



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Vårterminen 2013

Läroutbildningen i musik

Frida Alenius

Lusten att sjunga och att öva sång

Sju sångelever berättar om sin motivation till att sjunga och öva sång, samt hur feedback påverkar deras motivation.

Handledare: Anna Houmann

Abstract

Title: The will/desire to sing and to practice singing.

Author: Frida Alenius

The purpose of this work is to give an insight into how vocal students describe their desire to sing and practice singing, and to find out what the students get feedback from their surroundings in voice and in practice and how feedback affects them. The study would thus create an understanding of what motivates students to sing and practice singing.

The study is based on qualitative interviews with seven vocal students at secondary school and folk high-school.

The result of the study shows factors which - according to the students - creates desire to sing and practice singing. Students feel the urge to sing and practice when they feel they *can* sing, and when they are *challenged* and *developed*. The opportunity to *express* oneself through the music and to work *with others* and in *secure environments* also creates the urge to sing and practice singing. Having *goals* to work towards also creates desire for the students to sing and practice singing. The result also shows the students different approaches to singing and practicing singing. Students get a lot of feedback from their environment on their voices. Feedback on singing voice is not easy to relate to according to the informants. Feedback on practice is significantly easier to relate to, according to the informants, but not as common.

Keywords: feedback, motivation, practice, singing, student perspective.

Sammanfattning

Titel: Lusten att sjunga och att öva sång

Författare: Frida Alenius

Syftet med det här arbetet är att ge en inblick i hur sångelever beskriver sin lust till att sjunga och öva sång samt att ta reda på vad eleverna får för feedback från sin omgivning på sin röst och på sin övning och hur feedbacken påverkar dem. Studien vill därigenom skapa förståelse för vad som motiverar eleverna till att sjunga och öva sång.

Studien bygger på kvalitativa intervjuer av sju sångstudenter på gymnasie- respektive folkhögskolenivå

I resultatet redovisas faktorer som enligt informanterna skapar lust till att sjunga och öva sång. Eleverna känner lust till att sjunga och öva när de känner att de *kan* sjunga samt när de får *utmanas och utvecklas*. Att få *uttrycka* sig genom musiken skapar också lust att sjunga, samt att *tillsammans* med andra och i *trygga* miljöer få sjunga och öva sång. Att ha *mål* att jobba mot skapar också lust för informanterna att sjunga och öva sång. Resultatet visar också på elevernas skilda förhållningssätt till att sjunga respektive att öva sång. Eleverna får mycket feedback från sin omgivning på sina sångröster. Feedback på sångröst är inte helt enkel att förhålla sig till enligt informanterna. Feedback på övning är inte lika vanligt förekommande däremot betydligt lättare att förhålla sig till, enligt informanterna.

Sökord: *elevperspektivet, feedback, motivation, sång, övning*

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	4
1. INLEDNING	5
1.1 STUDIENS DISPOSITION	6
2. SYFTE	7
3. TIDIGARE FORSKNING	8
3.1 DEFINITIONER AV MOTIVATION.....	8
3.1.1 Yttre och inre motivation	9
3.1.2 Hur skapas inre motivation?.....	11
3.2 ATT SJUNGA.....	13
3.3 ATT ÖVA	14
3.4 FEEDBACK	17
3.5 MOTIVATION UR ELEVPERSPEKTIV	19
4. METOD	23
4.1 METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN	23
4.2 STUDIENS UTFORMNING	24
4.2.1 Valet av informanter	24
4.2.2 Genomförande	25
4.2.3 Auskultation	26
4.2.4 Analys	26
4.3 STUDIENS VALIDITET	27
4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	29
5. RESULTAT	30
5.1 VAD SKAPAR LUST ATT SJUNGA OCH ATT ÖVA SÅNG?.....	30
5.1.1 Jag kan.....	30
5.1.2 Utmanas och Utvecklas	31
5.1.3 Uttryck	32
5.1.4 Tillsammans och Trygg.....	33
5.1.5 Mål.....	36
5.2 ATT SJUNGA OCH ATT ÖVA SÅNG	37
5.3 VILKEN FEEDBACK FÅR ELEVERNA PÅ SINA RÖSTER OCH HUR PÅVERKAS DET AV FEEDBACKEN?.....	38
5.4 VILKEN FEEDBACK FÅR ELEVERNA PÅ SIN ÖVNING OCH HUR PÅVERKAS DE AV FEEDBACKEN?.....	41
5.5 SAMMANFATTNING	43
6. RESULTATDISKUSSION	45
6.1 VAD SKAPAR LUST?	45
6.2 ATT SJUNGA OCH ATT ÖVA SÅNG	47
6.3 FEEDBACK OCH DESS PÅVERKAN	47
6.4 ELEVPERSPEKTIVET	48
6.5 FORTSATT FORSKNING	50
7. REFERENSER	51
7.1 LITTERATUR.....	51
7.2 ELEKTRONISKA REFERENSER	52
SVERIGES DELEGATION VID OECD.....	52

HTTP://WWW.SWEDENABROAD.COM/SV-SE/AMBASSADER/OECD/SVERIGE--OECD/OM-OECD/	52
2013-05-19.....	52
BILAGOR	53
BILAGA 1: INTERVJUMALL.....	53

Förord

Jag vill tacka min handledare Anna Houmann som med stort tålamod och entusiasm hjälpt mig under arbetet med den här uppsatsen. Tack för uppmuntran och för din förmåga att alltid se möjligheterna!

Jag vill också tacka de elever som jag har fått intervjua. Genom att ta er tid till att svara på mina frågor har ni bidragit till att den här uppsatsen blev till.

1. Inledning

När jag var nyss fyllda tio år skulle jag få gå på min första sånglektion. Lyckan var total. I några år hade jag spelat fiol i väntan på en ledig sångplats och nu fanns äntligen en ledig sånglärare som kunde ta emot mig, drömmen hade gått i uppfyllelse. Så fiolen fick ryka, nu skulle det sjungas! Jag skulle träffa min sångfröken i ett litet rum bredvid skolans matsal. Där stod ett litet piano, ett matbord och några stolar. När jag kom in i rummet satt sångfröken på pianopallen. Hon välkomnade mig och utan att resa sig från stolen bad hon mig komma närmare och ställa mig bredvid henne. När jag ställt mig tillräckligt nära informerade hon mig om att nu tänkte hon kolla mitt magstöd. Därefter satte hon händerna i sidorna på mig och sa: ”Säg nu efter mig: S-S-S” Sångfrökens kropp lyftes vid varje ”S” som hon tryckte fram. Jag försökte härma henne så gott jag kunde. Trots chocken och nervositeten så lyckades jag hitta någon form av ”puff” från magtrakten och min sångfröken förklarade att detta var magstödet som behövdes om man ville kunna sjunga.

Min första sånglektion kommer jag aldrig att glömma. Trots den kärva öppningen och trots att jag under mina första år som sångelev fick sjunga mest gamla svenska visor som jag aldrig hade hört och som jag tyckte var tråkiga, så fortsatte jag att sjunga. Jag kan inte minnas hur jag övade på mina sångläxor men viktigt var det att jag kunde det jag skulle tills nästa lektion.

Många år har gått sedan dess och jag har hunnit avverka en rad sångpedagoger. Alla har de inspirerat mig och nyanserat bilden av vad det vill säga att sjunga. Nu ska jag själv snart bli sångpedagog efter två år av sångstudier på folkhögskola och fem år av studier på Musikhögskolan i Malmö. Under åren har min motivation till att sjunga och att öva sång gått i vågor. I perioder har det känts tröstlöst och andra gånger har det varit en fröjd. Jag har fått kommentarer på min sång från släktingar, vänner och lärare. Mina lärare har gett mig kontinuerlig återkoppling på lektioner om vad jag behöver utveckla. Jag har upplevt det laddat och svårt att förhålla mig till den feedback jag har fått på min röst. En sångröst är intimt förknippad med människan och jag har upplevt det svårt att separera min sångprestation från min person.

När jag skulle välja ämne till min uppsats så kretsade tankarna kring motivation och feedback, mycket eftersom jag brottats med min egen motivation och svårighet att

hantera feedback. Under Lim-utbildningen på Musikhögskolan kom jag i kontakt med Igor Ardoris bok "Målmedvetet lärande" och Peter Gärdenfors som skrivit boken "Lusten att förstå". Båda böckerna berör motivation och vad som driver människan att vilja lära. Jag började förstå mer av min egen motivations höjder och dalar och vilka faktorer som påverkar motivationen. I "Målmedvetet lärarskap" skriver Ardoris också om vikten av att ge rätt form av kritik till sina elever och att få eleverna att förstå hur de kan använda sig av kritiken. Jag fick mycket ny förståelse för min egen utveckling när jag läste Ardoris och Gärdenfors böcker och jag bestämde mig för att fördjupa mig ytterligare i begreppen motivation och feedback. Under Lim-utbildningen fick jag också börja undervisa i sång. Jag funderade mycket över vad jag själv gav för beröm och kritik till mina elever under lektionen. Var jag tydlig? Berömde jag deras förmågor eller deras prestation? Och fick det konsekvenser för deras motivation? Jag var nyfiken på vad som motiverade mina elever att sjunga och hur jag som lärare kunde förstärka eller kanske förminska den motivationen. Alla nyväckta frågor om mina elever bidrog till att jag valde ett elevperspektiv i min uppsats. Jag ville intervjua sångelever om hur de beskrev sin lust, motivation till att sjunga och att öva sång. Vad skapar motivation att sjunga? Hur ser situationen ut när de har roligt med sången? Jag ville veta vad de fick höra om sin röst från sin omgivning. Vad säger lärare, föräldrar, vänner? Jag ville också veta mer om hur de påverkades av den feedback de fick både på sin röst och på sin övning.

Arbetet med uppsatsen blev ett utforskande i både mitt eget och andra sångelevs förhållningssätt till motivation och feedback.

1.1 Studiens disposition

Studien bygger på kvalitativa intervjuer med sju stycken sångstudenter. I kapitel två beskriver jag syftet med studien samt vilka forskningsfrågor jag har arbetat efter. I nästföljande kapitel redogör jag för tidigare forskning kring motivation, sång, övning samt feedback. I fjärde kapitlet beskriver jag mitt tillvägagångssätt samt mina metodologiska överväganden. Därefter följer resultatkapitlet där jag redovisar mitt resultat och avslutningsvis diskuteras resultatet mot den tidigare forskningen i det sjätte och sista kapitlet.

2. Syfte

Syftet med arbetet är att ge en inblick i hur elever beskriver sin lust till att sjunga och öva för att därigenom skapa en förståelse för elevernas lärande och vad som motiverar elever att sjunga och att öva. Jag vill också ta reda på vilken feedback eleverna får från omgivningen på sin röst och sin övning, samt hur de påverkas av den. Mina två forskningsfrågor lyder:

- Hur beskriver eleverna sin lust till att sjunga och öva?
- Hur beskriver och tolkar eleverna feedbacken de får från sin omgivning och hur påverkas de av feedbacken?

3. Tidigare forskning

Nedan kommer jag redogöra för forskning kring begreppet motivation samt gå in närmare på begreppen yttre och inre motivation. Vidare kommer jag att med hjälp av litteratur definiera begreppen sång och övning. Jag tar sedan upp forskning kring feedback samt hur feedback kan påverka den inre motivationen. Eftersom min studie berör motivation ur ett elevperspektiv vill jag avslutningsvis redogöra för forskning kring motivation ur elevperspektiv.

3.1 Definitioner av motivation

Att definiera begreppet motivation är inte helt okomplicerat. Någon samlad definition av begreppet finns inte. Illeris (2011) menar att vi till vardags har ganska lätt att röra oss med uttryck som vilja, motivation och drivkraft och göra oss förstådda. Men vetenskapen har ännu inte lyckats definiera och etablera någon bestämd terminologi. Även Giota (2006) pratar om svårigheten att definiera begreppet motivation:

Idag betraktas motivation som ett komplext och multidimensionellt fenomen som refererar till en mängd olika begrepp såsom drift, behov, intresse, inre och yttre motivation, lärande- och prestationsmål, multipla mål, förväntningar, värden och attityder. Det problem motivationsforskare brottas med är att kunna skilja mellan alla dessa begrepp, samtidigt som deras inbördes relationer ska bestämmas. (s. 95)

En definition av motivation, enligt Lundgren och Lökholtz (2008) kan vara ”de inre processer som aktiverar, guidar och bibehåller beteenden” (s. 45). Illeris (2011) och Imsen (2006) beskriver de här inre processerna närmare. Illeris talar om lärande som bestående av tre dimensioner: innehållsdimensionen, drivkraftsdimensionen och samspeletsdimensionen. Drivkraftsdimensionen består, enligt Illeris, av å ena sidan känslor och å andra sidan motivation. I motivation inkluderar Illeris vilja och attityder. Imsen menar på att motivation ”handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas samman och ger våra handlingar färg och glöd” (Imsen, 2006, s. 457). Enligt Imsen flätas tre dimensioner av människans psyke samman i motivation, nämligen: kognition, känslor och motivation. Denna sammanflätning kallar hon ”psykets triologi” (s. 460). Hon menar på att de tre dimensionerna påverkar varandra och hon säger också att ”motivationen framspringer ur samspelet mellan förnuft och känslor” (s. 460).

Gärdenfors skriver i sin bok "Lusten att förstå" (2010) att det i västerländsk filosofi funnits en stark tendens att skilja mellan förnuft och känslor. Känslor har betraktats som irrationella och något som kommer i vägen för förnuftet. Filosofen Martha Nussbaum (citerad i Gärdenfors, 2010) argumenterar mot separationen av förnuft och känslor. Hon menar på att ett förnuftigt beslut inte kan fattas utan emotionellt engagemang och att känslorna stödjer resonemanget och ger riktning åt vår vilja. Imsen (2006) menar också att motivation påverkas av människas värderingar och motiv. En människa är dessutom en del av ett socialt sammanhang och kommer därför påverkas av de regler och den kultur som präglar sammanhanget. Imsen menar således att "motivation inte är ett rent individuellt fenomen utan också en social fråga" (s. 459).

3.1.1 Yttre och inre motivation

I litteraturen jag har läst skiljer man på två typer av motivation nämligen yttre och inre motivation. Gärdenfors (2010) definierar inre motivation som kommande från intressen och drivkrafter som individen själv besitter. Yttre motivation däremot kommer utifrån individen, från samhället eller skolan t.ex. genom betyg/belöning eller bestraffning. En individ som drivs av inre motivation utför en aktivitet för att aktiviteten i sig ger tillfredsställelse. När det kommer till yttre motivation är det istället faktorer utanför individen som driver den att utföra en aktivitet, faktorer som inte har med den aktuella aktiviteten att göra (Gärdenfors, 2010). Lundgren och Lökholt (2008) beskriver yttre motivation som "det tryck utifrån som kan påverka våra inre processer. Detta tryck kan utgöras av andra personers påtryckningar i form av "goda råd", vädjan eller hot" (s. 46-47). Inre motivation beskriver de som något som "hämtar sin näring på ett mer känslomässigt plan" (s. 47). Gärdenfors (2010) pratar också om förväntningarnas påverkan på motivation. Har vi höga förväntningar inför en uppgift så får vi lust och motivation att utföra den och vice versa. Gärdenfors redogör för olika studier som visat att yttre motivation i många fall hämmar den inre motivationen. Psykologen Mark Lepper (citerad i Gärdenfors, 2010) genomförde en studie på en grupp barn som fick i uppgift att rita fritt. En del av gruppen fick sedan en belöning för det som de ritat. Vid nästa tillfälle som barnen ritade visade de barn som tidigare fått belöning en minskad motivation till att rita. En förklaring till varför yttre belöningar kan hämma inre motivation ger Gärdenfors när han refererar till socialpsykologen Edward Deci (citerad i

Gärdenfors, 2010). Deci menar på att belöningar kan uppfattas som en yttre kontroll vilket undergräver individens känsla av kontroll och kompetens.

I boken "Drivkraft-den överraskande sanningen om vad som motiverar oss" skriver också Pink (2010) om yttre och inre motivation. Han menar på att människan först och främst har en biologisk drivkraft, sedan har vi en drivkraft att reagera på belöningar och straff (yttre motivation). Den tredje drivkraften är den inre motivationen. Pink skriver:

Vetenskapen visar att hemligheten bakom högklassiga prestationer inte är vår biologiska drivkraft eller vår straff-och-belöningsdrivkraft, utan vår tredje drivkraft – vår djupt rotade strävan att styra våra egna liv, att förbättra och fördjupa våra förmågor och att leva ett meningsfullt liv. (Pink, 2010, s. 135)

Pink menar på att uppgifter vi företar oss i skolan eller på jobbet kan delas in i två kategorier: "algoritmiskt" och "heuristiskt". Med algoritmiska uppgifter menas när man följer fastslagna instruktioner mot ett rätt svar. Att jobba på fabrik eller sitta i snabbköpskassan är exempel på arbeten som till största delen är algoritmiska. En heuristisk uppgift däremot innebär motsatsen. Där finns inga instruktioner som leder till ett svar utan man måste experimentera med olika lösningar, det krävs ett kreativt förhållningssätt för att lösa uppgiften. Pink menar på att piskor och morötter (det vill säga yttre motivation) fungerar bra som motivationshöjare när arbete är algoritmiskt. Heuristiskt arbete kan däremot ta skada av piskor och morötter. Pink refererar till Teresa Amabile vid Harvard Business School som talar om den inre motivationens kreativa princip: "Inre motivation främjar kreativiteten, att hantera yttre motivation är skadligt för kreativiteten" (Amabile citerad i Pink, 2010, s. 37).

Citatet bekräftar det som Lepper också kom fram till i experimentet med barnen som ritade.

Pink menar att vi går mot ett samhälle där arbetet blir mer heuristiskt och där det krävs kreativa och drivna människor för att vi ska kunna möta det framtida samhällets behov. Alltså är den inre motivationen en allt viktigare ingrediens i ett samhälle där kreativitet blir allt viktigare.

3.1.2 Hur skapas inre motivation?

I boken "Toward a Theory of Instruction" skriver Bruner (1966) om "The will to learn" (viljan att lära). Bruner menar på att nästan alla barn bär på "intrinsic motives" (inre motiv) som skapar vilja att lära. Dessa motiv delar han upp i tre huvudmotiv:

1. Nyfikenhet

Curiosity is almost a prototype of the intrinsic motive. Our attention is attracted to something that is unclear, unfinished, or uncertain. We sustain our attention until the matter in hand becomes clear, finished, or certain. (Bruner, 1966, s. 114)

2. Kompetens

We get interested in what we get good at. In general, it is difficult to sustain interest in an activity unless one achieves some degree of competence. (Bruner, 1966, s. 118)

3. Ömsesidighet

We know precious little about this primitive motive to reciprocate, but what we do know is that it can furnish a driving force to learn as well. Human beings (and other species as well) fall into a pattern that is required by the goals and activities of the social group in which they find themselves. (Bruner, 1966, s. 125)

Tillsammans bidrar de tre huvudmotiven ovan till att skapa inre motivation hos människan och precis som Imsen (2006) så menar också Bruner på att människans inre motivation påverkas av den yttre kontexten hon befinner sig i.

Medan Bruner talar om tre huvudmotiv som skapar inre motivation så talar Pink (2010) om tre element som han menar ligger till grund för den inre motivationen; Självstyrning, Mästerskap och Mening.

1. Självstyrning

Pink menar att varje människa har en inneboende nyfikenhet och vilja att vara självstyrande. Enligt Pink har ledarskap utvecklats utifrån föreställningen om att människan är trög och ovillig, men Pink ifrågasätter om det verkligen är så. Pink skriver:

Har du någonsin sett en sexmånaders baby som inte är nyfiken eller självstyrande? Jag har det inte. Det är så vi levereras. Om vi vid 14 eller 43 års ålder är passiva eller tröga så beror det inte på vår naturliga läggning. Det är för att något har ändrat vår defaultinställning. (Pink, 2010, s. 84)

Vidare liknar Pink självstyrning med att människan är född att vara en spelare och inte en spelpjäs. Pink menar att det är viktigt för människan att få känna självstyrning i vad de gör, i när de gör det, hur de gör det och med vem de gör det.

2. Mästerskap

Mästerskap är människans strävan att bli bättre på något som känns viktigt. För att uppnå mästerskap menar Pink att det krävs engagemang:

För att kunna leva ett tillfredsställande liv krävs det mer än att bara klara kraven från dem som styr. Ändå finns det alldeles för mycket medgörlighet och alldeles för lite engagemang i våra klassrum och kontor. Medgörligheten kanske gör att du överlever dagen, men för att klara dig igenom natten behövs engagemang.(Pink, 2010, s. 105)

Pink redogör för Csikszentmihalyis forskning om autoteliska upplevelser som han senare kom att benämna *flow*. I tillståndet *flow* är människan engagerad och självstyrande. Målet är tydligt och uppgiften är inte för lätt men heller inte för svår. *Flow* är en ingrediens för att uppnå mästerskap, enligt Pink (2010).

3. Mening

Det tredje elementet som skapar inre motivation är mening. Pink menar att människan behöver tjäna ett högre syfte och också känna att tillvaron känns meningsfull. Pink redogör för *vinstmotivet* som under lång tid varit en stor drivkraft hos företag och individer men som mer och mer får ge vika för *meningsmotivet*. Pink skriver:

Att leta efter mening ligger i vår natur. Men den naturen håller nu på att uppenbaras och uttryckas i en aldrig tidigare skådad demografisk omfattning som det, fram till nu, knappt varit möjligt att föreställa sig. Konsekvenserna skulle kunna förnya vårt näringsliv och omforma vår värld.(Pink, 2010, s. 134)

Det finns många likheter i Bruners och Pinks resonemang. Båda menar att människan föds nyfiken. Nyfikenheten är en inneboende kraft som vi alla besitter från det vi är små barn. Vidare beskriver de människans behov att känna sig kompetent, att behärska något som känns meningsfullt. Men människan är också en del i ett socialt sammanhang som styr vad vi som individer ser som meningsfullt och värt att kämpa för.

3.2 Att sjunga

En människas tal- och sångröst är unik och intimt förknippad med människan. Andning, hållning, tempo, kroppens tyngdpunkt, spänningar, längd på stämbanden och en rad andra faktorer påverkar tal- och sångrösten. Härstedt (2010) beskriver på ett målande sätt vad sång kan innebära:

Att ställa sig upp och sjunga inför publik är både att lämna ut sig själv och att ta plats. I svenska språket använder vi uttryck som att sjunga ut och att göra sin röst hörd och att ta sig ton som metaforer för att våga vara sig själv, och att säga ifrån. (s.7)

En sångare bär sitt instrument i sin kropp. Till skillnad från pianisten, klarinettisten eller violinisten. Hemsley (2008) skriver i sin bok "Singing and imagination" om skillnaden mellan sångare och instrumentalister.

The playing of any musical instrument begins as a conscious act, initiated; it seems, in the left brain. A pianist must know that in order to make a sound he must press a key on the piano; that to make a sound of a higher pitch, the hand must be moved to the right, and so on. This involves doing something which is basically "unnatural", and learning to do it in such a way as to make it "second nature" – making voluntary actions seem like reflex actions -.../.../...In the case of singing, on the other hand, we are concerned with the opposite process: we are performing natural, instinctive, reflex, "natural" actions, and learning to refine and control them; to make them conscious and voluntary. (s.20)

Hemsley beskriver instrumentalisten och sångarens närmande till instrumentet respektive rösten som två diametralt olika processer. Rösten finns redan inbyggd i människan. Instinktivt kan vi göra olika ljud med rösten, skrika, gråta, skratta, tralla,

nynna, sjunga. När vi ska lära oss sjunga handlar det om att kunna medvetandegöra det vi redan gör och göra det ännu mer. Enligt Hemsley kan rösten inte behandlas som ett instrument som man spelar på, rösten är hela tiden sprungen ur en människa och hennes känslor. ”The voice is the singer; it should never be thought of as in any way separate from the singer” (Hemsley, 2010, s. 20).

Att sjunga skapar förutsättningar att lära känna sig själv. Genom att utforska sitt instrument vinner sångaren både god kroppsmedvetenhet men också kunskap om till exempel mentala spärrar, blockeringar och spänningar. Att kontinuerligt jobba med både kropp och själ, med andning, avspänning och hållning verkar ju inte enbart positivt på en sångröst utan på hela instrumentet, hela människan. Austin (2008) skriver “the self is revealed through the sound and characteristics of the voice. The process of finding one’s voice, one’s own sound, is a metaphor for finding one’s self” (s. 21).

Kanske på grund av sångröstens intima koppling till människan är det inte ovanligt att en sångröst ofta blir förknippad med talang. Att sångrösten är en gåva som getts den människa som ”kan sjunga”. Richard och Durrant (2003) skriver:

It is a commonly held belief in much of Western society that we are not all born with the ability to sing. It is often assumed that singing is something that you either can or can’t do, with the belief that teaching is an irrelevant factor in making difference to the condition. (s.78)

Idag är det många pedagoger, körledare och sångare som menar att alla kan lära sig att sjunga men föreställningen om sångrösten som medfödd lever ändå kvar hos många.

3.3 Att öva

Jørgensen (1996) ger i sin projektpresentation om övning vid Norges Musikhögskola en definition av begreppet övning:

Når noen skal laere å spille et instrument (stemmen er også et instrument i denna sammenhengen) settes det i gang en laeringprosess som omfatter kompliserte

kognitive, emosjonelle og motoriske prosesser. ”Øving” er den vanlige betegnelse på den aktiviteten som må gjennomføres for å lære dette. (s. 13)

Att definiera vad själva aktiviteten övning innebär är inte helt lätt. Forskning visar att elever och lärare vid högre musikutbildning sällan pratar om övning sinsemellan. Däremot används begreppet men utan någon närmare definiering. Jørgensen skriver i sin rapport att när musiker ska definiera övning så används ofta ordet ”gjentakning” (översatt till svenska: upprepning). Att öva in en svår passage är att upprepa den många gånger tills man kan det. Men i upprepningsmomentet krävs också ett visst mått av uppmärksamhet och kontroll för att det ska kunna kallas övning. Jørgensen citerar klaverpedagogen Varro (citerad i Jørgensen, 1996, s. 14) som skriver: ”Med øving menes å tilegna seg visse pianistiske ferdigheter via hyppig(frekventa) og hensiktsmessige(lämpliga) gjentakinger(upprepningar), og sette disse ferdighetene i det musikalske uttrykks tjeneste”. Varro poängterar också målet med övning, att skapa musik och sätta in moment i ett musikaliskt sammanhang.

Hur ser elever på övning? Schenk (2000) refererar till gitarrpedagogen Joseph O'Connor som frågat sina elever vad övning innebär för dem. Eleverna menade att övning var något annat än att spela. Övning kunde vara upprepning av svåra delar i ett stycke, men att spela igenom stycket var inte att öva. Övning hade således inget med musicerande att göra på samma sätt som att spela hade, enligt eleverna (Schenk, 2000).

Jørgensen menar att läraren fyller en viktig funktion i elevers övande. Genom den vägledning och respons som elever hämtar från sina lärare under instrumentallektioner får läraren mer eller mindre inflytande på elevers eget självständiga övande. Jørgensen menar på att övning också innehåller ett tydligt moment av ”selv-undervisning”, där eleven är sin egen lärare. Eleven undervisar sig själv och måste då också gå in i rollen som lärare, därför spelar läraren en stor roll i elevens självständiga lärande. Jørgensen (1996) citerar violinpedagogen Ivan Galamian som säger att övning:

... Is nothing but a process of self-instruction in which, in the absence of the teacher, the student has to act as the teacher's deputy, assigning himself definite tasks and supervising his own work. (Galamian citerad i Jørgensen, 1996, s. 17)

Schenk skriver om övning i sin bok "Spelrum" (2000). Kapitlet om övning börjar med orden: "Övning är bland det viktigaste vi och våra elever har. När vi övar undervisar vi oss själva..." (s. 167). Schenk benämner liksom Jørgensen övning som självundervisning och han poängterar också lärarens roll som förebild för elevens egen övning. Det är lärarens inställning till övning men också vad som försiggår på lektionen som eleven tar med sig till sin egen övning. Därför menar Schenk att det sättet läraren musicerar på och vad som görs under lektionerna kan vara av mycket större vikt än vilka läxor eleven får med sig hem (Schenk, 2000). Trots att forskning styrker lärarens betydelse för elevens övning så refererar Hallam (1997) i boken "Does practice make perfect" till en studie av Jørgensen (1995) genomförd på Musikhögskolan i Oslo. I studien framkommer att 40% av studenterna som börjat på Musikhögskolan i Oslo upplevde att deras lärare hade investerat "lite" eller "ingen" ansträngning i elevernas övning.

Schenk (2000) menar att självundervisning (övning) aldrig kommer att bli tillfredsställande eller framgångsrik för eleven utan lust och motivation. Men vad är det som motiverar elever att öva? Hallam (1997) refererar till en studie hon gjort på musikstudenter (Hallam, 1992). Där framkom det att studenterna kunde delas in i tre grupper. Den första gruppen styrdes av yttre motivation i sitt övande, den andra gruppen drevs att öva av inre motivation och den tredje gruppen drevs både av inre och yttre motivation. Trots de olika drivkrafterna bakom övning och elevernas olika beteenden så noterar även Hallam att resultaten av övningen i många fall ändå kunde bli samma (Hallam, 1997). I samma text refererar Hallam till Harnischmacher (1995), som analyserat essäer skrivna av unga musiker. Där framkommer också att musikstudenternas övning påverkades positivt av att de hade långsiktiga och kortsiktiga mål att jobba fram mot (Hallam, 1997).

En faktor som har stor inverkan på elevens motivation att spela och öva redogör Schenk (2000) för i kapitlet som heter: Jag-kan-känslan. Schenk menar att alltför lite lektionstid läggs på att elever får spela/sjunga det som är bekant för dem, det som de kan. Schenk menar att när elever får spela/sjunga ett stycke som de behärskar fördjupas deras inlevelse och uttryck och därmed också deras musikaliska upplevelse. Kraften i den upplevelsen föder nytt självförtroende hos eleven och motivation att lära sig mer. Att spela det som är bekant skapar också en vila hos eleven, den får botten i sitt spel.

Bristen på jag-kan-känsla kan vara en av de vanligaste orsakerna till att elever slutar spela. Om vi lärare prioriterar en för snabb teknisk progression... är det risk att eleverna alltid får spela precis det de ännu inte kan på lektionerna och jag-kan-känslan går därmed förlorad. Alltför lite lektions- och övningstid ägnas åt vad eleverna redan kan, åt stycken som är mer eller mindre bekanta, men det är just då, när upplevelsen fördjupas, som eleverna kan vila i sitt bästa spel och böttna i ett gott självförtroende. (Schenk, 2000, s.55)

3.4 Feedback

Det är en allmän uppfattning inte bara inom skolans värld att beröm är motivationshöjande. Om någon presterar bra ska man berömma, berömmet är belöningen för prestationen. Berömmet tjänar också till att frammana önskvärt beteende och stärka självkänslan hos individen (Lundgren & Lökhholm, 2008). Hur man går tillväga för att bedöma och belöna elevernas prestationer i skolan spelar stor roll för vilken sorts motivation eleverna kommer att tillägna sig i skolarbetet (Giota, 2002). Men som vi kan se ovan i exemplet med barnen som ritade så tjänar inte beröm alltid bara goda syften. Lundgren och Lökhholm skriver i sin bok ”Motivationshöjande samtal i skolan” (2008) att forskning inom området har visat på att beröm ska ges på rätt sätt och vid rätt tillfälle för att åstadkomma önskad effekt. Beröm bör vara kontingent, specifikt och uppriktigt. Beröm som upplevs felaktigt och som inte träffar rätt kan bli allt annat än en belöning och motivationshöjande. Den kan upplevas manipulativ och kontrollerande. Om beröm ska ha positiva effekter ska den också innehålla viktig information som går att bygga vidare på och som ger eleven information om vad som behöver förbättras. Vidare skriver Lundgren och Lökhholm (2008) att beröm kan ges både för förmågor och för ansträngning. Forskning har visat på att elever har lättare att komma igen efter ett misslyckande om de fått beröm för ansträngning. Lundgren och Lökhholm (2008) skriver: ”Det är helt enkelt lättare att ta nya tag om man inte tror att man ansträngde sig tillräckligt, jämfört med om man tror sig sakna för uppgiften viktiga förmågor” (s.51).

Om beröm riktas mot förmågor bör den i första hand vara riktade mot påverkbara sådana och helst inte jämföras mot andras förmågor då detta kan skapa en situation där

eleven börjar jämföra sig med andra. Forskning har också visat på att överdrivet beröm kan skapa orealistiska krav på eleven då denne kan uppleva att det finns höga förväntningar på framtida prestationer (Lökholt & Lundgren, 2008).

Ardoris (2009) skriver i sin bok "Målmedvetet lärarskap" att feedback (Ardoris använder ordet kritik) ska få eleven att se framåt mot det önskade läget, ska få dem att ta steg i rätt riktning. Att ge kritik (eller att sätta betyg) handlar inte om att varken straffa eller belöna men att ge en bild av den nuvarande situationen (Ardoris, 2009). Ardoris menar att lärare måste vara tydliga med att visa att betyg eller kritik av olika slag tjänar ett syfte, att eleverna ska använda sig av det för att jobba vidare. Men då måste också kritiken eller feedbacken vara av ett sådant slag att eleverna förstår hur de ska använda sig av den. Ardoris skriver att "vi måste lära ut att det finns positiv kritik och framför allt att feedback på vår prestation kan användas positivt för att lägga grunden till framtida utveckling" (s. 86).

I litteraturöversikten "Skoleffekter på elevers motivation och utveckling" (2002) skriver Giota om bedömning och belöning i skolan och hur det påverkar elevers motivation. Giota refererar till Ames (1992) som menar på att:

... återkoppling, som låter eleverna förstå att misstag är en del av lärandeprocessen och att ansträngning är viktigt för att de skall kunna uppnå lärande, hjälper eleverna att uppnå "mastery orientation" gentemot skolarbetet. (Ames citerad i Giota, 2002, s. 298)

Med "mastery orientation" menas elevens känsla av att de behärskar något.

Forskaren Carol Dweck (1999) har genomfört en rad olika studier på elever och tittat på hur olika typer av beröm kan påverka eleverna på olika sätt. I boken "Self-theories" redogör hon för en studie där en grupp elever fick i uppdrag att genomföra olika uppgifter. När uppgifterna var färdiga fick en del av gruppen beröm för personlig förmåga (person-oriented praise) medan den andra delen av gruppen fick beröm för sin ansträngning (effort/strategy-oriented praise). Så här beskriver hon en del av sitt resultat: "In contrast, children whose positive feedback focused on their effort or their strategy were in the best position to cope with obstacles" (s. 114).

Precis som Lökholm och Lundgren (2008) så menar också Dweck på att barn som får feedback på sin ansträngning har lättare att möta utmaningar och hantera svårigheter. Dweck beskriver också vad som händer med de elever som fått feedback enbart på deras förmågor:

Not only did the children in the person-oriented praise groups show poorer affect and lower persistence when they performed poorly, they also showed more self-denigration. In other words, if you learn from person praise that success means you are a good or able person, then you also seem to learn that failure means you are a bad or inept person. (s. 114)

Beröm för förmåga får enligt Dweck negativa konsekvenser när eleverna möter svårigheter. Då ser de sig som oförmögna och får svårare att förhålla sig till hinder och utmaningar av olika slag.

De författare jag har citerat ovan verkar eniga kring att feedback främst bör fokusera på elevernas ansträngning och inte deras förmåga. Feedback ska också innehålla för eleven relevant information som kan hjälpa det fortsatta arbetet framåt. Feedback som ges på fel sätt kan i värsta fall upplevas kontrollerande och också försvåra elevers förmåga att hantera utmaningar och motgångar.

3.5 Motivation ur elevperspektiv

Giota (2006) skriver i en artikel att trots svårigheterna kring definition och bedömning av motivation så är kunskapen om elevers motivation att lära viktig om skolan vill kunna bemöta och bedöma eleverna utifrån deras förutsättningar. I en annan artikel ”Skoleffekter på elevers motivation” från 2002 refererar Giota till det hon tidigare skrivit, Giota (2001):

För att kunna upptäcka elevernas inre värld och deras verklighet krävs det med andra ord att de vuxna kan se skolan och världen från elevernas perspektiv, inte sitt eget, och se eleven i ett större sammanhang och tidsperspektiv än vad man som vuxen vanligtvis gör. (s. 285)

Giota (2002) menar att vuxna en gång också gått i skolan och bär med sig erfarenheter från den tiden, positiva och negativa. Men den verklighet som dagens elever möter i skolan är en annan än de vuxnas och därför är det viktigt att ta reda på barnens perspektiv. Giota refererar till en egen studie från 2001 där hon skriver:

De vuxna frågar dock alldeles för sällan eleverna om hur de uppfattar skolan och skolans målsättning eller vad de själva har för syften med att tillägna sig de kunskaper, färdigheter och kompetenser som de vuxna tycker är viktiga för dem att lära. (Giota citerad i Giota, 2002, s. 283)

Gärdenfors (2010) skriver att utbildning traditionellt betonat metoder för att utveckla kognitiva förmågor, såsom läsa, skriva och räkna. Nu har bland annat OECD-rapporten "Understanding the brain" visat att det som är viktigast i utvecklandet av dessa kognitiva förmågor är elevernas känslor och motivation. OECD, organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, fungerar som ett samarbetsorgan för 34 länders regeringar och har sitt säte i Paris. Syftet med samarbetet är bland annat att bidra till tillväxt, sysselsättning och ökad levnadsstandard i medlemsländerna (<http://www.swedenabroad.com/sv-SE/Ambassader/OECD/Sverige--OECD/Om-OECD/>). Gärdenfors menar att utbildningssystemet måste fråga sig hur det kan skapa förutsättningar för elever att stödja och stärka dem att utveckla sin egen motivation. Gärdenfors menar att den inre motivationen är drivkraften bakom allt informellt lärande. Med informellt lärande menas det vardagliga lärandet. Det vi lär oss utan ansträngning. Barn lär sig gå, stå och prata t.ex. utan att gå i skolan. Skolan står för det formella lärandet. Vi går i skolan för att t.ex. lära oss att skriva och räkna. Men informellt lärande kan också ske i skolan under till exempel raster eller i det sociala mötet mellan elever. Gärdenfors menar att vi ska lära känna drivkrafterna bakom det informella lärandet och använda oss av det även i det formella lärandet som sker till exempel i skolan.

Gärdenfors (2010) redogör för OECD-rapporten "Understanding the brain". I rapporten har man sammanställt fyra faktorer till varför elever misslyckas i skolan:

1. Brist på självförtroende och självuppfattning
2. Dålig motivation
3. Verklig eller upplevd otillräcklighet
4. Brist på lärtillfällen

I OECD-rapporten blir det tydligt att känslor och motivation inte alls är oviktiga faktorer i elevers lärande. Gärdenfors citerar Bruner: ”Varje utbildningssystem, varje pedagogisk teori och varje ”nationell politik” som reducerar skolans roll när det gäller att bygga upp elevernas självkänsla har misslyckats med att fullgöra en av sina viktigaste funktioner” (Bruner citerad i Gärdenfors, 2010, s. 69).

Gärdenfors (2010) menar att det borde vara självklart att utbildning ska söka sträva efter att förstärka elevers självförtroende och motivation, däremot är kunskapen om hur man uppnår en sådan utbildning otillräcklig.

Schenk (2000) pratar också om sambandet mellan självförtroende och motivation för elever som ska lära sig sjunga eller spela instrument. Schenk menar att det är viktigt att instrumentallärare hjälper till att förstärka elevers jag-kan-känsla:

Precis som med andra typer av hinder är det viktigt för läraren att se och känna igen eventuella emotionella hinder, och kunna rikta in sig på just dem i undervisningen. Hos ett barn till exempel som har stannat upp i sin instrumentala utveckling på grund av bristande självförtroende är det bättre att erbjuda en stark och långvarig dos av jag-kan-känsla än att påföra nog så välmenade övningar eller stycken med nya moment. En växande känsla av ”jag kan” eller ”vi kan” är i sådana fall den nödvändiga medicinen för att öka motivationen, och den kan till och med bota speltekniska brister bättre än de bästa övningarna. (Schenk, 2000, s.85)

Ardoris (2009) betonar liksom Gärdenfors (2010) och Schenk (2000) vikten av att arbeta med elevers självkänsla för att skapa lust och motivation. Ardoris skriver om hur man kan arbeta med att stärka elevers motivation genom att arbeta med SMAK-faktorer. SMAK-faktorer är en samling psykologiska komponenter som tillsammans påverkar hur vi presterar. Bakom teorierna till SMAK-faktorerna står bland annat psykologen och forskaren Lars-Eric Uneståhl (citerad i Ardoris, 2009). Begreppet SMAK står för:

- **S**jälvbild. Hur jag ser på mig själv och vilka förväntningar jag har på mig själv.
- **M**ålbild. Hur jag ser på framtiden och vad det är jag vill uppnå.
- **A**ttityd. Hur jag tolkar det som sker. Hur jag förhåller mig till motgångar/framgångar.
- **K**änsla. Hur jag upplever min situation.

Ardoris menar att SMAK-faktorerna, oavsett hur svaga eller starka de är hos en enskild elev, alltid går att påverka och utveckla, och genom att som lärare stärka elevernas SMAK bidrar det till ökad motivation hos eleverna.

Den forskning som jag har tagit del av talar för att känslor och motivation spelar en stor roll för elevers lärande. Dåligt självförtroende och avsaknad av motivation är stora hinder för att elever ska lyckas i skolan. För att ta reda på vad som motiverar och skapar lust att lära hos elever måste vuxna intressera sig mer för elevernas upplevelse av vad som driver dem att utvecklas.

4. Metod

Jag har genomfört åtta kvalitativa intervjuer med åtta sångstudenter. Tyvärr spelades en intervju inte in vilket innebär att min studie bygger på de sju intervjuer som spelades in och som jag har kunnat transkribera och analysera i efterhand.

4.1 Metodologiska överväganden

Jag ville skapa mig en uppfattning om hur elever resonerar kring sin lust att sjunga och öva utifrån motivation och feedback. Jag ansåg då att kvalitativa intervjuer var det bästa sättet att få den informationen. Syftet i kvalitativ forskning är att skapa sig en uppfattning om hur ett fenomen upplevs (Patel & Davidsson, 2011). Man skiljer på kvalitativa och kvantitativa intervjuer där kvalitet syftar på hur något är beskaffat medan kvantitet syftar på mängden av något (Kvale, 1997). Kvalitativa och kvantitativa metoder är verktyg som forskaren kan använda sig av. Beroende på syfte och forskningsfråga väljer forskaren vilket verktyg som passar (Kvale, 1997). Då jag ville skapa mig en bild av elevernas upplevelse av lust till att sjunga och öva så valde jag kvalitativ intervju som min metod att ta reda på det.

Jag sammanställde ett antal intervjufrågor som jag delade in i fem rubriker;

1. Att sjunga
2. Sångektioner
3. Att öva
4. Feedback
5. Avslutning

Tanken var att ta reda på scenariot när eleverna tycker sång är roligt. När är det roligt att sjunga?, Vad är roligast på sångektionerna?, Vad är roligt att öva på?, är exempel på frågor jag ställer under de första tre rubrikerna. I den fjärde rubriken frågar jag om eleverna har fått höra något om sin röst, i sådana fall; Vad har de fått höra och hur kändes det? På samma sätt frågar jag om de fått höra något om sin övning och i sådana fall; Vad har de fått höra och hur kändes det? Avslutningsvis ges eleverna möjlighet att beskriva hur frågorna upplevdes samt om det är något annat de har tänkt på eller vill berätta om.

Jag ville genomföra en standardiserad intervju det vill säga jag organiserade intervjufrågorna i en viss ordning inom givna teman och min intention var att alla elever skulle få frågorna ställda i samma ordning och med samma formulering. Graden av

standardisering har sin utgångspunkt i principer om mätning, att kunna göra jämförelser mellan olika informanternas svar (Patel & Davidson, 2011). Eftersom jag ville kunna jämföra mina informanternas svar så valde jag en standardiserad intervjuform. Graden av strukturering på frågorna har att göra med hur stort svarsutrymme intervjupersonen får. Frågor med fasta svarsalternativ är till exempel helt strukturerade. Även frågor där svaret bara kan vara ja eller nej är också strukturerade (Patel & Davidson, 2011). Jag använde mig av ett fåtal ja- och nejfrågor. I övrigt hade jag låg grad av strukturering i min intervju, det vill säga eleverna fick svara fritt utifrån hur de tolkade frågorna. Jag använde mig mycket av följdfrågan Varför? där eleverna själva fick utveckla och motivera sina svar och tankegångar.

4.2 Studiens utformning

Undersökningen genomfördes hösten 2012, på två skolor i två olika kommuner, en inlandskommun i norra Sverige och en kustkommun i mellersta Sverige.

4.2.1 Valet av informanter

När jag först gjorde utkastet till intervjufrågorna tänkte jag att jag skulle intervjua barn och ungdomar på kulturskola. Jag ville skapa mig en bild av hur barn och ungdomar i olika åldrar ser på lust och motivation att sjunga och öva. Efterhand ändrade jag av praktiska skäl valet av informanter och genomförde istället mina intervjuer på de två skolor där jag gjorde min praktik. Informanterna var då dels gymnasieungdomar på estetiska programmet samt sångstudenter på folkhögskola. När åldern på informanterna ändrades funderade jag över att omformulera intervjufrågorna då jag tänkte att de kanske var för enkla och barnsliga för de äldre eleverna, men valde i slutändan att använda mig av min ursprungliga intervjumall. Jag motiverade det med att min jakt efter det positiva scenariot inte blev mindre viktigt för att eleverna blev äldre samt att eleverna nog inte skulle ha svårare att förstå frågorna bara för att de var äldre.

Sammanlagt intervjuades åtta elever, fyra elever från varje kommun. Eleverna från inlandskommunen gick alla i åk 3 på ett estetiskt program och hade sång som sitt huvudinstrument. Eleverna i kustkommunen studerade klassisk sång på en

folkhögskola, två av dem på den klassiska sånglinjen och de två andra på en scenisk sångutbildning. Jag valde just de här två skolorna för att jag befann mig där på praktik.

Jag var också intresserad av att jämföra eleverna i de olika kommunerna eftersom de alla studerade sång men på olika nivåer. Informanterna i inlandskommunen valdes efter följande kriterier:

- De skulle ha sång som sitt huvudinstrument.
- De skulle gå sista året på gymnasiet, estetiska programmet.
- De skulle vara lika många tjejer som killar.

Informanterna i kustkommunen valde jag efter följande kriterier:

- De skulle ha sång som sitt huvudinstrument.
- De skulle vara lika många tjejer som killar.

Jag ville också ha lika många informanter från varje skola. Jag valde att intervjua fyra elever från varje skola, två tjejer och två killar. Varför jag valde elever från åk 3 på gymnasiet var för att de står inför sista läsåret och därför antog jag att de kanske i högre grad har börjat fundera på vad de ska göra efter gymnasiet och vilken plats sången har i deras framtidsplaner. Vid folkhögskolan finns inte årskurser som på gymnasiet. Där är det heller inte så att man slutar efter ett bestämt antal år utan när man antingen kommit in på en högre utbildning eller sökt sig vidare på andra sätt. På folkhögskolan valde jag därför friare bland eleverna. Jag valde med utgångspunkt i vilka jag snabbast fick kontakt med.

4.2.2 Genomförande

Intervjuerna i kustkommunen genomfördes i en avskild del av matsalen på skolan. Intervjuerna i inlandskommunen genomfördes i två olika övningsrum på musikskolan. I genomsnitt tog varje intervju cirka fyrtio minuter.

Alla intervjuer spelades in, utom en intervju, där jag glömde slå igång inspelningsapparaten. Jag har alltså genomfört åtta intervjuer men bara sju av dem är inspelade och det är de sju intervjuerna som ligger till grund för studien. Intervjun som inte spelades in genomfördes på folkhögskolan med en av informanterna. På grund av tidsaspekten, att jag bara befann mig på skolan en begränsad tid lyckades vi inte hitta tid att göra om intervju.

4.2.3 Auskultation

Intervjuerna genomfördes under min praktikperiod på de två respektive skolorna. Under min praktik auskulterade jag och höll i egna sånglektioner. Med några informanter föll det sig så att jag auskulterat på deras sånglektion innan intervjun genomfördes. Med andra informanter auskulterade jag efter intervjun genomförts och med några informanter så auskulterade jag både innan och efter intervjun genomförts.

4.2.4 Analys

Efter att ha genomfört intervjuerna transkriberade jag ljudfilerna till text. Därefter raderade jag ljudfilerna. Patel och Davidsson (2011) menar att i transkriptionsprocessen sker en mer eller mindre medveten tolkning av materialet som bearbetas. Det blev tydligt för mig när jag skulle ta ställning till hur jag skulle skriva ner det som sades på inspelningarna. Hur skulle jag förhålla mig till pauser när informanterna tänkte efter? Skulle jag rätta grammatiska fel i informanternas tal? Hur skulle jag göra med slanguttryck? Jag valde först att skriva ut exakt det jag hörde på inspelningarna och att inte korrigera vad som sades. När jag sedan läste igenom intervjuerna kändes språket rörigt. Jag upplevde att alla ”asså”, ”ba” ”ässå” och så vidare skymde sikten för det som sades. Så jag gick in och ändrade till alltså, bara, också/och så. Däremot har jag valt att ha kvar eh, och ehm och att notera när eleverna tänker efter (...). Jag upplevde att eleverna behövde tid att hitta ord för vad de ville säga och det ville jag visa i citaten.

När jag skulle analysera materialet så utgick jag ifrån ordningen på intervjufrågorna och sammanställde varje fråga för sig. Jag använde de utskrivna intervjuerna, läste och skrev ner vad informanterna svarade på varje fråga och försökte därefter bilda mig en uppfattning om vad varje fråga genererat för svar från de olika informanterna, fanns det likheter/skillnader i svaren. När jag gått igenom alla frågor och sammanställt svaren tittade jag på om det fanns några gemensamma nämnare mellan svaren på de olika frågorna, är det något ord/uttryck/beskrivning som upprepas till exempel. När den bearbetningen var gjord sammanställde jag en resultatanalys utifrån de forskningsfrågor jag hade ställt. Jag hade ställt en del frågor till informanterna och fått svar som jag upplevde inte var relevanta för mina forskningsfrågor, jag sällade alltså i mitt resultat och sammanställde den fakta som var relevant för studien.

4.3 Studiens validitet

I rollen som intervjuare noterade jag många saker som jag inte var förberedd på och som påverkade utfallet på intervjuerna. Innan jag gjort mina första intervjuer föreställde jag mig rollen som intervjuare som tillbakalutad och tyst och att informanten skulle vara den som styrde samtalet. Allt eftersom jag genomförde intervjuerna blev jag mer och mer medveten om hur mycket samspel som finns i intervjusituationen och att intervjuerna hade mer formen av ett samtal. Samtidigt var det inte ett samtal mellan två likställda parter. Eftersom jag som intervjuare hade förberett ämnet och frågorna fick det som konsekvens att jag också i viss mån styrde samtalet (Kvale 1997). Varje intervju var i sig så unik att jag hade svårt att vara konsekvent i min roll som intervjuare. Patel och Davidson (2011) skriver om vikten av att intervjuaren kan samtala med informanten så att denna känner sig trygg och inte hämmas. Jag var väldigt mån om att skapa ett samtal där intervjupersonen kände sig trygg, vilket gjorde att jag ibland inte ville vara påstridig. Om jag till exempel kände att jag inte fick de svar jag ville ha kunde det hända att jag valde bort vissa följdfrågor som hade varit intressanta, eftersom jag kände att jag inte ville pressa informanten som redan verkade ha svårt att sätta ord på sina tankar.

Med några av informanterna kunde det också hända att vi kom in i intressanta diskussioner som inte hade direkt med intervjun att göra. Ibland flöt samtalet iväg och informanten besvarade frågor som kom längre fram i intervjun. Då valde jag att ändå fråga den frågan senare för att vara säker att frågan skulle besvaras. Ibland var det svårt att följa ordningen på frågorna av just den anledningen att samtalet flöt iväg.

Något jag också noterade var att när eleverna blev osäkra på någon fråga och kanske behövde betänketid eller en förklaring, började jag att ganska ingående och länge förklara vad jag menade med frågan så att jag innan slutet nästan ”ledde in” informanten i svaret. Det var i arbetet med analysen av materialet som jag märkte hur den förklaringen jag ger, exemplen jag ger, styr informanternas svar i högre grad än vad jag ville.

Eleverna som jag intervjuar har jag också följt under min praktik när jag auskulterat på deras sånglektioner. Det tror jag underlättade intervjusituationen så till vida att vi hade

skapat kontakt under någon vecka innan intervjun genomfördes. Kvale (1997) skriver om vikten av kännedom om det man studerar, inte bara genom ämneskunskap men också genom att lära känna den miljö och de människor där intervjuerna ska genomföras. Jag noterade att min bild av eleven, det jag hade sett under praktikveckorna, påverkade mig i intervjusituationen. Jag kunde anpassa mitt sätt att vara på och bidra till en mer avslappnad stämning, samtidigt kunde jag också precis som Kvale (1997) skriver ha med mig en ”känsla av vad de intervjuade kommer att tala om” (s. 92) in i intervjun vilket jag kunde uppleva både var positivt och negativt för mig som intervjuare.

Vid några tillfällen blev jag störd under intervjun av människor runt omkring vilket fick till följd att jag i vissa intervjuer har hoppat över en fråga och inte märkt det förens efteråt. Det och att jag också tappade en av mina informanter när jag glömde spela in intervjun påverkar så klart mitt resultat.

I arbetet med sammanställningen och analysen av data slog det mig två saker angående intervjumallen. Mina frågeställningar under rubriken Att sjunga respektive Att öva, skiljde sig åt och jag hade enbart använt mig av ordet ”roligt” i frågorna om vad som skapar lust att sjunga och öva (se bilaga 1). Eftersom jag i studien har velat skapa mig en bild av elevers lust att sjunga och att öva hade jag gärna sett att jag haft samma frågeställningar under de båda rubrikerna. Och att bara använda ordet roligt i alla frågor där jag söker elevers lust och motivation kändes i slutändan lite enformigt.

Alla de ovan nämnda upptäckterna jag gjort under arbetets gång, i förberedelsearbetet, i intervjusituationen och i analysarbetet har så klart påverkat studiens validitet. Samtidigt har jag gjort nyttiga erfarenheter och lärt mig mycket om vad det vill säga att genomföra en intervju. Kvale (1997) skriver ”att lära sig att bli en intervjuare sker genom att intervju. Att läsa böcker kan ge vissa riktlinjer, men praktiken förblir det viktigaste sättet att lära sig behärska konsten att intervju” (s. 136).

4.4 Etiska överväganden

Samtliga informanter fick ge sitt godkännande till att intervjuerna spelades in. I början på varje intervju förklarade jag varför jag spelade in, samt att eleven skulle vara anonym, att materialet kommer användas i min uppsats och att bara jag har tillgång till det inspelade materialet. Efter transkriberingen har alla ljudfiler raderats. För att säkra informanternas anonymitet har jag tagit bort deras namn och ersatt dem med Elev A, Elev B osv. I de fall där informanterna anger sina lärares namn har jag bara ersatt de namnen med "Läraren", även fast det är många olika lärare det handlar om. Jag fann det inte relevant att namnge lärarna utifrån samma princip som eleverna då studien inte handlar om dem. Jag har valt att inte skriva ut namnet på de skolor och de kommuner där jag genomfört studien också för att säkra informanternas anonymitet.

5. Resultat

Jag har gjort en sammanställning av de faktorer som skapar lust hos eleverna att sjunga och att öva. Kapitlet börjar med att jag redogör för dessa faktorer. Därefter kommer jag att beskriva vilken feedback eleverna får på sina röster respektive sitt övande och hur de påverkas av det. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

5.1 Vad skapar lust att sjunga och att öva sång?

I sökandet efter vad som skapar lust hos eleverna att sjunga och öva var det fem faktorer som framkom tydligt. Jag ska nedan redogöra för dessa.

5.1.1 Jag kan

När eleverna känner att de behärskar sången, när teknik börjar sätta sig, när de upplever att det går bra att sjunga kommer lusten att sjunga och öva. När Elev G ska svara på frågan när det är roligt att sjunga så svarar hon:

När det går bra... nämen det är ju roligast att sjunga när man är på topp, när man är som mest frisk och ja, när det går som bäst.../.../... då får man en sån där extra boost. (Elev G)

Elev F pratar om att han gillar att sjunga teknikövningar och när jag frågar varför just det är roligt så svarar han:

... man hankar sig fram i början men sen när man hittar så är det ju himla roligt liksom, och när man känner att allting klaffar. (Elev F)

Elev B tycker det är roligt att sjunga när:

... när man har flyt... nämen, när allting stämmer.../.../... då någonting som man övat på, när det sitter så bra att man kan börja leka med det. (Elev B)

När jag frågar varför det är roligt just då svarar hon:

... därför att då, det är ju liksom en befrielse.../.../...ja, att bara få släppa loss och då finns liksom inte tid och rum... (Elev B)

Elev D beskriver i lite liknande ordalag känslan av att sjunga det man kan och det som passar ens röst:

Jamen det är just det där att när man kan liksom texten och tonerna och allt sånt där då är det bara att gå lös. Det finns inga regler längre liksom. Det är ju helt underbart, det är det. (Elev D)

Kanske pratar Elev A också om en liknande upplevelse av att släppa loss och gå lös när hon säger:

... och sen är det ju roligt sånt som man kan så man kan gå in lite i bubblan...
(Elev A)

Att sjunga det eleverna känner att de kan och gör bra, skapar lust hos dem. De kan ”släppa loss”, ”gå lös”, ”vara i bubblan” och eller få en ”extra boost” och när de får vara i det tillståndet har de roligt. När jag frågar Elev E vad som är det bästa med att sjunga så säger hon:

Det är ju kul... det får både mig och andra att må bra... ehm... jag kan ju sjunga, det kan ju inte alla göra så det är ju också en grej. (Elev E)

5.1.2 Utmanas och Utvecklas

Att få utmana sig själv och se sin utveckling är också en faktor som skapar lust hos informanterna. När jag frågar Elev A vad hon tycker är roligt att öva på säger hon:

Ja... det kan ju vara sådana här riktigt kluriga ställen, tekniskt som man liksom... alltså det är bara att öva och sen kommer jag att förstå, sen kommer jag att kunna det här... att man har det som en morot liksom... (Elev A)

När jag frågar vad som är roligast på sånglektionen svarar Elev C:

Jag tycker det är väldigt kul med dom här sångövningarna som Läraren gör... och se själv hur man t.ex. kan ta en ton högre, att det är en tätare ton... och att man faktiskt kan vara med i sin egen utveckling... ja... ta del av den. (Elev C)

Elev G tycker också det är roligt att sjunga sångövningar på lektionen:

... vi leker ju alltid lite på höjden och sen så går vi ju ner lite och det är, det är kul och det är kul att utmana sig själv hur högt och lågt man kan gå... och det är kul att lära sig nya låtar såklart och utveckla dom. (Elev G)

Elev F berättar om varför han tycker det är roligt att sjunga arior:

Jag tror det är för att man får träna på att ta plats liksom, och ta det till sin gräns, vad man kan göra med sin röst och... sen när den utvecklas, att gå tillbaka till gamla arior som man gjort för nått år sen och se vad som har hänt. (Elev F)

Eleverna söker själva efter utmaningar och tycker det är roligt att ta det ”till sin gräns”, både i sånglektionen och i sin egen övning. Att se sin utveckling är också något informanterna tycker är kul.

5.1.3 Uttryck

Den tredje faktorn som skapar lust hos eleverna är att få uttrycka sig genom sången. Uttrycket kan vara att få gestalta och prova olika känslor, att överdriva och leka i sången. När jag frågar Elev A varför hon vill sjunga så svarar hon:

Ja, liksom det enkla svaret det är ju bara den här glädjen liksom... att uttrycka mig överhuvudtaget... den här känslan av kreativitet... det är att jag känner mig mer hel, tror jag, att jag känner att jag får fatt i många delar av min personlighet... (Elev A)

Elev G tycker det är roligt när hon får vara i olika känslor. När jag frågar henne vad som är det bästa med att sjunga svarar hon:

Jag tycker det är så roligt för om jag själv får bestämma låt får jag också bestämma hur jag vill må, för jag påverkas ju såklart jättemycket av vad låten ska förmedla... (Elev G)

Genom sången får Elev G och Elev A tillgång till olika uttryck och känslor inom sig själva och båda ger de uttryck för att det är något av det bästa med att sjunga. Elev B berättar att hon ofta imiterar olika genrer och stilar med rösterna, men även olika sångare. När jag frågar henne vad som är roligt med det säger hon:

... jag vet inte det är väl det här med att leka liksom som är så kul och att få släppa loss och... ja, och att hitta någonting nytt med sig själv som man inte visste att man hade kanske, som man leker fram och ju mer man liksom leker desto mer kommer det... (Elev B)

Elev C är fascinerad av hur känslor skapas genom sång och musik och hur människor upplever det man uttrycker:

... känslouttryck det tycker jag är väldigt intressant... hur man får fram den här känslan... sorg, eller... ja, det tycker jag är väldigt häftigt hur man kan med sång, med musik överhuvudtaget få fram en sån känsla och hur olika människor upplever den. (Elev C)

Att arbeta med uttryck och känslor verkar vara ett sätt att få komma nära och uppleva fler sidor av sig själv, enligt informanterna. Också förmedlandet av uttryck till andra människor och mottagarens upplevelse av det som sångaren uttrycker är intressant enligt informanterna.

5.1.4 Tillsammans och Trygg

Några av informanterna pratar återkommande om hur kul det är att musicera tillsammans med andra. Att skapa musik, sjunga, uppträda tillsammans är roligt och utvecklande. Elev E sjunger i ett band på fritiden och i olika ensembler på skolan och säger att hon tycker det är mycket roligare att sjunga tillsammans med andra än att sjunga själv. Elev E:

Det är roligt att man kan göra något tillsammans och att det låter bra det man gör tillsammans. (Elev E)

Elev F har sjungit mycket i kör och återkommer ofta till att han tycker det är roligt att sjunga tillsammans med andra. Jag frågar honom när han tycker det är roligt att sjunga och han svarar:

... nämen så roligast är ju när, jamen konsert, ensembleövningar, när man får göra det tillsammans med andra. (Elev F)

Elev F tycker mycket om att sjunga duetter och i olika ensembler och när jag frågar varför, säger han:

Jamen det är just för att... jamen duetter, ensemblesång och så är ju bland det roligaste för att man får göra något tillsammans vilket jag känner i.a. f. för mig, att man utvecklas väldigt mycket snabbare liksom. (Elev F)

Elev F tycker dessutom att han lär sig mer när han musicerar med andra. Elev D beskriver känslan av att få sjunga och spela tillsammans med andra:

... det är just det där att skapa musik med underbara personer som är jätteduktiga musiker och sen få vara en del av det, det är helt underbart, det är det. Speciellt då också när det är personer man känner... (Elev D)

När jag frågar varför det är viktigt att det är folk man känner svarar Elev D:

Man är ju trygg. Man behöver inte visa upp sig eller någonting heller. Man behöver inte spela utan man kan vara sig själv... (Elev D)

Att känna sig trygg är viktigt för informanterna, inte bara när de musicerar tillsammans med andra som i Elev Ds fall men också när de övar. Alla elever har övningsrum på sina respektive skolor men många övar ändå hemma. Jag frågar Elev E om hon övar i skolans övningsrum:

Nej, ingenting alls. (Varför inte?) För... det är ju som inte... jag skulle inte vilja ställa mig därinne och sjunga för det är inte isolerat, man hör ju hur mycket som helst, det känns bättre att bara, jamen ta det hemma. (Elev E)

Elev C övar också hemma och när jag frågar varför han övar just där säger han:

Det känns väl... jamen... det är inte så många som, står och lyssnar och granskar en så man kan, ja även fast det går dåligt så får man inte skämmas än fast man blir lite sur... ja... man kan vara sig själv. (Elev C)

Just i övningsituationen är det många av informanterna som säger att det är lite jobbigt när andra lyssnar och att de gärna övar på platser där de känner sig trygga och fria, där ingen står och lyssnar. Elev F säger:

Det är så lyhört i övningsrummen så det känns ju lite så där småkänsligt ibland, när det är nytt och... därför brukar jag gå dit på kvällarna och öva. (Elev F)

Elev G upplever inte att hon har någonstans att öva på eftersom hon inte vill öva i skolans övningsrum och hemma får hon sällan vara helt själv. Jag frågar henne hur det skulle vara om hon hade haft ett alldeles eget rum någonstans för sig själv, skulle hon öva mer då?

Ja, absolut, jag skulle nog vara där ganska ofta.../.../... det skulle vara jätteskönt att bara få gå in i ett ljudisolerat rum någonstans långt borta... ja, då skulle jag sjunga av bara den. (Elev G)

Men inte bara i övningsituationen är det viktigt att känna sig trygg. Elev C pratar också om att sånglektionerna är givande för att han känner sig trygg med läraren och kan experimentera.

Ja, det är tryggt, det är en trygg miljö upplever jag... och man kan experimentera och... det är mer öppet känns det som. (Elev C)

Elev B får frågan var hon tycker det är roligt att sjunga och hon svarar:

Eh... trappuppgångar... med bra akustik. Toaletter med kakel, stora rum där man känner sig trygg, kyrkor... fast om man känner sig trygg. (Elev B)

5.1.5 Mål

Den sista faktorn som skapar lust att öva och sjunga hos eleverna är att få arbeta mot ett mål. Elev B berättar att hon ska söka till musikhögskola och arbetar med olika moment inför sökningen:

... och det känns väldigt bra att ha ett mål liksom, någonting att öva för. (Elev B)

Elev D och Elev F tycker att bland det roligaste med sånglektionerna är att få möjligheten att jobba sig fram mot målen de har satt. Elev F säger:

... bara att få jobba sig fram till det målet man har satt, satt för sig själv, och just när man hittar det så är det ju skitkul. (Elev F)

När jag frågar Elev D vad han tycker är roligt med sånglektioner säger han:

Det är väl just det att man får en liten deadline också. Det är kul, kanske inte under tiden när man måste sitta där och stressa sig igenom en låt men om läraren säger: Öva på det här till nästa vecka, och så gör man det också sitter det sen kanske efter två eller tre lektioner och så får man sjunga igenom det där som man övat på... och då blir man glad när man har uppnått någonting... (Elev D)

Elevernas lust till att sjunga och öva skapas i känslan av att de kan sjunga, att de känner sig kompetenta. Då är det också roligt att få nya utmaningar, att få se sin utveckling och jobba mot ett mål. Och i den processen är det några av informanterna som pratar om att det är roligt att sjunga och musicera tillsammans med andra och i miljöer och på platser där de känner sig trygga och vågar vara sig själva.

5.2 Att sjunga och att öva sång

Informanterna fick svara på frågorna Varför sjunger du? och Varför övar du? I sammanställningen av resultatet skrev jag ner varje informants svar på de två ovanstående frågorna för att kunna överblicka om eleverna gav uttryck för skillnader i motiven till att sjunga respektive att öva. Sammanställningen kunde exempelvis se ut så här:

Elev E:

Jag sjunger för att: *Jag tycker det är roligt, det får mig att må bra.*

Jag övar för att: *För annars kommer man hit (till lektionen) och så har man inte gjort något och så går det bara dåligt och så blir läraren besviken.*

Jämförelsen har inte direkt med forskningsfrågorna att göra men jag valde att ta med det för att jag tycker att det säger något om hur informanterna upplever det att sjunga och att öva sång.

Alla informanter säger att de sjunger för att de blir lyckliga och glada av att sjunga. Några informanter säger att de upplever en känsla av frihet när de sjunger. Någon säger att glädjen i att sjunga ligger i att få vara kreativ och att få beröra andra människor, en annan säger att glädjen också ligger i den personliga utvecklingen av rösten.

När de ska svara på varför de övar så skiljer sig svaren.

Tre av sju informanter anger krav från t.ex. lärare eller en känsla av att man måste som motiv till varför de övar. Elev D svarar kort och gott att han övar för att han måste. Elev E som är citerad ovan vill inte göra läraren besviken och komma oförberedd till lektionen. Elev C beskriver sitt motiv till att öva:

Ja det är väl viktigt att man... man är motiverad, jag vet inte, att man, om man ska fortsätta med sina studier senare i livet så är det ju viktigt att man fokuserar nu... (Elev C)

En informant anger en inre drivkraft som anledning till varför hon övar, Elev B säger att hon övar för att hon vill utvecklas.

Två informanter anger både upplevda krav från omgivningen och egen drivkraft som motiv till varför de övar. Elev F säger att han övar för att han inte vill komma till lektionen och inte kunna det han ska. Men han övar också för att han vill komma framåt sångtekniskt. Elev A svarar så här på frågan varför hon övar:

Det finns nog många därför, tror jag, men dels om jag ser på framtiden så vet jag att det är klart att jag bli bättre om jag övar, alltså annars har jag inte en chans att kunna komma vidare, sen tycker jag också att det är roligt, annars skulle jag inte orka varje dag... och sen så är det nog mycket liksom press också att jag måste göra det här. (Elev A)

Att sjunga verkar för informanterna förknippat med glädje och lycka. De drivs av inre motiv, de sjunger för att de själva vill, för att de mår bra av det. När det kommer till att öva sång är det många informanter som ger uttryck för att övandet känns tvunget, som ett måste och de vill inte komma oförberedda till lektionen. Att öva sång innebär ju onekligen att man också sjunger men att sjunga respektive att öva sång upplevs väldigt olika av informanterna.

5.3 Vilken feedback får eleverna på sina röster och hur påverkas det av feedbacken?

Informanterna kan med lätthet redogöra för vad de fått höra om sina röster från olika människor, lärare, släkt och vänner bland annat. Många av informanterna berättar utförligt om hur situationen var, vem som sa vad och hur de upplevde det. Alla redogör de för positiv feedback, förutom en informant som kan berätta både om beröm, men också hur hon blivit ordentligt ”sågad” av en lärare. Trots flera exempel av beröm och positiva kommentarer från olika människor upplever många av informanterna det komplicerat att ta till sig vad de får höra, samtidigt som de såklart blir glada. Ett exempel är Elev F som berättar att han får mycket beröm för sin mörka röst.

... eftersom jag är bas nu då, jamen de säger att det är sällan som folk har, som det kommer basar som har naturlig bas... eh... just att jag har, mitt talläge är ganska lågt... vilket tydligen är lite annorlunda. (Elev F)

Jag frågar Elev F hur det känns att få höra det om sin röst:

Det är ju kul att det uppmärksammas så... men samtidigt blir det lite, kan det bli lite småkänsligt när det kommer hela tiden så här, vad ska man säga? (Elev F)

Jag frågar Elev F varför han upplever det känsligt:

... man är typisk svensk så där... man vill vara mainstream liksom, man vågar inte säga att man är bra... jag tror man tycker det är fult att säga: Ja, jag är bra. (Elev F)

Elev E och Elev C tycker också det är svårt att ta till sig positiv feedback och de ger båda uttryck för att de har svårt att tro på feedback ibland, antingen för att de själva är missnöjda med sin insats eller för att de inte litar på att personen som säger det talar sanning. Elev E har fått höra att hon är ”duktig på att sjunga”. När jag frågar henne hur det kändes svarar hon:

Ja, det känns ju bra och samtidigt så känns det som att... jag tror inte på det riktigt... för de kanske bara sa det för att... jamen vara snäll... (Elev E)

Elev C har fått höra att han har en vacker röst, jag frågar hur han kände för det:

Det är väl kul att man får roliga och snälla kommentarer. Ja, ibland tar man ju inte till sig det för man är ju själv missnöjd... och då lyssnar man ju inte på någon. (Elev C)

Elev A berättar att hon har fått höra många olika saker om sin röst, beroende på vad hon sjunger. Å ena sidan har hon fått höra att hon har en ljus, klar och ren röst. Men på senare tid när hon skolat om rösten och börjat sjunga mer klassiskt har hon fått en mörkare klang och hon får ofta höra att hon har en rund röst. Elev A:

Det är svårt, för jag har aldrig sjungit på det här viset förut, jag har varit ganska lätt och... vad ska jag säga, jamen mkt visor som är lite mer så där lätt och vacker också plötsligt så har jag en annan röst när jag ska sjunga klassiskt och då har det varit väldigt svårt att få ihop det med min person. (Elev A)

Inom den klassiska sången är det vanligt med indelning i olika röstfack men under lång tid visste inte Elev A vad hon hade för röstfack. Hon berättar:

Hela förra året så sa vi aldrig om jag var mezzo eller inte, läraren ville liksom hålla det öppet och det var ganska jobbigt för man vill ju ändå ha någon slags identitet, det är så mycket som man så här undrar över i livet och då vill man gärna veta vad man har för röst... (Elev A)

Elev A beskriver hur sångröst och identitet är nära sammankopplade. Feedbacken som Elev A får bekräftar de olika sidorna av hennes röst som hon själv upplever när hon sjunger olika genrer. Därför blir feedback komplicerat för Elev A eftersom hon fortfarande försöker skapa sin identitet i sången.

Elev B är den informant som redogör utförligast om vad hon fått för positiv och negativ feedback och hon berättar å ena sidan om hur hon känt sig bäst i världen och å andra sidan om hur hennes världsbild fallit när hon fått höra något hon upplevt som negativt. Hon har fått höra att hon har bra röstintonation, ett bra röstmaterial, att hon är ämnad för att sjunga men också att hon är för baktung när hon sjunger och att hon sjunger låtsasopera. Hon är den av informanterna som utförligast reflekterar kring feedback och dess funktion. När jag frågar henne hur hon känner för den feedback hon fått på sin röst svarar hon:

Ja, alltså, det har ju nästan alltid kommit någonting positivt ur det negativa.../.../... så att det jag har lärt mig av det tror jag är att man ska ta åt sig av det som folk trycker ner, eller inte trycker ner men så här de negativa sakerna, det är ok, man kan gråta två nätter eller så men sen så kan man så här börja ”consider it” och så här, jamen stämmer det? Håller jag med om det eller håller jag inte med om det? Men sen är det väldigt skönt att jag har fått så mycket bra feedback också att jag har liksom någonting att luta mig tillbaka på i tuffa tider och det hade jag erfarenhet av i våras då jag hade så här himla dåligt självförtroende, jag kan inte sjunga, Gud vad jag är värdelös också fick jag liksom tänka tillbaka på bra feedback som jag hade fått.../.../... man får liksom lära sig att tåla hård kritik för det kommer man få liksom... bara veta om sitt eget värde på något sätt. (Elev B)

Att våga ta till sig av all feedback verkar vara något som Elev B jobbat med och reflekterat mycket över. Elev G berättar om hur hon ”stänger av” när hon får feedback. Hon kan inte minnas vad folk har sagt om hennes röst och en del av henne vill inte heller veta. Elev G beskriver hur hon upplever det:

Det är ju så klart jättejobbigt för man behöver ju den här braiga feedbacken och den dåliga också i och för sig men just eftersom min sång är så viktig för mig och så personlig så... Jag tror att min hjärna tycker att jag inte har råd och kommer någon och säger något elakt om min sång så skulle inte jag klara det för att jag är ju så... jag vill ju så gärna vara bra på det jag mår bra av och älskar och det som är mitt så jag skulle inte klara av att höra sanningen, alltså, jag skulle inte klara av att höra hur det verkligen är oavsett om någon nu säger att jamen det är jättebra eller nämen du ska nog sluta, så då stänger hjärnan av alltihopa. (Elev G)

I Elev Gs fall blir feedback något väldigt komplicerat eftersom hon inte kan hantera det. Andra människors kommentarer på hennes röst kan ta ifrån henne det som gör att hon mår bra. Sammanfattningsvis är feedback på sångrösten något som eleverna förhåller sig olika till men alla informanter ger på olika sätt uttryck för att det är svårt att förhålla sig till feedback de får på sina röster. Elev B är den enda informanten som ger uttryck för reflektion över hur hon kan använda sig av den feedback hon får och att det är viktigt att veta om sitt värde oavsett vad man får för kommentarer.

5.4 Vilken feedback får eleverna på sin övning och hur påverkas de av feedbacken?

När informanterna ska berätta om vad de får för feedback på sitt övande är de ganska ospecificerade och fåordiga. När jag frågar Elev E om hon fått någon feedback på sitt övande säger hon:

Nä... jo, av min sånglärare såklart och av ensemblelärare på skolan kan man ju höra att... du har ju tränat, det är bra. (Elev E)

Jag frågar Elev G om någon sagt något till henne om hennes övande:

Ja, min sånglärare har väl sagt någonting om övandet... eller... nä, mer att jamen lyssna på det här och prova och... det är väl det han har sagt i så fall, annars har jag inte hört så jättemycket. (Elev G)

När jag frågar henne hur hon upplever den feedbacken säger hon:

Inga problem... det är bara... jamen det vet jag ju själv, det är självklart att jag går hem och lyssnar... (Elev G)

Elev G verkar inte tycka att feedbacken hon får på sitt övande är svår att förhålla sig till. Elev D berättar om vad hans sånglärare sagt om hans övande:

...”tänk på det här och träna på låten jättemycket och verkligen hitta karaktär”... det är nog det. (Elev D)

Jag frågar Elev D hur han upplever den feedbacken:

Nej, alltså då vet man ju att han vill väl... (Elev D)

Varken Elev E, Elev G eller Elev D redogör speciellt utförligt om vilken feedback de får och de verkar inte heller uppleva den feedback de får svår att förhålla sig till, snarare ser de den som självklar och som ett bevis på att läraren vill väl. I Elev D och Elev Gs fall pratar de mer om feedback som instruktioner, hur de ska öva, vad de ska träna på osv. Elev A har till skillnad från Elev G och Elev D fått höra både från lärare och från kompisar att hon övar för mycket:

Ja, det har väl varit att, främst förut tror jag, att jag har övat för mycket liksom, att jag inte ska stå och nöta när det inte ger någonting. (Elev A)

Jag frågar henne hur hon upplevde den feedbacken:

Alltså på ett sätt skönt för att det känns som ok, det är inte meningen att man ska göra så här liksom, det är inte någon som uppmuntrar det egentligen, men

samtidigt är det ju svårt för att jag har svårt att säga att ok, nu är det bra, jag kan inte det här men jag slutar i alla fall. (Elev A)

Elev A upplever också feedbacken som positiv, förutom att hon själv tycker det är svårt att sluta öva fast hon inte känner sig färdig. Elev F berättar precis som Elev E om att han fått feedback på att han övat bra. Han berättar vad hans lärare sagt:

Efter sånglektionen så här, med min lärare, så sa hon det, att jag hittade grejerna jättefint som vi hade gått igenom sist, ”du har övat en del”, sa hon. Nä, då hade jag inte gjort det men då hade det fått mogna under någon vecka så här... bara i tanken... så det är ju ändå väldigt positiv feedback att bara tanken kan ändra ganska mycket. (Elev F)

I Elev F:s fall handlade feedbacken om vad han åstadkommit, att han gjort ett bra jobb, delar av feedbacken som han fick av läraren stämde inte, något som han ändå ser som positivt.

Att redogöra för feedbacken som eleverna får på sin övning är inte lika självklart för dem som att berätta om vad de fått för feedback på sina röster. Några av eleverna som säger att de fått höra att ”de tränat bra” eller ”hittat grejerna jättefint” ger inga konkreta exempel på vad de tränat på bra, eller vilka grejer som satt sig.

5.5 Sammanfattning

För att eleverna ska känna lust att sjunga och öva sång behöver de känna att de kan sjunga. Alla informanter ger uttryck för att de tycker sång är roligt när de känner att det låter bra när de sjunger och när de behärskar sången eller sångövningen. Först när eleverna känner att de kan söker de sig mot utmaningar och vill utvecklas. När de kan se utveckling, när de får nya utmaningar, skapas också lust. Sång är ett tacksamt instrument för uttryck och många av informanterna säger att de känner lust att sjunga när de får uttrycka olika känslor, förmedla känslor till andra men också får utforska känslor och uttryck i sig själva. De ger uttryck för att det är lekfullt, ett experimenterande att få vara i olika känslor. Trygga miljöer är en förutsättning för lust till sång. Många av informanterna upplever det jobbigt att öva i övningsrum på skolan

eftersom de är så lyhörda och därför övar många hemma och helst när de är ensamma. Att sjunga tillsammans med andra, antingen i kör, i ett band eller i olika ensembler är också roligt enligt några av eleverna. En informant säger dessutom att han tycker att han lär sig mest när han får sjunga tillsammans med andra. Att ha ett mål skapar också lust, dels ger målet en riktning att jobba mot och tillfredsställelse när målet nås.

Eleverna kan lätt ge exempel på den feedback de får på sina röster. När de ska berätta om vilken feedback de får på sin övning har de inte lika lätt att ge exempel. Tydligt är också att de har svårare att förhålla sig till feedback som de får på sin röst än feedback på sin övning. Eleverna har ibland svårt att förhålla sig till beröm, det är svårt att själv tycka att man är bra och det är lätt att tro att den som ger berömmet ljuger. En informant säger dessutom att hon inte kan ta till sig beröm och kommentarer från andra i rädsla för att det ska ta ifrån henne det som hon gillar mest – att sjunga. Feedback på övning däremot upplevs inte laddat, snarare känner eleverna igen sig och tar till sig den feedback de får på sin övning.

6. Resultatdiskussion

Jag har velat skapa mig en bild av hur sångelever beskriver sin lust och motivation till att sjunga och att öva sång. Jag har också velat ta reda på vilken feedback eleverna får från sin omgivning på sin röst och på sin övning. I diskussionskapitlet kommer jag att diskutera resultatet mot litteraturen i kapitel tre. Jag kommer att redogöra för vilka konsekvenser mitt resultat får för min framtida roll som sångpedagog. Jag ger också exempel på nya frågeställningar som uppkommit genom arbetet av denna studie och som skulle vara intressanta att studera i framtida undersökningar. Teman som kommer diskuteras i detta kapitel är: *Vad skapar lust? Att sjunga och att öva sång. Feedback och dess påverkan. Elevperspektivet.*

6.1 Vad skapar lust?

Första delen av resultatkapitlet sammanställde i fem rubriker vad eleverna tyckte skapade lust att sjunga och öva. Rubrikerna var följande: *Jag kan, Utmanas/Utvecklas, Uttrycka, Tillsammans/Trygg och Mål.*

Känslan av kompetens, att kunna något som upplevs meningsfullt anger både Bruner (1966) och Pink (2010) som en av tre grundpelare som skapar inre motivation hos människan. För informanterna var det känslan av att kunna sjunga som var den tyngsta anledningen till varför de tyckte det var roligt att sjunga och öva. Känsla av kompetens, att eleverna kunde det som de skulle sjunga, att rösten var på plats, skapade förutsättningar för att ”släppa loss”, ”gå lös” och leka när de sjöng. I det tillståndet av lek beskriver eleverna att tid och rum försvinner, det finns inga regler, det är en underbar känsla. Kanske kan tillståndet liknas med det Pink (2010) beskriver som flow. Genom flow skapas engagemang. Men för att flow ska infinna sig behöver individen också känna att den behärskar det den ska företa sig. Också Schenk (2000) påtalar vikten av jag-kan-känslan. Han menar att när eleven spelar/sjunger stycken som den kan så vilar han/hon i sitt spelande/sjungande, därmed fördjupas elevens inlevelse och uttryck och eleven får en större musikaliska upplevelse. Det Schenk beskriver tycker jag att många av informanterna ger uttryck för när de beskriver hur det känns att sjunga det som de behärskar:

... då är det bara att gå lös. Det finns inga regler längre liksom. Det är ju helt underbart, det är det. (Elev D)

... det är ju liksom en befrielse... ja, att bara få släppa loss och då finns liksom inte tid och rum... (Elev B)

Att utvecklas och utmanas nämnde informanterna som något som skapade lust att sjunga och öva. Återigen skulle jag vilja referera till Bruner (1966) och hans nyfikenhetsmotiv. Människan har en inneboende nyfikenhet och en vilja att utforska det vi ännu inte fått grepp om. Pink (2010) pratar om självstyrning och menar att människan är en spelare, nyfikenheten driver oss att vilja upptäcka det okända.

Att få uttrycka sig genom sången var något som informanterna fann lustfyllt. Att sjunga är att få ta plats, att få höras. I framförandet av olika sånger får en sångare gestalta olika känslor och därigenom förmedla olika sidor av sig själv. På så vis kommer sångaren åt fler delar av sig själv. En informant beskriver den känslan med orden: ”jag känner mig mer hel” (Elev A).

Att få sjunga tillsammans med andra var enligt några av informanterna både roligt och utvecklande. Människan är en social varelse och Bruner pratar om ömsesidighetsmotivet som en kraft som driver människor att lära. Precis som Imsen (2006) som menar att den inre drivkraften hos människan kommer inte bara från människan själv utan också av den sociala kontext hon befinner sig i. Så klart är det också viktigt att få vara i en trygg kontext när man ska sjunga eller öva sång.

Hallam (1997) refererade till Harnischmachers (1995) studie av unga musiker där det framkommer att studenterna övar bättre om de har kortsiktiga eller långsiktiga mål att jobba mot. Även informanterna i min studie påtalar vikten av att ha ett mål att jobba emot. Det skapar riktning i deras arbete och arbetet mot målet gör det också tydligare för dem när de tagit nya steg och utvecklats.

... bara att få jobba sig fram till det målet man har satt, satt för sig själv, och just när man hittar det så är det ju skitkul. (Elev F)

6.2 Att sjunga och att öva sång

Tydligt är att informanterna förhåller sig väldigt olika till att sjunga och att öva sång. Precis som O'Connor fann att hans gitarrelever såg på övning och att spela som två helt olika saker ger också informanterna uttryck för att det är stor skillnad mellan att sjunga och öva sång. Att sjunga är förknippat med glädje, lycka och frihetskänslor. Att öva sång däremot kan i många fall kännas tvunget, pressat och kravfyllt enligt informanterna. Att öva sång innebär ju delvis att sjunga men uppenbarligen upplevs inte sjungandet då som en befrielse eller glädje på samma sätt som när man "bara sjunger". Å andra sidan så ger ju också sjungandet av det man kan en vokal träning samtidigt som det kan fördjupa uttryck och inlevelse hos den som sjunger (Schenk, 2000) Kanske upplever informanterna precis som eleverna i O'Connors studie att övning inte har med musicerande att göra.

6.3 Feedback och dess påverkan

Informanterna fick mycket feedback på sina röster. De gav uttryck för att det inte var helt enkelt att förhålla sig till den typen av feedback. Rösten har en stark koppling till deras identitet och att få feedback på rösten kan därför upplevas laddat. Några informanter ville inte tro på beröm de fick, en informant kunde inte veta vad hon fått höra om sin röst, hon stängde av för att skydda sig själv. Jag tycker att det säger något om hur nära sångrösten och identiteten kan upplevas. Hemsley (1998) menar på att sångrösten *är* sångaren och aldrig borde behandlas som något som är separerat från sångaren. Austin (2008) menar att processen att hitta sin sångröst är en metafor för att hitta sig själv. Både Hemsley och Austin ger starka uttryck för hur nära sammankopplad de upplever rösten med människan. Kanske är det inte så konstigt att all form av kritik på sångrösten kommer åt långt in i själen hos sångaren. Många av informanterna värjer sig mot feedback på sin röst. Endast en informant ger uttryck för att det är viktigt att ta till sig kritik/feedback från andra, men att man samtidigt måste veta om sitt värde. Sången är en sak, människovärdet en annan. "Man får liksom lära sig att tåla hård kritik för det kommer man få liksom... bara veta om sitt eget värde på något sätt". (Elev B) Jag tror att sångpedagoger har ett viktigt uppdrag i att ge sångelever verktyg att kunna hantera spänningen mellan sångröst och identitet.

Feedback på övning är inte alls lika laddad för informanterna. De ger uttryck för att de tycker det är självklart att läraren säger till dem att de ska öva eller att de har övat bra eller måste öva mer. Jag tror att det är viktigt för sångpedagoger att prata med sina elever om feedback. Hur ska eleverna förhålla sig till beröm och kritik? Kan de använda sig av det? Hur upplever de att få feedback? Men också att man som sångpedagog ger akt på vilken feedback man själv ger till sina elever. Tjänar feedbacken ett syfte för eleven? Kan eleven använda sig av den? I litteraturavsnittet redogjordes för feedback på å ena sidan förmågor och å andra sidan ansträngning. Forskningen som presenterades där visar att elever som får feedback på ansträngning har lättare att komma vidare om de möter utmaningar eller svårigheter medan elever som får feedback på sina förmågor står handfallna och klandrar sig själva och sina förmågor när de stöter på svårigheter (Lundgren & Lökholm, 2008; Dweck, 1999). Eftersom sången ligger så nära människan är det lätt att tänka på sångrösten som en gåva som sångaren har fått (Richard & Durrant, 2003). Huruvida det stämmer eller inte så är det lätt att både sångaren och omgivningen befäster den bilden genom att alltid ge feedback på förmågan och inte ansträngningen. Att öva är lika viktigt för en sångare som vilken annan människa som helst som vill bli bättre på det hon gör. Därför krävs också av sångare en ansträngning, ett jobb, för att kunna utvecklas. Kanske finns det ett samband mellan feedback och att öva sång. Om inte sångelever får feedback på sin ansträngning kanske det i längden får negativa konsekvenser för övningen. Att som sångpedagog aktivt ge feedback på elevernas ansträngning tror jag också är sunt för elevernas förhållningssätt till sin röst. Kanske kan det avdramatisera den nära kopplingen mellan sångröst och identitet som jag tycker informanterna ger uttryck för; en koppling som kan vara problematisk att förhålla sig till.

6.4 Elevperspektivet

Min studie har gett mig en inblick i vad som skapar lust till att sjunga och öva enligt mina informanter. Informanterna har påtalat en rad faktorer som för dem skapar glädje i sång och övande av sång. Som blivande sångpedagog känner jag att de olika faktorerna kan påverka mig i min undervisning. Jag kan ta hjälp av mina informanters svar i min fortsatta sångundervisning. Jag har fått en större förståelse för hur sångare på en viss nivå tänker kring sång, övning, motivation och feedback. Med den nya förståelsen i bagaget kan jag lättare möta blivande sångelever som kanske är i samma fas som/ i nivå

med mina informanter. För att bli en bra pedagog tror jag att det är viktigt att ha kunskap om vem man undervisar. Giota (2001, 2002) poängterar vikten av att vuxna kan se utbildning och sammanhangen runt omkring från elevernas perspektiv. För att kunna bemöta och bedöma eleverna utifrån deras förutsättningar så behövs en insikt i hur förutsättningarna ser ut. Vuxna har också gått i skolan men både skola och samhället förändras ständigt (Giota, 2002). Jag kände själv att jag gick in i min studie med en bild av att mina upplevelser och tankar skulle ligga ganska nära de elever jag skulle intervjuas. Men i mötet med informanterna fick jag omvärdera det många gånger. Parallellt med att jag intervjuade så auskulterade jag på mina informanternas sånglektioner. Det var väldigt lärorikt. Jag fick först en uppfattning om eleven utifrån att jag deltog på sånglektionen och såg hur eleven svarade på lärarens undervisning. Jag skapade mig en bild av eleven utifrån hur hon/han levererade på sånglektionen. Att intervjuas en informant tog ca trettio minuter, alltså ungefär lika länge som en sånglektion. Under intervjuerna fick jag en bakgrund till eleven, en större bild, som delvis förstärkte det jag redan sett av eleven på lektionen. I vissa fall fick jag också under intervjun många förklaringar till beteenden som jag kanske tyckt varit märkliga eller svåra att förstå under lektionen. Med några av informanterna fick jag möjlighet att även efter intervjun få auskultera på ännu en sånglektion. Jag upplevde att jag nu såg eleven på ett nytt sätt, utifrån all ny information jag nu hade. Skillnaden i hur jag såg eleven före och efter intervjun inspirerar mig att i framtiden skapa mig en större förståelse för mina elever.

Jag upplevde också att intervjuerna tjänade ett syfte för eleverna. Under intervjuerna svarade de gärna och öppenjärtligt på mina frågor. Vissa frågor väckte tankar och funderingar hos informanterna som de kanske inte tänkt på tidigare. Det som slog mig då är att intervjusituationen också skapar ett forum för eleven att tillsammans med en annan person se på och reflektera kring sitt utövande, undervisningen, övning och så vidare. Jag upplevde att vissa av informanterna inte tänkt så mycket innan på många av mina frågor men i och med intervjun fick de börja reflektera och många sa efteråt att de tyckte det varit intressant att svara på frågor som rörde deras sång och övning. Giota (2001 citerad i Giota 2002) menar på att vuxna inte intresserar sig tillräckligt för hur barn och ungdomar ser på sitt lärande och sin utveckling, kanske var informanternas reaktion på intervjusituationen en bekräftelse på detta.

Ardoris (2009), Gärdenfors (2010) och Bruner (2002, citerad i Gärdenfors, 2010) påtalar alla tre vikten av att jobba med elevers självförtroende och självkänsla för att stärka motivationen och lärandet hos eleverna. OECD-rapporten som Gärdenfors hänvisar till visar att självförtroende och motivation är viktiga faktorer i elevers lärande. Kunskapen om hur man skapar en sådan utbildning som stärker elevers motivation och självförtroende är däremot otillräcklig (Gärdenfors, 2010). Jag tror att elevperspektivet i forskning är viktigt för att ta reda på hur en utbildning som gynnar självförtroende och motivation hos eleverna ska se ut. I intervjuerna med mina informanter letade jag efter scenariot när de hade lust, motivation till att sjunga. I resultatet framkommer det tydligt att känslan av att kunna, att behärska sången är den i särklass starkaste motivatorn som skapar lust hos informanterna till att sjunga.

6.5 Fortsatt forskning

Under arbetets gång har nya frågeställningar och idéer till fortsatt forskning dykt upp. Det hade varit intressant med en studie där sångelever fick beskriva och definiera begreppet övning. Vad menas med att öva sång? Vilka moment finns med? Vad ger läraren för övningsinstruktioner? Pratar elev och lärare om övning?

Det hade också varit intressant att göra en jämförande studie mellan sångelever som just börjat sjunga och sångare som studerar på högre nivå. Hur skiljer sig deras tankegångar kring motivation, övning och feedback?

Vidare hade det varit intressant att studera vad sångpedagoger ger för feedback till sina elever. Berömmar de i högre grad förmåga eller prestation hos sina elever? Hur resonerar sångpedagoger kring feedback?

7. Referenser

7.1 Litteratur

Ardoris, I. (2009). *Målmedvetet lärarskap - att arbeta med mätbara och omätbara mål i skolan*. Malmö: Epago/Gleerups Utbildning AB

Austin, D. (2008). *The theory and practice of vocal psychotherapy. Songs of the self*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press

Dweck, C. (1999). *Self-theories – their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis

Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling – en litteraturöversikt*. Göteborg: Pedagogisk forskning i Sverige, årg. 7, nr 4 s.279-305

Giota, J. (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? – om elevers motivation, kompetens och prestation i skolan*. Göteborg: Pedagogisk forskning i Sverige, årg. 11, nr 2 s.94-115

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå – om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur

Hemsley, T. (1998). *Singing and imagination – a human approach to a great musical tradition*. New York: Oxford University Press

Härstedt, A-S. (2010). *Att se sig själv som sångare – en aktionsforskningsstudie av individuell sångundervisning inom ramen för projektet "Vem äger lärandet"*. Lunds Universitet

Illeris, K. (2011). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur

Imsen, G. (2006). *Elevens värld – Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur

Jørgensen, H. (1996). *Øving ved NMH: En prosjektpresentation*. Oslo: Norges Musikkhøgskole

Jørgensen, H. & Lehmann, A. (1997:1). *Does practice make perfect? – current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges Musikkhøgskole

Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur

Lundgren, M. & Lökholt, K. (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan – att motivera och arbeta med elevers förändring*. Lund: Studentlitteratur

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder- att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB

Pink, D. (2010). *Drivkraft – Den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Bookhouse Editions

Richard, H., & Durrant, C. (2003). *To sing or not to sing: A study on the development of 'non-singers' in choral activity*. In Research Studies in Music Education 20

Schenk, R. (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag

7.2 Elektroniska referenser

Sveriges delegation vid OECD

<http://www.swedenabroad.com/sv-SE/Ambassader/OECD/Sverige--OECD/Om-OECD/>

2013-05-19

Bilagor

Bilaga 1: Intervjumall

Att sjunga

Varför vill du sjunga? / Varför sjunger du?

När är det roligt att sjunga?

Varför?

Var är det roligt att sjunga?

Varför?

Vad är roligt att sjunga?

Varför?

Vad är det bästa med att sjunga?

Varför?

Sånglektioner

Vad är roligast på sånglektionen?

- Roligt att sjunga?
- Moment?
- Annat?

Varför?

Vad lär du dig på sånglektionerna?

Vad mer vill du lära dig på sånglektionerna?

Varför?

Hur skulle en sånglektion se ut om du fick bestämma?

- Var skulle den vara?
- Hur länge skulle den hålla på?
- Vad skulle du sjunga?
- Ensam/med andra?
- Tid på dagen?
- Annat?

Att öva

Övar du på dina sångläxor?

Varför/Varför inte?

Hur gör du när du övar på dina sångläxor?

Var övar du?

Varför?

När övar du?

Varför?

Vad är roligt att öva på?

Varför?

Vad är svårt att öva på?

Varför?

Återkoppling/Feedback

Är det någon som sagt något om din sång/din röst?

- Din lärare/förälder/kompis?

Vad har de sagt?

Hur kändes det?

Är det någon som sagt något till dig om ditt övande?

Vad har de sagt?

Hur kändes det?

Avslutning

Hur upplevde du de här frågorna/den här intervjun?

Fick de dig att tänka på något speciellt?

Är det något du vill tillägga?