



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Beröm och bekräftelse i individuell sångundervisning

En diskursanalytisk studie av två sångpedagogers och två
sångelevs uppfattning om begreppen beröm och bekräftelse i
individuell sångundervisning.

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2018
Poäng 15hp
Författare: Fanny Leander
Handledare: Ketil Thorgersen

Sammanfattning

Syftet med studien var att undersöka två sångpedagogers och två sångelevs uppfattning om begreppen beröm och bekräftelse i individuell sångundervisning. Undersökningen genomfördes utifrån två forskningsfrågor, där den första handlade om informanternas syn på begreppen beröm och bekräftelse. Den andra frågan behandlade hur informanterna reflekterade över konsekvenser av användandet av begreppen beröm och bekräftelse i individuell sångundervisning.

Insamlandet av empiri gjordes genom kvalitativa intervjuer samt observationer. Materialet analyserades med utgångspunkt ifrån socialkonstruktionism och diskursanalys med särskild tyngdpunkt på diskurspsykologi.

I resultatet framgår att samtliga informanter utvecklade sin syn på begreppen under studiens genomförande. En komplex bild framträder utifrån informanternas utsagor av både beröm och bekräftelse. Begreppen kopplas till en början ihop för att sedan särskiljas. Beröm som något självklart positivt framträder som en norm, som märks i en rådande diskurs. Men under intervjuerna kommer även en bild av beröm fram som något hämmande i sångundervisning, en ”mot-diskurs”. Återkoppling är också ett begrepp som förekommer och behandlas i uppsatsen. Det framkommer i resultatet att *hur* läraren återkopplar till eleven är avgörande för elevens lärande. Flera av informanterna vittnar om att de inte vill bli ”stämplade” som något vare sig det är ett positivt eller negativt värderande. Att bli bedömd eller värderad för en egenskap snarare än själva utförandet kan leda till just en ”stämpling” och därmed en låst självbild.

Nyckelord: Beröm, Bekräftelse, Återkoppling, Sångpedagog, Individuell sångundervisning
Diskurspsykologi, Diskursanalys, Socialkonstruktionism.

Förord

I arbetet med denna uppsats har jag fått hjälp av flera människor som jag härmed vill rikta ett stort tack till. Tack till Ketil Thorgersen, min handledare, för guidning inte minst i det akademiska skrivandet. Tack till Olle Söderström för korrekturläsning, stöd genom hela processen samt för sista-minuten-hjälp med en illustration till uppsatsens resultat. Tack Emma Krook, Ida Adolfsson och Bo Holmsten för viktig input, stöd och motstånd. Tack till mina sångpedagogmedstudenter, ingen nämnd ingen glömd! Sist men verkligen inte minst; ett stort tack till denna studies informanter som bidragit med sin syn på uppsatsens ämne, utan er ingen uppsats!

Innehållsförteckning

Ouvertyr	6
1. Inledning	7
2. Syfte.....	9
3. Bakgrund och Tidigare forskning	10
3.1 Beröm och bekräftelse - begreppsförvirring	10
3.1.1 Beröm	10
3.1.2. Bekräftelse	12
3.1.3. Återkoppling	13
3.2 Individuell sångundervisning – kontexten	13
3.2.1 Mästar-Lärlingtradition.....	14
3.3 Bedömning	14
4. Teoretiskt ramverk	16
Att välja glasögon	16
4.1 Socialkonstruktionism	16
4.2 Diskursanalys.....	17
4.3 Diskurspsykologi.....	18
5. Metod	19
5.1 Val av metod	19
5.2 Urval och avgränsning	19
5.2.1 En förstudie.....	20
5.3 Informanter	20
5.4 Genomförande	21
5.5 Transkription och analysmetod.....	22
5.5.1 Analysverktyg.....	23
5.7 Etiska aspekter	24
5.8 Forskarens roll.....	25
6. Resultat.....	26
6.1 Resultatpresentation.....	26
Observation Sixten och Eriks sånglektion	26
Sixtens intervju	27
Eriks intervju	28
Observation Sara och Erikas sånglektion	30
Saras intervju	31
Erikas intervju	33
6.2 Resultatanalys	34
6.2.1 Konstruktioner av beröm och bekräftelse under intervjuerna	34
6.2.2 Subjektet positionerar sig	36
6.2.3 Enheten sångpedagogen och eleven – en minidiskurs?.....	37

6.3 Sammanfattning av Resultat	39
6.3.1 Olika konstruktioner och variationer av beröm och bekräftelse	39
7. Diskussion	41
7.1 Resultatdiskussion.....	41
7.1.1 Beröm.....	41
7.1.2 Bekräftelse och behovet av att bli mött.....	42
7.1.3 Positivt förhållningssätt till beröm – en diskurs.....	43
7.1.4 Vad innebär resultatet för sångpedagoger?	43
7.2 Metoddiskussion	44
7.3 Vidare forskning	46
Outro	47
Referenser	48

Ouvertyr

Det är början av januari 2015. Jag har snart fullgjort min första termin på sångpedagogutbildningen på SMI. Den har varit omvälvande. Förutom att jag är glad att förverkliga det jag vill; att sjunga och undervisa i sång, är det mycket som pågår i mig. Ska jag bli sångpedagog nu? Hur är man då? Vad måste jag kunna då? Hur ser andra på mig när jag berättar vad jag studerar, vad förutsätts om mig nu? Det är mycket nytt att ta in. Högt tempo. Tidigt får vi veta att vi under det tredje och sista året ska skriva en uppsats. Det låter svårt, de varnar oss för att skjuta upp arbetet med den. Mindes att jag på antagningsproven såg en blombukett på expeditionen. Ett kort i buketten avslöjade att skolan firades för att de fått betyget Mycket Hög kvalitet för mål 1, kunskap och förståelse, i Examensrättsgranskningen som utförts av Universitetskanslersämbetet; SMI bedriver utbildning med Hög kvalitet. Det skulle kanske kunnat ha en betryggande inverkan på mig, men det har det inte. Istället känner jag en förväntan på mig att även jag ska leva upp till betyget Mycket Hög kvalitet när det är dags för mig att skriva uppsats. Eller kanske överhuvudtaget genomföra utbildningen. Hur som helst. Tillbaka till januari 2015. I pedagogikkursen har vi haft i uppgift att skriva om en pedagog. Efter jul och nyårshelgerna får jag återkoppling på uppgiften via mail från min lärare;

Nu har jag läst din text om Dewey med stor glädje! Du skriver verkligen fint! Nyfiket, insiktsfullt och dessutom med gott språk! Jag ser fram emot att se vad du kommer med när du ska göra examensarbete om ett par år! Ha en schön och lærorik vår! Som Dewey sa: "Education is not preparation for life; education is life itself."

Jag blir först glad när jag läser mailet. Speciellt det i början med att min lärare blev glad av att läsa min text, men även av att hen tagit sig tid att svara och citerat Dewey som min text handlade om. Meningen om att jag skriver fint, den blir jag nog mest smickrad av. Men undrar vad hen menar med fint egentligen. Frågar inte. Det är ju så man säger. Den tredje meningen, där beskriver hen mer hur jag utfört uppgiften, det känns bra att höra. Men det som skrivs om min uppsats, mitt examensarbete. Det stannar kvar mest av allt i mig. Plötsligt finns en förväntan att leva upp till. *Hen ser fram emot vad jag ska komma med.* Jag känner press. Det blir svårt att förstå. Motstridiga känslor. Läraren menar ju väl. Men nu står plötsligt något på spel. Jag blir skraj att göra min lärare besviken. Får svårt att hänga med i mina egna reaktioner, för egentligen går jag ju den här utbildningen för min egen skull.

1. Inledning

Jag tror att varje lärare, oavsett ämne, någon gång kommer att ställas inför *hur* och *varför* man återkopplar. Att vara pedagog innebär att kommunicera med andra människor. I pedagogiska verksamheter har läraren anledning att reflektera över hur den kommunicerar med sina elever. Den psykologiska aspekten av yrket väger tungt jämsides med de faktiska ämneskunskaperna (Gislason & Löwenborg, 1994). Men i utbildningen till sångpedagog tycker jag att det har saknats tillräckliga förutsättningar för att reflektera och analysera över detta komplexa område som återkoppling innebär. Det har talats mer om metodik i form av vilken typ av stycken och teknik som passar för olika elever på olika nivåer. Men hur man återkopplar till eleven, hur man responderar och interagerar och vad det kan få för konsekvenser för eleven har det inte handlat tillräckligt om. Jag har saknat att tala om vikten av att *möta* eleven utifrån sig själv.

När jag har talat med övningselever, vänner och studiekamrater om detta så är det påtagligt att det ändå är just själva relationen, vad lärare har sagt till dem eller om dem, som kan ha haft avgörande betydelse för hur de haft det med sitt sångutövande och huruvida de har fortsatt att sjunga överhuvudtaget. Det har haft betydelse för hur de har upplevt sig själva som ”en sån som kan sjunga”. Jag har mött övningselever som sagt saker som ”jag fick inte vara med i skolkören för min musiklärare sa att jag var tondöv”. Ett sådant uttalande kan visa sig ha fått förödande konsekvenser för den som utsatts för det. Det kan ta lång tid att våga börja sjunga eller att använda sin röst överhuvudtaget. Det som sagts har stämplat dem och skapat en bild av att de inte kan och att kunskapen inte är något som de kan utveckla.

Pedagoger är i en maktposition eftersom eleven står i beroendeställning till pedagogen. Det är därför inte svårt att förstå att det som vi pedagoger säger kan ha en stor inverkan på våra elever. Jag tänker att det då är viktigt att förvalta det förtroendet man förhoppningsvis kan bygga upp och som behövs när man ska ledsaga människor i att lära sig något. Hur hjälper vi eleven att synliggöra lärandeprocessen utan att vara värderande eller fastslå ”sanningar” som gör att eleven bli stämplat? Hur ger vi återkoppling på ett konstruktivt sätt som hjälper eleven vidare i sitt lärande?

Många lärare eller lärarstudenter jag träffar har en föreställning om att beröm är bra och positivt, att man så att säga behöver ”peppa” sina elever, särskilt dem som framstår som osäkra på sig själva och sin sångförmåga. Är det verkligen det som behövs? Jag har själv varit med om att få beröm och i samma stund som jag blivit smickrad har jag känt mig klappad på huvudet, förminskad eller att det skapat en förväntan att leva upp till. Förminskad därför att ”peppandet” kan förminska och släta över det som verkligen känns jobbigt och som jag skulle behöva konkret hjälp med istället, det får en att framstå som hjälplös eller liten. Det har skapat en känsla av att ”jag är bra” och accepterad som människa endast om jag sjunger bra, om jag presterar bra. Men om jag inte skulle sjunga bra eller göra bra ifrån mig på en konsert, vad är jag då? Misslyckad? Den överhängande risken blir då svår att bära om det finns förväntningar på en att ”vara bra”. Det har också skapat ett utifrånperspektiv på mig själv där det handlar om att leva upp till andras definition av att vara bra istället för att själv känna efter hur det känns för mig, vad vill jag själv med min sång? Detta kan ibland bli paradoxalt när det samtidigt på musikutbildningar eller i kursmaterial talas om interpretation, uttryck och känsla. Att sångaren ”ska hitta sitt eget uttryck” och uttrycka sig själv, men samtidigt leva upp till vad läraren tycker är bra och kanske till och med bli bedömd utifrån lärarens eget tycke och smak. Jag har under mina år på olika musikutbildningar mött liknande reflektioner hos medstudenter. Det har stärkt min upplevelse av att det är helt avgörande för mig i mitt yrkesutövande att vara medveten om beröm och bekräftelse och skillnaden mellan dessa begrepp. Jag är nyfiken på om andra som undervisar i sång har reflekterat över dessa begrepp i sin undervisning och i så fall; hur resonerar

de om dessa begrepp? Går det att se likheter och skillnader i sångpedagogers eller elevers uppfattning om begreppen, finns det en rådande ”diskurs”? Vad blir i så fall konsekvensen för eleverna? Pedagogens syn på återkoppling, beröm och bekräftelse kan tänkas spela roll för och ha konsekvenser för undervisningen. Därför anser jag det relevant att som blivande sångpedagog studera detta närmare. I den här uppsatsen undersöker jag hur två sångpedagoger och två sångelever ser på begreppen beröm och bekräftelse. Beröm och bekräftelse är begrepp som rimligtvis skulle kunna sägas ingå i vad man brukar kalla för återkoppling eller ”feedback”. Återkoppling är också något som sker inom ramen för en relation mellan sångpedagog och elev. Under min tid som sångpedagogstudent har jag kommit att tänka på hur dessa begrepp används i undervisningen och vilka konsekvenser de får för densamma.

2. Syfte

Syftet med min uppsats är att undersöka två sångpedagogers och två sångelevs uppfattningar om begreppen beröm och bekräftelse i individuell sångundervisning.

Mina forskningsfrågor i undersökningen är som följer;

- Hur uttrycker sig informanterna om de två begreppen beröm och bekräftelse i individuell sångundervisning?
- Hur reflekterar deltagarna i studien över konsekvenser av användandet av begreppen beröm respektive bekräftelse i individuell sångundervisning?

3. Bakgrund och Tidigare forskning

I detta kapitel ges en bakgrund till begreppen *beröm* och *bekräftelse* som är centrala i min uppsats. Även *återkoppling* som begrepp förekommer i studien, varför detta även redogörs för. Vidare behandlar kapitlet även den kontext inom vilken jag undersöker begreppen; *individuell sångundervisning*, med underrubriken *mästar-lärlingtraditionen*. Kapitlet avslutas med ett stycke om *bedömning* som även det har relevans för studien. Jag redogör samtidigt för tidigare forskning inom uppsatsens område. Undersökningens syfte är att ta reda på två sångpedagogers och två sångelevers uppfattning om beröm och bekräftelse i individuell sångundervisning, varför det är relevant med följande kapitel.

3.1 Beröm och bekräftelse - begreppsförvirring

Jag har märkt av en begreppsförvirring och hopblandning av begreppen beröm och bekräftelse, både hos mig själv och människor i min närhet, men även under min utbildning samt på en mera allmän nivå i samhällsdebatten i form av t.ex. tidningar och böcker eller inom den vetenskapliga världen. För att kunna undersöka begreppen beröm och bekräftelse är detta något jag behöver starta i, att försöka definiera begreppen. Jag låter en artikel i Uppsala Nya Tidning från 2010 illustrera hur ihopblandade alla dessa begrepp kan vara. Journalisten Anna Hellberg har intervjuat forskaren Maarit Johnson, som forskar om bekräftelse vid Stockholms Universitet. *Viktigt att få bekräftelse*, är rubriken. I ingressen står det att man idag "blir stämplad som bekräftelsenarkoman" om man "gillar andras uppskattning". Men om bekräftelsen är "äka" är den "bra för självkänslan". I själva brödtexten står det bl.a.;

Problemet är om en person har en underliggande syn från tidig barndom att man inte duger. Då gör bekräftelser ingen nytta, det är som att fylla en sandgrop med vatten, säger Maarit Johnson, som forskar om bekräftelse vid psykologiska institutionen, Stockholms universitet. Eftersom man inte gillar sig själv kan man inte ta till sig bekräftelse varken i arbete eller nära relationer. Man tolkar även välmenande kommentarer och beteenden negativt eller så tror man inte på dem. - Därför är det så viktigt att verkligen se barnen när de är små och att berömmet är äkta. Dagens curlingbarn är resultat av för mycket bekräftelse hur de än presterat, det gör att de har svårt att ta kritik, förklarar Maarit Johnson (Hellberg, 2010).

I utdraget från tidningsartikeln ovan får jag det inte att gå ihop. Bekräftelse är alltså livsviktigt och något som stärker självkänslan, hur kan det då vara möjligt att få för mycket bekräftelse? I artikeln likställs bekräftelse med att bli sedd, men i samma mening står det att det är "viktigt att berömmet är äkta". Plötsligt smög sig *beröm* in i beskrivningen av bekräftelse, som om det vore självklart att det var en definition på bekräftelse. Dessutom bidrar ordet "äka" till att det också skulle finnas falskt beröm. Visserligen är det inte konstigt att det kan uppstå förvirring i en tidningsartikel som ska rapportera om forskningsresultat, det hade kanske framträtt en annan bild om jag går till Johnsons egen forskningsrapport. Men jag finner exemplet talande för en begreppsförvirring som finns i samhällsdebatten vad gäller dessa begrepp. Det är inte bara i den här tidningsartikeln beröm och bekräftelse blandas ihop, det har jag sett på flera håll när jag har sökt information för den här uppsatsen. Några av dessa redovisas i föreliggande text där jag söker efter definitioner på begreppen beröm och bekräftelse i tidigare forskning, men även i övriga relevant litteratur eller undervisningsmaterial.

3.1.1 Beröm

Enligt *Svensk synonymordbok* (Nordstedts förlag, 2005) är ordet beröm bl.a. synonymt med pris, ros, erkännande, smicker, komplimanger, berömmelse, ära, heder och anseende. Det är även motsatsen till klander, kritik och varning. Att berömma är synonymt med bl.a. lovorda,

smickra, upphöja, säga artigheter och förhårliga. Den som är berömlig eller berömd är enligt samma uppslagsverk att likna vid den som är förträfflig, förtjänstfull, lysande, innehar betyget A (enligt gamla skolsystemet) eller är ryktbar, bemärkt, framstående, ärekrönt och uppuren (Nordstedts förlag, 2005). Alla dessa ord bidrar till en bild av beröm som något det finns en positiv föreställning om. Den bilden hittar jag stöd för i tidigare forskning. ”Det är en utbredd föreställning i vårt samhälle att beröm är något positivt”, så inleder Jennifer Henderlong och Mark R. Lepper sin artikel *The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis* (Psychological bulletin, 2002). Författarna vittnar om att det finns åtskillig litteratur, inte minst riktad till pedagoger eller föräldrar, där det är vedertaget att beröm är något positivt som t.ex. leder till ökat självförtroende hos barn. Artikeln framhäver dock att forskning visar att konsekvenserna av beröm är mycket mer komplexa än så. Faktum är att Henderlong och Lepper beskriver två helt kontrasterande synvinklar på beröm inom forskning. Det finns å ena sidan forskning som visar att beröm kan fungera positivt på elevers motivation¹ (Henderlong & Lepper, 2002). Å andra sidan finns även forskning på att beröm kan vara ineffektivt, dysfunktionellt och hämma utvecklingen av självständiga individer (Cannella, 1986, refererad till av Henderlong & Lepper, 2002). Dock påpekar artikelförfattarna att några av dessa studier där beröm ansetts leda till ökad motivation gjorts utan en kontrollgrupp som inte fick beröm vilket påverkar trovärdigheten och de slutsatser som går att dra (Henderlong & Lepper, 2002). Eftersom det är vanligt att blanda ihop begreppen upplever jag att det blir snårigt att navigera i forskningsdjungeln eftersom det är svårt att veta exakt vad som åsyftades när de olika begreppen användes och på vilket sätt berömmet eller återkopplingen gavs. I artikeln framhåller författarna dock att det är viktigt att göra skillnad på beröm och vad de kallar ”related concepts”;

Finally, it is also important to distinguish praise from other related concepts. Praise is different from simple acknowledgment and feedback (Henderlong & Lepper, 2002, s.775)

I ovanstående citat särskiljer Henderlong och Lepper (2002) beröm från återkoppling feedback och bekräftelse. Trots detta är det vanligt att de olika begreppen blandas ihop och omnämns som samma sak eller varianter av samma sak. En forskare som gör på det viset är Alva Appelgren (2015) i hennes studie om vilka effekter olika typer av feedback kan få för motivationen. I studien benämns beröm som en typ av återkoppling men som det råder en debatt om huruvida det alltid är bra att få. Appelgrens studie visar att för mycket så kallad ”positiv återkoppling” under genomförandet av en uppgift kan ha en störande effekt. Samtidigt visar studien att för lite återkoppling också kan ha sina nackdelar. Appelgren refererar även till Blackwell, Trzesniewski, & Dweck (2007) vars forskning visar bl.a. att ”praise regarding admiration directed to someone's character has shown to have negative effects on performance” vilket alltså kan tolkas som att beröm för en personlig egenskap kan påverka inlärningen negativt (Appelgren, 2015).

I mitt sökande efter en fördjupad bild av ovanstående citat letar jag vidare i Dwecks forskning, som Appelgren refererade till. Carol Dweck är en psykolog som forskat i drygt 40 år på elevers motivation och vad som kan påverka den. Hon menar att det är vanligt att lärare och föräldrar tror att ”praise”, beröm, kan göra att elevers motivation och självförtroende ökar samt att det är vanligt att tro att människor har en medfödd intelligens som påverkar hur bra hon kan genomföra vissa uppgifter. Forskningen Dweck har bedrivit har visat att båda antaganden är

¹ I artikeln refererar Henderlong och Lepper vad gäller dessa forskningsresultat till; Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976; Cameron & Pierce, 1994; Catano, 1975; Dev, 1997; McKay, 1992; O'Leary & O'Leary, 1977; Sarafino, Russo, Barker, Consentino, & Titus, 1982; Shanab, Peterson, Dargahi, & Deroian, 1981.

felaktiga. Dweck har forskat på hur beröm kan påverka motivation och har då delat in beröm i "praise for intelligence" och "praise for effort". Hennes studier, bl.a. de i samarbete med Claudia Mueller som gjorts på ett stort antal barn i åldern 9-12, har visat att beröm som ges för en egenskap, i detta fall intelligens, påverkar elevens motivation på ett dysfunktionellt sätt. Men de elever som fått beröm för hur den har arbetat och genomfört uppgiften har istället fått ökad motivation, vilket i det här fallet beskrivs som en benägenhet att hålla på längre med uppgiften, ställa fler frågor, inte bli nedslagna av ett misslyckande och att ta med sig uppgiften hem och fortsätta arbeta där. Enligt Dweck skapar dessa typer av beröm två olika "mind sets", där det ena är ett "fixed mind set" som stämplar eleven som något statiskt t.ex. "Du är duktig!", medan en elev med ett "growth mind set" upplever sig kunna utveckla sin intelligens och att det inte är något som är konstant eller låst. Eleverna som fick beröm för sin person tappade motivation och självförtroende och valde i större grad att inte ta på sig svåra uppgifter i rädsla av att inte leva upp till bilden som stämpelats av dem som "intelligenta" eller "duktiga" (Dweck, 2007; Dweck & Mueller, 1998). Utifrån Dwecks forskning tolkar jag det som att det finns olika sorters beröm, där det som ges för hur något gjorts skulle vara konstruktivt. I kontrast till detta menar Berit Bae (2004), en annan forskare som har skrivit om beröm i pedagogisk interaktion, att beröm oavsett om det är riktat mot personen eller handlingen är en typ av bedömning som ställer sig i vägen för utveckling. I en undersökning av dialoger mellan förskollärare och barn beskrivs beröm som en värdering som hindrar barnets lust att uttrycka sig. Pedagogens värdering av barnets tankar, idéer och känslor försvårar barnets kontakt med sig själv och leder till reglering av barnets beteenden. Fokus hamnar istället på den vuxne och vad den anser vara berömvärd. Det är en del av vad Bae kallar för "trånga mönster" i kontrast till "rymliga mönster" i kunskapssamtalet (Bae, 2004).

Just denna syn på beröm som en reglering av barns beteende delar Bae med Jesper Juul, en dansk familjeterapeut som skrivit flera böcker i ämnet. Det är förvisso inte forskning han bedrivit i vetenskaplig bemärkelse, utan Juul talar med erfarenhet av lång tids arbete med barn och föräldrar som terapeut vilket ska tas i beaktande vad gäller trovärdighet. Juul har dock haft stor genomslagskraft med flera av sina böcker och bedriver numera utbildning för föräldrar och terapeuter, varför jag anser det vara relevant att lyfta Juuls syn på saken i min studie. Juul menar att det är vanligt att som vuxen berömma och bedöma barnen när det de egentligen behöver är att bli sedda och bekräftade. "Det stämmer också att kritik är skadligt för barns självkänsla och självförtroende, men när vi talar om självkänsla är beröm lika destruktivt som kritik" (Juul, 1995). Det ska också sägas att Juul nämner att det för den sakens skull inte innebär att "det är förbjudet" att berömma, men att man ska vara medveten om varför. Vidare menar Juul att bedömningar och uppfostrande beteenden, där kritik och beröm ingår, ofta handlar mer om avsändaren än om mottagaren. Den som utdelar beröm försöker *reglera personens beteende* eller själv framstå i god dager som en som är "duktig" och gör "det rätta". Den egna historian, föreställningar om vad som är sant, rätt och riktigt, hur man själv blivit behandlad kommer i vägen och hindrar oss från att bara *möta* den andra personen, att bekräfta vad det är den upplever, att man har *sett* personen och hur den har det. Stening (1999) menar att när det sker ett möte mellan två människor så innebär det att bli sedd. Då bekräftas människan och dess existens genom att till exempel uppmärksamma varandras känslor.

3.1.2. Bekräftelse

Bekräftelse slog jag också upp i *Svensk synonymordbok* (Nordstedts förlag, 2005) och enligt denna är ordet synonymt med styrkande, bestyrkande, bevis, belägg och konfirmation. Även fastställelse, sanktion, försäkran, intyg, verifikation och kvitto är ord som är ekvivalenta med bekräftelse. Att bekräfta någon är enligt ordboken i fråga en variant av att besanna, intyga, betyga, fastslå, bestyrka, besegla, stödja. Det står även att det är synonymt med att "(be)jaka,

säga ja till; vittna om, vara någons vittne” och ord som också används är stödja och konstatera. (Nordstedts förlag, 2005). Dess beskrivningar och synonymer resonerar på flera sätt med både Juuls och Stenings uppfattning om ordets innebörd.

Bekräftelse och dess betydelse inom ramen för en lärar-elevrelation skriver Ulla Christiansson-Banck (2013) om i en studie där gymnasieelever vid ett specialprogram gav sin syn på relationens betydelse i utbildningen. Eleverna talar om vikten av att bli ”sedd för den man är” och att inte bara bli betraktad och mött som ”en elev” utan som en människa. Vid en utvärdering som eleverna fick genomföra framkommer det tydligt att relationen har stor betydelse för den personliga utvecklingen och studiernas resultat. En teori som Christiansson-Banck lutar sig emot i studien är omsorgsetiken och Noddings² utveckling av densamma, där omsorg beskrivs som något som behöver bli mottaget och bekräftat av den som är föremål för omsorgshandlingen, alltså eleven. Bekräftelse omnämns som en av fyra komponenter i omsorgsetiken, där Noddings lånar förklaring av ordet bekräftelse från Buber (eller ”confirmation”, översatt av Aspelin³ till konfirmering). Bekräftelse beskrivs som något som blir möjligt genom tillit och kontinuitet. Att en lärare bekräftar en elev innebär att läraren upptäcker ”ett bättre jag” hos eleven, bekräftar vad den är och vad den kan bli (Christiansson-Banck, 2013)

3.1.3. Återkoppling

Återkoppling har redan nämnt flera gånger hittills i texten men det är på sin plats att ge en tydligare bild av ordets innebörd. Enligt *Nationalencyklopedin* (1996) är återkoppling en svensk översättning av ordet feedback och syftar till ”principen att föra tillbaka signaler från ett system och låta denna i sin tur påverka systemet” (ibid). Ordet härstammar alltså från teknikens värld men har blivit vanligt att använda även inom andra områden. Inom humanistiska ämnen och samhällsdebatten är feedback ett vanligt förekommande ord när det gäller kommunikation mellan människor. Maltén (1998) menar att kommunikation är att avge och ta emot signaler och vid all kommunikation krävs återkoppling, eller feedback, för att förstå om det man sagt tagits emot och hur det uppfattats.

3.2 Individuell sångundervisning – kontexten

Denna studie bedrivs inom ramen för individuell sångundervisning, varför jag finner det relevant att ge en kortare litteraturöversikt som tar upp relationen och interaktionen mellan sångpedagog och sångelev i individuell sångundervisning.

Nanna-Kristin Arder skriver i sin bok ”Sangeleven i fokus” (2001) att det är viktigt att skapa en god kontakt mellan sångpedagog och elev och att det kräver att kommunikationen är fungerande. Arder tar upp att individuell sångundervisning kräver ett speciellt insiktsfullt tillvägagångssätt i kontakten med sångelever eftersom det kan vara en stor påfrestning för många att ställa sig och sjunga själv inför någon, inte minst en sångpedagog. Vidare skriver Arder om förutsättningar för lärande och tar upp relationen mellan pedagog och elev; ”Att bli undervisad i sång kan vara en mycket ömtålig situation för många, och i sångundervisningen är därför förtroligheten mellan elev och pedagog en speciellt viktig förutsättning för lärande” (Arder, 2001).

Även professor Johan Sundberg (2001) skriver om vikten av en fungerande relation mellan sångpedagog och elev. Detta för att eleven ska kunna få en så avspänd röst användning som

² (Noddings, 1999 & 2012 refererad genom Christiansson-Banck 2013)

³ (Aspelin, 2020 refererad genom Christiansson-Banck 2013)

möjligt. Sundberg konstaterar att sinnesstämningen påverkar hur någon använder sin röst. På grund av detta samband mellan sinnesstämning och röst användande anser han att rösten är ett mycket uttrycksfullt instrument som också rimligtvis påverkas av relationen mellan sångpedagog och elev;

Samma fasta samband ger nog en god del av förklaringen till att den känslomässiga relationen mellan lärare och elev ofta har en alldeles avgörande betydelse för röstundervisningens resultat. (Sundberg, 2001, s.202).

Sundberg menar alltså, i likhet med Arder, att det är av avgörande betydelse för undervisningens resultat hur relationen mellan sångpedagogen och eleven ser ut. Det kan i förlängningen tolkas som att den sociala interaktionen under sånglektionen väger tungt för effekten av undervisningen för eleven.

3.2.1 Mästar-Lärlingtradition

Sångundervisning har traditionellt sett bedrivits individuellt, såsom övrig musikundervisning. Det finns en stark "mästar-lärling"-tradition vad gäller både sång-och instrumentalundervisning (Arder, 2011). I boken "Design för lärande" (2010) tar även Anna-Lena Kempe och Tore West upp mästar-lärling-begreppet och beskriver hur den är en ojämlig maktrelation där eleven har att rätta sig efter lärarens tycke och smak. Kempe och West har filmat flera lektioner med individuell musikundervisning från olika skolformer och nivåer och funnit att eleverna ofta är påtagligt tysta medan läraren ständigt kommenterar och värderar elevens spel, ofta med ett känsloladdat språkbruk. Läraren kan sägas äga lektionen både till form och innehåll. Maktobalansen gör sig ytterligare påmind genom att undervisningen ofta bedrivs i rum som är personligt inredda och liknar mer ett besök hemma hos läraren själv, vilket i sin tur kan få konsekvenser för eleven. Det är en intim och privat situation, där eleven är på besök i "mästarens värld" (Kempe & West, 2010).

3.3 Bedömning

Utifrån Baes forskning om trånga och rymliga mönster i kunskapssamtalet med små barn, framkommer det att beröm är en *värdering*. Inom pedagogiska verksamheter, kanske framförallt där lärarna är ålagda att sätta betyg, finns det dock anledning att värdera om man med det menar att bedöma ett resultat, en elevs kunskap eller huruvida tillvägagångssättet att nå ett mål erbjudit tillräcklig förutsättning för ett lärande. Enligt Hanken och Johansen (2014) är värdering (min. översättning från norskans "vurdering", som i det här fallet kan betyda både bedömning och värdering) ett systematiskt och strukturerat arbetssätt för att bedöma något i förhållande till vissa kriterier. Själva ordet bedömning är per definition enligt Svenska Akademiens Ordbok (Svenska Akademiens hemsida, 2018) att bilda sig en mening om, värdera, uppskatta, fälla omdöme om något eller att döma. Enligt Svenska Akademiens ordlista (ibid) är bedöma att ange värdet eller kvaliteten av något.

Även om min kandidatutbildning till sångpedagog inte är en lärarutbildning som berättigar till lärarlegitimation, som ger behörighet att undervisa i grundskolan och sätta betyg, finner jag det ändå intressant att titta på hur återkoppling, värdering och bedömning kan ses på inom skolans värld. Det är intressant både för studiens syfte men också för mig och andra pedagoger som kommer i kontakt med barn och unga som tillbringar sin vardag inom skolsystemet. Det är dessutom inte ovanligt att musikpedagoger eller musiker utan legitimation undervisar eller gör projekt inom skolans verksamhet. På skolverkets hemsida går det att finna bedömningsstöd för musikämnet i skolan. Materialet *Bedömningsstöd i musik - erfarenheter från forskning* ger en övergripande syn på bedömning i musikämnet utifrån tidigare forskning på området. Det är

numera vanligt att i fråga om bedömning göra indelningen *summativ* och *formativ* bedömning, där *summativ* syftar på just en summering som t.ex. ett betyg medan *formativ* bedömning syftar på ett stöttande i kunskapsprocessen genom återkoppling som hjälper eleven vidare. I *formativ* bedömning talar man om bedömning *för* lärande till skillnad från bedömning *av* lärande som *summativ* bedömning är. Inom skolans värld förekommer båda. Skolverkets text refererar till professor John Hattie och hans studie *Synligt lärande*, som är en av världens största metastudier och där Hattie gör en syntes av över 50 000 angloamerikanska kvantitativa studier som handlar om undervisning, skola och lärande. I studien har Hattie tittat på olika arbetssätt och förutsättningar och dess effekter. Även om kritik har riktats mot studien, t.ex. att den har gått för långt i sina generaliseringar, finns det relevans i att lyfta fram resultaten. Några av de faktorer för framgångsrikt lärande som Hattie lyfter fram som mycket viktiga är ”en god relation mellan lärare och elever, kontinuerlig återkoppling, utmanande mål, att eleverna får beskriva och reflektera över sitt eget sätt att tänka och arbeta (för att utveckla metakognitiva strategier) samt att lärare och elever turas om att leda, förklara, fråga och bedöma”. Skolverket lyfter även vikten av att inte bedöma *hur eleven är* utan *vad eleven gör*. Bedömning med direkt återkoppling är troligen ett av de mest effektiva sätten att främja lärande på. Men det är viktigt *hur* den görs. Den återkoppling som riktar in sig på hur eleverna är, deras egenskaper och identitet, har visat sig ge små eller negativa effekter på lärande. Att stämpla någon som något är hämmande i en läroprocess. Återkopplingen blir konstruktiv först när den fokuserar på vad eleverna gör, beskriver vad den kan och vad som behöver utvecklas och varför (Black & William 1998, Kluger & DeNisi, 1996, Hattie, 1996 referat genom Skolverket).

4. Teoretiskt ramverk

Att välja glasögon

När jag skulle välja teori till min uppsats var jag minst sagt förvirrad. Jag är fortfarande förvirrad i skrivande stund. Det är som det ska, tror jag. Hur som helst har jag lärt mig att det handlar om att välja ett perspektiv från vilket du tittar på dina resultat av undersökningen med. Kanske även ett perspektiv som påverkar hur du utformar din undersökning. Hur jag än vrider och vänder på det är det ju jag som kommer att titta genom dessa berömda glasögon, som det brukar heta. Det är jag, med allt vad det innebär, som kommer att behöva välja bågar och glas att närmare syna mitt material med. Jag med mina förkunskaper, min uppfattning om vad som är bekvämt, snyggt, passande. Mitt sätt att använda glasögonen på. Om man som jag, inte brukar använda glasögon till vardags, kan det i början kännas vimmelkantigt och som att vissa saker framträder ovanligt skarpt medan andra bara blir suddiga. Plötsligt kanske jag kan se saker tydligare på långt håll, fast jag inte visste att jag var närsynt. Jag kanske till och med upplever mig själv på ett annorlunda sätt, eftersom jag också ser ut på ett annat sätt i mina lånade glasögon. Kanske känner jag mig utklädd. Glasögonen jag valde heter *Diskursanalys*, eller man skulle kunna säga att bågar heter det medan glaset i dem heter *Diskurspsykologi*. Glasögonens skapare har en tradition av att särskilt syna makt och normer. Tidigare bärare av dessa glasögon har haft en vilja att avslöja det som upprätthåller just makt och normer i samhället. Att syna det som skapar dessa åsikter, vilket språkbruk som används och hur det används; vad glasögonbärarna kallar för diskurs. De har tittat på det som konstruerats och hur det har konstruerats. För de tror nämligen att kunskap konstrueras, skapas, genom den sociala interaktionen mellan människor (Winther Jörgensen & Phillips, 1999).

Mats Börjesson menar i sin bok *Diskurser och konstruktioner- en metodhandbok* (2002) att diskursanalysen är ett alltför allmänt namn för att kunna utgöra ett för forskaren teoretiskt ramverk. Därför behöver en diskursanalytisk forskare vara kreativ och skapa sitt eget ramverk. Det kan för den sakens skull inte gå till hur som helst. Diskursanalytiskt angreppssätt kan te sig på många olika sätt men gemensamt för de olika angreppssätten är att de härstammar ur socialkonstruktionismen (Börjesson, 2003; Winther Jörgensen & Phillips, 1999). Det vill säga att det finns vissa vetenskapsteoretiska premisser som all diskursanalys har som grund.

4.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionism utgår ifrån antagandet att vår kunskap om världen och vår syn på kunskap konstrueras i social interaktion. Det innebär att det som i en kultur talas om som sant inte nödvändigtvis behöver vara det, eller i alla fall kanske talas om på ett annat sätt i en annan kultur, tidsepok eller situation (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Man kan säga att den präglas av en antirealism och socialkonstruktionismen som samlingsbegrepp är en postmodern framväxt av en rad teorier om kultur och samhälle (Börjesson, 2002; Hansson, 2011; Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Därför kan det vara svårt att ge en tydlig bild av innehållet i den sociala konstruktionismen (Hansson, 2011). Men Marianne Winther Jörgensen och Louise Phillips ger i *Diskursanalys som teori och metod* (2000) en redogörelse för bokens teoretiska nyckelpremisser tillika det socialkonstruktionistiska fältets premisser, karakteriserade av Vivien Burr⁴;

- En kritisk inställning till den kunskap vi tar för givet

⁴ (Burr 1995, refererad genom Winther Jörgensen & Phillips, 2000)

Socialkonstruktionismen utgår ifrån att vi människor är medskapare till kunskap. Vi förstår verkligheten genom de kategorier vi delar in den i, därför kan vår kunskap om världen inte betraktas som en objektiv sanning.

- Kunskap uppstår i specifika historiska och kulturella kontexter

Om vi människor är medskapare till kunskap så spelar det också roll vilken kontext vi människor befinner oss i. Vi är präglade av samhälle, kultur och historia således är också kunskapen vi konstruerar det och våra världsbilder och identiteter kan förändras över tid. Synen på återkoppling i sångundervisning kan därför framträda olika beroende på var och när man talar om det.

- Kunskap genom sociala processer

Ur social interaktion uppstår kunskap; hur vi uppfattar världen upprätthålls genom sociala processer. I dessa processer konstrueras det vi håller för sant men vi kämpar också om vad som är sant och falskt.

- Kunskap genom sociala handlingar

I det människor har byggt upp som ”sanningar” blir det också accepterat att bete sig och handla på vissa sätt medan andra är otänkbara. Människan handlar utifrån den världsbild man håller för sann vilket genererar konkreta sociala konsekvenser.

Bara för att kunskap inom socialkonstruktionismen anses kontingent, betyder inte det att ”det kan vara hur som helst” och att allt skulle vara flytande som vissa kritiker menar, i själva verket är de flesta som verkar inom socialkonstruktionismen eniga om att det finns en regelbundenhet och ett reglerande i konkreta situationer (Winther Jörgensen & Phillips, 1999). Det är att analysera företeelser i samhället och att använda vetenskapliga insikter för att genomskåda normer och fördomar som är utmärkande för en forskare inom socialkonstruktionismen. På detta sätt vill man även förändra samhället. Idéer som marxismen och psykoanalysen är något socialkonstruktionismen inspirerats av men den har också velat göra upp med dessa totaliserande och universaliserande teorier (Börjesson, 2002; Winther Jörgensen & Phillips, 1999).

4.2 Diskursanalys

Vad är en diskurs? Enkelt förklarat är diskurs ett begrepp som syftar på ett mönster som språkbruket är strukturerat i inom olika samhällsområden. T.ex. talar man om en ”politisk diskurs” eller ”medicinsk diskurs”. Att analysera dessa mönster skulle således vara diskursanalys (Winther Jörgensen & Phillips, 1999). Diskursanalysen är inte en enda ansats utan ett fält av ansatser som sätter språket och hur det används i fokus (Taylor, Wetherell & Yates, 2001). Men det är inte så enkelt som att lösryckt analysera sättet att tala på efter eget tycke. Med utgångspunkt i det teoretiska ramverk som socialkonstruktionismen utgör förgrenar sig de olika teorier och metoder som finns inom diskursanalys (Winther Jörgensen & Phillips, 1999). Börjesson (2002) menar att diskursanalysen fanns redan innan termen slog igenom på den samhällsvetenskapliga forskningsarenan. Inom t.ex. litteraturvetenskap, filmvetenskap och teatervetenskap har det varit vanligt att söka berättelseformens mönster och historia. Den franske filosofen Michel Foucault har varit betydelsebärande för utvecklingen av den diskursanalytiska fältet. Det var Foucault som på allvar började använda och utveckla diskursanalysen (Winther Jörgensen & Phillips, 1999).

Vad är filosofi om inte ett sätt att reflektera, inte så mycket över vad som är sant och falskt utan över vårt förhållande till sanningen? (Foucault, 1980, s.18)

Citatet ovan illustrerar vad som är centralt i diskursanalys; det är inte så mycket objektet i sig som *hur* objektet har konstruerats som är intressant (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

4.3 Diskurspsykologi

Ett av angreppssätten inom diskursanalys är diskurspsykologi. Om det övergripande i diskursanalys kan sägas vara att kunskap är uppbyggd av olika diskurser, så går diskurspsykologin närmare in på *hur* människor använder och utnyttjar dessa diskurser i social interaktion och vilka konsekvenser det får. Därför anser jag diskurspsykologi vara ett bra angreppssätt för denna uppsats då beröm och bekräftelse är något som sker inom ramen för social interaktion under en individuell sånglektion.

Den diskurspsykologiska inriktningen introducerades av Jontathan Potter och Derek Edwards. Den vill söka svar på *varför* människor skriver in sig i olika diskurser, varför identifierar människor sig med vissa diskurser men tar avstånd från andra? Istället för att kartlägga i stora drag vilka diskurser en viss samhällsdomän består av och hur de förändras är diskurspsykologin mer intresserad av "det lilla" sammanhanget, även om det också kan ha kopplingar till det stora. Diskurspsykologin är inte en inriktning inom psykologin utan ett socialkonstruktionistiskt och diskursanalytiskt sätt att se på människan och dess interaktion som har mycket gemensamt med socialpsykologin. Till skillnad från kognitivism ur ett psykologiskt perspektiv ser diskurspsykologin på jaget som något föränderligt och som är skapat i social interaktion, något "utspritt", och inte som något fastslaget eller en isolerad inre autonom agent skilt från den yttre världen (Edwards & Potter, 1992; McKinlay & McVittie, 2008; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Citatet nedan beskriver hur diskurspsykologin skiljer sig från kognitivismen;

Discursive psychology is concerned to bring these otherwise contextual and peripheral phenomena into analytical focus. It is not designed to reveal the linguistic structuring of text and talk; nor is its aim to trawl talk for what it tells us about underlying cognitions. Instead, its focus is in how discourse accomplishes and is a part of social practices (Edwards & Potter, 1992, s.16-17).

Edwards och Potter menar alltså att fokus för diskurspsykologin inte är på att gräva efter kognitiva underliggande mönster i människan utan på hur diskursen är en del av den sociala interaktionen och således påverkar människan. I min studie använder jag diskurspsykologin som ett verktyg för att analysera vad och hur något sägs. Dels vad som sägs om begreppen centrala för uppsatsen och dels vad och hur något sägs i interaktionen både mellan pedagog och elev samt mellan informanterna och mig själv som intervjuare. I analysen använder jag begrepp, så kallade "analysverktyg", lånade från hela det diskursanalytiska fältet. I nästa kapitel, som behandlar uppsatsens metod, beskriver jag närmare hur jag har gått tillväga i analysprocessen.

5. Metod

I följande kapitel beskriver jag vilken metod som använts i uppsatsen. Metoden hänger ihop med det teoretiska ramverket, där jag i tidigare kapitel beskrev hur en forskare inom diskursanalys och diskurspsykologi i mångt och mycket själv behöver skapa sitt tillvägagångssätt mot bakgrund av de teoretiska premisser jag beskrivit i teorikapitlet. I detta kapitel redovisar jag hur jag gick tillväga i alla aspekter av genomförandet av själva undersökningen samt presenterar undersökningens informanter.

5.1 Val av metod

Diskurspsykologi har i sina metoder mycket gemensamt med andra kvalitativa angreppssätt inom forskning. Ett vanligt sätt att genomföra en undersökning bland diskurspsykologer är att använda så kallade ”naturligt förekommande material”, så som t.ex. vardagsamtal, vetenskapliga texter eller medietexter för att ha den fördelen att som forskare inte påverka materialet. Beroende på vad som ska undersökas kan man endast använda dessa ”naturligt förekommande material” eller kombinera det med material som forskaren själv producerat i kontakt med informanter, vilket är fallet i till exempel forskningsintervjuer. Inom diskurspsykologi är det vanligt att använda ostrukturerade och halvstrukturerade intervjuer för att deltagarna på det sättet får möjlighet att sätta sin prägel på dagordningen och göra längre redogörelser än vad som är möjligt i t.ex. ett frågeformulär. På det sättet kan forskaren analysera vilka diskursiva mönster informanten skapar (Winther Jörgensen & Phillips, 1999).

Uppsatsens studie har utförts med ovanstående i beaktande. Jag fann det därför relevant att i metoden använda mig av en kombination av halvstrukturerade intervjuer samt ”naturligt förekommande situationer”, som i mitt forskningsområde blir det allra mest centrala; sånglektionen. Huruvida det verkligen blir en ”naturligt förekommande situation” när jag observerar sånglektionen går ju att diskutera. Det gör jag också senare i stycket *forskarens roll* samt i uppsatsens diskussionsdel. De halvstrukturerade⁵ intervjuerna skriver jag också mer om i underrubriken *genomförande*. Trots att min närvaro under lektionerna gör att det blir annorlunda än om jag inte varit där, fann jag det ändå viktigt för studien att på något sätt ha gått till en ”verklig situation” för att på så sätt kunna observera vad som händer i den sociala interaktionen mellan sångpedagog och sångelev. I den sociala interaktionen visade det sig att även jag som observatör fick en roll, ibland mera passivt men vid vissa tillfällen mera aktivt på sångpedagogens initiativ.

5.2 Urval och avgränsning

I min studie var jag intresserad av att få ta del av både lärarens och elevens perspektiv, samt att se samspel mellan dem. Detta för att kunna urskilja likheter och skillnader i informanternas beskrivning av studiens centrala begrepp samt vad synen på dessa begrepp får för eventuella konsekvenser i undervisningen.

För att nå ut till många sångpedagoger och dra till mig de som var intresserade av ämnet, gjorde jag en efterlysning av informanter på ett forum för sångpedagoger på facebook. Där beskrev jag att jag ville undersöka den sociala interaktionen i individuell sångundervisning. Jag valde att inte nämna begreppen beröm och bekräftelse i beskrivningen av studien. Detta för att de inte

⁵ Halvstrukturerade eller semistrukturerade intervjuer är en kvalitativ intervjuform som innebär låg grad av strukturering för att möjliggöra för informanten att svara med egna ord. Halvstrukturerade intervjuer kan t.ex. ha olika teman eller stödord att utgå ifrån (Patel & Davidsson, 2011)

skulle kunna förbereda sig på vad de eventuellt tycker om dessa begrepp eftersom jag ville fånga det spontana resonemanget. Genre, kön, ålder och erfarenhet upplevde jag då egentligen inte vara av betydelse för urvalet av informanter. Jag ville dock ha en spridning vad gäller dessa faktorer eftersom som det skulle kunna visa sig vara av betydelse för undersökningen av skäl jag inte då kunde veta. Vilka informanterna är beskriver jag längre fram i detta kapitel. De två sångpedagogerna jag valde anmälde båda sitt intresse via forumet på facebook. Det var en kvinna och en man. Jag hade även ytterligare en intresserad kvinnlig sångpedagog, men hon var också klassisk i sin inriktning precis som den manlige sångpedagogen. För att få så stor spridning som möjligt valde jag då den kvinnliga informant som hade populärmusikalisk genre som sin huvudsakliga inriktning, det visade sig att hon var under utbildning till sångpedagog på en musikhögskola. Det såg jag som en tillgång för studien, för att då ha fördelen att ha ytterligare ett möjligt perspektiv med. Jag kontaktade sångpedagogerna via privat meddelande på facebook där jag beskrev mer ingående vad det rent praktiskt skulle innebära och frågade om de hade en elev som de trodde skulle vilja delta i studien. Båda hade det och gav mig respektive elevs telefonnummer. Jag kontaktade eleverna via sms och beskrev studien på samma sätt som jag gjort för pedagogerna. Alla fyra informanterna accepterade tillvägagångssättet och vi avtalade tider för lektioner och intervjuer.

Winther Jörgensen och Phillips skriver i boken "Diskursanalys som teori och metod" (1999) att diskursanalys är tidskrävande eftersom det handlar om att analysera språkbruket och att ganska få informanter gör att retoriska mönster skapas och bibehålls. Därför bör man se till att inte skaffa sig för mycket material som endast ger merarbete och inte berikar analysen. Men hur många informanter och hur stort material som är relevant beror på det område man vill beforska (Winther Jörgensen & Phillips, 1999). Jag insåg snart att bara genom att involvera två sångpedagoger med en respektive elev hade jag fått ett ganska stort material med tanke på att det totalt innebar två observerade lektioner samt fyra intervjuer. Jag ansåg ändå att detta var minimum eftersom jag ville kunna jämföra två olika sångpedagoger och elever.

Jag ville att eleverna skulle vara vuxna för att på så sätt ha större möjlighet att sätta ord på sin uppfattning av de för studien relevanta begrepp, samt ha möjlighet att analysera och reflektera även bakåt i tiden om det skulle komma upp i intervjun.

5.2.1 En förstudie

Egentligen hade jag från början ytterligare två sångpedagoger med respektive sängelev som deltagare i studien. Den ena sångpedagogen kände jag väl då jag själv hade varit elev hos denna, varför jag snart insåg att det kunde bli problematiskt att hålla en för uppsatsskrivandet nödvändig distans. Det blev dock en viktig erfarenhet i det fortsatta arbetet, då observation och intervju med just den sångpedagogen och dennes elev var det första jag gjorde. Det blev på så sätt som en pilotstudie som gjorde att jag förändrade lite i min intervjuguide. Det andra paret med sångpedagog och elev som jag valt att inte inkludera i uppsatsen valdes bort därför att jag tillslut ansåg det nödvändigt att minska antalet deltagare att fokusera på. Jag hade helt enkelt alldeles för mycket material. Orsaken till att detta par inte inkluderades är att jag ville ha en så stor spridning som möjligt vad gäller faktorer som sångpedagogens genre-inriktning, kön, ålder och yrkeserfarenhet. Dessa båda par som inte är med i uppsatsen betraktar jag dock som en förstudie till uppsatsen. Att ha genomfört den har bidragit till insikter om hur jag ska intervjua samt hjälpt mig i genomförandet av uppsatsens studie.

5.3 Informanter

Här följer en beskrivning av uppsatsens informanter. Namnen är fingerade. Sångpedagogerna har tilldelats påhittade namn som börjar på bokstaven S, eleverna har fått namn som börjar på

bokstaven E. Detta för att läsaren ska ha lättare att orientera sig bland informanterna i löpande text då det kan vara av relevans att veta om det är en pedagog eller elev jag talar om.

Sixten

Sixten är en sångpedagog i 60-årsåldern som har undervisat i 40 år. Han har utbildning från musikhögskola som musiklektör och senare även som klassisk sångare. Har själv haft en karriär som operasångare. Undervisningen bedriver han i egen regi och undervisar oftast individuellt eller i masterclassform.

Erik

Sångelev till Sixten. Man i 30-årsåldern. Professionell sångare. Har utbildning inom musikteater på yrkeshögskola. Erik har varit elev till Sixten i ca 3 år.

Sara

Kvinna i 40-årsåldern. Har en bakgrund inom musik och teater, utbildar sig till sångpedagog på en musikhögskola. Undervisar inom de populärmusikaliska genrerna.

Erika

Sångelev till Sara. Kvinna i 30-årsåldern. Erika har gått grundläggande eftergymnasial musikutbildning, men arbetar ej som sångerska. Sjunger som hobby och tar sånglektioner för att det är roligt. Erika varit sångelev till Sara i ca ett år.

5.4 Genomförande

Min studie består alltså av två delar; observationer samt halvstrukturerade intervjuer. Båda dessa delar utfördes med två par sångpedagog-elev under maj och juni 2017.

Jag ville att ordningsföljden skulle vara först observation av en sånglektion sedan intervju för att på så sätt kunna ta avstamp i lektionen under intervjun. Observationen utfördes under en sånglektion som informanterna ändå skulle ha haft, i sin vanliga undervisningsmiljö. Jag var närvarande i rummet samt filmade lektionen. Jag hade även papper och penna med mig för att kunna anteckna i stunden om jag ansåg det nödvändigt. Tanken var att intervjuerna skulle utföras direkt efter avslutad lektion, först med eleven och sedan med läraren. Ordningsföljden av intervjuerna var mest för att eleven inte skulle få vänta medan läraren intervjuades. Läraren var ju ändå på sin arbetsplats och kunde tänkas ha lättare att sysselsätta sig i väntan som uppstod. Sixten har sin undervisningslokal i sitt hem, det var också där observationen och intervjuerna tog plats. Sara hade Erika som övningselev under sin utbildning, varför vi var på musikhögskolan som Sara studerade på vid lektionstillfället. Sara och Erika intervjuade jag på en annan dag vid två separata tillfällen eftersom det inte var praktiskt genomförbart på något annat sätt för alla inblandade. Erik och Sixten intervjuades i direkt anslutning till den observerade lektionen, Erik först och sedan Sixten.

Även intervjuerna filmades, så att både jag och informanten blev synliga i bild. Dels var det praktiskt smidigt att använda samma verktyg som vid observationen, men jag ville även ha möjlighet att se *hur* något sades och inte bara *vad*. Dessutom är även intervjun ett socialt samspel, där båda parter är medskapare i ett samtal (Patel & Davidson 2011), varför jag fann det intressant att även kunna studera mitt eget samspel med informanterna.

Den halvstrukturerade intervjun hade till en början en intervjuguide att utgå ifrån. Den minskade i antalet frågor när tillfället för intervjun närmade sig. I mina förberedelser fann jag stöd i böckerna "Kvalitativa intervjuer" av Jan Trost (2010) samt "Forskningsmetodikens grunder"

av Runa Patel och Bo Davidson (2011), där det bl.a. beskrivs hur man kan gå tillväga i utformandet och genomförandet av en kvalitativ intervju. Det är av stor vikt att ställa öppna frågor och inte ledande frågor eller påståenden som kan påverka informanten i sina svar (Patel & Davidson, 2011; Trost 2010). Därför försökte jag utgå ifrån öppna frågor som syftar till att låta informanten delge sin syn på saken samt att våga vänta in den intervjuade om den behöver söka efter ord eller att det uppstår tvekan eller tystnad. Jag har försökt utforma mina frågor så konkreta och sakliga som möjligt (ibid). Till slut fanns det något jag kan kalla för intervjuguide, men det var inget jag behövde ha på papper eller på dator med mig vid intervjutillfället. Jag ville kunna mina frågor utantill för att intervjun till stor del skulle bli så avspänd som möjligt och för informanten uppfattas som ett samtal. Därför består min intervjuguide av så få frågor som möjligt, mer som huvudfrågor att utgå ifrån, följdfrågor har tillkommit i stunden. Frågorna har inte alltid ställts i samma ordningsföljd. Jag ansåg det inte nödvändigt att ställa frågor om formalia i början av intervjun, för att ”värma upp”, då vi redan setts före lektionen och jag varit med under lektionen. Kontakt hade således etablerats och det kändes naturligt att starta intervjun med utgångspunkt i lektionen. Nedan återfinns frågorna jag utgick ifrån, som man kan kalla för intervjuguide;

- Hur kändes/var lektionen som jag observerade?

(Jag utgick ifrån den här frågan och beroende på vad de svarade gick jag in på följande frågor, men det kunde vara i olika ordningsföljd)

- Hur ser du på begreppet beröm kopplat till sångundervisning?
- Hur ser du på begreppet bekräftelse kopplat till sångundervisning?
- Vad har du för erfarenhet av att få eller ge bekräftelse eller beröm i sångundervisningssammanhang?
- Finns det något du skulle vilja lägga till som du har kommit att tänka på utifrån det vi har pratat om?

Följdfrågor ställdes utifrån vad de svarade, t.ex. ”Hur menar du då, kan du utveckla?”, ”Hur kändes det?” eller ”Varför då?” Det kunde också hända att jag frågade om något specifikt de hade tagit upp eller återkopplade till något de sagt tidigare, vilket beskrivs närmare i resultatkapitlet.

5.5 Transkription och analysmetod

I den här uppsatsen vill jag undersöka hur de utvalda sångpedagogerna och eleverna ser på begreppen beröm och bekräftelse i sångundervisning. Jag har därför valt att ställa intervjuerna i förgrunden och låta informanternas egna utsagor utgöra det största föremålet för analys. Observationerna är inte desto mindre viktiga, men fungerar mer som en fond mot vilken intervjuerna kan relateras. Dels för att, som jag tidigare nämnt, det annars skulle bli ett för stort material att analysera och dels för att jag i den här studien valt att fokusera mer på hur de talar om sina handlingar mer än själva handlingen i sig. Även om språk i diskursanalytisk mening även innefattar det ickeverbala, så har jag behövt begränsa min undersökning mer till det talade språket.

Intervjuerna transkriberades ordagrant, förutom upprepningar och stakningar. De filmade observationerna tittade jag på och skrev ned nästan ordagrant vad som sades och jag beskrev

vad som hände. Eftersom jag med diskurspsykologin i ryggen ville lägga fokus på social interaktion var det helt enkelt nästan allt som hände under en lektion som kunde komma att vara av betydelse för studien. Det insåg jag snart var ett väldigt tidskrävande arbete. Jag valde därför att inte skriva ordagrant om det var något som behandlades som t.ex. rörde vilken tid de skulle sluta, nästa lektion eller andra rent praktiska detaljer. Likaså skrev jag inte ordagrant vad som sjöngs, jag skrev ”sjunger låten...” och vilken låt det var samt om något hände under låtens gång, t.ex. en gest eller ett tillrop från pedagogen. Jag fokuserade på den sociala interaktionen som rörde själva sångpedagogen och eleven i interaktion om *hur* eleven skulle lära sig något. Anteckningarna till observationerna gjordes efter ett enkelt schema med tre kolumner; ”Vem”, ”Vad”, ”Tolkning”. I kolumnen ”Vad” märkte jag att jag ofta även skrev ”Hur” något gjordes.

Inom diskurspsykologi och diskursanalys, precis som inom flera kvalitativa angreppssätt, är det vanligt att ”koda” texten som kommit ur transkriptionen. Tillvägagångssättet inom diskursanalys över lag är att läsa texten och läsa om igen flera gånger, tills man ser mönster eller teman framträda. Man kan behöva återvända till transkriptionerna allt eftersom arbetet fortskrider för att hitta nya teman eller se om läsningen framträder på ett annat sätt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999), vilket jag också gjorde.

Till en början läste jag intervjuernas transkriberade text och såg vilka teman jag spontant kunde se. De två mest uppenbara teman var redan kategoriserade utifrån min frågeställning; beröm och bekräftelse. De fick siffror och varje gång jag såg att texten behandlade dessa ämnen satte jag ut dess siffra framför det stycket. Jag markerade även med en färg, allt som i texten hade blivit tilldelat en siffra. På så sätt kunde jag utesluta det som inte var relevant för studien. Antalet teman växte snart till uppåt trettio stycken. Ett nytt tema kunde bli till genom att informanten använde sig av ett begrepp. På så sätt gick kodningen från att utgå ifrån mina intervjufrågor till att sedan styras av vad informanten hade talat om. Många teman överlappade varandra, varför flera stycken var markerade med flera siffror. Till slut upplevde jag att det blev rörigt och att många ämnen egentligen var en del av samma kategori. Jag gick tillbaka till att utgå ifrån de begrepp jag vill undersöka för att kunna arbeta så konkret som möjligt och försöka utgå ifrån uppsatsens syfte; Hur ser informanterna på beröm och bekräftelse? På så sätt ”började jag om” och tematiserade texten från alla fyra intervjuer utifrån dessa två begrepp och klistrade in textavsnitt som behandlade dessa begrepp i två separata dokument. Vissa textutsnitt behandlade båda på samma gång, då klipptes dessa in i båda dokumenten. Varje informants text fick en egen färg så att jag kunde se vem som sagt vad om beröm respektive bekräftelse. Jag ville skapa en slags karta över dessa begrepp och på så sätt kunna se när och hur de överlappade, en variant av den återfinns i resultatkapitlet.

5.5.1 Analysverktyg

I min analys av materialet har jag genomgående, men framförallt inledningsvis, ställt mig själv frågorna; ”Vad är det som sägs?” samt ”Hur sägs det?”. Dessa frågor har direkt koppling till diskurspsykologin där fokus är språket och hur det används människor emellan. Jag har dock inspirerats av begrepp från diskursanalysen som helhet, inte bara det specifikt diskurspsykologiska. I arbetet har jag tagit fasta på det Börjesson (2003) säger om att en forskare inom diskurspsykologi behöver vara kreativ och skapa sitt eget ramverk. En stor del av arbetet har gått åt till att förstå vilka verktyg som var relevanta för mig och min studie samt hur dessa kan användas för att analysera mitt material. Verktyg har hittats i det diskursanalytiska fältet som sådant, inte endast det diskurspsykologiska. Det mest självklara begreppet i sammanhanget, *diskurs*, används i analysen. Inom diskurspsykologi brukar ibland ordet tolkningsrepertoar användas istället för diskurs, för att belysa flexibiliteten i de diskursiva resurserna. Jag har dock gjort valet att använda mig av diskurs för att det blev mer tillgängligt

och begripligt för mig. Förutom diskurs fann jag följande begrepp användbara som analysverktyg;

Positionering är ett vedertaget begrepp inom diskurspsykologi men det är från Kristina Holmbergs avhandling (2010) som jag hämtat inspiration; ”Det är alltså först i förhållande till diskurs som identitet skapas. Diskurserna erbjuder olika positioner eller identiteter som subjekten har möjlighet att ta”. Holmberg (2010) refererar till Edley vad gäller uppkomsten av begreppet positionering. Diskursen präglar alltså hur vi betar oss, handlar och den erbjuder således olika *subjektspositioner*. Subjektspositioner innebär att subjektet intar olika positioner som styrs av den rådande diskursen. Men eftersom diskursen kan förändras eller flera diskurser vara gällande samtidigt så är inte heller en subjektsposition låst. Det är i förhållande till en diskurs som identitet skapas (Holmberg, 2010)⁶

Retorik är ett begrepp som används inom diskurspsykologi. Till skillnad från kritisk diskursanalys som enligt Winther Jörgensen & Phillips fokuserar på den lingvistiska uppbyggnaden av diskursen, fäster diskurspsykologin mera sig vid retorik; vilka retoriska mönster framträder i materialet? Hur är text och tal retoriskt organiserade? Man kan också fråga sig, vad står på spel? När man letar efter retoriska mönster kan det hjälpa att titta efter så kallade *förstärkningar och förminskningar* (Holmberg, 2010; Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Funktion och Effekt. Vilken funktion har det retoriska mönstret och således konstruktionen? Hur framställer t.ex. pedagogen sig själv inför forskaren eller eleven? Återfinns eller saknas dessa funktioner i observationerna? Vad blir en funktions effekt? Effekten är ett mönster utifrån funktionen och vilka konsekvenser det får för intervjun eller eleven. Hypoteser skapas utifrån olika betydelsebildningar som analyseras med begreppen funktion och effekt (Holmberg, 2010).

Konstruktioner och variationer. Hur ser informanternas konstruktioner av begreppen beröm och bekräftelse ut? Vilka variationer av konstruktionerna framträder? Med de socialkonstruktionistiska glasögonen på så är människors konstruktioner av det de håller för sant ett givet ämne att studera. Eftersom en diskurs kan framträda på olika sätt i olika kontexter ska man inte förvänta sig att människors utsagor är konstanta, snarare räkna med att det finns variationer. Inom diskurspsykologin anses variationer och förändring av berättelser och argument inte vara ett problem utan ses som ett resultat i sig (Holmberg, 2010). Således söker jag konstruktioner och variationer i min text.

5.7 Etiska aspekter

Denna studie har, i enlighet med Vetenskapsrådets skrift God forskningssed (2017), vidtagit de åtgärder som krävs för att informanterna ska ha anonymitet. Det grundläggande individsskyddskravet har fyra huvudkrav; Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet, vilka alla har tagits i beaktande i studiens utformande, genomförande samt i rapportering. Informanterna i studien blev före intervjun och observationens genomförande informerade om studiens innehåll och utformning till vilket de gav sitt godkännande. Arbetsnamnet för studien gällde då interaktionen i individuell sångundervisning. Orden beröm och bekräftelse nämndes ej för att, som jag tidigare uppgett, jag ville ha spontana reaktioner och reflektioner under intervjuns gång. Vid intervjutillfället blev varje informant informerad på nytt om att deras identitet ska skyddas i arbetet med studien

⁶ (Holmberg refererar till Howarth, 2007; Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999;)

samt att inget som skrivs i den färdiga uppsatsen ska kunna kopplas till deras person. En etisk aspekt i arbetet har inneburit att ta ställning till vad som kan citeras i löpande text eftersom studiens frågeställning kan innebära att jag får ta del av för informanterna känslig och personlig information. Det är av största vikt att ingen känner sig utsatt och det var viktigt att informera deltagarna om att endast jag och eventuellt handledare, opponent samt examinator har tillgång till materialet från intervjuer och observationer.

5.8 Forskarens roll

Som forskare är jag också en människa som själv är en del av rådande diskurser och dessutom verkar jag inom den praktik jag själv ska forska på. Det kan ibland medföra vissa svårigheter när man ska försöka ställa sig främmande inför sitt eget material. Att så att säga sätta parentes om sina egna förgivettaganden är ibland extra svårt när en forskare studerar en verksamhet som den också är verksam inom. Det kan leda till att en diskurs inte ses som en sådan utan som något som är "sant". Själva den teoretiska ramen kan då vara en hjälp genom att jag försöker att ställa frågor utifrån en vetenskaplig diskurs istället för en vardaglig (Winther Jørgensen & Phillips 2000). I mitt fall är dock utgångspunkten att jag har identifierat en diskurs redan, vilket är den rådande synen på beröm som något positivt. Den bilden har redan börjat att ruckas på i och med den forskning jag har hänvisat till i bakgrundskapitlet. Genom att genomföra studien på det sätt jag gör vill jag bidra till en fördjupad syn på begreppen beröm och bekräftelse samt att med hjälp av att intervjuer och observationer öppna till diskussion om det som tas för givet. Inom forskning för denna teoretiska ram är det just självklarheterna och hur de skapas som är det intressanta (ibid). Jag har efter bästa förmåga försökt att inhämta information från respondenterna samt tittat på och analyserat mitt resultat utan förutfattade meningar och på det sättet försökt skapa en distans till det jag tror mig redan veta. Min egen närhet till det jag studerar behöver inte vara ett problem såtillvida att jag är medveten om den och redovisar för densamma. Inom socialkonstruktionismen är reflexivet ett viktigt begrepp som innebär just att forskaren är medveten om sin egen roll i forskningen och att istället för att försöka vara objektiv snarare erkänner sig som ett subjekt vars känslor och erfarenheter påverkar det som beforskas och därmed också behöver redogöras för (Isaksson, 2001). Ett socialkonstruktionistiskt sätt att se på kunskap är att den skapas, likaså är forskning något som produceras och om det hade utförts av någon annan med andra erfarenheter och valda utgångspunkter hade resultatet troligen blivit något annat. Att det förhåller sig på det viset innebär inte att forskaren kan svära sig fri från ansvar för att "jag gör på mitt sätt, du på ditt". Validitet och reliabilitet, eller när det kommer till kvalitativ forskningsansats kanske snarare trovärdighet (Trost, 2010), behöver såklart ändå beaktas. Är studiens data och analyser trovärdiga? Genom att i största möjliga mån försöka skriva fram och motivera mina val och tillvägagångssätt i studien vill jag ge läsaren den inblick i mitt arbete som krävs för ett trovärdigt resultat.

6. Resultat

Inom diskursanalys talas det om mikro-och makroperspektiv, där mikroperspektivet används inom diskurspsykologi och visar på det som händer i social interaktion medan makroperspektivet används inom diskursteori där det mera handlar om de större sociala strukturerna och diskurserna i samhället. Jag har redan i min frågeställning och i mitt syfte utformat studien på ett sätt som rör det mindre sammanhanget, men som självklart tangerar och har att göra med det större. För att jag går från det lilla till det stora, från hur uppsatsens fyra informanter talar om begreppen beröm och bekräftelse, till hur det kan visa på större diskurser i samhället finner jag det intressant att först redovisa ganska sakligt vad som sades och hur, för att sedan sätta det i en vidare kontext. Resultatet redovisas därför på följande vis; först presenteras utdrag ur intervjuerna samt observationerna i en berättande text, under rubriken *Resultatpresentation*. Detta för att jag vill att läsaren ska få en inblick i hur samtalen och lektionerna gick till. Efter det följer *Resultatanalys*, där jag utifrån diskursanalytiska begrepp analyserar resultatet som helhet med fokus på hur de olika begreppen beröm och bekräftelse konstrueras. Det ska dock nämnas att det redan i Resultatpresentationen har skett en tolkning från min sida, i form av vilka delar jag valt att lyfta fram och på vilket sätt jag berättar om dessa. Viss tolkning utifrån mig själv eller i förhållande till den teoretiska ramen görs även i presentationen. Jag har i det arbetet utgått ifrån mitt syfte; att undersöka hur de valda informanterna talar om begreppen beröm och bekräftelse i individuell sångundervisning. Därför anser jag det relevant att presentera resultatet på ovan nämnda vis. Det är även orsaken till att jag inkluderar förhållandevis stora utdrag från transkriptionerna, för att det är *vad* och *hur* något sägs som är fokus för undersökningen.

6.1 Resultatpresentation

Resultatet presenteras här med fokus på att besvara frågorna *vad* som sägs och *hur* något sägs vad gäller informanternas syn på begreppen beröm och bekräftelse. Även om jag tidigare redogjort för att tyngdpunkten i min analys har hamnat på intervjuerna och informanternas uppfattning om begreppen beröm och bekräftelse, så har jag valt att redovisa resultatet i den ordning jag utförde studien; observationerna först och sedan intervjuerna. På det sättet fungerar observationerna som en fond för samtalet som sedan utspelas under intervjuerna. Tre punkter betyder en kortare paus i talet. Versaler har använts då något ord betonats eller lagts särskild vikt vid.

Observation Sixten och Eriks sånglektion

I början av sånglektionen säger Sixten till Erik; ”Sjung nåt!”. Erik blir tyst ett tag, verkar ställd eller tänkande, ganska snabbt fortsätter Sixten att prata och säger;

Sixten: Sjung Anthem! Kommer du ihåg, kan du den? Du ska kunna den. (Går till pianot och börjar spela intro till Anthem⁷, Erik sjunger).

Det finns en viss skämtsamhet i Sixtens tonfall när han säger ”Sjung nåt!”. Under introt rör Erik lite på sig som för att värma upp. När Erik sjungit klart vänder sig Sixten till mig och frågar ”Sjunger han snyggt? Vad tycker du?”. Överlag under sånglektionen involverar Sixten mig som åskådare, han betar sig som att lektionen är till för att visa mig hur han brukar arbeta. Det nämnde Erik i sin intervju, att det var skönt för honom då fokus flyttades från honom och till mig som åskådare istället.

⁷ Anthem är ett musikstycke ur musikalen Chess från 1986, musik Benny Andersson & Björn Ulvaeus, sångtexter Tim Rice, libretto Richard Nelson.

Under lektionen säger ofta Sixten något efter de har sjungit klart en strof, en sång eller efter det att Erik har provat något som Sixten instruerat honom i att göra. T.ex. säger Sixten då; ”Bra Erik!”, ”Stålande! Det är väl inga problem det där?”, ”Bra, utmärkt”. Ordet ”Bravo” förekommer flera gånger, ibland mitt under sången. Det förekommer också att Sixten ställer frågor som för att återkoppla till Erik; ”Märkte du där?”, ”Vad hände där?”. En kombination av en fråga och ett berömande ord lät så här;

Sixten: ”Bravo! Där kom det! Plötsligt en helt annan klang! Vad kom den sig av tror du?”

Erik: Den bara kom plötsligt...

När jag skrev ”berömande ord”, syftade jag på ordet ”Bravo!”, som var en sorts bedömning eller värdering av hur något utfördes. Men i kombination med frågorna Sixten ställer är det möjligt att hela återkopplingen får en mera bekräftande karaktär, eftersom det visar på att Sixten hörde att det kom en annan klang från Erik och undrar om han vet hur det kom sig.

Sixtens intervju

Fanny: ja...och vad tänker du om ordet beröm?

Sixten: ja, det är väl viktigt

Till en början talar Sixten om beröm som något viktigt. Det finns dock ett ”väl” framför ordet och det skulle kunna tyda på en osäkerhet inför det han håller för sant och en öppenhet för att det kan vara på ett annat sätt, alternativt att han väntar på att se vart jag eventuellt skulle vilja komma med detta eller att han söker efter något som allmänt hålls för sant i samhället som han genom uttalandet visar att han känner till och håller med om, tar för givet och eventuellt inte har reflekterat över. Han kopplar även samman beröm med bekräftelse. Följande stycke ur intervjun följer direkt på Sixtens svar om att beröm är viktigt.

Fanny: ja, hur tänker du då?

Sixten: ja, bekräftelse handlar det ju om, du får bekräftelse att du faktisk berör en människa. Om jag säger nånting och jag inte känner att det betyder nånting för dig så är det inte så kul som när du skiner upp. Så här funkar det för oss våra spegelneuroner, det är ju ordlöst. om jag säger nånting och så ler du, det är ju beröm. Det behöver ju inte...vad är beröm?

Fanny: ja exakt, vad ÄR beröm?

Sixten: Ja, nu tänker jag efter... när du just nu log så bekräftade du mig (ler, lutar sig fram).

Under intervjun visar det sig att Sixtens bild av beröm inte är så fixerad som det först kunde framstå. Han ger först en bild av att beröm är samma sak som bekräftelse, med bekräftelse menar han att det bland annat är när någon blir glad av det någon säger. När jag frågar efter hans definition av bekräftelse svarar han;

Sixten: Ja, det är väl precis det, du bekräftar mig i och med att du överhuvudtaget ger en slags respons på det jag säger, om du skiner upp ler lite grann så är det liksom bekräftelse; jag finns! (ropar ut, glatt tonläge som går uppåt) ja, jag sa nånting som du faktiskt tyckte var intressant, och de tär väl jätteviktigt alltså. Om jag klappar katten så spinner han.

Sixten uttrycker ovan att bekräftelse är en slags respons på att en annan människa existerar. Det förekommer också metaforer när han ska förklara båda begrepp. Till en början i intervjun skiljer inte Sixten på beröm och bekräftelse. Efter att jag frågat om begreppen var för sig och när jag märker att han ofta blandar ihop dem, frågar jag om han tycker att bekräftelse och beröm är samma sak, då uttalar han sig enligt nedan.

Sixten: nej det behöver det inte va, utan beröm är ju liksom, du kan ju berömma nån utan att mena det, men asså eller hur? Du kan ju säga å du sjöng fantastiskt, ibland använder jag ju det, ibland tar jag i lite extra och säger ja men världsklass, allting är relativt naturligtvis, men i det här fallet är det.. det finns en stund av sanning i det. Men beröm är ofta liksom nej...nu ska jag inte...nu är jag ute på hal is.

Uttrycket ”nu är jag ute på hal is” tolkar jag som att Sixten känner av att han tidigare inte har reflekterat över innebörden av begreppen beröm och bekräftelse. Vid ett tillfälle när Sixten utvecklar sitt resonemang ifrågasätter han sig själv ”vad är beröm och bekräftelse?” säger han liksom funderande. Hans utsaga blir något som utvecklas under samtalets gång. Vad gäller beröm växer det fram en bild av att det är något han kan använda för att styra eleven i en riktning. Till exempel kan beröm vara något man säger som man egentligen inte menar, som att säga världsklass fast det inte är vad han egentligen tycker. En tolkning jag gör av det är att det kan vara lätt att säga vissa ord av ren slentrian i all välmening, Sixten säger ”världsklass” fast han inte menar det bokstavligen för att han kanske är van att göra det, eller som han beskriver ”för att styra eleven i en riktning” och som jag tolkar det, få eleven att känna sig bra på att sjunga.

Senare i intervjun, ungefär halvvägs, när vi pratar om Sixtens egna erfarenheter av att bli undervisad i sång och om beröm och bekräftelse förekommit där reflekterar Sixten över beröm såhär;

Sixten:...det är nog mitt eget beröm jag söker efter och då upptäcker jag att mitt eget beröm eller världens... det är som ett gift, ju mer du får av det desto mer vill du ha.

Här framträder en diametralt annorlunda bild av beröm än det Sixten sa i början av intervjun, att ”det är väl viktigt”. Här har han under samtalets gång utvecklat sin syn på begreppet beröm. Under intervjuns gång har det till viss del varit ett sökande efter vilka ord som stämmer in på definitionen av beröm, han landar till slut i följande;

Sixten:...så att målet med våra liv tycker jag som sångare eller som musiker överhuvudtaget det är att sluta upp att begära så mycket beröm..

Sixten talar inte längre om beröm som bekräftelse. Om ordet bekräftelse säger Sixten vid ett tillfälle att det är ”en subjektiv upplevelse”, han säger dock att det ”sker mellan två människor” och är en ”lokal företeelse”. Det finns fortfarande ett visst mått av förvirring över vad begreppet bekräftelse verkligen innebär eftersom han efter detta lägger till ”jag vet inte vad jag vill ha sagt med det”. Att han lägger till att han inte vet vad han vill ha sagt kan också vara för att visa att han fortfarande håller på att tänka och utveckla sin syn på begreppet.

Eriks intervju

Under intervjun med Erik framkommer det att han har ett ”komplext förhållande” till begreppet beröm. Samtalet inleds med att prata om lektionen jag nyss hade observerat och att det kändes bra för honom att sångpedagogen involverade mig så pass mycket som han gjorde under lektionen så att fokus inte blev för mycket på Erik. Det gjorde att det inte blev så prestationsfyllt. När jag frågar mer om just vad det är som gör att det kändes prestationsfyllt berättar Erik att

han haft det jobbigt med prestationsångest till och från och att han har behövt ”arbeta med självkänslan”, att det är skillnad på det han gör och vem han är;

Erik:...om jag presterade dåligt så var jag inte värd nånting för mig själv.

Erik talar om att det krävs självförtroende för att gå upp och ställa sig på en scen och sjunga inför en publik. Att han har behövt arbeta för att tänka att han är den som skapar tonerna, är något som jag tolkar som att han inte *är* sina toner, sin sång. Han säger att han numera vet att en ”ful ton” inte innebär att han är en ”dålig människa”.

Fanny: vad tänker du att bekräftelse är?

Erik: man...jag...bekräftad...att man är bra på nånting. Men att sjunga då ska man ju ha ett sunt självförtroende så att man kan gå upp och ställa sig framför en publik, att ja men jag kan det här jag vet vad jag håller på med. Men det kan ju verkligen bli kaos om jag går upp och investerar hela min själ, hela mitt värde och ska ställa mig framför en publik på hundra personer och så blir min ton, så spricker jag på första tonen...

På frågan om vad beröm är säger Erik så här;

Erik: Beröm då är det väl att...då tänker jag att har jag fått beröm av en sångpedagog alltså specifikt då är det väl att man har gjort nånting, vad den personen förespråkar att man ska göra liksom, efter konstens alla regler på nåt sätt...

Det framträder alltså en bild av att något är berömvärt om eleven har gjort det som pedagogen tycker att man ska göra, vad pedagogen håller för sant. Han nämner att ”utifrån är det väl kul” att få beröm men mitt i den meningen avbryter han sig och kopplar till självkänsla som han tidigare pratade om, att beröm berör ”komplexiteten i det här med självkänsla”, han berättar vidare;

Erik:...om man nu får beröm för nånting som man inte riktigt kontrollerar då blir man kanske, och om man törstar efter berömmet, då blir man ganska manisk över att försöka kontrollera det. Men låt säga att det inte är meningen att man ska kontrollera hela den processen som innebär sång, sång kanske är nånting annat som mår dåligt av att kontrolleras fullständigt.

Det framträder en bild av att det inte blir tillfredställande att få beröm när man håller på att lära sig något, att det kan skapa en besatthet som Erik ifrågasätter verkligen hänger ihop med att lära sig att sjunga. På frågan om beröm och bekräftelse är samma sak säger han att det tycker han inte, men att det säkert finns de som tycker så. Det kan tyda på att han är medveten om att det är vanligt att blanda ihop dessa två begrepp men att han avviker från den normen. När han beskriver närmare hur han menar kopplar han ändå samman de två begreppen och säger att beröm är en ”hög form av bekräftelse” men menar att bekräftelse även kan vara något man får även när man gör fel. Erik talar om bekräftelse som något man behöver få från en sångpedagog när det känns som att han har hittat rätt, när något känns annorlunda och han börjar förstå hur han ska göra; ”för det betyder ju att då kan jag ju lägga nåt slags bokmärke på det stället i huvudet liksom”. Som jag tolkar Erik, tycker han att det är viktigt med sakliga och konstruktiva instruktioner från sångpedagogen, så att det blir tydligt vad man ska göra. Det är också något han uppfattar hjälper honom att inte hamna i det prestationsfyllda som leder till prestationsångest. Erik talar också om vikten av att ”äga” det att kunna sjunga.

Erik:...ena gången så flöt allting på för då ägde jag det, då ägde jag förmågan att kunna sjunga. men så fort nån ifrågasatte den då ägde jag den inte längre.../...så har jag liksom

repeterat och sjungit en hel låt i en annan tonart för att jag har varit så spänd av prestationsångest liksom.../

Citatet ovan kan kopplas till det Erik talat om under intervjun om att hamna i att känna ”jag är vad jag presterar”. Han reflekterar över att han tror att han inte är ensam om det bland sångare. Vilket kan vara ett sätt att visa att det synsättet är en del av diskurs i samhället.

Erik: ...jag tror att det där är nånting som sångvärlden överhuvudtaget, vi tampas med det väldigt mycket liksom, det här med kändisskap och prestation och idol och liksom; gå och visa upp dig, visa att du är bra liksom så här, tycker inte juryn att du är bra då är du inte bra, asså vi bedöms så sjukligt mycket...

Erik talar om att det är riskfyllt att bli för mån om att prestera, för då kan det stå i vägen för att våga visa sig själv. Erik har själv provat att undervisa några sångelever och märker att hans egna erfarenheter vad gäller detta med självkänsla och prestationsångest var ”jättejättenyttiga”, han berättar att om han märkte att eleven ”bara håller på och prestera” så har man ett ”hinder att jobba bort tills vi verkligen kan börja jobba”.

Observation Sara och Erikas sånglektion

Vid Erikas sånglektion börjar Sara med att fråga hur hon har det. Erika berättar att hon varit toastmaster på ett bröllop för några dagar sedan och känner sig lite hes. Saras reaktion på det är ”Ja...vi kan landa lite mjukt”. Sara säger det lugnt och det verkar ha en lugnande effekt på Erika. De gör en grundlig uppvärmning, där Sara förevisar och Erika härmar. Under uppvärmningen förekommer ord som ”bara mjukt”. Ord som förekommer hos Sara under tiden eller precis efter att Erika har sjungit är ”Bra”, ”Snyggt”, ”mmm, fint!”. Sara frågar även flera saker i direkt anslutning till dessa ord, t.ex. ”Hur kändes det?” ”Känner du skillnad?”, ”Vad hände?”.

Vid ett tillfälle, efter att det provat en låt i två olika tonarter och Erika säger att ”det var inte lika lätt att sjunga det ljusare...jag är lite pajad i rösten”, efterfrågar Sara ”lite mera Erika” i sången;

Sara: om vi skulle ta och prova det här som vi pratade om i den andra låten, att vi ska ta med lite mera Erika, ännu mera Erika...

De pratar om vad det innebär, Erika verkar koppla till något de pratat om förut. Sara säger att de ska prova att ”släppa”, att ta det mer ”avspänt” och ”prova och se var vi hamnar i det”. Erika sjunger låten efter det meningsutbytet och Sara säger; ”Jag hörde skillnad, hörde du skillnad?”. Erika säger att hon ”nog inte hörde skillnad” men att hon tänkte på att slappna av. Efter detta följer ett provande av sången varvat med prat om hur det kändes och lät. Sara pratar om att ”alla toner finns redan där” och att man behöver prova ytterligheter för att hitta ”dit” (vilket jag tolkar som en inte så pressad och forcerad fonation⁸) och då måste det få låta konstigt och inte som man tänkt sig. Erika sjunger och ibland blundar hon. Hon säger att det är roligt att sjunga och att det var skönt att blunda. Sara svarar henne på det;

Sara: Ja, och gå in i sig själv en liten stund. Och bara känna kroppen, rösten vibrera i kroppen och bara, jaha, var tar den vägen nu, oj och där..

⁸ Fonation; alstring av tonande röstljud (Sundberg, 2001).

Erika: Vi gör igen!

Sara. Ja, jättegärna!

Erika blir bekräftad av Sara i att det var skönt att blunda. Sara berättar för henne varför det kan vara skönt att blunda när man sjunger, men det är oklart om det är därför Erika säger att det var skönt. Erika vill göra igen och hennes initiativ får gensvar. Sara säger och visar att det blir hon glad för, hon vill gärna göra det igen.

Saras intervju

På frågan om hur hon tänker om beröm i sin sångundervisning eller under sånglektioner överhuvudtaget svarar Sara att ”det där är jättejättesvårt”.

Sara: Just det där som har diskuterats att om man ger beröm så kan det ju bli så att då vill man hamna där igen...och då tänker jag att...och det där har jag inte hittat nån bra medelväg än. Jag tänker att...man kan uppmuntra utan att värdera...

Sara beskriver att det är den ”vägen” hon vill gå, att uppmuntra utan att värdera, men att hon fortfarande håller på att söka sig fram och upplever att det är svårt. Hon beskriver att hon kan ropa ut ”ja!” t.ex. när det händer nåt med eleven, när den är på rätt väg. Sara beskriver det som att hon egentligen bara vill bekräfta det som eleven ”hamnat i”

Sara: ...så försöker jag då tänka att jag ska beskriva vad det var jag hörde, så att det inte blir bara de här odefinierbara begreppen som alla förhåller sig till bara men ingen riktigt... så där...skratt

De odefinierbara begreppen missar jag tyvärr att fråga mer om, men jag tolkar det som att Sara syftar på sångtekniska begrepp som hon inte vill slänga sig med bara för sakens skull.

Sara: ja, så att det inte blir jag som sitter med nån slags sanning som jag försöker lägga på henne så ska hon kopiera det jag säger...nej helst, helst vill jag...så jag tänker hellre uppmuntran utan värdering

Sara beskriver att hon inte vill värdera för att då kan eleven börja anpassa sig efter vad hon tycker och bara försöka vara henne till lags. Hon beskriver att hon vill vara medveten om att hon ger uppmuntran i olika moment så att det inte bara blir ”för att man lyckas ta en ton på ett visst sätt”.

När jag frågar om hon menar att uppmuntran utan värdering är bekräftelse, svarar hon att bekräftelse är ett laddat ord och att det finns runt henne i vardagen. Hon tänker efter ett tag och säger sen;

Sara: men bekräftelse är ju egentligen bara så här ”nu såg jag att det här hände hur upplevde du det?”

Sara fortsätter med att beskriva bekräftelse som någonting som är en kommunikation mellan två människor, att det inte bara kan vara hon som bekräftar utan att eleven måste så att säga ”bekräfta bekräftelsen”;

Sara: Jag tänker att det ska vara åt andra hållet också så här ”jaha ja,” eller så här ”nej det kan inte jag bekräfta” alltså så här att det är en (visar handen mellan oss) att det blir som en fråga man ställer...eller så här, jag såg det här...eller...nu hörde jag det här, hörde du det?

Sara återkommer under intervjun till att bekräftelse är något som bekräftar att något har skett eller inte. Men till viss del blir det fortfarande sammankopplat med beröm, hon menar att beröm och bekräftelse är något man kan fastna i att behöva få. Hon säger också att hon inte vill att eleven ska känna att den behöver bekräfta henne.

Sara: Så ...är mitt mål liksom att de ska känna sig så pass trygga med mig slutligen så att de vågar säga vad dom upplevde i stunden...men man kan ju också, att bekräftelse kan ju också va att, ja nu kände jag att jag hamnade snett på den här tonen, att det blev surt, då kan man ju välja och bekräftelse det och säga, ja, men det gör ju ingenting men jag har ju ändå mött personen.

Jag frågar om Sara har varit med om att själv få beröm eller bekräftelse i en sångundervisningssituation. Då berättar Sara att hon har det och det första som kommer upp är under sånglektioner som hon haft tillsammans med en annan student där den har fått ”för mycket feedback” från sångpedagogen och att hon själv blivit ”hängande i luften”, så tycker hon inte att man får göra som sångpedagog och det har hon med sig när hon själv undervisar. Med anledning av att hon valde ordet feedback för att beskriva situationen fortsätter samtalet så här;

Fanny: Är det feedback då eller har det varit beröm, eller bekräftelse...?

Sara: Det har ju varit beröm, rent och skärt...

Fanny: Du var alltså i samma rum och så var det nån annan som fick...

Sara: ja

Fanny: Vad hände i dig då?

Sara: mmm...vad hände... jag tror att den första känslan var nån slags så här, det lilla barnet i en som känner så här att ”men jag då?”.

Sara beskriver vidare att hon är vuxen nu och kan ”ta det”, känner att hon har sitt värde ändå. Men hon tycker att det är fel att göra så. På frågan om hon har varit i en liknande situation fast där hon själv fick beröm svarar hon ja, men att det ”kändes lika jobbigt”. Sara beskriver det som att då framstod det som att hon var mer värd än de andra som inte fick beröm i stunden och det skapar en situation där Sara försöker hamna på samma nivå igen som de andra i gruppen

Sara: då är det lite nästan det hära, nej men alla är lika mycket värda här, stör inte den här balansen eller så är, förstör inte nu...och hur ska dom som inte nu får den här bekräftelsen känna ahhhh liksom...

Ett annat ord som kommer upp under intervjun är ”duktig” och det menar Sara är att ”sätta en stämpel på nån”, det är inte något som bekräftar någon när man säger att den är duktig berättar hon. Det blir stämplande, ”du ÄR duktig” (Sara betonar ordet ”är” när hon beskriver). Det leder in henne på att berätta om bekräftelse som en motsats till stämplandet.

Sara: nu bekräftar jag dig för att jag ser att du gör nånting i stunden här liksom och förhoppningsvis så bygger det på självkänsla, att du känner att det kändes bra i dig också...liksom yes...det var den stunden. Och här kommer ett annat nu och här kommer ett nu och här...

Denna motsats till stämplandet som Sara beskriver ovan kopplar jag till socialkonstruktionism och dess sätt att se på identitet och kunskap som något i ständig förändring, något som inte är låst och statiskt. Hon vill inte att eleven ska känna sig stämplad beroende på en viss situation.

Erikas intervju

Erika beskriver beröm som insmickrande;

Erika: asså det är nånting positivt, men det är nästan som att, eftersom du frågar om just det ordet, att det är nästan lite så här, beröm är nästan lite insmickrande.

Erika menar att beröm är när någon säger något snällt. Hon kopplar det även till ordet ”duktig”

Men jag tror att ordet beröm, att det är lite så här, det är nånting man får när man har varit duktig, så här ”å vad duktig du är” (säger det sista med en ansträngd och ljusare röst, tillgjort).

Vidare berättar Erika att hon upplever beröm olika beroende på hur det sägs och vem det är som säger det. Hon tar ett exempel med meningen ”gud vad fint du sjunger” och visar att det kan sägas på två olika sätt, där det första sättet påminner om citatet ovan, där hon lade sig till med en annan röst och min, den här gången lägger hon även huvudet på sned. Sedan säger hon samma mening igen fast med sättet hon har pratat hittills på, något som låter mer avspänt och som att hon inte försöker göra sig till. Det senare sättet säger hon skulle kunna kännas bra. Hon preciserar vad hon menar:

Erika: det är väl.. det kan vara tonfall, det behöver inte vara orden, utan... Man vill inte bli daltad med, det är väl det! Speciellt om man är vuxen (skratt) liksom... speciellt om man ska stå och vara självsäker eller om man ska stå och uttrycka nånting i sång då vill man ju inte känna sig liten och pluttig liksom..

Ett ord som också kommer upp i samtalet om beröm är ”kritik”, att beröm skulle vara en form av kritik.

Erika:...beröm är liksom nåt personligt kanske, och att det finns andra typer av kritik man kan få kanske, för för mig är kritik både positivt och negativt...

På frågan om vad Erika tänker om bekräftelse i sångundervisningssammanhang säger hon att det är känns viktigare än beröm när hon blir undervisad i sång;

Erika: ja, jo men det tror jag känns mkt viktigare än beröm. Tror jag. Ja men typ att man får höra att det låter bra, nånting som man inte vet själv.

I början av intervjun frågar jag hur det kändes på lektionen jag observerade. Erika säger att det kändes bra men att hon blev påverkad av att jag var där.

Erika: Och det var ju lite speciellt för att du var där, så man blir ju bedömd... isch fast det blir man ju inte, men det är ju nån som ser en liksom, när man övar. Bara ATT nån är i rummet... att man så här... lyssnar på sin egen röst.

Först säger Erika att ”man” blir bedömd, som en självklarhet som kommer automatiskt när jag skulle observera lektionen. Det skulle kunna bero på att hon vet att jag utbildar mig till sångpedagog och antas ha en viss agenda i min observation. Men mitt i meningen ändrar hon sin utsaga och säger att hon inte blir bedömd, men det faktum att någon annan är i rummet gör att hon lyssnar mer på sin egen röst vilket jag tolkar som att hon förflyttar fokus från ett

inifrånsperspektiv till att se på sig själv utifrån och det i sig skulle kunna göra att det känns som att det som hörs ska bedömas eller värderas.

6.2 Resultatanalys

En analys av mitt material har egentligen ständigt funnits med av och till under arbetet med uppsatsen, oavsett om det varit bara utifrån mig själv eller ”med glasögon på”. Här nedan sätter jag dock studiens resultat i relation till det teoretiska ramverket, ännu mer specifikt än tidigare, genom de utvalda analysverktygen. Om resultatpresentationen fokuserade på vad som framkommit om begreppen beröm och bekräftelse samt hur det framkom, tar jag här i resultatanalysen upp exempel som visar på den sociala interaktionen och applicerar analysbegreppen på dem. Jag återkopplar även till delar som tagits upp i resultatpresentationen. Att däremot koda materialet i en första analyserande fas, efter att transkriberingen var genomförd, var nödvändigt och ett av tillvägagångssätten jag använde. Det ledde till att välja ut delar ur empirin som presenteras i denna studies resultatkapitel. För att underlätta för läsaren har vissa styckesindelningar gjorts med underrubriker som beskriver dess innehåll. Resultatanalysen går till så att jag lyfter några exempel ur empirin som jag analyserar utifrån analysverktygen (tidigare beskrivna under kapitel 6.5.1 Analysverktyg s.22); *Diskurs, Positionering, Retorik, Funktion och Effekt* samt *Variation och Konstruktion*.

6.2.1 Konstruktioner av beröm och bekräftelse under intervjuerna

Utdrag 1

Erik: ...att ju mer man gör som hen (sångpedagogen förf.anm.) vill ju mer bekräftar.. ju mer beröm får man, även om det är en subjektiv åsikt. Egentligen handlar det ju om...här har vi sången, egentligen är det ju subjektivt. Så som elev så känner jag att det är väldigt viktigt för mig att på nåt sätt plocka ut det jag kan ha användning av, jag behöver inte köpa hela konceptet men jag behöver kanske förstå värdet i vissa saker.

Analys

Det *retoriska mönstret* i Eriks utsaga ger *funktionen* att beröm är något man får om man anpassar sig till sångpedagogen. Erik är dock på väg att säga bekräftelse men stoppar sig mitt i och säger beröm istället. Vidare *positionerar* han ”sången” som något eget, något subjektivt, skiljt från det objektiva. I Eriks utsaga positionerar han sig själv som ”elev” vilket ger funktionen att det skapar ett visst handlingsutrymme för honom. Det retoriska mönstret i den sista meningen innehåller en förstärkning i och med ordet ”väldigt” framför viktigt. Att Erik urskiljer vad han ”inte” behöver göra kan alltså tolkas som, samt få funktionen av, att det är något man som elev antas göra men som han vill bryta emot. Kontexten, intervjun, erbjuder honom en möjlighet att tala om positioneringen ”elev” och vad den kan tänkas innebära för honom på ett annat sätt än vad som är möjligt i en undervisningssituation. Genom uttrycket ”köpa hela konceptet” *konstrueras* en bild som ger funktionen av sångpedagogen som en försäljare av ett koncept. Erik säger även; ”...men jag behöver kanske förstå värdet i vissa saker” vilket får funktionen att eleven själv behöver göra något för att förstå värdet i det sångpedagogen har att sälja. Vad det är vet han ännu inte genom att det skapas en bild av att det är sångpedagogen som har en större förståelse för det än eleven.

Utdrag 2

Forskaren: ja...och vad tänker du om ordet beröm?

Sixten: ja, det är väl viktigt

Analys

Det här utdraget återfinns i resultatpresentationen, men återkommer här för att bli analyserat utifrån analysverktygen. Sixten svarar att beröm är ”väl viktigt”. Det *retoriska mönstret* i meningen bidrar till att förstärka fakta i det han säger. Det får *funktionen* att beröm framstår som något han tar för givet är viktigt och att det inte bara är han som gör det, det är något vedertaget. En hypotes om *effekten* av den funktionen skulle kunna vara att Sixten utgår ifrån att det är något han borde eller antas göra även i sångundervisningssituationen. En alternativ tolkning är att ordet ”väl” har ett retoriskt mönster som bidrar till en osäkerhet om det viktiga i att ge beröm eller att beröm är viktigt. Det skulle kunna tyda på ett sökande, att Sixten reflekterar samtidigt som han svarar, eller börjar reflektera, att han inte ännu har tagit ställning. En ytterligare tolkning skulle kunna vara att han anpassar sig till mig som intervjuare, väntar och ser varför jag ställt frågan och om det är någonstans jag vill komma med det. Det kan vara ett exempel på social interaktion och hur lätt det är att anpassa sig till varandra i den. Ordvalet hos Sixten kan också innebära att det ska komma mer, att ”det är väl viktigt”, *men*, jag tycker... I nästa utdrag, som kom ganska tätt på utdrag 2 där min fråga var en följdfråga på frågan i utdrag 2, utvecklar Sixten sin syn på beröm och uttrycker sig som följer.

Utdrag 3

Fanny: Hur har du haft det själv när du har tagit sånglektioner och blivit undervisad, med det här... finns det nån situation som du kommer tänka på eller nåt som kommer att tänka på apropå beröm och bekräftelse?

Sara: ja alltså.. de är ju så att jag har känt...det är klart att såhär jag vill kunna få beröm eller bli bekräftad i det jag gör för att känna att jag är på rätt väg, absolut. Samtidigt har jag också känt att jag för egen del, nu är jag ju som sagt, under de här åren som jag har utbildat mig och stått på scen så inser jag så mkt mer att det ÄR min egen känsla som gäller...att jag inte ska söka den så mkt utifrån. Men samtidigt så behöver jag ett yttre öra på en sånglektion eller liksom, annars så blir man ju helt flytande, vad gör vi här egentligen, är det nån som ser nåt eller hör nåt? Och det är ju inget bra heller, det är absolut inte det jag menar utan det är ju mer det här presterandet, vara till lags..

Fanny: mm.. har du känt så själv med sånglärare att du har liksom, blivit dom till lags?

Sara: ja men det har jag ju nog absolut, jag kanske inte har tänkt på det då i stunden. Men jag kan tycka att mycket av dem här... och särskilt inom liksom kultur..., samtidigt...det är ju många saker som spelar in, jag är född till kvinna och har den rollen, det ingår litegrann i det hela genuspaketet att vara till lags...det är ju en del i sig

Fanny: ja verkligen

Analys

När Sara säger att ”det är klart” att hon vill kunna få beröm konstrueras beröm som något självklart, något som tas för givet. I det retoriska mönstret bidrar ordföljden som kommer därefter, ”kunna få”, som något hon måste kunna, som är något hon eventuellt måste klara av till skillnad från bekräftelse, där hon säger ”bli bekräftad”. I Saras uttalande konstrueras *funktionen* av beröm här som något som står i kontrast till det att kunna utgå ifrån sin egen känsla. Att utgå ifrån sin egen känsla står i sin tur i kontrast till att få hjälp på en sånglektion. Det får effekten att det framstår som motsägelser och ett otänkbart scenario att en sånglektion skulle kunna främja att sångaren kan sjunga med sin egen känsla samtidigt som hon kan få konstruktiv feedback i form av någon som är ”ett öra utifrån”. I utdraget framträder även olika subjekspositioner både hos Sara och hos mig själv. Sara talar om ”kultur” som ett sammanhang

där det råder särskilda omständigheter. Sara positionerar sig även som ”kvinna” och att den ”rollen” innebär vissa egenskaper och där det finns en norm att vara till lags. Med uttrycket ”genuspaketet” hänvisas det till en genuskonversation. Hon avslutar det resonemanget med att säga ”det är ju en del i sig”, varpå jag svarar ”ja, verkligen”. Plötsligt yttrar alltså jag, intervjuaren, mig om min egen subjektposition och bekräftar Sara i hennes upplevelse av att vara kvinna och vad som kan finnas för rådande diskurser inom den positionen i samhället. Det är något vi båda delar och jag avslöjar därmed min egen erfarenhet och upplevelse⁹.

Utdrag 4

Erika: ...och beröm tror jag är mycket mer kopplat till personliga privata grejer, som inte har med det man GÖR att göra.

Fanny: så du känner dig bra som person om du får beröm?

Erika: ja jag tror det, eller att jag kopplar det till det, att beröm inte är ett ord som jag kopplar till någon form av professionell verksamhet eller som ett utbildningssammanhang, beröm är ett ord som jag kopplar till privata sammanhang och inte kanske tycker är speciellt relevant när man utbildar sig till nånting eller ska utvecklas. Det tror jag.

Analys

I intervjusituationen ovan framträder ett mönster av olika kategorier av sammanhang i Erikas uttalanden. Det framstår som flera olika diskurser som finns närvarande i konstruerandet av det som är Erikas identitet och hur hon handlar i förhållande till begreppet beröm. Olika diskurser framträder, en är den ”personliga” i ”privata sammanhang” samt den ”professionella” där ett exempel är ”utbildningssammanhang”. Dessa diskurser skapar olika möjliga handlingsutrymmen, där språket är det yttersta beviset på det; vad som är ok och inte att säga inom dessa diskurser. Erika positionerar beröm som något som inte hör hemma i det professionella sammanhanget, i ett sammanhang där man utbildar sig. Min egen fråga har ett retoriskt mönster som består i att dra en slutsats av det Erika nyss sagt. Det får funktionen att jag skapar ett visst handlingsutrymme för Erika. Det är till viss del en ledande fråga som får effekten att Erika först håller med, men senare ändrar hon och säger mer om vad hon tänkte och kopplade till.

6.2.2 Subjektet positionerar sig

Utdrag 1: ”Vi sångare”

Erik: så har jag liksom repeterat och sjungit en hel låt i en annan tonart för att jag har varit så spänd av prestationsångest liksom...

Fanny: ja, ja...det...

Erik: ja du fattar

Fanny: ja...

Erik: och då är det där så direkt kopplat till vad det är jag presterar...att jag är vad jag presterar. Och jag tror att det där är nånting som sångvärlden överhuvudtaget, vi tampas

⁹ Den här händelsen och resonemanget återknyter jag till i uppsatsens metoddiskussion under kapitlet Diskussion.

med det väldigt mkt liksom, det här med kändisskap och prestation och idol och liksom; gå och visa upp dig, visa att du är bra liksom, så här, tycker inte juryn att du är bra då är du inte bra, asså vi bedöms så sjukligt mycket.

Analys

När Erik ändrar pronomen och beskriver ett ”vi” istället för som tidigare ett ”jag”, där han pratat om att han själv har haft låg självkänsla och hans värde har legat i om han sjöng bra eller inte, skapas ett retoriskt mönster som ger en förstärkning av legitimiteten av hans egna upplevelser. Erik positionerar sig som ”sångare” tillhörandes ”sångvärlden” där det råder en viss diskurs som påverkar hur han handlar och upplever sig själv i förhållande till övriga världen.

Utdrag 2: ”Man vill ju inte känna sig liten när man ska stå och sjunga”

Erika: det är väl.. det kan vara tonfall, det behöver inte vara orden, utan...Man vill inte bli daltad med, det är väl det! Speciellt om man är vuxen (skratt) liksom... speciellt om man ska stå och vara självsäker eller om man ska stå och uttrycka nånting i sång då vill man ju inte känna sig liten och pluttig liksom..

Analys

Ett annat exempel på subjektspostionering är när Erika säger att hon inte vill bli klappad på huvudet och känna sig liten när ”man ska stå och sjunga”, hon betonar ”speciellt inte när man är vuxen”. Erika positionerar sig som vuxen och det får *funktionen* att hon inte tolererar att bli behandlad som mindre än hon är. Det framträder ett retoriskt mönster i hennes ordval när hon talar om detta; ”man” istället för ”jag”. Det får *effekten* att det hon säger framstår som allmängiltigt istället för något gällande bara Erika. Ytterligare ett ordval som Erika använder som en förstärkare av fakta i sammanhanget är ”ju”, vilket stärker bilden av att det inte bara är hon som känner så. Det kan också vara möjligt att det visar på en diskurs om sångare och hur ”man ska vara” när man står och sjunger.

6.2.3 Enheten sångpedagogen och eleven – en minidiskurs?

Utdrag 1: ”Nu ska vi visa våra dygder”

Sixten: Bra Erik! Nu gör vi...nu ska vi visa våra dygder.

Erik: Eh...nu...(ser frågande ut)

Sixten: Ok, nu har jag satt griller i huvudet på dig. Nu är det ditt val, ska du försöka sjunga dygdigt nu eller ska du bara sjunga?

Erik: Jag ska bara sjunga.

Sixten: Bara sjunga en gång. Ok, nu ska vi se om hans undermedvetna (riktar sig mot mig) i alla fall fortsätter att vara duktigt. Ok.

(Erik sjunger Anthem, Sixten kompar på piano)

Sixten: Strålande! Det är väl inga problem det där?

Erik: (nickar och gör tummen upp) Nej a...asså när det väl slappnas av så märker jag...att det är nånting som har förändrats.

Analys

I observationen av lektionen framgår det att det finns vissa ord som verkar innebära specifika saker för just Sixten och Erik. Det framträder nästan en mini-diskurs; enheten och kontexten som den sociala interaktionen Sixten och Erik utgör, och vad det i sig skapar för handlingsmöjligheter för dem båda. Ordet ”dygd”, är något som återkommer under lektionen samt återfinns i intervjuerna hos både Sixten och Erik. Det är Sixten som använder ordet dygd i sin undervisning och det är därifrån Erik fått det. Sixten konstruerar innebörden av ordet dygd och gör det till sin sångpedagog-vokabulär som det är svårt för mig som utomstående att förstå innan jag hört de båda förklara. I utdraget ovan verkar Sixten likställa dygd med att vara duktig. Men i intervjuerna framstår dygder som det man ska göra rent tekniskt i sången. Sixten ger under lektionen konkreta tekniska instruktioner som han kallar ”check points”, som är något han menar att Erik ska fokusera på och inte utvärdera hur något låter. I början av utdraget ovan säger Sixten ”Bra Erik!”, men specificerar inte vad det är Erik gjorde bra, eller om Sixten menar att Erik som person är bra. Genom att efter det säga, ”Nu ska vi visa våra dygder” kan med det retoriska mönstret säga att funktionen av det blir att hittills har Erik inte sjungit med de så kallade dygderna. ”Bara sjunga” framstår som något man kan göra utan att involvera dygderna. Det retoriska mönstret i interaktionen som orden ”visa” och ”försöka” skapar, konstruerar en bild av dygd som något som framstår i kontrast till att ”bara sjunga”. Funktionen blir att sjunga med dygd framstår som svårt. Effekten av det blir att Erik, när han ändå får ett val trots att det först framstod som om Sixten redan bestämt, väljer det som i kontrast till dygd framstår som lätt; att ”bara sjunga”. När Erik säger ”när det väl slappnas av” bildar ett retoriskt mönster som indikerar att det tidigare inte har varit avspänt.

Utdrag 2: ”Jag älskar alla dina toner”

Sara: Ja, du behöver inte ta i så mycket, det är ungefär som den här vivovivo¹⁰

Erika: jaha ok.

Sara: Man bara släpper iväg den (visar med handen att den högsta tonen ”kastas iväg”), liksom bara...som poff eller dobadiddeli¹¹

Erika: Så det inte blir ”njå” (gör ett pressat ljud och drar upp axlarna)

Sara: Ja precis, lita på att den finns där, alla tonerna finns där...

Erika: nånstans...(gör ett ljud) ah...okidoki

Sara: Ja precis, och det gör ingenting...för att hitta dit så måste det få låta konstigt och inte som man tänkt sig, så att man vågar gå åt alla håll. Jag tycker ju du sjunger vackert hur du än sjunger. Jag älskar alla dina toner

(båda skrattar och ler mot varandra)

Erika: Tack så mycket (skratt) ja men jag fattar vad du menar.

Sara: Du förstår

Erika: Ja, det är skitbra

Sara: Ja, allt är musik (börjar spela lite piano. Ska vi prova också med den här personen

¹⁰ Sara hänvisar en sångövning/uppsjungsövning de gjorde under uppvärmningen.

¹¹ Sara hänvisar en sångövning/uppsjungsövning de gjorde under uppvärmningen.

som är utåt helt missförstådd, utåt har den ingen energi, men inuti så lever den med en himla kraft (visar hur hon menar med kroppsspråket och uttryck)

(Erika sjunger och Sara kompar på piano)

Sara: Snyggt, bra (sågs då och då under tiden Erika sjunger samt efter sången är klar)

Analys

Även i interaktionen mellan Sara och Erika finns det ett internt språk, något de båda har varit med om att bygga upp och därför kan referera till. I det inledande meningsutbytet i utdraget gör Sara en liknelse med en annan övning, en återkoppling som hjälper Erika att förstå, hon säger ”jaha, ok”. Hur språket är strukturerat och retoriskt organiserat bidrar till en konstruktion av att ta den höga tonen som något ofarligt. Man ”bara” släpper iväg den och den ”finns redan där”, det är alltså inget hon ska söka efter för mycket. Att Erika svarar ”nånstans” konstruerar en bild av att det är lite osäkert om tonen finns där redan, vilket skulle köpa henne mera handlingsutrymme om det var så att hon inte kunde sjunga den höga tonen. Sara säger att ”för att hitta dit så måste det få låta konstigt och inte som man tänkt sig” vilket bidrar till retoriken att avvärja den höga tonen. Sara försäkrar Erika att hur det än blir, även om det blir konstigt så tycker Sara att Erika sjunger vackert. Funktionen av det retoriska mönstret är att få Erika att inte våga sjunga den höga tonen utan att pressa och det framställer Sara som ofarlig och icke dömande. Samtidigt som det Sara säger faktiskt är just ett omdöme om Erikas röst vilket skulle kunna få effekten att Erika har något att leva upp till, att något står på spel. Överhuvudtaget är det som står på spel i situationen att Erika inte ska kunna sjunga den höga tonen vilket rent hypotetiskt skulle kunna få effekten att Erika känner sig misslyckad. Sara bekräftar Erika när Erika säger ”...ja men jag fattar vad du menar” och Sara svarar ”Du förstår”. Varpå Erika ytterligare bekräftar svaret med ”ja, det är skitbra”. Det är en uppsluppen stämning och en viss skämsamhet där ordet ”skit” framför ”bra” är en förstärkning av hennes bekräftande.

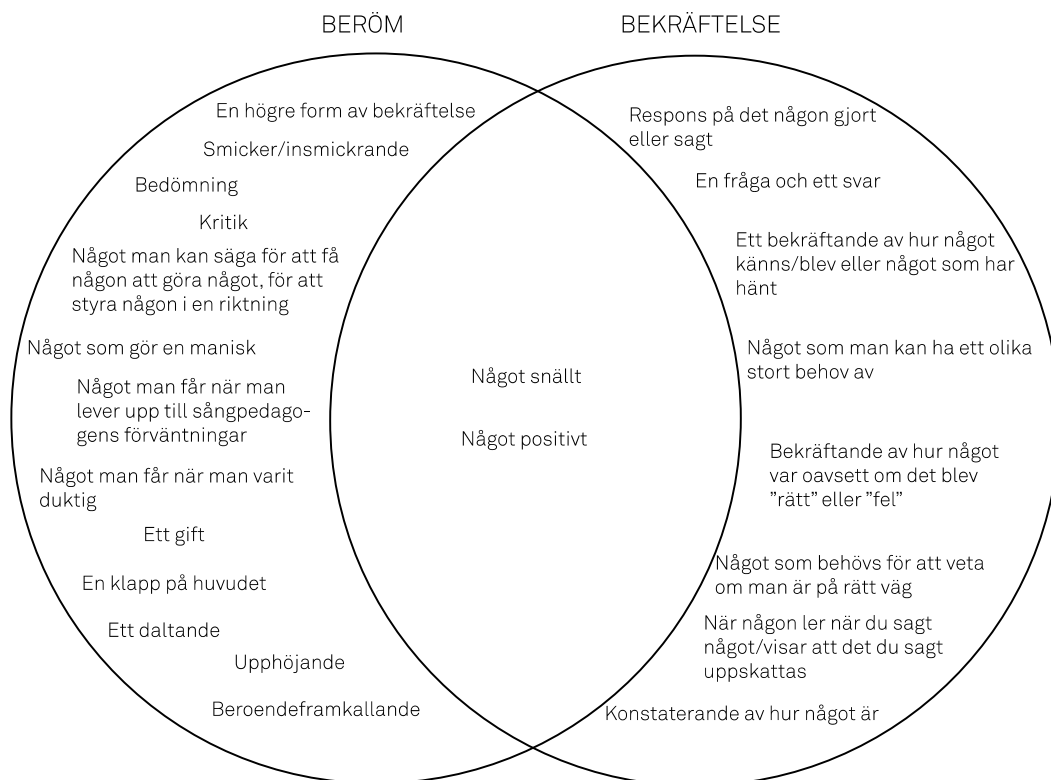
6.3 Sammanfattning av Resultat

Mot bakgrund av resultatkapitlets presentation av intervjuerna och observationerna samt resultatanalysen av utvalda utdrag ur empirin med hjälp av teorins analysverktyg, framträder en mycket komplex bild av begreppen beröm och bekräftelse. Informanternas syn på dessa begrepp utvidgas och utvecklas under intervjuernas gång. Ibland återfinns en diskrepans mellan hur pedagogerna har talat om hur de ger beröm eller bekräftelse och vad som faktiskt händer under den observerade lektionen. Resultatet visar att det inte bara spelar roll vad som sägs utan även hur något sägs. Nästan exakt samma ord kan visa sig ha väldigt olika effekt på eleven beroende på hur något sägs; med vilken intention, tonfall, kroppsspråk och i vilken kontext. Resultatet visar att eleverna vill ha konstruktiv och saklig återkoppling som berättar om hur de har gjort något eller hur de ska göra något snarare än diffust beröm om dem som person. Med studiens metod har en kontext skapats som möjliggjort för deltagarna att resonera om deras syn på beröm och bekräftelse i individuell sångundervisning. Kunskapen om studiens centrala begrepp har således fördjupats och utvecklats och det är ett resultat i sig (Vetenskapsrådet, 2017). Resultatet visar därmed att det som tagits för givet vad gäller beröm och bekräftelse kan förändras och utvecklas, att kunskap därmed kan betraktas som kontingent och påverkas av social interaktion.

6.3.1 Olika konstruktioner och variationer av beröm och bekräftelse

Det framkommer i resultatet att det är vanligt med en sammankoppling av de två begreppen beröm och bekräftelse men att det finns distinktioner som också skiljer dem åt ganska avsevärt. Just på grund av denna komplexitet finner jag det svårt att försöka mig på en sammanfattning av informanternas syn på begreppen beröm och bekräftelse. Trots det ställer jag på ett visuellt

sätt upp de olika ord som har kunnat extraheras ur informanternas utsagor om beröm och bekräftelse för att på så sätt få en översikt. Nedan visas denna sammanställning i form av två cirklar. En liknande typ av uppställning gjorde jag under arbetet med kodningen och tematiseringen av min empiri. Där cirklarna möts finns ord som sagts om både beröm och bekräftelse. Det här är en sammanställning av vad som framkom i empirin och inte *alla* formuleringar och förklaringar av deltagarnas syn på begreppen.



7. Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag mitt resultat i förhållande till den tidigare forskning jag hänvisade till i början av uppsatsen samt mitt teoretiska ramverk. Kapitlet är uppdelat i tre delar; *Resultatdiskussion*, *Metoddiskussion* samt *Vidare forskning*.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med den här studien har varit att undersöka två sångpedagogers och två sångelevs syn på beröm och bekräftelse. Studien har även intresserat sig för huruvida sångpedagogernas syn på begreppen i frågan har effekter på elevernas lärande och i så fall hur. Fokus har dock legat på hur informanterna ser på beröm och bekräftelse med avseende på det talade språket. Resultatet gav en fördjupad bild av begreppen hos informanterna i förhållande till hur de uttryckte sig i början av intervjuerna. Informanterna utvecklade sin syn på beröm och bekräftelse under intervjuerna. I både tidigare forskning och i denna uppsatsens resultat framträder en komplexitet vad gäller att försöka definiera begreppen beröm och bekräftelse. Min studie har tagit utgångspunkt i att särskilja de två begreppen redan från början, det har i sin tur påverkat utformandet av studien såväl som studiens resultat.

7.1.1 Beröm

Den forskning som Dweck (2007) bedrivit och som bland annat visat att beröm för en egenskap blir låsande och statiskt, stämmer överens med och går att direkt koppla till vad flera av informanterna sa. Sara upplevde att beröm var stämplande och Erik ville inte "vara" sina prestationer. Även Sixten sa att det är viktigt att skilja på person och prestation. Det här kan vara en viktig sak att ta med sig i arbetet med sångelever. Inom musik råder det ofta en förutfattad mening om att talang eller musikalitet är något medfött som alltså inte går att ändra särskilt mycket på vilket går att likna vid Dwecks forskning om "fixed mind sets" där hon slog håll på myten vad gäller intelligens som något medfött och oföränderligt. I praktiken innebär den insikten att sångpedagogen behöver reflektera över hur den återkopplar till sina elever. Även sångpedagogens kunskapssyn spelar roll för hur kontakten med och återkopplingen till eleven blir, har den ett "fixed" eller "growth" mind set? En musiklärare som kallar sin elev tondöv kan stämpla eleven och påverka hur eleven uppfattar sig själv. Resultatet i min studie visade att även beröm kan uppfattas som stämplande. På det sättet verkar det inte spela roll om "stämplingen" är upphöjande eller nedtryckande, den kan ha liknande konsekvenser och skapa en statisk bild av eleven. Just på grund av elevens beroendeställning till lärare är det mycket viktigt att tänka över hur vi uttrycker oss till våra elever. Om en elev aldrig är nöjd efter ett uppträdande t.ex., vad beror det på? Har jag eller tidigare pedagoger bidragit till en prestationsfylld situation där det är farligt att misslyckas för att eleven måste leva upp till bilden av att vara just "duktig"? Låter jag omedvetet mina egna värderingar om vad som är snyggt och inte bli en egen rådande diskurs inom min elevgrupp? Sådana frågor bör vara till diskussion inte bara för mig själv som sångpedagog utan även i ett arbetslag och tillsammans med elever. Det för mina tankar till formativ bedömning, som jag också refererade till i kapitlet Bakgrund (Skolverket 2012), där det handlar om att hjälpa eleven att utvecklas genom återkoppling. Även om jag tänker att just ordet bedömning inte verkar passa in på beskrivningen så som jag förstår den utifrån Skolverkets hemsida. Jag uppfattar att ett mer passande namn skulle vara återkoppling eller formativ återkoppling eftersom det inte handlar om att värdera resultatet utifrån en skala utan istället hjälpa eleven till utveckling genom att till exempel ställa frågor som syftar till att leda eleven framåt och hjälpa eleven att få syn på och bli medveten om sin egen läroprocess. Det som framkom i resultatkapitlet om hur eleverna vill ha återkoppling är att den ska vara saklig och konstruktiv, vilket skulle kunna gå att koppla ihop med formativ bedömning så som jag uppfattar den. Det kan vara konstruktivt att veta vilka mål man arbetar

emot och att få hjälp med olika verktyg för att nå dessa mål. Vi som verkar och undervisar inom frivilligverksamhet, som till exempel kulturskolor, har kanske något att vinna på att inspireras av vad som finns skrivet om formativ bedömning. Även om det inte finns en nationell läroplan för kulturskolor, så kan det vara av vikt att samtala med eleven om mål och hur man ska nå dem, på vilket sätt och varför. Pedagogen kan ställa frågor under lektionen som syftar till att synliggöra lärandet och elevens utveckling snarare än att bedöma eller värdera eleven utifrån eget tycke och smak. En bedömning av elevens kunskaper kan dock vara relevant att göra som lärare. För att återkoppla till bakgrundskapitlet, där ett stycke om begreppet bedömning finns med, visar det på att begreppet kan tolkas på olika sätt och ha olika syften och konsekvenser som i t.ex. summativ eller formativ bedömning (Skolverket 2012). Några av informanterna svarar att beröm är en form av bedömning och både Sara och Erik tar upp att det att få beröm för en personlig egenskap istället för en utförd handling kan bli hämmande. Det finns en koppling mellan dessa utsagor och Skolverkets skrift om bedömningsstöd i musikämnet. Vad gäller Hatties forskning om bedömning framkom det att det är viktigt att inte bedöma hur eleven *är* utan vad eleven *gör* (Hattie refererad genom Skolverket, 2012).

Beröm som ges för utförandet av en uppgift har enligt Dwecks forskning om mind sets (2007) visat sig ha en positiv inverkan på elevers motivation. I forskningen avses ökad motivation visa sig genom att eleven till exempel håller på längre med en uppgift. Det är dock svårt att veta hur eleven kände sig, om det var för sin egen skull eller för lärarens skull som de höll på längre. Om det helt enkelt hade att göra med att försöka få mer beröm och på så vis uppfylla bilden som skapats av elevens identitet? Det finns saker i mitt resultat som både styrker och går emot Dwecks teori om att beröm kopplat till hur något utförts leder till ökad motivation och ett ”growth mind set”.

I resultatet framkommer det att Erika upplever beröm som insmickrande. Sixten säger att han ibland kan använda beröm för att påverka eleven, samt att beröm är som ett gift som man bara måste ha mer av. Även Erik talar om en liknande bild av beröm där det skapar ett maniskt förhållande till att försöka kontrollera det man får beröm för. Det finns likheter och kopplingar till dessa utsagor i mitt bakgrundskapitel; Beröm anses vara en bedömning (Juul, 1995), en värdering eller styrning och reglerande av ett beteende, något som står i vägen för att utgå ifrån sig själv (Bae, 2004). Beröm beskrivs även som dysfunktionellt (Henderlong & Lepper, 2002).

7.1.2 Bekräftelse och behovet av att bli mött

Att bli sedd och bekräftad som man är, bli accepterad och mött som den man är kan också sägas ha stor betydelse för en människas utveckling (Juul, 1995) och för hur undervisningen blir (Christiansson-Banck, 2013). Christiansson-Banck talar om bekräftelse som något som ges av läraren när den sett en ”bättre” version av eleven. Det går lite stick i stäv emot vad resultatet i denna studie visar på, i alla fall de utsagor av informanterna som pekar på att bekräftelse har en mera neutral definition, en typ av fråga-svar, en respons, ett konstaterande av hur något var eller inte var. Christiansson-Bancks studie visar på vikten av att bli mött som människa och inte bara elev. Det kopplar jag ihop med denna studies informant Erik som under intervjun diskuterar vad det innebär att vara sångelev och att just det att sångrösten är ett instrument som han alltid bär med sig gör att det kan vara extra svårt att sluta identifiera sig som sångare eller sångelev. Erik kopplar till det han själv sagt om att inte ”vara sina prestationer” och att det också hänger ihop med att inte alltid vara elev. Han verkar snarare vilja se det som att sången eller det att vara sångelev är något som han ibland gör och ibland inte gör istället för att det definierar honom eller stämplar honom som något han ”är”. Det är en intressant tanke som får mig att tänka på min egen ingång till den här uppsatsen och hur jag hade en föreställning om identiteten ”sångpedagogen” och hade svårigheter med att få ihop den med mig själv.

Jag har även reflekterat över det som omnämns i artikeln jag tar upp i början av bakgrundskapitlet som gäller synen på bekräftelse som något man kan få för mycket av samt uttrycket "bekräftelsebehov" som återfinns hos en av mina informanter. Det är som att det finns en underliggande föreställning om att det skulle vara fult eller tabu att behöva bekräftelse. Men om bekräftelse är något mänskligt, något som sker när man möter en annan människa, när man blir sedd (Juul 1995; Stening 1999), hur kan det då vara tabu eller något man kan "få för mycket av"?

7.1.3 Positivt förhållningsätt till beröm – en diskurs

Om det nu finns en diskurs i samhället som konstruerar en stark norm att beröm är något att förhålla sig positivt till (Henderlong & Lepper 2002), varför är den då enligt Sixten "ett gift"? Varför säger Erik att man kan bli manisk? Varför menar Erika att det blir en klapp på huvudet? Varför säger Sara att det är fel? Även forskning visar (Appelgren 2010; Henderson och Lepper 2002) att beröm kan vara dysfunktionellt och kontraproduktivt. Men om beröm till och med kan vara skadligt och störande för ens utveckling och lärande, varför fortsätter människor att framhålla sin positiva inställning? Jag tror att svaret kan ligga just i diskursen som sådan. Den bildar en norm. Normer kan vara svåra att bryta mot. Som informanten Sixten säger; "Ens trovärdighet blir ifrågasatt om man inte betar sig som man förväntat". Det citatet sägs under intervjun när vi samtalar om "sångarvärlden", som Sixten uttryckte det, i det här fallet den klassiska sångarvärlden som Sixten verkar inom och där han upplevde att det var svårt att bryta mot normen, mot det förväntade. Citatets "funktion", för att återknyta till mina analysverktyg även om jag för ett slag har tagit av mig mina glasögon, blir att man anpassar sig till rådande normer för att inte bli ifrågasatt och därmed inte riskera att bli utfrysad ur ett sammanhang.

7.1.4 Vad innebär resultatet för sångpedagoger?

Resultatet visade bland annat att det kunde uppstå mini-diskurser inom kontexten som enheten sångpedagog och elev utgör. Det kan då tänkas vara viktigt att definiera de begrepp som används i undervisningen så att de inblandade kan förstå varför och hur de används. Informanterna har också bekräftat att det inte alltid är *vad* som sägs som spelar roll utan *hur* något sägs. Det innebär att det som pedagog kan vara viktigt att vara medveten om hur man säger något. Eftersom resultatet visade att människor har olika handlingsutrymme beroende på kontext och rådande diskurser kan det som pedagog, i det här fallet sångpedagog, innebära det att en medvetenhet om detta är viktigt att ha. Det som i större utsträckning hålls för sant påverkar hur undervisningssituationen blir för både sångpedagogen och sångeleven. En viktig utgångspunkt kanske behöver vara reflexivitet, för att återkoppla till mitt teoretiska ramverk, även som pedagog. Hur påverkar jag som sångpedagog med mina egna erfarenheter eller omedvetna "försanthållanden" undervisningen och därmed eleven? Vilka begrepp använder jag i min undervisning och varför? Hur återkopplar jag till eleven och varför? Jag tror att det kan vara en bra idé att samtala med min elev om centrala begrepp och vilka tankar de väcker. En öppenhet inför sig själv och eleven kan göra att rådande normer och fördomar slås håll på och nya insikter skapas. Det tänker jag skulle vara ett utvecklande arbete inte bara för eleven utan även pedagog. Ett sådant synsätt på lärande och pedagogens respektive elevens roll i individuell sångundervisning skulle innebära en kontrast till mästare-lärlingbegreppet (Arder, 2011; Kempe & West, 2010) som jag refererar till i uppsatsens bakgrund. Istället för att det är mästaren som sitter inne på alla svaren och lärlingen som har att rätta sig efter dem, så kan kunskap inom sång vara något som uppstår och utvecklas i den sociala interaktionen som sker inom ramen för individuell sångundervisning. När det inte finns fler elever eller lärare närvarande samtidigt kan det vara viktigt att ha en levande reflektion igång då det kan vara svårt att upptäcka och ifrågasätta normer i en så liten enhet som paret utgör. Kanske behöver det även

finnas tillgång till ett forum för pedagogen där det finns möjlighet och förutsättning att diskutera pedagogiska frågor och problem som kan uppstå i undervisningen. På samma sätt kan det vara nödvändigt för eleverna att mötas och få diskutera hur det är att vara elev och få perspektiv på vad lärande och kunskap är och hur dessa uppstår.

7.2 Metoddiskussion

I insamlandet av data till uppsatsens studie har jag försökt att vara så öppen som möjligt och inte projicera mina egna erfarenheter på informanterna. Jag har märkt att jag under genomförandet förändrade mitt sätt att intervjua och också jag var påverkad av de olika kontexterna vilket i sin tur skapade olika handlingsutrymmen för mig. Observationen och intervjuerna med Sara och Erika var de som utfördes först. Där kunde jag ibland se ett visst mått av att vara för snabb och försöka sammanfatta vad de sagt eller ställa ledande frågor. Detta lyssnade jag på och var medveten om i intervjuerna med Sixten och Erik. Man skulle också kunna ha invändningar mot mängden data jag har med tanke på val av metod. Diskurspsykologi är, som jag tidigare redogjort för, vanligt att använda inom de mindre sammanhangen, i social interaktion mellan människor. Ur det avseendet tycker jag att jag har valt ett bra angreppssätt och förfarande. Men mängden data genererade väldigt mycket material att analysera. Kanske hade det räckt med att följa bara ett par med sångpedagog och sångelev? Jag har frågat mig det under arbetets gång och även diskuterat det med min handledare. Men jag landade i att det för mig var intressant att kunna jämföra mellan fler deltagare och inte bara ha ett par informanter att tillgå. Resultatet och vad som blir möjligt att genomföra inom ramen för en kandidatuppsats på grundläggande nivå är därför begränsat med tanke på vad all data hade kunnat generera. Jag har läst flera doktorsavhandlingar med diskurspsykologi som angreppssätt för att söka inspiration i arbetet med uppsatsen. Genom dem blir det tydligt att ett litet antal informanter kan generera mycket data, tillräckligt för en hel doktorsavhandling. Diskurspsykologi och dess möjligheter till analys på mikronivå gör att det är ett väldigt tidskrävande arbete och att jag har varit tvungen att reducera och välja ut delar. De delar jag har valt ut har hela tiden syftat till att svara på uppsatsens syfte; hur ser informanterna på beröm och bekräftelse? Det tycker jag mitt teoretiska ramverk har kunnat hjälpa mig med att belysa. Inom annan forskning med diskurspsykologi som teori och metod är det också vanligt med fokusgruppsamtal. Det hade också kunnat vara en intressant metod för uppsatsens syfte men som ändå hade varit inom ramen för samma teori. Jag hade då behövt ta ställning till om jag ville ha fokusgruppsamtal med endast sångpedagoger eller elever eller både och. Jag upplever att det var en viktig utgångspunkt för mig att kunna jämföra mellan pedagog och elev samt mellan lektion och samtal men även mellan två pedagoger och två elever. Flera gånger har jag frågat mig om jag försöker vara för allomfattande och därmed skjuter mig själv i foten, att det varken skulle bli hackat eller malet. Men jag tänker nu när jag står här ”på andra sidan” att det också är en av styrkorna med studien. En annan möjlig väg att gå hade varit att angripa det hela från ett sociokulturellt perspektiv, då det också är en teori som utgår ifrån att lärande är något som sker i social aktivitet och att språket inte heller betraktas som något statiskt (Säljö, 2011). Det hade också varit möjligt att närma sig mitt ämne utifrån aktionsforskning eller Dewey och pragmatismen. Jag upplevde då att varken aktionsforskning eller Dewey var de riktiga angreppssätten för det jag ville undersöka och hittade tillslut fram till diskursanalysen och diskurspsykologin. Aktionsforskning hade kunnat utformats på så sätt att jag följde upp min studie med att återkomma på fler besök och göra observationer och intervjuer för att på så sätt se om samtalen och reflektionerna ledde till ett annorlunda sätt att undervisa.

Jag har även reflekterat över att tillvägagångssättet i sig innebar en viss förändring av den praktik jag undersökte. Min närvaro i rummet under observationerna och dess eventuella påverkan ska inte underskattas. Hur hade det varit möjligt att göra på ett annat sätt? Denna lilla

enhet; pedagog och elev, har sina ramar och sina egna normer som blir tydliga när en utomstående kommer på besök. Jag upplevde det som viktigt att inte framstå som granskande av deras praktik, för att inte hamna i ett ofrivilligt överläge. Dessa saker tyckte jag var svåra att balansera som forskare.

En annan aspekt av forskarens roll i undersökningen är min egen direkta medverkan i den sociala interaktion som jag undersöker. För att återknyta till resultatanalysen där jag analyserar ett utdrag (utdrag nr.3 i kapitel 6.2.1) från intervjun med Sara konstaterar att min egen kommentar ”ja, verkligen”, på Saras reflektion över ”genuspaketet” som en norm som innebär att kvinnor förväntas vara duktiga och till lags, avslöjade min egen erfarenhet och ”position” i frågan. Här vill jag återknyta till metodkapitlet och stycket som behandlar forskarens roll, där jag skrev att det kan vara svårt att undersöka något man själv är nära. I det här fallet kan jag inte med säkerhet säga hur det påverkade informanten att jag sa som jag gjorde. En tolkning är att det skulle kunna ha bidragit till att Sara kände sig förstörd och att hon inte var ensam om dessa upplevelser, det ökade alltså hennes teori om att det skulle vara lättare att falla in i ett duktigt beteende som kvinna för att det finns en stereotyp bild av kvinnor i samhället som stämmer in på det beteendet. Effekten det fick i intervjun skulle också kunna sägas vara att det ”satte punkt” för tillfället. Jag hade i bakhuvudet vad jag ville fokusera på och eftersom jag varit tvungen att begränsa mig men ändå varit medveten om att andra diskurser kan göra sig synliga, ville jag kanske omedvetet avstyra en djupare diskussion om könsstereotyper då uppsatsen inte skulle ha möjlighet att täcka även genusvetenskapliga aspekter av området. Så här i efterhand kan jag se att det hade kunnat vara konstruktivt att istället ställa fler frågor på liknande sätt som jag gjort tidigare ”ok, hur tänker du då? Eller Kan du utveckla det”. Alternativt att jag gått hela vägen med min egen roll i den sociala interaktionen och sagt vad jag kände igen mig i och utifrån det ställt fler frågor. Det hade kunnat klargöra min egen ståndpunkt ytterligare och tydliggjort vad jag menade med ”verkligen”. Ordet ”verkligen” är dessutom ett förstärkningsord som rent retoriskt får medhållningen att understrykas och gör att det påstådda framstår som mer allmängiltigt till skillnad från att vara bara Saras egen erfarenhet. I stunden lade jag inte mycket vikt vid det, mer än att jag hann tänka att intervjun liknade mer ett samtal än en intervju. I efterhand fick jag syn på vad jag sagt och hade möjlighet att reflektera över innebörden. Det visar återigen på vad jag tog upp under rubriken forskarens roll, att även intervjun är en social interaktion som bidrar till konstruktionen av kunskapen om ämnet.

Under arbetets gång har jag stångats en del med min teori. Jag har haft svårt att relatera till och förstå det som kan upplevas som flytande i socialkonstruktionismen, att det inte skulle finnas något som är sant, en verklighet. Jag uppfattar socialkonstruktionismen som en viktig motpol till de mer dogmatiska teorier och ismer som fanns före den, men för den sakens skull behöver inte pendeln svänga ut helt i andra änden? Där har det dock gått att finna stöd hos Winther Jörgensen och Phillips (2000) som säger att detta att socialkonstruktionismen skulle vara flytande är en vanlig vanföreställning. Visst finns det saker som är verkliga, existerande, som t.ex. att en sten *är* en sten eller att man kan *vara* blind. Skillnaden ligger i hur olika situationer, kontexter, kulturer eller tidsepoker har sett på, talat om någon som är blind eller om en sten. Det är det som är intressant att undersöka. Jag har i och med detta arbetet själv utvecklats och ökat min reflektion vad gäller ord och handlingar i social interaktion. Det har varit berikande. I Vetenskapsrådets skrift om god forskningssed, för att återknyta till bakgrundskapitlet, står det att forskning ska bedrivas om sådant som ”försöker öka och fördjupa vår kunskap om händelser, processer eller texter” (Vetenskapsrådet 2017). För min egen del kan detta sägas ha uppfyllts. Därmed anser jag att även uppsatsens syfte och forskningsfrågor har kunnat besvaras.

7.3 Vidare forskning

Ett nästa steg vad gäller denna studie skulle kunna vara att lägga mer fokus på observationer och forska vidare vad gäller det som faktiskt händer under lektionerna. Då skulle det vara intressant att även forska på gruppundervisning i sång och allt vad det innebär med gruppdynamik och social interaktion. Att forska på andra centrala begrepp inom undervisning för att öka medvetenheten och få syn på olika diskurser och uppfattningar skulle också vara intressant. Även här nämner jag fokusgruppsamtal, då det skulle vara intressant att få syn på hur andra människor interagerar även under intervjusituationen och på så sätt ha fler människor som påverkar och bidrar till att skapa kontexten som kunskapen utvecklas inom. Jag har heller inte nämnt mycket om andra närliggande begrepp som t.ex. självkänsla eller självförtroende, för att det skulle vara att öppna ytterligare ett forskningsfält. Överhuvudtaget vad gäller centrala begrepp i undervisning finns det anledning att forska vidare på olika begrepp och dess innebörd och användning. Ordet bedömning är något som tas upp i min uppsats men som inte har getts lika mycket fokus som beröm och bekräftelse. Likväl är det ett begrepp som läraryrket arbetar med. Bedömningsbegreppet används inom olika områden och inriktningar inom pedagogiken och i den här uppsatsen har en bakgrund givits i bakgrundskapitlet. Även där framgår att begreppet bedömning används på olika sätt i t.ex. Svenska Akademiens ordlista och i skrifter om Formativ bedömning på Skolverkets hemsida. Informanterna i min uppsats använder också ordet bedömning vid ett flertal tillfällen. Det hade varit intressant att även ha utrymme för att ställa frågor om vad studiens deltagare kopplar till begreppet bedömning. Det kan vara intressant att utveckla i eventuell vidare forskning.

Outro

Jag tar av mig glasögonen. De som varit till låns. De har lämnat röda märken på näsan. Jag läser min ouvertyr igen, i nytt ljus. Plötsligt framstår det inte alls som konstigt hur mina reaktioner inför min lärares återkoppling kan påverka mig så som den gör. För det är något som nu framkommit genom samtal med andra, att hur något sägs och vad som sägs spelar roll. Det kan vara bra att reflektera över ibland och prata om med andra. Kanske även låna någon annans glasögon ett tag för att få nya perspektiv. Jag talar i både ouverturen och inledningen om förväntningar och föreställningar att leva upp till. "Hur är en sångpedagog?", frågar jag mig själv och kanske tänkte jag att det fanns förutfattade meningar som nu behövde införlivas eller klistras på mig. Men så här med "facit" i hand, att jag nu står här i slutet av min utbildning och ser tillbaka på vad jag trodde i början av min utbildning så kan jag se att det också är en naturlig del av lärandeprocessen. Det kanske handlar just om identifiering? Om avståndet mellan det jag tror att jag ska kunna och det jag uppfattar mig kunna blir för stort kan det bli skrämmande. Men i takt med att jag utvecklas och lär mig nya saker blir det möjligt att se mig själv i rollen som sångpedagog och också se att bilden av vad det innebär att vara sångpedagog vidgas under resans gång. Den resan tar inte slut här, den har bara börjat.

Referenser

Appelgren, A. (2015). *Error, praise, action and trait: effects of feedback on cognitive performance and motivation*. Diss. Stockholm : Karolinska Institutet, 2015. Stockholm. Hämtad från

https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/44768/Thesis_Alva_Appelgren.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Arder, N. (2007). *Sangeleven i fokus*. (5. utg.) Oslo: Musikk-husets forlag.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktorsavhandling, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning). Hämtad från <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/62/61>

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur AB.

Björn Gíslason & Löwenborg, L. (1994). *Psykologi för lärare*. 1. Stockholm: Liber utbildning.

Christiansson-Banck, U. (2013) ”Behandlas typ som en människa”: hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse i utbildningen. I J. Aspelin (red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (Kristianstad: University Press), (s. 107-123). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A633784&dswid=-6393>

Dweck, C. (2007) The Perils and Promises of Praise. In M. Scherer (Ed.), *On Formative Assessment: Readings from Educational Leadership (EL Essentials)*, (pp. 66-75). Hämtad från https://scholar.google.se/scholar?hl=sv&as_sdt=0%2C5&q=dweck+2007&btnG=&oq=dweck

Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.

Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Texter i urval av T. Götselius & U. Olsson. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Hanken, I.M. & Johansen, G. (2014). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hansson, B. (2011). *Skapa vetande: Vetenskapsteori från grunden*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hellberg, A. (2010, 21 april). Viktigt att få bekräftelse. *Uppsala Nya Tidning*. Hämtad 11 april kl. 17.15 från <http://www.unt.se/leva/viktigt-att-fa-bekraftelse-918380.aspx>

Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002) The Effects of Praise on Children’s Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 128,(5), pp.774–795. doi: 10.1037//0033-2909.128.5.774

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doktorsavhandling, Studies in Music and Music Education, 14. Malmö Academy of Music).

Isaksson, K. (2001). *Forskaren bakom avhandlingen: En reflexivitetsanalys av etnologiska avhandlingar utgivna mellan 1928 och 200.* (D-uppsats, Institutionen för kulturanthropologi och etnologi, Uppsala Universitet)

Juul, J. (1995). *Ditt kompetenta barn.* Köpenhamn: Forlaget Apostrof.

Kempe, A. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik.* Stockholm: Nordstedt.

McKinlay, A. & McVittie, C. (2008). *Social psychology and discourse.* (1. ed.) Oxford: Wiley-Blackwell.

Mueller, Claudia M., Dweck, Carol S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, (1), pp. 33-52.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2012). *Bedömningsstöd i musik - erfarenheter från forskning.* Hämtad 10 april 2018 kl. 14.05 från

https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.174423!/Bedomningsstod_Musik_Forskning.pdf

Sundberg, J. (2001). *Röstlära: fakta om rösten i tal och sång* (s.202). (3., utvidgade uppl.) Stockholm: Proprius.

Statens kulturråd (1996). *Nationalencyklopedin: ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av Statens kulturråd.* Bd 20, [Vitry-Öä]. Höganäs: Bra böcker.

Sundberg, J. (2001). *Röstlära: fakta om rösten i tal och sång.* (3., utvidgade uppl.) Stockholm: Proprius.

Svenska Akademiens Ordlista samt Ordbok. (2015) Hämtad 4 juni 2018 kl. 22.40 från <https://svenska.se/saol/?sok=bed%C3%B6ma&pz=4>

Swedenborg, L. (red.) (2005). *Svensk synonymordbok.* ([Ny utg.]). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2011) L.S. Vygotskij: forskare, pedagog och visionär. I Forssell, A. (red.) *Boken om pedagogerna.* (6., [omarb.] uppl.) Stockholm: Liber.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer.* (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Hämtad 15 april 2018 kl. 15.15 från https://publikationer.vr.se/butik/?_sft_product_cat=forskningsetik&_ga=2.180219116.976915758.1523813511-1051771568.1523813511

Winther Jörgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod* (S.-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur AB. (Originalarbete publicerat 1999)