



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

”...annars gör jag inte det som räknas som övning.”

En undersökning om sångstudenters upplevelse av övning

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2023
Poäng 15 hp
Författare: Filippa Thörewik
Handledare: Johan Nyberg
Examinator: Ketil Thorgersen

ABSTRAKT

Titel: ”...annars gör jag inte det som räknas som övning” - en undersökning av sångstudenters upplevelse av övning.

Engelsk titel: ”...otherwise I'm not practicing” - a study of singing students' experiences of practice.

Syftet med denna undersökning har varit att ta del av sångstudenters definition och erfarenheter kring självständig övning. I studien har semistrukturerade kvalitativa intervjuer med fem sångstudenter genomförts för att ta del av deras erfarenheter och upplevelser. Self-Regulated Learning har använts som teoretiskt perspektiv med utgångspunkten i studenternas medvetenhet gällande övning och utveckling. Resultaten pekar på att studenternas övning ser olika ut och de uttrycker delvis olika definitioner på vad övning innebär. De flesta av informanterna ser övning som en kognitiv aktivitet med ett syfte, oftast gällande repertoar, bara en ser all sångaktivitet som övning. Trots att övning är en självständig aktivitet mellan lektioner så pekar resultaten på hur pedagoger kan påverka övningen och hur studenterna önskar att de blivit undervisade gällande självständig övning. Resultaten visar även på att komplexiteten i begreppet övning inte är befäst hos studenterna. Didaktiska frågeställningar som vad, hur, när, var och varför elever bör öva för att utveckla önskade kunskaper inom sång och musik kan behöva ta större plats i sångundervisningen.

Nyckelord: Sång, sångövning, self-regulated learning, sångundervisning, musikdidaktik.

Förord

För det första vill jag tacka alla lärare och studiekamrater samt personal som har stöttat och bollat idéer med mig under hela min utbildning, särskilt Simon Walther, det bästa bollplanket på skolan. Jag vill också tacka Martin och pappa Thomas som korrläst. Jag vill ge ett stort tack till min handledare Johan Nyberg som svarat på små och stora frågor med ibland små, men oftast stora svar. Uppsatsen hade aldrig blivit klar om jag inte fått insider-hjälp från Stockholms Universitet, så det största av tack till min fina vän Fanny. Utan henne, och hennes tillgång till forskningsartiklar, hade kapitel 2 varit väldigt tunt. Jag har lärt mig mer av denna process än jag trodde var möjligt, och det hade aldrig gått utan det stöd jag fått längs vägen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Tidigare forskning	2
2.1 Begreppet övning ur ett musikpedagogiskt perspektiv	3
2.1.1 Övning som lärandeprocess	4
2.1.2 Övning ur ett makro-perspektiv	5
2.1.3 Övning ur ett mikro-perspektiv	6
2.2 Sångövning	6
2.2.1 Röstens instrument	7
2.2.3 Mikrofon och akustik	8
2.2.4 Sammanfattning av sångövning	9
2.3 Motivation	9
2.3.1 Faktorer som påverkar motivationsnivån	9
2.4 Målsättning	10
2.4.1 Typ av mål	11
2.4.2 Planläggning och struktur	11
2.4.3 Pedagogens målsättning och ansvar	12
2.5 Sammanfattning av tidigare forskning	12
3. Teoretiskt perspektiv	13
3.1 Self-Regulated Learning (SRL)	13
3.2 SRL och musikdidaktik	14
3.3 SRL som metod	15
4. Metod	16
4.1 Val av metod	17
4.2 Urval av informanter	17
4.3 Etiskt förhållningssätt	19
4.4 Genomförande	19
4.5 Transkribering och analysmetod	19
5. Resultat	20
5.1 Definitioner av övning	21
5.1.1 Övning som kognitiv aktivitet	21
5.1.2 Övning som psykomotorisk aktivitet	22
5.1.3 Övning som affektiv aktivitet	22
5.2 Struktur på övning	23
5.2.1 Övningsupplägg och strategier	23
5.2.2 Övningsinnehåll	24

5.2.3 Redskap för övning	25
5.3 Miljön och individen	25
5.3.1 Lokalen	25
5.3.2 Sammanhang	26
5.3.3 Motivation	26
5.3.4 Prestige och krav	27
5.3.5 Förhållningssätt till övning	28
5.4 Pedagogens roll	29
5.4.1 Handlingar med positiv inverkan på studenters övande	29
5.4.2 Handlingar med neutral eller negativ inverkan på studenters övande	30
5.5 Medveten utveckling	31
5.5.1 Reflektion och utvärdering	31
5.5.2 Redskap för reflektion och utvärdering	32
5.6 Resultatsammanfattning	32
6. Diskussion	33
6.1 Resultatdiskussion	33
6.1.1 Studenters kunskap om övningens innehåll	33
6.1.2 Studenternas kunskap om övningens var, hur och när	35
6.1.3 Studenternas kunskap om övningens varför	36
6.2 Musikpedagogiska implikationer	37
6.3 Metoddiskussion	38
6.4 Vidare forskning	40
7. Referenser	41
8. Bilagor	44
Intervjuguide	44
Exempel på mejl som skickades till pedagoger	46
Exempel på mejl/sms till informanter	47

1. Inledning

Jag har alltid sjungit. Det är omöjligt för mig att säga när jag började, för jag har alltid gjort det. Jag sjöng med i sånger på radion, sjöng med till teven och hittade på egna små trudelutter. Ofta sjöng jag samma fras om och om igen. ”Du är så yeah yeah, wow wow, du är så yeah yeah, wow wow, du är så...” tills mina föräldrar ville slita håret av sig.

Som 6-åring började jag i barnkör och det var första gången jag mötte någon som skulle lära mig att sjunga. Spänningen var olidlig och jag var så förväntansfull på att få lära mig sjunga bättre. Det var en stor glädje att få sjunga i kören, men en viss otålighet gnagde i mig eftersom det sällan blev utmanande för mig. Barnkören följdes av musikalgrupp på fritiden, musikklass i grundskolan och musikgymnasium, på alla platser mötte jag många olika sångpedagoger. Jag hade stort förtroende att mina sångpedagoger skulle lära mig mer, men tiden på lektionerna räckte inte alltid till. Om jag inte lärde mig så mycket som jag hade önskat, om jag inte såg den utvecklingen jag hade hoppats på, var jag ganska snabb att skylla på för korta sånglektioner eller på sångpedagogen.

Under mitt första år som sångpedagogstudent på Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI) funderade jag väldigt mycket. Jag behövde lära mig hur man studerar på högskolenivå. För mig krävdes det en helt annan typ av planering än jag tidigare behövt för studier eftersom mycket ansvar läggs på studenten själv. Helt plötsligt sa inte lärare när jag hade läxor, jag fick hålla koll själv på när en bok skulle vara läst eller när redovisningen ägde rum. Att schemalägga när uppgifter skulle göras var jag relativt ovan vid eftersom jag alltid haft ganska lätt för skolan tidigare i livet, och då haft mycket mer tid till att sjunga. I denna för mig nya process märkte jag att jag kunde få bättre resultat och lättare kunde mäta min utveckling när jag planerat vad som skulle göras när och blivit medveten om syftet med uppgiften. Planeringen behövde jag på grund av den begränsade tillgången av tid, men den gav mig mer än bara tid att hinna med. Då började jag också titta tillbaka på alla år av sångundervisning och märkte hur lång tid det tog för mig att börja reflektera kring min egen övning.

Att sjunga i tid och otid mellan lektionerna var i mina ögon inte samma sak som att öva när jag var yngre. Minnet har alltid varit på min sida, så att komma ihåg saker vi gjort på lektionerna gick ofta bra. Om jag fick en läxa, som att lära sig en ny låt, så gjorde jag det genom att lyssna, följa med i text eller notbild och sjunga tills jag kände att jag kunde låten. Jag sjöng mycket mellan lektionstillfällena, men öva? Innebar inte övning att sjunga skalor och att göra konstiga ljud i flera timmar i sträck? Ibland kunde jag till och med boka ett övningsrum på den gamla datorn bredvid receptionen på musikgymnasiet där jag gick, eftersom mina klasskompisar gjorde det, och när jag väl kom in i rummet hade jag ingen aning om vad jag skulle göra. Jag satte oftast på en

bakgrund på YouTube på någon låt som jag tyckte om och sjöng tills jag inte orkade mer. Jag hade ingen aning om jag gjorde rätt och min största rädsla var att någon skulle komma in i rummet under tiden och se att jag gjorde helt fel. Väldigt sällan gick jag därifrån med en känsla av att jag hade lyckats, varje gång upplevde jag att jag kunde lärt mig mer, men visste inte hur.

Under tiden på SMI har reflekterandet gjort att jag har kunnat se att jag absolut har lärt mig mycket av bara utövandet, många timmar av sång i bilen, hemma vid pianot, på mitt rum med skrikande högtalare och ibland i ett övningsrum, men jag fick aldrig veta om jag gjorde "rätt". Den här idén om att det finns ett rätt sätt att öva på har ofta skavt i mig. Även när jag pratat med mina studiekamrater på SMI har många uttryckt att de övar för lite eller för dåligt och att de önskar att de visste ifall de gjorde rätt. Hur kommer det sig att det tog så lång tid, ända tills jag började högskola, för att förstå vad övning är och att övning kan se ut på olika sätt? Och jag som blivande pedagog, hur kan jag stötta mina elever till att öva och utvecklas, på egen hand?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är undersöka vad sångstudenter definierar som övning och därmed kunna få djupare förståelse för vad som gör att de upplever att övning blir mer eller mindre givande. Dessutom undersöks om och hur pedagoger stödjer studenternas självständiga övning. I denna undersökning har jag utgått ifrån följande forskningsfrågor:

- Vad definierar de deltagande sångstudenter som övning?
- Hur kan sångpedagoger enligt sångstudenter stödja självständig övning?
- Vilka redskap i övningssituationen beskriver sångstudenter som påverkande?
- Vilka yttre och inre faktorer påverkar övning enligt sångstudenter?

2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare musikpedagogisk forskning som berör övning och lärande samt olika definitioner på dessa begrepp. Först presenteras ett avsnitt kring övning som begrepp, därefter ett kapitel riktat mot sångövning. Sedan presenteras faktorer som kan påverka övning, däribland motivation och målsättning. Där forskningen handlar om övning på instrument har jag använt begreppet musicera vilket inkluderar såväl spel som sång.

2.1 Begreppet övning ur ett musikpedagogiskt perspektiv

Om vi frågar en 8-åring som precis har fått ett instrument ”vad övning är”, kan vi riskera att bli mötta med tystnad eller något liknande ”övning är det jag måste göra för att bli bra”. (Jørgensen, 2011, s. 8, min översättning).

Det finns flera olika definitioner på begreppet *övning*, beroende på vilket *syfte* övning har. Övning innebär ett målinriktat självständigt arbete för att utveckla musikaliska, tekniska och kognitiva färdigheter, men berör även personlighetsutveckling (Jørgensen, 2011). Hur övning då går till, dess innehåll och struktur, kan skilja sig beroende på utövarens målsättning och nuvarande kunskapsnivå, men även av utövarens definition av övning (Esslin-Peard, 2017; Jørgensen, 2011; Lehmann et al., 2007). Övning i ett musikpedagogiskt sammanhang handlar om ett självständigt arbete, oavsett om uppgifterna är givna av en pedagog eller inte. Att övning är en självständig aktivitet anses som en viktig del för att eleven ska bli van att instruera sig själv och övervaka inlärningsprocessen (Lehmann et al., 2007).

Övning kan se olika ut beroende på utövarens kunskapsnivå inom området. Ofta fokuserar nybörjare främst på grunder, som att ta rätt ton, medan en mer avancerad musiker snarare fokuserar på dynamik och uttryck, alltså hur låten spelas (Lehmann et al., 2007; Gabrielsson, 2020). Harald Jørgensen (2011) menar att elever måste lära sig att öva för att kunna utveckla färdigheter och således bli skickliga musiker. Därför är övning ett område som pedagoger bör undervisa för att elever ska kunna utveckla sin egen övning (Jørgensen, 2011).

Hur musiker övar har förändrats med åren på grund av tillgängligheten till musik genom olika informationskanaler som YouTube, streamingtjänster, TV, film, radio, live-spelningar med mera. Idag förlitar sig många unga musiker på att lyssna på andra musiker de tycker är bra utan att ha djupare förståelse för musiken, varken tekniskt eller teoretiskt (Esslin-Peard, 2017). Oavsett hur övning sker så är målet för de flesta som övar att kunna ett stycke, dock kan definitionen av kunnande vara personlig (Gustavsson, 2002; Lehmann et al., 2007) vilket Anders Lehmann et al. (2007) beskriver på följande sätt: ”For instance, many people learn ‘Chopsticks’ on the piano, but we would not consider them piano players.” (s. 67). När en erfaren musiker kan ett stycke kan hen stanna upp mitt i, veta vad som händer härnäst och vad som redan har spelats. Hur detta uppnås är olika mellan individer, det finns nämligen inget universellt sätt att öva på som fungerar lika bra för alla (Barry & Hallam, 2002). Forskning visar att både fysiska och psykiska färdigheter krävs för att behärska ett instrument, vilka kan övas genom repetition och kognitiva aktiviteter för att främja lärandeprocessen (Lehmann et al., 2007).

2.1.1 Övning som lärandeprocess

In general, we refer to practice for activities that result in learning, that is, an ongoing change in behavior. (Lehmann et al., 2007, s. 63).

Lärande är en aktiv process och i ständig förändring. Människan kan lära hela livet, lärande är således plastiskt (Hanken & Johansen, 2016; Hwang & Nilsson, 2011). I fosterstadiet utvecklas nervsystemets synapser, alltså kopplingar, och dessa står till grund för människans lärandeprocess. Synapserna är hjärnans vägar för kommunikation, och genom aktivering kan dessa växa sig starkare (Skoglund, 2015).

Övning som lärandeprocess innebär att vi aktiverar arbetsminnet, även kallat korttidsminnet. Vid en ny instruktion eller uppgift aktiveras arbetsminnet, och samtidigt uppstår en massa intryck som hjärnan sorterar. Korttidsminnet kan inte hålla reda på för mycket information samtidigt och efter bara några sekunder är informationen borta (Jørgensen, 2011). För att nya uppgifter ska vara möjliga att lösa behöver vi koncentration: vi behöver koncentrera oss för att minnas och minnas vad vi ska koncentrera oss på (Skoglund, 2015). Genom repetition kan intryck i korttidsminnet förflyttas till långtidsminnet. Om informationen upplevs relevant och intressant finns det dessutom större möjlighet för hjärnan att sortera och lagra informationen (Jørgensen, 2011).

Minnet vid inläring gynnas av att använda fler sinnen, då aktiveras fler nervceller och informationen har större chans att lagras i långtidsminnet (Skoglund, 2015). Vid överstimulans av hjärnan kan lagringen hindras, till exempel om ny information presenteras innan den gamla har hunnit befästas. Därför är det viktigt att göra en sak i taget när hjärnan utmanas, och även viktigt att ta pauser för att hjärnan ska hinna bearbeta den nya informationen (Jørgensen, 2011).

Den kunskap människan besitter avgör hur dåtid och framtid tolkas av individen, samt hur individen orienterar sig (Gustavsson, 2002). Erfarenheter är således starkt kopplat till lärandet och dessa erfarenheter bidrar till inläringen (Hwang & Nilsson, 2011). Detta måste pedagoger ha i åtanke då erfarenheterna påverkar hur instruktioner uppfattas av eleven. Eftersom människor har olika erfarenheter är det inte säkert att ett budskap alltid uppfattas på samma sätt (Nyberg, 2011; Segolsson, 2011). Inläring påverkas även av arv och miljö, beroende på hur omvärlden ser ut och upplevs av individen (Appelgren, 2021). Exempelvis, om en elev är uppvuxen i ett hem med mycket musik visar det sig att möjligheterna för att utveckla både intresse och kunskaper inom musik ökar (Kempe & West, 2010). Vad gäller arv kan genetiska skillnader påverka exempelvis koncentrationsförmåga, syn och hörsel som alla avgör hur väl information registreras (Appelgren, 2021). Hur just koncentrationen fungerar kan även bero på miljö, som störningsmoment hemma, föräldrarelationer (både mellan

elev och förälder, men också mellan förälder och pedagog) samt hur elevens sömn och matvanor ser ut (Appelgren, 2021; Jørgensen, 2011). Pedagogen behöver således vara medveten om både elevens erfarenhet som förmågor, för att kunna lägga undervisningen på en nivå eleven kan förstå och utvecklas inom (Vygotskij, 2013). Pedagogen kan optimera chansen för att informationen ska kunna befastas genom att repetera samma information under flera lektioner samt uppmana till egen övning mellan lektionerna (Skoglund, 2015).

2.1.2 Övning ur ett makro-perspektiv

Begreppet ”makro-perspektiv” inom övning är hämtat från Anders Lehmann, John Sloboda och Robert Woody (2007) och beskrivs som ”vardagsövning”(s. 62): varje gång som instrumentet används mellan lektionerna. Övning ur ett makro-perspektiv innebär en *helhetssyn* på övningen (Lehmann et al., 2007). ”Igentagning”, alltså repetition, är en form av makro-övning (Jørgensen, 2001, s. 89). Detta kan tillämpas både på kortare delar ur ett stycke som hela stycken. Vid igentagning kopplas flera sinnen in i inläringen; musiker hör det som spelas eller sjungs, känner hur det känns att framföra samtidigt som musklerna skickar direkta signaler till hjärnan hur mycket anspänning som behövs för att exempelvis spela ett C-dur på pianot. Detta underlättar hjärnans arbete att förflytta information från arbetsminnet till långtidsminnet (Jørgensen, 2011; Skoglund, 2015).

När Jørgensen (2011) undersökte högskolestudenters övning visade det sig att 75 % av övningspasset lades på etyder och repertoar, vilket visar på att den typen av makro-övning är vanligt förekommande även hos erfarna musiker. Ett makroperspektiv på övning omfattar även den tid eleven musicerar utan att ha ett uttalat övningssyfte, som vid jam med kompisar eller själv hemma för att slappna av. Detta kallas informell övning och har visat att även det kan ge goda resultat gällande musikalisk utveckling (Lehmann et al., 2007). Lehmann et al. (2007) menar även att lyssna på musik, läsa böcker om musik och memorering av en notbild kan klassas som makro-övning. Allt som på något vis kan generera nya kunskaper inom musik, förbereda inför en konsert eller göra individen till en bättre musiker kan alltså räknas som makro-övning (Lehmann et al., 2007).

Övning behöver inte vara en individuell aktivitet, det har visat sig att studenter som samtalar om övning i grupp kan få nya insikter gällande upplägg och övningsrutiner (Graabræk Nielsen et al., 2018). Studenter som dessutom övar i grupp kan tackla utmaningar tillsammans. Genom att se någon annan göra något som upplevs svårt kan problemlösning i grupp ske, vilket även det bidrar till elevers inlärningsprocess. I grupp kan även självförtroendet öka eftersom elever får känslan av att ”höra hemma”, detta kan höja motivationen (Graabræk Nielsen et al., 2018; von Wachenfeldt, 2014). Övning

i grupp kan ske ur ett makro-perspektiv, men även ur ett mikro-perspektiv beroende på upplägg och innehåll.

2.1.3 Övning ur ett mikro-perspektiv

Även uttrycket mikro-perspektiv på övning är lånat av Lehmann et al. (2007) och syftar på den *medvetna* övningen. Med medveten övning menas att det finns ett uttalat syfte och en ambition att utvecklas (Lehmann et al., 2007). Denna syn på övningen kräver att utövaren vet vad som ska övas och hur det ska övas. Utövaren behöver också kunna lyssna under tiden som hen musicerar. Genom att lyssna och sedan kunna specificera vad som kan göras annorlunda kan eleven i denna typ av övning bli mer självständig, eftersom eleven blir sin egen pedagog i övningssituationen. Detta kräver dock att eleven har erfarenhet av sitt instrument samt har utvecklat ett förhållningssätt till sitt musicerande så att hen kan lyssna kritiskt, och således kan analysera och reflektera över det som gjorts (Barry & Hallam, 2002). Övning ur ett mikro-perspektiv kan också innebära ren kognitiv övning, mentala aktiviteter som utvärdering, planering, förberedelse och föreställning (Jørgensen, 2011; Lehmann et al., 2007;). Med föreställning menar Jørgensen (2011) det inre lyssnandet, genom att föreställa sig hur ett stycke kommer låta förbereds utövaren för hur stycket sedan ska framföras. Mentala aktiviteter kan också innebära lyssning, ifall det som lyssnas på ska härmas eller analyseras (Lehmann et al., 2007). Lyssning är grunden till musikers gehör, alltså behöver lyssning som mental aktivitet inkluderas i övning, då kan det som lyssnats på praktiseras (Lehmann et al., 2007). De studier som gjorts där fysisk övning och kognitiv övning har jämförts (några har bara övat praktiskt och andra bara mentalt) visar det sig att fysisk övning genererar bättre resultat gällande skickligt utförande, det som visat sig vara mest gynnsamt är en kombination av både kognitiv och fysisk övning (Barry & Hallam, 2002; Heller et al., 2015).

2.2 Sångövning

För professionella sångare är övning och sång ständiga faktorer i vardagen. Eftersom instrumentet är i kroppen blir och uppfattas sångaren både som ett subjekt och ett objekt, ”som sångare och som sjungande” (Bergesen Schei, s 188, min översättning). I en undersökning gällande vokal identitet av Tiri Bergesen Schei (2007) visade det sig att sångare inom olika genrer¹ övade lika mycket och hade samma fokus på utveckling i sin vardag, de använde även samma terminologi när de pratade om sång (Bergesen Schei, 2007).

När denna uppsats skrivs har jag hittat en undersökning gällande sång och övning, skriven av Katherina Heller, Claudia Bullerjahn och Richard von Georgi (2015). Där

¹ Tre deltagare intervjuades i studien, en identifierade sig som klassisk sångare, en annan som popsångare och den tredje som jazzsångare (Bergesen Schei, 2007).

studerades sammanlagt 120 ”amatörsångare²” varav majoriteten arbetade med musik antingen heltid eller deltid. Urvalet var blandat mellan män och kvinnor samt genre. Männerna i studien började ta sånglektioner eller öva (*vocal-training*) betydligt senare än kvinnorna, då kvinnornas genomsnittsålder var ca 13 år medan männens genomsnitt låg på 20 år. Övning hade i undersökningen delats in i olika kategorier: ren repetition, mental övning, detaljstyrd övning och informell övning var några av dem. Resultaten visade att knappt hälften av deltagarna använde någon av de olika övningsstrategierna (Heller et al., 2015).

Mindre än hälften av deltagarna ansåg att de övade ofta eller väldigt ofta, den mest förekommande övningskategorin var ren repetition där 52 av 120 ansåg att de repeterade ofta eller väldigt ofta. De flesta övade hemma, frekvensen visade att de övade en till två gånger i veckan och främst använde YouTube och digitala noter som hjälpmedel. På YouTube finns det bakgrunder till många låtar i olika genrer vilket kan underlätta då sångaren inte behöver ackompanjera sig själv. Eftersom rösten behöver vara varm för att kunna prestera på optimal nivå visade undersökningen att uppvärmningsövningar var av vikt för att sångarna skulle känna sig nöjda med sitt övningspass. Sångares övning skiljer sig mot instrumentalisters övning, på så sätt att de till större delen av övningspassen enbart repeterar snarare än involverar kognitiva metoder. Dessutom övar sångare generellt färre antal timmar än instrumentalister, och börjar öva senare i karriären jämfört med instrumentalister (Heller et al., 2015).

2.2.1 Rösten som instrument

Det kan finnas en föreställning hos åskådare att talang eller begåvning är anledningen till att musiker behärskar sitt instrument (Kempe & West, 2010). Sångare får ibland höra att de är födda med sin sångröst (Heller et al., 2015). Alla instrument, även sång, kan behärskas genom övning, eftersom det är ett muskelarbete som kan tränas upp. Sångarens aktiva muskler sitter inuti kroppen och därför kan det vara svårare att mäta och mer komplext för en sångare att se vad som händer då instrumentet används (Heller et al., 2015). Röstens klang uppfattas dessutom olika av personen själv och av omgivningen, på grund av hörselgångens placering inuti huvudet (Sundberg, 2001). Därför behöver sångare förlita sig på sensationer inuti kroppen, utöver det ljud som alstras för att koppla samman fysiska sensationer, hur det känns att sjunga, med ljud som är estetiskt önskvärda (Heller et al., 2015).

Sång är ljud som skapas av stämbanden som kommer i svängning av luft från lungorna. Stämbanden sitter i struphuvudet och består av muskler och ligament. Korta stämband kan ta högre toner och längre stämband kan ta lägre toner. Stämbandens längd avgör

² Med amatörer i denna studie menades att de inte arbetade som professionella sångare, vissa av deltagarna studerade till musiklärare och vissa hade tidigare studerat sång på eftergymnasial och/eller högskolenivå (Heller et al., 2015).

sångarens omfång, vilket spelar roll när sångare ska välja repertoar. Ansatsröret innefattar allt mellan struphuvud, där stämbanden sitter, till mun- respektive näsöppning. Detta utrymme skapar resonansen och kan formas för att förändra klangen (Sundberg, 2001). Biologiska förutsättningar avgör därmed till viss del sångarens omfång och möjlighet till tonbildning. För att kontrollera en ton behöver sångare också ha kontroll över sitt lufttryck och flöde, detta görs genom den så kallade stödmuskulaturen i bröstorg, buk och rygg (Sundberg, 2001).

För att röstorganet ska fungera optimalt krävs underhåll. Likt en idrottsman behöver kroppen olika behandling beroende på vad den blivit utsatt för. En stel muskel kan behöva massage, vila eller stretch, på samma sätt bör en sångare underhålla röstapparatusens muskler. Att hålla i gång, både stämband och andningsapparat, ger god röstkonstitution, vilket minskar risken för rösttrötthet (Zangger Borch, 2008). Muskler behöver vara varma för att vara smidiga och starka, därför krävs en uppvärmning av rösten som disponeras på ett hälsosamt sätt. En hälsosam uppvärmning bör börja mjukt så att stämbanden inte överansträngs (Sundberg, 2001). Uppvärmningen ska med fördel avslutas genom att sjunga in, alltså göra övningar som leder in sångaren i samma genre eller tekniska aspekter som sen ska sjungas (Zangger Borch, 2008). Då sångaren är ordentligt uppvärmd kommer sångaren kunna prestera på en högre nivå än om hen inte är uppvärmd och övningspasset känns lättare att genomföra (Heller et al. 2015).

2.2.3 Mikrofon och akustik

Dagens populärmusik är menad att sjungas med mikrofon. Redan på 1920-talet kallades den då nya tekniken mikrofonsång. Innan mikrofonen kom användes en annan typ av sångteknik för att projicera ljud som hördes över en orkester, det som idag kallas för klassisk sångteknik. Med mikrofon behövdes inte samma typ av projektion, vilket gjorde att sångrösten mer kunde liknas vid den alldagliga talrösten – den upplevdes mer neutral (Lockheart, 2003). Att sjunga med mikrofon förväntas av utövare inom populärmusikaliska genrer, såsom pop, rock och soul med mera. En sångare behöver öva upp sin mikrofonteknik och bli medveten om hur mikrofonen ska ställas in för att passa just den sångaren (Zangger Borch, 2008).

De sångare som inte använder mikrofon är mer beroende av akustiken i rummet de sjunger i. I ett rum med akustik, där ljudet klingar en längre stund, upplever sångare att det är bekvämare att sjunga. Dessutom intonerar sångare bättre i större rum då ljudet studsar tillbaka vilket gör det lättare att anpassa tonhöjden. Däremot påverkas tempo och rytm negativt i större rum eftersom tiden det tar för ljudet att studsas och nå sångarens öra är längre än i ett mindre rum (Brereton, 2014). Var sångare sjunger och med vilken förstärkning kan alltså påverka hur sångare sjunger, både utifrån ett estetiskt perspektiv men också rent sångtekniskt (Brereton, 2014; Lockheart, 2003).

2.2.4 Sammanfattning av sångövning

Som vilket instrument som helst kräver rösten underhåll för att hålla en god form, och med övning kan sångare utvecklas (Bergesen Schei, 2007; Zangger Borch, 2008). Några aspekter som kan påverka sångares övning är akustiken och tillgången till tekniska redskap som mikrofon, eftersom det påverkar hur sångare sjunger (Brereton, 2014; Lockheart, 2003). Sångare kan skapa goda förutsättningar för sin övning genom uppvärmning, när kroppen och rösten är i god form kan övningspasset kännas lättare att genomföra och mer gynnsamt efteråt (Heller et al., 2016).

2.3 Motivation

Ordet *motivation* kommer från latinets ”movere”, att röra sig. Motivation är alltså något som håller oss i rörelse eller får oss att slutföra uppgifter eller arbete (Schunk et al., 2014). Det sägs att det tar 5000–10 000 timmar för att bli expert inom vilket område som helst, då krävs motivation (Kempe & West, 2010). Motivation kan komma från aktiviteten själv, för att utövaren tycker att det är roligt och givande. Detta kallas inre motivation, en motivation som kommer ifrån aktiviteten själv, för att aktiviteten är lustfylld (Lehmann et al., 2007). En annan sorts motivation är yttre motivation. Den kan frammanas genom uppmuntran av utomstående eller sociala kontexter, vilket kan komplettera om den inre motivationen är bristande (Appelgren, 2018; Lehmann et al., 2007). Pedagoger kan skapa en motiverande miljö i klassrummet exempelvis genom att välja musik som eleven känner sig inspirerad av men också genom att visa eleven nya vägar att gå. Ibland kan själva utvecklingen vara motiverande, eftersom eleven märker resultat av ihärdigt arbete (Kempe & West, 2010; Renwick & McPherson, 2002). Frihet och val har visat sig vara de viktigaste faktorerna för att bibehålla och utveckla den inre motivationen, som i sin tur bygger upp den yttre motivationen som eleven i fråga kan behöva plocka fram om lusten minskat (Kempe & West, 2010).

2.3.1 Faktorer som påverkar motivationsnivån

Motivation behöver inte alltid vara positivt. Motivationen kan ha olika grunder, och alla grunder är i sig inte välmenande mot individen. Om motivationen är att bli ”bäst” inom ett område, och personen i fråga blir arg, ledsen eller elak mot sig själv när det inte går som personen tänkt sig så är motivationens grund inte hållbar i längden. Blir kraven på individen för höga kan den inre motivationen att lära sig glömmas bort på grund av prestige och prestationskrav (Schunk et al., 2014).

Det finns flera saker pedagoger kan göra för att hjälpa elever bibehålla motivationsnivån. Genom att pedagogen är motiverad och brinner för ämnet kan den motivationen smitta av sig på elever (Kempe & West, 2010). Pedagoger kan även uppmana till att motivationen ska komma utifrån lust, genom att släppa på kontrollen

och låta eleven ta initiativ i undervisningen. Eget initiativ kan innebära att eleven väljer när och hur hen vill ha hjälp. Det kan leda till att eleven både litar mer på sin egen förmåga och att eleven är mer mottaglig då hjälpen kommer när eleven önskar få hjälp (Appelgren, 2018).

Enligt Lehmann et al. (2007) upplever flera musiker att det är roligare att musicera än att öva, vilket kan leda till att krav på övning gör att lusten för att spela musik minskar. När musiker spelar för skojs skull har detta en god inverkan på både motivationsnivån och prestationsnivån (Lehmann et al., 2007). Om eleven får välja repertoar utifrån det egna intresset, kan också motivationsnivån höjas jämfört med om pedagogen väljer repertoar (Renwick & McPherson, 2002). Motivationen kan påverkas av sociala faktorer som nämnts tidigare. Exempel på sociala faktorer kan enligt Lehmann et al. (2007) vara stöd från föräldrar, pedagoger och vänner, men också ett sammanhang som gör musik inspirerande. Ofta vill människan efterlikna personer som känns igen, därför är förebilder viktiga vad gäller inspiration och motivation. Att efterlikna en inspirerande förebild kan främja motivationen (Appelgren, 2018). Även andra typer av mål kan verka som motivationshöjare (Appelgren, 2018; Lehmann et al., 2007).

2.4 Målsättning

En tydlig målsättning kan främja koncentration och motivation eftersom eleven ställer in ett fokus för en viss färdighet som ska övas på (Jørgensen, 2011). Det finns flera olika metoder för att sätta mål, beroende på vilket sorts mål det är. Ingrid Maria Hanken och Geir Johansen (2016) beskriver tre olika kategorier av mål:

Kognitiva mål: Kognition innebär insikt och förståelse för ämnet, mentala aktiviteter som innefattar minne, medvetenhet och kreativitet. Ett kognitivt mål kan vara att kunna läsa av en notbild eller förstå hur instrumentet fungerar tekniskt/anatomiskt.

Psykomotoriska mål: Psykomotorik betyder att hjärnan skickar signaler till musklerna. Det är alltså mål gällande utförande. Ett psykomotoriskt mål kan vara att sjunga en skala intonerat, använda hela omfånget eller kunna göra dynamiska förändringar.

Affektiva mål: Affektiva mål är alla mål som handlar om känsla och förhållningssätt. Ett affektivt mål kan vara att ha en god scennärvaro, förmedla en känsla med ett valt stycke eller göra en tolkning av en text.

Indelningen av dessa måltyper har främst gjorts för att göra musikundervisningens teoretiska aspekter tydligare. Pedagoger använder antagligen flera av dessa måltyper samtidigt i undervisningen, beroende på vad uppgiften är. Kategorierna skapades som ett försök att kunna gruppera olika typer av mål efter svårighetsgrad. Det har dock

uppdagats att det inte riktigt stämmer eftersom alla typer av mål kan uppnås på olika nivåer (Hanken och Johansen, 2016). Kategorin på ett mål avgör alltså inte hur det målet uppfylls eller med hjälp av vilken sorts uppgift.

2.4.1 Typ av mål

Utmaningar kan kännas mer görbara när det är tydligt vad målet är (Jørgensen, 2011). För nybörjaren kan *kvantitativa mål* vara att föredra, där man kan räkna hur mycket som ska göras, exempelvis ”sjung skalan tre gånger”. Dessa är ofta *kortsiktiga mål* som uppnås snabbt, ”här-och-nu-mål” (Jørgensen, 2011, s. 39) som eleven kan klara av under en lektion eller ett övningstillfälle. För den lite mer erfarne eleven kan *långtidsmål* vara mer motiverande, i kombination med *delmål* för att kunna mäta processen. Långtidsmål kan vara *kvalitativa mål*, dessa syftar till något som ska uppnås, ofta gällande tekniska aspekter eller uttryck som kan vara svårare att mäta. Därför kan ett kvalitativt mål vara ett långsiktigt mål, medan kvantitativa mål passar som kortsiktiga mål, men även som delmål (Jørgensen, 2011). Eftersom samma typ av färdighet kan uppnås med hjälp av olika uppgifter kan eleven vara delaktig när pedagogen ger uppgifter, målen kan således skapas i samarbete mellan elev och pedagog (Hanken & Johansen, 2016).

2.4.2 Planläggning och struktur

En strukturerad övning resulterar i att eleven har lättare att förbättra felaktigheter vilket i sin tur gör utvecklingen mer mätbar (Barry & Hallam, 2002). Med strukturerad menas att eleven kan planlägga sitt eget övningspass och vet vad syftet med uppgiften är. Pedagogen kan också göra ett övningsupplägg som eleven kan följa (Barry & Hallam, 2002; Jørgensen, 2011). Ju snävare övningsområde, specifika tekniska svårigheter exempelvis, desto lättare att öva koncentrerat (Esslin-Peard, 2017).

I en undersökning av Sture Brändström (1995/1996) fick pianostudenter vid Piteå Musikhögskola skriva ner sina mål i början av en termin. Terminen avslutades med en utvärdering gällande hur långt de upplevde att de kommit och vilka mål som uppnåtts. Detta resulterade i att många studenter kände sig delaktiga i undervisningen och studenterna kom bättre förberedda till varje lektion eftersom deras planläggning mellan lektioner främjats. Pianostudenterna fick även själva boka in sina lektioner med syftet att studenterna skulle ta mer ansvar gällande sin utveckling. En grupplektion i veckan var schemalagd för studenterna, individuella lektioner bokades av studenterna själva. Majoriteten av studenterna hade positiva upplevelser av att kunna få mer inflytande i sin undervisning och att de fick träffa läraren när de själva upplevde att de hade behov. Vissa kände dock att friheten var ångestframkallande och fick med friheten svårt att planera sin egen övningstid (Brändström 1995/1996).

2.4.3 Pedagogens målsättning och ansvar

Pedagogens mål ser olika ut beroende på vilken skol- och undervisningsform hen undervisar i. Målen kan sträcka sig över en lektion, en termin eller ett läsår (Hanken & Johansen, 2016). Oavsett undervisningsform planerar pedagogen undervisningen utifrån sina egna och elevens förutsättningar, såsom kunskapsnivå, intresse, tid, plats och erfarenheter (Hanken & Johansen, 2016; Nyberg, 2011). Hur undervisningssituationen ser ut påverkar vad som ligger i fokus under lektionstiden, vad pedagogen lär ut, vilken relation pedagogen och eleven har samt vem som bestämmer innehåll och upplägg på lektionerna (Holgerson, 2011).

Pedagogen kan på olika sätt skapa möjligheter för eleven att vara delaktig i undervisningen, vilket också kan leda till att eleven blir mer engagerad i sin utveckling och övning (Hanken & Johansen, 2016). När eleven är delaktig så kan medvetenheten gällande syftet med uppgiften främjas. Detta gör att eleven kan välja egna övningsstrategier vilket i sin tur leder till att eleven kan lära sig att övervaka sin egen övning och bli en självständig övare (Jørgensen, 2011).

2.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Övning ser olika ut beroende på vad syftet är, vad pedagogen vill att eleven ska åstadkomma samt vad individen vill åstadkomma med övningen (Jørgensen, 2011; Lehmann et al., 2007). Övning är en självständig aktivitet men pedagoger och andra vuxna runt omkring har viktiga roller för att en elev ska kunna lära sig att öva (Jørgensen, 2011). Det finns många olika faktorer som kan påverka övning positivt eller negativt och motivation är en av dem. Övning kan skilja sig mellan instrument och individer, sångare börjar generellt öva senare än instrumentalister och övar också färre timmar (Heller et al., 2015). Att öva sång kan ses som träning av vilken muskelgrupp som helst, därför är underhåll väsentligt. Ren repetition kan gynna sångaren om målet är att uppehålla en god röstkondition (Zangger Borch, 2008). Det finns tre olika typer av mål, kognitiva, psykomotoriska och affektiva. Dessa kan uppnås på flera olika sätt, de kan också övas på samtidigt beroende på uppgift och utförande (Hanken & Johansen, 2016). Pedagogen har ett ansvar gällande elevens övning, eleven kan behöva vägledas av en pedagog för att kunna sätta rimliga och uppnåeliga mål (Jørgensen, 2011). Genom planläggning och målsättning kan utvecklingen vara lättare att mäta och lärandeprocessen kan kännas mer givande och lustfylld (Jørgensen, 2011; Usher & Schunk, 2018).

3. Teoretiskt perspektiv

Undersökningen i denna uppsats utgår ifrån det teoretiska perspektivet Self-Regulated Learning (SRL). I följande kapitel presenteras SRL, både som teori, i relation till musikkforskning och hur den kan användas i övningsituationer.

3.1 Self-Regulated Learning (SRL)

Self-Regulated Learning (SRL) är en proaktiv teori som bygger på att eleven är en *aktiv deltagare* i sin egen inlärningsprocess. Detta görs genom *reglering* vilket innefattar planering, navigering, kontroll, observation och *reflektion* av inlärningsprocessen (Hadwin et al., 2018; Zimmerman, 2008). Processen av att *strukturera* och organisera tankar och känslor gör människan omedvetet, utan att lägga större vikt vid det och därigenom är vi redan *självreglerande* som individer eftersom vi gör val, tar strategiska beslut och sorterar våra möjligheter (Usher & Schunk, 2018). En självreglerande elev (*self-regulated student*) är *medveten* om när hen besitter kunskap och inte samt vet vad som behövs för att besitta den kunskapen. Undersökningar kring SRL började göras under 1980-talet då Barry Zimmerman ville undersöka hur elever kunde äga sin egen inlärningsprocess. Zimmerman menade att eleven kan lära med hjälp av eget initiativ och ihärdighet. Sedan dess har SRL växt och inkluderar influenser från flera olika teoretiska förhållningssätt (Zimmerman, 2008).

Ellen Usher och Dale Schunk (2018) ger ett perspektiv på SRL genom socialkognitiv teori, där de menar att människan inte drivs av underliggande impulser, utan att individen, beteendet och omgivningen skapar förutsättningar för att människan ska kunna ta beslut och vara mänsklig. ”Personal, behavioral and environmental factors are co-determinants of the human experience” (Usher & Schunk, 2018, s 22). Dessa faktorer, som är både interna och externa, har individen viss kontroll över, som att välja att tänka vissa tankar eller förändra något i omvärlden (Usher & Schunk, 2018). I ett undervisningssammanhang innebär detta att en elev kan påverka förutsättningar för lärandeprocessen – eleven reglerar. För att eleven ska kunna bli självreglerande krävs det att eleven även har en förmåga att avgöra vad hen är kapabel till, därefter sätts mål och utövandet planeras. Detta kallas inom SRL *självförmåga* (Usher & Schunk, 2018). Elever med självförmåga har bättre möjligheter att reglera eftersom de tänker positivt kring sin förmåga och process, de förväntar sig goda resultat samt möter motgång på ett hållbart sätt eftersom de vet hur de håller sin motivationsnivå uppe. Enligt SRL finns det tre faser³ i inlärningsprocessen, *the forethought phase*, *the performance phase* och *the self-reflection phase*. Dessa faser fungerar som en cykel och blir till en metod för att underlätta elevens planering, reglering och reflektion (Usher & Schunk, 2018).

³ De tre faserna presenteras mer grundligt i kapitel 3.3.

3.2 SRL och musikdidaktik

Efter att en elev har fått återkoppling från sin pedagog har eleven ett eget val gällande nästa steg i processen. Eleven kan välja att göra uppgiften så som pedagogen har tänkt, eller inte, samt hur mycket tid eleven lägger på uppgiften. Det är således elevens ansvar och fria vilja som avgör hur utvecklingen kommer se ut, även om pedagogen gett en tydlig uppgift (Wigfield et al., 2011). Enligt Gary McPherson, Siw Graabræk Nielsen och James Renwick (2012) har SRL varit relevant att koppla till musik främst genom den begränsade lektionstid som många musikutövare har tillgång till med en pedagog. I jämförelse med sportens värld, där det kan förekomma flera timmars ledarledd träning per vecka, kan en musikutövare under en vecka ha så lite som 20–30 minuters lektionstid (McPherson et al., 2012). Med detta i åtanke behöver en musikutövare lägga fler timmar individuellt mellan lektioner än en fotbollsspelare för att komma upp i samma antal timmar träning eller övning. För att främja musikers övning finns inom SRL en metod som kallas *self-oriented feedback-loop* (självreglerande lärandeprocess) för att kognitivt kunna *utvärdera* och reglera sin egen utveckling. Denna metod gäller alla lärandeprocesser. Miljön, individen och beteendet i den självreglerande processen kopplas samman då parametrarna påverkar varandra. Genom att påverka parametrarna kan även lärandeprocessen regleras och anpassas för att bättre gynna utövaren. Bild 1 visar utövandet (de svarta pilarna) och reglerandet, utvärderingen och anpassningen, (de streckade pilarna) som sker allt eftersom i lärandeprocessen, både vid självständig övning och under lektion (McPherson et al., 2012).

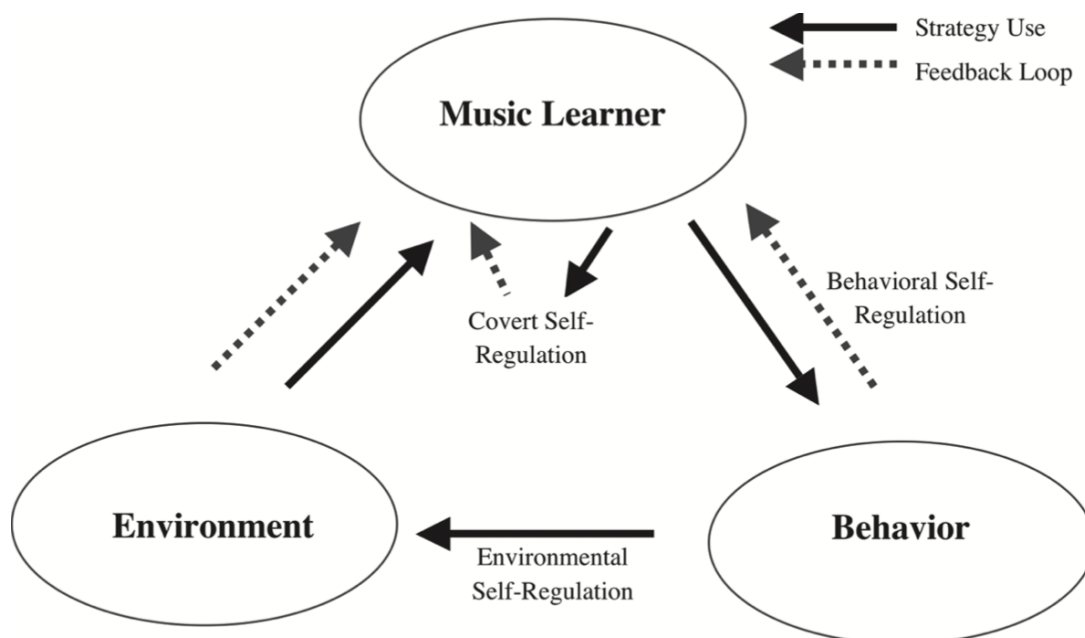


Bild 1. Tredelad form av självreglering inom musikinlärning (McPherson et al., 2012).

Denna modell av självreglering beskrivs som något musikutövare på avancerade nivåer använder sig av för att optimera inläringen av särskilda utmaningar inom musiken (McPherson et al., 2012). Däremot kan både lärare och andra vuxna (som föräldrar) hjälpa elever som är ovana vid självreglering genom att skapa miljöer utan distraktion vid inläring eller övning. Pedagoger och föräldrar förväntas kommunicera med eleven både för att uppmuntra till övning, men också påminna eleven att öva. Självreglering som aktivitet är således något som tränas upp i samband med görandet och reflekterandet, vilket helst görs i samband med både pedagoger och föräldrar (McPherson et al., 2012).

På Norges Musikhögskola gjordes en undersökning på 204 musikstudenter om SRLs metod gällande lärandeprocesser⁴ har en inverkan på deras självständiga övning (Hatfield et al., 2016). Hypotesen som låg till grund för studien var att *the forethought phase*, som innefattar planering, målsättning och självförmåga, har en positiv inverkan på övriga psykologiska färdigheter, som observation, reglering och koncentration. Det framkom att det finns en stark korrelation, *the forethought phase* skapar goda förutsättningar för att studenterna senare ska kunna reglera sin övning. Utvecklade övningsstrategier gjorde att musikutövare upplevde övningspassen mer gynnsamma och utvecklande. Det framkom även att studenter på mer avancerad nivå, de som läste masterprogram eller högre, var mer självreglerande i sin övning än de som läste på kandidatnivå (Hatfield, 2017; Hatfield et al., 2016).

3.3 SRL som metod

SRLs grund bygger på elevens äganderätt över sin inlärningsprocess. För att det ska vara möjligt behöver eleven utvärdera sin egen process och genom den utvärderingen se vilka framsteg som gjorts och därefter avgöra vad som är nästa steg i processen (Zimmerman, 2008). Teorin i sig blir en metod för eleven att kontrollera, reglera och utvärdera sin egen utveckling, motivationsnivå och inlärningsprocess. Metoden är en cykel, genom lärandets tre faser enligt SLR (Schunk, 2005; Usher & Schunk, 2018):

- *The fore-thought phase* innebär *planering, målsättning och självförmåga*. I denna fas finns det även möjlighet att visualisera resultatet och vad som skulle kunna bli ett problem. Eleven behöver här ta reda på vad hen redan kan om ämnet samt vad som är nytt och då behöver undersökas.
- *The performance phase* innebär utövandet. Under tiden ska eleven själv *observera* processen både sett till den egna utvecklingen, känslor och upplevelser men också miljö och krav. I denna fas kan eleven erbjudas hjälp både av pedagoger och medstudenter, men en självreglerande elev vet hur mycket hjälp hen behöver och ber

⁴ Beskrivs i kapitel 3.3.

inte om mer hjälp än så. Under denna fas behöver eleven kontrollera sin motivation och se till att motivationsnivån hålls uppe.

- *The self-reflection phase* då eleven ska reflektera över och utvärdera processen och se ifall målen som sattes i *the fore-thought phase* har uppfyllts. I denna fas kan också den självreglerande eleven säga vad som har varit givande och utvecklande med processen. En självreglerande elev vet när hen har uppnått målen. Denna fas går in i nästa *fore-thought phase* då eleven sätter nya mål baserat på den förra processen.

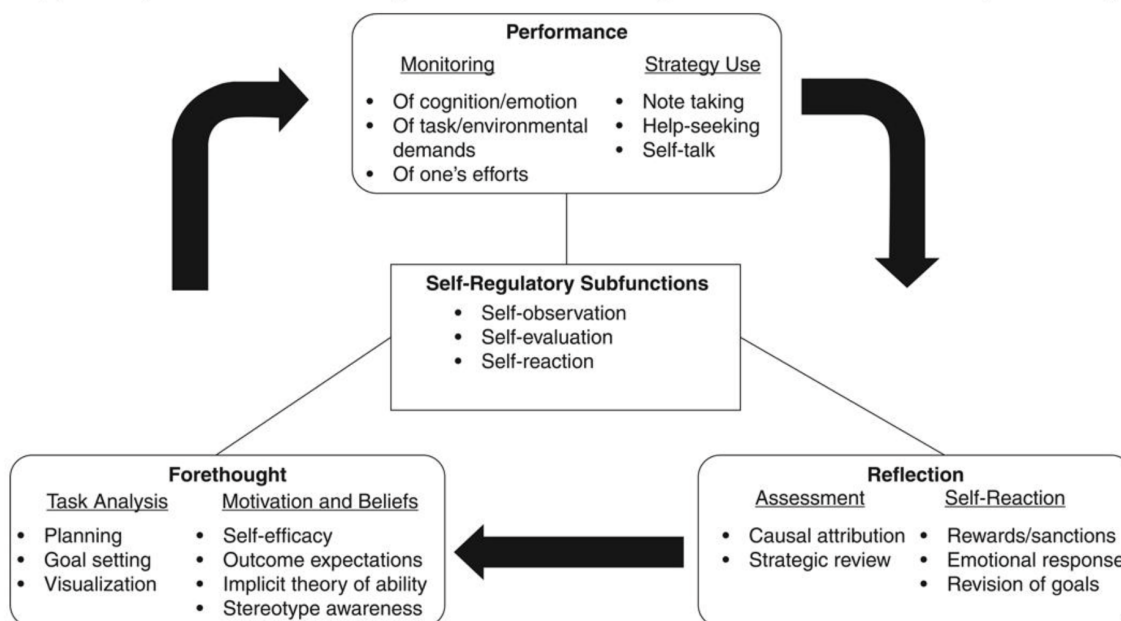


Bild 2. Underfunktioner och cykler inom SRL (Usher & Schunk, 2018).

Cykeln som metod blir ett sätt för eleven att navigera, observera och utvärdera lärandet under tidens gång (Usher & Schunk, 2018). Den självreglerande eleven har därför kontroll på sin egen lärandeprocess och blir en aktiv deltagare i lärande- eller övningsituationen, vare sig inläringen sker på egen hand eller med en pedagog under lektionstid (Zimmerman, 2008).

4. Metod

I följande kapitel redovisas valet av metod för undersökningen. Sedan presenteras hur urvalsprocessen gått till samt en presentation av informanterna. Därefter följer etiska förhållningssätt och hur de har beaktats under undersökningens gång. Avslutningsvis beskrivs hur undersökningen har genomförts samt hur empirin analyserats.

4.1 Val av metod

För att uppnå mitt syfte att ta del av sångstudenters bild och upplevelser kring övning valde jag att använda mig av semistrukturerade kvalitativa intervjuer eftersom jag ville höra studenternas bild av verkligheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Intentionen med undersökningen var att informanterna skulle få berätta öppet och fritt kring frågorna, därför kom jag fram till att den kvalitativa intervjun passade bäst. Den kvalitativa intervjun har sin grund i fenomenologin, en teori vars fokus ligger i medvetandet och upplevelsen men även kroppen. Kvalitativ intervju som metod har således syftet att förstå ämnet genom den intervjuades upplevda verklighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom metoden hämtar vi kunskap ur ett individuellt perspektiv i jämförelse med kvantitativa metoder då resultatet blir mätbart i form av siffror och statistiska analyser. Kvalitativ metod beskrivs som insamlande av ”mjuk data”, där resultatet snarare är beskrivningar av erfarenheter och upplevelser än mätningar (Patel & Davidsson, 2019, s 52).

Med semistrukturerade intervjuer menas att personen som intervjuas har stor frihet att formulera svaren och jag som intervjuare kan ställa olika typer av följdfrågor. De frågor intervjuaren ställer behöver inte heller följa samma ordning med alla informanter. Intervjuformen blir fri och liknas mer vid ett samtal (Patel & Davidsson, 2019). Innan den första intervjun ägde rum hade jag skrivit en intervjuguide (se bilaga 1) där jag samlat de frågor jag hoppades få svar på. Framtagningen av intervjuguiden gjordes efter att ha läst intervjuguiden i andra arbeten parallellt med litteratur om ämnet. Målet var att försöka hålla det till narrativa intervjuer, då fokus ligger på informantens berättelse av verkligheten, men för de informanter som hade svårt att utveckla och resonera kring sina erfarenheter fick jag ställa flera följdfrågor som var mer specifika för att jag skulle få svar på mina frågor (Kvale & Brinkman, 2009). Guiden var enbart för mina ögon under intervjun, och varje intervju började och slutade på samma sätt men samtalen som ägde rum där emellan skilde sig åt beroende på informantens egna insikter och upplevelser.

4.2 Urval av informanter

Redan i början av processen visste jag att jag ville intervjua studenter, helst på gymnasiet, eftersom pedagoger har agerat informanter i majoriteten av de studentuppsatser jag har läst. Eleven i fråga behövde således ha erfarenhet både gällande instrumentet sång, av sångundervisning och helst ha en viss erfarenhet av att reflektera kring sitt sångutövande och lärandeprocess.

För att komma i kontakt med elever skrev jag ett mejl till flera sångpedagoger som arbetar på gymnasieskolor och/eller folkhögskolor i Stockholm med inriktning musik, varav flera jag är bekant med sedan tidigare. I mejlet förklarades vem jag var och vad

undersökningen gick ut på (se bilaga 2). Jag förklarade även i mejlet att informanterna jag sökte skulle ha sång som huvudinstrument. Utöver mejlet till sångpedagogerna i Stockholmsområdet skrev jag även i en Facebookgrupp för sångpedagoger för att få kontakt med fler som arbetade på gymnasiet eller på folkhögskola. Då specificerade jag inte vilken stad informanterna behövde befinna sig i eftersom jag då beslutat att genomföra intervjuerna på Zoom. Detta genererade dock inte tillräckligt många informanter, därför fick jag på grund av tidsbrist vända mig till sångare jag på ett eller annat sätt har kontakt med privat.

De personer jag kontaktade var före detta klasskamrater, familjemedlemmar eller bekanta genom gemensamma vänner. På så sätt fick jag ihop fem informanter, varav några jag känner väl och några mindre väl. Mitt slumpmässiga urval, då jag riktade mig mot gymnasiet och folkhögskolan, genererade bara en informant, medan mitt bekvämlighetsurval genererade fyra. Sammanlagt intervjuades fyra kvinnor och en man på ett åldersspann mellan 20–25 år. Den informanten som jag inte har någon relation till sedan innan, som kontaktade mig efter mejlutskick till pedagoger, var slumpmässig. Övriga som kontaktades privat via sms eller messenger (Facebook) blev då strategiska ur ett bekvämlighetsurval (Patel & Davidsson, 2019). Samtliga informanter är studenter inom högre utbildning och rör sig i dagsläget främst inom populärmusikaliska genrer. Nedan följer en presentation med fingerade namn och, hos vissa, kön:

Informant A: ”Tove” studerar på folkhögskola med inriktning ensemble, och har tidigare studerat på musikgymnasium och i musikklass med ensembleinriktning i högstadiet. Hon har tagit sånglektioner i grupp och enskilt i sammanlagt 8 år.

Informant B: ”Dennis” studerar till musiklektör på musikhögskola och har tidigare studerat på folkhögskola och musikgymnasium med inriktning ensemble samt musikklass i grundskolan. Han har sammanlagt tagit kör- och sånglektioner i ca 15 år.

Informant C: ”Sofia” studerar på folkhögskola med ensembleinriktning. Tidigare har hon studerat på musikgymnasium med ensembleinriktning, innan dess tog hon sånglektioner privat från 9-års ålder.

Informant D: ”Johanna” studerar till musikalartist på eftergymnasial nivå. Tidigare har hon studerat eftergymnasial utbildning i både musikal och teater, tagit privatlektioner i sång samt gått musikklass i grundskolan.

Informant E: ”Felicia” studerar till musiklektör på musikhögskola och har tidigare gått på folkhögskola och musikgymnasium med ensembleinriktning. Hon började ta sånglektioner som 12-åring inom kulturskolan.

4.3 Etiskt förhållningssätt

Samtliga informanter blev informerade enligt Vetenskapsrådets direktiv för forskningsundersökningar och dess fyra huvudkrav: *informationskravet*, *nyttjandekravet*, *konfidentialitetskravet* och *samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet, 2017). Utifrån dessa fyra krav fick informanterna information både genom mejl eller sms (se bilaga 3) och muntligen i samband med intervjun gällande studiens syfte och omfattning samt att resultaten kommer att publiceras på Stockholms Musikpedagogiska Institutets hemsida. I samma mejl/sms beskrev jag hur intervjuerna skulle gå till, när intervjun skulle ske och hur långa intervjuerna beräknades vara. Jag presenterade för informanterna att de skulle vara anonyma i texten, och att varken skolan de går på, namn eller ålder skulle publiceras.

4.4 Genomförande

Intervjuerna genomfördes på Zoom, ett videokonferensprogram med möjlighet till inspelning. Intervjuerna hölls i januari och februari 2023 och var mellan 35– 45 minuter långa. Anledningen till att intervjuerna hölls genom Zoom var att jag och informanterna befann oss på olika geografiska platser samt vilket gjorde att bara tiden för intervjun behövde schemaläggas – tid för förflyttning och resor behövde inte räknas in. Detta gjorde att intervjuerna kunde bli av trots informanternas begränsade tillgång av tid.

I enlighet med vad Kvale och Brinkmann (2009) beskriver inleddes intervjuerna med en orientering gällande intervjun, vad intervjun syftade till och hur den dokumenterades (i mitt fall genom inspelningsfunktionen i Zoom). Därefter övergick intervjun till inledande frågor om ämnet, hur länge de sjungit och tagit sånglektioner. Senare ställde jag frågor gällande deras övningsrutin och faktorer som de anser kan påverka övningen, samt pedagogens roll i övningen. Informanterna fick inte ta del av frågorna i förväg och ordningen på frågorna skilde sig åt från intervju till intervju. Ibland hoppade jag över någon fråga som jag fått svar på genom en annan fråga, ibland ställde jag många följdfrågor om jag ansåg att svaret behövde utvecklas. Avslutningsvis fanns det möjlighet för informanterna att själva lägga till något som de ansåg var av vikt eller som hade kommit upp under intervjun. Inspelningarna kodades med namn och datum och sparades på min dator. Efter avslutad intervju transkriberades det inspelade materialet till text.

4.5 Transkribering och analysmetod

När intervjuerna var gjorda transkriberades det inspelade materialet till text. Till hjälp använde jag mig av programmet Otranscribe som är en mjukvara som används genom en webbläsare. Ljudfilen importerades in i programmet och då kunde jag sakta ner

tempot på ljudfilen samtidigt som jag skrev löpande text i samma fönster. På så sätt kunde jag spara tid eftersom jag inte behövde pausa lika ofta eller lyssna igen för att höra vad som sades. Transkriberingarna tog cirka två timmar per intervju och genererade 8–10 sidor text. Utfyllnadsord som ”typ”, ”liksom”, ”asså”, ”ju” och liknande togs bort om de inte innefattade någon särskild innebörd. Gester, ljudeffekter och pauser skrevs ner i transkriberingen för att förtydliga vad som sades ironiskt eller skämtsamt samt vad informanten tyckte var en svårare fråga att svara på.

Efter transkriptionen läste jag igenom alla texter var och en för sig och applicerade en kvalitativ innehållsanalys vilket innebär att forskningsfrågorna avgjort vad som har plockats ur texten. När jag läste texterna letade jag efter uttryck eller fraser som på ett eller annat vis svarade på mina forskningsfrågor. På så sätt kunde innehållet i texten konkretiseras utifrån forskningsfrågorna (Kuckartz, 2019). Jag använde mig av färgpennor för att stryka under var i texten som informanterna på ett eller annat sätt svarade på mina forskningsfrågor. Snart upptäckte jag att en till färg behövdes för att kunna stryka under uttryck och tankar som direkt kunde kopplas till SRL. Jag utgick således från ett *deduktivt*, eller koncept-drivet, förhållningssätt, där jag analyserade materialet utifrån mina forskningsfrågor. Dock upptäckte jag reflektioner och upplevelser bland informanternas svar som jag inte kunde se förbi, där behövde jag använda mig av ett *induktivt*, eller data-drivet, förhållningssätt för att se hur dessa uttalanden kunde knytas an till uppsatsens tema och SRL (Kuckartz, 2019). Därför blev min analysmetod slutligen *abduktiv*, den tredje vägen där jag letade svar både utifrån mitt material och genom min teoribildning (Patel & Davidson, 2019). Genom att läsa intervjuerna var och en för sig kunde jag hitta uttryck eller synvinklar som informanterna hade gemensamt eller åtskilt. Syftet med denna process var att se vilka erfarenheter inom ämnet som informanterna lade särskild vikt vid (Kuckartz, 2019).

5. Resultat

I detta kapitel presenteras resultaten efter analys av fem kvalitativa intervjuer med sångstudenter. Resultatens struktur utgår ifrån de frågeställningar som legat till grund för arbetet samt SRL som teoretiskt perspektiv. Efter analys har resultatet kategoriserats under följande rubriker:

- Definitioner av övning
- Struktur på övning
- Miljön och individen
- Pedagogens roll
- Medveten utveckling

5.1 Definitioner av övning

Flera av informanterna definierade övning på lite olika sätt, och många gav vid intervjutillfället inte heller en helt tydlig bild av vad övning innefattade för dem. Att öva var något de alla upplevde att de gjorde, men vad som ingick i begreppet var vid första anblick inte självklart för samtliga. Efter följdfrågor kunde dock majoriteten av informanterna beskriva vad övning innebar för dem.

5.1.1 Övning som kognitiv aktivitet

Majoriteten av informanterna definierar övning som en *medveten, planerad* aktivitet med ett *syfte*, därför är övning en kognitiv aktivitet. När syftet är uttalat, vad det än är, kan det övas på flera olika sätt. Syftet är för informanterna ofta sångtekniska saker som kan övas på flera olika sätt, antingen genom låtar eller med rena sångövningar (som skalor eller dylikt). Syftet kan också vara att möta en deadline, en tidsbegränsning som exempelvis en konsert eller redovisning. Samtliga av informanterna studerar på någon sorts musikutbildning, styrdokument bestämmer vad studenter inom dessa utbildningar förväntas åstadkomma under utbildningen, och blir en ramfaktor⁵ för deras utbildning och övning. I praktiken innebär det redovisningar, konserter eller ensemblelektioner som informanterna förväntas förbereda sig till. För många innebär övning att förbereda sig inför en lektion eller konsert och fokus behöver då ligga på *instudering*. Däremot är det bara en som poängterar att lyssnandet också är övning. De andra menar att de lär sig en låt under övningspassen, då kan man anta att de lyssnar på låten och följer med i en text eller notbild. Att dela upp låten och sjunga bit för bit berättar flera informanter att de gör när de instuderar men även när de övar sångtekniska svårigheter. Johanna lyssnar och följer med i notbilden och analyserar redan då vad som kan vara utmanande att sjunga och noterar det. På så sätt är hon vaksam över vad som kan vara utmanande och planerar sitt utövande av låten så att hon inte ska sjunga på ett skadligt sätt. Felicia upplever att hennes bild av övning är speciell eftersom hennes övningstid går till att lära sig låtar och förbereda sig inför en konsert, något som alla informanter poängterar att de ägnar mycket tid till under övningspassen. Tove implementerar notläsning i sin övning, vilket klassas som en kognitiv aktivitet.

Johanna övar medvetet och med ett syfte för varje moment i övningspasset. Hon uttrycker en tendens att öva för mycket, i hennes ögon. Hon kan hamna i ”övningens grotta” och tappar då förmågan att få en översiktsbild över sin egen utveckling. Johanna menar då att hon får tunnelseende och har lätt att fastna i detaljer, vilket hon i längden inte mår bra av. Därför försöker hon öva färre timmar. För henne är det cirka tre tillfällen i veckan då hon vet vad hon ska lägga tiden på, med väl valt innehåll. Detta

⁵ Ramfaktorer är ramar som anger förutsättningar och möjligheter för verksamheten (Hanken & Johansen, 2016).

visar på att Johanna nu har en stark självförmåga eftersom hon vet vad hon klarar av och mår bra av samt sätter rimliga och uppnåeliga mål.

5.1.2 Övning som psykomotorisk aktivitet

Endast en av informanterna påpekar att övning är allt som innefattar användning av rösten. Sofia anser att all sång är att öva, eftersom hon alltid kan hitta utvecklingsområden genom låtar hon sjunger även för skojs skull. Samtliga informanter sjunger även när de inte anser att de övar, de älskar att sjunga och gör det för att de tycker att det är kul och mår bra av det. För Felicia är det inte ovanligt att sätta på en bakgrund på Youtube till en låt som hon tycker om och sjunga, men detta är i hennes ögon alltså inte en form av övning. Däremot kan det vara så att hon sjunger samma låt flera gånger om hon inte blir nöjd med resultatet den första gången. Johanna anser att övning till största delen är en kognitiv aktivitet, men de dagar som hon inte känner sig på topp, som när motivationsnivån är låg, vet hon att hon blir gladare av att sjunga vad som helst, antingen några skalor, en sångövning eller en låt som hon tycker om. Detta klassas som informell övning. Ingen av informanterna erkänner informell övning som övning och som en psykomotorisk aktivitet, trots att alla menar att det förekommer och att det var särskilt vanligt i början av deras sångkarriär.

5.1.3 Övning som affektiv aktivitet

Felicia uttrycker att hon märkt störst utveckling gällande interpretation, vilket klassas som en affektiv aktivitet eftersom det kopplas till känslor och uttryck. Felicia tycker att tolkning av texter är roligt, hon har alltid varit mest intresserad av det, vilket har resulterat i att hon lagt mycket tid på det, själv eller med pedagog. Johanna använder interpretation som ett redskap och har svårt att skilja detta mot sångteknik eftersom det i hennes ögon är tätt sammanflätat med den genre hon oftast sjunger, vilket är musikal. Felicia sjunger också mycket musikal och andra genrer där hon menar att interpretation och att gå in i en roll hör ihop med resten av utövandet. När Johanna övar på interpretation använder hon gärna fysiska verktyg som är handfasta för henne att göra själv, som riktningar och rummet hon befinner sig i, vilket tyder på ett psykomotoriskt arbetssätt som främjar en affektiv förmåga. För Dennis är övningen affektiv på det sätt att övningspasset bestäms av den känslan han har när han går in i rummet, som i sin tur avgörs av den känsla han avslutade föregående pass med. Om han avslutar övningspasset med en positiv känsla kommer han att gå in i övningsrummet med samma känsla nästa gång.

5.2 Struktur på övning

I följande avsnitt redovisas hur och när informanterna övar och det har kategoriserats i tre rubriker: upplägg och strategier kontra innehåll gällande övningen samt vilka redskap informanterna använder sig av i övningssituationen.

5.2.1 Övningsupplägg och strategier

Tove menar att det är ett aktivt val att hennes övning ser ut som den gör idag, hon planerar sina övningspass tydligt i jämförelse med andra informanter. Hon är också den enda som inkluderar pauser i sin övning. Ofta övar hon 30 minuter, följt av en paus för att senare öva i intervaller om tio minuter. Man kan anta att denna struktur både genererar en trygghet eftersom hon vet vad hon kan förvänta sig och att utvecklingen blir lättare att mäta på grund av kontinuiteten. Den struktur som hon har nu har hon arbetat sig fram till och reglerat längs vägen till ett arbetssätt som hon trivs med.

Dennis berättar att han länge haft svårt med planering och att hålla många bollar i luften. För honom är det relativt nytt att boka övningsrum och se till att övningen blir gjord, den rutinen kom först när han började studera på musikhögskola. Dennis övar i skolan och bokar då en sal i ett visst antal minuter (han säger inte hur långa sjok han brukar boka men jag kan anta cirka en timme) men avslutar övningspasset när han känner att han är nöjd. När han har en bra känsla i kroppen, det kan vara efter 30–60 minuter beroende på dagsform, slutar han öva. Detta gör att övningspassen kanske inte blir så långa som det först var planerat, men genom att sluta med en bra känsla kan han gå in i övningsrummet med en bra känsla nästa gång.

Johanna har som mål att öva cirka tre gånger i veckan. Toves förhoppning är att öva varje dag. Ingen annan berättar om hur ofta de brukar öva. De övriga informanterna betonar snarare att de övar inför konserter, lektioner eller dylikt. Flera menar att de övar mer när de har en deadline, som ett antagningsprov eller en konsert. Dennis har tidigare känt ett starkt behov att öva inför varje examination, men nu när han studerar på musikhögskola har han insett att den inställningen inte är möjlig eftersom han har examinationer förhållandevis ofta. Nu när hans fokus ligger på att hålla i gång, göra lite varje dag, har prestationskraven inför examinationer minskat och vilket gjort att hans övning är mycket roligare.

I genomsnitt verkar ett övningspass vara 45 minuter, endast en övar mer än en timme och någon övar oftast 20–30 minuter. Flera av informanterna menar att övningspassen ofta innehåller flera låtar, många uttrycker att de snabbt blir uttråkade och har svårt att fokusera på samma sak under lång tid. Tove har löst problemet genom sitt intervallupplägg. Många uppskattar tid till att experimentera och vill inte känna stress när de jobbar med en låt. Å andra sidan har de svårt att hålla fokus på en låt under en

längre tid. Då kanske de inte experimenterar i den mån de egentligen önskar. Det verkar finnas en brist hos flera informanter gällande planering av övningspassets upplägg och reflektion kring vad de faktiskt vill åstadkomma under det givna övningspasset, trots att alla poängterar att övning bör ha ett syfte.

5.2.2 Övningsinnehåll

För majoriteten av informanterna är det viktigt att övningspasset innehåller en uppvärmning, för att rösten och kroppen ska kännas redo. Längden på uppvärmningen skiljer sig mycket åt där två vill värma upp i cirka 30 minuter medan övriga bara ägnar en kort stund till uppvärmningen. Detta beror också på vad som har hänt tidigare under dagen, ifall de haft sånglektioner eller på annat sätt redan har blivit varma. För majoriteten är uppvärmning självklart. Andra anser att det är svårt eftersom de upplever att de inte har fått lära sig varför uppvärmningsövningar görs eller hur de anpassas efter den individuella rösten eller vad som ska komma senare i övningspasset. Felicia uttrycker att hon inte blivit fullt medveten om hur upplägget på en uppvärmning bör vara eller hur hon ska anpassa uppvärmningen för hennes röst, Sofia menar samma sak. Tove har tidigare inte sett uppvärmning som teknikträning eftersom syftet med sångövningarna inte alltid presenterats för henne. Däremot vill hon nu lägga 30 minuter på uppvärmning som hon också ser som teknikträning och idag är hon medveten om vad övningarna hon gör främjar. Dennis och Johanna är också medvetna om hur de vill värma upp, de väljer övningar som de vet passar deras röster och det som ska sjungas. Dessutom utgår de alltid ifrån kroppens behov och vad som känns bekvämt. De kan även koppla ihop uppvärmning med teknikövning och väljer övningar som passar det som senare ska hända i övningspasset. Dennis använder sig även av *fonationsrör*⁶ och han berättar att han har sjungit sönder sin röst många gånger tidigare i sångkarriären. Det har resulterat i att han nu lägger mer tid och vikt på att ta hand om rösten och öva hälsosamt. Felicia uttrycker att hon inte blivit fullt medveten om hur upplägget på en uppvärmning bör vara eller hur hon ska anpassa uppvärmningen för hennes röst, Sofia menar samma sak.

Efter uppvärmning blir övningspasset repertoarstyrt, oavsett om det är egenvalda låtar eller ifall det är låtar de fått i skoluppgift. När de berättar om hur de övar utifrån en låt syftar de mestadels på att antingen lära sig en låt eller att träna på en särskild teknisk aspekt i låten, som höjd, improvisation eller smidighet. Dennis berättar att han har övat på improvisation mer under senaste tiden, då sätter han på en instrumental bakgrund och ”bara kör”. Han har då haft verktyg med sig in i övningspasset men när han sätter på bakgrunden vill han sjunga utan att tänka, bara testa och ha kul med låten. Tove implementerar även notläsning i sitt övningspass, hon har en bok med korta melodier och brukar lägga några minuter varje övningspass på att öva på sin *prima a*

⁶ Ett glasrör, används genom att ljuda i vatten vilket resulterar i massage för stämbanden.

vista-läsning⁷. Resten nämner inte fler moment i övningen förutom uppvärmning och övning genom låtar.

5.2.3 Redskap för övning

Samtliga önskar att det ska finnas ett piano i lokalen som de övar i, men bara Dennis berättar att han sitter vid pianot och spelar. Ofta ackompanjerar han låten innan han använder sig av bakgrund, på så sätt kan han anpassa tempo och stanna upp ifall det är något han är osäker på. De flesta använder bakgrunder under övningspasset, vissa specificerar att dessa är från Youtube. Johanna är väldigt beroende av Youtube, hon känner sig inte bekväm med att spela piano och ifall en bakgrund inte finns blir ackompanjemanget ett hinder. Felicia menar också att hon mestadels använder sig av bakgrunder eftersom hon annars fokuserar på att spela piano, vilket hon vill undvika när hon övar just sång, om inte låten hon övar ska framföras genom eget ackompanjement.

5.3 Miljön och individen

I följande kapitel presenteras ramfaktorer som kan påverka övning enligt informanterna. Faktorerna som presenteras är både fysiska, som lokal och utrustning, samt psykiska faktorer, som motivation och krav på prestation.

5.3.1 Lokalen

Samtliga informanter vill öva någonstans där de känner att de kan öva ostört och där ingen kan höra dem. För många innebär det en lokal i skolan, där de anser att det är väl ljudisolerat och under de tider på dygnet som de vet att det pågår mycket annat på skolan då ingen lyssnar efter dem specifikt. För andra är det hemma, detta gäller de informanter som bor själva och där inga grannar störs. Två av informanterna trycker extra mycket på att de vill ha en stor lokal med bra akustik. De tillfällen som de övat i mindre övningsrum upplever de att deras röst försvinner eller äts upp av väggarna vilket kan leda till att de sjunger på ett ohållbart sätt, främst gällande volym. Samtliga anser att ett piano är nödvändigt i övningslokalen, Dennis väljer dessutom alltid ett rum med flygel. Förutom piano önskar flera informanter att det ska finnas någon typ av högtalare där de kan koppla in en telefon eller dator för att kunna använda sig av bakgrunder. Önskemål om ett ordentligt PA-system⁸ finns inte. Ingen av informanterna nämner att de övar med mikrofon, även om deras konserter ofta innebär att sjunga med mikrofon då många spelar i ensemble. Tove övar helst i samma lokal varje gång. Flera uttrycker att de vill öva på en trygg plats, då kan man anta att det är fler som gärna övar på samma ställe så ofta möjlighet ges, där de känner till förutsättningarna och är bekväma.

⁷ *Prima a vista* betyder att sjunga/spela utifrån en notbild utan att redan kunna låten.

⁸ PA står för public adress, är högtalaranläggning man brukar använda för livemusik (Alldahl, 2008).

5.3.2 Sammanhang

Övning blev för flera informanter lättare och mer inspirerande när de fick ett sammanhang bland likasinnade. Johanna menar att hon övar på ett helt annat sätt nu när hon går en musikalartistutbildning än när hon enbart tog privatlektioner eftersom skolan då blir en arbetsplats där hon vet att andra gör samma sak som hon. Att låta på konstiga sätt accepteras, i de flesta fall. Felicia berättar att hon kunde skämmas av att öva på skolan inför en schlagerkonsert eftersom det inte anses ”coolt” att sjunga schlager på en musikhögskola, därför blev sammanhanget hämmande för henne under det projektet. Ingen av informanterna nämner att de övar tillsammans med någon annan, även om Tove vet att vissa av hennes studiekamrater övar tillsammans och det är något hon fått veta att man kan göra.

Informanterna har vissa önskemål om vilken tid på dygnet de vill öva, ungefär hälften önskar att öva på förmiddagen och andra hälften på kvällen. Önskemålen beror på att de vill hinna vakna och vara varma i kropp och röst. Tiden på dygnet beror också på var de övar, de som vill öva i skolan övar gärna på förmiddagen och de som övar hemma vill öva på kvällen.

5.3.3 Motivation

Samtliga informanter nämner att de blir motiverade av att se resultat. De flesta menar att deras motivation inte alltid har varit lika konstant som den är nu. Tove beskriver en stark vilja att bli bättre och detta gör att hon nästan alltid känner sig motiverad till att öva. De dagar hon inte är motiverad tar hon det som ett tecken på att kroppen behöver vila eller sjunger för att det är kul, som inte är samma sak som övning i hennes mening. Johanna sa ”absolut att man jobbar för någonting, men också jobbar för jobbandets skull”. Hon kan nu se sin utveckling från ett bredare perspektiv och övar på rutin, hon behöver inte alltid vara motiverad för att öva. Sofia blir motiverad av tidsbegränsningar, hon uttrycker det som att hon har svårt för disciplin och att hon är bra på att skjuta upp saker. När hon vet att något måste bli gjort på kort tid motiveras hon till att öva. Beroende på vad informanterna ska sjunga kan det hjälpa eller stjälpa motivationen, särskilt Felicia och Sofia pratar om det. Eftersom övning främst är repertoarbaserad spelar just repertoaren stor roll för deras motivation. Ifall de tycker att låten är bra, en låt som är kul att sjunga eller med en text som de tycker om, har de lättare att hitta motivation. Flera pekar även på att de mår bra av att sjunga, de tycker det är roligt och det kan räcka som motivationsfaktor vissa dagar.

Om jag mår dåligt får jag nästan mer motivation att sjunga och öva, för att sjunga är som en luftbubbla för mig, så om jag är stressad så går jag in i den. (Sofia)

Dennis har haft stora problem med sin självkänsla och har större delen av sin sångkarriär kämpat med tankar om att räcka till. Detta beskriver Dennis som en väldigt påverkande faktor. Eftersom han har haft tankar om att aldrig bli bra nog kunde han då inte riktigt se varför han skulle öva eller testa nya saker. För honom blev antagningsprov och konserter inte alls motiverande eftersom han främst kände prestationsångest i samband med dessa. Han vågade inte öva inför ett antagningsprov eller en konsert eftersom han var rädd att han skulle bli besviken på resultatet. Detta förändrades när han började på folkhögskola och med hjälp av en sångpedagog lärde han sig hantera dessa tankar och kunde träna bort sina hjärnspöken. Detta är fortfarande en pågående process för honom, det som har varit en nyckel är att öva upp den inre motivationen, att påminnas om varför han sjunger och att han tycker att det är roligt. På det sättet har han kunnat anpassa sin övning genom att hitta lustfyllda faktorer i det han ska göra, även om låten eller övningen är tilldelad.

5.3.4 Prestige och krav

Många informanter menar att de stundvis eller ofta har haft problem med prestationsångest. Flera har känt att de inte övat tillräckligt eller jämfört sig med andra och sedermera förminskat sig själva. Felicia nämner även att fysiska förutsättningar hämmat henne, som vid menstruation eller sjukdom då det kan sätta sig på stämbanden och påverka prestationen. Man kan anta att hon då känt press att prestera på samma nivå som hon brukar, men eftersom kroppen är begränsad på ett eller annat vis blir det svårt och då kan oro, stress och prestationsångest skapas.

Johanna beskriver att hon har haft höga krav på sig själv vilket gjort att hon inte lyssnat på sin egen kropp och dess behov. Flera gånger har hon upplevt att hon övat för mycket, då har det blivit nästan tvångsmässigt. Hon beskriver dagar som hon slutat skolan och varit helt slut, men eftersom hon hade skrivit in i kalendern att hon skulle öva kände hon kravet att fullfölja det, trots att hon antagligen hade mått bättre av att inte göra det. För henne är ordet övning lite negativt laddat just av denna anledning, hon har känt att övning som begrepp har varit associerat med tvång i hennes fall, därför använder hon hellre orden ”repa” eller ”sjunga” idag.

Tove nämnde också höga krav på sig själv, hon berättade om en dag i skolan då hon hade repeterat inför en konsert med ensemble hela dagen och sjungit under en konsert på kvällen. När hon var klar gick hon och övade, för i hennes ögon hade hon inte övat under den dagen. Eftersom övning innebär något särskilt för flera av informanterna så kan man anta att de har svårt att se när de har fyllt dagen med andra aktiviteter som har bidragit till deras inlärningsprocess, som lektioner eller repetitioner. Möjligtvis är inte hjärnan mottaglig för mer information då, eftersom ny information har presenterats i

andra sammanhang än just genom självständig övning, men det uppmärksammas inte av alla informanter.

5.3.5 Förhållningssätt till övning

I intervjuerna blir det tydligt att det skiljer sig från individ till individ gällande hur informanterna förhåller sig till övning. Vissa har reflekterat mer över hur de övar än andra och vissa har lagt mer tid och fokus på att arbeta fram en struktur kring sin övning. Medvetenheten kring deras övningsprocess skiljer sig därför åt och det verkar beror på individuella skillnader mellan informanterna. Ingen uttrycker något missnöje över sin övning idag, alltså behöver inte alla informanter samma typ av struktur för att uppleva övningen som gynnsam. Tove har genomgått en process där hon utvärderat tidigare övningssätt och kommit fram till att det upplägg hon nu använder sig av. Sofia, som inte berättar ingående om hur hon övar eller hur hennes övningsrutin brukar se ut, menar snarare att hon lär sig som bäst när hon är på lektion och får praktisera det hon övat på hemma med exempelvis ensemblen hon spelar med eller med sin sångpedagog. Sofia värderar alltså klassrumssituationen som den viktigaste faktorn i hennes lärandeprocess. För Johanna är det självständiga arbetet nödvändigt för att befästa tekniker i kroppen och det är viktigt för henne att få tid till att experimentera på egen hand. Här kan man anta att det finns individuella sätt att se på lärande och att informanterna har olika processer för att lära sig.

Dennis berättar också om hur lång tid det tagit för honom att se vad i övningen som gynnar honom, med tanke på hur han pratar om att han önskar att han lagt mer tid på sångtekniska övningar tidigare i sångkarriären. För honom har det varit svårt med struktur, han beskriver det som att han ofta kom med andan i halsen till lektionen och inte hade förberett sig så gott som han hade önskat på grund av dålig planering. Han menar att det blivit lättare när han blivit äldre, mognadsnivån har höjts och det har hjälpt honom att få mer struktur på sin övning. Dennis nämner även ordet allvar, ”vill jag det här så är det allvar nu”. Hans utveckling fick en större prioritet, då förändrades även hans syn på övning.

Efter dessa intervjuer har det visat sig att strukturen i övningsituationen inte beror på ålder eller utbildningsnivå. Det visar sig att det snarare beror på individuella skillnader både i hur informanterna anser att de lär sig bäst, och hur de prioriterar sin sångutveckling i jämförelse med andra parametrar i sitt liv. Hos några av informanterna kan jag också anta att det beror på vad de får ut av sin nuvarande utbildning. Vissa har förväntningar på att pedagogen ska vara grunden i deras utveckling, medan andra menar att pedagogens inverkan i dagsläget inte är den viktigaste faktorn i deras utveckling. Snarare anser dessa att de har möjlighet att lära sig själva eftersom de engagerat letar efter nya saker att öva på.

5.4 Pedagogens roll

Samtliga informanter har under sin sångkarriär mött flera olika sångpedagoger. I kapitlet nedan beskrivs vilken påverkan pedagogen har haft för deras självständiga övning samt vad de hade velat ha mer av från sin pedagog.

5.4.1 Handlingar med positiv inverkan på studenters övande

Pedagogen spelar stor roll för informanternas utveckling, från nybörjarnivå och uppåt, informanternas sångpedagoger har påverkat deras övning på olika vis. Sofia menar att hennes sångpedagog i gymnasiet kunde bli besviken de gånger hon kom till lektionen och inte var förberedd. Det gav Sofia dåligt samvete stundvis. Eftersom hon inte ville göra sångpedagogen missnöjd, blev hon motiverad till att öva. Johanna tycker att pedagogen är viktig på så sätt att sångpedagogen ger henne redskap och verktyg som hon sen får utforska på egen hand. Dessa redskap är ofta sångtekniska knep, hon uppskattar när de är fysiska. Det kan till exempel vara att sitta på huk, stå mot en vägg eller andra uppmaningar hon får av pedagogen som hon med lätthet kan göra när hon övar själv. Även Tove menar att hon kan bli motiverad när hon haft en givande sånglektion, hon berättar om en sånglektion med en pedagog som gav henne nya sätt att tänka och nya verktyg. Detta främjade Toves övning under veckorna framöver eftersom hon blev motiverad och inspirerad att befästa dessa nya tekniska redskap. Sofia brukar visualisera sin sångpedagog framför sig som förevisar när hon övar och stöter på problem under övningspasset, kanske är det just en sån sak som de arbetade med på lektionen. Sofia kan då gå tillbaka till det sångpedagogen sa. Tove berättar att de hade ett lektionstillfälle om övningsmetodik i början av sin nuvarande utbildning. Detta tillfälle gav henne många verktyg till sitt eget övande eftersom hon då fick förståelse för inlärningsprocessen och att hjärnan behöver ta pauser för att sortera ny information. Innan dess hade Tove aldrig inkluderat pauser i sin övning, men när hon gjorde det märkte hon direkt skillnad, det var lättare att öva när hon skulle öva under kortare intervaller och sedan kunde belönas med en paus.

Dennis berättar om sin sångpedagog som han har just nu på musikhögskolan. Han har nyligen börjat sjunga klassiskt igen efter ett långt uppehåll och hans pedagog har gett honom korta, enkla låtar nu i början för att det ska kännas överkomligt för Dennis. Genom tydliga direktiv förstår Dennis vad som förväntas av honom och har då lättare att planera sin övning. Han har även fått en samling sångövningar av sångpedagogen, dessa övningar är lätta att läsa prima a vista och han har fått en genomgång av varje övning med pedagogen. Dennis vet vad övningarnas syfte är och hur han kan anpassa dem efter sin egen nivå. Det innebär att han har en stor samling övningar att göra varje övningspass, vilket gör att hans planering kring övningspasset underlättas. Eftersom

förväntningarna från pedagogen är tydliga och går att möta från Dennis håll känner han sig också motiverad till att öva.

Dennis har även fått hjälp med sina mentala spärrar under sin sångkarriär. När han började på folkhögskola hade han flera mentala spärrar, som att han inte kunde sjunga efter att han ätit eller att han inte kunde sjunga på morgonen med mera. Då samtalade han med sin pedagog om detta och därför schemalades hans sånglektioner efter lunch så att han fick möta den rädslan. Dennis pedagog klargjorde att de psykiska hinder han satt upp för sig själv är just det, psykiska. Idag har han inte de mentala spärrarna kvar vilket gör att han kan sjunga när som helst på dygnet.

5.4.2 Handlingar med neutral eller negativ inverkan på studenters övande

Felicia berättar att hon sällan övade inför sånglektionerna i gymnasiet, men hon fick ändå beröm av sin sångpedagog på lektionen. Sångpedagogen kunde säga ”det hörs att du har övat” fast Felicia inte alls upplevde att hon hade gjort det, hon hade oftast bara lyssnat på låten och lärt sig den på det viset. Därför önskar hon att pedagogen haft en dialog med henne om hennes övning. Genom en dialog hade Felicia behövt reflektera över hur hon lär sig och på vilket sätt. Dessutom hade pedagogen förstått att Felicia inte behövde sjunga låtar för att lära sig dem, och utifrån den insikten hjälpt Felicia gällande övning. Eftersom pedagogen var nöjd med Felicias insats kände hon inte att hon behövde göra mer än hon redan gjorde. Ifall pedagogen varit mer engagerad gällande tiden mellan lektionerna kanske Felicia hade övat mer och inte bara sett det som ett kursmål som skulle klaras av utan utvecklats på ett helt annat sätt.

Då hade jag varit tvungen att öva för att jag visste att min lärare kommer fråga om det där stället i låten och fråga om hur jag gjorde och tänkte, så då måste jag ju faktiskt ha gjort någonting. Så absolut, en dialog, för läraren kan ju inte vara med när jag övar [...] men om vi har en dialog så får den (läraren) ju reda på det. (Felicia)

Tove berättar om sina sångpedagoger på gymnasiet, hon hade tre olika under sina år där. Samtliga pedagoger hade låga krav på hennes övning, fokus låg på det hon kunde och de ”strök mest medhårs” som Tove förklarar. Resultatet av detta var besvikelse från Toves sida då hon gärna hade fått mer utmanande låtar och läxor som gjorde att hon faktiskt behövde öva mer mellan lektionerna. Tove verkade då ha svårt att ge sig själv läxor och förlitade sig på sångpedagogerna vad gäller hennes egen utveckling, i jämförelse med idag då hon hittar sina egna utmaningar.

Sofia och Tove uppskattar när pedagoger ger tydliga direktiv och tydlig feedback, och detta anser de att de får för sällan. Med det menas att de vill få läxor där de vet exakt vad de ska öva på och vad som ska vara fokus. När de sedan kommer till nästa lektion

kan de ibland få höra ”vad bra det lät” när de snarare skulle vilja få beröm för att ha övat på en specifik sak, som ”vad bra att du fick till den där snabba passagen i vers 2”.

5.5 Medveten utveckling

Informanterna har blivit motiverade av att se utveckling. I följande kapitel presenteras hur de mäter utveckling genom reflektion, hur de ser på sin övning genom sångkarriären och vad de önskar att de gjort annorlunda.

5.5.1 Reflektion och utvärdering

Flera av informanterna upplever att de är nöjda med sin övningsrutin idag, men att de önskar att de gjort annorlunda redan när de började sjunga. Många anser att det tog för lång tid för dem att förstå varför de övade, vad de skulle öva på och hur. Dennis menar att han inte förstod syftet med teknikövningarna han gjorde med pedagoger under lektionerna. Därför gjorde han inte rena teknikövningar när han övade, vilket han implementerat mer i sin övning idag och ser goda resultat av.

Så mycket som jag fått ut av de senaste åren när jag faktiskt lagt lite mer fokus på att öva in tekniken, då tänker jag ‘okej, om jag hade haft den synvinkeln tidigare i andra situationer med andra lärare, i andra genrer, undrar vart det hade tagit mig.’ (Dennis)

Sofia beskriver att hon fick en annan inställning till övning när hon blev medveten om varför hon övade, att det var för hennes egen utvecklings skull och inte för att göra sin sångpedagog nöjd. Johanna beskriver att det som gjort henne mer självständig i sin övning är att hon nu kan förlita sig på sin egen förmåga på ett annat sätt än hon kunnat när hon var yngre. Hon hade en förnimmelse om att pedagoger eller andra vuxna runt omkring henne sa att hon sjöng bra för att vara snäll och trodde inte att det var sant. Hon vågade då inte göra fel, inte ens om hon var ensam i rummet, eftersom hon var rädd. Nu kan hon förlita sig på att pedagogen inte säger att det är bra om det inte är det, hon har fått bättre självförtroende gällande sången. Självförtroendet har gjort att hon vågar experimentera på ett annat sätt. ”Det måste låta lite kaiko för att man ska kunna göra bättre”. Med erfarenhet har hon utvecklat sitt lyssnande och kan nu avgöra på egen hand ifall hon alstrar ett ljud som hon är nöjd med eller inte, och kan korrigerar ifall hon önskar ett annat ljud. Idag behöver hon inte alltid bekräftelse, eller vägledning, från en pedagog.

Under intervjuerna menar alla att deras övningsrutin har förändrats sedan de började sjunga, men få kan beskriva hur. Flera menar att planering och struktur har blivit viktigare och några förklarar också att de inte riktigt övade som nybörjare, utan bara sjöng för att det var kul. Trots att alla menar att övning ska ha ett syfte och att de vill ha

mål med sin övning verkar de flesta inte vara lika noga med att bocka av när målet är uppnått.

5.5.2 Redskap för reflektion och utvärdering

Flera av informanterna filmar eller spelar in ljud när de övar som ett sätt att mäta hur det gick under övningspasset. I de fallen använder informanterna sin mobiltelefon vilket inte alltid genererar den bästa inspelningskvalitén. Sofia berättar att hon spelar in sig själv av flera anledningar. Hon är noga med att inte lyssna direkt efter övningspasset utan väntar gärna ett par dagar tills hon lyssnar. Ibland går hon tillbaka och lyssnar på inspelningar från gymnasiet för att reflektera över utvecklingen som skett sedan dess.

Det finns säkert jättemånga röstinspelningar som jag har som jag inte ens lyssnar på för att jag på något sätt glömmer bort, men just den där känslan när man spelar in, då blir det på något sätt ett seriöst ögonblick också. (Sofia)

Tove skriver loggbok över sin övning, jag förstod det som att hon skriver vad hon har övat på för att kunna koppla ihop övningspassen med varandra. Dennis berättar att han lägger upp sin övning på samma sätt, fast nämner inget redskap för det, bara att övningspassen hänger ihop så att han kan se utvecklingen av svåra moment mellan övningspassen. Felicia spelar även hon in sina övningspass just för den anledningen, för att hon ska kunna återkomma till samma moment och kunna befästa det i kroppen.

5.6 Resultatsammanfattning

Resultaten visar att majoriteten av informanterna definierar övning som en kognitiv aktivitet i den mening att de övar med ett medvetet syfte. Bara en informant anser att all användning av rösten är övning. Informanterna har olika övningsrutiner vad gäller tid och plats till övningen samt hur länge de brukar öva. Övningspassen skiljer sig även till viss del åt både gällande upplägg och innehåll, men samtliga är nöjda med sin övning idag. När informanterna började sjunga som barn så hade de flesta ingen övningsrutin alls, de sjöng för att det var roligt. Rutinen har utvecklats när de blivit medvetna om varför de övar och på vilket sätt övning fungerar bäst för dem som individer. Informanterna har olika sätt att övervaka sin utvecklingsprocess, vissa reflekterar kring sin övning och är noga med att sätta mål och arbeta utifrån dessa. Andra har inte resonerat så mycket över övning och dess inverkan och har inte heller satt i rutin att reflektera över processen. Trots det har majoriteten något redskap för att mäta sin utveckling, majoriteten spelar in sig själva när de övar, någon skriver även loggbok. Självständighet i övning verkar höra ihop med kunskapsnivå inom ämnet sång, mognad (som jämförelse till när de började sjunga som barn, inte informanterna sinsemellan), personlighetsdrag och prioritering eftersom flera menar att struktur och planering tog större plats när de bestämde sig för att satsa på sångutvecklingen. Pedagoger som

informanterna har haft har spelat stor roll för deras utveckling och övning. Informanterna har upplevt en positiv inverkan på deras övning när pedagoger har motiverat och inspirerat dem under lektionerna. Dessutom har informanternas övning gynnats de gånger pedagoger har gett tydliga direktiv och uppgifter eller nya redskap. Informanterna önskar att pedagoger de haft genom åren satt högre och mer specifika krav på övning i samband med en tydligare dialog från pedagogen gällande utveckling och övning så att informanternas medvetenhet gällande övning ökat tidigare i sångkarriären.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten och undersökningsprocessen i förhållande till tidigare forskning och mina egna erfarenheter. Senare i kapitlet följer ett avsnitt om vad ämnet har för musikpedagogiska implikationer. Avslutningsvis diskuteras hur undersökningsprocessen har gått till, problem jag har stött på och hur vidare forskning inom området skulle kunna se ut.

6.1 Resultatdiskussion

Forskning visar att pedagoger bör undervisa i övning som eget ämne (Jørgensen, 2011) men bara en av fem informanter berättar att övningsmetodik ingått i deras utbildning. Flera av informanterna menar att de inte fått lära sig hur de ska öva eller varför förrän långt in i sångkarriären. Detta kan eventuellt tyda på att studenternas medvetenhet gällande övning har tagits för givet av deras respektive pedagoger eller att övning som undervisningsområde inte fått ta lika stor plats under lektionstid som studenterna haft behov av.

6.1.1 Studenters kunskap om övningens innehåll

För de flesta av informanterna innebär övning att lära sig en låt och att kunna framföra den. Däremot nämner de inte vad det innebär att kunna en låt. Som Lehmann et al. (2007) poängterar: många kan spela små melodier på piano, men vi räknar inte dessa som pianister. När informanterna säger att de lär sig en låt, eller att de kan en låt, är chansen stor att de har olika definition och krav på vad kunnandet innebär, både informanter sinsemellan och gentemot forskningens definition av kunnande. Felicia berättar att hon undervisar i sång, flera av hennes elever kommer med låtar till lektionen som de redan kan. Hon kan då uppleva att eleven redan är ”klar” med låten, men vad innebär klar då? Kan eleven säga exakt vilken ton hen sjunger mitt i låten, förklara hur de dynamiska förändringarna i låten ser ut och hur ackompanjemanget låter? Eller kan eleven ta sig igenom både text och melodi utan stakning? Definitionen på kunnande kan således vara väldigt spridd (Gustavsson, 2002, Lehmann et al., 2007). I Felicias fall kan det också bero på hennes mål som pedagog för sina elever. Undervisar hon för att ge

eleverna en bred repertoarkunskap? I så fall kan kunnandet av en låt vara syftet med hennes undervisning. Eftersom målen bestäms av vad som ska åstadkommas kan också begreppet ”att kunna” problematiseras beroende på hur det mäts. Att psykomotoriskt kunna framföra låten kan generera andra resultat jämfört med ett kognitivt eller affektivt arbete med samma låt (Hanken & Johansen, 2016). Möjligtvis saknar informanterna medvetenhet om kunnandets vidd och de olika sättet som kunnande kan åstadkommas (Gustavsson, 2002; Hanken & Johansen, 2016).

Informanterna menar att övning är en kognitiv aktivitet men sångtekniken, det psykomotoriska, ligger i fokus hos majoriteten. Det finns tecken på kognitiva och affektiva beteenden bland informanternas berättelser, men medvetenheten kring de olika processerna är bristande. Antagligen blir utövande av sång främst en psykomotorisk aktivitet eftersom det är svårt att se vad som händer inuti röstorganet under tiden sångaren sjunger, därför behöver sångare förlita sig på sensationer snarare än vetskap om exakta muskler som aktiveras (Heller et al., 2015).

Hur övning definieras av mina informanter och tidigare forskning skiljer sig åt till viss del. Övning som kognitiv aktivitet betonas av informanterna som övning med ett syfte, vilket kan vara en sorts kognitiv övning. Däremot verkar informanterna vara ovana vid mångfacetteringen av övning, såsom mental övning. Lyssning, planering och reflektion är alla mentala aktiviteter som kan utvecklas och inkluderas i övning (Heller et al., 2015; Lehmann et al., 2007). Ingen av informanterna nämner att de övar mentalt, mitt antagande är att det förekommer mer än de är medvetna om, främst när det gäller lyssning. Att bara sjunga är heller inte övning, enligt mina informanter, men det är en aktivitet som informanterna ibland ägnar sig åt. Tidigare forskning visar att informell övning, som kan vara psykomotorisk, ren repetition eller samtal med pedagoger eller studiekamrater, också räknas som övning eftersom det utvecklar färdigheter. Det innebär att informanterna antagligen övar mer än de själva uppmärksammar (Graabræk Nielsen et al., 2018; Jørgensen, 2011; Lehmann et al., 2007; Zangger Borch, 2008). Om fokus läggs på arbetande muskler tydliggörs hur viktigt underhållet är, för att bygga starka och smidiga muskler. Genom att känna vad kroppen behöver, vilket kan vara massage, stretch men också vila, kan rösten främjas och hålla längre (Sundberg, 2001; Zangger Borch, 2008). Medvetenhet om hur övning går till i förhållande till behov och dagsform kan således vara av vikt. Detta märks även bland de informanter som blivit medvetna om kroppens behov eftersom det gjort att de upprätthåller en bättre form och minskar risken för skador (Zangger Borch, 2008).

När jag ställde frågan om hur informanternas pedagoger har främjat övningen blev svaren främst inriktade på vilka uppgifter och läxor de fått eller vilka förväntningar pedagogerna har haft på deras prestationer under lektionen. Dennis tydliga exempel om sångövningarna han fått av sin pedagog visar att pedagogen kan vara delaktig även i den

självständiga övningen. Dennis påpekar att han har haft svårt med planering, när han fick ett handfast redskap av sin pedagog blev övningspassen lättare för honom att planera. På så sätt har pedagogen främjat Dennis övning och gjort strukturen kring övningspasset lättare (Barry & Hallam, 2002; McPherson et al., 2012). Informanterna nämner också att pedagogens läxor påverkat deras självständiga övning, därför har pedagogen ansvar inte bara gällande lektionstiden, men också tiden mellan lektionerna (Barry & Hallam, 2002). Eleven ansvarar för att disponera tiden mellan lektionerna, men om eleven har fått inspirerande uppgifter och tydliga direktiv om vad som ska övas på är sannolikheten större att eleven övar, vilket informanterna konfirmerar (Jørgensen, 2011; McPherson et al., 2012).

6.1.2 Studenternas kunskap om övningens var, hur och när

Flera informanter menar att de blivit motiverade när de sett utveckling, precis som *the self-reflection phase* syftar till, då eleven förväntas utvärdera och reflektera över sin process för att kunna planera vad nästa steg ska bli skapar motivation (Usher & Schunk, 2018). Reflektion kring den egna utvecklingen främjar eleven genom att uppmärksamma de framsteg som gjorts, utifrån det kan eleven välja vad som ska hända härnäst (Hatfield et al., 2016). När eleven uppmärksammat var, hur och när övningen fungerar som bäst, som majoriteten av informanterna har gjort, kan övningspasset kännas mer givande. Eleven kan bara vara självreglerande så länge eleven vet vad som ska göras, och är medveten om sina egna behov, som hur och när inlärningsprocessen fungerar som bäst (McPherson et al., 2012).

Informanterna övar på många saker i varje övningspass eftersom de upplever att de snabbt blir uttråkade eller lätt tappar fokus när de övar på en viss låt. Därför skulle informanterna behöva öva på sin självreglering under passet, främst gällande koncentration, så att hjärnan lättare kan organisera den nya informationen (Schunk, 2005; Usher & Schunk, 2018). Pauser är inte implementerade hos samtliga informanter vilket kan vara en anledning till att de upplever att koncentrationen är bristande (Jørgensen, 2011; Skoglund, 2015). De informanter som menar att de måste öva på många saker i varje övningspass för att de har mycket repertoar att öva på, kanske också skulle kunna se över hur ofta de övar och hur övningspassen disponeras. Om anledningen till att öva är att instudera melodi och text kan detta göras genom mental övning utan att sjunga, följt av att sjunga. Processen för att lära sig en låt blir mer varierad och säkerligen mer gynnsam eftersom kognitiva och psykomotoriska aktiviteter främjar varandra och skapar bäst förutsättningar för inläring (Heller et al., 2015; Jørgensen, 2011; Lehmann et al., 2007). Informanterna verkar inte vara medvetna om att mental övning existerar eller hur de ska ta sig an repertoar på annat sätt än att dela upp låten i mindre delar. Om informanterna fick en bredare kunskap om hur övning kan se ut kanske deras övning inte skulle upplevas lika repetitiv. Få av informanterna

beskriver ett tydligt övningsupplägg. Schemaläggning av övningspasset, en tydlig struktur och kognitiva redskap som reflektion och reglering kan göra att övningspassen upplevs mer utvecklande och även lättare att genomföra (Esslin- Peard 2017; Hatfield, 2017).

Vissa av informanterna har möjlighet att anpassa övningens var och när eftersom de har god tillgång till lokaler där de känner sig trygga och fokuserade. Andra menar att de inte har tid att öva på det sätt de önskar. På flera högre musikutbildningar har studenter tillgång till lokaler under många timmar på dygnet, ibland till och med dygnet runt. Enligt SRL ligger ett ansvar på den självreglerande eleven att anpassa sig efter lokalen, men också att anpassa lokalen (McPherson et al., 2012; Usher & Schunk, 2018). Två informanter menar att de inte tycker om att öva i de mindre övningsrummen, de vill vara i en större lokal som finns tillhands på deras skolor. Detta för att de sjunger akustiskt, utan förstärkning och upplever att rösten försvinner i de mindre rummen, vilket kan resultera i rösttrötthet (Brereton, 2014; Zangger Borch, 2008). De gånger de större lokalerna varit uppbokade hade studenterna annars kunnat använda sig av en mikrofon för förstärkning och övat med det redskapet. De genrer majoriteten av informanterna utövar innebär att vid en redovisning eller konsert sjunga i mikrofon (Lockheart, 2003; Zangger Borch, 2008). Mikrofonteknik är något som sångare inom dessa genrer förväntas ha kunskap inom och det behövs övning för att en sångare ska vara bekväm med mikrofonen. Trots detta nämner ingen av informanterna att de övar med mikrofon (Zangger Borch, 2008). Eftersom ingen av informanterna nämner mikrofon som redskap, varken i övningsituation eller under lektionstid kan man anta att de inte är medvetna om hur mikrofonen kan användas som redskap. Alternativt är de vana vid mikrofonen som redskap vilket gör att de inte delger hur det används, eftersom det tas för givet.

6.1.3 Studenternas kunskap om övningens varför

Två av informanterna menar att övning kom in relativt sent i deras sångkarriär och båda två upplever att de haft tur och att deras röst burit genom mycket. För samtliga blev övning mer självklart när de bestämt sig för att satsa på sången och viljan stärktes. De informanter som menar att de haft övning som rutin under en längre tid säger inte att de haft tur, om det beror på miljön de är uppvuxna i, självförmåga eller något annat kan vara svårt att säkerställa (Kempe & West, 2010; Usher & Schunk, 2018). Det kan finnas samband mellan god självkänsla gällande sin sång och färre övande timmar, baserat på mina resultat. De tre informanter som övar mest och med mest struktur, baserat på deras uppskattning, är också de som uttrycker att de har jobbat mest med självkänsla och prestationskrav från sig själva. Informanter nämner att de har jobbat med grunden till sin motivation, de har kommit olika långt i den processen, då de är medvetna om att för höga prestationskrav inte gynnar deras motivation i längden (Schunk et al., 2014). Två

av informanterna uttrycker att de märkt stor skillnad när de fokuserat på den egna utvecklingen och lusten för musik framför jämförelsen med andra.

Informanterna övar både för den egna utvecklingen och för att de har tidsbegränsningar att förhålla sig till inom deras respektive utbildningar. Samtliga har valt att studera musik på högre nivå eftersom det finns ett intresse för musik, fyra av fem vet också med säkerhet att de vill arbeta med musik i framtiden. Därför är övning viktigt för deras utveckling i dagsläget, och blir således en rutin i vardagen (Bergesen Schei, 2008).

Som tidigare nämnt menar informanterna att övning inte blev en rutin förrän senare i karriären, trots att de sedan ung ålder deltagit i någon form av sångundervisning. Vissa nämner också att deras dåvarande pedagoger förväntade sig förhållandevis lite i form av övning mellan lektionerna, ingen nämner heller att de fick tydliga direktiv gällande hur de skulle öva. Pedagoger måste medvetandegöra sina elever hur utveckling och lärande sker, genom bland annat repetition så att hjärnan har möjlighet att sortera informationen (Skoglund, 2015). Om pedagoger medvetandegör för elever syftet med uppgifterna och hur uppgifterna kan utföras blir det också tydligt varför musiker och sångare övar (Hanken & Johansen, 2016; Jørgensen, 2011). Det har inte alltid varit tydligt för informanterna vad pedagogen haft för syfte med den uppgift de arbetat med. Informanterna menar att detta kan göra att man som student blir mindre motiverad till att öva, särskilt ifall uppgiften inte känns lustfylld. Genom att klargöra syftet för eleven så kan övning kännas mer givande och motiverande (Jørgensen, 2008).

Övning är nödvändigt för att bygga upp färdigheter, och därför behöver musiker öva (Barry & Hallam, 2002; Lehmann et al., 2007). För informanterna blev övning som rutin mer central när de aktivt valde musik framför andra saker i livet. Särskilt Dennis påpekar att han behövde förändra sin övning när han bestämt sig för att satsa på sången. Övning tar tid och kräver disciplin, därför finns det förklarliga skäl till varför informanterna inte övade på samma sätt när de började sjunga som barn (Jørgensen, 2011; Kempe & West, 2010). När vissa informanter uttrycker att de önskar att de hade lärt sig öva tidigare och implementerat redskap som de nu besitter i sin övning i yngre åldrar undrar jag om lusten för musiken och sången istället hade minskat. Att sätta krav på övning kan minska motivationen, därför kan lusten för allt musicerande också minska ifall kraven är för höga (Lehmann et al., 2007). Samtliga av informanterna menar att de har sjungit mycket sedan barnsben, enbart för att de tycker om att sjunga. De har alltså praktiserat informell övning vilket säkerligen har utvecklat flera färdigheter som gjort att de tagit sig dit de är idag (Lehmann et al., 2007).

6.2 Musikpedagogiska implikationer

Tidigare forskning och resultaten i den här undersökningen visar att övning bör ses som ett kunskapsområde pedagoger behöver undervisa sina elever i, och att elever behöver få möjlighet att öva på att öva. Pedagoger kan exempelvis gynna elevers självständiga

övning genom att skapa eller ge tydliga uppgifter där eleven är medveten om syftet – varför eleven bör och behöver öva för att uppnå ett mål. Genom en dialog mellan pedagog och elev gällande hur övning kan ske samt vad som ska övas på kan eleven stöttas även i det självständiga arbetet, eftersom eleven med hjälp av reflektion kan lära sig bli mer självständig. Även pedagogutbildningar kan ta denna undersökning i beaktande för att se om och hur övning diskuteras och inkluderas under utbildningen. Pedagogstudenter har säkerligen en egen övningsrutin, men eftersom övning är individuellt kan pedagogstudenter behöva bli introducerade till flera övningsätt och veta hur de ska samtala med sina framtida elever om ämnet. Där resultat och tidigare forskning beskriver pedagogens roll gällande elevers övning kan pedagogutbildningar utvärdera ifall de utbildar pedagogstudenter till att kunna undervisa inom övningsmetodik.

Resultaten från denna undersökning och i tidigare forskning (se exempelvis Jørgensen (2011)) visar på att pedagoger därför behöver vara insatta i och intresserade av sina elevers övning. Det verkar finnas en brist på forskning gällande sångövning specifikt, därmed utgör det svårigheter för sångpedagoger att utveckla övningsmetodik för sång på vetenskaplig grund. Den tidigare forskning jag har använt mig av till denna uppsats har till större delen riktats mot andra instrument. Antagligen är skillnader mellan sångövning och övning på ett annat instrument inte särdeles påtagliga, därför har inte efterfrågan märkts på undersökningar om sångövning. Att övning av informanterna i denna undersökning definieras olika, och att definitionen på övning kan vara svårförståelig, behöver inte vara förvånande då övning som begrepp är komplext och brett beroende på syfte och fokus. Genom att visa på övningens bredd, samtala om utveckling genom reflektion och stötta eleven med struktur kan pedagogerna hjälpa eleverna att bli medvetna, självreglerande och motiverade övare.

6.3 Metoddiskussion

Undersökningen som genomförts har grundats i en kvalitativ forskningsmetod och därför genomfördes fem kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Urvalet skulle vara slumpmässigt, eftersom jag till en början skickade ut inbjudan via mejl till cirka 25 sångpedagoger som arbetade på gymnasie- och/eller folkhögskola. Däremot genererade detta bara en informant, vilket i slutändan gjorde att jag på grund av tidspress behövde vända mig till personer jag redan känner, och blev då ett bekvämlighetsurval (Patel & Davidson, 2019). Om jag hade vågat skicka ut förfrågningar tidigare i processen kanske det slumpmässiga urvalet hade varit genomförbart. Jag var osäker och försiktig i början av forskningsprocessen, eftersom allt har bestått av att göra saker för första gången, vilket gjorde att jag blev något avvaktande och osäker på när och hur jag skulle ta kontakt med deltagare.

De informanter jag använde mig av är till större delen aktiva inom samma genrer. Det hade varit intressant att få chansen att intervjua någon som studerar klassisk inriktning också för att se eventuella skillnader mellan traditionerna. Ifall undersökningen hade haft en annan tidsram hade det varit intressant att se ifall sångstudenters bild av övning stämmer överens med pedagogers och hur pedagoger arbetar för att göra elever självreglerande.

Vad gäller utförandet av intervjuerna anser jag att Zoom är ett bra redskap. Flera av informanterna är upptagna människor som hade haft svårt att tacka ja till deltagandet i undersökningen om de också behövt resa. Att föra samtal på Zoom kan däremot göra att samtalsklimatet blir något krystat, detta upplevde jag i vissa fall. På grund av fördröjningen som blir genom videokonferenssamtal kan flödet i samtalet påverkas. Allt som allt upplevde jag att Zoom var det bästa alternativet eftersom det gjorde att intervjuerna över huvud taget kunde bli av. Jag märkte snart att jag saknade kompetens att genomföra intervjuerna, under transkribering och analys hittade jag saker jag velat ställa följdfrågor på som fortfarande blev hängande i luften. Informanterna svarade dessutom väldigt olika på mina intervjufrågor, vissa hade lätt att utveckla svaren och andra svarade relativt kort och onyanserat. De följdfrågor jag ställde kan ha påverkat resultatet eftersom de kan ha varit ledande. Främst upplevde jag att vissa informanter knappt funderat över ämnet innan intervjun. De sa ibland emot sig själva under olika delar av intervjun, eftersom deras egen uppfattning om ämnet inte var tydlig för dem själva än. Hade jag gjort samma intervjuer med samma informanter någon månad senare tror jag att resultatet varit annorlunda eftersom informanterna då fått tid att fundera över deras uppfattning. En annan reflektion jag gjorde gällande informanternas svar var att de var olika medvetna om sin verklighet, på så sätt att de reflekterat olika mycket om hur, vad och varför de övar som de gör. De informanter som jag upplevde hade lättare för reflektionen gällande sin egen utveckling var inte nödvändigtvis de som gått längst musikutbildning eller var äldst, det handlar då snarare om vilka pedagoger de haft eller hur de är som personer.

Det teoretiska perspektivet som jag använt för genomförandet av undersökningen är Self-Regulated Learning (SRL). Bland de informanter som är mer vana vid kognitivt arbete, som har satt reflektion och utvärdering i fokus och rutin, märks en tydlig skillnad gentemot de informanter som är ovana vid tankesättet. Skillnaden är inte att de upplever att de kan mer utan snarare att de äger sin egen lärandeprocess, känner att de har kontroll över sin utveckling och sist men inte minst; de vet när de utvecklas eftersom de uppmärksammar när ett mål är uppnått. SRL har gett mig inspiration gällande min egen undervisning och pedagogik, men även som sångare.

6.4 Vidare forskning

Som kompletterande undersökning skulle det vara spännande att göra liknande intervjuer med sångpedagoger. Eftersom övning också är något eleven bör lära sig och utveckla skulle det vara intressant att veta hur sångpedagogerna pratar om övning under lektionstid, vad de förväntar sig att eleven ska öva på mellan lektionerna och hur eller om de försöker främja elevens självständiga övning.

En bit in i processen hittade jag mer och mer intresse för digitala verktyg. På YouTube, Tik-Tok, Instagram och flera andra digitala plattformar finns det sångpedagoger som lägger ut videos gällande teknik, uppvärmning, interpretation och inte att förglömma, ”reaction videos”. Jag skulle i framtiden vilja undersöka digitala plattformars roll för sångarens utveckling och övning. Det vore intressant att se ifall förutsättningarna för att bli en självreglerande elev gynnas av allt material som finns digitalt. Å andra sidan sa min kloka handledare: ”Vad behöver en självreglerande elev en pedagog till?” Därför vore det också intressant att studera skillnaden på självständig inläring via digitala plattformar och fysisk undervisning.

7. Referenser

- Alldahl, M. (2008). *PA-ljud - grunder*. Ljudenheten: Kungliga Musikhögskolan.
- Appelgren, A. (2021). *Nya perspektiv på lärande – kognitionsvetenskap för lärare*. Stockholm: Liber AB.
- Appelgren, A. (2018). *Motiverad – feedback, mindset och viljan att utvecklas*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Barry, N. & Hallam, S. (2002). Practice. I R. Parncutt & G. McPherson (Red.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (s. 151–165). Oxford: Oxford University Press.
- Bergesen Schei, T. (2007). *Vokal identitet – En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* [Doktorsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Brereton, J. S. (2014). *Singing in Space(s): Singing performance in real and virtual acoustic environments—Singers' evaluation, performance analysis and listeners' perception*. [Doktorshavhandling, University of York].
- Brändström, S. (1995/1996) Self-Formulated Goals and Self-Evaluation in Music Education. I *Bulletin of the Council for Music Education*. Winter 1995/1996. s. 16-21.
- Esslin-Peard, M. (2017). *The art of Practice: Learning through the Looking-Glass*. [Doktorsavhandling, University of Liverpool].
- Gabrielsson, A. (2020). *Musikpsykologi*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Graabræk Nielsen, S., Johansen, G., Jørgensen, H. (2018). Peer Learning in Instrumental Practicing. *Frontiers in Psychology*. 9:339.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? - En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Hanken, I-M. & Johansen, G. (2016). *Musikkundervisningens didaktikk* (tredje uppl.). Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Hadwin, A., Järvelä, S., Miller, M. (2018). Self-regulation, Co-regulation and Shared Regulation in Collaborative Learning. I Schunk, D. & Greene, J. (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. (andra uppl. s 80-102). New York: Routledge.
- Hatfield, J. (2017). *Determinants of motivation and self-regulation in aspiring musicians - The mental age of musicianship* [Doktorsavhandling, Norges musikkhøgskole].
- Hatfield, J., Halvari, H., Lemyre, P-N. (2016). Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. *Musicae Scientiae* 1-22.

- Heller, K., Bullerjahn, C., von Georgi, R. (2015). The Relationship between Personality Traits, Flow-Experience, and Different Aspects of Practice Behaviour of Amateur Vocal Students. *Frontier Psychology* 6:1901.
- Holgersson, P-H. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning - en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. [Doktorsavhandling, Kungliga Musikhögskolan].
- Hwang, P., och Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & kultur.
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øving: En innføring for sang- og instrumentallærere*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. G. Kaiser & N. Presmeg (Red.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (s. 181-197) Springer International Publishing.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (andra uppl.). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Lehmann, A., Sloboda, J., Woody, R. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lockheart, P. (2003). A History of Early Microphone Singing, 1925-1939: American Mainstream Popular Singing at the Advent of Electronic Microphone Amplification. *Popular Music and Society* Vol 26:3.
- McPherson, G., Nielsen, S., Renwick, J. (2012) Self-regulation Interventions and the Development of Music Expertise. I Bembenutty, H., Cleary, T., Kitsantas, A. *Applications of Self-Regulated Learning Across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J Zimmerman (NA)*, s. 355-382. Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Nyberg, J. (2011). *Man kan aldrig kunna allt om musik - det känns verkligen stort: en pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik*. [Licentiatuppsats, Kungliga Musikhögskolan].
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (femte uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Renwick, J. & McPherson, G. (2002.) Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *B.J. Music Ed* 2002 19:2, s. 173-188.
- Schunk, D., Meece, J., Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education - Theory, Research and Application*. London: Pearson.
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, s. 85-94.

- Segolsson, M. (2011) *Lärandets hermeneutik: Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. [Doktorsavhandling, Jönköpings Universitet].
- Skoglund, L. (2015). ”Den lärande hjärnan.” *Nationellt resurscentrum för biologi och bioteknik, Bi-lagan nr 3 december*, s. 10–13.
- Stanislavskij, K. (1986). *Att vara äkta på scen: om skådespelarens arbetsmoral och teknik: valda texter*. Möklinta: Gidlunds Förlag
- Sundberg, J. (2001). *Röstlära - fakta om rösten i tal och sång*. (tredje uppl.) Stockholm: Proprius.
- Usher, E. & Schunk, D. (2018). Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. I Schunk, D. & Greene, J. (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (andra uppl.). s 22-36. New York: Routledge.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
- Vygotskij, L. (2013). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Diados.
- von Wachenfeldt, T. (2014). Praxisgemenskap och ideologi bland elever och lärare på en folk- och världsmusikutbildning. *Svensk tidskrift för musikforskning – Swedish Journal of Music Research*, vol. 96:2, s. 23–41.
- Wigfield, A., Klauda, S-L., Cambria, J. (2011). Influences on the Development of Academic Self-Regulatory Processes. I Zimmerman, B. & Schunk, D. (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. (första uppl. s 33-48) New York: Routledge.
- Zanger Borch, D. (2008). *Sång inom populärmusikgenrer*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Zimmerman, B. (2008). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. I Zimmerman, B. & Schunk, D. (Red.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement - Theoretical Perspectives* (andra uppl.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

8. Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Orientering

Här repeterar jag syftet med undersökningen. Jag berättar kort om mig själv och varför ämnet övning och sång är intressant. Här påminner jag även om att svaren kommer att publiceras anonymt och att informanten har godkänt förfrågan jag skickade via mejl (se bilaga 3). Sedan tackar jag för medverkandet i studien och ser ifall informanten har någon fråga innan vi sätter igång.

Bakgrundsfrågor (ställs till alla)

- Hur länge har du sjungit? Vad är din relation till sången? Hur länge har du tagit sånglektioner? Hur gammal är du?
- Vad anser du att övning är? Hur lär du dig saker utan en lärare?
- Hur ser din relation till övning ut? Har du någon övningsrutin? Beskriv!

Ämnesfrågor (skiljer sig åt beroende på vad de berättat om tidigare)

- När lärde du dig öva? Varför lärde du dig öva? (om ja på bakgrundsfråga 3)
- Beskriv hur din sångutveckling har sett ut (om nej på bakgrundsfråga 3)
- Hur upplever du pedagogens roll i din övning? Har pedagogen förväntningar på övning?
- När övar du bättre/sämre? Vilka förutsättningar spelar roll i övningen?
- Påverkas övningen av psyket, som motivation, ångest etc?
- Vilka redskap saknar du i din övning? Varför saknar du dessa redskap?
- Vad kan din sångpedagog göra för att främja din övning? När och varför främjas din övning då?

Avslutande frågor (ställs till alla)

- Kan du se en förändring eller utveckling i hur du övat från när du började sjunga till idag? Utveckla!
- Beskriv ett övningstillfälle då du kände att du utvecklades/övningspasset gav dig något. Varför var det ett bra övningspass?
- Nu har jag inga fler frågor, finns det något du vill lägga till?
- Tack för din medverkan!

Exempel på mejl som skickades till pedagoger

Hej!

Mitt namn är Filippa Thörewik och jag studerar till sångpedagog vid Stockholms Musikpedagogiska Institut där jag nu skriver examensarbete. Till undersökningen jag ska göra söker jag sångstudenter för att undersöka deras syn på övning. Arbetet kommer sedan publiceras på SMIs hemsida men samtliga informanter kommer att vara anonyma i texten, varken skola, namn eller ålder kommer att publiceras. Genom att vara med i undersökningen hoppas jag att eleven får en djupare förståelse för övningens syfte ur ett sångperspektiv och även insikt i hur forskningsarbete går till på högskolenivå. I färdigt arbete hoppas jag kunna dela med mig av insikter i hur vi som pedagoger kan underlätta övningssituationen för våra elever.

Undersökningen kommer innebära en intervju på ca 45 min som genomförs via Zoom någon gång under januari månad. För att vara med i undersökningen behöver eleven vara minst 15 år och ha sång som huvudinstrument.

Du får gärna skicka vidare detta mejl som inbjudan till dina elever! Om en eller flera av dina elever är intresserade att delta i undersökningen får dom gärna kontakta mig på Filippa.thorewik@edu.smi.se så kan dom få mer information.

Varma hälsningar,

Filippa Thörewik

Exempel på mejl/sms till informanter

Hej X!

Vad roligt att du är intresserad av att delta i undersökningen!

Undersökningen jag ska göra innebär intervjuer som förslagsvis sker på Zoom för att lättast kunna schemalägga, annars kan vi även ses fysiskt på din skola. Intervjuerna förväntas ta ca 45 minuter, inte mer än en timme. Frågorna jag kommer ställa kommer kretsa kring din egen upplevelse kring övning och intervjun kommer likna ett samtal, alltså finns det mycket tid för dig att resonera kring din egna upplevelse.

Intervjun kommer att spelas in, via Zoom om det är så vi gör eller via röstmemo om vi ses fysiskt, men inspelningen är bara till för min dokumentation. Det inspelade materialet kommer senare transkriberas och läsaren kommer inte att kunna hänvisa till dig som individ i texten. I uppsatsen kommer du att presenteras helt anonymt, varken skola, namn eller ålder kommer presenteras men det kan vara av vikt att redovisa hur länge du har sjungit eller vilka typer av skolor du gått innan, men inga namn på dessa skolor kommer att presenteras. Det inspelade materialet kommer bara jag ha till hands och kommer raderas när undersökningen är avslutad.

Medverkan är helt och hållet frivillig och du kan när som helst säga upp din medverkan. Om du skulle gå med på att göra en intervju vore det till stor hjälp ifall du även fanns till hands för eventuella förtydliganden senare, men det är som sagt inte obligatoriskt.

Med det sagt hoppas jag att du vill medverka och stort tack för visat intresse!

Vänliga hälsningar,

Filippa Thörewik

filippa.thorewik@edu.smi.se