medveten om hur jag talar och lära mig att vårda rösten. Hoppas också få praktiska tips för hur jag kan använda rösten så att den håller i längden. Tror att eventuella störande egenheter kan påverka elevernas uppmärksamhet negativt. Tänker att det är viktigt att läraren har en behaglig röst, som inte är för monoton.

*Oktober 02* Nu har jag kommit igång med egna lektioner och rösten har funkad bra, trots höstförkylning. Har uppmärksammat akustiken i vissa klassrum, som ekar mycket. Tycker det verkar tungt att tala där. Jag blev positivt överraskad av att kursen innehåller också andra element än den rösttekniska biten – t.ex. kommunikation och undervisning. Tror att en dialogisk undervisningsstil är mindre påfrestande för rösten än en monologisk. Har insett att själva röst användningen (tonläge och intonation) kan berätta massor och tolkas på många olika sätt. Själva röstövningarna var bekanta från tidigare, men vissa praktiska tips var nya. Tycker jag blivit mera medveten om röstens betydelse i undervisningen, men tror inte att det direkt har påverkat min egen undervisning – det är så mycket annat att tänka på då. Däremot är jag nog mera lyhörd för andras röster.

*November 02* Videoanalysen gav mig en helhetsbild av min röst och mitt kroppsspråk. Rösten låter ljusare än vad jag hade föreställt mig och tempot är snabbare än vad jag trott. Även om röstövningarna var bekanta för mig sedan tidigare, tycker jag att de utgör kärnan i kursen. För mig var det en ny aspekt att göra röstövningar med tanke på att ”bara” tala inför klass. Kanske kan den nya medvetenheten på sikt omvandlas till handling också i undervisningssituationen. Just nu är det så mycket annat att tänka på. Och min röst funkade ju egentligen bra redan.

*Februari 03* När vi gick igenom videon märkte jag att jag blir mer ansträngd i rösten när jag övergår från ett avsnitt till ett annat. Bitvis uppfattar jag min röst som lite oengagerad. Märker också hur jag talar på olika sätt till olika elever. Rösten är nog mjukare och mer varierad än jag trott.

*Mars 08* Efter auskulteringen vikarierade jag som lärare i ett par, tre månader. Sedan dess har jag arbetat med forskning. Jag ser mig själv som en professionell röst användare, eftersom jag regelbundet använder min röst i samband med seminarier och presentationer. Jag har ju en ganska stark röst, trivs med att framträda och har lätt att få publikens uppmärksamhet. Min röst är förhållandevis låg, stark, tempot lite stötvis, variationen måttlig. Tror knappast att röst användningen har förändrats sedan studietiden. Jag har inte upplevt några röstproblem, men är rätt uppmärksam på och gillar att analysera hur andra använder sin röst. Hos de goda exemplen är det ofta helheten – alltså både utstrålning, kroppsspråk och röst – som ger ett gott intryck.

Hanna kommer till kursen med en välfungerande röst, som hon hoppas kunna lära sig använda på ett sätt som håller i längden. Till en början kretsar hennes lärande kring intellektuella aspekter som insikt, medvetenhet och tänkande. Hon relaterar sina insikter om rösten till kommunikation och undervisning på ett mera allmänt plan. I slutet av kursen fokuserar hon allt mer på de praktiska aspekterna av lärandet. Genom videoobservationen utvecklar Hanna en fördjupad medvetenhet om hur hennes röst och kroppsspråk ter sig i undervisningssituationen. Även om hon efter avslutad utbildning inte arbetar som lärare, betraktar hon sig som professionell röst användare och fäster stor uppmärksamhet både vid sin egen och andras kommunikation och röst användning.

## Anki

*September 02* Jag uppfattar min röst som låg och mörk, men på band tycker jag den låter väldigt hög och ljus – liksom flickaktig och barnslig, lite nasal. Rösten är stark och varierad om jag är engagerad. Taltempot är ganska långsamt. Artikulationen kan ibland vara lite otydlig. Före den första föreläsningen hade jag aldrig tänkt på att min röst är ett redskap i läraryrket. Men faktum är att jag nog tror att en lärare med stark och klar röst har mer auktoritet, att eleverna lyssnar mer. Nu tycker jag att jag blivit mer uppmärksam på hur andra använder sin röst, mera medveten om min egen och börjat fundera på hur jag eventuellt kan förbättra den.

*Oktober 02* Auskulteringen är så pass stressig att rösten kommer i skymundan. Jag har ju inte heller upplevt några problem med min röst. Min röst hörs bra i klassen och det ger en känsla av kontroll. En stark och kraftig röst uttrycker säkerhet och ger hög status i klassen, bidrar till att styra upp situationen. När jag lyssnar på andras röster lägger jag mest märke till om något avviker, t.ex. om rösten är svag eller sprucken. De praktiska övningarna vi gjort är bra, jag gillar det upplevelsebaserade, eftersom jag är kinestetisk i mitt lärande. Överlag har jag blivit mera medveten om min röst, om de problem som kan uppstå och om vad jag i så fall kan göra åt dem.

*November 02* Videoanalysen var jätteviktig för att förstå mitt eget sätt att kommunicera. Den gav mig insikt om att rösten förändras med hållningen, att rösten hörs sämre när jag talar framåtböjd vid en over head-projektor. Och att rösten låter pipigare och tempot var högre än vad jag trott. För mig var det positivt att kursen hölls i ett dramarum – att vi var i bara strumpfötterna och satt i en ring utan bord – det skapade en friare inläringsmiljö, ett avbrott till vardagen. Jag uppskattade de praktiska övningarna, att göra med kroppen. Min medvetenhet om rösten har överlag ökat. Jag tror gruppen har en viktig roll – att man kan bolla de här tankarna med varandra.

*Februari 03* När jag ser den här videofilmen nu så tycker jag det verkar som om jag försöker överrösta någonting, min röst blir skarp och stark. Jag har som en särskild lärarröst – annorlunda än den jag har när jag pratar privat. Intonationen och röstläget är liksom högre, det är inte lika avslappnat som vanligt. Kanske är det ett sätt att behålla elevernas uppmärksamhet? Det ger väl också ett engagerat intryck. Min privata röst använder jag sen när jag talar med enskilda elever, för att skapa en mera kamratlig och familjär stämning.

*April 08* Jag har nu jobbat fem år som lärare och tycker rösten funkade bra överlag. Hur mycket jag behöver använda den beror på gruppen – ibland behöver jag trycka på lite extra, betona eller underhålla och ibland kan jag använda vanlig pratröst. I samband med förkylning är jag extra försiktig för att inte överbelasta rösten. Jag har lärt mig vissa knep för att spara på rösten. Min bild av rösten har ändrats lite på så sätt att jag idag ser den som hög och ljus. Jag tror lärarrösten har mycket med personlighet att göra, att man är en person som vågar tala och som folk lyssnar på. Att vara en professionell röst användare i läraryrket handlar mycket om att veta vilken röst man ska använda i vilken situation. Och det får man med erfarenheten – man utvecklar sina verktyg på ett individuellt sätt, märker vad som fungerar för en själv.

När Anki inleder kursen är hon helt nollställd. Hon har aldrig tidigare reflekterat över sin egen röst eller det faktum att rösten skulle vara viktig eller utsatt i läraryrket. Hennes inställning till den egna rösten är positiv och hon tycker den fungerar bra i undervisningssituationer. Anki uppger själv att hon är en person som lär sig via kroppen och den kroppsliga dimensionen dominerar i hennes berättelse om lärande. Anki utvecklar under kursen en stark medvetenhet om hur hennes röst fungerar i kommunikationen med eleverna. Hon gör tvärkontextuella kopplingar av insikter från kursen och interagerar aktivt med de andra deltagarna. Hon gör tidigt en åtskillnad mellan sin "lärarröst" och sin "privata röst" och uttrycker efter fem år i yrket att hennes röstmässiga professionalism består i att veta vilken röst hon ska använda i vilken situation.

## Heidi

*September 02* Jag uppfattar min röst som rätt mörk, lite monoton, taltempot är medel, artikulationen lite otydlig – vissa ljud tenderar att försvinna. Ibland tenderar luften att inte räcka till. Jag har inte tidigare tänkt så mycket på vad rösten betyder i läraryrket. Kanske rösten kan användas för att väcka eleverna lite, få dem att lyssna till, skapa ordning i kaos, uppmuntra? Tror att män och kvinnor har lite olika utgångsläge för det där med hur rösten uppfattas i sådana lägen... att kvinnor ofta uppfattas som mer vårdande och tröstande. Hört rykten om kursen och undrat lite vad den ska gå ut på, men börjar nu förstå vitsen med att göra röstövningar och så – även om de kan kännas lite löjliga.

*Oktober 02* Har börjat hålla övningslektioner. Ibland är min röst skrovlig på morgonen. Märkte i samband med en morgonsamling i auditorium att jag fick pressa på för att höras – det hade nog varit tungt att tala länge där. Under övningarna hade jag väntat mig mera individuell respons och möjlighet till fördjupning. Samtidigt var det ovant och jobbigt att ta i och höras, jag kanske var lite blyg för de andra i gruppen och jag har aldrig gillat drama. Att slappna av nu mitt i all stress är svårt. Jag märker att min andning tenderar att bli ytlig, men jag har också börjat känna när den ligger djupare. Har börjat fästa uppmärksamhet vid hur andra använder sin röst. Ser hos andra studerande att trovärdighet handlar om tydlighet och att det är något som förmedlas av hela kommunikationen. Tror det är viktigt för elevernas lärande att man också med rösten väcker förtroende, signalerar att det är okej att svara fel.

*November 02* Under videoanalysen märkte jag att den respons jag fått av handledare stämmer: att min röst klingar av mot slutet av fraserna. Tycker att jag låter så tråkig! Fast nu börjar jag bli mer van vid att jag låter olika i mina egna öron och andras. När jag undervisar är jag så mitt uppe i allt annat att jag inte hinner tänka på rösten alls. Men kanske rösten blir mer varierad när jag blir mer varm i kläderna? På sistone har jag blivit mera medveten om hur rösten påverkas av förkylning, att jag ska spara på den lite då och dricka varmt till exempel. I de praktiska röstövningarna kunde jag känna hur ljuden klingade i bröstkorgen och rösten blev mjukare på något sätt. Jag skulle ändå ha önskat mer respons och råd för mig som individ – på hur jag står, hur jag andas, hur jag ska utveckla min röst... vad gör jag rätt och vad gör jag fel? Att jag skulle ha fått prova på mera rent praktiskt.

*Februari 03* På den andra videosekvensen märker jag att rösten förändras beroende på situation – att den blir klarare och friare i spontana situationer och mera spänd när jag har de planerade avsnitten. Överlag märks det i rösten att jag trivs i den här klassen. Kursen vi haft har nog inte förändrat mitt sätt att tala, jag gör inte röstövningar och går inte runt och tänker på att använda rösten si eller så. Men kanske finns det någon omedveten process där, något som blivit kvar i bakhuvudet...

*April 08* Under de här åren har jag egentligen inte jobbat som lärare, utom ett läsår som studiehjälpare. Nu jobbar jag som företagsgranskare. Rösten har jag inte tänkt desto mera på, det är då mera orden och kroppsspråket som varit i fokus. Märker att rösten påverkas negativt av trötthet, stress och torr luft. Jag tror inte att min röst förändrats så mycket sedan studietiden. Den är nog rätt olika beroende på sinnesstämning och situation, men oftast ganska mjuk och ändå hörs den bra.

För Heidis del innebär kursen ett helt nytt fält. Hon har aldrig tidigare tänkt på hur hon talar eller på vad rösten betyder för en lärare. Däremot har hon hört rykten om att kursen innehåller konstiga övningar och hon ställer sig både tvekande och skeptisk till eventuella dramaövningar. Under kursens lopp börjar Heidi lägga märke till hur både andras och hennes egen röst fungerar i olika situationer. Sin läroprocess beskriver hon ofta i intellektuella termer. Bara vid enstaka tillfällen lyfter hon fram de kroppsliga erfarenheterna av röst användning. Mot slutet av kursen för Heidi ändå fram sin önskan om mer konkret respons och handledning. Efter avslutad kurs konstaterar hon att rösten inte är något hon tänker explicit på när hon undervisar.

## 5.2 Logopediska material

De individuella narrativerna kan speglas mot de forskningsmaterial som har en renodlad logopedisk karaktär: frågeformuläret om upplevd rösthälsa (Sw-VHI) och röstobservationen. Deltagarnas skattningar av upplevd rösthälsa och eventuella vardagliga konsekvenser av röstproblem genom frågeformuläret Sw-VHI utfördes både i början av auskulteringen (hösten 2002) och fem år efter avslutad utbildning (våren 2008). Resultaten av dessa skattningar presenteras i tabell 5.

*Tabell 5. Sw-VHI. Deltagarnas skattning av upplevda konsekvenser av röstproblem. Anges som total poäng i Sw-VHI. Inom parentes anges poäng för respektive domän (K = kroppslig domän, F = funktionsdomän, E = emotionell domän). Totalpoäng som indikerar röstproblematik är markerade med fet stil.*

Deltagare	Sw-VHI (hösten 02)	Sw-VHI (våren 08)	Kommentar
Milla	13 (K8, F4, E1)	<b>23</b> (K15, F7, E1)	Ökning
Lisa	18 (K10, F5, E3)	12 (K6, F3, E3)	Minskning
Katja	16 (K11, F4, E1)	19 (K15, F2, E2)	Ökning
Jonas	20 (K8, F7, E5)	15 (K8, F3, E4)	Minskning
Nina	9 (K3, F4, E2)	6 (K3, F3, E0)	Minskning
Malin	<b>28</b> (K16, F6, E6)	<b>22</b> (K12, F8, E2)	Minskning
Anna	<b>44</b> (K18, F13, E13)	<b>32</b> (K17, F6, E9)	Minskning
Hanna	5 (K4, F1, E0)	2 (K2, F0, E0)	Minskning
Anki	3 (K3, F0, E0)	0 (K0, F0, E0)	Minskning
Heidi	9 (K6, F3, E0)	9 (K5, F3, E1)	Oförändrad

Åtta av de tio deltagarna har under auskulteringen (hösten 2002) totalpoäng på Sw-VHI som i linje med tidigare forskning kan betraktas som normala för röstfriska<sup>104</sup> personer (jfr Ohlsson & Dotevall 2010). Två deltagare (Malin och Anna) har totalpoäng som kan betraktas som tecken på röstproblematik. Jonas, som har en totalpoäng på 20 poäng, utgör ett gränsfall. Detta innebär att knappt en tredjedel av deltagarna i studien upplever sig ha symptom som kännetecknar en röstproblematik. Resultaten är i linje med aktuell forskning, som visar att 17 procent av lärarstuderande vid svenska lärarhögskolor uppvisar symptom på röstproblem (Claesson & Ohlsson 2011) och att 30

<sup>104</sup> Ohlsson & Dotevall (2009) anger i sin studie en totalpoäng på max 20 poäng som karaktäristiskt för röstfriska personer. En högre totalpoäng indikerar alltså en upplevd röstproblematik, som har konsekvenser i vardagslivet.

procent av lärarstuderande vid Åbo Akademi har röstproblem (Westerlund 2011). Totalpoängen fördelar sig något ojämnt över de tre domänerna. Generellt får deltagarna flest poäng i den kroppsliga domänen, något färre i den funktionella domänen, medan poängen i den emotionella domänen generellt ligger förhållandevis lågt. Detta kan tolkas som att vardagsupplevelsen av röstproblematik manifesteras i den kroppsliga domänen och får konsekvenser först i den funktionella och senare också i den emotionella domänen.

Vid uppföljningen efter fem år i yrkeslivet (våren 2008) arbetar sju deltagare som lärare. De övriga tre (Heidi, Hanna och Anna) arbetar inom andra yrken, men har alla erfarenhet av lärarjobb under kortare tid (upp till ett år). En deltagare (Heidi) har oförändrad totalpoäng för Sw-VHI. Malin och Anna har båda en lägre totalpoäng, men fortsättningsvis indikerar den röstproblematik. Millas totalpoäng har ökat så pass mycket att den nu indikerar röstproblematik. Också Katjas värden har ökat en aning, men underskrider gränsen för röstproblematik. Totalpoängen har sjunkit hos sju deltagare, dock inte i något fall så att förändringen kan betraktas som signifikant<sup>105</sup>. De förskjutningar som skett inom respektive domän är små. De relativt sett största ökningarna har skett inom den kroppsliga domänen, d.v.s. upplevelsen av fysiska besvär har ökat mer än upplevelsen av besvär inom den funktionella eller emotionella domänen. Av de sju deltagare som arbetar som lärare har två (Milla och Malin) totalpoäng som indikerar röstproblematik. Sammantaget pekar resultaten på att knappt var tredje lärare har en upplevd röstproblematik.

En översikt över lärarens bedömning av respektive deltagares röst i vid den inledande röstobservationen (hösten 2002) finns i tabell 6. Deltagarnas egna bedömningar vid röstobservationen finns infogade i de individuella narrativerna i avsnitt 5.1. Lärarens perceptuella bedömning av respektive deltagares röst i röstobservationen ligger överlag i linje med deltagarens egen (ibland trevande) beskrivning av rösten. Bedömningen ger dock på vissa punkter kompletterande information om den enskilda deltagarens röst användning, främst med avseende på parametrarna röstkvalitet och klang, vilka flera deltagare har svårt att själva beskriva. Ett genomgående drag är också att flera deltagare beskriver sitt röstläge som lägre än vad det de facto är. Flera deltagare reagerar därför också på att den egna rösten låter högre, ljusare eller barnsligare på band än inne i huvudet.

---

<sup>105</sup> Ohlsson och Dotevall (2009) anger en skillnad på 13 poäng eller mer mellan två måttillfällen som säkerställd förändring. De jämför detta med tidigare forskning, som visat att en skillnad på 18 poäng (amerikanska versionen), 15 poäng (franska versionen) och 14 poäng (holländska versionen) är signifikant.



Tabell 6. Röstobservation. Lärarens beskrivning av deltagarens röst hösten 2002.

	läge	volym	kvalitet	variation	klang	tempo	andning	Artikulation
Milla	<i>mellan</i>	<i>god</i>	<i>spänd</i>	<i>God</i>	<i>ljus</i>	<i>snabbt</i>	<i>hörbar</i>	<i>tydlig</i>
Lisa	<i>mellan</i>	<i>god</i>	<i>sträv</i>	<i>normal</i>	<i>balans</i>	<i>normalt</i>	<i>ok</i>	<i>god</i>
Katja	<i>mellan</i>	<i>god</i>	<i>spänd</i>	<i>normal</i>	<i>balans</i>	<i>snabbt</i>	<i>hörbar</i>	<i>normal</i>
Jonas	<i>låg</i>	<i>normal</i>	<i>sträv</i>	<i>Liten</i>	<i>mörk</i>	<i>lugnt</i>	<i>ok</i>	<i>normal</i>
Nina	<i>mellan</i>	<i>god</i>	<i>knarr</i>	<i>Stor</i>	<i>balans</i>	<i>normalt</i>	<i>hörbar</i>	<i>ok</i>
Malin	<i>högt</i>	<i>normal</i>	<i>spänd</i>	<i>normal</i>	<i>ljus</i>	<i>lugnt</i>	<i>hörbar</i>	<i>tydlig</i>
Anna	<i>mellan</i>	<i>god</i>	<i>spänd</i>	<i>God</i>	<i>balans</i>	<i>normalt</i>	<i>hörbar</i>	<i>tydlig</i>
Hanna	<i>mellan</i>	<i>normal</i>	<i>normal</i>	<i>God</i>	<i>balans</i>	<i>lugnt</i>	<i>ok</i>	<i>tydlig</i>
Anki	<i>högt</i>	<i>god</i>	<i>spänd</i>	<i>normal</i>	<i>ljus</i>	<i>normalt</i>	<i>ok</i>	<i>god</i>
Heidi	<i>mellan</i>	<i>normal</i>	<i>spänd</i>	<i>normal</i>	<i>balans</i>	<i>lugnt</i>	<i>hörbar</i>	<i>normal</i>

I den perceptuella bedömningen konstateras att sju deltagare har ett med avseende på ålder och kön normalt röstläge, medan två (Malin och Anki) har ett högre och en (Jonas) ett lägre röstläge än förväntat. Samtliga har en normal eller god hörbarhet. Endast en deltagare (Hanna) har en röstkvalitet som bedöms som helt normal. Rösten beskrivs hos sex deltagare som spänd, hos fem deltagare som sträv, hos två deltagare förekommer knarr. Samtliga avvikelser i röstkvalitet är dock små. Det finns inom forskningen inga tydliga indikationer på att kliniska fynd (såsom avvikelser i röstkvalitet genom perceptuell bedömning) korrelerar med den subjektiva upplevelsen av röstproblem (Lyberg Åhlander 2011). Tavares och Martins (2007) rapporterar dock en korrelation mellan läckande eller skrovlig röst och upplevelse av röstbesvär. Variationen av intonation och betoning är hos de flesta deltagare normal eller god, medan en deltagare (Jonas) bedöms ha liten variation och en deltagare (Nina) bedöms ha stor variation. Klangen är hos sex deltagare balanserad, medan en har mörk och tre ljus klang. Taltempot är i bedömningssituationen snabbt hos två deltagare, normalt hos fyra deltagare och lugnt hos fyra deltagare. Andningen bedöms som helt normal hos fyra deltagare, medan tre deltagare hade en andning som ibland är hörbar och tre en andning som ofta är hörbar. Artikulationen hos samtliga bedöms vara normal, god eller tydlig.

### 5.3 Återkommande drag och röd tråd

De tio individuella narrativerna visar på variationen och olikheterna i deltagarnas erfarenheter av lärande. Ett kännetecken för läroprocessen är just mångfalden i sätten att utvecklas i sin röst användning. Var och en kom till kursen med en helt unik kombination av uppfattningar om den egna rösten, tidigare erfarenheter eller kommentarer kring den egna röst användningen, bilder av hur lärarens arbete kan se ut, eventuella förväntningar eller förhandsuppfattningar om vad en kurs i förebyggande röstvård kan innebära. Deltagarna tog fasta på och kommenterade delvis olika erfarenheter för att öka sin medvetenhet, förändra sitt sätt att handla och utveckla sin kompetens som röst användare. Var och en tog också till sig de olika elementen i kursen på sitt eget sätt, fäste sig vid olika typer av information, hade olika beredskap att kasta sig in i en läroprocess. Olika deltagare relaterade kursens innehåll till olika miljöer och lärandet kunde följaktligen relateras till olika kontexter (både inom och utom kursen). Kursen "Rösten i fokus" fungerade alltså som en ram, vars innehåll laddades med betydelser utgående från den enskilda studerandes förväntningar, föreställningar och tidigare erfarenheter. Den mening deltagarna tillskrev de olika elementen i processen utvecklades kontinuerligt under kursens lopp, men också efter att kursen avslutats och under de första åren i yrkeslivet. Dessa olikheter till trots, fanns ändå vissa återkommande drag i de individuella narrativerna. Dessa utkristalliseras genom en identifiering av gemensamma teman i narrativerna<sup>106</sup>.

Utgångsläget vid kursstart präglades för flera deltagare av förvåning och viss osäkerhet. Deltagarna lyfte fram att de inte väntat sig en kurs i förebyggande röstvård under auskulteringen. Flertalet hade inte tidigare tänkt på att rösten utgör ett centralt arbetsredskap i läraryrket eller att allvarliga röstproblem kan uppstå som en följd av de utmaningar yrket för med sig för rösten. Flera deltagare hade inte heller tidigare reflekterat över sin egen röst användning. Ändå kunde de artikulera en trevande beskrivning av den egna rösten redan i samband med den inledande röstobservationen. De flesta hade en klar uppfattning om röststyrka, tydlighet och taltempo, men tvekade när det gäller röstläge, klang och röstkvalitet. Några deltagare framhöll genast diskrepansen mellan den röst man upplever inom sig och den röst man hör på band eller film, och flera deltagare uttryckte sig i negativa termer om den röst som så att säga hörs utåt.

Ämnet var för de flesta helt nytt och det var för några deltagare svårt att formulera en konkret förväntning på kursen. Någon talade om att lära sig använda rösten mera effektivt, medan de allra flesta uttryckte en vilja att bli mera medvetna om den egna rösten och dess möjligheter. Hos någon deltagare väckte kursen farhågor om att vara tvungen att göra sig löjlig eller stiga ut ur den vanliga, trygga studeranderollen. Samtliga deltagare ansåg dock att rösten är viktig i lärarens arbete. Den idealiska lärarrösten beskrevs som behaglig, trygg och intresseväckande. Den ska inte väcka negativ uppmärksamhet, utan vara tydlig, klar, stark och varierad. Den ska skapa trygghet, förtroende, respekt och säkerhet i undervisningssituationen. Denna

---

<sup>106</sup> Principerna för analysen har presenterats i avsnitten 3.3 och 4.3.

idealiska lärarröst betraktades av några deltagare som ett (underförstått) mål för arbetet med att utveckla den egna rösten under kursen ”Rösten i fokus”. Till en diskussion av detta röstideal återkommer jag i kapitel 7. Jag menar att den förväntning deltagarna uttryckte gav riktning åt deras lärande. Den kan också betraktas som ett exempel på formandet av en lärobana (jfr avsnitt 2.2.3).

Jag vill här återknyta till Ushers (2009:170) karta över erfarenhetsbaserat lärande i postmodern kontext, som presenterades i figur 6 i avsnitt 2.2.1. De tio deltagarna i studien rör sig alla huvudsakligen i kartans sydvästliga fält, eftersom deras primära motiv för lärande är yrkesinriktat. Anpassningen till lärarkravs krav och praktisk tillämpning av insikter, kunskaper och färdigheter från utbildningen står i fokus när de beskriver sin läroprocess. Några deltagare (Anna, Malin och Anki) visar sig också direkt relatera röst användningen till sitt självuttryck och rör sig därmed också i det sydostliga fältet, mellan anpassning och uttryck. En av deltagarna (Heidi) visar ett tydligt kritiskt drag, där läroprocessen inkluderar en reflektion över och kritik mot rådande röstideal i det undervisningsämne hon företräder. Hon ifrågasätter också explicit det manliga och auktoritativa röstideal hon uppfattar att råder inom det undervisningsämne hon företräder. Därmed rör hon sig även i kartans nordvästliga fält.

Vid det andra intervjusamtalet menade flera deltagare att de blivit mer observanta på både sin egen och andras röst. Den individuella responsen i röstanalys och videoanalys hade bidragit till att öppna öron och ögon för den egna rösten, sådan som den upplevs av andra. Deltagarna uppgav att de framför allt lade märke till om det fanns problem i röst användningen, t.ex. på grund av nervositet, dålig akustik, sorl eller stök i klassen. Flera deltagare kopplade i detta skede röst användningen direkt till rollen som lärare och uttryckte tankar om hur lärarens eventuella röstproblem kan tänkas inverka på eleverna. Deltagarna funderade allt mer på hur deras egen röst fungerade i undervisningen, vilken hållning de hade eller hur de andades. Samtidigt menade de flesta att undervisningssituationen var så komplex och krävande att den egna röst användningen tillsvidare kom i skymundan. Den ökade medvetenheten ledde alltså inte ännu till förändrad handling. Några deltagare undrar också om det alls är möjligt att förändra sin röst och menade att rösten är en medfödd färdighet, starkt relaterad till personligheten.

När kursen avslutas hade några deltagare försökt omsätta röstövningarna, råden och responsen från analyserna i praktisk handling i klassrummet. Andra önskade fortfarande mera individuell respons och handledning kring röst användningen. Någon hade upptäckt rösten som en del av helheten i kommunikationen. Den ökande medvetenheten nämndes av många som det huvudsakliga resultatet av läroprocessen och de praktiska övningarna betraktades som det mest centrala elementet i kursen. Deltagarna menade att de utvecklat en större medvetenhet om hur den egna rösten fungerar i undervisningssituationen. Flera sade sig ha upptäckt nya nyanser i sin röst, någon försökte hitta ett nytt taltempo och skapa mera variation, en annan tänkte på att andas tillräckligt djupt. Någon hade ”blivit mera du med sin röst” och vågade tro att den håller för yrkets krav. En annan hade upptäckt att hon använder lärarrösten och den privata rösten för att nå olika syften i

klassen, medan någon mera medvetet förändrade sin röst i takt med att hon varvade monologiska och dialogiska avsnitt i undervisningen.

Vid femårsuppföljningen våren 2008 arbetade sju av de tio deltagarna som lärare, medan tre huvudsakligen sysslade med andra uppgifter. Fem deltagare betraktade sig själva som professionella röst användare. En ansåg att hon inte var professionell röst användare, men att rösten var en naturlig del av hennes lärarroll. En deltagare såg sig inte som professionell röst användare, men tyckte att rösten var ett viktigt redskap i lärararbetet. Fyra upplevde röstbesvär (främst i samband med förkylning), medan sex tyckte att rösten överlag fungerade bra. De flesta ansåg att deras röst inte förändrats nämnvärt sedan studietiden. Några deltagare menade att röst användningen förändrats genom att de lärt sig använda rösten på ett mera medvetet sätt i fråga om tempo, variation och tonfall. Erfarenheten hade visat vilken typ av röst användning som fungerar bäst i vilken undervisningssituation. Några berättade att de först efter ett par år i yrket börjat fokusera på röst användningen, eftersom de första åren kretsat så mycket kring att lära sig handskas med den krävande undervisningssituationen som helhet. Ett återkommande tema var frågan om hur lärarens röst användning kan relateras till å ena sidan auktoritet, disciplin och kontroll och å andra sidan trygghet, förtroende och dialog.

Ur de tio individuella narrativerna framträdde medvetenheten<sup>107</sup> som en röd tråd i den läroprocess deltagarna beskrev. Medvetenheten utgjorde såväl lärandets mål, som dess medel och dess resultat. Medvetenheten beskrevs av deltagarna i studien bl.a. som en utgångspunkt till förändrat sätt att handla. Konsekvensen av den ökande medvetenheten var en pågående process av förändrade förutsättningar att förhålla sig till sin egen röst och dess kvaliteter i relation till de utmaningar läraryrket innebär. Deltagarna beskrev den ökande och förändrade medvetenheten både som ett förändrat tänkande, och som en kroppsligt och känslomässigt förankrad insikt<sup>108</sup>. De talade också om sitt lärande i termer av t.ex. ökad kunskap, öppnade ögon och öron, förändrad uppmärksamhet på den egna kroppens förnimmelser, och som en ny inställning till den egna rösten.

---

<sup>107</sup> Deltagarna använder omväxlande uttrycken bli medveten, vara medveten, göras medveten och ökad medvetenhet. Jag förstår dem samtliga som synonyma till *vara medveten om något*, d.v.s. veta, känna till, förstå, vara insatt i eller inse betydelsen av något (jfr MOT Norstedts Svensk Ordbok 1.0 1999). Svenskans medvetenhet motsvarar både engelskans *consciousness* (medvetande, medvetenhet) och *awareness* (medvetenhet, uppmärksamhet). Se även min fotnot i avsnitt 3.2.

<sup>108</sup> Jag vill betona att detta inte är uttryck för ett dualistiskt förhållningssätt, utan att jag betraktar tanke, känsla och kropp som likvärdiga element i medvetenheten. Jag hänvisar här till den diskussion Lakoff och Johnson (1999:97) för angående det förkroppsligade förnuftet. De hävdar med utgångspunkt i Dewey och Merleau-Ponty att distinktionen *mind – body* är en konstruerad begreppslik struktur som inte speglar den kontinuerligt integrerade process som konstituerar våra erfarenheter och vårt medvetande. Motsvarande resonemang finns hos bl.a. Damasio (1994/2006).

Dessa beskrivningar stämmer väl överens med hur Merleau-Ponty (1945/2002:159) gestaltar medvetenhet som en kroppslig angelägenhet:

Consciousness is in the first place not a matter of 'I think that' but of 'I can'.

Medvetenheten är förankrad inte bara i tanken, utan (kanske t.o.m. i första hand) i kroppen. Vi har lärt oss en rörelse när kroppen har förstått den och inkorporerat den i sin värld. Förhållandet mellan medvetenhet, kropp och tanke är djupt dialektiskt – å ena sidan är de kroppsliga erfarenheterna och reflektionen en grund för den ökade medvetenheten, å andra sidan leder en ökad medvetenhet till en förändring i sättet att erfara. I ett fenomenologiskt perspektiv är kroppslighet, kognition och emotion intimt förbundna med varandra. Bengtsson (1998:176) hävdar t.ex. att en förening mellan kropp och tanke är ofrånkomlig. Detta synsätt kommer till uttryck även inom nyare neurovetenskaplig forskning och teoribildning (se Damasio 1994/2006; 1999/2002; 2003 och 2010/2011). Jag återkommer till detta resonemang i kapitel 6.

Nya lager av medvetenhet leder till nya sätt att tänka, känna, handla och vara. Nya mönster för handling, tänkande, kännande och varande möjliggör nya erfarenheter, som i sin tur leder till förändrad medvetenhet. Så fortgår läroprocessen i en komplex ström av erfarenheter, reflektioner och förändringar i medvetenhet och handling. En fenomenologisk-hermeneutisk analys<sup>109</sup> av deltagarnas beskrivningar utkristalliserar dimensionerna kropp, tanke, känsla och relation. Erfarenheter förankrade i dessa fyra dimensioner utgör föremål för reflektion och förändrad förståelse av röst användning i relation till läraryrket. Jag belyser i kapitel 6 hur *kropp, tanke, känsla och relation* utgör betydelsefulla dimensioner av det lärande som sker när blivande lärare utvecklas till professionella röst användare.

---

<sup>109</sup> Den fenomenologisk-hermeneutiska analysen presenterades i avsnitt 4.3.

## 6 Lärande i kropp, tanke, känsla och relation

Syftet med detta kapitel är att besvara den andra forskningsfrågan om vad som kännetecknar de läroprocesser deltagarna i studien beskriver. Samtidigt tar jag här ett steg vidare från den deskriptiva analysen i kapitel 5 mot en mera abstrakt förståelse av forskningsfenomenet. I detta kapitel reflekterar jag, med utgångspunkt i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen<sup>110</sup>, över de underliggande mönster som kan identifieras i deltagarnas beskrivningar av hur lärandet går till. Medan de individuella narrativerna visar på enskilda deltagares förståelse av läroprocessen, synliggör jag här hur jag som forskare tolkar innebörden i forskningsfenomenet. Avsikten är att presentera en förklarande analys av det lärande som sker när blivande lärare röstmässigt erövrar sitt yrke. Genom den fenomenologisk-hermeneutiska analysen vaskas fyra dimensioner av lärande fram. Jag benämner dem kropp, tanke, känsla och relation. En individbaserad sammanställning av samtliga kondenseringsringar inom respektive dimension för var och en av de tio deltagarna finns i appendix 8. I tabell 7 åskådliggörs hur antalet kondenseringsringar fördelar sig över de fyra dimensionerna för respektive deltagare.

Tabell 7. Antal kondenseringsringar per dimension.

Deltagare	Kropp	Tanke	Känsla	Relation
Milla	46	34	-	11
Lisa	34	27	3	5
Katja	15	26	3	2
Jonas	38	21	5	2
Nina	31	25	4	6
Malin	32	21	13	3
Anna	43	24	14	4
Hanna	17	29	3	2
Anki	44	29	4	7
Heidi	36	30	3	4
Totalt antal	336	266	52	46

<sup>110</sup> Denna presenterades i avsnitt 4.3.

En kvantitativ analys visar att dimensionen kropp dominerar i de beskrivningar deltagarna gör av sin egen läroprocess. Dimensionen tanke uttrycks också ofta. Dimensionerna känsla och relation kommer till uttryck betydligt mera sällan. Dimensionen kropp framträder särskilt tydligt hos Milla, Anna och Anki. Dimensionen tanke kommer oftast till uttryck hos Katja och Heidi. Dimensionen känsla framträder hos Malin och Anna. Framför allt Milla, men även Lisa, Nina och Anki artikulerar dimensionen relation i sina beskrivningar av läroprocessen. Var och en av de fyra dimensionerna innehåller aspekter som visar på de beståndsdelar som konstituerar respektive dimension. I appendix 7 finns en sammanställning av samtliga kondenseringar, aspekter och dimensioner som framträder genom den fenomenologisk-hermeneutiska analysen.

Metanarrativen i kapitel 6 handlar om dimensionerna kropp, tanke, känsla och relation, som var för sig och tillsammans karaktäriserar läroprocessen. Aspekterna och kondenseringarna synliggörs genom individrelaterade exempel i anslutning till presentationen av respektive dimension. Metanarrativen har konstruerats genom en kontinuerlig dialog mellan forskningsmaterial och valda teoretiska perspektiv. Utgångspunkten för de teoretiska resonemangen i detta kapitel är de beskrivningar av läroprocessen som deltagarna själva gör. I dessa beskrivningar tar tolkningarna sin början och mot dessa prövas de teoretiska perspektiven. Resonemangen är att betrakta som uttryck för en ständigt pågående process att förstå innebörden i deltagarnas beskrivningar av vad som kännetecknar lärande när det gäller professionell röst användning.

De teorier resultaten speglas mot har valts med utgångspunkt i det empiriska materialet, eftersom min strävan har varit att ”gå till sakerna själva”, d.v.s. att låta forskningsfenomenet träda fram genom deltagarnas berättelser. Valet av teoretiska perspektiv har därför gradvis vuxit fram ända sedan arbetet med den pilotstudie<sup>111</sup> som föregick den aktuella studien. Det är uppenbart att resultaten från en empirisk undersökning kan förankras i ett flertal tänkbara teoretiska perspektiv. De olika teorierna bildar ett slags linser genom vilka olika aspekter av materialet kan betraktas. Beroende på vilken lins jag som forskare väljer framträder olika element i det empiriska materialet. Min uppfattning är att en enda lins vore otillräcklig för att ge rättvisa åt den variation och de olika element som ingår i det lärande som här utforskas. Jag har därför under forskningsprocessens gång närmast mig olika teorier, prövat dem mot de resultat materialet genererat, för att slutligen välja de teorier som jag funnit särskilt adekvata för en fördjupad förståelse av de dimensioner av forskningsfenomenet, som genom den fenomenologisk-hermeneutiska analysen träder fram ur det empiriska materialet.

Vägen till förståelse av lärandet som process går via de underliggande mönster som synliggörs i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen. I det följande lyfter jag fram och diskuterar var och en av de fyra dimensionerna. Jag menar att förutsättningen för ett genomgripande lärande (med tydlig utveckling mot ökad professionalism i röst användningen) är en holistisk

---

<sup>111</sup> Pilotstudien beskrivs närmare i avsnitt 4.1 Studiens kontext.

process där erfarenheter i de olika dimensionerna sammanfogas till en komplex helhet. Jag skiljer dem här åt för åskådlighetens skull, men jag vill poängtera att de de facto är sammanflätade med varandra i den enskilda deltagarens läroprocess. Jag behandlar de fyra dimensionerna utan någon inbördes rangordning. De tre huvudsakligen inommänskliga dimensionerna redovisas först: dimension kropp i avsnitt 6.1, dimension tanke i avsnitt 6.2 och dimension känsla i avsnitt 6.3. Därefter redovisas den mellanmännsliga dimension relation i avsnitt 6.4. Jag betraktar inte dimensionerna som varandra uteslutande, utan snarare som komplementära, vilket framgår av avsnittet om vägen in i de professionella röst användarna gemenskap 6.5.

## 6.1 Dimension kropp<sup>112</sup>

Den fenomenologisk-hermeneutiska analysen visar att deltagarna beskriver sitt lärande huvudsakligen i kroppsliga termer (se tabell 7 ovan). Antalet kondenseringar inom dimensionen kropp är stort, både i materialet som helhet och sett till var och en av deltagarna. Åtta av tio deltagare har flest kondenseringar inom dimensionen kropp. Detta återspeglar enligt min tolkning kroppens fundamentala roll i vår tillvaro, framförallt i det postmoderna samhället: vi är våra kroppar och vi förstår världen genom våra kroppar. Jag drar paralleller till Youngs (1997:9) resonemang om att kroppen både är källan till och platsen för vår symboliska förståelse. Hon menar att vi upplever oss själva som förkroppsligade, inkarnerade, införlivade. Kroppen är locus och uttryck för självet, och de två kan inte skiljas från varandra (ibid.:32). Sheets-Johnstone (citerad i Young ibid:46) anser att den levda kroppen är mer än en helhet i det visuella rummet. I första hand är den ett centrum för den taktil-kinestetiska världen. Kroppen är ständigt i kontakt med världen och svarar intimt och omedelbart med kunskap om den. Samma tankegång kommer till uttryck hos Merleau-Ponty (1945/2002:169) som menar att kroppen är vårt medium för att ”ha en värld”.

Även Lyon och Barbalet (1994:50–51) pekar på kroppens fundamentala betydelse i våra liv: vi matar den, klär den, månar om dess hälsa, söker njutning i den – kroppen är (omedvetet) ett instrument för våra önskningar. Därtill är det genom kroppen vi uttrycker känslor och åsikter och aktivt upptar det spatiala rummet. Lyon och Barbalet (ibid.:63) konkluderar att kroppen måste förstås både på en individuell och på en social nivå. De menar att kroppen kan betraktas både som en biologisk varelse och som en medveten, upplevande, handlande och tolkande varelse.

Giddens (1994/1997:122–124) tar fasta på kroppen som en förbindelse mellan det individuella och det sociala. Det kroppsliga framträdandet och

---

<sup>112</sup> *Kropp* definieras enligt Norstedts Svensk Ordbok 1.0 (1999) som ”(levande eller död) organism i gestalt av människa eller djur”. Min egen syn på ordet präglas dock av Giddens (1991/1997:122) förståelse av kroppen som ”något mer än en fysisk entitet som vi ’har’: den är ett handlingssystem, en aspekt av praxis”.



uppträdanget<sup>113</sup> är i dag centrala element i självet reflexiva projekt och kroppen deltar direkt i konstruktionen av självet och identiteten. Kroppen blir ett projekt och var och en blir personligen ansvarig för dess utformning. Relationen till den egna kroppen som uttryck för identitet är dock komplex och ibland problematisk. Anna talar om hur hennes tidigare negativa kroppsuppfattning utgjort ett hinder mellan henne och röst användningen:

*För mej har kroppsuppfattningen varit väldigt problematisk. Jag har varit anorektiker i en stor del av min tonårsperiod och det har gjort att jag upplever att min kropp inte duger och att det som min kropp producerar är inte heller bra. Därför har jag aldrig heller trott på min förmåga, även om jag har fått feedback att jag har en stor verbal förmåga. Jag har inte beaktat den och inte tagit den som en gåva. Min självförnekelse har märkts i en inbundenhet och tillslutning, i någonting spänt som har satt sej i hela kroppen. Och i att jag inte har haft det lekfulla, det experimenterande, att jag inte har vågat prova på olika saker när det gäller rösten. Inte vågat dramatisera, inte vågat utnyttja kroppsspråket, inte vågat vara den jag egentligen innerst inne är, därför att jag inte duger. (Samtal III, s.19)*

Anna beskriver hur relationen till den egna kroppen utgör ett fundament i förståelsen av den egna röstens möjligheter och begränsningar. Jag relaterar detta till Giddens (ibid.:131–132) som talar om anorexi som ett radikalt svar på senmodernitetens öppenhet där framför allt kvinnan på ett genomgripande sätt måste överge tidigare fastslagna identiteter. När allt större uppmärksamhet riktas mot det yttre och olika kroppsregimer<sup>114</sup> får allt större plats blir utformningen av kroppen ett extremt uttryck för kontroll. En konsekvens av detta kan bli ett ”främlingskap” mellan självet och kroppen. För Annas del går dock utvecklingen över tid åt det andra hållet: mot acceptans och frihet till självuttryck:

*Det är på något vis en befrielse nu att jag är kvinna, att jag får vara feminin när jag framträder, att jag får utnyttja rösten, prova på... Ibland funkade det inte, men so what – jag lärde mej nånting av det. (Samtal III, s.19)*

Jag kommer att återvända till Anna och hennes självförståelse i avsnitt 6.3 där jag behandlar dimensionen känsla. Låt mig här endast konkludera att kroppen som reflexivt projekt är ett pågående tillstånd i det västerländska samhället av i dag. Rösten är enligt min tolkning tillsammans med ansiktsuttryck och gester en del av det kroppsliga uppträdanget (jfr Giddens

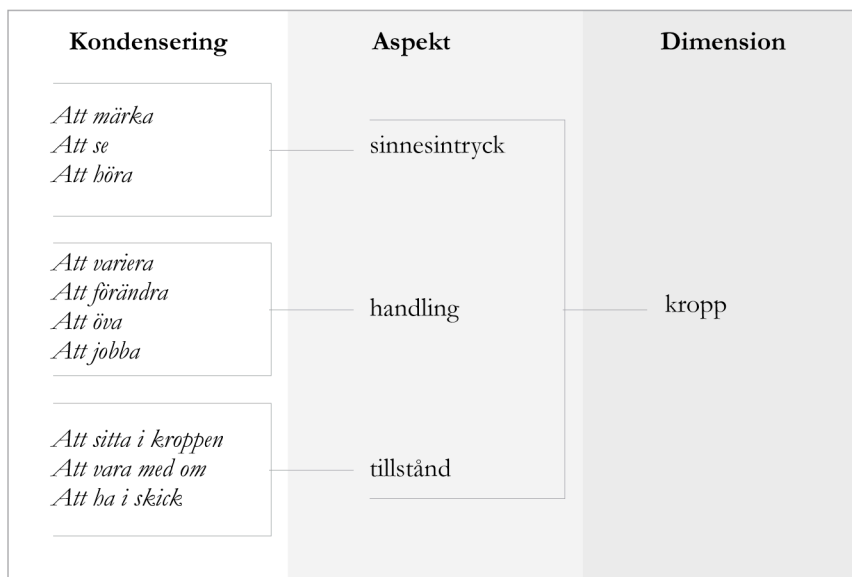
---

<sup>113</sup> Med kroppens *framträdande* avses alla kroppens yttre drag som är synliga för en själv och andra (hur man klär sig och smyckar sig). Med kroppens *uppträdanget* avses hur individen betar sig i vardagliga sammanhang. Giddens menar att upprätthållandet av en koherent identitet bygger bl.a. på att uppträdanget bär en kontinuitet över tid och rum.

<sup>114</sup> Giddens (ibid.:124) talar om kroppsregimer som de olika sätt på vilka det sociala och institutionella livet i det högmoderna samhället reflexivt kultiverar eller skapar kroppen. Jag anknyter här till mediernas reportage av typen ”Gör om mig”, tidningshyllor som dignar av magasin om träning, hälsa, skönhet och mode.

1991/1997:71–72). Den professionella rösten kan i läraryrket förstås som ett av individens stiliserade sätt att uppföra sig i vardagslivet. Den kroppsliga kontrollen över rösten deltar därför i konstruktionen av ett yrkesmässigt själv. Den utgör också en väsentlig del i utvecklandet av både lärarkompetens och läraridentitet.

Den fenomenologisk-hermeneutiska analysens fjärde steg visar att erfarenheterna i dimension kropp innefattar tre aspekter: sinnesintryck, handling och tillstånd (se figur 13).



Figur 13. Exempel på kondenseringar och aspekter inom dimensionen kropp.

Aspekten **sinnesintryck** utgör ett betydelsefullt element i deltagarnas beskrivningar av lärande. Att se, att höra, att känna, att bli observant, att få upp ögonen eller att upptäcka nyanser är beskrivningar av kroppsliga perceptioner, vilka deltagarna relaterar direkt till läroprocessen. Anna beskriver en erfarenhet från ett av kursens övningstillfällen såhär:

*Jag märkte i kroppen hur skönt det var att göra övningarna och sen började jag fundera varför det var så och då kunde jag plocka fram det du sagt om varför vi gjorde såhär. (samtal II, s. 9)*

De direkta sinnesintrycken via syn, hörsel och känsel ger impulser till reflektioner. Några deltagare för vid intervjusamtalen långtgående resonemang om olika sätt att lära. Anki både karakteriserar sitt eget sätt att

lära som kinestetiskt och lyfter fram olika tänkbara inlärningsstilar<sup>115</sup>. Läroprocessen beskrivs genom aktiviteter som att lägga märke till, att se skillnad och att lära sig lyssna (på ett nytt sätt). Merleau-Ponty (1945/2002:273) menar att sinnesintryck är starkt förankrade i kroppen:

My body is the fabric into which all objects are woven, and it is, at least in relation to the perceived world, the general instrument of my comprehension.

Det är kroppen som ger betydelse till objekt av både fysisk och kulturell karaktär. Kroppen blir det primära redskapet både för att erfara och för att förstå världen, och utgör därmed också en fundamental förutsättning för lärande.

Aspekten **handling** dominerar kvantitativt vad gäller kondenseringarna i dimensionen kropp. Deltagarna beskriver sitt lärande som en process där den aktiva handlingen utgör grunden för erfarenhet. Läroprocessen uttrycks i termer av att försöka, att träna, att förändra, att omsätta, att tillämpa eller att förbättra. Det faktum att deltagarna i studien särskilt lyfter fram de praktiska övningarnas betydelse när det gäller att lära sig att använda rösten i läraryrket visar enligt min mening på att det kroppsliga lärandet står tydligt i deras fokus under kursen. Därtill signalerar det att den kroppsliga dimensionen för deras del är både medveten och möjlig att artikulera när jag riktar deras fokus mot läroprocessen. Anna berättar exempelvis såhär om de praktiska övningarna:

*I improvisationerna får man ju prova på lite, experimentera... ja, vara någon annan en liten stund. Och personer som kanske inte använt sin röst tidigare i så stor skala kanske kan upptäcka nyanser de inte trodde sig ha. Och hitta fler nyanser i sin röst, kanske? Lära sig utnyttja rösten på ett annat sätt, få mera variation, leka lite. Och bli medvetna om att både känslor och status hörs i tonfallet. Och jag har ju märkt nu att jag har ett väldigt brett spektrum, ett stort register som jag aldrig använder. (samtal III, s. 23)*

Det Anna ger uttryck för är att hon lättast lär sig något med utgångspunkt i sina kroppsliga interaktioner med omvärlden. I dem gör Anna alltså erfarenheter som förändrar hennes sätt att förhålla sig till den egna rösten och till röst användning i relation till lärarskapet. Anna betraktar dock inte sina kroppsliga erfarenheter som åtskilda från tankevärlden. Hon synliggör hur de kroppsliga erfarenheterna i samband med kursens praktiska övningar bäddar för reflektion och nya sätt att tänka och handla. Den syn Anna artikulerar motsvarar hur Lakoff och Johnson (1999:93) beskriver det faktum att människan är starkt förbunden med världen genom kroppsliga

---

<sup>115</sup> Anki lyfter fram Howard Gardners teori om multipla intelligenser och nämner att enskilda individer kan vara t.ex. auditivt, visuellt eller kinestetiskt orienterade i sitt lärande. Hon hänvisar till föreläsningar i ämnet och betonar att hon försöker beakta detta i den egna undervisningen.

interaktioner<sup>116</sup>. Dessa interaktioner utgör grunden för de grundläggande begreppen och för förståelsen av världen. Genom övningarna involveras deltagarna kroppsligen i och identifierar sig med en specifik kontext. Kroppen är på ett fundamentalt sätt situerad i ett här-och-nu (jfr Merleau-Ponty *ibid.*:161–162). Den kroppsliga erfarenhet Anna beskriver är omedelbart relaterad till övningssituationen, medan de tankar som den väcker överskrider den aktuella situationen. Den ger henne impulser till att reflektera över det hon varit med om i relation till de instruktioner läraren gett inför övningen. De kroppsliga handlingarna genererar erfarenheter som jag i linje med Merleau-Ponty (*ibid.*:166) betraktar som fundamentala förutsättningar för lärande.

Den tredje aspekten inom dimensionen kropp benämner jag **tillstånd**. Den innefattar beskrivningar som refererar till kroppen på ett mera vagt och indirekt sätt. Kondenseringarna inom denna aspekt utgörs till exempel av uttryck som att vara med om, att sitta i kroppen, att få en vana, att få verktyg eller att ha något att stå på. Anna berättar såhär:

*Jag tror att jag är en människa som minns det jag gör, alltså det jag gör med kroppen. För att det är som att debär minnesspåret sitter i kroppen för mig. (Samtal II, s. 9)*

Här formuleras lärandet alltså som kroppsligt medierat, dock på ett sätt som inte alltid förutsätter en uttalad aktivitet från den lärandes sida. Denna aspekt har drag av det som Schön (1987:25) kallar kunnande-i-handling<sup>117</sup>. Kunnandet är implicit och inte alltid möjligt att formulera i ord<sup>118</sup>. Jag relaterar denna tredje aspekt till hur Merleau-Ponty (*ibid.*:169) beskriver kunnande och vana som att kroppen absorberar ny mening och upptar en ny kärna av betydelse<sup>119</sup>. Detta är i linje med Csordas (1994:8) resonemang om att vi kan vara paradoxalt omedvetna om denna kropp i vår vardagliga tillvaro, trots att vi i dag mer än någonsin månar om den kroppsliga identiteten och kroppen som ett uttryck för vårt själv och vår identitet.

En något annan infallsvinkel på den kroppsliga dimensionen har Lisa. Hon utgår från sin uppfattning att rösten till sin karaktär är kroppslig och att den därmed svårligen kan utvecklas enbart genom exempelvis diskussion eller reflektion:

---

<sup>116</sup> Detta synsätt framträder i samband med en vetenskapsfilosofisk argumentation mot den grundläggande dikotomin subjekt–objekt och för en s.k. kroppslig realism som utgångspunkt för vetenskapligt arbete.

<sup>117</sup> Schön använder uttrycket *knowing-in-action*.

<sup>118</sup> I detta avseende är kunnandet jämförbart med s.k. förtrogenhetskunskap (Rolf 1991) eller tyst kunskap (Polanyi 1967).

<sup>119</sup> Merleau-Ponty använder uttrycket ”when it (the body) has absorbed a new meaning, and assimilated a fresh core of significance”.

*Rösten är ju ändå en så pass fysisk grej – att bara läsa om den eller diskutera gör en medveten, men det är viktigt att få jobba praktiskt och få använda den och pröva sig fram. (Samtal III, s. 25)*

Vad Lisa pekar på är det faktum att lärarens röstanvändning i undervisningssituationen är en kroppsligt förankrad handling. Kunskaperna om professionell röstanvändning är i slutändan en integrerad del av lärarens fysiska uttryck och habitus<sup>120</sup>. Själva lärandet när det gäller röstanvändningen måste i analogi med detta ske i en kroppslig dimension, i form av praktiska övningar. Hos Merleau-Ponty (1945/2002:166–169) finns en utförlig beskrivning av hur ett kroppsligt förankrat kunnande i första hand kommer till uttryck i handling. Att skriva maskin är inte en fråga om att ständigt veta var enskilda tangenter finns placerade på tangentbordet och att planerat röra fingrarna mot dem. Inte heller är det enbart en motorisk reflex. Hos maskinskriverskan (eller i dagens samhälle datoranvändaren) sitter kunnandet så att säga i hennes händer. Kunnandet kan kanske inte formuleras verbalt, men framträder i själva handlingen. På motsvarande sätt är röstanvändningen i undervisningssituationen ett (ofta omedvetet och oreflekerat) uttryck för de intentioner läraren har visavi undervisningen. Röstanvändningen blir en vana och kroppen fungerar som den uttrycksarena där intentionen blir till röst.

Ett par av deltagarna i studien beskrev i intervjusamtalen hur omständigheterna kring kursen ”Rösten i fokus” inneburit en udda upplevelse i förhållande till studierna i övrigt. Att under övningstimmarna befinna sig i bara strumpfötterna i en dramasal<sup>121</sup> och att involvera sig i konkreta, praktiska avslappnings-, andnings- och röstövningar innebar en total kontrast till tidigare erfarenheter av (institutionaliserat) lärande. Den fysiska miljön, dramasalens och dess inredning, bröt mot den akademiska normen och gav inga tydliga signaler om hur undervisningen skulle komma att läggas upp. Det faktum att deltagarna explicit nämnde att de yttre omständigheterna under kursen radikalt skiljde sig från den traditionella akademiska undervisningen kan tolkas som att kursen både utmanade och erbjöd nya möjligheter i fråga om deltagarens förhållande till sig själv som kroppsligt subjekt och objekt i den akademiska kontexten. Jag anknyter detta till Merleau-Ponty (1945/2002:94–95) som menar att kroppen utgör vår länk till omvärlden samtidigt som vi *är* våra kroppar. Kroppen är därmed medelpunkten i vår upplevda värld; vi är medvetna om världen genom det medium kroppen utgör. Kroppen ”bebor rummet och tiden” (i detta sammanhang den aktuella kursen) och är därmed ett redskap för vårt

---

<sup>120</sup> Begreppet *habitus* står för ett socialt förverkligat jag: inlärd handlingsmönster, livsstil och vanor. Sociologen Pierre Bourdieu har utvecklat begreppet i förhållande till makthierarkier. Han menar att människans habitus också formas i förhållande till rådande habitus i de grupper hon positionerar sig inom, t.ex. yrkesmässigt.

<sup>121</sup> Dramasalens är ett cirka 100 m<sup>2</sup> stort utrymme med trägolv, en spegelvägg som tidvis är beklädd med svarta draperier. Stolarna är placerade i en ring, bord saknas helt. Avslappningsmattor finns placerade i solfjäderform på golvet.

varande i världen. Via de kroppsliga erfarenheterna relaterar vi till andra människor och till vår fysiska omgivning; kroppen ger oss alltså tillgång till världen. Deltagarnas berättelser om sina reaktioner på kursens kontext vittnar om att deras sätt att kroppsligt förhålla sig till lärandet förändras av de yttre omständigheterna. Jag frågar mig om den akademiska traditionen överlag bortser från det kroppsliga varat-i-världen och utgår enbart från en förnufts epistemologi. Mot denna bakgrund menar jag att de yttre ramarna under kursen ”Rösten i fokus” skapar möjligheter för ett aktivt och kroppsligt vara-i-världen och erbjuder ett nytt handlingsutrymme, som genererar både frihet och osäkerhet. Den osäkerhet som väcks kan enligt min mening förstås som det desorienterande dilemma som är centralt i teorin om transformativt lärande (Mezirow 2009a:19). Att bli utmanad eller försatt i ett tillstånd av osäkerhet kan vara det startskott som behövs för att läroprocessen ska komma i gång. Denna annorlunda eller provocerande erfarenhet är i någon mening alltid rotad i kroppen. Damasio (1994/2006:18) menar till exempel att en känsla i grund och botten är ”det konkreta förnimmandet av kroppens landskap”.

## 6.2 Dimension tanke<sup>122</sup>

I den fenomenologisk-hermeneutiska analysen av deltagarnas beskrivningar av läroprocessen visar sig dimensionen tanke tydligt (se tabell 7 i början av kapitel 6). Hos två av deltagarna i studien, Katja och Hanna, dominerar kondenseringarna i denna dimension kvantitativt. Jag tolkar detta som ett utslag av tankens starka position inom den akademiska diskursen som helhet och som ett uttryck för en kognitiv kunskapssyn som fortfarande genomsyrar populärvetenskap (och måhända också delar av pedagogikfältet). Alltsedan 1600-talet har Renee Descartes konstaterande ”Jag tänker, alltså existerar jag”<sup>123</sup> haft stort inflytande över synen på kropp och sinne<sup>124</sup> inom västerländsk filosofi och vetenskap. Kroppen och sinnet har ansetts vara av fundamentalt olika karaktär. I den dualistiska traditionen har det immateriella sinnet (*res cogitans*) skiljts från den materiella kroppen (*res extensa*). Först på senare år har neurovetenskapen<sup>125</sup> erbjudit en diametralt annorlunda förståelse av relationen mellan sinne och kropp. Kropp, förnuft och känsla betraktas nu i allt högre grad som starkt förbundna med varandra, eftersom det komplexa samspelet mellan förnuft och känsla kan förstås som neurobiologiska processer.

---

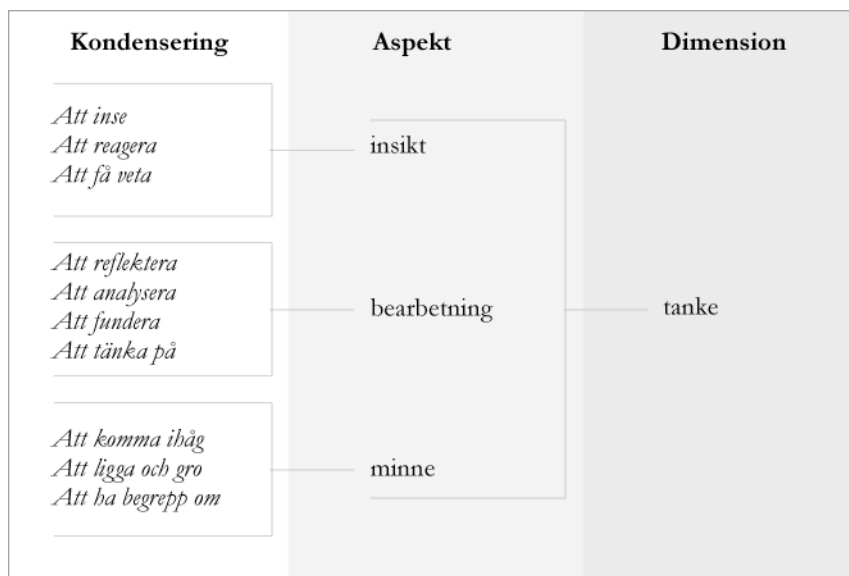
<sup>122</sup> *Tanke* definieras enligt Norstedts Svensk ordbok 1.0 (1999) som ”en avgränsad, inte uttalad yttring eller produkt av själslig bearbetning av sinnesintryck, erinringar, problem etc.”.

<sup>123</sup> I *Dicours de la methode* (1637).

<sup>124</sup> Descartes menade att sinnet utgör säte för förnuft, tanke och språk.

<sup>125</sup> För en tidig diskussion se t.ex. Lakoff & Johnson (1999). För en populariserad framställning av nya forskningsrön och hypoteser se t.ex. Damasio (1994/2006; 1999/2002; 2003 och 2010/2011).

Det fjärde steget i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen genererar tre aspekter av dimension tanke: insikt, bearbetning och minne (se figur 14).



Figur 14. Exempel på kondenseringar och aspekter inom dimensionen tanke.

Aspekten **insikt** refererar till en första inblick i ämnet. Kondenseringarna i denna aspekt hänvisar till någonting som snabbt möjliggör förståelse: att slås av, att inse, att få en tankeställare, att medvetandegöras, att notera eller att konstatera. Hanna beskriver sitt lärande i första hand som insikt, tanke eller medvetenhet när hon relaterar de praktiska övningarna under kursen:

*Man inser att alla tokar ju hur någon pratar på sitt eget sätt. Man tvingas riktigt tänka på sin egen röst användning, sitt tonläge och sin intonation, och blir mera medveten om sitt sätt att tala. (Samtal II, s. 12)*

Denna insikt kan jämföras med Kolbs (1984:42) konkreta erfarenhet och begripande genom förståelse. Insikten har ibland också vissa inslag av det Schön (1983) kallar reflektion-i-handling. Den är omedelbar, snabb och situerad direkt i lärosituationen. Insikten är ofta omedveten och inte alltid möjlig att verbalisera i den aktuella situationen. Detta slag av erfarenhet kan också liknas vid det Damasio (1994/2006:114–115) talar om som mentala bilder. Dessa bilder skapas i hjärnan som ett slags svar på signaler både från kroppen och från hjärnan själv när dessa i nära samarbete med varandra samspelar med den omgivande miljön. I diskrepansen mellan gamla perspektiv och nya perspektiv uppstår behovet av en reorientering,

reformulering eller reorganisering av tidigare tankemönster (Malinen 2000:75). Också hos Gadamer (1960/2002:163) finner jag spår av motsvarande resonemang:

Bara något annat oväntat kan förmedla en ny erfarenhet till den som besitter erfarenhet. På det sättet har det erfarna medvetandet slagit om och vänt sig till sig självt. Den som erfar har blivit medveten om sin erfarenhet – han har blivit erfaren. På så sätt har han tillägnat sig en ny horisont mot vilken han kan erfaras.

När nya insikter bryter mot tidigare erfarenheter måste gamla tankemönster eller meningsperspektiv omprövas och omformas enligt den aktuella situationens behov.

Denna andra aspekt inom dimensionen tanke har jag valt att kalla **bearbetning**. De kondenseringar som tillsammans bildar denna aspekt antyder en mera aktiv och djupgående process: att hålla i tankarna, att analysera, att fundera, att reflektera över, att fördjupa eller att smälta. Det lärande som deltagarna i studien beskriver uttrycks ofta som att börja tänka på ett nytt sätt, både i fråga om den egna rösten och i fråga om vilken roll röst användningen spelar i läraryrket. Deltagaren Katja uttrycker vid flera tillfällen sitt lärande i termer av just tänkande:

*Efter dendär första föreläsningen har jag nog börjat tänka på hur folk talar och hur jag själv andas eller vilken hållning jag har. (Samtal II, s. 8)*

*Jag kan göra något åt det (hur jag använder rösten) om jag tänker på det, men i dom situationerna det sku behövas kanske jag inte tänker på det, utan det går i gamla spår. (Samtal III, s. 20)*

*Nu när man auskulterar har man så jättelite tid att tänka över det (hur man använder rösten). Eller det är klart att man tänker över hur, men man har så bemskt mycket med att planera innehållet i undervisningen och hur man ska förklara och allting sånt. (Samtal IV, s. 28)*

Kondenseringarna i denna aspekt visar hur deltagarna ger uttryck för erfarenheter av att själv medvetet hantera de intryck de fått under kursen. Här ekar tydligast den vokabulär som förekommer inom den pedagogiska litteraturen. Jag föreställer mig också att deltagarna i dessa beskrivningar (medvetet eller omedvetet) återspeglar de formuleringar jag i egenskap av lärare under kursen använt mig av. Aspekten bearbetning svarar mot den kritiska reflektion, som Mezirow (1990:12-13) lyfter fram som ett centralt element i transformativt lärande. Bearbetningen har drag av det Schön (1987) kallar reflektion-över-handling. Denna process sker på ett medvetet plan och har en reflexiv karaktär. Den lärande är medveten om att hon tänker på, analyserar eller smälter det hon varit med om. Damasio (1994/2006:115) menar att just processen av att medvetet frammana och bearbeta mentala bilder är det som konstituerar vårt tänkande. Mezirow (2000:3-4) menar att reflektionsprocesser handlar om att ge innebörd åt och göra en tolkning av



en erfarenhet. I den bemärkelsen kan reflektionen också innebära ett metaperspektiv på det egna tänkandet och de egna förmågorna. Genom reflektionen sätts premisserna för det egna erfandet under lupp: individen medvetandegör (delar av) sin förförståelse och utvärderar dess ändamålsenlighet. Deltagaren Jonas beskriver hur hans förståelse av rösten som uttrycksmedel förändrats:

*Nog har man ju vetat det tidigare, hur mycket man egentligen uttrycker med rösten, men kanske inte tänkt på det riktigt på samma sätt. (Samtal II, s. 10)*

Den kritiska reflektionen uppstår enligt Mezirow (2009a:19) i första hand i förhållande till desorienterande dilemman eller anomalier, d.v.s. i situationer där tidigare tankemönster och uppfattningar framstår som otillräckliga eller rentav felaktiga. Denna process är fortgående: ny förståelse leder till nya erfarenheter, som leder till ny förståelse. Jonas beskrivning visar att han är inne i en process av just omformulering. Han skapar nya tankemönster om vilka kommunikativa möjligheter rösten bär på. Den kritiska reflektionen är något som tidsmässigt sker i retrospektiv, d.v.s. efter själva erfarenheten (jfr Malinen 2000:78). Den förutsätter att vi stannar upp och ägnar tid åt att medvetet betrakta och ifrågasätta erfarenheterna. Den kritiska reflektionen gäller inte primärt erfarenhetens hur-aspekt, utan dess varför-aspekt – alltså frågan om erfarenhetens orsaker och dess konsekvenser. Utgående från reflektionen utvecklas, revideras och transformeras våra grundläggande tankemönster för att bättre motsvara de erfarenheter vi gjort (jfr Mezirow 2000:19).

Hanna menar att erfarenheterna inom dimension tanke kan kopplas till dimension kropp när medvetenheten omsätts i praktisk handling:

*I övningarna gör man ju själv någonting – den bär medvetenheten omsätts och blir till handling på något sätt. (Samtal III, s. 22)*

Detta stämmer väl överens med Mezirow (1990:18) som konkluderar att processen av tolkningar och transformerade tankemönster styr framtida förståelse och handling. Reflektionsprocessen har enligt Mezirow (1990:8) en social karaktär och sker med utgångspunkt i diskussion tillsammans med andra. Den kan då betraktas som en form av lärande. Den referensram och de förväntningar deltagaren utvecklat genom tidigare erfarenheter utgör utgångspunkten för lärandet. Mot dessa tankemönster formas de nya erfarenheterna. Anki berättar exempelvis i det första intervjusamtalet att hon aldrig tidigare reflekterat över hur hennes egen röst låter och hur svårt det känns att hitta ord för att beskriva den. Under de följande samtalen förändras dock hennes sätt att uttrycka sig om den egna rösten och dess fördelar och nackdelar i förhållande till läraryrket. De nya erfarenheterna får sin betydelse mot bakgrund av och integreras med de tidigare. Hanna beskriver för sin del vid det första samtalet hur hon tycker att det är vettigt att ha en kurs i professionell röst användning, eftersom man som studerande

kanske inte själv skulle ha kommit att tänka på att detta med röst användning är viktigt för en lärare. Vid den avslutande intervjun kan hon själv göra ingående analyser av hur hennes röst användning i den videospelade situationen påverkar eleverna och undervisningen. Detta indikerar att hon utvecklat nya sätt att tänka (och tala) om sin egen röst i förhållande till undervisning.

Den tredje aspekten av dimensionen tanke har jag benämnt **minne**. Här samlas kondenserande uttryck som uttrycker en erfarenhet av mera bestående kvalitet: att ha en bild, att minnas, att vara insatt, att ha begrepp om, att få ut av eller att känna till. Lisa refererar till en pågående process bortom hennes egen aktiva medverkan:

*Man vet att man tagit in en massa som kommer att ligga och gro. (Samtal II, s. 16)*

Också Anki talar om sin medvetenhet som ett slags bestående innehåll:

*Det sitter i bakhuvudet och är med en hela tiden. (Samtal II, s. 14)*

Deltagarna uttrycker således att läroprocessen har en intellektuell dimension där nya intryck bearbetas och lagras på ett mentalt plan.

Ovan har jag behandlat de medvetna och verbaliserade aspekterna av dimension tanke i förhållande till lärande när det gäller professionell röst användning. Av videomaterialet i sin helhet framgår att deltagarna i studien ofta intuitivt och spontant förefaller veta hur de ska använda sin röst i olika undervisningssituationer för att t.ex. uttrycka intresse för elevernas svar, för att samla klassens uppmärksamhet eller rikta den mot en viss aktivitet i undervisningen. Röst användningen framstår i deltagarnas beskrivningar som ett tyst kunnande, som först i efterhand lyfts fram för medveten reflektion. När Nina vid ett av intervjusamtalen konfronteras med en sekvens från videoobservationen av hennes undervisning, visar det sig att hon lyckas formulera den tysta kunskapen:

*Det som är uppenbart är att det är så mycket ljud i klassen, så jag märkte själv att jag inte blev hörd. Och då tog jag ju en liten paus. (samtal IV, s. 29)*

I själva undervisningssituationen gör hon alltså relevanta och i förhållande till lektionens syften välgrundade förändringar i röst användningen, som hon i intervjusamtalet gör ett försök att verbalisera explicit. Detta återspeglar en reflektion i två lager. Den omedelbara reflektion som sker under handlingens gång är en reflektion-i-handling (jfr Schön 1987). Denna typ av reflektion sker medan den lärande är mitt uppe i en handling, och den tar sig inte verbala uttryck. Däremot uttrycks den i förändrad handling, eftersom den sker i en situation där hon har möjlighet att modifiera en pågående handling. Denna process kan liknas vid en problemlösningssituation där den lärande ställs inför erfarenheter, som utmanar henne att ändra den planerade riktningen för sitt handlande. Det situationsrelaterade kunnandet (den tysta

kunskapen) omprövas. Skillnaderna mellan kunnande-i-handling och reflektion-i-handling kan dock vara subtila (Schön 1987:29). Med ökande grad av skicklighet sammanflätas de två formerna av tänkande, så att den reflektion som leder till förändrad handling vävs in i det tysta kunnandet. När Nina i intervjusamtalet reflekterar över sin röst användning kan detta beskrivas som reflektion-över-handling (jfr Schön 1987). Reflektioner kan i detta avseende liknas vid ett slags gissningar, som prövas mot den ursprungliga situationen. Mellan beskrivningen och själva handlingen finns ett visst mått av diskrepans, eftersom kunnandet i själva handlingen är dynamiskt, och varje försök till beskrivning av detsamma däremot är statiskt. Den reflektion som på detta sätt verbaliseras i efterhand kan således aldrig fullt ut fånga komplexiteten i själva handlingen. Ett exempel på detta ses när Nina resonerar kring variationerna i sin röst användning:

*Jag undrar om rösten manne fungerar som en markör för nånting här också... Jag tror att man som elev kan höra när det är frågan om instruktioner (när det är nånting man behöver veta eller höra för att kunna göra nånting) eller när det bara är nånting som finns vid sidan av, som inte är sådär väldigt viktigt för alla att höra. (Samtal IV, s. 28)*

Ninas reflektion utgår från den sekvens hon konfronterats med. Föremål för reflektion är röstens funktion som markör i undervisningen. Reflektionen leder till hennes insikt om att rösten kan användas som didaktiskt redskap i undervisningen. Denna insikt är dock situerad i vårt intervjusamtal och utgör ett uttryck för hur hon bearbetar intrycken från videoobservationen och ökar sin medvetenhet om sig själv som röst användare i undervisningssituationen. Motsvarande process ses hos Lisa. Hon noterar vid det avslutande intervjusamtalet t.ex. hur hon höjer volymen, pauserar och förändrar röstläget när hon övergår från ett avsnitt av undervisningen till ett annat. I själva undervisningssituationen har hon dock inte medvetet planerat eller uppmärksammat övergången:

*Jag måste säga att jag tänker nog inte på min röst användning alls, utan det kommer nog av sig självt... (samtal IV, s. 36)*

Detta implicerar att röst användningen kan integreras med själva handlingen på ett sätt som gör att reflektionen urskiljs först när Lisa i efterhand reflekterar över situationen. Genom denna reflektion-över-handling kan hon såväl befästa som vidareutveckla och modifiera sin framtida röst användning i motsvarande situationer. Hon kan alltså genom dialog mellan handlande och tänkande lära sig att medvetet utnyttja sin röst i enlighet med de syften hon ställer upp för undervisningen (jfr Schön 1987:31).

Jag vill avsluta detta avsnitt med en problematisering av reflektionsbegreppet. Begreppet reflektion<sup>126</sup> har under de senaste åren ingått allt oftare i både den

---

<sup>126</sup> I Norstedts Svensk Ordbok 1.0 (1999) definieras reflektion som ”noggrann (och djup) eftertanke” eller ”spontan tanke eller slutsats”. Bengtsson (ibid.:87–89) lyfter

vetenskapliga och den politiska debatten om lärande (för en översikt se t.ex. Illeris 2007:87; Bengtsson 1996/2007 eller 1998). Det har därmed kommit att bli en självskrivna del av dagens bildningsideal och en del av lärarutbildningens retorik. Pedagogiska arbetssätt och metoder strävar efter att skapa utrymme för reflektion. Begreppet ingår också i en rad teoribildningar om lärande<sup>127</sup>.

Alexandersson (1994:166–167) beskriver begreppet reflektion på fyra nivåer. Den första nivån innebär ett slags omedelbart och vardagligt tänkande. Den andra nivån innebär att man sätter ord på sina erfarenheter eller handlingar. Den tredje nivån innefattar jämförelse, värdering och systematisering. Här sätts de egna erfarenheterna, handlingarna eller kunskapen i relation till andras. Den fjärde nivån innebär en meta-reflektion d.v.s. en reflektion över det egna tänkandets vad- och hur-aspekter. Bengtsson (1996/2007:84) menar att begreppet reflektion inom pedagogiken används på de mest skiftande sätt. Han förordar en användning i bemärkelsen självreflektion, snarare än den i bemärkelsen tänkande. Han ifrågasätter starkt mångfalden i Schöns (1983) begrepp reflektion-i-handling, som han menar inte innefattar en egentlig reflektion, utan enbart en form av reaktion på den situation vi är med om eller en reflektion i bemärkelsen tänkande. Också Claesson (2004:144) frågar sig om begreppet reflektion i dag förlorat sin filosofiska innebörd och enbart blivit synonymt med ordet tänka? Hon poängterar att reflektion per se inte är intressant, snarare bör vi rikta uppmärksamheten mot föremålet för vår reflektion och de slutsatser vi drar av vår reflektion. Vad reflekteras det över? Vari består egentligen reflektionen? Vad leder den till? Också Sundli och Söndén (1996/2007:187–189) betonar reflektionens innehåll och lyfter fram anknytningen till kulturellt, historiskt och personligt baserat tankegods. De drar en parallell mellan reflektion och medvetenhet, vilka båda förutsätter ett objekt: en reflektion *över* något och en medvetenhet *om* något. Författarna talar om kraftfull reflektion – nya friska tankar om tidigare tankegods – som en central del i utvecklandet av lärarprofessionalitet.

Deltagarna i den här studien använder ofta uttrycket 'reflektera över' synonymt med att tänka på, fundera på, analysera eller smälta. Deras reflektion har således ett klart föremål: det finns något man reflekterar över och detta något är erfarenheterna av lärande. Jag tolkar detta som ett uttryck för reflektion mestadels på nivå två och tre enligt Alexandersson (ibid.:166–167). Deltagarna sätter ord på sina kroppsliga, intellektuella, känslomässiga och relationsbundna erfarenheter. De värderar sina upplevelser i förhållande till tidigare synsätt, jämför sina intryck med studiekamraternas och formulerar en trevande förståelse av den egna röst användningen i förhållande till läraryrkets utmaningar. Enligt min mening visar deltagarnas explicita beskrivningar på en syn på kunskap som ett innehåll, som bearbetas genom aktiva mentala processer för att (underförstått senare) kunna omsättas i praktisk handling. Det självreflexiva draget kommer tydligast till

---

fram självupptäckten och distanseringen som centrala element i re-flektionen (från latinets verb *reflectere* som betyder vända åter).

<sup>127</sup> Exempelvis teoretiker som Kolb, Mezirow, Schön och Brookfield betraktar reflektion som ett centralt element i lärandet.

synes inom dimensionen relation. Här sker den nödvändiga distanseringen på basis av röstobservation och videoobservation, men också genom att deltagarnas bild av sig själva speglas mot andras bilder av dem.

Genom deltagarnas beskrivningar framträder ett slags kollektiv beskrivning av lärande som en reflektionsprocess. Reflektionen utgör således ett viktigt inslag i dimensionen tanke. Dimensionen innefattar dock också andra element som den omedelbara insikt, som inte nödvändigtvis innebär en medveten reflektion, och de bestående minnen som reflektionsprocessen leder till. Därtill kan reflektionsbegreppet enligt mitt synsätt anknytas till samtliga övriga dimensioner, som framkommer i analysen. I dessa är reflektionen dock en implicit del av beskrivningen. En kroppens reflektion finns i den omedelbara, spontana kroppsliga handlingen, en känslans reflektion finns i förståelsen av det egna självet, och en socialt situerad reflektion i form av dialog inom dimension relation (jfr Mezirow 2000:13–14; Gadamer 1960/2002:11). Reflektion av ett outtalat, omedvetet slag förekommer således i alla fyra dimensioner. Den medvetna, kritiska reflektionen uttrycks dock endast i dimension tanke.

### 6.3 Dimension känsla<sup>128</sup>

Den tredje dimensionen som framträder i den fenomenologisk-hermeneutiska analysen är dimension känsla<sup>129</sup>. Medan deltagarna i studien uttrycker sitt lärande inom dimensionerna kropp och tanke både ofta och tydligt, artikuleras lärande inom dimensionen känsla påfallande sällan (se tabell 7 i början av kapitel 6), ofta en aning vagt och nästan som i förbigående. De känslomässiga aspekterna på lärande förefaller betraktas snarast som givna förutsättningar för eller som mål för lärandet. Dimension känsla har primärt att göra med självbild, motivationsfaktorer, och engagemang, men innefattar också enligt mitt synsätt också ett existentiellt drag<sup>130</sup>. Jag relaterar här till Gadamer (1960/2002:162–165), som med utgångspunkt i Hegel talar om erfarenhet i termer av närvaro. Det ”expansiva vetandet” bygger på ständigt nya erfarenheter som ibland bekräftar, men oftast avviker från våra tidigare erfarenheter (jfr Malinen

---

<sup>128</sup> *Känsla* definieras enligt Norstedts Svensk Ordbok 1.0 (1999) som ”(kroppslig) upplevelse som uppkommer av yttre eller inre förnimmelse” och ”personligt, naturligt och spontant sätt att förhålla sig till ngn eller ngt”.

<sup>129</sup> Dimensionen känsla innefattar här de medvetna och subjektiva upplevelserna aspekterna, d.v.s. det vi kallar emotioner, samt affekter och sinnesstämningar. För en begreppsutredning, se t.ex. Sandvik (2009:40–41). De förnimmelser som kan förknippas med direkt kroppsliga behov och upplevelser relaterar jag i detta arbete till dimensionen kropp och aspekten sinnesintryck.

<sup>130</sup> Jag avser här de kondenseringar som hänvisar till att frågor om lärande och röst användning tolkas i relation till människans förutsättningar och möjligheter att hantera sin livssituation och sina livsvillkor genom sitt varande. Det existentiella inslaget utgörs av uttryck som ”vara sig själv” och ”vara närvarande”.

2000:75). Självkännedom utgör ett centralt element i denna process. För att ett genuint lärande<sup>131</sup> ska bli möjligt krävs både mod och öppenhet: förmågan att se sig själv sådan man för tillfället är, men också sådan man framöver kan bli. Det lärande jag här avser går bortom information och faktakunskaper. Det innebär en förändrad bild av den egna rösten i relation till yrket och nya integrerade handlingsmönster i vardagen.

I den vetenskapliga diskursen om lärande finns i dag inga några starka stråk av teoribildning kring lärandets känslomässiga eller existentiella aspekter. Möjligen kan detta förstås med utgångspunkt i den skarpa åtskillnad mellan logos<sup>132</sup> och psyche<sup>133</sup> som gjorts i västerländsk tradition. Åtskillnaden mellan förnuft och känsla, mellan de rationella och emotionella sidorna av mänskligt liv har fortsatt genom hela 1900-talet (för en översikt se t.ex. Damasio 1999/2002:55–56). Intellettet, förnuftet och rationaliteten har värderats högt, medan känslorna ofta ansetts vara obestämbara, undflyende och förnuftets motsats. De rationella (underförstått objektiva) aspekterna av lärande har därigenom skiljts från de emotionella (underförstått subjektiva) aspekterna. Medan de rationella aspekterna vanligen behandlats inom pedagogiken, har de emotionella aspekterna ofta hänförts till psykologin och de existentiella ofta till filosofin. Först under de senaste årtiondena har den förmodade motsättningen mellan tanke och känsla på allvar börjat ifrågasättas. Känslorna har blivit föremål för intensivt studium bl.a. inom neurovetenskapen. De dualistiska synsätten på kroppen som åtskild från sinnet, förnuftet som åtskild från känslan, har börjat ge vika för ett holistiskt synsätt. Känsla, tanke och kropp betraktas allt mer som sammanflätade med och beroende av varandra<sup>134</sup>.

En holistisk förståelse av lärandets process måste därför enligt min mening göra ett försök att synliggöra och inkludera också de känslomässiga och existentiella elementen i lärandet. Exempelvis Illeris (2007:99–120) lyfter i sin teori om lärande fram den s.k. drivkraftsdimensionen som jämbördig med den s.k. innehållsdimensionen. Han betraktar de rationella och emotionella aspekterna på lärande som starkt integrerade och visar på det ständiga samspelet mellan dem. Också Kindeberg (2011:14–16) diskuterar hur

---

<sup>131</sup> Jag hämtar uttrycket *genuint lärande* från Colaizzi (1978:119–135) som med utgångspunkt i ett existentiellt fenomenologiskt perspektiv menar att genuint lärande radikalt omstrukturerar den lärandes världsbild (ibid.:129). Det förändrar hennes syn på ett för hennes existens vitalt område t.ex. modellerna för mellanmänskligt handlande eller ambitionerna för framtiden. Det genuina lärandet ger i någon mening människan en ny värld att leva i. Det involverar viss risk, är svårt och sker långsamt. Därtill är det sällsynt. Segolsson (2011) använder uttrycket ”lärande för genuin kunskap” för en kunskap som innefattar både förståelse och är förkroppsligad.

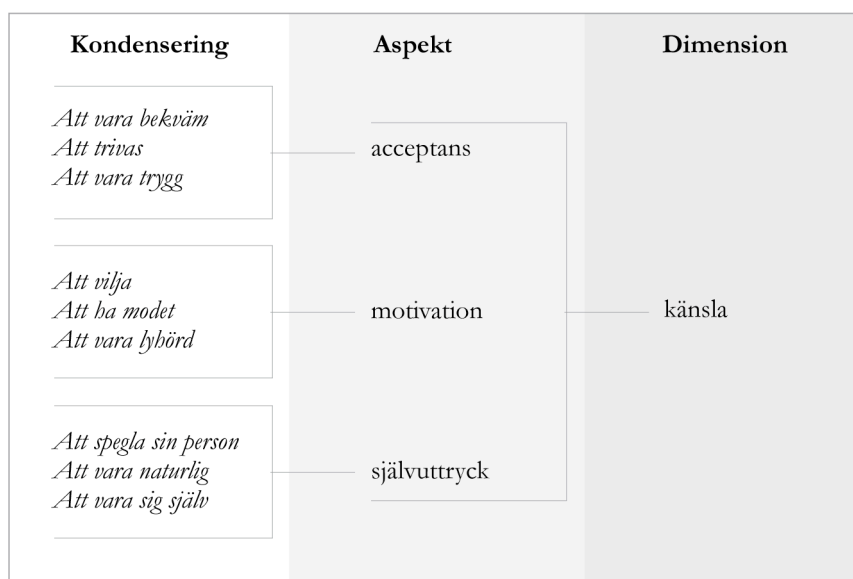
<sup>132</sup> Kan översättas med ord, tal, tanke, förnuft, grundprincip (se Nybom & Torrkulla 2008).

<sup>133</sup> Kan översättas med medvetande eller själ (se Nybom & Torrkulla 2008).

<sup>134</sup> För en populariserad översikt över denna forskning, se t.ex. Damasio (1994/2006; 1999/2002; 2003 och 2010/2011).

pedagogiken förbisett de känslomässiga aspekterna och poängterar känslans betydelse i pedagogiska sammanhang. Hon pekar på känslans och relationens helt fundamentala roll för lärande. Inom det pedagogiska vetenskapsfältet erbjuder exempelvis Jons (2010; 2008), Biesta (2004) och Björk (2000) begrepp för att hantera de existentiella aspekterna av lärande. De belyser de mellanmännsliga relationernas betydelse för lärande, till vilka jag återkommer i avsnitt 6.4.

Den fenomenologisk-hermeneutiska analysen visar att framför allt två av deltagarna, Anna och Malin, lyfter fram de känslomässiga sidorna av läroprocessen (se tabell 7 ovan). Övriga deltagare gör enstaka hänvisningar till denna dimension. Vid analysens fjärde steg vaskades tre aspekter av dimensionen känsla fram: acceptans, motivation och självuttryck (se figur 15).



Figur 15. Exempel på kondenseringar och aspekter inom dimensionen känsla.

Aspekten **acceptans** innehåller kondenseringar som hänvisar till deltagarnas beskrivningar av hur självförståelse, självkänedom eller självkänsla är viktiga element i det röstrelaterade lärandet. Kondenseringar som att vara trygg, vara bekväm, vara avslappnad, tycka om sig själv etc. återspeglar att deltagarna betraktar det som betydelsefullt för lärandet att se och acceptera sig själv sådan man är. Malin beskriver sin syn på en fungerande röst användning såhär:

*Jag ser att det är mycket psykologi bakom det här med rösten. Att vara du med sig själv, att känna sig avslappnad och trygg när man ska säga någonting. Att man inte känner sig utsatt på något vis. Då tror jag rösten funkar. (Samtal I, s. 10)*

Också Annas ändrade syn på sig själv som kvinna och accepterande av sin egen kropp (jfr avsnitt 6.1) anknyter starkt till aspekten acceptans. Anna har med tiden blivit säkrare på sig själv som röst användare:

*Jag tror att det hörs i mitt tal nu, att jag ger mej själv betydelse och lägger vikt vid det jag säger. Jag märker att folk lyssnar på mej idag. Förr kanske jag också talade, men det var inte nån som hörde vad jag sade, för jag gav inte mej själv betydelse. Det jag säger idag kommer från djupet. Det kanske inte alltid är genomtänkt, men det syns i talet att jag ger mej själv betydelse. Då lyssnar de andra på mej. Jag är trovärdig. (Samtal III, s. 20)*

Anna pekar på vikten av att lita till den egna förmågan, att tro sig om att ha något viktigt att berätta, att våga inta talarens utrymme. Att använda sin röst i det offentliga rummet, som lärare, innebär att utsätta sig för risken för ifrågasättande och kritik. Motsvarande risk tar var och en av deltagarna när de väljer att lära sig mera om professionell röst användning. Deltagarna rör sig i spänningsfältet mellan trygghet och ångest, de två grundläggande känslor människan bär med sig genom livet och som präglar hennes existens (Giddens 1991/1997:48–61). Varje djupgående förändring förutsätter att människan rör sig utanför sin zon av trygghet och utsätter sig för risken att känna ångest. Denna process underlättas dock om hon kan känna tillit till andra människor och tilltro till sin egen förmåga och styrka.

Dimensionen känsla kan också betraktas mot den fond som det västerländska samhället av i dag utgör. Det postmoderna samhället är en miljö av möjlighet och risk. Genom ett oändligt antal valsituationer i vardagen ansvarar individen för väljandet av en livsstil (Giddens 1991/1997:101). Det postmoderna samhället kännetecknas också av föränderlighet, kulturell friställning i form av normlöshet och traditionslöshet, samt av pluralism på alla nivåer (Illeris 2007). Individualisering och reflexivitet är andra centrala element i postmoderniteten (Ziehe 2009). Människor måste hela tiden förhålla sig till sig själva, och ständigt kunna definiera och motivera sina sociala handlingar. Samtidigt som detta innebär personlig frihet och ett större tolkningsutrymme för individen, skapar det också större osäkerhet och krav på personlig orientering. Ziehe (ibid:188) menar att populärkulturen på ett rastlöst och ständigt föränderligt sätt banaliserar kunskapsformer och sociala konventioner. Den sätter normerna för vår subjektiva standard i fråga om uppmärksamhet, njutning, spänning, intensitet eller glädje. Populärkulturens ribba höjer därmed kraven på underhållningsfaktor inom både den s.k. högkulturen och inom utbildningsinstitutionerna. Upplevelsen och höjdpunkterna står i fokus. Konsekvenserna av detta återkommer enligt min mening på åtminstone två plan i forskningsmaterialet. Dels är deltagarna i studien (som studerande) präglade av dessa strömningar i det att de söker starka upplevelser under läroprocessen. Dels är de själva (som blivande lärare) utsatta för dessa strömningar och förväntas vara intresseväckande, underhållande och engagerande lärare med en stark läraridentitet. Biesta (2004:72–73) menar att människan i det postmoderna samhället spenderar en allt större del av sin tid och sina pengar på lärande – både inom och utom de formella utbildningsmiljöerna. Det ”nya lärandet” är allt mer individualistiskt



och går ut på att brottas med frågor som kropp, identitet och relationer. Han drar också en parallell mellan lärande och konsumtion och pekar på att den lärande blir konsument, läraren blir producent och utbildning blir en handelsvara (ibid:74). Han lyfter också fram att lärande hos många vuxna visar sig bli en transformativ process där ett av de centrala resultaten är en fördjupad insikt om de egna behoven och förväntningarna, men också en ny identitet och ett nytt själv (ibid:75).

Aspekten **motivation** består av kondenseringar som refererar till deltagarnas inre bevekelsegrunder för den aktuella läroprocessen och för en förbättrad röst användning. Motivationen påverkas av de yttre omständigheterna kring kursen. För någon deltagare upplevs de yttre omständigheterna kring kursen ”Rösten i fokus” som hotfulla och provocerande, för andra åter som en befrielse. För Heidi väcker dramaskolen och de praktiska övningarna med avslappning och andning fört negativa associationer. Hon associerar till dramaövningar under skoltiden:

*Jag tycker inte om drama. Det har alltid varit så. Jag vill inte spela teater, jag vill inte sitta där och vara den som dramatiserar. Jag tycker allt sådant i skolan var helt onödigt. (Samtal II, s. 17)*

Det verkar som att ramarna kring kursen för Heidis del väcker ett inre motstånd mot att involvera sig i övningarna. För Anki innebär den annorlunda situationen däremot en positiv öppning:

*Jag har kommit fram till att jag är kinestetisk i mitt lärande, så det här med att få sitta i ring utan skor och ligga på golvet – allt det här är ju fantastiskt... (Samtal II, s.9)*

Hos Anki förefaller friheten och ”det annorlunda” snarare skapa utrymme för utveckling och engagemang. Deltagarna uttrycker explicit att en grundläggande förutsättning för att utvecklas som röst användare är modet att se sig själv och sina resurser och brister. Viljan att lära sig någonting nytt är helt avgörande för att lärande ska ske. Nina menar därtill att kärnan i en utbildning i professionell röst användning är att spegla sin personlighet och inte försöka vara någon annan:

*Jag tycker att kärnan är att utveckla sina personliga egenskaper och bygga på dem. Att bli medveten om hurdan röst man har, vad man kan bygga vidare på och vad man kan utveckla. Vad man utstrålar genom att göra si eller så. Det är nog viktigt att man själv vill utvecklas och bli bättre. (Samtal IV, s. 23)*

Nina pekar här på den tredje aspekten i dimension känsla, som jag benämner **självuttryck**. Den refererar till beskrivningar av läroprocessen som en strävan efter att spegla den egna personligheten i det muntliga uttrycket. Deltagarna strävar efter att genom rösten kunna uttrycka engagemang, öppenhet och lyhördhet för sina elever. Här uttrycker de också vikten av att våga ta plats och ge sig själv utrymme i kommunikationen med elever och andra lärare. Genom kondenseringar som att spegla sin person, att vara

närvarande, att vara engagerade, intresserade eller naturliga uttrycker deltagarna en strävan efter äkthet i kommunikationen. Dimension känsla innehåller aspekter som visar på vikten av att röstens uttryck stämmer överens med hur deltagaren upplever sig inombords. Anki konstaterar i det inledande intervjusamtalet:

*Jag låter flickaktigare och barnsligare än vad jag känner mig som person. (Samtal I, s. 3)*

Genom röstobservationen har hon fått en första erfarenhet av diskrepansen mellan hur hon hör sin egen röst och hur den låter i andras öron. Denna diskrepans utgör en sporre till att utvecklas – Anki vill gärna sänka rösläget något, så att rösten bättre ska motsvara hennes självbild:

*Det kommer att bli en stor tankeprocess att försöka förflytta rösten uppifrån och hit ner (visar på mellangärdet). (Samtal I, s. 4)*

Den känslomässigt laddade erfarenheten av att inte ha ett uttryck som motsvarar den inre upplevelsen utgör alltså för Ankis del en första impuls till lärande. Också Malin menar att ett av målen med utbildningen i professionell röst användning är att bättre identifiera sig med sin egen röst:

*Jag är kanske inte riktigt du med min egen röst ännu. Så där tror jag det viktigaste kommer: att man verkligen identifierar sig med sin röst. Och om man jobbar med den och experimenterar med den, så kanske man kommer fram till någonting. (Samtal III, s. 25)*

Jonas menar att utvecklingen av röstuttrycket inte får ske på bekostnad av känslan av att vara äkta och oförställd:

*Jag vill lära mig att försöka få mera variation, men ändå vara mig själv. Vara naturlig. (Samtal I, s. 7)*

*Det är klart att inte kan man ju ändra på personligheten. Men jag har försökt köra lite hårdare tempo och det har tydligen lyckats också. Men det är ganska svårt att ändra på det här, för det är ju till viss del att ändra på personligheten också... Men, man kan ju göra vissa justeringar, eventuellt. (Samtal II, s. 14)*

Jonas uttalanden speglar att autenticitet är ett viktigt inslag i bilden av den välfungerande lärarrösten. Också van Manen (1991:535) menar att just äktheten är en central komponent i lärarskapet:

The pedagogue [...] in acting with children, needs to be true to his or her own being.

Äktheten kan beskrivas som ett autentiskt sätt att vara i nuet. Deltagarna beskriver hur de strävar efter att vara sig själva, vara naturliga och närvarande genom sin röst i undervisningen. Jonas fundering speglar också den oro som flera deltagare synliggör: om rösten är ett uttryck för personligheten, vill jag

och kan jag då förändra den? Blir jag själv någon annan om min röst förändras? Den existentiella aspekten av dimension känsla, den som berör vårt sätt att förhålla oss till oss själva och tillvaron, kommer enligt min tolkning till synes just i dessa frågor. Rösten som ett uttryck för personligheten förefaller vara ett självklart grundantagande för deltagarna. Också Schewell (2009:3) menar att rösten i ett visuellt laddat västerländskt samhälle har en särställning som speglare av vårt inre:

Although consumer society is obsessed by visual image [...] there is still some unconscious sense that what we hear in a voice reflects the true personality of the person, and has deeper truth than what we see.

Detta väcker frågor om vad en förändring av rösten, d.v.s. uttrycket för vår sanna personlighet och vårt innersta väsen<sup>135</sup>, innebär. Jag anknyter här till Björk (2000:4–5), som talar om vikten av att i fostran och utbildning uppmärksamma både människans funktionella kompetens (kunskaper, förmågor och färdigheter) och hennes existentiella kompetens (hela människan). Han menar att pedagogiken i västerlandet förlorat en del av sin existentiella karaktär. Björk (ibid.:254) använder begreppet människoblivande för att synliggöra de existentiella aspekterna på pedagogiken. Han relaterar den funktionella kompetensen till utbildning, medan den existentiella kompetensen relateras till begreppet bildning. Han menar att den senare per definition inrymmer den förra. Deltagarna i studien speglar sin oro över huruvida utvecklandet av röst användningen också kommer att förändra dem som personer. Jag förstår detta som att de anar att röstuttrycket utgör en del av både den funktionella och den existentiella kompetensen. Trots att det formella målet för en utbildning i professionell röst användning handlar om att utveckla funktionell kompetens, kommer den automatiskt att tangera frågan om existentiell kompetens. I utbildningen finns därmed både risken och möjligheten att utvecklas som människa – inte enbart som röst användare. Också Biesta (2004:77) beskriver om lärande som risktagande:

To engage in learning always entails the risk that learning may have an impact on you, that learning may change you. This means, however, that education begins only when the learner is willing to take the risk.

Den oro deltagarna uttrycker pekar tillbaka mot den tidigare diskussionen om att varje process av förändring innehåller element av både risk och

---

<sup>135</sup> Med innersta väsen avser jag här det som Buber (1953/1993:103–104) talar om som *bela människan*, både sådan hon är i den aktuella situationen och sådan hon potentiellt kan bli. Uttrycket innefattar både människans personlighet och hennes karaktär. Karaktären är enligt Buber (ibid.:104) den enhet som kan fostras och den yttrar sig i konsekventa handlingar och hållningar. För en begreppsutredning se även Jons (2008:145–146).

möjlighet (jfr Giddens 1991/1997). Katja hyser en misstro mot att rösten alls kan förändras:

*Men man kanske inte kan något åt hurdan röst man har? Man har ju en sådan röst som man har. (Samtal IV, s. 31)*

Deltagarna pendlar alltså mellan tillit och misstro. Deras process formas utifrån vilka förändringar de känner är möjliga. Den riktning deltagarna tar för sitt lärande beror på vilka mål de formar och vilka medel de tror finns tillgängliga. Hos deltagarna i studien är den idealiska lärarrösten en skapare av riktning för lärande. Beskrivningarna av den närvarande och trygga läraren, vars röst fångar elevernas intresse och förtroende utgör mål för lärande. Såväl formella som informella kontexter bidrar till att forma den enskilda lärandes känslomässiga utgångspunkter och väg mot en röst användning i överensstämmelse med de egna målen och yrkets krav.

Nina lyfter fram det faktum att läroprocessen vilar på vilja. Det du vill och tror är möjligt blir det möjliga. Jag relaterar detta till begreppen deltagarbana<sup>136</sup> och lärobana<sup>137</sup> inom teorin om situerat lärande (se Nielsen & Kvale 2003; Kvale & Nielsen 1999; Dreier 1999; Lave 1999). I den aktuella studien kan detta förstås som att deltagaren själv gestaltar sitt lärande utgående från sina tidigare erfarenheter och enligt sina upplevda behov av en förändrad röst användning med tanke på läraryrket. Lärandet är beroende av varifrån deltagaren upplever sig komma och vart hon upplever sig vara på väg. Lärandet sker i stor utsträckning utgående från det deltagaren anser sig ha nytta eller intresse av med tanke på framtiden, men också utifrån det hon tror är möjligt. Den individuella lärobanan kan dock kontinuerligt omgestaltas under kursens lopp. Som en följd av aktiviteter under kursen eller i samband med undervisningen på övningsskolan eller på fritiden kan deltagaren upptäcka nya aspekter av sin egen röst användning och riktningen på lärandet kan förändras. Genom kursen får deltagaren tillgång till språk och handlingar som möjliggör ett ökat deltagande i den sociala praktik som den professionella röst användningen utgör. I och med detta ökade deltagande kan den blivande läraren både förebygga och motverka röst störningar, och utveckla förmågan att använda rösten som en dynamisk resurs i undervisningen.

När rösten blir en integrerad del av den egna kommunikationen fungerar den som ett följsamt och varierat uttryck för de intentioner deltagarna har i en specifik undervisningssituation. Mot det målet strävar deltagarna under processens gång. Samtidigt som flera av deltagarna målar upp ett röstideal

---

<sup>136</sup> På danska *deltagerbane*. Deltagarbanan refererar till den lärandes väg in i praxisgemenskapen. Den fokuserar på lärandes egen aktivitet (utan instruktion) och bruk av handlingskontexter för att ändra sitt deltagande i gemenskapen.

<sup>137</sup> På danska *læringsbane*. Lärobanan innebär att den lärande följer utstakade stigar inom formell utbildning och gradvis tar sig an mer komplexa uppgifter inom gemenskapen. Lärobanan är riktad utifrån den lärandes förståelse, hennes personliga mål och behov.

där rösten i undervisningen har ett uttryck, som stämmer väl överens med deras intentioner, uttrycker de den osäkerhet som kan vara förknippad med detta autentiska och transparenta instrument. Anna menar i samband med videoanalysen att det är skrämmande att märka hur naken hon är som röst användare:

*Alltså rösten ändras helt tydligt. Det är som om den är avklädd den där statusen som lärare. Jag är mera en människa som möter en annan människa. [...] Rösten ändrar karaktär och blir personlig. Om rösten är annorlunda när jag verkligen står för det jag säger och eleverna vet att okej, nu menar jag verkligen det här – och sen när jag lär ut ett stoff som jag egentligen inte tror på, då skulle eleverna veta det också. Alltså det skulle ju vara grymt! (Samtal IV, s. 32-33)*

Anna har svårt att smälta att växlingarna mellan en personlig och en yrkesmässig röst användning är så uppenbara. Skillnaden mellan det som beskrivs som äkthet eller naturlighet och det som upplevs som sårbarhet och nakenhet är hårfin. Den autentiska rösten skapar närhet, men blottar samtidigt också lärarens själv. För att hantera denna sårbarhet är det nödvändigt att den blivande läraren har ett väl förankrat själv – att hon vågar se (höra) sig själv och acceptera det hon ser (hör).

## 6.4 Dimension relation

Jag har ovan presenterat de tre inommänskliga dimensionerna av det lärande som deltagarna i studien beskriver. De erfarenheter deltagarna beskriver inom dimensionerna kropp, tanke och känsla fokuserar primärt individuella element i läroprocessen. I den fenomenologisk-hermeneutiska analysen framträder dock en fjärde dimension, relation, som har en social karaktär och vilar på ömsesidighet och möte människa och människa. Kondenseringarna inom dimension relation är kvantitativt sett färre än kondenseringarna i de övriga dimensionerna. Flest är de hos deltagaren Milla, medan övriga deltagare gör några beskrivningar vardera inom denna dimension (se tabell 7 i början av kapitel 6).

Länge har lärande betraktats som en helt individuell angelägenhet, som något som pågår bara inom individen. Teoribildningar som behaviorism och kognitivism har fokuserat uteslutande på de individuella elementen i läroprocessen. De sociala perspektiven på lärande har därigenom ofta förbisetts inom pedagogiken. Under de senaste årtiondena har dock intresset för både samspelets och situationens betydelse för lärande vuxit bl.a. inom teorin om situerat lärande<sup>138</sup> och sociokulturell teori<sup>139</sup> (för en översikt se

---

<sup>138</sup> Jag har behandlat teorin om situerat lärande i avsnitt 2.2.3.

<sup>139</sup> Den sociokulturella teorin betonar språkets, dialogens och kommunikationens fundamentala roll för lärande. Också den har sina rötter i den ryska kulturhistoriska skolan med teoretiker som Vygotskij, Luria och Bachtin och i den amerikanska

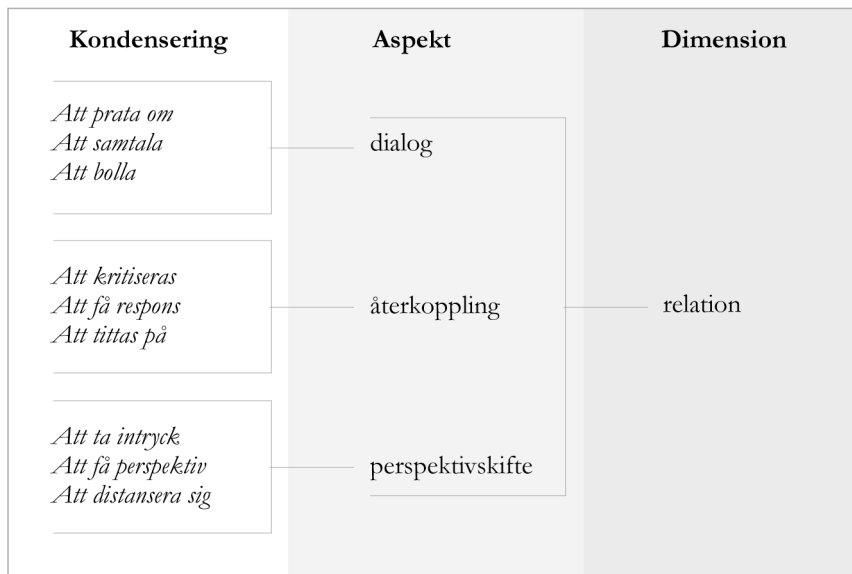
t.ex. Illeris 2009; 2007 och 2001). Beskrivningarna inom dimension relation pekar på att läroprocessen är djupt förankrad i en social kontext där kommunikationen upplevs som viktig för lärandet. I kommunikationen med andra människor föds och formas vår kunskap, våra förmågor och färdigheter. Lärande kan då förstås som ökat deltagande i en social praktik – i detta fall utgörs praktiken av den professionella röst användningen i läraryrket. Deltagarnas beskrivningar kan metaforiskt förstås som att växa in i den gemenskap som lärare som professionella röst användare utgör (jfr Nielsen & Kvale 1999; Wenger 1998; Lave & Wenger 1991). Denna process fortgår också efter att den formella utbildningen avslutats, varför lärandet i hög grad kan betraktas som en process som sker i arbetslivet (jfr Nielsen & Kvale 2003). Som ett komplement till de individuella och socialt fokuserade synsätten har under de senaste åren ett relationellt<sup>140</sup> synsätt på pedagogiken vuxit fram. Kondenseringarna i dimension relation pekar mot att just själva relationen till andra människor är konstituerande, både för människoblivande och för lärande. Att vara tillsammans med andra människor, att vara ömsesidigt sedd och bekräftad, utgör grundläggande mänskliga behov. I den mellanmänskliga relationen vilar vårt lärande. Med fokus på relationer har under på senare år forskningsområdet relationell pedagogik utvecklats (se t.ex. Aspelin & Persson 2011; Aspelin 2010a; 2010b och 2005; Jons 2008; von Wright 2000).

Den fenomenologisk-hermeneutiska analysens fjärde steg visar på tre aspekter i dimension relation (se figur 16).

---

pragmatismen med tänkare som Dewey och Mead. För en orientering, se t.ex. Säljö 2000 och 2005; samt Dysthe 2001/2003.

<sup>140</sup> Medan de sociala perspektiven på lärande betonar interaktion och kontext, sätter de relationella perspektiven det mellanmänskliga mötet och relationen i centrum. Social kontakt (i grupper) behöver inte innebära personliga relationer.



Figur 16. Exempel på kondenseringar och aspekter inom dimension relation.

Aspekten **dialog**<sup>141</sup> innehåller kondenseringar som att samtala, att tala om, att diskutera, att kommunicera, att bolla och att dela. Dels lyfter deltagarna fram behovet av att verbalisera sina egna erfarenheter och sin förståelse, dels pekar de på att själva lärandet sker genom kommunikativa handlingar. Språket blir ett redskap för att lära (jfr Dysthe 2001/2003:47–50). Anki refererar till att deltagarna under kursen sinsemellan talar om rösten i samband med t.ex. övningslektioner:

*I vissa rum på övningsskolan ekar det ju väldigt och då diskuterade vi var man ska stå för att höras bäst... och vi konstaterade att står man mitt i klassen så hör dom (eleverna) ingenting. (Samtal II, s. 21)*

Genom att dela sina problem, erfarenheter och tankar med varandra kan deltagarna vidga sin förståelse och få uppslag till förändrade sätt att handla. Genom att bryta egna perspektiv mot andras kan deltagarna processa fram sin egen syn i olika frågor relaterade till röst användning i lärarskapet. Själva intervjusamtalen är också exempel på en dialog där kunskap konstrueras och rekonstrueras. I följande utdrag går Milla i ett slags retroaktiv dialog med handledaren på övningsskolan. I vårt intervjusamtal om hur hon upplever

<sup>141</sup> Jag använder här begreppet *dialog* i bemärkelsen samtal.

stökiga situationer i klassrummet mejslar hon fram sitt eget förhållningssätt och positionerar sig själv i förhållande till handledarens råd:

I: Hur är det i klassrummet nu? Nu har ni väl undervisat ganska mycket på sistone? Om det blir stökigt, tycker du att det är samma sak där då också, att det känns som att du inte riktigt hörs?

M: Ja. Och då vi pratar om det här så säger vissa att som kvinna lönar det sig inte att börja skrika och sådär... men det blir väl just det här att istället för att höja rösten på ett mera manligt sätt, om man säger så, och försöka få lite mera styrka i rösten, så blir det att man höjer den på fel sätt, tror jag...

I: Att den åker upp i tonhöjd istället?

M: Ja, den blir som skrikig och pipig istället. Och det tycker jag inte beller om, så att det... på det viset är jag också... försöker undvika liksom att åtminstone... att då säger jag hellre kort och kraftigt liksom bara till så att jag får tyst, att jag... hellre än att jag står och babblar på i oljud.

I: Precis det. Vad har du för strategier för det? Hur gör du för att få det tyst i klassen?

M: Oj, det här har vi ju diskuterat så många gånger och funderat att vad ska man göra... för som jag sa så... så vår kvinnliga handledare så var ju av den åsikten att det inte lönar sig för oss kvinnor att börja skrika... Men jag vet inte om jag riktigt skulle hålla med henne där, för att man måste ju få tyst på klassen om man själv har nånting att säga... Då är nog det första jag tar till att jag höjer rösten. Så är det faktiskt. Om det är positivt eller negativt...

I: Gav hon nåt alternativ då? Hade hon några tankar om vad man kan göra istället?

M: Hon pratade nu egentligen främst om att om man inte kommer till nåt annat, så ska man börja med det här att "skattebetalarna... ni sitter här i skolan och hit och dit..." men jag skulle nu inte börja ställa mej och prata om det (skratt) att ni ska sitta tysta här för att det är många som betalar skatt för att ni ska få gå här (skratt) det ska jag inte ta till. Hellre då bitta på något annat åt eleverna. Eller nånting för att få deras uppmärksamhet helt enkelt. Men det första som jag tar till är nog att höja rösten, för jag tycker att dom måste ju höra! För att jag ska kunna säga nåt så måste dom först bli tysta. Och då måste dom ju först höra mej, så jag tycker det är det mest naturliga att först göra mej själv hörd. Sen kan jag nog säkert hålla med om att det lönar sig inte att stå och skrika en hel lektion liksom, men man måste ju först få den där uppmärksamheten på något vis i alla fall. Speciellt om man som jag har haft ganska mycket grupparbeten och dom har fått jobba själva. Att ta till orda sen - det är där som problemet ligger. Om dom är väldigt engagerade i det som dom håller på med och man ska avbryta, så kan det vara lite svårt. (Samtal III, s. 19)

Under intervjusamtalets gång tar Milla distans till den beskrivna situationen och den utmaning stökiga klassrum innebär för henne. Hon resonerar sig fram till en egen förståelse av premisserna för röst användningen. Gradvis artikulerar hon en egen strategi, utifrån de resurser hon vid den aktuella tidpunkten har, både vad gäller rösten och vad gäller ett pedagogiskt förhållningssätt. Jag anknyter detta till hur Wenger (1998:4) menar att lärande handlar om att skapa mening, men också om att engagera sig i och delta i sociala praktiker och konstruera identitet i förhållande till dessa. Lärandet kan alltså betraktas både som en *aktivitet* och som en *tillhörighet*: aktiviteten formar det vi gör, men också vilka vi är och hur vi tolkar oss själva.



Katja går vid videoobservationen i dialog med tidigare omdömen hon fått om sin röst:

*Nån har sagt att jag har så snabbt tempo, men det tycker jag inte att jag har. (Samtal IV, s. 28)*

Den bild hon får av sig själv som röst användare bryter mot de omdömen hon fått av andra och hon för fram ett motargument. Just diskrepansen ger henne en möjlighet att formulera om sin syn och i slutändan artikulera en mera positiv bild av sig själv som röst användare i undervisningssituationer. Jag betraktar detta som ett exempel på vad Säljö (1996/2007:129) beskriver som samtals primat. Själv bilden skapas genom självreflektion<sup>142</sup>, ofta som följd av möten med andra människor. Denna självreflektion är till sin karaktär språklig, och förmågan att iakttä och förstå sig själv (också i professionell mening) utvecklas i samtal. Kindeberg (2011:85–88) beskriver dialogen som ett uttryck för människans vilja att skapa mening. Den pedagogiska dialogen utgör enligt henne ett direkt uttryck för den pedagogiska relationen mellan lärare och elever. Den kännetecknas av öppenhet och har en utforskande karaktär. Säljö (ibid:129–131) hänvisar till Vygotskijs syn på kunskaper som något som först föds mellan människor, för att sedan tas över och bli till kunskap inom individer. Också när människan agerar på egen hand och reflekterar över sig själv är hon inbäddad i ett socialt och relationellt samspel med andra.

Deltagarnas bild av den egna rösten har uppstått i umgänget med andra – ofta med utgångspunkt i omdömen under i barndomen eller under de första skolåren<sup>143</sup>. Den egna rösten värderas i förhållande till de kulturella uppfattningarna om vad som är en ändamålsenlig röst i läraryrket (jfr avsnittet om lärarens idealröst i kapitel 7). Samtliga dessa upplevelser är till sin karaktär språkliga. Genom att pröva de egna sätten att tänka och uttrycka sin förståelse kan deltagarna i studien alltså värdera hur väl de tidigare självbilderna och tankemönstren fyller sin funktion (jfr Mezirow 2009b). Denna prövning sker som en dialog i förhållande både till medstudenter och till de olika redskap kursen erbjuder. Enskilda deltagare går i dialog med föreläsningar, övningar och analyser när de skriver sin processdokumentation, men också i samtal med andra studenter som deltar i kursen. De använder sig därmed av såväl medierande redskap som den sociala gemenskapen för att utvecklas i sitt förhållningssätt till den egna rösten (jfr Säljö 2000). Några deltagare, som initialt hade svårigheter med att formulera sin syn på den egna rösten, utvecklar genom denna dialog nya ord

---

<sup>142</sup> Självreflektionen kan liknas vid en inre dialog där vi samtalar med oss själva. Bengtsson (1996/2007:90) ser däremot dialogen och reflektionen som komplement till varandra.

<sup>143</sup> Anki hänvisar till sig själv som en som alltid hörts i klassen, Katja berättar att hon fått läsa julevangeliet på lågstadijulfesten, Nina berättar att hon kommer från en familj där hon tack vare en familjemedlems hörselnedsättning lärt sig vikten av att tala tydligt och högt.

och begrepp för att uttrycka sin förståelse. Dessa dialoger för lärande kan innebära både samstämmighet och flerstämmighet och ett slags motstämmighet. Deltagarna reviderar, utvecklar eller förnyar sina synsätt på ett sätt som på sikt främjar utvecklingen av handlingsmönster som bidrar till en god rösthälsa, men också bidrar till en utvecklad användning av den egna rösten som en resurs för undervisningen. Lisa hänvisar till de samtal som förts under några av kursens övningstillfällen:

*Jag tycker det blev ganska bra kommunikation i gruppen. Att när det blir sådana där ämnen att man har vitt skilda åsikter så är det ganska skojigt att höra vad andra tänker och hur olika man faktiskt är. Man blir ju medveten om att det är samma sak med eleverna. [...] det har varit ganska intressanta artiklar, så det har alltid blivit bra diskussioner. Det tycker jag nog är viktigt. Det är bra att kunna reflektera i grupp över sånär saker. (Samtal II, s. 10)*

Lisa lyfter alltså fram hur hennes eget lärande sker i dialog med andra. Hon visar också explicit på värdet av olikhet (jfr Biesta 2004:78–79). Just i olikheten ligger en potential för att förändra gamla meningsperspektiv och skapa nya, mera adekvata med tanke på framtiden som professionell röstansvändare i lärarskapet. Här betraktar jag flerstämmigheten som en central komponent (jfr Dysthe 2003).

Den andra aspekten i dimensionen relation benämner jag **återkoppling**. Här samlas kondenseringar som att få feedback, att få respons, att tittas på, att få uppmärksamhet och att bli sedd. Milla lyfter fram hur responsen är ett startskott för ökad medvetenhet:

*Oftast tänker man ju inte på hur man själv använder sin röst förrän man ser det eller hör det eller någon annan påpekar det. (Samtal III, s. 28)*

Jonas är inne på samma tankegång. I responsen finns frön till förändrade synsätt eller tankemönster:

*Om man får feedback, så vet man vad som är ens starka sidor och vad man ska jobba med. (Samtal III, s. 24)*

Deltagarna beskriver hur röstobservation, videoobservation och samtal med andra studerande, handledare och lärare är betydelsefulla inslag för utvecklandet av den egna röstansvändningen. I sina beskrivningar visar de på vikten av en social gemenskap där lärande innebär en gradvis ökande förståelse för röstens betydelse sammanvävt med nya handlingsmönster. Det förefaller ibland som om deltagarna skulle vara osäkra på sin egen bedömningsförmåga när det gäller den egna röstansvändningen i förhållande till läraryrkets utmaningar. Kanske återspeglar dessa beskrivningar också det faktum att vi i dag lever i ett expertsamhälle där vi har vant oss vid att ”någon annan alltid vet bättre”. Tilltron till specialister och experter har på ett paradoxalt sätt ökat i takt med att upplevelsen av frihet och risk ökat och

tron på traditionella auktoriteter (t.ex. religionen) har minskat. Den nya auktoriteten kännetecknas av expertis inom ett specifikt område, och följden är att det västerländska samhället drabbas av expertpluralism (se Giddens 1991/1997:231). Genom respons från andra verkar deltagarna i studien kunna upptäcka och utveckla sin egen bedömningsförmåga när det gäller röst användningen i förhållande till läraryrket. Återkoppling på röst användningen sker också från elever i autentiska undervisningssituationer. Lisa beskriver sin arbetsvardag såhär:

*Jag tänker kanske inte på rösten i förväg, men sen i själva situationen. i vissa klasser märker jag att här måste jag kanske använda rösten på ett annat sätt. Kanske att jag vet med mej att jag babblar lite länge. Att försöka hålla intresset uppe när jag har såna ungdomar som har allt annat på hjärnan och inte skulle orka sitta stilla. [...] Då har jag just i intresseväckande syfte försökt låta lite annorlunda, inte så monoton och föra in lite humor och så, så att det blir mer livligt och glättigt. Det är nog viktigt att lära dem lyssna också, för det får dom ju mindre och mindre av nu då allt bara ska blinka på skärmar och komma rakt i öronen i hörlurar. Så jag tycker egentligen att den rollen är ännu viktigare nuförtiden, just hur man använder rösten, egentligen. (Samtal V, s. 2)*

Själva arbetsvardagen är alltså ett av de lärandelandskap där sociala och materiella omständigheter skapar antingen resurser eller barriärer för lärande (jfr Elmholdt 2003:82). Elmholdt pekar på att det lärande som sker i arbetslivet ofta är en sammansättning av reproducerande, rekonstruktivt och innovativt lärande. När lärande har en reproducerande karaktär kännetecknas det av att den enskilda deltagarens praxis förändras, medan arbetsgemenskapens praxis stabiliseras. Detta innebär att den enskilda läraren anpassar sig till den rådande normen vad gäller röst användning i läraryrket. Det rekonstruktiva lärandet innebär ett omskapande där både den enskildas och gemenskapens praxisformer förändras. Min tolkning är att denna form av lärande förekommer framför allt när studerande lär sig av varandra och får idéer om hur de kan använda olika nyanser i rösten för olika didaktiska syften. På så sätt sker en gradvis förändring av hur lärare överlag använder sitt röstuttryck i klassrummet. När lärande har en innovativ karaktär innebär det att den blivande läraren genomgår en överskridande läroprocess där resultatet bryter mot de existerande praxisformerna i gemenskapen. Ett exempel på detta är deltagaren Jonas beskrivning av hur han efter några år i arbetslivet i allt större utsträckning väljer att bredda sin röstrepertoar genom att överdriva eller spexa till sin röst användning i undervisningen för att väcka elevernas intresse. Elmholdt (ibid:95) jämför de tre lärandeformerna och betonar deras komplementära karaktär. När det gäller det lärande som sker när deltagarna utvecklar sin röst användning förefaller det vara så att responsen från medstudenter, handledare och lärare har en reproducerande karaktär, medan responsen från elever har en större potential för innovativt lärande. Flera deltagare menar också att det bästa beviset för att rösten fungerar bra är att de får elevernas uppmärksamhet. Sammantaget visar detta enligt min mening på att den professionella röst användningen i hög grad handlar om att i praxis förändra sitt sätt att handla så att det svarar mot yrkets utmaningar. Deltagarna lär sig märka problem och förändra sin

röst användning i mera skonsam riktning. De märker genom det praktiska arbetet hur rösten inverkar på eleverna och hur de genom sin röst användning kan bidra till att interaktionen i klassrummet tar en konstruktiv riktning.

Aspekten återkoppling anknyter därmed starkt till den tredje aspekten, som jag valt att kalla **perspektivskifte**. När ett perspektivskifte sker innebär det att deltagaren ser sig själv och sin röst användning med den andres blick. Anna beskriver hur hon genom den respons hon får av sin handledare betraktar sig själv på ett nytt sätt:

*Jag tror det är viktigt att ha förmågan och modet att stiga ur sig själv och titta på sig själv. [...] Att distansera sig och sådär kallsint iakttä att nu står "hon" där och pratar och får "hon" fram vad hon vill ha sagt och följer "hon" reglerna? (Samtal III, s. 22)*

Den distansering Anna beskriver utgör en förutsättning för att hon ska kunna betrakta sig själv ur en ny synvinkel och se nya sidor av sig själv som röst användare och lärare. Jag tolkar detta som en förmåga till reflektion i bemärkelsen självförståelse (se t.ex. Bengtsson 1996/2007:89). Detta nya perspektiv kan bidra till att ge henne upplevelser som bryter mot tidigare tankemönster. Det utgör även ett innehåll att reflektera över, och bidrar småningom till att omforma hennes meningsperspektiv kring hur hon fungerar som röst användare i läraryrket. När deltagarna i studien i efterhand analyserar och diskuterar de videoinspelningar som gjorts i autentiska undervisnings-situationer uppmärksammar de sin egen röst användning och tolkar dess innebörd i ett nytt perspektiv. De betraktar sig själva som om de vore utomstående, som om de aktivt betraktade sig själva i en spegel eller som om de såg på sig själva med den andres blick. Detta innefattar enligt min mening inte bara en betraktelse av den fysiska återspeglings, utan också ett (åter)upptäckande av sig själv som person, subjekt och blivande lärare på ett existentiellt plan (Bengtsson ibid:87). Jag betraktar deltagarnas värdering av denna spegling som ett uttryck för behovet av en spegling i en ömsesidig relation (jfr Aspelin 2005:135 och Buber 1953/1999) och återkommer till dess innebörd för utvecklingen av en professionell röst användning i kapitel 7.

## 6.5 På väg in i de professionella röst användarnas gemenskap

Jag har i detta kapitel presenterat de fyra dimensioner som var och en för sig och tillsammans karaktäriserar den läroprocess deltagarna i studien beskriver. Även om jag i analytiskt syfte valt att separera dimensionerna i var sitt underkapitel, vill jag poängtera att jag betraktar dem som komplementära. Dimensionerna kan förstås som ett slags begreppsliga strukturer för att fånga betydelsefulla element i den läroprocess deltagarna går igenom. Hos den enskilda deltagaren flätas de olika dimensionerna dock samman under

processens gång. Det som kännetecknar läroprocesserna är just deras komplexa karaktär: ett genomgripande lärande förutsätter erfarenheter i samtliga dimensioner. Också i nyare teoribildning och forskning inom neurovetenskap beskrivs dimensionerna kropp, tanke och känsla som starkt förbundna med varandra. I sina populärvetenskapliga verk visar t.ex. neurologen och forskaren Antonio Damasio på de nya rön när det gäller de biologiska banden mellan känslor, förnuft och kropp.

Bengtsson (1998:173–180) ger en översikt över synen på kroppen inom pedagogiken. Han menar att förhållandet till kroppen länge varit ensidigt präglad av naturalism och intellektualism och introducerar med fenomenologisk utgångspunkt ”den levda kroppen”. Den levda kroppen utgör både subjekt och objekt, och integrerar både kropp och tanke. Inom livsvärlds fenomenologin ses kroppen och tanken som starkt förbundna med varandra. Livsvärlden är den värld människan erfar och har ett ursprungligt, spontant och tyst kunnande om (se t.ex. Bengtsson 1998:176). Enligt min mening ingår också den känslomässiga erfarenheten i denna livsvärld. På motsvarande sätt menar jag att livsvärlden till sin grundläggande karaktär är relationell, eftersom den värld vi tar för given på ett mångfasetterat sätt innefattar både fysiska föremål och relationer till andra människor (jfr Bengtsson *ibid*:18–19 och 97).

Min förståelse av de tre inommänskliga dimensionernas roll i lärande när det gäller att utveckla en professionell röst användning i läraryrket har några beröringspunkter med David Kolbs teori om erfarenhetsbaserat lärande i dess integrerade form (se avsnitt 2.2.1). Deltagarna i studien närmar sig utbildningen i professionell röst användning på ett mångdimensionellt sätt, dock med olika tyngdpunkter. Dimension kropp dominerar bilden hos sex deltagare<sup>144</sup>, medan dimension tanke överväger hos två deltagare<sup>145</sup> och dimension känsla kommer starkt till uttryck hos två deltagare<sup>146</sup>. Enligt min tolkning kan dessa tre riktningar associeras till Kolbs tre s.k. balanserade läroprofiler (se figur 5 i avsnitt 2.2.1). Deltagare som prefererar dimension kropp kan relateras till den *öst-västliga profilen*, där reflekterande observation och aktivt experimenterande betonas. Den reflekterande observationen kommer nära aspekten sinnesintryck, medan det aktiva experimenterandet är jämförbart med aspekten aktiv handling. Hos samtliga finns dock också synliga uttryck för dimension tanke. Deltagare som prefererar dimension tanke har gemensamma drag med den *nord-sydliga profilen*, där konkret erfarenhet och abstrakt begreppsbyggnad betonas. Hos dessa utgör tänkandet, den intellektuella bearbetningen, den dimension av lärande som artikuleras mest frekvent. Detta utesluter givetvis inte att betydelsefulla erfarenheter av lärande också sker i dimension kropp och känsla. De deltagare vilka tydligast artikulerar erfarenheter i dimension känsla gör detta vid sidan av kroppsliga och intellektuella erfarenheter. Jag associerar dem till den tredje lärostilen, *den holistiska profilen*, i vilken lärande sker på samtliga

---

<sup>144</sup> Milla, Lisa, Jonas, Nina, Anki och Heidi.

<sup>145</sup> Katja och Hanna.

<sup>146</sup> Malin och Anna.

dimensioner i Kolbs modell. Ett s.k. integrerat lärande innebär alltså att den lärande nuddar vid alla fyra element i lärocirkeln. Jag tolkar detta som att deltagarna Malin och Anna med sin holistiska läroprofil befinner sig i ett stadium av integration (jfr Kolb 1984:141-145). Båda relaterar sin utveckling som professionella röst användare till mänsklig mognad och självförståelse och processen har hos dem existentiella förtecken.

När det gäller det lärande som utforskas i denna studie menar jag därför att ett genomgripande lärande förutsätter erfarenheter i samtliga fyra dimensioner. Den lärande engagerar sig då i och hanterar såväl kroppsliga, som intellektuella och känslomässiga erfarenheter, vilka bidrar till ett funktionellt lärande. Här lär deltagaren sig både känna, tänka och handla på nya sätt när det gäller rösten. Därtill involverar sig den lärande relationellt i autentiska mellanmänniska möten, som bäddar för lärande på ett existentiell plan och bidrar till en holistisk läroprocess. Här utvecklar hon nya förhållningssätt till sig själv som röst användare och skapar en ny röstidentitet i förhållande till lärarskapet. När den lärande rör sig i och flätar samman erfarenheter i samtliga fyra dimensioner finns enligt min mening förutsättningar för ett lärande som inbegriper både funktionell och existentiell kompetens (jfr Björk 2000).

Det lärande som sker när lärare blir professionella röst användare kan även betraktas som ett inträde i en kultur (jfr Lave & Wenger 1991). Från ett perifert deltagande (där många knappast är medvetna om att deras yrkesval innebär att de enligt medicinska definitioner kan karakteriseras som professionella röst användare) går deltagarna i studien mot ett aktivt deltagande i en kultur av professionella röst användare. De utvecklar medvetenheten om den egna rösten, de lär sig uppmärksamma röstens betydelse i undervisningssituationer och de blir medvetna om de betydelser lärarens röst förmedlar. Det lärande som sker är relaterat till specifika kontexter, men sker också tvärkontextuellt. Deltagarna tillägnar sig både ett språk för att tala om röst användning i relation till läraryrket och också (om än i varierande grad) nya handlingsstrategier för att handskas med de utmaningar yrket medför. När den formella undervisningen avslutas kan deltagarna i allt högre grad uppmärksamma den egna röst användningen och diskutera innebörden av den i förhållande till undervisningssituationen som helhet. De har därmed blivit perifera medlemmar i en kultur av professionella röst användare och de förstår den mening som ligger inbäddad i röst användningen. I samband med femårsuppföljningen visar det sig att de deltagare som är yrkesverksamma som lärare i varierande grad har ökat sitt deltagande och rört sig i riktning mot ett slags kulturens centrum. De har därmed rört sig från ett perifert mot ett centralt deltagande i de professionella röst användarnas gemenskap.

Det lärande som här gestaltats kunde kallas för ett mångdimensionellt lärande. Det mångdimensionella lärandet bär förutsättningar för en genuin, skapande, fruktbar och omvälvande process där den lärande i mötet med andra skapar sig själv som professionell röst användare. Om detta lärande som en rörelse mellan befintlig och möjlig röst, samt om samvarons, närvarons och det mellanmänniska rummets betydelse för detta lärande handlar kapitel 7.

## 7 Sedd som den jag är och kan bli

I detta kapitel fördjupar jag analysen av studiens resultat och förankrar min tolkning av forskningsfenomenet i den relationella pedagogikens synsätt. Kapitlet svarar mot den tredje forskningsfrågan om vad det innebär att bli en professionell röst användare i läraryrket. Läroprocessen gestaltas mot bakgrund av Martin Bubers dialogfilosofi där den pedagogiska relationen betraktas som ett äkta mellanmänniskt<sup>147</sup> möte. Jag vill argumentera för att det lärande som sker när blivande lärare blir professionella röst användare är en process av ”dubbelt seende” där en del av lärandepotentialen ligger i utrymmet mellan den befintliga och den möjliga rösten. Den lärande kan, genom att bli sedd (och se sig själv) både som den hon är och som den hon kan bli som röst användare, utveckla både sin röstmässiga kompetens och identitet. Utvecklingen till professionell röst användare förutsätter dock ögonblick av äkta samvaro och närvaro. Med utgångspunkt i erfarenheter av en autentisk pedagogisk relation kan den blivande läraren också utveckla sin egen förmåga att genom röst användningen skapa goda muntliga relationer till sina framtida elever. Till värdet av en seende och bekräftande hållning i lärarskapet återkommer jag i den avslutande diskussionen i kapitel 8.

### 7.1 Mellan befintlig och möjlig röst

Som framgår av de individuella narrativerna i kapitel 5 beskriver de flesta av deltagarna i studien rösten som viktig i lärarens arbete. Av beskrivningarna framgår dock att deltagarnas förhållande till den egna rösten som arbetsredskap i läraryrket är motsägelsefull. Dels beskrivs rösten i allmänhet som helt fundamental, dels beskrivs den egna (befintliga) rösten som något tidigare helt oreflekterat. Deltagarnas beskrivningar av den fungerande och eftersträvansvärda (den möjliga) lärarrösten gestaltas från två håll: hur den ska och hur den inte ska vara. Beskrivningarna är till sin karaktär normativa och den fungerande lärarrösten formuleras ofta i förhållande till dess inverkan på eleverna.

I sina beskrivningar av en fungerande lärarröst noterar deltagarna att den paradoxalt nog ofta går obemärkt förbi, eftersom den fungerar som en väl integrerad del av kommunikationen. Deltagarna menar att en fungerande lärarröst stöder budskapet på ett sådant sätt att lyssnarnas engagemang och motivation för lärande föds. Den eftersträvansvärda lärarrösten är hörbar, klar och behaglig att lyssna till. Lärarens röst är varierad, tydlig och stark. Den idealiska lärarrösten förmedlar trovärdighet och pondus. En kraftig röst

---

<sup>147</sup> Det *mellanmänniska* (das Zwischen) är ett av de uttryck som kännetecknar Bubers filosofi. I den mellanmänniska sfären har människans väsen sitt ursprung och fäste (se Aspelin 2005:79). Denna sfär har en ontologisk karaktär: den är *det som är* (ibid.:82).

uttrycker säkerhet och bidrar till en känsla av kontroll. Den är varierad i intonation och betoning. Den utstrålar trygghet, d.v.s. låter lugn, varm, empatisk och uppmuntrande. Deltagarna i studien beskriver rösten som ett av lärarens medel för att skapa förtroende, ordning i klassen och förmedla kunskap. Rösten ska möta eleverna. Den ska vara äkta, naturlig och spegla lärarens person – dock utan att göra henne alltför avklädd och sårbar. Ord som respekt och auktoritet återkommer i beskrivningarna. Flera deltagare nämner att läraren med sin röst ska väcka nyfikenhet och intresse. Eleverna ska orka lyssna – det är viktigt att läraren inte låter tråkig eller väcker negativ uppmärksamhet. Deltagarna i studien beskriver hur de lägger märke till röster som är på ett negativt sätt avvikande och menar att en uppseendeväckande röst kan stjäla uppmärksamhet från det budskap talaren vill framföra. Detta anser de vara till nackdel för den läroprocess som eftersträvas hos eleverna. Flera av deltagarna nämner uttryckligen att de inte vill låta monotona eller oengagerade – att det är en del av deras roll som lärare att uttrycka sig på ett sådant sätt att eleverna blir motiverade att lyssna.

Deltagarnas beskrivningar av den fungerande lärarrösten korresponderar med de uppfattningar som framkommer i en studie av attityderna till röster i finländsk nationell radio (Valo 1994). En bra radioröst beskrivs som stark, naturlig, distinkt och klar. Röstläget är relativt lågt, tempot är flytande, men relativt långsamt och artikulationen är tydlig. Röstens ska därtill vara ”individuell” – inte för alldaglig, men inte heller alltför avvikande (Valo ibid:191). Knip-Häggqvist (2010) har i finlandssvensk kontext utforskat unga vuxnas<sup>148</sup> reception av talbokstext med avseende på röst, engagemang och lyssnareffekter. Studien visar att undersökningsgruppen beskrev den kompetenta rösten i termer av vänlig, långsam och tydlig (Knip-Häggqvist ibid:240–241). I referensgruppen beskrevs den kompetenta rösten som klar och tydlig, hellre mörk än ljus, behaglig och naturlig (d.v.s. inte för skolad). Rösten skulle uttrycka närvaro, vara neutral, men ändå engagerad. Tempot i läsningen fick gärna vara ganska snabbt. I referensgruppen sågs därtill ett tydligt genusmönster där de manliga informanterna föredrog manlig röst, medan de kvinnliga informanterna föredrog kvinnlig röst.

Deltagarnas beskrivningar av den möjliga lärarrösten överensstämmer också väl med den bild Kindeberg (2011:11–12) tecknar av röstens betydelse i lärararbetet:

När en lärare står framför en grupp är det genom lärarens talade uttryck som de studerande möter dennes yrkesskicklighet. Där, med hjälp av den egna rösten, de valda uttrycken och sin yrkesidentitet, framträder läraren som mer eller mindre trovärdig, ämnet som mer eller mindre intressant och lärmiljön som trygg eller otrygg.

Kindeberg menar att lärarens kompetens på ett avgörande sätt kommer till uttryck just genom hennes sätt att kommunicera. Hon lyfter särskilt fram vikten av att skapa en *mundlig relation* till eleverna. Med hjälp av ett retoriskt

---

<sup>148</sup> Totalt deltog 32 unga vuxna i åldern 17–29 år i studien, varav 16 med funktionsnedsättningen lindrig utvecklingsstörning (undersökningsgrupp) och 16 utan funktionsnedsättning (referensgrupp).



perspektiv på pedagogiken visar Kindeberg (ibid:126–127) hur klokhet, vishet och värtalighet tillsammans kan skapa den nödvändiga trovärdigheten, meningsfullheten och tilliten i en undervisningssituation. Haugsted (2004:363–370) efterlyser för sin del mer forskning om skolans muntlighet och muntlighetspedagogik. Han visar på diskrepansen mellan att man i skolvärlden talar mycket om olika ”roller” (lärarroll, föräldraroll, elevroll etc.) samtidigt som muntligheten ses som något mycket personligt som relaterar sig till det som finns bakom rollen, d.v.s. identiteten. Muntligheten uppfattas som en del av identiteten och riskerar därmed bli någonting som inte kan tränas, arbetas med eller utvecklas. Jag menar dock med utgångspunkt i hur deltagarna i den aktuella studien beskriver sin läroprocess att undervisningen kring den professionella lärarrösten kan utgöra ett potentiellt utrymme för en sammanflätad utveckling av muntlig kompetens och muntlig identitet som främjar de muntliga relationerna mellan lärare och elever.

Ur avhandlingens empiriska material framträder två konkreta motiv för deltagarnas lärande om röst användning i läraryrket. För det första lyfter deltagarna i studien fram att lärandet kan ge dem verktyg för att undvika och motverka allvarliga röstproblem. För det andra lyfter deltagarna fram betydelsen av att genom sin röst användning kunna göra undervisningen intressant och fånga elevernas uppmärksamhet. Båda aspekterna relateras till en beskrivning av kompetens som lärare. Följaktligen gestaltar deltagarna i studien sin läroprocess utgående från upplevelsen av hur den egna rösten möter de ovan beskrivna utmaningarna. I de inledande samtalen lyfter deltagarna fram tempo, tydlighet, variation av intonation och betoning som viktiga aspekter av den egna röst användningen. Vissa deltagare definierar också sitt nöje eller missnöje med den egna rösten utgående från dessa aspekter och beskriver sina personliga målsättningar inför kursen utifrån dem. Dessa motiv präglar det sätt på vilket deltagarna förstår sina erfarenheter under kursen och hur de väljer att beskriva det de varit med om. De positionerar sig själva och sin röst användning i förhållande till det ideal de beskriver.

Beskrivningarna av den fungerande lärarrösten återspeglar enligt min uppfattning det faktum att dagens samhälle i hög grad präglas av en kultur där underhållning och förströelse fått en allt mer dominerande roll (jfr Usher 1998; Ziehe 1989). I ett samhälle med högt tempo, ständigt växlande intryck och impulser, präglat av jakten på nya upplevelser, ställs också läraren inför kravet på att fånga elevernas intresse och lyckas hålla dem engagerade. I denna strävan har kommunikationen en nyckelroll och lärarens röst användning blir ett centralt redskap för att nå dessa mål. Den lärare som lyckas med konststycket att fånga och behålla elevernas uppmärksamhet betraktas som effektiv och lyckad: hon är en kompetent lärare. Detta faktum kan också betraktas mot bakgrund av att vi lever i ett kunskapsamhälle där läraren förväntas skapa kreativa gemenskaper för lärande (jfr Hargreaves 2003/2004; 1998). Lärarens röst användning kan vara en av de faktorer som bidrar till att upprätta en sådan gemenskap.

Lärarens kompetens kan också förstås som ett pedagogiskt förhållningssätt (Aspelin & Persson 2011:115–117). Författarna nämner en rad kännetecken på pedagogiska förhållningssätt, som ur ett relationellt perspektiv kan

betraktas som värdefulla: omsorg, omtanke, närvaro, äkthet, relationskompetens, förmågan att kunna läsa av eleverna och att vara personlig. Bengtsson (1996/2007:97) menar att lärarens kompetens måste vara förkroppsligad. För att kunskap inte bara ska bli kunskap *om* något, behöver den tränas in och bli kunskap *i* något:

Vetandet måste avlagra sig i den egna kroppen på ett sådant sätt att det kommer att sitta i händerna, i sättet att se och handla, och i lärarens fall inte minst i tungan.

Detta gäller också lärarens röst användning. Det räcker inte med en teoretisk kunskap om professionell röst användning – vetandet måste förkroppsligas och integreras i lärarens hela väsen och bli ett kunnande som omsätts i praktisk handling. Deltagaren Anki menar att professionell röst användning i läraryrket handlar om en form av praktisk klokhet:

*Att man vet i vilken situation man ska använda vilken röst. [...] Jag tror många lärare har det i ryggraden. Dom har det inte i ord, men använder sin röst på ett jätteskickligt sätt. Utan att tänka på att det är professionellt. (Samtal V, s. 9)*

Detta återspeglar att den professionella röst användningen handlar om integrerad, tyst och kroppslig kunskap. Röst användningen blir ett uttryck för lärarens praktiska handling. Läraren som professionell röst användare visar i sin praktiska handling (fronesis) sitt vetande (epistémé) och kunnande (techné) på ett sätt som gör att eleverna uppfattar henne som både trovärdig och engagerad (jfr Kindeberg 2011:111).

Den professionella lärarrösten förutsätts återspegla både vad läraren kan och vem hon är. Samtidigt som lärarens röst förväntas uttrycka hennes kompetens, beskriver deltagarna den fungerande lärarrösten som autentisk, varm och naturlig. Den fungerande lärarrösten möter eleverna. Här knyter röstidealet alltså an till lärarens personliga och professionella identitet, men också till de relationella aspekterna av hennes arbete. Röst användningen är en väsentlig del av lärarens framträdande och uppträdande (jfr Giddens 1991/1997) och utgör en del av hennes läraridentitet. Deltagarnas beskrivningar av den eftersträvarvärda lärarrösten kan relateras till de ingredienser som Sandvik (2009) beskriver som centrala i lärarens professionella identitet: autenticitet, empati och etik. Dessa element bottnar i sin tur i lärarens personliga identitet.

Under auskulteringen bär deltagarna på ett slags dubbla identiteter: de är både lärarstudierande och framtida lärare. De har ofta ”dubbla roller” i undervisningsövningarna och de ser sig själva genom som balanserande mellan dessa. Under utbildningen i professionell röst användning befinner de sig därmed i skärningspunkten mellan ett befintligt och ett möjligt *vara* som lärare (Falk 2005:230). Med utgångspunkt i Sartre diskuterar hon hur existensen står och väger just i skärningspunkten: ska jag välja att vara den (röst användare) jag redan är eller ska jag välja att bli den (röst användare) jag skulle vilja och kunna vara? Deltagarna har att välja mellan att bli kvar i sin invanda, men kanske otillräckliga, röst användning eller att våga språnget och utvecklas i riktning mot sitt röstideal. Med tanke på lärande finns egentligen bara ett alternativ: att ta sikte på det framtida, det okända, det möjliga. Att i

röstanvändningen spegla framväxten av kompetensen och identiteten som lärare. Utgående från studiens centrala resultat, vilka presenterades i föregående kapitel, menar jag att lärande när det gäller blivande professionella röstanvändare i läraryrket kan förstås som inrymt i en existentiell dialog präglad av samvaro och närvaro. I denna finns utrymme för röstmässiga erfarenheter av såväl kroppslig, intellektuell som känslomässig karaktär. Här kan den blivande professionella röstanvändaren pröva sig fram i mellanrummet mellan den befintliga och den möjliga lärarrösten.

## 7.2 Om samvaro och närvaro

När läroprocessen här förstås som en existentiell dialog utgår jag från att den pedagogiska relationen till sin karaktär är avgörande för den lärandes befintliga och möjliga vara, samt för rörelsen mellan en befintlig och en möjlig röstanvändning. Denna relationella utgångspunkt utgör enligt min mening en fundamental förutsättning för att utvecklas som professionell röstanvändare. Människan konstitueras i relationen med den andra (se Buber 1953/1993:13–15). Hon föds, formas och förverkligas i relation till andra människor. För att ett Jag ska utvecklas, behövs både Jag och Du. En av deltagarna i studien, Nina, uttrycker hur avgörande mötet med andra människor är för den egna läroprocessen:

*Jag tycker att man ofta speglar sig själv mot andra för att bitta sig själv. Det är först då man inser vem man är, när man hör vad andra tycker att dom är. Man har nog ett utbyte av känslor och tankar i gruppen. (Samtal III, s.20)*

Nina lyfter fram samvaron – de ögonblick där hon upplever genuin gemenskap – som den ”plats” där hon framträder och blir närvarande för sig själv, både som människa och som röstanvändare. I samvaron får människor syn på varandra och sig själva. De blir varandras speglar, referenspunkter och formgivare. Nina pekar på dialogen som den gemenskap där de lärande ger form till och tar form av varandra, i både tanke och känsla. I mötet med andra blir människan till på ett djupare plan, som hel människa. Buber (1923/1994:18) uttrycker sig kompromisslöst:

Allt verkligt liv är möte.

Endast i mötet, i relationen till den andra, kan människan leva. På motsvarande sätt menar jag att rösten blir verklig och får betydelse främst i relation till en annan människa. De möten som här avses är dock inte av socialt slag, utan går tillbaka på ”den goda gemenskapen” – den som är sanningssökande, ömsesidig, symmetrisk och fri från tvång (jfr Aspelin 2005:109–111 och 113). Aspelin och Persson (2011:89–93) skiljer termerna

*sam-varo* och *sam-verkan* från varandra<sup>149</sup>. Sam-varon står för den existentiella, personliga relationen och de ögonblick vi står i kontakt med och upplever världen med en annan människa. Sam-verkan står för den sociala process där människor målmedvetet samordnar sina handlingar i ett specifikt syfte. Dessa handlingar är sociala och kulturella konstruktioner. Aspelin och Persson betraktar sam-varon som något som ibland kan förekomma i den sam-verkan som sker i pedagogisk verksamhet. Sam-verkan bildar då ett slags fond mot vilken sam-varo sker. I genuin utbildning finns en ständig växelverkan mellan de båda. Den *dialog* Nina beskriver i citatet ovan är således något utöver social kommunikation eller interaktion. Dialogen är en form av djup och omedelbar samvaro<sup>150</sup> som uppstår när vi gör den andra människans verklighet närvarande för oss och upplever vem hon egentligen är. Dialogen kännetecknas av att vi möter varandra på ett förtätat och ömsesidigt sätt (Aspelin 2005:112).

Jons (2008:117–118) skriver i dialogfilosofiskt<sup>151</sup> perspektiv om att fokusera *mellanrummet*, inte punkterna. Just i detta mellanrum – i relationen – ligger människans grundvillkor. Mellanrummet är mer än en social eller fysisk plats, det är ett etiskt och ontologiskt rum, Jons (ibid.:119) menar att människan föds och dör (i existentiell bemärkelse) i relationen:

Utifrån relationell förståelse är människans varande inget annat än ett varande-i-världen-med-andra.

Relationens primat innebär att människans varande, hennes existens och innersta väsen, är möjligt endast genom relation. Detta gäller även för lärande. Mellanrummet utgör därmed lärandets centrum och fokus: dess brännpunkt (jfr Aspelin & Persson 2011:81–83; Aspelin 2010b; Jons 2008:192). I själva mellanrummet finns den skapande, dynamiska potentialen för lärande. Mellanrummets betydelse kan belysas också genom att formulera ett alternativ till de synsätt som betraktar lärande som antingen överföring av information eller som deltagande i en social praktik. Detta tredje alternativ innebär att mening skapas och människor bli till i den gemensamma sfären. Att möjliggöra utbildning innebär då att skapa utrymme för att människor att kommunicera, att handla och att vara, i pluralitet och i olikhet (jfr Biesta 2006:128). Kommunikationen blir ytterst ett svar på den andra människans väsen (Aspelin & Persson 2011:108).

På motsvarande sätt kan lärande, också när det gäller professionell röst användning, förstås som någonting som tar form i det pedagogiska mellanrummet, i den pedagogiska relationen. Med utgångspunkt i Meads teori om mänsklig intersubjektivitet utvecklar von Wright (2000) vilka

---

<sup>149</sup> Aspelin och Persson (ibid.:90) skriver termerna med bindestreck för att skilja dem från ordens vardagliga betydelser. Själv använder jag dock termerna utan bindestreck i den fortsatta framställningen.

<sup>150</sup> Aspelin (2010b) använder på engelska uttrycket *co-existence*.

<sup>151</sup> Hon utgår från Martin Buber och Hannah Arendt.

konsekvenser ett punktuellt<sup>152</sup> respektive ett relationellt<sup>153</sup> perspektiv kan få för det pedagogiska mötet. Medan det punktuella synsättet distanserar lärare och elev från varandra och gör dem till objekt, kan ett relationellt synsätt bidra till att överbygga avstånd och låta de deltagande subjekten träda fram som samverkande unika personliga identiteter (ibid.:176-178). I detta perspektiv släpper lärarens sitt tolkningsföreträde och blir delaktig i både den lärandes kunskapsinhämtning och hennes identitetsutveckling (ibid.:192).

Utvecklandet av en kompetens och identitet som lärare och professionell röst användare sker därmed enligt min mening i *den pedagogiska relationen*. Buber (1953/1993:59–61) menar att de ömsesidiga relationerna är lärandets plattform, att vi endast i förtroendefulla relationer kan förverkliga vår lärandepotential. För att våga och vilja utvecklas som röst användare antyder deltagarna i studien behovet av en trygg och bekräftande, stundtals också utmanande, relation. Dialogen i den pedagogiska relationen bygger på att läraren värnar om ett förtäta nu (Aspelin 2005:112). Den kännetecknas av personlig kontakt, ömsesidighet, förtroende, acceptans och bekräftelse. Jag tolkar detta som en alldeles speciell närvaro, som ögonblick av kondenserad samvaro och delaktighet. Pedagogiska relationer är därmed inget vi har – de är något vi är (Aspelin 2005:85).

Aspelin och Persson (2011:127) kompletterar med utgångspunkt i Jons (2008) begreppet pedagogiskt förhållningssätt med begreppet pedagogisk hållning. Den pedagogiska hållningen kan förstås med utgångspunkt i den pedagogiska ledstjärna (Jons 2008:41) läraren har som grund för sitt arbete. Lärarens hållning blir då att läraren relaterar sig själv till ett annat levande väsen – vem läraren träder fram som. Lärarens uppdrag tolkas därmed som existentiellt och personligt. Först i ett sådant möte kan ett djupgående lärande ske. Även om läraren är den part som bär ansvar för den pedagogiska relationen, förutsätter den att också den lärande träder i relation till lärare, handledare och andra för lärandet relevanta personer.

Aspelin (2005:135–136) menar att lärarens tvåfaldiga hållning av *acceptans* och *konfirmering* konstituerar den pedagogiska relationen. Den pedagogiska relationen inrymmer därmed både ett godkännande, som innebär att den andre ser och accepterar mig som den jag *är*, och ett bejakande, som uttrycker att den andre ser mig både som den jag *är* och som den jag kan *bli*, och bekräftar och stöder min utveckling. Acceptansen medför kontakt med den lärandes väsen, medan konfirmeringen bekräftar den lärandes framåtskridande. Genom denna tvåfaldiga hållning kan läraren främja förändring framför stagnation. Jag menar att denna tvåfaldiga hållning i någon mening också måste prägla den lärandes förhållande till sig själv. För att utvecklas som professionell röst användare måste hon både acceptera sig

---

<sup>152</sup> Där lärarens huvudsakliga fråga blir *Vad är eleven?* Och fokus riktas mot elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (von Wright 2000:193–195).

<sup>153</sup> I detta perspektiv riktas uppmärksamheten mot elevens individualitet och potential. Den huvudsakliga frågan blir då inte bara *Vem är eleven?* utan *Vem kan eleven vara?* (von Wright 2000:196–197). I detta perspektiv finns svaret i relationen, och slutsatsen är att såväl lärare som elev är i vardande.

själv den röst användare hon är (med resurser och brister) och kunna se sig själv som den hon har möjlighet att bli. Utgångspunkten är då att hon blir till när hon ser sig själv genom den andres ögon. I den empiriska studien framträder behovet av respons, att bli sedd och bekräftad, att kunna prata om och få individualiserade råd om den egna röst användningen som en komponent i läroprocessen, framför allt hos deltagarna Milla, Nina och Anki (se tabell 7, kapitel 6).

Biesta (2004:79) menar att det som gör oss till unika, singulära personer är just mötet med Den Andra. Jag blir till i dialogen med ett Du, som ett svar på Den Andras fråga. I relation utvecklas således både formell och existentiell kompetens (jfr Björk 2000). Aspelin (2005:141) formulerar pedagogens funktion som ”en möjlig samtalspartner”. Enligt min tolkning är det i den aktuella studien tydligt att inte bara läraren, utan även handledare och medstudenter i den formella lärande kontexten, och människor i informella kontexter blir möjliga samtalspartner i den existentiella dialog där deltagarna utvecklas som professionella röst användare. Relationer för lärande kan enligt Jons (2008:155–156) förstås som bestående av äkta möten byggda av *till-tal* och *an-svar*<sup>154</sup>. Biesta (2004:79–80) talar om lärande som att bli närvarande i en process av frågande och svarande:

While learning as acquisition is only about getting more and more, learning as responding is about showing who you are and where you stand. It is about [...] a process of coming into presence.

Detta att bli närvarande är enligt Biesta något som inte kan ske i ensamhet. Det kan bara ske i en social och intersubjektiv värld, som människan delar med andra som inte är som hon. Subjektivitet och intersubjektivitet är därmed starkt sammanflätade i alla mänskliga möten. Ett äkta pedagogiskt möte förutsätter båda aspekterna. Lärande blir då en process av att synliggöra sig själv – inte som ett självuttryck, men som ett svar på dem och det som är olikhet och annorlunda. Denna process är nödvändigtvis inte lätt eller angenäm, eftersom den handlar om att utmanas: att konfronteras med olikhet (både sin egen och andras) och våga möta svåra frågor (när det gäller en själv och andra). Att utsätta sig för lärande handlar då om att utsätta sig för risken och möjligheten att bli närvarande för sig själv och för andra.

Den mellanmänskliga sfären kommer i västerländsk kultur till uttryck främst genom samtal<sup>155</sup>. Jag menar att äkta möten kan ske i det som Jons (2008:137–138) benämner att *samtala äkta*. Hon hänvisar till Buber (1923/1994:83–86), som gör en åtskillnad mellan person och individ. Att samtala äkta handlar om en person som i relation säger ”jag är”, medan att *tala oäkta* innebär att vara en individ, som säger ”sådan är jag”. Det Jag som

---

<sup>154</sup> Johns använder dessa termer med bindestreck för att poängtera att deras betydelse inte är den vardagliga. Själv använder jag dem utan bindestreck i den fortsatta framställningen.

<sup>155</sup> Jag vill betona att samtalet innefattar också kroppsliga handlingar; röst, kroppspråk, blick, rörelse i rummet är viktiga element utöver de ord vi uttrycker.

framträder hos personen är Jag-Du och framträder genom att träda i relation till andra personer. Det Jag som framträder hos individen är Jag-Det och framträder genom att avgränsa sig mot andra individer. Detta senare Jag tolkar jag som reflexivt och självmedvetet, men inte alltid autentiskt. Jons (2010; 2008:161) formulerar en pedagogisk hållning som en fråga om att i existentiell dialog hörsamma, att tilltala och att svara an. Att hörsamma innebär då att samtala äkta och att tjäna (genom att se den lärande som den hon kan bli), att svara an innebär att kärleksfullt leda genom att omfatta den lärande och att tilltala preciseras som att provocera och att våga. Provocerandet inrymmer den nödvändiga utmaning, olikhet och det motstånd som en förändringsprocess förutsätter. Jag drar här paralleller till Mezirows (2009a och 2009b; 1990; 2000) desorienterande dilemma, som kan uppnås genom att ställas inför det främmande. Vågandet innebär enligt Jons (2010) också att som lärare ta ett personligt ansvar för den lärande.

Det äkta samtalet kännetecknas av tillit, bekräftelse, oförbehållsamhet och frihet från sken (Aspelin 2005:93–94). I detta samtal strävar båda parter efter äkthet och respekt, men inte nödvändigtvis efter att vara överens. I en pedagogisk kontext kan det äkta samtalet dock begränsas av t.ex. gruppstorlek, anonymitet, rädsla för personligt engagemang (ibid.:96). I relationer kan vi mötas som ”väsensmänniska” eller ”bildmänniska” (Aspelin ibid:88–89). Vi har alla drag av dem båda, men låter någon av dem dominera våra möten. Medan den förra låter sitt liv bestämmas av vad hon är, är den senare upptagen av hurudan hon vill ge intryck av att vara. Väsensmänniskan präglas av autenticitet men bevarar ändå sin integritet. Bildmänniskan fokuserar på sitt eget framträdande och de intryck hon vill förmedla. Den förra främjar ett äkta möte, medan den senare motverkar det. För att ett genomgripande lärande ska bli möjligt förutsätts att både den lärande och de människor hon möter vill och vågar möta andra just som väsensmänniska i den mellanmänniska sfären. Jag betraktar balansen mellan att verka som bildmänniska och som väsensmänniska som beskrivande också för den blivande lärarens pendling mellan autenticitet och framträdande i röst användningen. Aspelin och Persson (2011:129) menar dock att vi inte jämt och ständigt kan förhålla oss personligt till varandra. I ett pedagogiskt sammanhang är det vi i bästa fall kan eftersträva en växelverkan mellan en personlig och en individuell hållning (jfr Bubers resonemang om personer, som träder i relation, och individer, som avgränsar sig). Därmed utgör strävan efter en personlig pedagogisk hållning en betydelsefull aspekt i utvecklandet av undervisningen för blivande professionella röst användare.

Jag har tidigare noterat att den västerländska kulturen av i dag präglas starkt av individualism, reflexivitet och alienation (jfr Giddens 1991/1997; Ziehe 2009; 1989/1994). Mot bakgrund av att dagens samhälle domineras av dessa strömningar finns ett kontinuerligt flöde av impulser som riktar människans fokus mot yttre attribut och ett slags yttlig identitetskonstruktion. Populärkulturen och de sociala medierna bidrar till fixeringen vid (skenet av) den människan förefaller vara och hur hon värderas av andra, snarare än den hon faktiskt är. Dessa sociala och kulturella omständigheter slår även an tonen för hur blivande lärare konstruerar sig själva som professionella röst användare. Jag menar att dessa strömningar samtliga riktar

uppmärksamheten uteslutande mot den individuella ”bildmänniskan”. I ett sådant klimat ökar behovet av miljöer där också den personliga ”väsensmänniskan” får tillfälle att växa. Detta kommer till uttryck också hos deltagarna i denna studie när de lyfter fram vikten av att bli sedda och hörda, bekräftade och bemötta människa med människa för att kunna utvecklas som professionella röst användare. Som ett tentativt svar på detta behov skisserar jag i det avslutande diskussionskapitlet ett lärandets refugium<sup>156</sup> som ett landskap för röstrelaterat lärande.

---

<sup>156</sup> *Tillyflyktsort* eller *fristad* enligt *Latinsk-Svensk Ordbok* (Ahlberg, Lundqvist & Sörbom 1982).



## 8 Diskussion

I de tre resultatkapitlen (kapitel 5, 6 och 7) har jag presenterat, tolkat och diskuterat studiens centrala resultat i dialog med relevant teori. I detta avslutande kapitel skisserar jag ett lärandets refugium som ett landskap för röstrelaterat lärande. Här diskuterar jag också studiens kunskapsbidrag i förhållande till den övergripande frågan om hur utbildningen av blivande professionella röst användare kan gestaltas på ett ändamålsenligt sätt i postmodern tid.

### 8.1 Om lärandets refugium

I dagens stressiga, flytande och rotlösa "elsewhere society"<sup>157</sup> där många ständigt befinner sig i rastlös rörelse, uppkopplade och medialiserade i ett slags hyperrealitet på väg till nästa destination, riskerar autenticitet bli en bristvara. Detta faktum färgar också lärande, såväl i formella som i informella kontexter. Själva rörligheten och tempot förefaller motverka möjligheterna till existentiella möten. Det mellanmänniska mötet, hörsammandet, tilltalandet och ansvarandet, förutsätter ju samvaro och närvaro också i tid och rum. Kanske kan ett lärandets refugium bli den tillflyktsort eller fristad där mellanmänniska möten med potential för genomgripande läroprocesser möjliggörs?

Jag föreslår begreppet lärandets refugium som möjligheten till en ny riktning i läroprocessen: från yta mot djup, från individ mot person, och från främlingskap mot relation. I lärandets refugium kan både individorienterade och sociala perspektiv på fenomenet lärande omfattas i ett relationellt perspektiv. I ett lärandets refugium kan blivande professionella röst användare för en stund få dra sig undan för att genom erfarenheter i dimensionerna kropp, tanke, känsla och relation söka sin egen möjliga lärarröst. De kan utveckla sin röstmässiga kompetens och identitet på ett sätt som främjar goda muntliga relationer i klassrummet.

I lärandets refugium kan uppmärksamheten för en stund riktas både mot *något* och mot *någon* eller, för att tala med von Wright (2000), fokuseras både vad och vem i strävan efter goda pedagogiska möten. Lärandets något är då den professionella röst användningen, d.v.s. medvetenhet, kunskaper och färdigheter om röst användning i läraryrket (alltså en kompetens). Lärandets någon är den blivande professionella röst användaren: hennes syn på sig själv som röst användare i läraryrket, rösten som ett uttryck för vem hon är som

---

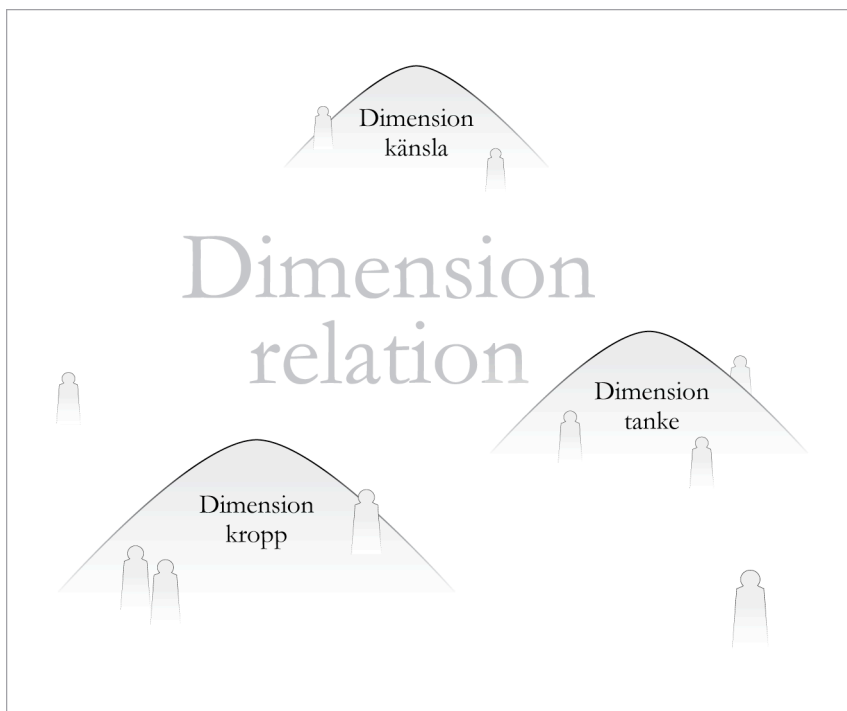
<sup>157</sup> Ett samhälle som präglas av ständig rörelse, ständig uppkoppling och tillgänglighet i olika riktningar. I detta samhälle har individen myriader av kontakter och interaktioner med människor varje dag (jfr Dalton Conley *Elswhere U.S.A.* 2010).

person (alltså en identitet). I ett lärandets refugium kan den blivande läraren erbjudas redskap att explicit utveckla sin vokala självbild (jfr Lindeberg 2005). Den vokala självbilden inrymmer svaret på frågan om hurudan hon är som röst användare i läraryrket, hur hennes egen röst svarar mot de förväntningar och krav hon själv och yrkesutövningen ställer. I ett lärandets refugium finns ett potentiellt utrymme för den lärande både för att göra och för att vara (jfr Aspelin & Persson 2011:148). Där finns enligt min syn därför förutsättningar för att på sikt utveckla såväl funktionell som existentiell kompetens som lärare och professionell röst användare (jfr Björk 2000).

Ett lärandets refugium är inte så mycket en faktisk plats, som en tänkt och önskad sådan. Ett lärandets refugium är ett mentalt rum där förståelsen av hur lärare blir professionella röst användare vilar i de mellanmännsliga mötenas sfär och präglas av ett ”dubbelt seende”. Det dubbla seendet innebär att den blivande läraren i den andras blick ser sig själv som röst användare: sådan hon för närvarande är och sådan hon har potential att bli. I ett lärandets refugium finns lärare, handledare, medstudenter och medmänniskor, som kan se både den lärandes befintliga och möjliga vara. Här finns studenter som kan bli sedda och kan se sig själva både som de människor de är och de människor de kan bli.

Till ett lärandets refugium kan den lärande för en stund ”dra sig tillbaka” och göra erfarenheter tillsammans med andra lärande eller på egen hand. I ett lärandets refugium finns möjligheter att göra röstrelaterade erfarenheter såväl kroppsligt, tankemässigt som känslomässigt. Genom mellanmännsliga möten kan den lärande få perspektiv på sig själv och på sin röst användning. Hon kan småningom lära sig att orientera sig i ett ibland nytt och okänt landskap. Hon kan balansera risk och möjlighet, utmanas och provoceras, söka trygghet och stöd i processen. I ett lärandets refugium blir lärarens uppdrag något mer än kunskapsöverföring, interaktion, handledning eller coaching. Läraren blir ett slags medvandrare, som tillsammans med den lärande finner nya stigar som svarar mot den lärandes röstrelaterade utvecklingsbehov.

I figur 17 åskådliggörs lärandets refugium som en metaforisk topografi. Här gestaltas ett landskap för röstrelaterat lärande med utgångspunkt i de fyra dimensioner som framträder i de beskrivningar av läroprocessen som deltagarna i studien gjort. I denna topografi rör sig blivande lärare när de blir professionella röst användare.



Figur 17. Lärandets refugium.

Här visualiseras lärandets refugium som ett landskap där de tre dimensionerna kropp, tanke och känsla utgör höjder. Min tolkning är att var och en av deltagarna i studien orienterar sig i landskapet med någon av höjderna som prefererad utgångspunkt. Engagemanget i var och en av dimensionerna kan uttryckas som att deltagaren söker sig allt högre upp på en höjd, utforskar den i förhållande till landskapet och därmed får en ny utblick över den professionella röst användningens landskap som helhet. Sex av deltagarna i studien orienterar sig i detta landskap med den kroppsliga dimensionen som primär referenspunkt, medan två deltagare orienterar sig med den intellektuella dimensionen som referenspunkt. Alla utom en deltagare rör sig dock via samtliga tre höjder, två av deltagarna rör sig genom landskapet på ett sådant sätt att de grundligt utforskar samtliga höjder. Några deltagare blir uppenbart förtrogna med landskapet och lär sig att finna sin egen stig utifrån de egna behoven och förutsättningarna. Några deltagare trevar sig fram och söker ännu sin röstmässiga kompetens och identitet. Att bli professionell röst användare innebär alltså att utveckla förtrogenhet med röstens landskap.

Hur kan då dimensionen relation förstås i ett lärandets refugium? I deltagarnas beskrivningar artikuleras behovet av att få samtala om, få respons på och nya perspektiv på sig själv som röst användare gång på gång. Behovet av att bli sedd, bekräftad och handledd som röst användare och som blivande

lärare, men också som människa, glimtar ständigt fram i det empiriska materialet. Aspekterna inom dimension relation pekar på att lärandet försiggår i samvaro med och närvaro av andra studerande, lärare och handledare. Den samvaro deltagarna uttrycker sitt behov av är något mer än en social gemenskap. Den förutsätter närvarande personer, som (åtminstone stundtals) är ömsesidigt beredda att träda i relation till varandra. Relationen utgör enligt min mening därmed inte en höjd, som kan bestigas på samma sätt som de tre inommänskliga dimensionerna. Däremot är dimension relation en kvalitet som präglar hela lärandets refugium. Dimension relation handlar om att ha närvaron som hållning – om att möta och mötas, om att höra och att höras, om att se och bli sedd. Metaforiskt kan dimension relation uttryckas närmast som en lärandets beskaffenhet, som präglar hela landskapet och sammanlänkar de övriga dimensionerna. Den innebär vetenskapen om att vandrigen sker tillsammans med andra vandrare i ett lärandelandskap där balansen mellan oro och tillit, risk och möjlighet, utmaning och stöd är situerad i det mellanmänniska rummet. Denna samvaro handlar om att i närvaro öppna sig för äkta möten med andra människor – och med sig själv. Medstuderande, handledare och lärare utgör medvandrare i landskapet. Under kursen erbjuds deltagarna möjligheter att betrakta, ifrågasätta och revidera sina tankar om den egna rösten och om röst användning i lärarskapet. De ges tillfälle att utbyta åsikter med andra studerande, får respons på sin egen röst användning från både elever, medauskultanter, handledare och lärare, samt uppmuntras till perspektivskiftet där de ser på sig själva med den andres blick. Lärandets refugium finns mitt i det postmoderna samhällets föränderlighet och hets. Det kan för en stund erbjuda en fristad för en process, som bäddar för autenticitet, öppenhet och ömsesidighet.

När det gäller den blivande läraren som professionell röst användare har den läroprocess jag gestaltat dubbla funktioner: att som studerande utsätta sig för närvaro och samvaro för att utvecklas som professionell röst användare och att senare som yrkesverksam lärare i sin röst användning vara närvarande och skapa utrymme för samvaro för eleverna. Genom sin röst användning kan läraren förmedla frågorna *Vem är du?* och *Vart är du på väg?* och därigenom bidra till att skapa pedagogiska relationer för växande. Endast därigenom kan blivande lärare med sin röst användning bidra till att förverkliga både pedagogikens explicita och dess implicita syfte; att både främja elevernas kunskaper, färdigheter och förmågor och att främja deras människoblivande (jfr Aspelin 2005:160; Björk 2000:254). Att utvecklas på ett personligt plan är därmed en förutsättning för att utvecklas professionellt. Kompetens och identitet växer tätt sammantvinnade. Endast den som är trygg nog i sig själv kan omfatta någon annan, som är olik, och därigenom utvecklas själv. Buber (1953/1993:68–69) skriver:

Den fostrare som övar upplevelsen av motsidan och uthärdar den, upplever samtidigt sin gräns där det annorlunda funtade tar vid och den nåd det innebär att vara förbunden med den andre.

Jag är därför enig med Aspelin (2005:167–168) som anser att lärares yrkespersonliga utveckling måste genomsyra lärarutbildningen. Meningsfull utbildning blir möjlig först när den relationella dimensionen beaktas.

Förmågan att omfatta den andra, att se det befintliga och det möjliga, utgör kärnan i lärarens arbete. Kanske kan förmågan och modet att genom rösten vara närvarande i den mellanmänniska sfären utvecklas just genom vistelser i ett lärandets refugium.

## 8.2 Om studiens kunskapsbidrag

Studiens övergripande syfte är att utforska och belysa vad det innebär att bli en professionell röst användare i läraryrket. Det torde vara ställt bortom allt tvivel att läraren i sin yrkesutövning står inför en utmanande uppgift när det gäller röst användningen. Genom sin röst ska hon kunna inte bara höras (länge och väl), utan också förverkliga sociala och pedagogiska intentioner i undervisningen. Genom sin röst ska hon träda i muntlig relation till sina elever (och kollegor). I en tid av ökande främlingskap, tilltagande samhällslig osäkerhet och medialisering av verkligheten, blir den muntliga relationen mellan lärare och elever allt viktigare. Den nuvarande definitionen av begreppet professionell röst användare är mot bakgrund av detta enligt min mening alltför begränsad i förhållande till den fundamentala betydelse rösten har i läraryrket. I tillägg till de kvantitativa och kvalitativa aspekterna på själva röst användningen skulle jag vilja föreslå att en professionell röst användare (åtminstone i pedagogisk kontext) är någon som utvecklat både *en yrkesmässig kompetens och identitet som röst användare* på ett sådant sätt att röst användningen på ett rimligt sätt möter de höga krav yrkesutövningen medför. Att vara professionell röst användare innebär att kunna använda sin röst både för att uttrycka engagemang, trovärdighet och kunnighet, och för att skapa en muntlig relation till eleverna. Detta utgör ett av lärarens sätt att vara.

Att bli professionell röst användare innebär då att som lärarstuderande gradvis utveckla sina uppfattningar, sina handlingar och sin förståelse av sig själv som röst användare och lärare. Denna process sker i nära förhållande till utvecklingen av det pedagogiska självet (jfr Huhtala 2008) d.v.s. den narrativa läraridentitet som blivande lärare konstruerar och upprätthåller genom berättelser om sig själva som röst användare och lärare. Processen omfattar därigenom den blivande lärarens berättelse om sig själv som röst användare och lärarstuderande, hennes vokala självbild och hennes syn på rösten i lärarskapet i allmänhet. Den omfattar också hur den blivande läraren genom sitt sätt att kommunicera positionerar sig inom det pedagogiska fältet. Det pedagogiska självet – och förståelsen av sig själv som professionell röst användare – rymmer således både sociala, moraliska, reflekterande och handlingsrelaterade aspekter. Det pedagogiska självet är ingen statisk konstruktion, den är föränderlig, dynamisk, stadd i ständig utveckling – liksom röst användningen. I postmodern kontext är det pedagogiska självet och lärarens förhållande till sig själv som röst användare rörliga och nomadiska fenomen: de konstrueras, förändras och upprätthålls om och om igen, både under utbildningstiden och i yrkeslivet. Jag är enig med Wenger (1998:263) när han skriver:

Education, in its deepest sense and at whatever age it takes place, concerns the opening of identities – exploring new ways of being that lie beyond the current state. Whereas training aims to create an inbound trajectory targeted at competence in a specific practice, education must strive to open new dimensions for the negotiation of the self. It places students on the outbound trajectory toward a broad field of possible identities. Education is not merely formative – its transformative.

Läroarutbildare står i dag inför utmaningen att skapa möjligheter för genomgripande lärande i ett samhälle präglad av mediebrus och rastlös rörlighet. Med utgångspunkt i de resultat studien genererat – att lärande när det gäller professionell röst användning sker integrerat genom dimensionerna kropp, tanke, känsla och relation – kan läroarutbildare sträva efter att skapa miljöer, situationer och relationer som främjar en rörelse genom alla fyra dimensioner. Jag har som ett förslag skisserat ett lärandets refugium – ett landskap för röstrelaterat lärande. Målet är ett mångdimensionellt lärande, som inbjuder lärande till att engagera sig, till att vilja och våga utsätta sig för risken att utveckla kompetens och identitet, både som människor, som lärare och som professionella röst användare. Nycklarna till detta lärande finns i meningsfulla och meningsskapande aktiviteter, som vilar i äkta pedagogiska relationer. Jag menar att endast den lärare och den lärande som vågar språnget från bildmänniska mot väsensmänniska kommer att kunna möta varandra i en autentisk, ömsesidig och förtroendefull pedagogisk relation med potential för magiska ögonblick och genomgripande lärande. Att bli professionell röst användare i läraryrket innebär därmed om något mer än att utveckla en kompetens. Det handlar om att utveckla en del av sin professionella identitet, att utvecklas som både människa och röst användare i läraryrket. Det handlar om att våga sig ut på strövtåg i ett personligt och professionellt röstlandskap, att finna sin flock och att finna sig själv.



# CODA

*Vi är på vandring.*

*Rör oss i samma landskap, med samma guide, men med var olika kartor att orientera efter.*

*Någon har vandrat här förut och har en karta med enstaka anteckningar. Hon känner stigarna, vet vart hon vill komma, vilken topp hon vill komma upp på. Vandrar ensam ett tag och söker sin flock däremellan. Vet var tröttheten kan komma, när rygsäcken börjar skava, planerar sin packning och sitt tempo allt mer noggrant.*

*Någon annan är helt ny här. Kartan är svårtolkad, grov, ungefärlig. Vet egentligen inte vart hon vill komma, vet inte vilka möjligheterna är, följer bara med som alla andra. Upptäcker gradvis sina egna styrkor eller svagheter som vandrare. Rycks med, tröttnar, pausar. Kanske återupptar vandringen längre fram. Lär sig hantera skavsåren om de kommer.*

*Någon tycker landskapet är ointressant, känner sig likgiltig inför vandringen. Märker kanske längs vägen att hon har ett utbyte av sällskapet. Hon lyssnar till medvandrarens berättelser, reflekterar över det hon ser och känner, upptäcker en ny topp att bestiga. En annan känner sig bara trött, stressad, ovillig att inlåta sig i djupare samtal. En tredje har aldrig upplevt sig som en vandrare, men inser att hon vill utvecklas. Gå längre, se mer, känna vandringen i benen.*

*Någon går fort och lätt, en annan långsamt och med möda. Någon upptäcker den slingriga stigen med oväntade utkikspplatser, en annan går där andra gått. Någon fascinerar av samtalet med medvandrarna, en annan söker upplevelser och tankeutrymme, en tredje njuter av att känna sina egna steg mot marken.*

*Alla vandrar, alla upplever - och alla förändras vi på vårt alldeles eget sätt.*



# Summary

As student teachers enter teacher education, few – if any at all – realize that their voice will become a most crucial occupational tool. Some might have realized that teachers talk a lot and that they have to raise their voice in order to be heard in the classroom. However, hardly any of the student teachers are aware of the fact that a personal, durable and expressive voice will serve as a cornerstone of both teaching and learning. The insight that their very own voice will colour the relational atmosphere in the class room, will affect pupils' attention and motivation or will have an impact on pupils' learning, might be challenging or even inconvenient. The fact is that voice problems are common (and even increasing) among both student teachers and in-service teachers. Voice problems adversely affect both the sense of professional competence and identity, and the teacher's quality of life. These facts might add to create an initial dilemma among student teachers: What about my voice – is it ok, will it do, will it stand the occupational demands throughout my carrier? Against this background the issue becomes crucial of how education in professional voice usage can best be organised in order to effectively meet the questions, needs, and demands of student teachers in a post modern time. Although there is general agreement on the importance of preventative measures for teachers, there is a lack of studies aiming at understanding the very process of this preventative education regarding the professional voice. Hence, a first step in the development of this field is to explore the learning processes involved when teachers become professional voice users.

## Main purpose and research questions

The main purpose of the thesis *Journey in the landscape of voice – a narrative study of how teachers become professional voice users* is to explore what it (really) means to become a professional voice user (Titze et al. 1997) in a teaching profession. My aim is to understand how student teachers and beginning teachers learn to use their voices as tools that enrich their teaching as well as how they learn to handle the profound vocal challenges and demands in an educational context so as to prevent future voice problems. The point of departure is the experience of the student teacher, both during the formal education about the voice as an occupational tool and during teaching practice. My explicit aim is therefore to describe, understand and explain the complexity of the learning process involved in becoming a professional voice user. This main purpose is manifested in three research questions:

1. How do student teachers describe their learning processes?
2. What are the characteristics of these learning processes?
3. What is implied by becoming a professional voice user in a teaching profession?

Through the combination of the emic perspective of the student teacher and the etic perspective of the researcher (see Denzin 1989), I want to make visible such dimensions of learning that enhance the development of a well-functioning professional voice and the vocal aspects of teacher competence and identity. The background of the study, its main purpose and the research questions are outlined in chapter 1.

## **Theoretical framework**

The thesis is situated in the borderlands of education and logopedics, and therefore calls for an interdisciplinary theoretical framework which is presented in chapter 2. Aiming at creating a multifaceted lens for in-depth understanding of the empirical study, I first briefly describe the background of teachers as professional voice users, then depict three crucial and useful theories on (adult) learning, and finally I present some aspects of the process of becoming a teacher.

### **On teachers as professional voice users**

The voice of the teacher is of paramount importance, and a major factor contributing to the establishment of good relations for learning in a classroom (Kindeberg 2011; Velsvik Bele 2008; Rogerson & Dodd 2005). In a post modern era, when major changes in, for example, information and communication are taking place, teachers are challenged to work differently from before. The climate crisis, the increasing social and economical inequality, trends towards consumption and entertainment, and multiculturalism are all influencing schools. Teacher authority is no longer self evident, but is rather earned moment by moment. Teachers have to establish good relationships with their pupils, by making their teaching motivating, by fighting for respect, and by enhancing learning in new ways. I argue that the teachers' voice usage is a core element in these processes. At the same time, teachers also face a high risk of developing vocal problems that adversely affect both their professional competence and identity (Chen et al. 2010; Preciado-López et al. 2008; Sliwinska-Kowalska et al. 2006; Simberg et al. 2005; Verdolini & Ramig 2001). Researchers widely agree on the importance of preventative measures for both student teachers and in-service teachers in order to counteract occupational voice problems (Södersten & Lindhe 2011; Bovo et al. 2007; Sala et al. 2005; Williams & Carding 2005). Voice problems are generally multi factorial (Vilkman 2004) and have to be prevented and addressed from several perspectives. In conclusion, future teachers have to have a fair opportunity to both prevent potential voice problems and to develop their voices as flexible tools for teaching.

### **On theories of learning**

As the main focus of my research interest is directed at the learning process through which teachers become professional voice users, the concept of learning is key to my theoretical framework. Learning is described as a

process of change, which results in knowledge, which I consider a threefold concept, consisting of both theoretical knowing, practical skills and ethical wisdom (Gustavsson 2000). Learning, with respect to becoming a professional voice user, also leads to changes in competence and identity. Through the theories of experiential learning (Kolb 1984; Kolb et al 2001; Kolb & Kolb 2008) and transformative learning (Mezirow et al. 1990; 2000 and 2009) I elaborate central aspects of learning with the focus on the individual. However, in order to also shed light on the social aspects of learning I turn to the theory of situated learning (Lave & Wenger 1991; Lave 1997 and 1999; Wenger 1998). Hence, I consider learning as a process of transformed participation in social practice. The individual thus engages in learning through personal and meaningful experiences, adopting an own preferred learning style (i.e. preferences as to concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization or active experimentation). Thoroughly transformative and genuine learning can occur when the individual confronts a disorienting dilemma, in which earlier meaning perspectives are reconsidered. In a dialogue with others she develops new ways of personal understanding in relation to a given phenomenon and context. Eventually, these individual processes are inevitably situated in historical, social and cultural contexts, which in turn are shaped and reshaped by the individuals they consist of.

### **On becoming a teacher**

The immediate context of the empirical study is teacher training. The learning process under study is therefore considered an aspect of the process of becoming a teacher (professionalisation). This fact situates the process of becoming a professional voice user in the midst of the gradual transition from student to teacher, from novice to expert, from student life at university (theory) to the work environment of a school (practice). Questions about teacher professionalism are discussed in terms of individual qualifications in relation to societal expectations (Luukkainen 2004; 2005). The interwoven personal and tacit dimensions of the developing competence and identity of beginning teachers are emphasized. Authenticity, empathy, and an ethical approach are defined as key to teacher identity (Sandvik 2009). Of these, at least authenticity and empathy are expressed in the voice usage of the teacher.

### **Paradigm, methodology and method**

My personal paradigm (this term is inspired by Denzin & Lincoln 2000:19) constitutes the horizon for my understanding of the research phenomenon. It can be understood as a set of fundamental beliefs, a worldviews, or a framework for interpreting the research phenomenon. In brief, I consider knowledge to be socially constructed as well as historically, culturally and socially situated. The study is primarily based on phenomenological hermeneutical epistemology (Alvesson & Sköldberg 2008; Ödman 2007; Bengtsson 1999; van Manen 1990). My research interest is directed towards the lived experiences of learning, which is understood as one aspect of the

life world of the student teachers. As a consequence, the research materials are collected or constructed in natural settings. Narrative inquiry (Clandinin et al. 2007; Heikkinen 2002; Clandinin & Connelley 2000; Riessman 1993) is the arena in which my personal paradigm and the research phenomenon meet. Narrative inquiry responds well to my emphasis on making visible the personal experience, individuality and complexity of the learning process. It also recognises paradigmatic and narrative knowledge as complementary and equally significant forms of knowing (Bruner 1985; 2002). The above issues are elaborated on in chapter 3.

Inspired by Clandinin & Connelley (2000), I view the research process in three steps: first, being in the field; second, constructing research materials to represent the experiences in the field; and third, the creation of a research text in order to communicate the findings and plausible interpretations of them. The methods for construction, analysis and presentation of the study are presented in detail in chapter 4.

The study had a longitudinal and multi method character. Ten student teachers were invited by lottery to participate in the study, nine women and one man. All of them were at the time of the study enrolled in a seven months long teacher training programme at the Faculty of Education, Åbo Akademi University, in order to become subject teachers in secondary or upper secondary school. They were attending a course on professional voice, "Rösten i fokus" (i.e. "The Voice in Focus"). This ten week long course is obligatory and consists of sixteen hours, of which six hours are lectures and ten hours are group discussions and exercises. Of the participants, eight were approximately 25 years old, one approximately 30 years old, and one approximately 35 years old. All of them had Swedish as their first language, belonging to the Swedish speaking minority in Finland. Three had a foreign language as their main teaching subject, two history, one biology, one fine arts, and one had religion as her main subject. A handful had some earlier experience of teaching. In order to guarantee the anonymity of the participants, I chose to give each participant a fictitious name and to eliminate detailed biographical information. The ten participants in the study were referred to as Milla, Lisa, Katja, Jonas, Nina, Malin, Anna, Hanna, Anki and Heidi.

Each participant took part in five interview conversations, lasting around half an hour each. These conversations thus range from a total of 150 minutes to 234 minutes per participant. Three of the conversations were conducted during the course *The Voice in Focus* (in the autumn of 2002), a fourth one was conducted three months after the course (in the spring of 2003), and the last one five years later (in the spring of 2008). The conversations were mainly conducted in classrooms at the university. Each conversation was loosely built around a semi-structured interview guide. In addition to the interview conversations, the participants kept a process diary during the course and at two points in time filled in a Swedish version of the Voice Handicap Index (Sw-VHI), which is adapted by Ohlsson & Dotevall (2009) from Jacobson et al. (1998). The Sw-VHI is a questionnaire for self-assessment of the daily consequences of voice problems. It contains 30 items related to physical, functional, and emotional aspects of voice problems. The

participants also participated in a voice observation (Østern 1988) as well as a video observation. The voice observation was conducted at the beginning of the course. The observation is built around a perceptual voice analysis, a self evaluation (made by the participant) and teacher evaluation (made by the researcher) of eight voice parameters: pitch, volume, quality, variation, resonance, tempo, breath support, and articulation. The video observations were conducted in authentic teaching situations. Each participant was video taped during a lesson she held at a practice school, resulting in observations ranging from 46 to 70 minutes in length. The video observation then served as a basis for stimulated recall in the fourth interview conversation. Participant observation was conducted by me as a researcher, teacher and speech therapist throughout the course. Parts of the research material were analysed and presented in my unpublished Licentiate thesis, *En resa i röst. Berättelser om lärande som kroppslighet och reflektion* (A voyage in voice. Narratives on learning as bodyliness and reflection) (Furu 2004).

The process of analysis was conducted along four passages with inspiration from alethic hermeneutics (Alvesson & Sköldberg 2008). The first passage consists of a descriptive understanding of the research phenomenon expressed through ten individual narratives about the learning experiences of each participant. In this passage, analysis of narratives as well as narrative analysis is conducted (McCormack 2004; Polkinghorne 1995). The second passage is the result of a phenomenological hermeneutical analysis (Lindseth & Norberg 2004) and the dialogue with relevant theory. In this passage, the results are presented as four meta narratives about learning as experiences in the dimensions body, thought, feeling, and relation. The third passage has a critical dimension to it. In this passage, the process of becoming a professional voice user as described by the participants in the study is critically viewed in the light of the theory of relational pedagogy (Aspelin 2005; Aspelin & Persson 2011). A reflexive attitude is expressed throughout the presentation of the results, but most prominently in the concluding discussion. Each of the four passages has been elaborated on in dialogue with the others. Hence the analysis is conducted as a dialogue between theoretical and empirical perspectives, between the parts and the whole, in a hermeneutical spiral movement. I consider narrative inquiry well suited for contextualisation of the research results and for addressing the temporal dimension of the phenomenon under study. Representing the results in the form of narrative, my aim is to share the results of the study in an informative and evocative way, where theory and practice are closely intertwined.

## Results

The results of the study are presented in chapters 5, 6, and 7. Throughout these chapters there is a gradually increasing level of abstraction and theoretisation of the results. An element of reflexive discussion is included in each of these chapters, in line with my quadro hermeneutical intention (Alvesson & Sköldberg 2008).

## Emergent awareness

As stated above, the fifth chapter consists of ten personal narratives, one for each participant. These narratives are written in the first person, they are temporally structured and reflect the main content of the five conversations with each participant. This chapter responds directly to the first research question. The narratives are reflected in the results of the Sw-VHI and the voice observation.

The ten personal narratives show that the participants primarily describe their learning process as a process of growing awareness leading to changes in their ways of thinking, acting, feeling and being as voice users. Initial confusion and uncertainty about the possible flaws or merits with respect to their own voice as a tool in teachership is gradually replaced with visions of how they want to develop as voice users. Although several participants were surprised to find a course about voice in the curriculum, all of them underline that voice is a most important occupational tool. They described the voice of a teacher (ideally) as pleasant, secure, clear, strong and varied. Voice usage was considered an aspect of creating confidence, respect and reliance in the classroom. During the course participants described voice observations, practical exercises and the response from other students, teachers and coaches as vital to the "opening of their ears" when it comes to voice. Some tried to convert their awareness into new practices in the teaching context: talking at a slower pace, increasing variation in intonation and stress, or striving for better breath support to their voice. In the last part of the narrative, five of the ten participants viewed themselves as professional voice users. Four of them experienced voice problems from time to time. Among the seven who were, at the time, working as teachers, issues about the voice as a tool for creating authority, respect and discipline as well as issues about confidence, dialogue and safety, were raised. The personal narratives make visible the plural ways of developing as a professional voice user. The course *The Voice in Focus* seems to have served as a framework which is charged by earlier experiences, expectations, and conceptions about voice in relation to being a teacher.

The logopedic research materials, the Sw-VHI and the voice observation, are generally in line with the descriptions in the personal narratives. The Sw-VHI was conducted at two points in time: at the beginning of the course *The Voice in Focus* (autumn 2002) and in connection with the last interview conversation (spring 2008). On the first occasion, eight of the ten participants had scores that indicated a normal voice, whereas two had scores that indicated moderate voice problems. On the later occasion, a third participant had scores that indicated voice problems. These results are in line with research on the prevalence of voice problems among student teachers, indicating that between 17 to 30 percent of teacher students show symptoms of voice problems (Claesson & Ohlsson 2011; Westerlund 2011). The overall impression was, however, a slight decline in scores among seven of the ten participants. The voice observation shows general agreement between participant and researcher evaluations. Two of the participants had a pitch that evaluated as rather high with respect to their age and one of the participants had a lower pitch than expected. Volume was considered normal

among all participants. Only one participant had a vocal quality evaluated as entirely normal. Mild strain, roughness and vocal fry were noted among the other nine participants. Variation was evaluated as normal among all the participants, however one had a wide range and one had a limited range. Resonance was described as balanced for six participants, one had a dark and three had a light resonance. Tempo was considered fast in four participants, and normal to slow among six participants. Breath was normal among four, while the other six participants had a breath that was audible. Articulation was considered normal among all participants by the researcher, whereas one of the participants wished to enhance clarity. The results of the voice observation indicated that mild voice problems cannot be detected or predicted by perceptual analysis. However, the perceptual analysis would serve as an important tool for enhancing vocal awareness and self-knowledge among student teachers.

### **Experiences in body, thought, feeling, and relation**

The sixth chapter addresses the second research question about what characterises the learning processes of student teachers becoming professional voice users. It represents the results of the phenomenological hermeneutical analysis in the form of four meta narratives revealing underlying patterns in the learning process. The analysis generated four complementary dimensions of learning: experiences in body, thought, feeling and relation. Each dimension consists of aspects, which are built upon condensations of citations by the participant i.e. descriptions of experiences related to vocal learning expressed in the interview conversations. These aspects will be mentioned in connection with the description of each dimension below.

#### *Dimension body*

The participants described their experiences of learning mainly in terms of bodily experiences. Of the 700 condensations in the material, 336 are categorised in the bodily dimension. This reflects both the fundamental position of the body as the link between self and world and its role as a site for learning. The dimension body consists of three aspects: perceptions, actions and states. Participants described their learning processes in terms of noticing, seeing, hearing, changing, practicing, or working. They seemed to understand vocal knowledge as being something that is inprinted in the body. This is not surprising, as voice is fundamentally a physical phenomenon. It is based upon breath, vibration of the vocal cords, and resonance in the mouth and nose. Vocal learning in the dimension body is presented in dialogue with the theory of body phenomenology by Merleau-Ponty (1945/2002).

#### *Dimension thought*

The condensations in this dimension are frequent: 266 of the 700 condensations in the material are referred to this category. I consider this an expression of the strong position of reason in Western tradition as well as in

learning theory. All of the ten participants were involved in academic studies, as teachers they are culturally conditioned in an atmosphere of cognitive psychology and enrolled in teacher training with a strong emphasis on reflection and verbalisation. The dimension thought consists of three aspects: insight, processing and memory. Participants described their learning experiences in terms of reacting, getting to know, understanding, reflecting upon, analyzing, pondering, or thinking about. They also expressed learning as remembering, cultivating, sprouting, and having a notion of. This dimension is presented primarily in the light of theories of Kolb (1984), Mezirow (1990; 2000) and Schön (1983; 1987).

#### *Dimension feeling*

The third dimension is less prominent in the empirical material, but still valuable in order to understand the underlying patterns of a genuine learning process. Of the 700 condensations, only 52 are expressed in this dimension. However, it is noteworthy that of the participants, two mentioned emotional aspects far more often than the other eight. These two were at the upper end of the age span, which might indicate that a kind of maturity is needed to make this component of the learning process visible. The dimension feeling is built upon the three aspects acceptance, motivation, and self-expression. Participants described how being comfortable, feeling safe or getting along well with other students and teachers were key to their learning process. They talked of having the courage and will to develop, as well as being sensitive to the feed back from others as vital to their process. Self-expression through voice was formulated as reflecting one's personality, being natural, or being oneself. The aspects of the dimension feeling are discussed in relation to theories of Kindeberg (2011) and Giddens (1991/1997). The dimension feeling also has elements of an existential understanding of learning as both functional and existential competence (Björk 2000).

#### *Dimension relation*

The fourth dimension identified in the empirical material is expressed through 46 of the 700 condensations. While the other three dimensions focus primarily on individual aspects of learning, this fourth dimension has to do with being in relation to other human beings, as well as authentic encounters and mutuality. One of the participants expressed this dimension far more often than any of the others. The three aspects of this dimension are dialogue, feedback, and shift of perspective. The participants described talking about, discussing, receiving critique, getting response, being seen, getting impressions and impulses from others, or creating necessary distance to one self, as being fundamental aspects of the vocal learning process. These aspects are presented mainly in dialogue with sociocultural perspectives on learning (Säljö 1996/2007; Dysthe 2003) and theories of situated learning (Lave & Wenger 1991).

In conclusion, learning to be a professional voice user is a multidimensional process, where experiences in the body, thought, feeling and relation are interwoven so as to contribute to genuine learning. The learning process is



viewed as a gradual shift from peripheral and passive to central and active participation in a culture of teachers as professional voice users. This shift implies new ways of talking about and understanding the occupational significance of voice in teachership and participants are constantly developing new habits which correspond to the vocal challenges of their occupation.

### **Being seen as the voice user I am, and the one I can become**

Based on the descriptive analysis in chapter five and the presentation in dialogue with relevant theory in chapter six, the seventh chapter is a critically coloured elaboration of the interpretation, anchored in the theory of relational education (Aspelin & Persson 2011; Jons 2008; Bingham & Sidorkin 2004). The existential and relational elements of the vocal learning process are discussed against the background of dialogue philosophy, as formulated by Martin Buber (Buber 1953/1993; 1923/1994). In this abstraction of the research results, I argue that a relational perspective to learning and teaching adds value and depth and makes a genuinely transformative learning process possible. The learning process is understood as a movement in the field between actual and possible voice (Falk 2005). It is also described as a process located in the 'between' i.e. the focal point is altered from the individual or social to the relational. I argue that the process of becoming a professional voice user in the educational context can be considered to be the growth of both a functional and existential competence and identity.

The learning process explored in the study is fundamentally rooted in and enhanced by interhuman relationships, in moments of presence and in co-existence (Aspelin 2010). The participants describe a learning process of ambivalence, doubt, sometimes even resistance. The descriptions reveal a discrepancy between the idealised picture of how the voice of a teacher should be, and the uncertainties of the actual, present voice. Hence, to embark on the voyage towards professional voice usage is to dare to change, to develop new habits and understandings of oneself and one's voice in relation to the occupation. In this process, moments of presence and co-existence of students and teachers contribute to nurture multi dimensional learning. Authentic inter human relationships and encounters promote genuine learning. In addition to the physical or intellectual dimensions of learning with respect to voice, I emphasise that the emotional and relational aspects need to be addressed. As a tentative answer to the call for an existential space for learning, I suggest below the concept of a learning refuge.

## A refuge for learning

Against the background of a postmodern, rootless, hectic and floating *elsewhere society*<sup>158</sup> where everyone is increasingly in restless motion, constantly connected to the Internet and medialised in a form of hyper reality on their way to the next destination, authenticity seems to become a commodity in short supply. The motion itself, the pace at which connections are created and ended, and the multiple selves that swirl around on the Internet, counteract the possibilities of genuine encounters, eye to eye contacts as in flesh and blood. I ask myself if there is a shortage of time and space for genuine possibilities for learning in general as well as specifically when it comes to voice.

As an opening for a new direction in the learning process, I suggest the concept of a refuge for learning (chapter 8). In this imagined space, there is room for a transition from surface to depth, from alienation to relation, from the individual to the personal. It is a potential space for being as well as doing, which can, in my opinion, nurture the development of both functional and existential competence in future teachers and provide a space for them to address issues of professional and vocal identity. The refuge for learning provides a space where the development of professional voice users is situated in a sphere of inter human encounters. It is further characterised by a form of double vision, i.e. the student teacher can see herself through the eyes of the others as the voice user she currently is and the one she can develop into in the future.

In this refuge for learning, student teachers can withdraw to create experiences together with fellow students, teachers or supervisors. They can construct multidimensional experiences in body, thought, and emotion. They can, through the relational dimension, gain new perspectives on themselves as voice users. In the best of worlds, the student teacher can oscillate between this imagined space and a concrete authentic teaching practice, where she can apply her discoveries as a professional voice user. The refuge is hence a landscape in the midst of the real world. It is slightly shielded, but still in contact with the occupational reality. It is a terrain where fellow students, teachers and supervisors are path finders and fellow wanderers, sharing their learning experiences on the way. Vital to this landscape is that it is built on trust, mutuality and openness. Student teachers are free to engage in learning experiences that might challenge or broaden their preconceptions about themselves as voice users. They can, ideally of course, choose between a variety of learning tools that are perceived meaningful and enhance their construction of a vocal professional self. I argue that experiences made in this kind of a landscape can also serve as a cornerstone in building a vocal competence and identity as a teacher, which can in a positive way influence

---

<sup>158</sup> A term that American sociologist Dalton Conley in his book *Elsewhere, U.S.A.* uses to describe how many of us live today. A multitude of changes in technology, psychology, culture and economy seems to have affected our lives in the direction of continuous motion, connectivity and multi-tasking.

the relational dimension in future classrooms. Ultimately, a prerequisite to the ability to see (and hear) others is to have been seen (and heard) by others.

The main purpose of the study has been to explore what it (really) means to become a professional voice user in an educational context. It is clear that teachers are confronted with a vocally demanding and delicate situation as they enter a classroom in postmodern time. To be a professional voice user and teacher today implies being able to use the voice in an expressive, trustworthy, and authentic way, but above all to be able to create oral relationships with the pupils. As such, it must be considered one of a teacher's fundamental ways of being and expressing herself. Thus, the definition of the concept professional voice user has to be broadened to contain aspects of professional vocal competence and identity. The process of becoming a professional voice user is closely connected to the development of a pedagogical self (Huhtala 2008). In consequence, it has self-reflexive elements, it is morally, socially and actionally constructed, and it has a dynamic and transitory character. Only the student teacher that dares to take the step into the unknown has the potential to develop a professional vocal competence and identity that can serve as a ground for future educational relations with potential for mutuality and authenticity in the classroom. As such, becoming a professional voice user is fundamentally a process of daring to embark on a journey in the landscape of voice, of finding one's flock and finding oneself as a voice user and teacher.

# Referenser

- Stockholms läns Arbetshälsorapport 2007*. Hämtad från <http://www.folkhalsoguiden.se/Rapport.aspx?id=2491> (Tillgänglig 30 maj 2011)
- Ahlberg AW, Lundqvist N & Sörbom G (1982) *Latinsk-svensk Ordbok. 2:a upplagan*. Stockholm: Esselte Studium.
- Alexandersson M (1994) *Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande*. I Madsén T (red.) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson M & Sköldberg K (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderberg E (2008) Efter tre år i yrket – om mötet mellan utbildning och skolverklighet. I Nordheden I & Paulin A (red.) *Att äga språk*. Stockholms universitets förlag.
- Arfwedson GB & Arfwedson G (2002) *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aronson A & Bless D (2009) *Clinical voice disorders. (4th Ed.)* New York: Thieme Inc.
- Aspelin J (2005) *Den mellanmännsliga vägen*. Stockholm: Symposion.
- Aspelin J (2010a) *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin J (2010b) What really matters is in between. Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Education Inquiry*, 2, 2010, 127–136.
- Aspelin J & Persson S (2011) *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Atkinson P & Delamont S (2006a) Editors' introduction: Narratives, lives, performances. In Atkinson P & Delamont S (Eds.) *Narrative methods. Volume I*. London: Sage.
- Atkinson P & Delamont S (2006b) Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry*, 16, 164–172.
- Barthes R (1988) *The semiotic challenge*. Berkeley: University of California Press.
- Bengtsson J (1996/2007) Vad är reflektion? I Brusling C & Strömquist G (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson J (1998) *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson J (1999) En livsvärldsansats i pedagogik. I Bengtsson J (red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bermudez de Alvear RM, Baron FJ & Martinez-Arquero AG (2011) School teachers' vocal use, risk factors, and voice disorder prevalence: Guidelines to detect teachers with current voice problems. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 63, 209–215.

- Biesta G (2004) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. I *Nordisk Pedagogik*, 24, 70–82.
- Biesta G (2006) *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bingham C & Sidorkin (Eds.) (2004) *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Björk G (2000) *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Bovo R, Galceran M, Petruccelli J & Hatzopoulos S (2007) Vocal problems among teachers: Evaluation of a preventive voice program. *Journal of Voice*, 21, 705–722.
- Bruner J (1985) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner (1990) *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner J (2002) *Making stories. Law, literature, life*. London: Harvard University Press.
- Bruner J (2004) Life as Narrative. *Social Research*, 71, 691–710.
- Buber M (1953/1993) *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Buber M (1923/1994) *Jag och du*. Ludvika: Dualis.
- Carding P (2000) *Evaluating voice therapy*. London: Whurr Publishers.
- Carlgren I & Marton F (2001) *Lärare av imorgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nummer ett. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carr D (1986) *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana University Press.
- Chan RWK (1994) Does the voice improve with vocal hygiene education? A study of some instrumental voice measures in a group of kindergarten teachers. *Journal of Voice*, 8, 279–291.
- Chen SH, Hsiao TY, Hsiao LC, Chung YM & Chiang SC (2007) Outcome of resonant voice therapy for female teachers with voice disorders: Perceptual, physiological, acoustic, aerodynamic, and functional measurements. *Journal of Voice*, 21, 415–425.
- Chen SH, Chiang SC, Chung YM, Hsiao LC & Hsiao TY (2010) Risk factors and effects of voice problems. *Journal of Voice*, 24, 183–192.
- Claesson S (1999) ”Hur tänker du då?” *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Diss.) Göteborg Studies in Educational Sciences 130. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson S (2002) *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson S (2004) *Lärares levda kunskap*. Göteborg Studies in Educational Sciences 217. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Claesson S & Ohlsson AC (2011) *Teacher students' voices*. Paper presented at NERA Congress in Jväsby, 9–12 March, 2011
- Clandinin DJ & Connelley FM (2000) *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin DJ (2007) (Ed.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin DJ & Rosiek J (2007) Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In Clandinin DJ (Ed.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin DJ, Pushor D & Murray Orr A (2007) Locating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58, 21–35.
- Colaizzi PF (1978) Learning and existence. I Valle RS & King M (Eds.) *Existential-Phenomenological alternatives for Psychology*. NY: Oxford University Press.
- Colnerud G & Granström K (2002) *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colton RH, Casper JK & Leonard R (2006) *Understanding voice problems*. (3rd ed.) Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Connelly FM & Clandinin DJ (1999) Narrative inquiry. In Keeves JP & Lakomski G (Eds.) *Issues in educational research*. Amsterdam: Pergamon.
- Cortazzi M (1993) *Narrative analysis*. London: Routledge Falmer.
- Cortazzi M & Jin Lixian (2006) Asking questions, sharing stories and identity construction: sociocultural issues in narrative research. In Trahar S (Ed.) *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Csordas TJ (1994) Introduction: the body as representation and being-in-the-world. I Csordas TJ (Ed.) *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self. Cambridge Studies in Medical Anthropology 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlberg K, Drew N & Nyström M (2001) *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Damasio AR (1994/2006) *Descartes misstag. Känsla, förnuft och den mänskliga hjärnan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Damasio AR (1999/2002) *Känslan av att leva. Kroppens och känslornas betydelse för medvetenheten*. Stockholm: Natur och kultur.
- Damasio AR (2003) *På spaning efter Spinoza. Glädje, sorg och den kännande hjärnan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Damasio AR (2010/2011) *Du och din hjärna. Så skapar hjärnan ditt medvetande*. Sundbyberg: Optimal Förlag.

- deBodt MS, Wuyts FL, Van de heyning PH, Lambrechts L & vanden Abeele D (1998) Predicting vocal outcome by means of a vocal endurance test: A 5-year follow-up study in female teachers. *Laryngoscope*, 108; 1363–1367.
- deJong FICRS, Kooijman PGC, Thomas G, Huinck WJ, Graamans K & Schutte HK (2006) Epidemiology of voice problems in Dutch teachers. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 58, 186–198.
- Denzin NK (1989) *Interpretative biography*. Qualitative Research Methods Vol 17. Newbury Park: Sage.
- Denzin NK & Lincoln YS (2000) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Dewey J (1934/1980) *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dewey J (1938/1998) *Experience and Education*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- Dewey J (1958) *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.
- Dreier O (1999) Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Nielsen K & Kvale S (Eds.) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Duffy OM & Hazlett DE (2003) The impact of preventative voice care programs for training teachers: A longitudinal study. *Journal of Voice*, 18, 63–70.
- Dysthe O (red.) (2001/2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elkjaer B (2009) Pragmatism: A learning theory for the future. I Illeris K (Ed.) *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.
- Elliott J (2005) *Using narrative research in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Ellis C & Bochner AP (2000) Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In Denzin NK & Lincoln YS (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Ellström P (1992) *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Elmholdt C (2003) Kreativ læring er ikke nok. I Nielsen K & Kvale S (Eds.) *Praktikkens læringslandskab*. København: Akademisk forlag.
- Falk EM (2005) Hermeneutik och didaktik. I Selander S & Ödman PJ (red.) *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Fetterman DM (1998) *Ethnography step by step. Applied Social Research Methods Series, volume 17*. Thousand Oaks: Sage.
- Feyerabend P (1993/2000) *Mot metodtvånget*. Lund: Arkiv.

- Fontana A & Frey JH (2000) The interview: From structured questions to negotiated text. In Denzin NK & Lincoln YS (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Forskningsetiska delegationen (2002) *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Forskningsetiska delegationen (2009) *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om anordnande av etikprövning*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Fox C (2006) Stories within stories: dissolving the boundaries in narrative research and analysis. In Trahar S (Ed.) *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Fransson G & Morberg Å (2001) Seminarier med nya lärare. I Fransson G & Morberg Å (red.) *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fransson G & Morberg Å (2001) Den röda tråden. I Fransson G & Morberg Å (red.) *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fritzell B (1996) Voice disorders and occupations. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 21, 7–12.
- From J & Homgren C (2000) Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk Pedagogik*, 20, 219–229.
- Furu AC (2004) *En resa i röst. Berättelser om lärande som kroppslighet och reflektion*. Opublicerad avhandling för licentiatexamen. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Gadamer HG (1960/1990) *Sanning och metod – i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens A (1991/1997) *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gillivan-Murphy P, Drinnan MJ, O'Dwyer TP, Ridha H & Carding P (2006) The effectiveness of a voice treatment approach for teachers with self-reported voice problems. *Journal of Voice*, 20, 423–431.
- Gotaas C & Starr CD (1993) Vocal fatigue among teachers. *Folia Phoniatrica*, 45, 120–129.
- Grimen H (2008) Profesjon og kunnskap. I Molander A & Terum LI (Eds.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson B (2000) *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson S (2008) *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. Göteborg Studies in Educational Sciences 266. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansén SE (1997) "Jag är proffs på det här" Om lärares arbete under en tid av förändring. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 16/1997.



- Hansén SE & Sjöberg J (2006) Epilog. I Sjöberg J & Hansén SE (red.) *Framtidens lärare. Om lärarutbildningens sambälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 17/2006.
- Hargreaves A (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves A (2000) Four ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2).
- Hargreaves A (2003/2004) *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Haugsted MT (2004) Mundtlighet og didaktik. I Schnack K (Ed.) *Didaktik på kryds og tværs*. København: DPU.
- Hazlett DE, Duffy M & Moohead SA (2011) Review of the impact of voice training on the vocal quality of professional voice users: implications for vocal health and recommendations for further research. *Journal of Voice*, 25, 181–191.
- Heggen K (2008) Profesjon og identitet. I Molander A & Terum LI (Eds.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heidegger M (1926/1993) *Varat och tiden*. Del 1 och 2. Göteborg: Daidalos.
- Heikkinen HLT (2002) Whatever is narrative research? In Huttunen R, Heikkinen HLT & Syrjälä L (Eds.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi.
- Heikkinen HLT, Huttunen R, Niglas K & Tynjälä P (2005) Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36, 340–354.
- Heikkinen HLT (2007) Tarinat opettajankuolituksen välineenä. I Heikkinen HLT & Syrjälä L (Eds.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajundesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen HLT, Huttunen R & Syrjälä L (2007) Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15, 5–19.
- Hellspong L (2001) *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hendy L (2009) How a teacher's voice affect pupils' behaviour. *Teaching expertise*. Hämtad från <http://www.teachingexpertise.com/articles/your-voice-your-job-669> (tillgänglig 30 maj 2011).
- Hodder I (2004) The interpretation of documents and material culture. In Denzin NK & Lincoln YS (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Huhtala A (2008) *Det pedagogiska självet. En narrativ studie av direktvalda svensk lärarstudenters berättelser*. (Diss.) Helsingfors: Helsingfors Univeristet. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.

- Hydén LC (1997) De otaliga berättelserna. I Hydén LC & Hydén M (Eds.) *Att studera berättelser – samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hyvärinen M (2006) Towards a conceptual history of narrative. In Hyvärinen M, Korhonen A & Mykkänen J (Eds.) *The travelling concept of narrative*. Studies across disciplines in the humanities and social sciences 1. Helsinki: Collegium.
- Illeris K (2007) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ilomäki I, Mäki E & Lukkanen AM (2005) Vocal symptoms among teachers with and without voice education. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 30, 171–174.
- Ilomäki I, Laukkanen AM, Leppänen K & Vilkmann (2008) Effects of voice training and voice hygiene education on acoustic and perceptual speech parameters and self-reported vocal well-being in female teachers. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 33, 83–92.
- Isberg L (1993) Att förändras från lärarstudier till professionell lärare. I *Lärarprofessionalism*. Köbenhavn: Unge Pædagoger.
- Jacobson B, Johnson A, Grywalski C, Silberg A, Jacobson G, Benninger MS & Newman CW (1997) The Voice Handicap Index (VHI): Development and Validation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 66–70.
- Johansson L (2005) *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Jons L (2008) *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. (Diss.) Doktorsavhandling vid Pedagogiska Institutionen nr 147. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Jons L (2010) *Lärar-student-relationen som en existentiell dialog*. Presentation under konferensen NU2010 Dialog för lärande, 13–15 oktober 2010, Stockholms Universitet.
- Jonsdottir VI, Bernadette EB, Martin PJ & Sigurdardottir G (2002) A comparison of the occurrence and nature of vocal symptoms in two groups of Icelandic teachers. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 27, 98–105.
- Jonsdottir V, Laukkanen AM & Siikki I (2003) Changes in teacher's voice quality during a working day with and without electric sound amplification. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 55, 267–280.
- Kakkori L (2009) Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29, 273–280.
- Karlsen G (2006) Lærerutdanningens læreridealer – og noen alternativer. I Sjöberg J & Hansén SE (red.) *Framtidens lärare. Om lärarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 17.
- Kaufman TJ & Johnson TS (1991) An exemplary preventative voice program for educators. *Seminars in Speech and Language*, 12, 40–48.

- Kegan R (2009) What "form" transforms? I Illeris K (Ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Kemmis S & McTaggart R (2000) Participatory Action Research. I Denzin NK & Lincoln YS (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Kindeberg T (2011) *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Knip-Häggqvist E (2010) *Den talade bokens poetik. En studie med fokus på olika unga vuxnas reception av tre fiktiva texter inlästa på band*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Kolb DA (1984) *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb DA, Boyatzis RE & Mainemelis C (2001) Experiential Learning Theory: Previous research and new directions. In Sternberg RJ & Zhang LF (Eds.) *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kolb AY & Kolb DA (2008) Experiential learning Theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. I Armstrong SJ & Fukami C (Eds.) *Handbook of management learning, education and development*. London: Sage.
- Kooijman PGC, deJong FIRCS, Thomas G, Huinck W, Donders R, Graamans K & Schutte HK (2006) Risk factors for voice problems in teachers. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 58, 159–174.
- Kooijman PGC, Thomas G, Graamans K & deJong FICRS (2007) Psychosocial impact of the teacher's voice throughout career. *Journal of Voice*, 21, 316–324.
- Koufman JA & Blalock PD (1988) Vocal fatigue and dysphonia in the professional voice user: Bogart-Bacall syndrome. *Laryngoscope*, 98, 493–498.
- Kovacic G (2005) Voice education in teacher training: An investigation into the knowledge about the voice and voice care in teacher training students. *Journal of Education for Teaching*, 31, 87–97.
- Kristensson Uggla B (2005) Tolknigens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I Selander S & Ödman PJ (red.) *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Kuhn TS (1962/1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Kuzmic J (1994) A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10, 15–27.
- Kvale S (1996) *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale S & Nielsen K (1999) Landskab for læring. I Nielsen K & Kvale S (Eds.) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Kvale S & Nielsen K (2003) Læring på kryds og tværs i praktikkens læringslandskab. I Nielsen K & Kvale S (Eds.) *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Kvalbein IA (2006) Lærerutdannere, didaktikk og profesjonsorientering. I Sjöberg J & Hansén SE (red.) *Framtidens lärare. Om lärarutbildningens sambälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 17.
- Lakoff G & Johnson M (1999) *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. NY: Basic Books.
- Lallh AK & Putnam Rochet A (2000) The effect of information on listeners' attitudes toward speakers with voice or resonance disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 782–795.
- Laukkanen AM (1995) *On speaking voice exercises*. (Diss.) Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 445. University of Tampere.
- Lave J & Wenger E (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J (1997) Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk pedagogik*, 17, 140–151.
- Lave J (1999) Læring, mesterlære, social praksis. I Nielsen K & Kvale S (Eds.) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave J (2009) The practice of learning. I Illeris K (Ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Lewis P (2010) Editorial: The Narrative Turn. *In Education*, 16 (2). Hämtad från <http://ineducation.ca/article/editorial-narrative-turn> (Tillgänglig 25 maj 2011).
- Lindeberg AM (2005) *Millainen lanlaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva*. (Diss.) Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Lindhe C & Hartelius L (2009) Speech-language pathology students' self-reports on voice training: Easier to understand or to do? *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 34, 51–59.
- Lindseth A & Norberg A (2004) A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 18, 145–153.
- Luukkainen O (2004) *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (Diss.) Acta Universitatis Tamperensis 986. University of Tampere.
- Luukkainen O (2005a) *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Luukkainen O (2005b) Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. I Luukkainen O & Valli R (Eds.) *Kaksitoista teesia opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Lyberg Åhlander V, Rydell R, Eriksson J & Schalén L (2010) Throat related symptoms and voice: development of an instrument for self assessment of throat-problems. *Ear, Nose and Throat Disorders*, 10:5. Hämtad från <http://www.biomedcentral.com/1472-6815/10/5> (Tillgänglig 30 maj 2011).
- Lyberg Åhlander V (2011) *Voice use in teaching environments. Speakers' comfort*. (Diss.) Faculty of Medicine, Doctoral Dissertation series 2011:24. Lund: Lund University.
- Lyberg Åhlander V, Rydell R & Löfqvist A (2011) Speaker's comfort in teaching environments: Voice problems in Swedish teaching staff. *Journal of Voice*, 25, 430–440.
- Lyon ML & Barbalet JM (1994) Society's body: emotion and "somatization" of social theory. I Csordas TJ (Ed.) *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self. Cambridge Studies in Medical Anthropology* 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinen A (2000) *Towards the essence of adult experiential learning*. Jyväskylä: SoPhi.
- Marshall C & Rossman GB (1999) *Designing qualitative research. 3rd edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Martin SP (2003) *An Exploration of Factors which have an Impact on the Vocal Performance and Vocal Effectiveness of newly qualified Teachers/Lecturers*. (Diss.) Greenwich: University of Greenwich.
- Mattiske JA, Oates JM, Greenwood KM (1998) Vocal problems among teachers: A review of prevalence, causes, prevention, and treatment. *Journal of Voice*, 12, 489–499.
- McCormack C (2004) Storying stories: a narrative approach to in-depth interview conversations. *Social Research Methodology*, 7, 219–236.
- Merleau-Ponty M (1945/2002) *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mezirow J and Associates (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J and Associates (2000) *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J (2009a) Transformative learning theory. In Mezirow J, Taylor EW and Associates (Eds.) *Transformative Learning in Practice*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J (2009b) An overview on transformative learning. I Illeris K (Ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Mik-Meyer N & Järvinen M (2005) Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I Järvinen M & Mik-Meyer H (Eds.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Molander A & Terum LI (2008) Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander A & Terum LI (Eds.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Morberg Å & Fransson G (2001) Förändrade förutsättningar för lärararbetet. I Fransson G & Morberg Å (red.) *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Morberg Å (2005) Med örat mot nyblivna lärare – lärarutbildningen i backspegeln. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:2.
- Morton V & Watson DR (1998) The teaching voice: problems and perceptions. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 23, 133–139.
- Moss L (1993) Forståelse og udvikling av lærerpraksis. I Cederström J, Moos L, Rahbeck Schou L & Rasmussen J (Eds.) *Lærerprofessionalisme*. København: Unge Pædagoger.
- MOT Norstedts Svensk Ordbok 1.0 (1999) Norstedts Akademiska Förlag.
- MOT Norstedts stora engelska ordbok 1.0 engelska-svenska (2000) Norstedts Akademiska Förlag.
- Munier C & Kinsella R (2008) The prevalence and impact of voice problems in primary school teachers. *Occupational Medicine*, 58, 74–76.
- Määttä K (2005) Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. I Luukkainen O & Valli R (Eds.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nielsen K & Kvale S (1999) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen K & Kvale S (2003) *Praktikkens læringslandskab*. København: Akademisk forlag.
- Nybohm M & Torrkulla G (2008) *Filosofisk ordbok, Filosofia.fi* (Eurooppalaisen filosofian seura ry). Hämtad från <http://filosofia.fi/se/ordbok> > (Tillgänglig 30 maj 2011).
- Ohlsson AC (1988) *Voice and work environment: Towards an ecology of vocal behaviour*. (Diss.) Department of Logopedics and Phoniatics. Gothenburg University.
- Ohlsson AC (1990) *Utbildningsprogram för förebyggande röstvård*. Arbetsmiljöfondens sammanfattningar 1371. Stockholm: Arbetsmiljöfonden.
- Ohlsson & Dotevall (2009) Voice Handicap Index in Swedish. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 34, 60–66.
- Orr R, deJong F & Cranen B (2002) Some objective measures indicative of perceived voice robustness in student teachers. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 27, 106–117.
- Pasa G, Oates J & Dackakis G (2007) The relative effectiveness of vocal hygiene training and vocal function exercises in preventing voice disorders in primary school teachers. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 32, 128–140.
- Paulin A (2008) Första tiden i yrket – från student till lärare. I Nordheden I & Paulin A (red.) *Att äga språk*. Stockholm: Stockholms universitets Förlag.

- Pekkarinen E, Himberg L & Pentti J (1992) Prevalence of vocal symptoms among teachers compared with nurses: a questionnaire study. *Scandinavian journal of Logopedics and Phoniatrics*, 17, 113–117.
- Pinnegar S & Daynes JG (2007) Locating the narrative turn historically: Thematics in the turn to narrative. In Clandinin DJ (Ed.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Polkinghorne DE (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. I Hatch JA & Wisniewski R (Eds.) *Life history and narrative*. Qualitative studies series 1. London: The Falmer Press.
- Preciado-López J, Pérez-Fernández, Calzada-Uriondo M & Preciado-Ruiz P (2008) Epidemiological study of voice disorders among teaching professionals of La Rioja, Spain. *Journal of Voice*, 22, 498–508.
- Rantala L (2000) *Ääni työssä. Naisopettajien äänenkäyttö ja äänen kuormittuminen*. (Diss.) Acta Universitatis Ouluensis: B Humnaiora 37. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Rantala L & Vilkmán E (1999) Relationship between subjective voice complaints and acoustic parameters in female teachers voices. *Journal of Voice*, 13, 484–495.
- Riessman CK (1993) *Narrative analysis*. Qualitative research methods series 30. Newbury Park: Sage.
- Riessman CK (2008) *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Rogerson J & Dodd B (2005) Is there an effect of dysphonic teachers' voices on children's processing of spoken language? *Journal of Voice*, 19, 47–60.
- Roy N, Bless DM & Heisey D (2000) Personality and voice disorders: A multitrait-multidisorder analysis. *Journal of Voice*, 14, 521–548.
- Roy N, Gray SD, Simon M, Dove H, Corbin-Lewis K & Stemple JC (2001) An evaluation of the effects of two treatment approaches for teachers with voice disorders: A prospective clinical trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 286–296.
- Roy N, Weinrich B, Gray SD, Tanner K, Walker Toledo S, Dove H, Corbin-Lewis K & Stemple JC (2002) Voice amplification versus vocal hygiene instruction for teachers with voice disorders: A treatment outcome study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 625–638.
- Roy N, Weinrich B, Gray SD, Tanner K, Stemple JC & Sapienza CM (2003) Three treatments for teachers with voice disorders: A randomized clinical trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 670–688.
- Roy N, Merrill RM, Thibeault S, Parsa RA, Gray SD & Smith EM (2004a) Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 281–293.

- Roy N, Merrill RM, Thibeault S, Gray SD & Smith EM (2004b) Voice disorders in teachers and the general population: Effects on work performance, attendance, and future career choices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 542–551.
- Russell A, Oates J & Greenwood KM (1998) Prevalence of voice problems in teachers. *Journal of Voice*, 12, 467–479.
- Rønnestad MH (2008) Profesjonell utvikling. I Molander A & Terum LI (Eds.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sala E, Laine A, Simberg S, Pentti J & Suonpää J (2001) The prevalence of voice disorders among day care center teachers compared with nurses: A questionnaire and clinical study. *Journal of Voice*, 15, 413–423.
- Sala E, Airo E, Olkinuora P, Simberg S, Ström U, Laine A, Pentti J & Suonpää J (2002) Vocal loading among daycare center teachers. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 27, 21–28.
- Sala E, Sihvo M & Laine A (2005) *Röstergonomi. Röstern – ett fungerande arbetsredskap*. Helsingfors: Institutet för arbetshygien, Arbetsarkivstyrelsen.
- Sala E, Hellgren UM, Ketola R, Laine A, Olkinuora P, Rantala L & Sihvo M (2009) *Ääniergonomian kartoitusopas. Työpaikalla tehtävää ääniergonomisia selvityksiä varten*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Sala E, Rantala L & Hakala S (2010) *Voice screening in work environment – handbook and checklist*. Föredrag presenterat vid the 28th World Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatics (IALP) i Aten, augusti 2010.
- Sandström Kjellin M, Stier J, Davies T & Asunta T (2009) Teacher's voices about being a teacher: Comparative studies in England, Finland and Sweden. *Canadian Social Science*, 5, 68–81.
- Sandvik M (2009) *Jag har bittat mig själv och barnen. Barntädgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademi Förlag.
- Sapir S, Keidar A & Mathers Smith B (1993) Vocal attrition in teachers: Survey findings. *European Journal of Disorders of Communication*, 28, 177–185.
- Schewell C (2009) *Voice work. Art and science in changing voices*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Schmidt CP, Andrews ML & McCutcheon JW (1998) An acoustical and perceptual analysis of the vocal behavior of classroom teachers. *Journal of Voice*, 12, 434–443.
- Schneider B, Enne R, Cecon M, Diendorfer-Raner G, Wittels P, Bigenzahn W & Johannes B (2006) Effects of vocal constitution and autonomic stress-related reactivity on vocal endurance in female students. *Journal of Voice*, 20, 242–250.
- Schön DA (1983) *The reflective practitioner*. Aldershot: Arena.
- Schön DA (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Segolsson M (2011) *Lärandets hermeneutik – Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. (Diss.) Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. Avhandling nr 10.
- Selander S & Ödman PJ (2005) *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Simberg S, Laine A, Sala E & Rönnemaa AM (2000) Prevalence of voice disorders among future teachers. *Journal of Voice*, 14, 231–235.
- Simberg S (2004) *Prevalence of vocal symptoms and voice disorders among teacher students and teachers and a model of early intervention*. (Diss.) Publications of the Department of Speech Sciences. Helsinki: University of Helsinki.
- Simberg S, Sala E, Vehmas K & Laine A (2005) Changes in the prevalence of vocal symptoms among teachers during a twelve-year period. *Journal of Voice*, 19, 95–102.
- Simberg S, Sala E, Tuomainen J, Sellman J & Rönnemaa AM (2006) The effectiveness of group therapy for students with mild voice disorders: A controlled clinical trial. *Journal of Voice*, 20, 97–109.
- Sjöberg J & Hansén SE (2006) Prolog. I Sjöberg J & Hansén SE (red.) *Framtidens lärare. Om lärarutbildningens sambälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 17.
- Sliwinska-Kowalska M, Niebudek-Bogusz E, Fiszer M, Los-Spychalska T, Kotylo P, Szurowska-Przygocka B & Modrzewska M (2006) The prevalence and risk factors for occupational voice disorders in teachers. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 58, 85–101.
- Smeby JC (2008) Profesjon og utdanning. I Molander A & Terum LI (Eds.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smit B, Fritz E & Mabalane V (2010) A conversation of teachers: In search of professional identity. *The Australian Educational Researcher*, 37, 93–106.
- Smith E, Gray SD, Dove H, Kirchner Lestner H & Heras H (1997) Frequency and effects of teachers' voice problems. *Journal of Voice*, 11, 81–87.
- Smith E, Lester Kirchner H, Taylor M, Hoffman H & Lemke JH (1998a) Voice problems among teachers: Differences by gender and teaching characteristics. *Journal of Voice*, 12, 328–334.
- Smith E, Lemke J, Taylor M Lester Kirchner H & Hoffman H (1998b) Frequency of voice problems among teachers and other occupations. *Journal of Voice*, 12, 480–488.
- Smith JA, Flowers P & Larkin M (2009) *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. London: Sage.
- Smolander S & Huttunen K (2006) Voice problems experienced by Finnish comprehensive school teachers and realization of occupational health care. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 31, 166–171.

- Stemple JC, Glaze LE & Gerdeman Klaben B (2000) *Clinical Voice Pathology*. 3rd ed. San Diego: Singular.
- Sundli L & Söndenå K (1996/2007) Reflektion och handledning i lärarutbildningens praktik. I Brusling C & Strömquist (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Syrjälä L (2005) Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus*, 36, 366–372.
- Säljö R (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö R (2005) Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet. Stockholm: Norstedts.
- Säljö R (1996/2007) Samtal som kunskapsform. I Brusling C & Strömquist G (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Säntti J (2007) *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sodanjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Painosalama Oy.
- Söderlundh K (2006) *Meningen med rösten*. D-uppsats inom svenskämnets didaktik. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Södersten M & Lindhe C (2007) Voice Ergonomics – an overview of recent research. In Berlin C & Bligård OL (Eds.). *Proceedings of the 39th conference of Nordic Ergonomics Society*, Lysekil, Sweden.
- Södersten M & Lindhe C (2011) *Kunskapsöversikt. Yrkesrelaterade röststörningar och röstergonomi*. Rapport 2011:6. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Tavares ELM & Martins RGH (2007) Vocal evaluation in teachers with or without symptoms. *Journal of Voice*, 21, 407–414.
- Taylor EW (2009) Fostering transformative learning. In Mezirow J, Taylor EW and Associates (Eds.) *Transformative Learning in Practice*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Thibeault SL, Merrill RM, Roy N, Gray SD & Smith EM (2004) Occupational risk factors associated with voice disorders among teachers. *Annals of Epidemiology*, 14, 786–792.
- Thomas G, deJong FIRCS, Cremers CWRJ & Kooijman PGC (2006) Prevalence of voice complaints, risk factors and impact of voice problems in female student teachers. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 58, 65–84.
- Thomas G, Kooijman PGC, Donders AGT, Cremers CWRJ & deJong FIRCS (2007) The voice handicap of student-teachers and risk factors perceived to have a negative influence on the voice. *Journal of Voice*, 21, 325–336.
- Timmermans B, De Bodt, Wuyts F & Van de Heyning P (2003) Vocal hygiene in radio students and in radio professionals. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 28, 127–132.

- Timmermans B, De Bodt MS, Wuyts FL & Van de Heyning PH (2004) Training outcome in future professional voice users after 18 months of training. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 56, 120–129.
- Titze IR (1996) What is vocology? Guest editorial. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 21, 5–6.
- Titze IR, Lemke J & Montequin D (1997) Populations in the U.S. workforce who rely on voice as a primary tool of trade: A preliminary report. *Journal of Voice*, 11, 254–259.
- Trahar S (2006) *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Tynjälä P & Heikkinen HLT (2011) Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 11–33.
- Uljens M (1997) *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.
- Ulriksen L (1998) What should one learn at university? I Illeris K (Ed.) *Adult education in a transforming society. 2nd report from the adult education research project*. Frederikseberg: Roskilde University Press.
- Usher R (1998) Adult Education and Life-long Learning. I Illeris K (Ed.) *Adult education in a transforming society. 2nd report from the adult education research project*. Frederikseberg: Roskilde University Press.
- Usher R (2009) Experience, pedagogy, and social practices. I Illeris K (Ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Wadenström R (2003) Hermeneutikens betingelser i postmodern tid. I Uljens M & Bengtsson J (red.) *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik. Aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*. Helsingfors Univeristet, Pedagogiska Institutionen, Forskningsrapport Nr 192.
- Valo M (1994) *Käsitykset ja vaikutelmat äänestä. Kuuntelijoiden arviointia radiopuheen äänellisistä ominaisuuksista*. (Diss.) Studia Philologica Jyväskylänia 33. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Van Houtte E, Claeys S, Wuyts F & Van Lierde K (2011) The impact of voice disorders among teachers: Vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism. *Journal of Voice*, 25, 570–575.
- van Manen M (1990) *Researching Lived Experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Webster L & Mertova P (2007) *Using narrative inquiry as a research method*. London: Routledge.
- Velsvik Bele I (2008) The teacher's voice: Vocal training in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 41–57.
- Wenger E (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wenger E (2009) A social theory of learning. I Illeris K (Ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Verdolini K (1999) Yrkesrelaterade risker för röststörning. I Sundberg J (red.) *Rösten i vårt samhälle*. Stockholm: Röstforskningscentrum KTH.
- Verdolini K & Ramig LO (2001) Review: Occupational risks for voice problems. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 26, 37–46.
- Westerlund T (2011) *Förekomsten av röststörningar hos finlandssvenska lärarstudenter*. Avhandling pro-gradu i logopedi. Institutionen för psykologi och logopedi. Åbo: Åbo Akademi.
- Vilkman E (1996) Occupational risk factors and voice disorders. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 21, 137–141.
- Vilkman E & Rantala L (1999) Rösten som arbetsredskap. I Sundberg J (red.) *Rösten i vårt samhälle*. Stockholm: Röstforskningscentrum KTH.
- Vilkman E (2000) Voice problems at work: A challenge for occupational safety and health arrangement. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 52, 120–125.
- Vilkman E (2004) Occupational safety and health aspects of voice and speech professions. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 56, 220–253.
- Williams N & Carding P (2005) *Occupational voice loss*. Boca Raton: Taylor & Francis.
- Wingate JM, Brown WS, Shrivastav R, Devenport P & Sapienza CM (2007) Treatment outcomes for professional voice users. *Journal of Voice*, 21, 433–449.
- von Wright M (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk konstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Yiu EML (2002) Impact and prevention of voice problems in the teaching profession: Embracing the consumers' view. *Journal of Voice*, 16, 215–228.
- Young K (1997) *Presence in the flesh. The body in medicine*. London: Harvard University Press.
- Ziehe T (1989/1994) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion.
- Ziehe T (2009) Normal learning problems in youth: in the context of underlying cultural convictions. I Illeris K (Ed.) *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.
- Åsberg R (2001) Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6, 270–292.
- Ödman PJ (2007) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Østern AL (1988) *Rösten – en pedagogisk resurs. En studie baserad på observation i tal- och röstvårdsundervisning inom lärarutbildning*. Rapport nr 25/1988 från Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.

# Appendix 1. Kursinfo ”Rösten i fokus”

## RÖSTEN I FOKUS (0.75 sv)

för studerande inom ämneslärutbildningen

*”Kursen omfattar ett holistiskt synsätt på röst och röst användning. Syftet är att ge grundläggande insikter i röstens betydelse för den totala kommunikationssituationen. Under kursen utvecklar studerande den individuella uttrycks- och gestaltningförmågan.”*

Kursen består av:                      föreläsningar (6 h)  
    övningar och videoanalys i grupp (12 h)  
    individuell röstanalys (15 min)  
    slutuppgift

*Videoanalysen* görs utgående från en videoinspelning av en autentisk undervisningssituation i samband med dina övningslektioner på VÖS. Banda med någon av dina medstuderas hjälp in ditt eget agerande under en hel lektion och analysera detta med avseende på din röst användning och kommunikation. Välj ut en cirka fem minuter lång sekvens av videoupptagningen som du visar och kommenterar (och får respons på) vid den sista gruppövningen.

*Den individuella röstanalysen* görs under veckorna 38-41 enligt särskild bokningslista. Närmare information om denna ges i samband med det första övningstillfället.

*Slutuppgiften* förutsätter att du för loggbok under hela kursen. På basis av de gjorda anteckningarna skriver du som slutuppgift för kursen en reflektion över din läroprocess. I reflektionen bör ingå en nulägesbedömning från kursstarten, en analys av läroprocessen och en slutevaluering efter avslutad kurs. Diskutera skriftligt det vi går igenom på föreläsningar, övningar och i samband med röst- och videoanalyserna. Reflektera över det arbetsmaterial och den litteratur som ingår i kursen. Dokumentera observationer och analyser av din egen och dina kollegers kommunikation med utgångspunkt i de teman kursen behandlar. Lyssna till röst användningen hos personer i din omgivning och diskutera hur den inverkar på interaktionen. Kommentera också din reaktion på och dina insikter om din egen kommunikation i samband med den videobandade undervisningssituationen.  
Lämnas in din slutuppgift senast fredagen den 15 november.

Om du har frågor eller funderingar kring kursen eller uppgiften kan du gärna kontakta mig!

Christin Furu  
föreläsare, leg talterapeut  
rum 330, Didacticum

e-post: [christin.furu@abo.fi](mailto:christin.furu@abo.fi)  
telefon: 06-3247 381  
Institutionen för lärutbildning  
Österbottens Högskola  
PB 311  
65 101 VASA

telefon: 06-3247 381  
Institutionen för lärutbildning  
Österbottens Högskola  
PB 311  
65 101 VASA

## Appendix 2. Kursinnehåll ”Rösten i fokus”

- Föreläsning 1 Kursinformation.  
Rösten som visitkort. Rösten i lärarens arbete.  
Den friska rösten. Röstens anatomi och fysiologi.
- Föreläsning 2 Röststörningar. Symptom, förekomst, riskfaktorer, konsekvenser.  
Röstergonomi.  
Strategier för röstvård.
- Föreläsning 3 Verbal och nonverbal kommunikation.  
Monolog och dialog i klassrummet.
- Övning 1 Kliniska aspekter  
Praktiskt arbete med avslappningsövningar, kroppsmedvetenhet, hållningens betydelse, fonationsandning, fonationsövningar och kort röststoppvärmning.
- Övning 2 Kommunikativa aspekter  
Kort röststoppvärmning. Diskussion och uttrycksövningar kring text/undertext, dialogens betydelse, rösten som uttryck för auktoritet, status och makt i klassrummet.
- Övning 3 Estetiska aspekter  
Röststoppvärmning. Experimenterar med röstens olika parametrar, gestaltning i kropp & röst, ljudsättning av bilder, grupprecitation av dikter. Återkoppling från med studerande.
- Övning 4 Litteraturseminarium  
Presenterar artiklar kring röst och kommunikation och diskuterar anvisad litteratur. Får direkt respons på verbal och non-verbal kommunikation. Även retoriska aspekter berörs.
- Övning 5 Videoanalys i halvgrupp (5-6 studerande/grupp)  
Var och en visar valfri situation (5-10 minuter) inspelad undervisning. Kommenterar resurser och utmaningar själv, samt får respons av medstuderande och lärare på hur röst användningen kunde utvecklas.



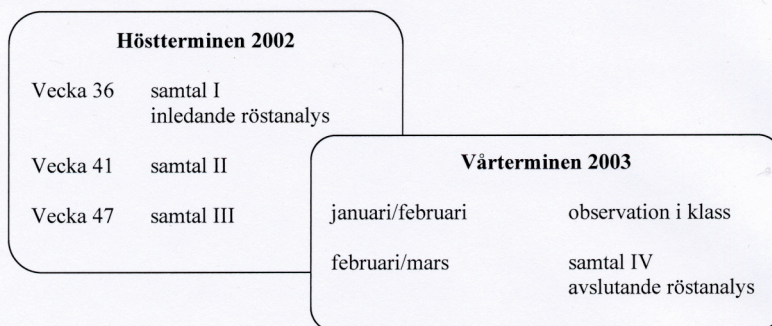
## Appendix 3a. Inbjudan

Vasa den 3 september 2002

Bästa studerande,

Vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, pågår ett forskningsprojekt om rösten som resurs i den pedagogiska arbetsmiljön. Projektet "Att bli professionell röst användare – om studerandes erfarenheter av lärande i formell och informell kontext" syftar till att öka kunskapen om vad det innebär att bli professionell röst användare. Förhoppningen är att utgående från ökad kunskap på området kunna förbättra utbildningen om professionell röst användning inom lärarutbildningen och därmed på sikt minska förekomsten av röststörningar bland lärare.

Som en del av projektet kommer jag under läsåret 2002-2003 att följa ett tiotal studerande inom ämneslärarutbildningen. Avsikten är att utforska lärande med utgångspunkt i kursen "Rösten i fokus". Du är en av de tolv slumpmässigt utvalda studerande, som fått en förfrågan om att delta i studien. Genom fyra samtal med dig vill jag ta del av dina tankar om röst och röst användning i olika kontexter. För varje samtal reserveras cirka 30-45 minuter tid. Samtalen bandas på MiniDisc och transkriberas. De fyra samtalen förutsätter inga förberedelser från din sida. Som underlag för samtalen fungerar de dokument (röstanalys, videoanalys och slutuppgift) som är grunden för examination av kursen "Rösten i fokus". Samtalen kompletteras av en observation i klass. Allt material behandlas konfidentiellt. Tidsläggningen framgår av figuren nedan.



Eftersom just du blivit utvald att medverka i studien vore det viktigt för mig att du deltar i samtliga fyra samtal. Jag ber dig bekräfta ditt deltagande i projektet genom att fylla i den bifogade blanketten.

Med vänlig hälsning,

Christin Furu  
lärare i logopedi

telefon: 06-3247381  
e-post: christin.furu@abo.fi

## Appendix 3b. Information

Vasa den 3 september 2002

Bästa studerande!

Du har nyss fått muntlig information om forskningsprojektet "Att bli professionell röst användare – om studerandes erfarenheter av lärande i formell och informell kontext". Projektet syftar till att öka kunskapen om vad det innebär att bli professionell röst användare. Förhoppningen är att utgående från ökad kunskap på området kunna förbättra utbildningen om professionell röst användning inom lärarutbildningen och därmed på sikt minska förekomsten av röststörningar bland lärare.

Du hör till den grupp som slumpmässigt valts att få en förfrågan om att delta i den aktuella studien. Jag ber dig därför **närvara vid det informationstillfälle** som om en kort stund hålls i B222 (rummet snett mittemot auditorium Karl Bruhn). Vid informationstillfället ger jag närmare information om vad ett deltagande i studien skulle innebära.

Med vänlig hälsning,

Christin Furu  
lärare i logopedi



## Appendix 3c. Medgivande

### MEDGIVANDE

Jag samtycker här till att delta i forskningsprojektet "Att bli professionell röst användare – om studerandes erfarenheter av lärande i formell och informell kontext" vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, läsåret 2002-2003.

Jag är medveten om att min medverkan innebär att jag deltar i **fyra samtal** om röst och röst användning. Samtalen kompletteras av en **observation** av en undervisningssituation, samt den skriftliga slutuppgift, den videoanalys och röstanalys som utgör grund för examination av kursen "Rösten i fokus". Materialet behandlas genomgående konfidentiellt. Samtalen bandas på MiniDisc och transkriberas. Vid eventuell transkription av forskningsassistent gäller tystnadsplikt.

Vasa den \_\_ / \_\_ 2002

\_\_\_\_\_  
(underskrift)

Namn \_\_\_\_\_

Adress \_\_\_\_\_

Telefon \_\_\_\_\_

E-post \_\_\_\_\_

## Appendix 4. Guide för intervjusamtal

- Intervjusamtal I    Praktisk information  
Röstobservation + kommentarer  
Associationer och förväntningar kring kursens innehåll  
Vad betyder rösten för en lärare?
- Intervjusamtal II    Hur fungerar rösten vid egen undervisning?  
Episoder från kursen: bra eller dåliga  
Vad skulle du vilja plocka ut ur eller in i kursen?
- Intervjusamtal III    Genomgång av Sw-VHI + kommentarer  
Vilka tankar om din egen röst hade du i videoanalysen?  
Samtal om innehållet i processdokumentationen  
Rösten i informella kontexter  
Professionell röst användning – vad är det för dig?
- Intervjusamtal IV    5 sekvenser från videoobservationen + kommentarer  
Medvetenhet och automatisering i röst användningen  
Röstens inverkan på atmosfären i klassrummet?  
Synen på din egen röst  
Synen på lärarrösten  
Din egen röst i framtiden
- Intervjusamtal V    Berätta om dig själv som röst användare senaste 5 åren  
Vad betyder rösten i ditt nuvarande jobb?  
Beskriv din egen röst idag  
Är du en professionell röst användare?  
Fyll i Sw-VHI  
Tilläggs kommentarer

## Appendix 5a. Sw-VHI (1-11)

### RÖSTHANDIKAPPINDEX (RHI)

Datum: \_\_\_\_\_

Namn: \_\_\_\_\_

Auskulteringsämne: \_\_\_\_\_

Här ser Du ett antal påståenden som många andra har använt för att beskriva sin röst och hur rösten påverkar deras liv. Kryssa i rutan för det svar som visar hur ofta Du upplever samma sak. Om inte frågan är aktuell för Dig: kryssa då i rutan för "Aldrig".

		Aldrig	Nästan aldrig	Ibland	Nästan alltid	Alltid
1	Min röst gör det svårt för människor att höra mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Luften tar slut för mig när jag talar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Andra människor har svårigheter med att förstå mig i en miljö med mycket ljud omkring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Min röstkvalitet varierar under dagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Min familj har svårigheter med att höra mig när jag ropar på dem från en annan del av huset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Det händer att jag inte använder telefonen så ofta som jag skulle vilja på grund av min röst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Jag är spänd när jag talar med andra på grund av min röst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Jag har en benägenhet att undvika grupper av människor på grund av min röst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Folk irriterar sig på min röst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Folk frågar mig "Vad är det för fel på Din röst?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Det händer att jag pga. min röst talar mindre med vänner, grannar o. släktingar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Copyright 2001 ACO, SU. (5v. version 1 av Jacobson -97)  
All rights reserved.

## Appendix 5b. Sw-VHI (12-30)

		Aldrig	Nästan aldrig	Ibland	Nästan alltid	Alltid
12	Folk ber mig upprepa vad jag sagt när jag talar med dem ansikte mot ansikte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Min röst låter knarrig och torr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Det känns som om jag måste anstränga mig för att få fram min röst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Det händer att jag tycker att folk inte förstår mitt röstproblem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Mina röstproblem begränsar mitt liv, både personligt och socialt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Det händer att det inte går att förutsäga om min röst kommer att låta klar eller inte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Jag försöker förändra min röst så att den skall låta annorlunda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Jag känner mig utanför i samtal på grund av min röst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Jag får anstränga mig mycket när jag talar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Min röst är sämre på kvällen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Mitt röstproblem drar ner mina inkomster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Mitt röstproblem bekymrar mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Jag är mindre utåtriktad på grund av mitt röstproblem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Min röst får mig att känna mig handikappad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Min röst sviker mig just när jag håller på och säger något	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Jag känner mig irriterad när man ber mig ta om det jag just sagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Jag känner mig generad när man ber mig ta om det jag just sagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Min röst får mig att känna mig oduglig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Jag skäms över mitt röstproblem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Copyright 2001 ACO, SU. (Sv. version 1 av Jacobson-97)  
All rights reserved.

# Appendix 6. Blankett för röstobservation

## SJÄLVOBSERVATION

Namn: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

1. Besväras du av heshet utan förkylning ofta-ibland-aldrig
2. Kan du känna dig trött när du talar länge ofta-ibland-aldrig
3. Gör en subjektiv bedömning av din röst

Röstläge \_\_\_\_\_

Hörbarhet \_\_\_\_\_

Kvalitet \_\_\_\_\_

Variation \_\_\_\_\_

Klang \_\_\_\_\_

Tempo \_\_\_\_\_

Andning \_\_\_\_\_

Artikulation \_\_\_\_\_

## LÄRAROBSERVATION

Föreslagna åtgärder och råd: \_\_\_\_\_

## Appendix 7. Kondenseringar för respektive deltagare

### Milla

Kropp 46 st

Tanke 34 st

Känsla - st

Relation 11 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att göra 11</i>	<i>Att minnas</i>		<i>Att kolla</i>
<i>Att omsätta</i>	<i>Att bli (5) och vara (2) medveten</i>		<i>Att jämföra</i>
<i>Att använda 10</i>	<i>Att tänka på 15</i>		<i>Att samtala</i>
<i>Att fungera i praktiken</i>	<i>Att inse</i>		<i>Att få respons 4</i>
<i>Att variera</i>	<i>Att fundera på 2</i>		<i>Att få svar</i>
<i>Att förändra</i>	<i>Att ha insikt</i>		<i>Att tala om</i>
<i>Att försöka</i>	<i>Att få veta 2</i>		<i>Att prata om</i>
<i>Att öva 3</i>	<i>Att analysera 2</i>		<i>Att diskutera</i>
<i>Att känna</i>	<i>Att ha i tankarna</i>		
<i>Att förbättra 2</i>	<i>Att koppla</i>		
<i>Att märka 4</i>	<i>Att reflektera</i>		
<i>Att handla</i>			
<i>Att ha ngt att stå på</i>			
<i>Att se 2</i>			
<i>Att böra 2</i>			
<i>Att låta</i>			
<i>Att jobba</i>			
<i>Att få upp ögonen 2</i>			

## Lisa

Kropp 34 st

Tanke 27 st

Känsla 3 st

Relation 5 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att värma upp</i>	<i>Att bli, vara och göras medveten 11</i>	<i>Att acceptera</i>	<i>Att kommunicera</i>
<i>Att använda magen 3</i>	<i>Att reflektera</i>	<i>Att trivas</i>	<i>Att böra andra</i>
<i>Att lyssna 3</i>	<i>Att analysera 2</i>	<i>Att vara naturlig</i>	<i>Att diskutera</i>
<i>Att öppna ögon</i>	<i>Att ligga och gro</i>		<i>Att tittas på</i>
<i>Att böra</i>	<i>Att inse 3</i>		<i>Att kritiseras</i>
<i>Att variera 3</i>	<i>Att reagera</i>		
<i>Att ta in</i>	<i>Att få veta</i>		
<i>Att sköta om</i>	<i>Att tänka på 6</i>		
<i>Att öva 2</i>	<i>Att fundera</i>		
<i>Att dramatisera</i>			
<i>Att göra 2</i>			
<i>Att jobba 2</i>			
<i>Att få till stånd</i>			
<i>Att pröva sig fram</i>			
<i>Att ändra 2</i>			
<i>Att märka 3</i>			
<i>Att förbättra</i>			
<i>Att ta ett steg</i>			
<i>Att se skillnad 2</i>			
<i>Att observera</i>			
<i>Att låta</i>			

## Katja

Kropp 15 st

Tanke 26 st

Känsla 3 st

Relation 2 st

<b>Kropp</b>	<b>Tanke</b>	<b>Känsla</b>	<b>Relation</b>
<i>Att göra 3</i>	<i>Att tänka på 16</i>	<i>Att vara sig själv</i>	<i>Att få respons</i>
<i>Att märka 4</i>	<i>Att relatera</i>	<i>Att vara bekväm</i>	<i>Att perspektiv</i>
<i>Att ha nytta av</i>	<i>Att veta 2</i>	<i>Att kännas bra</i>	
<i>Att jobba 2</i>	<i>Att konstatera</i>		
<i>Att slappna av</i>	<i>Att bli medveten 2</i>		
<i>Att ändras</i>	<i>Att fundera 2</i>		
<i>Att vänja sig</i>	<i>Att glömma</i>		
<i>Att lyssna</i>	<i>Att koppla ihop</i>		
<i>Att variera</i>			



## Jonas

Kropp 38 st

Tanke 21 st

Känsla 5 st

Relation 2 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att märka 10</i>	<i>Att tänka på 7</i>	<i>Att vilja</i>	<i>Att få feedback</i>
<i>Att försöka</i>	<i>Att reagera</i>	<i>Att vara sig själv</i>	<i>Att samtala</i>
<i>Att variera</i>	<i>Att väcka tankar</i>	<i>Att trivas</i>	
<i>Att stå rak</i>	<i>Att fundera 4</i>	<i>Att bli själv säker</i>	
<i>Att prata fort 2</i>	<i>Att bli och vara medveten 3</i>	<i>Att bli ledig och fri</i>	
<i>Att vara tydlig</i>	<i>Att förstå</i>		
<i>Att betona</i>	<i>Att veta 3</i>		
<i>Att ändra på 6</i>	<i>Att fastna</i>		
<i>Att göra 2</i>			
<i>Att få upp ögonen</i>			
<i>Att känna 3</i>			
<i>Att förbättra</i>			
<i>Att tillämpa 2</i>			
<i>Att gå vidare</i>			
<i>Att jobba</i>			
<i>Att höra</i>			
<i>Att se</i>			
<i>Att plocka fram</i>			
<i>Att använda</i>			

## Nina

Kropp 31 st

Tanke 25 st

Känsla 4 st

Relation 6 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att förebygga 2</i>	<i>Att bli och vara medveten 5</i>	<i>Att vara trygg</i>	<i>Att speglas 2</i>
<i>Att lära sig andas</i>	<i>Att medvetandegöra</i>	<i>Att vara engagerad</i>	<i>Att utbyta</i>
<i>Att jobba 2</i>	<i>Att ha en bild</i>	<i>Att spegla sin person</i>	<i>Att diskutera</i>
<i>Att märka 2</i>	<i>Att inse 4</i>	<i>Att vilja</i>	<i>Att bolla</i>
<i>Att känna 2</i>	<i>Att förstå</i>		<i>Att betrakta sig själv</i>
<i>Att fastna</i>	<i>Att fundera 3</i>		
<i>Att få ut ljud</i>	<i>Att tänka på 3</i>		
<i>Att stocka sig</i>	<i>Att märka</i>		
<i>Att undvika</i>	<i>Att relatera</i>		
<i>Att utnyttja</i>	<i>Att få tanken</i>		
<i>Att se upp</i>	<i>Att bitta</i>		
<i>Att sätta i fokus</i>	<i>Att smälta</i>		
<i>Att vara med om</i>	<i>Att vara insatt</i>		
<i>Att utveckla 4</i>	<i>Att tänka om</i>		
<i>Att förändra</i>			
<i>Att dra ner tempo</i>			
<i>Att bygga på 2</i>			
<i>Att öva</i>			
<i>Att böra</i>			
<i>Att värda</i>			
<i>Att vara duktig</i>			
<i>Att använda</i>			

## Malin

Kropp 32 st

Tanke 21 st

Känsla 13 st

Relation 3 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att använda 3</i>	<i>Att tänka på 3</i>	<i>Att vara du med sig själv 2</i>	<i>Att prata om</i>
<i>Att jobba med 5</i>	<i>Att bli och vara medveten 7</i>	<i>Att känna sig trygg</i>	<i>Att bli sedd</i>
<i>Att höra</i>	<i>Att koncentrera</i>	<i>Att vara avslappnad</i>	<i>Att få perspektiv</i>
<i>Att ta ett steg</i>	<i>Att vara koncentrerad</i>	<i>Att vara utsatt</i>	
<i>Att tillämpa</i>	<i>Att förstå</i>	<i>Att vara i balans</i>	
<i>Att ta till</i>	<i>Att reflektera 4</i>	<i>Att identifiera sig med</i>	
<i>Att slappna av</i>	<i>Att notera</i>	<i>Att känna igen sig själv</i>	
<i>Att känna 2</i>	<i>Att tro på</i>	<i>Att acceptera</i>	
<i>Att få en vana</i>	<i>Att fokusera</i>	<i>Att bli berörd</i>	
<i>Att leva i</i>		<i>Att bli engagerad</i>	
<i>Att ta tag</i>		<i>Att bli en helhet</i>	
<i>Att göra</i>		<i>Att ta plats</i>	
<i>Att experimentera 2</i>			
<i>Att lyssna</i>			
<i>Att bitta 2</i>			
<i>Att vänja sig</i>			
<i>Att märka</i>			
<i>Att klara</i>			
<i>Att öva 2</i>			
<i>Att använda</i>			
<i>Att ta plats</i>			
<i>Att träna</i>			

## Anna

Kropp 43 st

Tanke 24 st

Känsla 14 st

Relation 4 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att hitta sin röst 2</i>	<i>Att fördjupa</i>	<i>Att vara närvarande</i>	<i>Att ha ett bollplank</i>
<i>Att öva</i>	<i>Att få insikt 2</i>	<i>Att vara sig själv</i>	<i>Att speglas</i>
<i>Att bygga på</i>	<i>Att hitta nya vinklar</i>	<i>Att tycka om sig själv</i>	<i>Att dela</i>
<i>Att göra 5</i>	<i>Att bli medveten 4</i>	<i>Att ge sig själv betydelse</i>	<i>Att säga ur</i>
<i>Att se</i>	<i>Att tänka på 3</i>	<i>Att vara trovärdig 2</i>	
<i>Att bli observant</i>	<i>Att koncentrera sig</i>	<i>Att vilja</i>	
<i>Att experimentera 2</i>	<i>Att bli kritisk</i>	<i>Att ha modet</i>	
<i>Att märka 5</i>	<i>Att minnas</i>	<i>Att vara öppen</i>	
<i>Att plocka fram</i>	<i>Att fundera 3</i>	<i>Att känna sig underlägsen</i>	
<i>Att känna</i>	<i>Att veta 2</i>	<i>Att bli engagerad 2</i>	
<i>Att lyssna 3</i>	<i>Att reflektera</i>	<i>Att vara naken</i>	
<i>Att höra</i>	<i>Att ha erfarenhet 2</i>	<i>Att vara i balans 2</i>	
<i>Att ha med sig</i>	<i>Att distansera sig</i>		
<i>Att minnas med kroppen 2</i>	<i>Att glömma</i>		
<i>Att praktisera</i>			
<i>Att ha i skick</i>			
<i>Att höras</i>			
<i>Att använda</i>			
<i>Att upptäcka nyanser</i>			
<i>Att få verktyg</i>			
<i>Att gå vidare</i>			
<i>Att arbeta</i>			
<i>Att omsätta</i>			
<i>Att förändras</i>			

<i>Att iakttä</i>			
<i>Att pröva på</i>			
<i>Att leka</i>			
<i>Att vara rädd om</i>			
<i>Att sköta om</i>			
<i>Att vårda</i>			

## Hanna

Kropp 17 st

Tanke 29 st

Känsla 3 st

Relation 2 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att slipa</i>	<i>Att komma på</i>	<i>Att vara lyhörd</i>	<i>Att någon påpekar</i>
<i>Att lägga märke till</i>	<i>Att bli medveten 5</i>	<i>Att vara intresserad</i>	<i>Att få respons</i>
<i>Att tillämpa</i>	<i>Att bli överraskad 2</i>	<i>Att engagera sig</i>	
<i>Att omvandla</i>	<i>Att känna till 2</i>		
<i>Att omsätta 2</i>	<i>Att vara tankeväckande</i>		
<i>Att fokusera</i>	<i>Att inse</i>		
<i>Att öva</i>	<i>Att tvingas tänka</i>		
<i>Att iaktta 2</i>	<i>Att lära sig 2</i>		
<i>Att göra 2</i>	<i>Att veta</i>		
<i>Att bli till handling</i>	<i>Att reagera 2</i>		
<i>Att titta</i>	<i>Att påverkas</i>		
<i>Att upptäcka</i>	<i>Att tänka på 4</i>		
<i>Att märka</i>	<i>Att vara kritisk</i>		
<i>Att undvika</i>	<i>Att fundera</i>		
	<i>Att få en helhetsbild</i>		
	<i>Att få ut av</i>		
	<i>Att analysera</i>		
	<i>Att bli förvånad</i>		

## Anki

Kropp 44 st

Tanke 29 st

Känsla 4 st

Relation 7 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att förflytta rösten</i>	<i>Att reflektera 2</i>	<i>Att känna sig 2</i>	<i>Att få bevis</i>
<i>Att komma på sig med</i>	<i>Att tänka på 2</i>	<i>Att vara avslappnad</i>	<i>Att diskutera</i>
<i>Att lyssna</i>	<i>Att klicka till</i>	<i>Att vara fri</i>	<i>Att få en bild</i>
<i>Att höra 5</i>	<i>Att bli och vara medveten 5</i>		<i>Att bolla</i>
<i>Att kunna förbättra</i>	<i>Att hänga över en</i>		<i>Att få feedback</i>
<i>Att göra det oväntade 2</i>	<i>Att veta 3</i>		<i>Att jämföra</i>
<i>Att uppleva</i>	<i>Att ha i bakbuvudet</i>		<i>Att få uppmärksamhet</i>
<i>Att kunna rikta rösten</i>	<i>Att fundera 4</i>		
<i>Att lägga märke till</i>	<i>Att inse</i>		
<i>Att ha med sig</i>	<i>Att ha begrepp om 2</i>		
<i>Att förhindra</i>	<i>Att minnas</i>		
<i>Att försöka</i>	<i>Att få till pappers (läsa)</i>		
<i>Att göra 2</i>	<i>Att komma ihåg</i>		
<i>Att se 4</i>	<i>Att hålla i tankarna</i>		
<i>Att märka 2</i>	<i>Att reagera</i>		
<i>Att öva</i>	<i>Att bära med sig</i>		
<i>Att pyssla med kroppen</i>	<i>Att konstatera</i>		
<i>Att använda</i>			
<i>Att känna 5</i>			
<i>Att träna</i>			
<i>Att applicera</i>			
<i>Att respektera 2</i>			
<i>Att sitta i kroppen</i>			
<i>Att prova</i>			

<i>Att praktisera</i>			
<i>Att ha lärarrösten på</i>			
<i>Att fokusera rösten</i>			
<i>Att ha i ryggraden</i>			



## Heidi

Kropp 36 st

Tanke 30 st

Känsla 3 st

Relation 4 st

Kropp	Tanke	Känsla	Relation
<i>Att märka 10</i>	<i>Att tänka på 16</i>	<i>Att gilla ämnet</i>	<i>Att diskutera</i>
<i>Att känna 3</i>	<i>Att slås av 2</i>	<i>Att bli varm i kläderna</i>	<i>Att få respons 2</i>
<i>Att pressa på</i>	<i>Att vänta sig</i>	<i>Att bry sig</i>	<i>Att ta intryck</i>
<i>Att lyssna 3</i>	<i>Att få ut av</i>		
<i>Att jobba med 3</i>	<i>Att bli medveten 3</i>		
<i>Att lägga märke till</i>	<i>Att veta 3</i>		
<i>Att använda 3</i>	<i>Att reagera</i>		
<i>Att gå in på</i>	<i>Att analysera</i>		
<i>Att göra 3</i>	<i>Att ha i bakbjudet</i>		
<i>Att öva 2</i>	<i>Att få en tankeställare</i>		
<i>Att tala tydligt</i>			
<i>Att se</i>			
<i>Att höra</i>			
<i>Att bli van</i>			
<i>Att stå på</i>			
<i>Att bara vara</i>			

## Appendix 8. Kondenseringar, aspekter och dimensioner (översikt)

### Dimension kropp

Kondensering	Aspekt	Dimension
<p><i>att känna, att ta in, att märka, att lägga märke till, att fokusera, att sätta i fokus, att observera, att bli observant, att se, att titta, att iakttä, att se skillnad, att få upp ögonen, att öppna ögon, att upptäcka nyanser, att uppleva, att höra, att lyssna, att komma på sig med</i></p>	Sinnesintryck	Kropp
<p><i>att göra, att omsätta, att tillämpa, att applicera, att omvandla, att praktisera, att använda, att utnyttja, att fungera, att klara, att vara duktig, att variera, att betona, att vara tydlig, att förändra, att ändra, att ändras, att försöka, att prova, att pröva, att experimentera, att leka, att bita, att plocka fram, att ta till, att öva, att träna, att släpa, att repetera, att gå vidare, att ta ett steg, att fastna, att stocka sig (om rösten), att förbättra, att utveckla, att handla, att bli till handling, att jobba, att arbeta, att att bygga på, att värma upp, att vårda, att sköta, att vara rädd om, att förebygga, att gå in på, att förflytta (rösten), att få till stånd, att ta tag i, att dramatisera, att slappna av, att stå rak, att rikta, att pressa på, att prata fort, att dra ner tempo, att undvika, att förbindra, att pyssla med kroppen, att låta, att höras, att få ut ljud</i></p>	Handling	
<p><i>att sitta i kroppen, att minnas med kroppen, att vara med om, att bara vara, att leva i, att ha lärarrösten på, att ha i skick, att ha ngt att stå på, att ha nytta av, att ha med sig, att ha i ryggraden, att ha att ta till, att få verktyg, att vänja sig, att få vana, att bli van</i></p>	Tillstånd	

## Dimension tanke

Kondensering	Aspekt	Dimension
<p><i>att bli förvånad, att bli överraskad, att slås av, att reagera på, att bli medveten om, att inse, att ha insikt, att klicka till, att få veta, att få till pappers (läsa), att väcka tankar, få tankar, att få en tankeställare, att tvingas tänka, att vara tankeväckande, att påverkas, att medvetandegöra, att notera, att konstatera, att komma på, att vänta sig</i></p>	Insikt	Tanke
<p><i>att tro på, att tänka på, att tänka om, att ha i tankarna, att hålla i tankarna, att ha i bakhuvudet, att bära med sig, att fundera på, att analysera, att reflektera över, att koppla, att relatera, att konstatera, att vänja sig, att koncentrera, att fokusera, att lära sig, att fördjupa, att smälta, att hitta nya vinklar, att bli kritisk, att distansera sig</i></p>	Bearbetning	
<p><i>att ha en bild, att minnas, att komma ihåg, att ligga och gro, att glömma, att fastna, att förstå, att vara insatt, att veta, att ha erfarenhet, att känna till, att ha begrepp om, att få en helhetsbild, att få ut av, att hänga över en</i></p>	Minne	

## Dimension känsla

Kondensering	Aspekt	Dimension
<p><i>att acceptera sig själv, att vara trygg, att känna sig trygg, att vara avslappnad, att vara fri, att vara naken, att ge sig själv betydelse, att bli varm i kläderna, att vara bekväm, att tycka om sig själv, att bli självsäker, att vara du med sig själv, att vara i balans, att känna igen sig själv, att känna sig (som man låter)</i></p>	Acceptans	Känsla
<p><i>att gilla ämnet, att bry sig, att trivas, att vara öppen, att vara lyhörd, att kännas bra, att vilja, att bli berörd, att inte vara utsatt, att ha modet</i></p>	Motivation	
<p><i>att vara sig själv, att spegla sin person, att identifiera sig med, att vara närvarande, att vara engagerad, att vara trovärdig, att vara intresserad, att vara naturlig, att känna sig underlägsen, att bli en helhet, att bli ledig och fri, att ta plats,</i></p>	Självuttryck	

## Dimension relation

Kondensering	Aspekt	Dimension
<i>att samtala, att tala om, att prata om, att diskutera, att kommunicera, att utbyta, att bolla, att ha ett bollplank, att dela, att konstatera</i>	Dialog	Relation
<i>att få feedback, att få bevis, att få respons, att få svar, att höra andra, att bli sedd, att tittas på, att kritiseras, att bli lämnad med dig själv, att någon påpekar ngt, att få uppmärksamhet</i>	Återkoppling	
<i>att få perspektiv, att få en bild, att kolla, att jämföra, att ta intryck, att betrakta sig själv, att speglas, att stiga ur</i>	Perspektivskifte	

**RÖSTEN** utgör ett av lärarens viktigaste arbetsredskap. Samtidigt drabbas allt fler lärare av allvarliga röstproblem, som inverkar negativt både på deras egen professionella kompetens och identitet, och på elevernas lärande. Mot den bakgrunden ter det sig angeläget att förbereda blivande lärare på de röstmässiga utmaningar yrket medför.

Syftet med avhandlingen är att öka kunskaperna om vad det innebär att bli en professionell röst användare i läraryrket. Med utgångspunkt i blivande lärares beskrivningar utforskar Furu vad som kännetecknar de läroprocesser som förekommer i samband med utbildning i förebyggande röstvård. Hon visar att de blivande lärarna beskriver sitt lärande i termer av en spirande medvetenhet, som utgår från erfarenheter i dimensionerna  *kropp, tanke, känsla* och  *relation*. Lärandet innebär också en rörelse i spänningsfältet mellan den befintliga och den möjliga lärarrösten. Gradvis förändrar de blivande lärarna sina sätt att tänka om röst och sina handlingsmönster i klassrummet, så att röst användningen bättre motsvarar de krav yrket ställer.

Som ett resultat av sin forskning argumenterar Furu för en vidgad definition av begreppet professionell röst användare. Hon talar också för att den utbildning blivande lärare får om rösten som arbetsredskap kunde förankras i ett  *lärandets refugium* med ökat utrymme för autenticitet, öppenhet och ömsesidighet i läroprocesserna. Här kunde blivande lärare ges möjlighet att genom mångdimensionella erfarenheter utveckla såväl funktionell som existentiell kompetens och identitet som professionella röst användare.

Åbo Akademis förlag

ISBN 978-951-765-604-7

