

“Vi är ju alla här för att sjunga bättre och  
utvecklas”

En intervjustudie om upplevelser av gruppundervisning i  
pop/jazz-sång

Pro gradu-avhandling  
Mars 2016  
Peik Aspbäck  
Avdelningen för musikpedagogik  
Sibelius-Akademien  
Konstuniversitet

<b>Avhandlingens namn</b> "Vi är ju alla här för att sjunga bättre och utvecklas": En intervjustudie om upplevelser av gruppundervisning i pop/jazz-sång	<b>Sidantal</b> 61 + 5
<b>Författarens namn</b> Peik Aspbäck	<b>Termin</b> Våren 2016
<b>Utbildningsprogrammets namn</b> Musikpedagogik	
<b>Sammandrag</b> <p>Detta arbete är en intervjustudie som syftar till att undersöka (1) hurdana erfarenheter och upplevelser gruppundervisning i sång kan ge en ur elevperspektiv (2) hur en grupp kan hjälpa en att utveckla sin individuella sångröst. Undersökningen bedrevs genom intervjuer med eleverna i kursen "Sångworkshops" på Lärkkullastiftelsens folkakademi, vilken jag själv undervisar. Kursen består under undersökningens gång av 20 elever, främst i åldrarna 18-22 år, från alla hörn av Svenskfinland.</p> <p>Gruppundervisning är en relativt ny, men på sistone mer och mer förekommande undervisningsform inom pop/jazz-sång. En aspekt som dock inte utnyttjats tillräckligt, enligt mig, är möjligheten för eleverna att hjälpa varandra utvecklas och använda varandra som källor för feedback på den egna sångrösten. Detta arbete fokuserar speciellt på denna <i>peer-to-peer</i>-aspekt av lärandet.</p> <p>Resultaten av studien fann många goda sidor med gruppundervisning i sång. Resultaten varierade förstås från elev till elev, men bland de mest framträdande resultaten kan nämnas att eleverna upplevde sånggruppen som ett utmärkt forum för att bli av med scennervositet, och att det hade setts som väldigt lärorikt att kunna få feedback och hjälp av andra sångare i gruppen. Undervisningen hade också stärkt banden mellan eleverna och gett dem nyfunnen respekt för varandra som musiker och även som människor.</p> <p>Min förhoppning är att denna undersökning öppnar upp möjligheter för konceptet av lärande elever emellan i grupp (s.k. <i>peer learning</i>) att sprida sig till högre nivåer av musikutbildning. Resultaten pekar på att denna typs gruppundervisning i pop/jazz-sång skulle kunna bedrivas med goda resultat i exempelvis utbildningar för musikpedagogik.</p>	
<b>Sökord</b> Gruppundervisning, lärande i grupp, sångworkshop, kreativitet	

# Innehåll

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund och syfte.....	1
1.2 Tidigare forskning.....	4
2 Gruppinläring.....	8
2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	8
2.1.1 Dewey och Vygotskij.....	9
2.2 Vad är en grupp?.....	12
2.2.1 Tuckmans modell för gruppers utveckling.....	13
2.3 Kollaborativt lärande.....	16
2.4 Jämbördigt lärande.....	17
3. Kreativitet i grupp.....	19
3.1 Kreativitet inom pedagogiken.....	20
3.2 Flow - att släppa lös sin kreativitet.....	21
3.3 Sambandet mellan kreativitet, motivation och flow.....	25
4. Forskningsmetod .....	28
4.1 Kvalitativ forskningsintervju som forskningsmetod.....	29
4.2 Forskningsfrågor.....	30
4.3 Insamling och analys av material.....	30
4.3.1 Presentation av gruppen och kursen Sångworkshops på Lärkkulla.....	31
4.4 Etiska överväganden.....	33
4.4.1 Problematiken som lärare och forskare.....	34
5. Resultat.....	35
5.1 Sammanfattning av resultat från enkäten.....	35
5.2 “Vad är sångworkshops?”.....	36
5.2.1 Varför sångworkshops?.....	37
5.3 Att ge och ta emot feedback.....	38
5.3.1 “Vi har lärt oss jättemycket av varandra”.....	43
5.4 Om roller i gruppen.....	45
5.4.1 Aktivitet och passivitet.....	46
5.5 Om gruppdynamik och tillit i gruppen.....	48
5.5.1 En grogrund för självförtroende.....	50
5.6 “Vad har ni lärt er?”.....	51
6. Sammanfattning.....	53

6.1 Sånggruppens positiva effekter.....	54
6.2 Den ideala sånggruppen.....	56
6.3 Slutord och förslag för vidare forskning.....	57
Källor.....	59
Bilagor.....	
1. Inledande enkät.....	62
2. Intervjuguide.....	64
3. Exempel ur transkribering med färgkodning.....	66

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund och syfte

Ämnet för min forskning är gruppundervisning i pop/jazz-sång. Med detta menar jag alltså undervisning handledd av en lärare där alla elever som deltar även tar privatlektioner i pop/jazz-sång vid sidan av gruppundervisningen. Jag har själv fungerat som lärare i gruppundervisning i sång sedan början av 2015, och undersöker en grupp bestående av mina elever. Pop/jazz-sång är ett samlingsnamn för all icke-klassisk sång. Stilar som faller inom begreppet "pop/jazz-sång" är med andra ord många fler än bara pop och jazz; blues, soul, rock och så vidare. Senare i detta kapitel presenterar jag närmare vad den här undervisningen innebär och vad dess innehåll är i fallet av denna undersökning. Syftet med min forskning är att redogöra för (1) hurdana upplevelser och erfarenheter gruppundervisning kan ge en elevperspektiv samt (2) på vilka sätt gruppen kan hjälpa eleven att utveckla sin individuella sångröst.

Mitt intresse för detta ämne fick sin början när jag för första gången kom i kontakt med pop/rock-linjen på Lärkkulla-stiftelsens folkakademi. I mitt arbete refererar jag huvudsakligen till denna skola med namnet den också har i folkmun, Lärkkulla. Våren 2015 tog jag en paustermin från mina studier vid Sibelius-Akademien och kom till Lärkkulla som en allt-i-alla, både för att undervisa och för att själv gå kurser och varva ner från stressen av magisterstudier. Förutom att lätta på programchefens börda och ta över några av hans teorigrupper fick jag möjligheten att starta en helt ny kurs med alla sångare på Lärkkulla som fick namnet "Sångworkshops". Innehållet för kursen var helt upp till mig, så på första lektionen efter jullovet frågade jag eleverna själva vad de tyckte att kursen kunde innehålla. Med hjälp av elevernas åsikter byggde jag sedan upp ett schema för vårterminen.

En del av lektionerna bestod av föreläsningar om allt från röstvård till olika effekter man kan använda sig av som sångare. För dessa föreläsningar använde jag "Stora

Sångguiden” av Daniel Zangger-Borch (2005) som informationskälla. En del av lektionerna ägnades även åt flerstämmig körsång med hela gruppen. Det som dock blev den viktigaste, mest omfattande och mest omtyckta delen var något som kan liknas vid en mästartkurs. Detta gick ut på att eleverna turvis sjöng för de andra i gruppen, varefter den som nyss sjungit fick fråga råd och ta emot feedback om sin insats från resten av gruppen. Från början var min intention att visserligen fungera som lärare och “ledare” av situationen samt att ge den feedback jag tyckte var mest relevant, men främst att i mån av möjlighet göra ordet fritt, så att säga, och låta eleverna själva hjälpa varandra. Detta gjorde jag främst av två orsaker. För det första tänkte jag att eleverna kunde lära sig mycket själva av att hjälpa andra elever som haft liknande utmaningar med sitt instrument. För det andra ville jag skapa en varm, hjälpsam atmosfär i gruppen som skulle kunna förebygga konkurrens mellan sångarna.

En bit in i vårterminen började jag märka vilken otroligt positiv effekt kursen hade på sångarna; hur de fick ny respekt för varandra, hur de började testa på saker också utöver lektionstid för varandra oftare för att förbereda sig för uppträdanden, hur mycket de faktiskt visste och kunde hjälpa varandra. Jag började fundera på varför denna undervisningsform inte är vanligare i sångundervisning, med tanke på dess positiva effekter. Under processen av att göra detta arbete har jag märkt att det är en undervisningsform som blir vanligare och vanligare, inte minst av ekonomiska orsaker (Arlin 2015, s. 1; Puonti 2011, s. 7), men ännu finns mycket rum för förbättring i undervisningsmetoderna i gruppundervisning. Även jag som musikpedagogik-studerande med sångpedagogik som fördjupning upplever inte att jag via min utbildning fått tillräckliga verktyg för att handskas med en hel grupp samtidigt. Jag upplever inte heller att gruppundervisning som undervisningsform i något instrument fått det utrymme det förtjänar på till exempel min utbildning, med tanke på de starka argumenten för det som min undersökning kommer att visa.

För min forskning har jag valt att göra en intervjustudie med detta läsårs (2015-2016) sångare på Lärkkulla för att ur ett elevperspektiv undersöka hurdana upplevelser de haft av kursen och vilka för- och nackdelar de ser med gruppundervisning i sång. Vissa av sångarna går andra året och var alltså bekanta med min undervisningsstil

och kursens koncept redan från vårterminen 2015, medan majoriteten var nya. Med tanke på gruppens omfattande storlek av 20 elever utförde jag 5 gruppintervjuer.

Mina egna förväntningar på forskningsresultaten är säkert redan i detta skede ganska klara; jag har som lärare sett de positiva effekterna av sångworkshoparna på eleverna. Detta arbetes syfte är dock inte främst att ta fram mina åsikter, utan att fokusera på elevperspektivet; vad ger undervisningen eleverna, och vad för potential ser eleverna i undervisningen?

Det är värt att redan i detta skede påpeka att eleverna som min undersökning grundar sig på alla är så pass intresserade av musik att de sökt sig till en folkhögskola för att göra endast musik under ett helt år. Detta innebär att de flesta av eleverna är musikaliska, många av dem kan tänka sig en framtid som musiker och de jobbar hårt för att utvecklas som sångare. Resultaten som denna studie ger ska ses genom detta perspektiv, och de kanske inte är lika relevanta för till exempel grundskolegrupper eller hobby sångare. Denna undervisningsform är, kort sagt, inte för alla.

Min teoretiska referensram består av två huvudsakliga områden. Till först behandlar jag ämnet grupp-inläring (kap. 2); jag ger en kort historisk överblick över det som i pedagogisk och psykologisk litteratur kallas ett *sociokulturellt perspektiv* på lärande. Jag går sedan vidare till att definiera vad en grupp är, hurdana former gruppen kan ta och redogör kort för några olika sätt att lära sig i grupp. I kap. 3 ger jag en överblick över vad som har skrivits om kreativitet i grupp i pedagogisk litteratur, och tar även upp ämnet *flow* och hur det kan påverka gruppprocesser.

I kap. 4 presenterar jag min forskningsmetod och grunderna för hur jag utfört min datainsamling. I kap. 5 presenterar jag resultaten jag funnit och söker i dem svaren på mina forskningsfrågor. I slutdiskussionen begrundar jag sammanfattningsvis resultaten jag fått och deras relevans till att vidareutveckla grupp-inläring i sång.

Jag tror att min undersökning kommer att vara till nytta för sång- och instrumentlärare som vill undervisa grupper i liknande form som jag, och att

resultaten från denna undersökning till och med kan användas som riktlinjer till läroplaner för en sånggrupp i pop/jazz-sång.

## 1.2 Tidigare forskning

Pop/jazz-sång har en kort historia som instrument jämfört med klassisk sång. På Sibelius-Akademien infördes det faktiskt inte som ett instrument före 1994, då med Aija Puurtinen som den ledande kraften bakom (Heinonen 2004, s. 48). Puurtinen har ända sedan dess undervisat i pop/jazz-sång och även sedan 2010 ansvarat för pop/jazz-sångpedagogiken och dess utveckling på Sibelius-Akademien. Puurtinens doktorsavhandlingens skriftliga del behandlade traditioner inom röstbruk för olika musikstilar (Puurtinen 2010a).

Trots sin unga ålder som instrument har många examensarbeten hunnits skrivas om pop/jazz-sång. Till de på Sibelius-Akademien som undersökt pop/jazz-sång hör till exempel Katri Korpisaari (2011) och Jenny Heinonen (2004). Korpisaari undersökte i sin magistersavhandling hurdan instrumentkontroll det förväntas av en färdigbliven pop/jazz-sångare från en musikhögskola. Som material använde hon sig inte bara av de formella kraven från olika högskolor i Finland, utan även intervjuer med sångpedagoger på samma högskolor.

Heinonen frågade sig i sin magistersavhandling vad afroamerikansk sång<sup>1</sup> är och hur det skiljer sig från klassisk sång. För att få svar på dessa frågor utförde hon intervjuer med två erfarna pop/jazz-sångpedagoger som båda två även har en gedigen bakgrund inom klassisk sång från yngre år. Vad hon fann var att grundtekniken är den samma för båda stilar, men att de tjänar två helt olika syften och att undervisningen därför fokuserar på olika saker. Förenklat kan man säga att undervisningen i afroamerikansk sång mera utgår från talrösten och lägger stor fokus på rytmik och frasering. Klassisk sång, å andra sidan, fokuserar mycket mer på öppen resonans och fri tonbildning för att få en röst som bär även utan mikrofon.

---

<sup>1</sup> Heinonen använder detta begrepp istället för pop/jazz-sång.

<sup>2</sup> Med fritt ackompanjemang menas ackompanjemang på piano eller gitarr efter noter med en

Elina Arlin hör till de senaste på Sibelius-Akademien som skrivit om pop/jazz-sång i gruppsammanhang. Jag tänker nu presentera hennes forskning närmare, med anledning av att den behandlar liknande områden som min forskning, närmast olika typer av inläring i grupp.

I sin magistersavhandling börjar Elina Arlin (2015) med att konstatera vad även jag redan konstaterat, att verktygen inom instrumentpedagogers utbildning för att handskas med gruppundervisning inte motsvarar den ökade förekomsten av gruppundervisning på till exempel musikinstitut. Arlin väljer att ta sig an ämnet att lära sig pop/jazz-sång i grupp med hjälp av tre medstudenter på Sibelius-Akademien. Gruppens syfte var att tillsammans begrunda vad för möjligheter och utmaningar de såg med att öva sång i grupp. Här skiljer sig Arlins forskning från min, i och med att undervisningsformen i min forskning innefattar en lärare. Alla sångare i Arlins avhandling studerar pop/jazz-sång på B-nivå och känner varandra från tidigare. Gruppen börjar sin verksamhet med en inledande träff, där Arlin presenterar idén bakom sin forskning för de andra, varefter gruppen träffas vid fem olika tillfällen för att sjunga för varandra, ge feedback och utbyta tips. Under dessa fem gånger läggs olika teman i fokus; Arlin kallar dessa för till exempel *“bluesgången”* och *“jazzgången”*. Idéerna för vilka teman som ska tas upp bestäms i regel av gruppen tillsammans efterhand.

Ett område som Arlins gradu visar att man kan få mycket hjälp av andra gäller hur man värmer upp sin röst och olika röstövningar. På fyra av de fem träffarna inleder gruppen med en gemensam uppsjungning, och i resultatdelen visar det sig att alla i gruppen har lärt sig mycket av att se hur de andra värmer upp sin röst för sångprestationer. Ett annat tema som speciellt lyfts fram är både nöjet och nyttan av att diskutera sång med andra sångare. Medlemmarna i gruppen upplevde deras diskussioner sinsemellan om teman som övning, sångteknik, frasering och även undervisning som väldigt gynnsamma för att stärka sina egna identiteter som professionella sångare och även som sångpedagoger. Då man ofta själv på lektioner är van vid att vara läraren och den som är längre hunnen än sin elev, upplevdes det som en positiv utmaning att sjunga inför sina kollegor och utveckla sin egen sångröst via det.

Inom gruppprocesser i samband med inläring har mycket intressant forskning gjorts på Sibelius-Akademin av Rikandi (2012) och på University of Wollongong i Australien av Latukefu (2010). Jag presenterar tillnäst Rikandis undersökning, som har stor relevans för min egen undersökning, och presenterar en metod för lärande i grupp.

Rikandis doktorsavhandling *Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community - A Case of Redesigning a Group Piano Vapaa Säestys Course in Music Teacher Education* (2012) börjar med att ta ganska skarp kritik mot det dåvarande tillståndet av kurserna i fritt ackompanjemang<sup>2</sup> på Sibelius-Akademin. Då hon själv hade undervisat grundkursen under några års tid, märkte hon betydande brister. Rikandi fann till exempel att trots att hon undervisade en grupp i ett välutrustat pianolaboratorium där var och en av eleverna satt vid ett eget elpiano, var mycket av undervisningen ändå privat, mellan lärare och en elev åt gången, och eleverna hade nästan ingen interaktion sinsemellan (s. 18). Istället för att samarbeta, satt eleverna vid sina elpianon och övade med hörlurar på, och lektionen slutade oftast med en genomgång av det inövade materialet, där en elev åt gången spelade upp åt resten av gruppen hur den hade tolkat att musiken kunde ackompanjeras samtidigt som en video ovanifrån av elevens händer och klaviaturen rullade på framme i klassrummet. Detta uppmuntrade endast till att utveckla egna musikaliska färdigheter och inte till att stöda eleverna till att bli musiklärare. Rikandi upplevde att detta varken passade naturen av fritt ackompanjemang eller naturen av linjen för musikpedagogik i stort, där så många av kurserna lägger stor vikt på pedagogisk förmedling; allting som du lär dig på kurserna skall du samtidigt lära dig att lära ut åt någon annan.

Från denna utgångspunkt prövade Rikandi i sin forskning på alternativa metoder för att göra eleverna mer deltagande inte bara i själva undervisningssituationen, utan också i valet av material som behandlades på lektionerna. Enligt Rikandis metod

---

<sup>2</sup> Med fritt ackompanjemang menas ackompanjemang på piano eller gitarr efter noter med en utskreven melodi och ackordbeteckningar. Fokuset ligger på improvisation och ackompanjemang av den givna melodin. Även om fritt ackompanjemang inte är bundet till någon speciell musikstil, associeras den ofta med olika pop & rock-stilar. Värt att nämna är även att även om Rikandis forskning behandlar gruppundervisning i fritt ackompanjemang, är den största delen av undervisningen privat, mellan en lärare och en elev.

gick man på grupplektionerna igenom olika musikstilar med 3 lektioners intervaller. På den första av dessa lektioner introducerade Rikande en ny musikstil med några typiska exempellåtar. Till den andra lektionen fick eleverna själva välja en låt från denna musikstil att öva in och försöka hitta noter till. På den andra lektionen valde gruppen gemensamt av en dessa låtar till den gemensamma repertoaren som skulle inövas. Cykeln avslutades på den tredje lektionen, då alla spelade upp sina versioner av den gemensamt överenskomna låten, varefter Rikandi introducerade den nya musikstilen och cykeln började om.

I sina resultat visar Rikandi att även om elevernas förhandsuppfattningar om kursen var individuellt fokuserade, började de märka under kursens gång hur stor nytta de andra eleverna kunde ha i deras egna inlärningsprocesser. Det som växte fram som en mycket viktig del av en gemensam process var en känsla av tillit i gruppen. Denna känsla var inte ett givet tillstånd från början av kursen, utan måste byggas upp gradvis och vårdas av gruppens medlemmar. Då tilliten i gruppen fanns, fungerade gruppen som en sporrande positiv kraft där varje medlem kände en vilja att *“dra sitt strå till stacken”* och vara en del av något kollektivt och unikt (s. 109-110).

Forskningen fann också att gruppinläring av denna typ hade en stor roll i att motverka nervositet och stärka självförtroende inför att uppträda för andra. Under kursens gång utsattes eleverna på veckobasis inför situationen att uppträda för varandra. Detta upplevdes av en del som skrämmande, speciellt till en början. Men när tilliten inom gruppen väl hade byggts upp och en stöttande atmosfär inför uppträdanden hade odlats fram, ändrades uppträdandena för många från det obehagligaste momentet i undervisningen till det mest nöjsamma och underhållande (s. 112-113). Kraften av tillit inom gruppen och hur denna tillit ligger som grunden för att bygga upp elevernas självförtroende kan i Rikandis forskningsresultat inte nog understrykas.

## 2 Gruppinläring

Den sociala naturen av lärande betonas speciellt i det sociokulturella perspektivet<sup>3</sup> på lärande. Jag kommer därför att börja min teoretiska referensram med att definiera och ge en historisk överblick av denna syn på lärande. Jag fortsätter med att definiera vad som kännetecknar en grupp och redogör för *Tuckmans modell för gruppens utveckling*, som visar gruppens olika faser i förhållande till en uppgift. Till slut definierar jag två centrala gruppinlärningsbegrepp som har relevans till mitt arbete: kollaborativt lärande (eng. *collaborative learning*) och jämbördigt lärande (eng. *peer learning*).

### 2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Mitt arbete fokuserar starkt på den sociala aspekten av lärande och hur man kan lära sig något både genom att observera när en annan människa instrueras av en tredje part (exempelvis som passiv deltagare i en mästartkurs) och genom att själv aktivt ge feedback åt en annans prestation. Jag kommer därför tillnäst att ge en grundläggande översikt över det som i pedagogisk litteratur kallas ett sociokulturellt perspektiv på lärande och dess centrala verk.

Den centrala tanken i det sociokulturella perspektivet är att kunskap och lärande i grund och botten är sociala fenomen som inte kan granskas utan att också ta i beaktande deras sociala, kulturella och historiska kontexter (Tynjälä 1999, s. 44). Kunskap utvecklas med andra ord i samverkan med andra och varje deltagare i gruppen är en viktig del för den enskilda individens lärande. Roger Säljö beskriver det på följande sätt i *“Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv”*:

“En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Och just samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus i ett sådant

---

<sup>3</sup> Även andra benämningar finns, men detta är begrepp som används i min forskning.

perspektiv.”

(Säljö 2000, s. 18)

### 2.1.1 Dewey och Vygotskij

Mängden pedagogisk litteratur som finns om olika metoder för lärande är mycket omfattande, och det är knappast förvånande. I sin ständiga jakt på bättre levnadsstandard, ekonomi och så vidare är det naturligt att människan söker sätt för att utveckla sitt lärande och göra det så effektivt som möjligt. Den behavioristiska synen på lärande hade länge ett järngrepp om undervisningen i våra skolor, och man kan nog argumentera för att den syns starkt i skolmiljön än idag; dels tanken på att läraren besitter kunskapen och dels att undervisningssituationens mål är att överföra denna kunskap till eleverna. Detta innebär att det är lärarens uppgift att *tala* (överföra informationen) och elevernas uppgift att *lyssna* (motta informationen) (Säljö 2000, s. 25). Den amerikanska psykologen John Dewey utvecklar behaviorismen och beskriver kommunikation mellan lärare och elever som *”en process där man delar erfarenhet på så sätt att det som delas blir gemensam egendom”* (Dewey 1916, s. 9). Dewey öppnar med denna ståndpunkt tanken om att undervisning inte är en enkelriktad väg av kunskap från läraren till eleverna, och han sökte med sina verk ständigt en balans mellan att överföra kunskap mellan lärare och elever och samtidigt låta eleverna lära för att leva. För att uppnå detta, menade Dewey, måste man också i undervisningen ta elevernas egna intressen och personlighet i beaktande. Enligt Dewey borde inte undervisningssituationen utgå ifrån att lära eleven på förhand bestämda, normaliserade färdigheter, utan tjäna som ett forum för var och en att förverkliga sin egen potential. Genom denna syn på lärande kan man från ett samhällsperspektiv fostra individer som kan uppleva mening i vad de gör och använda sina färdigheter för att tillföra något gott till världen.

Dewey myntade uttrycket *learning by doing*. Han menade att fokus i lärande borde vara att den lärande ska uppleva och erfara det man ska ta till sig. Detta är närapå omöjligt om läraren lär utgående från sin egen erfarenhet och kunskap i sitt ämne och inte lyckas se ämnet genom elevens ögon. Avståndet mellan lärarens och

elevens erfarenheter blir helt enkelt för stort och eleven tappas modet. Dewey förespråkade inte att lärarauktoriteten skulle avskaffas, utan snarare att lärarens roll skulle omformas. Genom reflexivt tänkande och behandling av kunskapen genom interaktion mellan lärare och elev, eller varför inte elever emellan, blir inte bara kunskapen djupare, utan även relationerna mellan lärare och elever starkare och mera meningsfulla (Dewey 1938, s. 17-23).

Dewey riktade skarp kritik mot det rådande klassrumsklimatet i början på 1900-talet. I *The Child and the Curriculum* (1902) diskuterar Dewey två rådande pedagogiska metoder och deras problematik. Den ena metodiken behandlar nästan uteslutande innehållet som ska läras ut. Det som gör detta ineffektivt, menar Dewey, är att eleven blir passiv i lärandeprocessen och inte kan koppla informationen den får till sina egna tidigare upplevelser, vilket skulle ge eleven en djupare förståelse i det nya stoffet som lärs ut. Dewey skriver:

“Barnet är enkelt uttryckt den outvecklade människan som skall utvecklas; han är den ytliga varelsen som skall fördjupas; hans smala upplevelser skall breddas. Det är hans uppgift att ta emot, att acceptera. Hans del [i inlärningsprocessen] är uppfylld när han är foglig och läraktig.”<sup>4</sup> (Dewey 1902, s. 8, översättning av författaren)

Samtidigt tog Dewey avstånd till sådana pedagoger som följde den andra metoden, sådana som sade sig vara hans efterföljare och som enligt Deweys själv istället tog föreställningen om elevens frihet för långt. Detta kan leda till att vikten av stoffet som ska läras och lärarens roll urholkas. Som lärare måste man också kunna ta avstånd till eleven och se till att det som läroplanen innehåller faktiskt lärs ut (Dewey 1902, s. 9).

En som på många plan var likasinnad med Dewey, och en av de centrala figurerna i att utveckla den moderna uppfattningen om lärande var Lev Vygotskij, som anses vara det sociokulturella perspektivets upphovsman och en av de viktigaste nytänkarna i sovjetisk psykologi. Det Vygotskij var särskilt intresserad av var att

---

<sup>4</sup> “The child is simply the immature being who is to be matured; he is the superficial being who is to be deepened; his is narrow experience which is to be widened. It is his to receive, to accept. His part is fulfilled when he is ductile and docile.”

förstå människans medvetande och hur det utvecklas. Vygotskijs teorier var till och med så nydanande att hans viktigaste verk, *Tänkande och språk* (1934), inte utkom på engelska före 1962 och hans teorier delvis censurerades i hans eget hemland, Sovjetunionen. I detta verk redogör Vygotskij för omfattande forskning i tankens och språkets utveckling. Vygotskij närmar sig här tänkande och språk från en ny synvinkel. Han menar att genom att se på tanken som "språk minus ljud", eller genom att definiera tänkande och språk som en och samma sak eller den ena som ett direkt resultat av den andra, kan dessa aldrig fungera som meningsfulla forskningsobjekt (Vygotskij 1999, s. 31). Istället ser Vygotskij det som att dessa två utvecklas tillsammans, som ett och samma *medvetande*. Kunskapsprocessen blir en *mediering*, där människan använder sig av "redskap" och "verktyg" för att bygga upp detta medvetande och språket blir ett krav för medvetandet. "Redskap" och "verktyg" syftar på både språkliga och fysiska resurser vi använder oss av när vi kommunicerar med vår omvärld (Säljö 2000, s. 20; Wertsch 1991 s. 28).

Det som också var nytänkande med Vygotskijs syn på lärande var vem som låg i fokus. Den traditionella psykologin hade varit väldigt individriktad och sett omgivningen som en källa till påverkan men inget mer (Dysthe 2003, s. 75). Den sociokulturella synen på lärande, som Vygotskijs verk företrädde, menar istället att social samverkan och påverkan är själva grunden för lärande. Miljön som lärandet sker i och kommunikationen mellan människor är det som lärandet ligger till grund för, istället för den individuella utvecklingen. Lärandet är en produkt av mentala och sociala processer. Omgivningen med alla dess normer, seder och handlingsmönster ligger alltså till grund för individens medvetande. Detta innebär även, som Roger Säljö poängterar (2000, s 12-13) att det sociokulturella perspektivet på inläring också omfattar allting som sker utanför formella undervisningssammanhang. Människan är en läraktig varelse och lär sig hela tiden i samverkan med inte bara sina lärare, utan också i informella sammanhang av andra elever, sina vänner efter skoltid, och sina föräldrar.

Dysthe (2003, s. 80) redogör för tre sätt som Vygotskij sammanfattar sin tids teorier om förhållandet mellan utveckling och lärande. De är:

- 1) Utveckling kommer före lärande. Utveckling sker med andra ord oberoende av lärande, och lärande sker beroende av utveckling.
- 2) Lärande och utveckling är simultana och sammanfallande processer, med andra ord: Lärande *är* utveckling.
- 3) Lärande och utveckling är inbördes olika processer som inverkar på varandra.

Vygotskij står i sin tur för ett fjärde sätt att se på detta samband. Han menar att *“lärande medför utveckling”*, det vill säga att dessa två är komplext sammanvävda redan från födseln. Omgivningen och barnets sociala relationer har lärt barnet många grundläggande färdigheter redan före det börjar skolan och sin formella inläring. Språket är till exempel en av dessa. Detta fick Vygotskij att intressera sig för vad barn kan göra ensamma jämfört med vad de kan göra med en vuxens hjälp. För att testa detta förhållande och det sociokulturella sambandet till lärande utförde Vygotskij experiment där två barn fick utföra uppgifter för att se deras intellektuella nivå. När barnen gjorde dessa uppgifter på egen hand fann man att de klarade uppgifter som motsvarade åttaårsnivån, *men* med hjälp av en vuxen klarade ena barnet av uppgifter på nioårsnivån och andra uppgifter på tioårsnivån. Differensen som man hittar här kallar Vygotskij för den *“närmaste utvecklingszonen”* (se kap. 2.3). Vad detta experiment också pekar på är att man inte får optimala förhållanden för att lära sig något nytt om man bara arbetar från sina egna uppfattningar. *Det är helt avgörande att man omger sig med andra som kan tillföra något mer än en själv eller något annat än vad man själv tänkt på*, och detta är också poängen med undervisningen som kommer att undersökas i denna avhandling.

## 2.2 Vad är en grupp?

Inom ramen för min undersökning innebär en grupp en samling studerande som deltar i en specifik kurs för instrumentet pop/jazz-sång. Gruppen delar ett gemensamt mål, vilket är att utvecklas som sångare, både genom att observera andras sånginsatser och genom att själva uppträda inför resten av gruppen. Läraren fungerar som officiell ledare för gruppen, men söker att i mån av möjlighet vara en

aktiv moderator och låta eleverna hjälpa varandra till att utvecklas som sångare. För att uppnå detta har olika gruppstorlekar använts. Dessa metoder redogörs närmare i resultatdelen (kap. 5).

Jag presenterar i följande underavsnitt vad som kännetecknar en grupp, hur grupper utvecklas samt går vidare till att beskriva två centrala typer av lärande i grupp som har relevans för mitt arbete; kollaborativt lärande (eng. *collaborative learning*) och jämbördigt lärande (eng. *peer learning*).

Det är problematiskt att sammanfatta definitionen av en grupp i en mening. Grupper kan ta väldigt olika former beroende på hur långvariga de är, hur formella eller informella de är och hurdan storlek de har. Robert Thornberg (2004) listar i sin forskning många definitioner från olika källor, till exempel *“En samling individer som interagerar (samspekar) med varandra”* eller *“En samling individer som gått samman för att uppnå ett mål”*. Vanligtvis förknippas också grupper med ett gemensamt intresse och en inre motivation för ett visst ämne. Gruppens medlemmar delar normer som rör deras gemensamma intresse och har kanske även ett system av roller inom gruppen (Amundson 1989 i Johansson 2005, s. 15). Detta kan vara till exempel styrelsen i en förening eller ledningen i ett idrottslag. En förhållandevis övergripande definition hittas i Stensaasen och Slettas (1997) forskning. De definierar en grupp på följande sätt:

*“En grupp består av en eller flera personer som ömsesidigt påverkar varandra och är ömsesidigt beroende av varandra i den bemärkelsen att de måste lita på varandra för att få sina behov tillfredsställda och uppnå sina mål.”* (s. 26)

### 2.2.1 Tuckmans modell för gruppens utveckling

*“Varken grupper eller medlemskap i grupper är statiska tillstånd. Grupper bildas och utvecklas [...] När grupper utvecklas, utvecklas också normer för gruppen”.*

Thornberg (2004), s. 24

Det finns många olika beskrivningar för hur grupper bildas och utvecklas. Vanligtvis innefattar dessa beskrivningar en första fas av bekantskap med varandra, där man skapar inledande relationer i gruppen och bekantar sig med varandra. Detta går sedan i många teorier över i någon typ av konfliktfas, där vissa tar en kamp om makten i gruppen, för att avslutningsvis resultera i en uppdelning av roller och ett system av normer som åtminstone de flesta av gruppens medlemmar kan acceptera.

Jag tänker härnäst redogöra för Tuckmans modell för gruppers utveckling (1965). Det kan här påpekas att modeller som denna endast ska ses som förenklingar av verkligheten och inte som exakta skildringar av den.

**Tabell 1. Tuckmans steg för gruppers utveckling (enl. egen översättning och bearbetning)**

	<b>Gruppsammansättning</b> <i>Mönstret för relationer mellan medlemmarna och hur dessa beter sig mot varandra</i>	<b>Aktivitet i förhållande till uppgiften</b> <i>Interaktionen mellan medlemmar i förhållande till uppgiften</i>
<b>Forming:</b> <i>orientation, prövande, tillit</i>	Prövande och tillit	Orientation till uppgiften
<b>Storming:</b> <i>motstånd till gruppens inflytande och uppgiftens villkor</i>	Konflikt inom gruppen	Känslomässig reaktion till uppgiftens krav
<b>Norming:</b> <i>öppenhet till andra gruppmedlemmar</i>	En gruppkänsla och -sammanhållning utvecklas; nya normer bildas och nya roller antas	Öppet utbytande av relevanta tolkningar; innerliga, personliga åsikter uttrycks

<b>Performing:</b> <i>konkret handling</i>	Gruppens roller blir flexibla och specialiserade; sammanhållningsproblem har löst sig; sammanhållningen stöder utförande av uppgiften	Sammanhållning mellan medlemmar blir ett verktyg för att utföra uppgiften; gruppens energi fokuserar på uppgiften; lösningar uppstår
<b>Adjourning:</b> <i>frigörande</i>	Ängslan över separation och avslutning; ledsamhet; känslor gentemot ledaren och gruppens medlemmar	Självutvärdering

Som vi kan se går gruppen i Tuckmans modell genom fem olika faser. Den femte och sista fasen, *adjourning*, fanns inte från början med i modellen, utan lades själv till av Tuckman kring 1975. Medan de fyra första faserna behandlar gruppens förhållande till en viss uppgift (till exempel en skolkurs), behandlar *adjourning* vad som händer när uppgiften redan utförts och det är dags att splittra upp gruppen igen.

I den första fasen (*forming*) bildas gruppen. Gruppens medlemmar prövar sig fram i denna nya miljö; de ser vad den nya gruppens regler är och ser till varandra eller en eventuell ledare för gruppens moraliska kompass. I den andra fasen (*storming*) uppstår konflikter inom gruppen. Gruppens medlemmar kan börja stå emot gruppens och ledarens inflytande, och det kan uppstå en maktkamp om de olika positionerna i gruppen. I den tredje fasen (*norming*) har dessa eventuella konflikter nått en lösning. Gruppen har nu en rollfördelning och regler som gruppens medlemmar kommit överens om. Efter att ha löst sina konflikter har gruppen också skapat en närmare sammanhållning. I den fjärde fasen (*performing*) har gruppen slutligen lagt sina konflikter bakom sig. Nu kan gruppens medlemmar mera effektivt fokusera på uppgiften som ligger framför dem och på sina egna roller på vägen till att lösa uppgiften. I den sista fasen (*adjourning*) är uppgiften löst och det är dags för gruppen att skiljas åt. Om processen varit intensiv kan avskedet vara väldigt emotionellt för både gruppens ledare och gruppens medlemmar.

## 2.3 Kollaborativt lärande

Kollaborativt lärande (eng. *collaborative learning*) är en situation, där två eller flera personer arbetar mot ett gemensamt mål och där man söker en gemensam förståelse genom att dela sina kunskaper och erfarenheter med varandra. Inom kollaborativt lärande är hierarkin mellan elev och lärare relativt liten. Läraren sätter upp de huvudsakliga målen för undervisningen men medlen för att nå dit är i elevernas händer. Man kan säga att läraren är katalysatorn för inlärningssituationen, men när lärandet väl satt igång lämnar läraren över kontrollen över situationen till eleverna och finns endast med som ett stöd när eleverna behöver det. Eleverna uppmanas att tänka kritiskt och att samarbeta för att nå sina mål. Det som är underförstått här är elevernas aktivitet; för att kollaborativt lärande ska fungera väl bör eleverna ha en inre motivation för att utföra uppgiften. Därför tenderar kollaborativt lärande att fungera speciellt väl med äldre- eller vuxenelever (Boud 2001, s. 7).

### **Praktikgemenskaper (*Communities of practice*)**

Jean Lave och Etienne Wenger studerade förhållandet mellan lärling, mästare och lärande bland infödingsstammar. Vad det kom fram till var att samarbete gynnar lärande. I resultatet av sin undersökning präglade de uttrycket praktikgemenskap (*communities of practice*). Med detta menas en grupp människor som är intresserade av samma ämne. Denna grupp kan uppkomma på två sätt, antingen som ett naturligt resultat av medlemmarnas intresse i ett gemensamt ämne, eller som produkten av ett medvetet mål för att uppnå kunskap. Gruppens medlemmar lär sig, ibland omedvetet, genom växelverkan sinsemellan (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998 i Repo-Kaarento 2007, s. 19-21). Syftet med gruppen är att utbyta tips inom ett visst fält och att stötta varandra i handling.

Det som främst kännetecknar ett *community of practice* är att, till skillnad från vilka samlingar av människor som helst, passar ett *community of practice* uteslutande för människor med någon sorts kännedom i ett visst ämne, till exempel sångare inom ramen för min undersökning. Individer utan någon erfarenhet, än mindre utan

något intresse för sång, skulle knappast se någon som helst nytta i att delta i kursen.

**Promixalzonsteorin** (*Zone of Proximal Development*) innebär skillnaden mellan individens nuvarande utvecklingsnivå och dess potentiella utvecklingsnivå. Uppgifter mellan dessa två nivåer är alltså sådana som individen inte klarar av på egen hand, men dock klarar med hjälp av andra medlemmar i gruppen. Genom att studera något tillsammans kan elever hjälpa varandra att ta sig till nästa nivå i sin inlärningsprocess (Repo-Kaarento 2007, s. 24). Man kan likna detta vid en bergsklättring, där den längre komna redan hunnit till nästa avsats och kastar ner en lina för att hjälpa att dra en upp till samma nivå. Med proximalszonsteorin i åtanke, är det alltså endast till gruppens fördel att den består av individer på olika nivåer och med olika styrkor, så att dessa kollaborativt kan hjälpa varandra utvecklas. Detta resulterar i att gruppens kunskap i slutändan blir större än vad den hade varit från de enskilda individernas utgångspunkt, för att de har delat sina erfarenheter med varandra (Tynjälä 1999, s. 155). Mångfaldiga grupper med individer från olika bakgrunder och med olika specialiteter är också mer intressanta för gruppens medlemmar.

## 2.4 Jämbördigt lärande

Jämbördigt lärande (eng. *peer learning*) blir ofta förväxlat med kollaborativt lärande. Detta är föga förvånande, med tanke på hur liknande fenomen de är. Det finns dock en avgörande skillnad mellan dessa två:

- Inom kollaborativt lärande lär man sig **med** varandra
- Inom jämbördigt lärande lär man sig **av** varandra

Jämbördigt lärande innebär lärande mellan två jämlikar, i fallet av denna forskning mellan två elever, utan inblandning av läraren i situationen. En av de centrala tankarna inom jämbördigt lärande är att man lär sig även när man själv lär ut. I ett klimat där finansieringen av universitet och högskolor inte växer har jämbördigt lärande börjat bryta mark som ett utmärkt komplement till mer lärarledda former av

undervisning (Boud 2001, s. 3-6).

Keith J. Topping (2005) berättar att senare forskning visar att jämbördigt lärande fungerar som bäst när eleverna är på liknande nivå, eller åtminstone har liknande uppfattningar om stoffet som skall läras ut. Då en elev lyckas hjälpa en annan elev kan man argumentera för att både två lär sig lika mycket genom *learning by teaching*; eleven som lärt ut något förstärker sin kunskap på samma gång som den andra eleven lär sig något nytt. Då jämbördigt lärande genomförs väl, har det många starka sidor. Kanske den största fördelen är att eleven inte bara lär sig något; de lär sig också hur de ska kommunicera för att föra sin kunskap vidare. Fördelarna blir då inte bara intellektuella, utan även i högsta grad sociala och kommunikativa (s. 635).

En lärares tid i ett klassrum är begränsad. Speciellt i större grupper räcker tiden sällan till för att ge alla elever regelbunden personlig feedback och följa upp elevernas utveckling. Med jämbördigt lärande kan eleverna regelbundet både ge och ta emot feedback och konstruktiv kritik av varandra (Boud 2001, s. 9). Att ge och ta emot kritik kan dock vara känsligt och kräver tillit mellan gruppens medlemmar. Som elev kanske det inte alltid är enkelt att uttrycka sin feedback på det mest konstruktiva sättet. I dessa situationer kan en lärare hjälpa eleven på traven för att undvika missförstånd och spända relationer mellan elever.

Jämbördigt lärande kan också vara mer eller mindre medvetet. I vissa fall kan en elev observera en annan och snappa upp något den andra eleven gör utan att ens förstå att denne har lärt sig något av den andra eleven. I andra fall är sedan det jämbördiga lärande mer medvetet, där den ena eleven tar sig an något av en lärarroll (Green 2008, s. 126).

Det jämbördiga lärandet har genom kursens gång varit lite av mitt "ultimata mål". Kursens innehåll har konstant siktat till att eleverna ska lära sig just av varandra istället för mig själv. Min hypotes är att eleverna på sångworkshoparna kommer att uppleva sig ha lärt sig minst lika mycket av varandra som av mig som lärare.

### 3 Kreativitet i grupp

Vad är kreativitet och vad är dess roll i pedagogiken? Med tanke på hur viktigt ett anlag för det kreativa anses vara i till exempel arbetslivet (Sternberg 1999, s. 3) kan det vara förvånande hur lite det har forskats i kreativitet. Så vad kan det bero på att kreativitet så länge har varit ett så åsidosatt ämne inom psykologin? En orsak kan vara att kreativitet länge uppburit en status som ett mystifierat ämne. Den allmänna tron har varit att kreativitet omöjligt kan mätas eller undersökas med vetenskapliga metoder. Går man tillräckligt långt bak i tiden har också kreativitet setts som en gudomlig egenskap som givits från ovan till utvalda människor. Kreativiteten är alltså inte människans egen produkt utan kommer från dessa övre makter; människan är blott ett medium. En annan utmaning som stått i vägen för mänskligheten att lära sig mera om kreativitet är den stora fokusen som lagts i samhället på att utöva kreativitet istället för att försöka förstå sig på den. En sådan pragmatisk metod är till exempel *brainstorming*, som söker utveckla människans problemlösning kreativt genom att lista många olika lösningar i ett strukturerat system. Problemet med denna och med andra metoder, är att även om de fått stor kommersiell framgång, saknar de både psykologisk forskning och empiriska bevis för att backa upp deras betydelse (Sternberg, s. 3-6).

Sedan mitten av 1900-talet har kreativitet i grupp som objekt för forskning haft gradvis ökande intresse (Sternberg 1999, s. 3; Sawyer 2003 s. 25). Undersökningar från de senaste årtiondena visar också på nya insikter kring kreativitet. För det första, tror man att kreativitet inte alltid kan definieras som en individuell egenskap utan också måste förstås som en egenskap för en grupp. Problemlösning i grupp och grupparbeten är ofta en produkt av gruppens gemensamma kreativitet snarare än de enskilda individernas. För det andra, tänker man nuförtiden att även individens kreativitet är i högsta grad influerad av sin omgivning och kontext. Många av de som anses som de mest kreativa i vårt samhälle har varit beroende av kollegor eller

vänner för att utveckla sin kreativitet. För det tredje, tänker man nuförtiden på kreativitet som något som inte bara sammankopplas med musik och teater. Även de mest vardagliga samtal kan ses som kreativa processer i hur man interagerar med varandra (Sawyer, s. 25-26).

### 3.1 Kreativitet inom pedagogiken

Pedagogik och skolvärlden utgår ofta ifrån att det finns ett svar som är rätt och att lärarnas uppgift är att hjälpa eleven till detta ena rätta svar. Det här kan vara orsaken till att många ännu idag inte ser skolvärlden som en primär källa för kreativitet. Men mycket av makten ligger här i lärarens händer. Läraren kan ha en stor inverkan på sina elevers kreativitet. Med sina handlingar kan hen antingen få elevens kreativitet att blomma ut eller kväva den helt. Allt beror på undervisningsmetoderna.

Ansel Adams, en av 1900-talets mest prominenta fotografer, minns i *Growing up Creative* (Amabile 1989, s. 90-91) sin skolgång med fasa:

“Varje dag var ett hårt prov för mig, att sitta i ett hemskt klassrum medan solen och dimman lekte ute. Det mesta av informationen som mottogs betydde ingenting alls för mig. [...] Det handlade bara om att memorera namn, ingenting om själva *processen* av att memorera eller någon *orsak* att memorera. Undervisning utan varken mening eller spänning är omöjlig.”

Amabile menar att det kanske mest effektiva och oföränderliga hindret för kreativitet är bedömning. Redan vetskapen att man kommer att bli bedömd i sin prestation kan fullständigt hämma kreativiteten. Till och med positiv bedömning kan ha denna effekt, för all bedömning distraherar från själva uppgiften och får en att fokusera mera på att få ett bra resultat. På samma sätt kan belöningar av olika slag ha en “gömd kostnad” i att döda kreativiteten. Belöningar fungerar väl när uppgiften är klar och rättfram. Men för uppgifter som kräver kreativitet och problemlösning, kommer

belöningar i vägen (Amabile 1989, s. 72-75).

Även konkurrens dödar kreativitet. Konkurrens är starkt sammankopplat med två tidigare nämnda faktorer på det sätt att konkurrens ofta innebär att man vet att man kommer att bli bedömd och att ens prestation kommer att jämföras med andra, för att ge den bästa en belöning. Det fjärde och sista hindret för kreativitet som Amabile nämner (s. 78) har i högsta grad med citatet ovan att göra, och även med Albert Einsteins skolgång. Detta hinder är alltför klara instruktioner. Einstein berättar att upplevelsen av att bli tillsagd exakt vad och hur han skulle lära sig i skolan helt tog kål på hans inre motivation att lära sig något och fick honom att hata skolgången. Med facit i hand, kan man knappast säga att Einstein var en icke-intelligent människa och att han därför hade problem i skolan. Miljön och metoderna var helt enkelt inte alls överensstämmande med hans kreativa personlighet.

Så hur kan läraren stöda kreativitet? Amabile menar att en av de viktigaste principerna är att visa åt eleverna att de är värda respekt som unika individer (s. 132). Elever borde också själva vara aktiva och inblandade i inlärningsprocessen. Kollaborativt och jämbördigt lärande är en viktig del av detta. De belöningar som fungerar bäst är de som nödvändigtvis inte ens ses som belöningar; ett leende, uppmuntrande ord och så vidare. Det gäller helt enkelt att visa elever att man bryr sig om dem.

En konversation jag hade med en kollega i anknytning till min undersökning resulterade i följande replik, som på något vis berörde mig ända in i min kärna och som jag alltid kommer tillbaka till med jämna mellanrum: *Ju mindre man är auktoritär och ju mera man är en auktoritet, desto bättre kontakt kommer man att få med sina elever.*

### 3.2 Flow - att släppa lös sin kreativitet

I sin bok *Flow - den ultimata upplevelsens psykologi* söker Mihaly Csikszentmihalyi (1990) vad det är som gör människor lyckliga, och hur vissa människor, oavsett

livssituation, verkar ha en inbyggd förmåga att se de positiva sidorna av livet. Begreppet *flow* syftar på ett sinnestillstånd, där människan är så djupt engagerad i vad han eller hon gör att det känns som att inget annat betyder något. Upplevelsen av *flow* uppslukar en totalt i aktiviteten och man vill inget annat än fortsätta göra det man gör, bara för glädjen man får av aktiviteten. Under människans långa historia har man inte lyckats hitta en enkel lösning till hur man finner lycka. Vad beror detta på? Csikszentmihalyi nämner några egenskaper i människans natur som står som hinder för detta. Det första hindret är att frustration, även om vi inte gärna erkänner det, är ett ovidkommande känslotillstånd i livet. Livet är inte utformat för att fylla människans behov, till skillnad från vad alla myter och religioner påstår. Alla stora bedrifter genom historien har kommit genom de klassiska tre orden; blod, svett och tårar. Det andra hindret som står i vägen för vår lycka är människans kroniska missnöje: människan är aldrig nöjd. Så fort något behov eller mål uppfylls, söker vi nästa tillfredsställelse (Csikszentmihalyi 1990, s. 17-25).

För att finna lycka och uppnå *flow*, måste man komma till insikten att det är själva kontrollen över ens medvetande som bestämmer ens livskvalité, istället för yttre och materiella ting. Denna insikt måste uppnås genom försök och misstag och har ingen entydig formel. Olika sätt att kontrollera sitt medvetande är också starkt bundna till ens kulturella sammanhang och ser antagligen olika ut beroende på var i världen man befinner sig. Det viktigaste för att uppnå befrielse är uthållighet. Precis som med alla färdigheter räcker det inte med att veta i teorin hur man uppnår det; man måste också göra arbetet i praktiken. Varje steg i rätt riktning gör ens liv mera meningsfullt (Csikszentmihalyi, s. 39-42).

Csikszentmihalyi listar följande åtta komponenter som krävs för att uppnå *flow* (1990, s. 72-73):

- 1) Uppgiften är möjlig att klara av
- 2) Man kan koncentrera sig på uppgiften
- 3) Uppgiften har klara mål

- 4) Uppgiften ger omedelbar feedback
- 5) Uppgiften engagerar en djupt med otvingat, vilket i sin tur befriar medvetandet från vardagliga bekymmer
- 6) Den njutbara upplevelsen ger en känsla av kontroll över ens handlingar
- 7) Självpupptagenheten försvinner, men självet framträder trots detta som stärkt i efterhand
- 8) Tidskänslan är förändrad

Dessa åtta komponenter fungerar kan ses fungera bra som riktlinjer för pedagogiken. Lärarens uppgift bland dessa komponenter är främst att ge eleverna en passlig utmaning som de klarar av och som har tydliga mål. Läraren ger också (konstruktiv) feedback på elevernas insats. Inom kollaborativt och jämbördigt lärande flyttas uppgiften att ge feedback över till en annan elev istället för läraren.

### **Group flow**

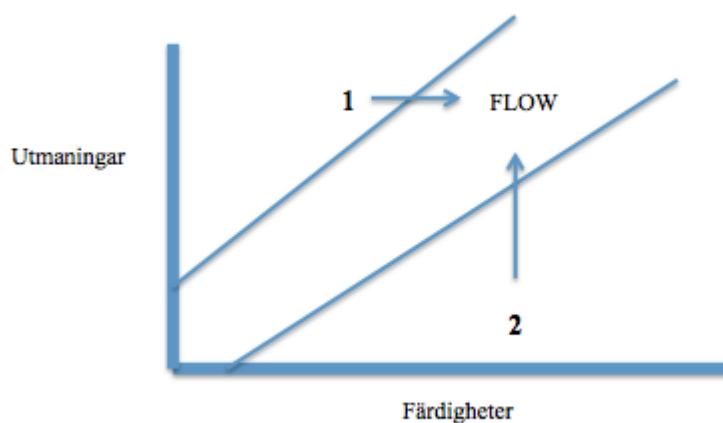
Sawyer (2003, s. 43-47) talar om *group flow*. Den avgörande skillnaden från Csikszentmihalyis definition är att gruppflow är en kollektiv upplevelse mellan flera människor. Varje medlem i gruppen är synkroniserad med alla andra och verkar nästan kunna läsa varandras tankar och förutse varandras rörelser. Enskilda individer spelar nästan ingen roll utan alla blir ett. Denna känsla av att "bara veta var de andra befinner sig" skildras ofta till exempel i lagidrott. Inom musiken kräver samspel i grupp en alldeles speciell koncentration för att uppnå gruppflow. Samtidigt som man spelar sin egen stämma, måste ens öron vara öppna för vad alla andra gör. När detta samspel fungerar som bäst, kan energin från gruppen resultera i ett gruppflow som får musiker att både spela bättre och att våga spela saker de aldrig skulle pröva på i ensamhet. Av egen erfarenhet kan jag säga att även körsång är en aktivitet som bäddar för gruppflow. Då intonation, rytm och känsla alla sitter och kören fungerar som *en* individ, är det en känsla av flow som gör musiken så njutbar att ingen korist vill att övningen eller konserten kommer till ett slut.

Inom flowteorin talar man om *autoteliska upplevelser*. Ordet autotelisk kommer från

grekiskans *auto* som betyder själv och *telos* som betyder mål. En autotelisk upplevelse innebär att man gör något för njutningen man får av aktiviteten i sig, istället för den framtida nyttan man kan ha av den. Våldigt få av människans aktiviteter, även om man finner njutning i dem, är rent autoteliska. En aktivitet som påbörjats med instrumentella mål, till exempel att bli en mer tekniskt kunnig musiker, kan också med tiden bli mer njutbar och i stor utsträckning autotelisk. Då ens medvetande övergår i en autotelisk upplevelse får också aktiviteten en ny dimension. Istället för att sätta sin energi på de instrumentella målen, övergår energin till att stärka ens självkänsla och ger en känsla av kontroll (Csikszentmihalyi 2003, s. 91-95). Csikszentmihalyi skriver: "När upplevelser är belönande i sig själva, rättfärdigar livet sig själv i nuet istället för att hållas som gisslan för hypotetiska framtida vinster" (s. 93).

Flow eller den autoteliska upplevelsen lyfter inte bara aktiviteten i fråga, utan även livet i stort, till en ny nivå. Csikszentmihalyi berättar att en känsla av tillväxt i självet och i att utvecklas i sina färdigheter är nyckeln till att uppleva flow. I figuren på nästa sida uppställs utmaningar och färdigheter i ett diagram för att förklara deras förhållande i samband med flowtillståndet. I en ny aktivitet är både nivån för ens färdigheter och nivån för utmaningarna låg. Att lära sig den mest grundläggande färdigheten inom en aktivitet kan ge flow. Men man kommer antagligen inte att vara nöjd med dessa grundläggande färdigheter alltför länge. Det kan hända att man sedan sätter ribban för högt åt sig själv. Detta leder till **ängslan** över ens låga nivå (**1** i diagrammet). När detta inträffar måste man jobba vidare på samma nivå tills man behärskar den för att återfå sitt flow. En annan möjlighet är att ens färdigheter inom aktiviteten ökar, men att man inte utmanar sig tillräckligt. Detta leder till **leda** (**2** i diagrammet). När detta inträffar måste man helt enkelt höja nivån på sina utmaningar för att återfå sitt flow.

**Figur 1. Csikszentmihalyis modell för flow (s. 99, egen anpassning)**

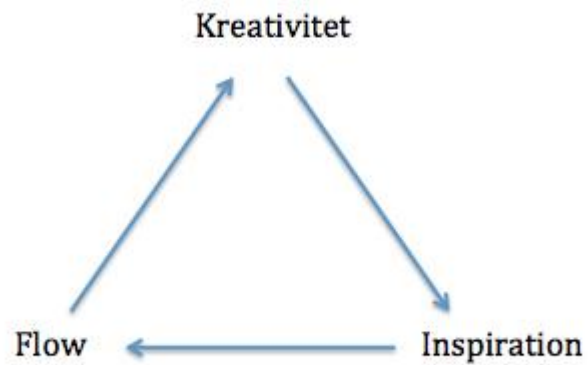


Denna dynamik förklarar varför upplevelser av flow leder till tillväxt och nya färdigheter, menar Csikszentmihalyi. Om man stannar på samma nivå i en aktivitet alltför länge, blir aktiviteten antingen uttråkande eller frustrerande. Det ultimata pedagogiska målet bör alltså vara att hålla eleven inom flowkanalen ovan. Inom dessa ramar är eleven i den mest lovande satsen att släppa lös sin kreativitet och delta i den kreativa grupprocessen.

### 3.3 Sambandet mellan kreativitet, inspiration och flow

Då man studerar begreppen kreativitet, inspiration och flow samt litteratur som skrivits om dessa, börjar man snart se att alla dessa begrepp har ett starkt inbördes samband. Om man skulle vilja sammanföra dessa i en figur, kunde den se ut såhär:

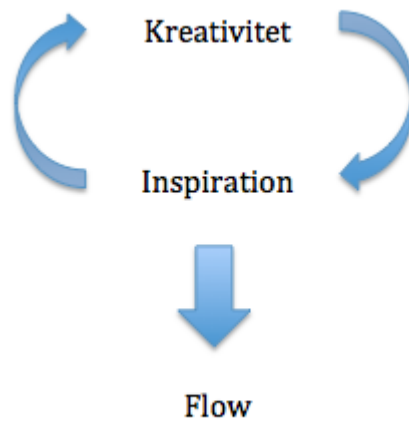
**Figur 2.1. Sambandet mellan kreativitet, inspiration och flow**



En upplevd känsla av kreativitet i samband med en meningsfull uppgift har en inspirerande inverkan på individen. Känner man sig inspirerad är chansen för uppkomsten av en känsla av *flow* stark. En känsla av *flow* leder till ökad kreativitet, vilket sluter en cirkel av positiva upplevelser som alla förstärker varandra.

Ett annat sätt att sammankoppla begreppen vore följande:

**Figur 2.2. Sambandet mellan kreativitet, inspiration och flow.**



I denna figur förstärker en känsla av kreativitet inspirationen och motivationen till en meningsfull uppgift, och inspirationen stärker i sin tur känslan av kreativitet. Då dessa två känslor förstärkt varandra tillräckligt, uppgår medvetandet i ett tillstånd av *flow* där upplevelsen blir ultimat.

## 4 Forskningsmetod

Syftet med min forskning är att ta reda på hurdana upplevelser gruppundervisning i pop/jazz-sång kan ge ur ett elevperspektiv. I följande underkapitel ger jag en kort redovisning för den kvalitativa forskningsintervjun som forskningsmetod samt presenterar mina forskningsfrågor. Jag presenterar även närmare mina sångworkshopar som står som objekt för min forskning; eleverna som deltar i kursen och kursens närmare innehåll och målsättningar. Avslutningsvis redogör jag för hur jag har samlat in och analyserat materialet för min forskning, samt behandlar de etiska utmaningarna som jag som simultan lärare och forskare råkat ut för och behandlat i detta arbete.

Som forskningsmetod har jag använt mig av kvalitativa forskningsintervjuer. Min forskningsansats är *grundad teori* (Fejes & Thornberg, 2009). Grundad teori är en typ av empirisk forskning, där allt som forskaren upplever kan användas som data. I fallet av denna forskning innebär det att jag har samlat material till min teoretiska referensram före jag utförde intervjuerna, men att jag även har låtit materialet jag fått av mina intervjuer och mina upplevelser som lärare i kursen bestämma vilka ytterligare källor jag sökt. Syftet med grundad teori är nämligen att låta datainsamlingen bestämma källorna och vägleda den teoretiska referensramen. Jag valde denna metod eftersom jag i min forskning är ute efter att höra de subjektiva upplevelserna som sångworkshoparna har gett ur ett elevperspektiv. Jag valde också denna metod för att även om liknande forskning inom mitt fält har gjorts, har jag inte hittat någon annan pro gradu-avhandling som skulle behandla elevperspektivet ur handledd undervisning av pop/jazz-sång i grupp. Utöver mina intervjuer har jag dragit nytta av en inledande enkät för att bekanta mig med elevernas bakgrund som sångare. Utgående från enkäten har jag också gjort gruppindelningarna för mina intervjuer.

## 4.1 Kvalitativ forskningsintervju som forskningsmetod

Det kvalitativa perspektivet använder man i forskning när man intresserar sig för en djupare förståelse i hur människor upplever sin omgivning eller ett visst fenomen. Det kvalitativa perspektivets motpol är det kvantitativa perspektivet, där man genom exempelvis formulär och flervalsenkäter söker samband bland en större mängd informanter, som man sedan sammanställer till statistiska fakta. Dessa två perspektiv utesluter dock inte varandra utan kan stöda varandra och till och med användas samtidigt i samma studie (Bell, 2000).

En forskningsintervju fungerar som ett vardagligt samtal, med skillnaden att intervjun har en struktur och ett syfte. Intervjuaren kommer till intervjun med omsorgsfullt förberedda frågor som belyser ämnet man vill undersöka. Tekniskt sett kallar man den kvalitativa forskningsintervjun halvstrukturerad, då den varken är ett öppet samtal eller ett strikt frågeformulär. I den kvalitativa intervjun är det viktigt att försöka belysa ämnet man vill undersöka genom att ställa sina informanter relevanta frågor och efterhand följa upp och ställda följdfrågor till de svar ens informanter ger som kan knyta an till vad man undersöker (Kvale, 1997, s. 11-12, 32). Styrkan med en kvalitativ intervju är att samtalet "kan fånga en mängd olika personers uppfattningar om ett ämne och ge en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld" (Kvale, 1997, s. 14). Då man utför forskningsintervjuer är det viktigt att vara medveten om följande:

- 1) Att man som intervjuare kan ha förutfattade meningar gentemot sitt tema. Detta kan till exempel leda till att man bara lägger märke till de svar man på förhand förväntar sig få och inte vidareutvecklar svar man inte på förhand väntade sig. Dessa förutfattade meningar skall man som forskare undvika. Det viktigaste i den kvalitativa intervjun är intervjuobjektets åsikter (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15-20)
- 2) Att man som intervjuare undviker att ställa ledande frågor som bara bekräftar dessa förutfattade meningar (Bell 2000, s. 159)
- 3) Att beskrivningarna som den intervjuade ger ibland är motstridiga. Ens uppgift som intervjuare är då att ta reda på om detta beror på oklar kommunikation

mellan intervjuare och informant, om informanter omedvetet motsäger sig själv eller om detta endast beror på att ämnet i sig är mångfacetterat och kan tolkas på många olika sätt (Kvale, 1997)

Jag har i min studie använt mig av det kvalitativa perspektivet eftersom det inte är möjligt att statistiskt sammanställa de djupa och komplexa förhållandena mellan deltagarna. Dessa kommer bäst fram i friare konversation. I och med att mina intervjuer är halvstrukturerade, ger det mig även möjlighet att komma med följdfrågor och fördjupa svaren från eleverna (Bell 2006, s. 158).

## 4.2 Forskningsfrågor

Frågorna jag söker besvara med mitt arbete är:

Fråga 1: Hurdana upplevelser kan gruppundervisning i pop/jazz-sång som komplement till privata sånglektioner ge?

Fråga 2: På vilka sätt kan en grupp hjälpa eleven att utveckla sin individuella sångröst?

## 4.3 Insamling och analys av material

Mitt insamlade material består av relevant litteratur om det sociokulturella perspektivet på lärande samt olika typer av gruppinläring. Utöver detta och mina egna observationer som lärare i kursen jag undersöker har jag även samlat in material för min forskning i två olika skeden:

- 1) En enkät som delades ut till alla elever i början av kursen (*månadsskiftet augusti-september*) (Bilaga 1)
- 2) Fem (5) gruppintervjuer med i genomsnitt fyra (4) elever i vardera gruppen i slutet av höstterminen (*mitten av december*) (Bilaga 2)

Den inledande enkäten i början av läsåret använde jag för att bekanta mig med elevernas bakgrund som sångare. Jag använde också enkäten som grund när jag gjorde gruppindelningar för intervjuerna jag utförde i slutet av höstterminen. Från enkäterna använde jag sådan info som till exempel tidigare erfarenhet av gruppundervisning i sång, elevernas egna uppfattningar om hur de fungerar i grupp och hur deras självförtroende påverkas av att uppträda inför andra. Eftersom jag också hade en personlig relation till alla elever, kunde jag göra indelningarna för intervjuerna inte bara på basis av enkäten, utan också på basis av vilka elever som jag visste att antingen (a) kom bra överens och var bekväma med att samtala med varandra eller (b) hade olika värderingar och åsikter, vilket skulle leda till intressanta diskussioner och innehållsrikt material. Närmare detaljer om intervjuernas utförande följer i kap. 4.4.

De 5 intervjugrupperna med fingerade namn är:

Intervju 1: Markus, Mia, Robert, Anna

Intervju 2: Emelie, Nora, Sara, Kasper

Intervju 3: Pamela, Nina, Anders, Malin

Intervju 4: Katja, Hanna, Elina

Intervju 5: Klara, Tina, Jenny, Stina, Maria

Jag utförde intervjuerna i mitten av december. Var och en av de fem intervjuerna blev 25-35 minuter lång. Jag transkriberade intervjuerna under årsskiftet 2015-2016. För att analysera materialet och sammanställa det till min resultatdel har jag använt mig av färgkodning för att hitta centrala teman som löper genom flera av intervjuerna (se bilaga 3).

#### 4.3.1 Presentation av gruppen och kursen Sångworkshops på Lärkkulla

Sångworkshops är i skrivandets stund (våren 2016) det nyaste tillskottet i kursutbudet på Lärkkulla Pop & Rock i Karis. Kursen tillkom vårterminen 2015 som ett komplement till sångelevernas privatlektioner. Kursen är en obligatorisk helårskurs för de elever med sång som huvudinstrument och valfri för alla andra studerande. Sedan sin tillkomst har författaren fungerat som kursens lärare. Annika

Cleo har även fungerat som gästföreläsare i staging<sup>5</sup> och scennärvaro vid tre tillfällen på höstterminen 2015. Läsåret 2015-2016 består kursen av 20 elever, huvudsakligen i åldrarna 18-22 år. Dessa har sökt till Lärkkulla från alla hörn av Svenskfinland; Österbotten, Nyland, Åboland och Åland. Av sångeleverna i denna undersökning är 16 kvinnor och 4 män.

Kursens hålls som lektioner på 90 minuter en gång i veckan. Kursens innehåll kan grovt delas in i 3 delmoment:

- 1) *Föreläsningar och gruppdiskussioner* om ämnen relaterade till pop/jazz-sång. Exempel på ämnen som behandlas är andningen, röstvård och olika genrers egna röstideal och stildrag inom pop/jazz-sång. Som kurslitteratur fungerar "*Stora Sångguiden: Vägen till din ultimata sångröst*" av Daniel Zangger-Borch (2005).
- 2) *Flerstämmig ensemblesång*. Detta kan innefatta ett uppträdande på skolans julfest men behöver inte heller resultera i något uppträdande. Huvudfokusen ligger på att öppna studerandenas öron för andra röster och att sjunga som en helhet med varandra.
- 3) *Masterclass med likasinnade*. Detta utförs både i större och mindre grupper. Vi jobbar med en studerande åt gången och med en låt som den studerande själv väljer till tillfället. Låtarna är ofta sådana som eleven jobbar med på sina privatlektioner för tillfället eller sådana som denne skall uppträda med på ett stundande Lärkkulla-gig<sup>6</sup>. Den studerande får möjlighet att först uppträda med låten och sedan berätta vad för utmaningar denne upplever med låten hen valt. Därefter är ordet fritt för de andra i gruppen att kommentera och ge konstruktiv kritik. Läraren fungerar som moderator av situationen och ingriper om situationen så kräver, men målet är att de studerande själva skall dela sina upplevelser och åsikter med varandra och hjälpa varandra till bättre sångare. Detta är det viktigaste och största momentet i kursen.

---

<sup>5</sup> Med staging menas konsten i hur man betar sig på scenen och när man uppträder. Denna term kan användas för såväl musik som andra konstformer som innefattar uppträdanden.

<sup>6</sup> Ordet "gig" används i allmänhet istället för "konsert" i pop & rock-sammanhang.

Friheten att pröva på vad som helst, till exempel olika känslotillstånd eller rörelser samtidigt som man sjunger, uppmuntras starkt på lektionerna. Konventionella metoder undviks ibland medvetet, för att visa hur många olika sätt det finns för att utvecklas som sångare.

De mera huvudsakliga målen för kursen är för de studerande att bli mer bekväma med att uppträda inför publik och att bli mer självsäkra och mångfacetterade i sin identitet som sångare.

#### 4.4 Etiska överväganden

All forskning kommer med sina etiska utmaningar. Då det handlar om en kvalitativ intervjustudie är etiska frågor speciellt viktiga (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 19-20). Jag redogör här för de etiska överväganden jag gjort i samband med min forskning.

Jag ställde upp ett schema för intervjuerna och meddelade eleverna om detta schema en vecka på förhand. Själva intervjuerna utförde jag i samma utrymme som vi också annars befann oss i under kursen. Min högsta prioritet var att utrymmet skulle vara någonstans avskilt där gruppen inte skulle störas av utomstående, och vårt vanliga utrymme uppfyllde detta krav. En annan fördel med utrymmet var att det var bekant för eleverna från förut.

Jag har redan vid början av läsåret informerat den personal som det kan beröra på Lärkkulla att jag bedriver forskning om mina sångworkshops och fått muntligt lov att göra detta. Jag informerade också muntligt om när och var jag bedrev mina intervjuer. Både en vecka på förhand och vid själva intervjutillfället meddelade jag eleverna att forskningen jag bedriver är konfidentiell och att deras identiteter inte avsiktligt kommer att avslöjas i min forskning. Jag gjorde samtidigt eleverna medvetna om att Lärkkullas namn dock kommer att användas i forskningen och att deras anonymitet kan vara kompromissad på grund av detta. Alla elever gick med på dessa villkor. Jag har med samtliga elevers tillstånd spelat in intervjuerna för transkribering. Jag har också gett alla elever möjlighet att, om de så önskar, läsa

mina transkriberingar av intervjuerna innan detta arbete publiceras för att försäkra sig om att jag citerat dem rätt. Jag har gett fingerade namn åt alla elever som deltagit i undersökningen.

#### 4.4.1 Problematiken som lärare och forskare

*“Det har ofta hävdats att den kvalitativa forskningsintervjun saknar objektivitet, särskilt beroende på det mänskliga samspel som är en väsentlig del av intervjusituationen.”* (Kvale, 1997, s. 64)

Citatet ovan fångar problematiken jag ställts inför i och med att jag inte bara är mina informanternas intervjuare; Jag är också deras lärare. Att i forskningssyfte undersöka sin egen undervisning för med sina egna utmaningar vad gäller att hålla sig neutral och objektiv. Jag har beskrivit min egen undervisning och dess innehåll på ett ärligt, verklighetstroget sätt. Jag har använt citat till min resultatdel objektivt och oberoende av om de är kritiska till undervisningen eller inte. Vid intervjuerna har jag betonat för eleverna att de frågor jag ställer, ställer jag i strikt forskningssyfte; jag är inte ute efter elevernas acceptans eller lovord utan endast deras ärliga åsikter och upplevelser. Jag har bett samtliga intervjuade att inte se på mig som deras lärare, utan som en utomstående intresserad, under intervjuernas gång. Det är såklart möjligt att mina elever trots detta påverkats av min lärarroll under intervjusituationen, men sannolikt har deras åsikter och resultaten av min undersökning ändå inte påverkats av detta.

## 5 Resultat

I detta kapitel redogör jag för resultaten jag fått från min forskning. Min forskning är kvalitativ och jag söker svar på mina forskningsfrågor genom intervjuer med eleverna. I mitten av december genomförde jag fem (5) gruppintervjuer med fyra (4) elever i varje intervju (se kap. 4.3). Citat efter varandra som markerats med bindestreck (-Exempel) är från en och samma intervju, medan citat markerade med citattecken ("Exempel") är tagna från olika intervjuer.

Jag börjar med en kort redogörelse för resultaten från enkäten jag delade ut till eleverna i början av kursen (5.1). De centrala teman jag utformat ur intervjuerna med eleverna gäller vad sångworkshops är och vilken nytta eleverna ser med kursen (5.2), elevernas upplevelser av att ge och ta emot feedback från sina kurskamrater (5.3), de olika rollerna i gruppen och hur man kan befrämja aktivt deltagande från så många elever som möjligt (5.4), vikten av tillit inom gruppen för kursens utförande (5.5), vad lärarens roll ur elevperspektiv kunde vara (5.6) samt en sammanfattning över vad eleverna kommer att ta med sig från kursen (5.7). På varandra följande citat är alltid från samma intervju, om inte annat nämns.

### 5.1 Sammanfattning av resultat från enkäten

I början av läsåret delade jag ut en enkät till alla elever för att få en bild av hurdana förväntningar de hade på kursen och hurdana musikaliska bakgrunder de kom från (bilaga 2). Svaren i enkäten tillsammans med elevernas inbördes relationer utgjorde också grunderna när jag bestämde mig för gruppindelningarna för mina intervjuer. Jag strävade efter att sammanföra elever med liknande svar i flervalsfrågorna till samma intervjugrupper för att främja diskussionsklimatet.

Förväntningarna inför kursen kunde delas in i två huvudsakliga kategorier: (1) Förväntningar att få hjälp med sin sångteknik och bli en tekniskt bättre sångare samt

(2) förväntningar att öva upp sin scennärvaro och bli mer trygg i sig själv när man uppträder inför andra. Vad jag också fann var att de flesta kände sig bekväma i grupsituationer och var sociala typer som passade min undervisningsform. Det var dock inte alla som upplevde att grupparbete stärkte deras självförtroende. Samma personer som svarade att deras självförtroende sällan stärktes av att vara i grupp, var också mer troliga att uppleva att de lärde sig bäst i grupp genom att iaktta istället för att delta aktivt i situationen.

Den största utmaningen jag såg som lärare i kursen var svaren på frågan om hur bekväma eleverna kände sig med att bedöma andra elevers prestationer. Denna fråga var den enda som inte hade en klar tendens eller en väldigt stark majoritet som svarade samma alternativ, men de flesta hade ändå svarat att de sällan känner sig bekväma med att bedöma andras prestationer. Detta var ett område som kursens upplägg av kollaborativt och jämbördigt lärande utan vidare kunde hjälpa dem utveckla.

## 5.2 “Vad är sångworkshops?”

Jag började var och en av mina intervjuer med att ställa upp ett scenario för eleverna, där en ny studerande börjar på Lärkkulla på vårterminen. Hur skulle de beskriva kursen de går för en utomstående som börjar på skolan? På höstterminen var det många av eleverna som stod inför just denna situation. De berättade att de inte riktigt visste vad de kunde vänta sig av kursen på förhand. Som enkäten från början av höstterminen visade, hade de allra flesta endast erfarenhet av gruppundervisning i sång i form av körsång. Att samlas i en undervisningssituation och ha gruppdiskussioner om sånginstrumentet eller att tillsammans försöka lösa utmaningar med sånginstrumentet var ett helt nytt koncept för majoriteten av eleverna.

## 5.2.1 Varför sångworkshops?

Svaren på min inledande fråga om vad vi gör på kursen berörde både föreläsningar och gruppdiskussioner som har varit en del av kursen (se kap 4.3.1 för en närmare beskrivning av kursen) men ledde också snabbt till varför sångworkshops har en plats i undervisningen. Det som genast betonades var aspekten om att uppträda för andra och öva upp sin scennärvaro:

“Jag skulle säga att det är ungefär ett ställe där sångaren kan komma och dela visdom och erfarenheter och liksom, att bara kunna titta på nåns uppträdande och säga från en personlig synvinkel liksom vad de skulle kunna jobba på för att de har egen erfarenhet och...” (Katja)

“[Det är] ett ställe att testa nya grejer, och få feedback av kompisarna. Nå som sång som man till exempel funderat på att ta med bandet, så prova hur det fungerar, och också lite mjukstart på scenerfarenhet, att... som vi hade en som hade inte någonsin sjungit för publik förut, så det just att uppträda för en grupp.” (Elina)

De flesta av de intervjuade grupperna var överens om att det var en viktig del av kursen att få uppträda för varandra. Just detta upplevdes också som den viktigaste och mest påtagliga skillnaden mellan elevernas privata sånglektioner och sångworkshoparna. Medan teknik ofta tar upp en stor del av tiden på privatlektioner, upplevdes sångworkshoparna som mer av en övning för “hela paketet”, inklusive scennärvaro och kroppsspråk. Detta var en av de viktigaste motiveringarna för att gå sångworkshops som komplement till sina privata sånglektioner. Hanna från den fjärde intervjun förklarar detta på följande sätt:

- Privat så kan det vara mera att du fokuserar på teknik och hur du sjunger tekniskt en sång eller en viss fras, eller kanske läraren ger olika låtar, att den här låten skulle du kunna ta för att utveckla dig och blabla... men på sångworkshopen så är det kanske mera just det att man är tillsammans och uppträder för varann och man får det här liksom, hur ska jag säga... lär sig kanske mera med känsla i sitt uppträdande och hur man... man får höra om

nånting har berört. (Hanna)

- Man ser folks reaktioner. (Elina)

- Ja exakt, att det är kanske mera då att man når ut till flera och får lära sig hur man ska kanalisera sina känslor. (Hanna)

Några av eleverna tog också i det här skedet upp vikten av att öva sig i scennärvaro. Med tanke på gruppens storlek på 20 elever liknade det en "riktig" uppträdandesituation när det var ens egen tur att uppträda med något, och möjligheten att få öva upp sin scennärvaro hade varit mycket uppskattad. När jag frågade om deras erfarenheter från att uppträda inför resten av gruppen under hösten hade underlättat deras hanterande av situationen eller minskat deras nervositet för att uppträda, svarade många jakande. Det som några grupper dock upplevde sig sakna var någon sorts föreläsning om scennärvaro som en del av kursen. Detta, utöver att följa med sina kurskamraters uppträdanden, kunde ännu bättre ha förberett eleverna på sina egna uppträdanden.

En av eleverna hade gedigen erfarenhet av att stå på scen i teatersammanhang. Hennes vana med större scener och större publik hade dock inte hjälpt henne hantera situationen på sångworkshopsen bättre, utan snarare tvärtom. Hon förklarar att hon upplever situationerna som väldigt olika till naturen:

"Jag har alltid haft problem att sjunga på små ställen, sådär då det blir så nära och det är för personligt [...] Jag minns att jag var jättenervös för det första gången jag sjöng här men det har kanske gått lite bort tycker jag..." (Hanna)

### 5.3 Att ge och ta emot feedback

Ett av de centrala momenten i sångworkshoparna har varit elevernas feedback till varandra i samband med uppträdanden på kursen. I feedback är det först och främst

viktigt för båda parterna att vara tydliga. Den ena parten bör få information om vad den andra parten har förstått av budskapet (i detta fall uppträdandet). Å andra sidan bör den andra parten få bekräftelse på sin feedback och på att det man menar har kommit fram. Missförstånd är ibland oundvikliga men i en flytande kommunikationsprocess som går åt båda vägarna mellan parterna löser man dessa missförstånd snabbt. För att kunna ge förtroelig feedback måste både parterna också uppleva att motparten faktiskt lyssnar och tar in vad man säger (Johansson 2005, s. 51-52).

Utmaningen både i och i att ta emot ärlig feedback beskrivs ypperligt i följande utbyte av repliker mellan några av eleverna:

- Nå, om jag har stått där så nog har jag velat veta liksom vad som, vad som jag sku kunna göra bättre eller hur det sku låta. (Emelie)

- Man måste bara kunna säga det på rätt sätt, liksom att man inte säger det... (Kasper)

- Så att det blir alltför personligt. (Nora)

- Ja. (Kasper)

Möjligheten att ge feedback i en *peer-to-peer* tappning i ett skolsammanhang är en möjlighet man sällan har. Ofta är den feedback man ger till andra elever endast stöttande och vänskaplig feedback i samband med uppträdanden, och konstruktiv kritik kan lätt misstolkas. En elev beskrev hur härligt hon tyckte det kändes att ha ett forum för att ge konstruktiv kritik till varandra som jämlikar:

“Jag tycker det är jättehärligt att man kan säga, för jag tycker det är jättefå situationer som man kan säga ‘Hej, men kanske du sku göra såhär’, eller liksom. Och ofta säger man bara liksom ‘Hej, bra kört!’” (Tina)

Alla elever upplevde det, som redan nämnts, inte lätt att ge feedback. Detta kunde bero på flera olika saker. En av faktorerna var att situationen för de flesta var ny. Man hade kanske inte tidigare varit med om en situation där man skulle ge feedback

åt en annan musiker. Många upplevde också att ett analytiskt tänkande på sångrösten var ganska nytt och obekant. Artister de hade lyssnat på före sina dagar som musikstuderande lyssnade de inte på för deras tekniska kunnande, utan för till exempel image och stil. En annan av faktorerna som påverkade graden av ärlighet i feedbacken man ger var faktumet att de flesta av eleverna på Lärkkulla bor på skolans internat. I och med att man delar en så stor del av sin tid, både skoltid och fritid, med varandra, vill man gärna hållas sams med sina kurskamrater:

- Fast det kan vara lite svårt när man bor här, att man vill ju inte vara elak... men nog ändå emellan så kommer det såna där ärliga, och det är bra.  
(Anders)

- Jo, jag tror att människor kunde vara lite ärligare, eller säga mera, men det är svårt för att vi alla bor tillsammans och att vara jätteärlig är jättesvårt.”  
(Nina)

En av eleverna beskrev sin ovana med att analysera sångröster och hur feedback på grund av det hade känts utmanande:

“För mig har det inte på det sättet känts lätt att ge feedback, just att nog vet jag ju en hel del om sång, men det är ändå liksom svårt att sätta fingret sådär att, vad är det som man skulle kunna förbättra liksom. Att jag har kanske haft lite såna problem själv, vad heter det. Nog hör jag ju sen när den där ena personen tar om och sådär att det är ju nog skillnader sen men att vad heter det, vad som nu sen har ändrat, via feedback tycker jag inte det är enkelt.”  
(Stina)

Feedback upplevdes som en känslig situation, speciellt i samband med sång som kan kännas ännu mer personligt än andra instrument. I många av intervjuerna uttryckte elever nervositet över att ge feedback när man inte alltid vet om personen man försöker hjälpa tolkar ens feedback på rätt sätt:

“Nå, det kan ju kännas ganska skrämmande att ge feedback åt nån för man vet ju int hur personen kommer att ta emot den där [...] men att sen känns

det ju liksom bra om man har hjälpt nån framåt med att utveckla sig, så då känns det alltid bra att ha gett den där hjälpen.” (Robert)

“Fast man inte liksom ens säger något dåligt så känns det som att man vill vara jätteförsiktig i hur man formulerar sig och vet du, för man ju inte heller ens i misstag trampa på några tår.” (Hanna)

“Jag vet att jag jättesvårt att ge feedback åt människor för jag är rädd att den ska ta illa upp när jag säger någån.” (Mia)

Det som paradoxalt nog även kom upp i de flesta intervjuer, var elevernas önskan att få ärlig feedback, även om den var lite hårdare, när det var deras tur att sjunga. Upplevelsen verkade vara att det är mycket lättare att ta emot hårda ord än att själv ge dem:

- Jag tycker nog att det har varit kiva, speciellt då när jag sjöng den där [låttitel], så Markus satt ju då och var helt ‘Nejnej, du ska int ta det här illa’ och ‘Jag vill int säga det här, jag vill int att du ska bli ledsen’ och jag bara ‘Nämen säg då! Säg vad du tycker!’ (Emelie)

- Det sku va bra om alla sku göra så, nämen som Markus just. Eller kanske många inte har så mycket åsikter, men jag kan tänka mig att vissa har åsikter men de är rädda för att säga dem för de är rädda för att sår fast det inte är personligt. (Sara)

“Jag tycker att jag själv har märkt att jag är ganska rädd för att ge kritik, men sen igen då man är där så vill man kanske ha mer kritik, för i slutändan så hjälper det inte så mycket om folk säger att man är bra och liksom inget annat.” (Hanna)

En av mina principer som lärare i sångworkshops har varit att blanda mig i så lite som möjligt i elevernas feedback, för att befrämja kollaborativt och jämbördigt lärande. Under intervjuerna diskuterade jag med eleverna huruvida läraren ändå kan ta en större roll i feedbacken som ges, och vad den rollen kunde vara. Ett förslag

som kom upp var att genast i början på kursen ha någon sorts föreläsning om hur man ger och tar emot feedback för att förbereda eleverna på detta. Vikten av att kunna ge feedback på ett konstruktivt sätt var något som värderades högt och önskades mer handledning i. Nora minns också tillbaka på ett tillfälle i kursen där feedbacken inte hade fungerat som konstruktiv:

- Nå kanske liksom i början på kursen sku det vara sådär att 'Hej det här kan ni tänka på eller försöka fokusera på när ni ger den andra respons' (Emelie)

- Och också då att, då ni får respons, att det liksom... att... (Sara)

- Att det är inte liksom kritik mot dig som person, vi är ju alla här för att sjunga bättre och utvecklas. (Emelie)

- Jag tror att ganska många kan ge ganska smart konstruktiv kritik [...] men nog har det kommit några kommentarer som varit lite 'on the edge', att är det liksom, lite för hårt sagt, att skulle man ha kunnat säga det på ett annat sätt som varit mer, int... för sång är ändå på nåt sätt sån naken så att få kritik av det så klart så tar man liksom, klart kan man ta liksom illa upp, men att... (Nora)

- Men man vill också [...] ha kritik [...] hur det låter och hur man får det bättre och... (Kasper)

- Men det var nån timme, jag kommer inte ihåg vem som sjöng och vem som sa, men att det var nån som sa att 'du falskar på vissa toner', och då märkte man genast att den personen tog jätteilla upp, att istället för att säga att 'du falskar' så skulle man kunna säga att 'du skulle kunna göra det här' istället för att rakt säga ut liksom. För det är [...] inte konstruktiv kritik då egentligen för att du hjälper inte personen, eller du ger inte några medel som den kan förbättra det med. (Nora)

I samma grupp föreslogs även att om man jobbar i mindre grupper, kunde eleverna "tvingas" till feedback genom att alla i gruppen turvis måste säga något antingen

positivt eller konstruktivt efter att en elev har uppträtt. Gruppen hittade många positiva sidor med denna metod. Dels skulle man lära sig att ge feedback då man tvingas göra det, dels skulle man antagligen lyssna mer aktivt på eleven som sjunger om man vet att man måste säga något efteråt. Detta kan, som Sara nuddar på i sitt uttalande, småningom göra att något sorts *flow* (se kap. 3.2), en snöbollseffekt, i att ge feedback uppstår. Dessutom kan man hitta hjälp till sina egna utmaningar som sångare om eleven som uppträder uppvisar liknande utmaningar.

- Ja, för jag vet själv att jag är jättedålig på det, att ge kanske såhär feedback, såhär riktigt ärlig feedback. Men det jag tror det sku också vara bra att lära sig göra det, att på det viset sku det vara jättebra att man måste liksom, att det finns inget val, att man måste säga något, man måste lite tvinga fram det kanske. (Nora)

- Och då kanske alla tänker efter mer då den som sjunger sjunger, att man mer tänker, och [...] sen då man har gjort det några gånger så börjar man mer också analysera och fundera, för att ibland kanske man tänker 'Nåmen, jag har int något att säga', men det är bara för att man int tänker så mycket. Att nog finns det alltid egentligen något att säga. (Sara)

### 5.3.1 "Vi har lärt oss jättemycket av varandra"

Styrkan av *peer learning* (se kap. 2.4) var uppenbar i många av elevernas svar. Situationen av att uttryckligen få feedback av sina kurskamrater i första hand istället för läraren verkade vara något som uppskattades stort. Många elever berättade också att de, som ett resultat av sångworkshopen, även utanför lektionstid hade börjat fråga råd och feedback av sina kurskamrater när de övade sång. Sångworkshopen hade skapat ett öppnare klimat bland sångarna. Förutom att ha lärt sig många sångtekniska knep av sina kurskamrater och genom att observera sina kurskamrater, sade en elev också att hon genom kursen hade börjat se sina kurskamrater på ett helt annat sätt och fått en helt annan typ av respekt för dem. Detta var ett av påståendena som berörde mig mest som lärare i kursen. Jag hade

inte medvetet satt upp ett sådant mål för kursen, men respekt för andra känns som något av det viktigaste man kan lära sig ur ett medmänskligt perspektiv.

- ...När man uppträder för en större folkmassa liksom, redan en liten grupp, så man får mycket olika liksom respons och liksom olika känslor, och det är.... Jag får mer ut av en större grupp. (Tina)

- Jag tycker det här upplägget har fungerat jättebra på det viset att vi har lärt oss jättemycket av varandra, och jag har lärt mig jättemycket om mig själv... (Klara)

Flera av eleverna såg andra elever som speciella nyttosamma i feedback-syfte i situationer där man stöter på samma eller liknande problem med sången som en annan elev. Då fungerade sångworkshopsen som ett utmärkt tillfälle att se hur andra jobbar med samma problem som man själv har och metoder man kan pröva på själv. Flera av eleverna tog också på eget initiativ upp proximalzonsteorin och hur elever kan relatera till varandra och hjälpa varandra när de upplever liknande utmaningar. En elev förklarade fördelen med att höra feedback av sin kurskamrat på följande sätt:

“Det är kiva när man får den där feedbacken av nån som också sjunger liksom, som inte är alltid lärare, så kommer det en helt annan synvinkel på det, när man normalt i en skola får alltid bara utbildades insikter, det är kiva att ibland få elevernas.” (Markus)

I ett senare skede vidareutvecklade samma elev sin tanke och nämnde proximalzonsteorin (se kap. 2.3) i egna ord:

“Jag tycker det är bra just att man ger feedback och man har just själv kommit till det att, man har själv just utvecklats dit, så man har ganska fresh memory liksom, om det är något som du märker att någon har svårt med som du har klarat av så kan du säga bra, för du har det ganska fräscht liksom, du har det i fresh memory så du kan säga hur du gjorde. Det är något som man kan hjälpa liksom, som en elev kan hjälpa på det sättet, kanske till och med

mera än en lärare ibland. Sen en lärare kan mera ge de där tekniska grejerna som hjälper dig att fara sen framåt från det ännu.” (Markus)

Flera av eleverna tog upp samma poäng från olika synvinklar:

- Det är också skönt att få höra alla andras åsikter och råd för att, liksom, när man har sångtimme så är det en lärare men när man kommer hit så finns det många människor som har gått på sångtimmar i flera år och sen nybörjare, både erfarna och icke-erfarna människor, så det är intressant. (Pamela)

- Och man lär sig också av att se hur andra jobbar, och deras utmaningar, och så funderar man att gör jag den här samma grejen, att borde jag också prova den här grejen som hon gjorde, att sånt. (Nina)

En annan elev pekade på samma fenomen och uttryckte sig positivt över mångfalden i gruppen och hur vissa elever har utmärkta möjligheter för att hjälpa andra framåt:

“Det är också skönt att få höra alla andras åsikter och råd för att, liksom, när man har sångtimme så är det en lärare men när man kommer hit så finns det många människor som har gått på sångtimmar i flera år och sen nybörjare, både erfarna och icke-erfarna människor, så det är intressant.” (Pamela)

## 5.4 Om roller i gruppen

Varje elev har sin roll i gruppen. Denna roll kan bero på många olika faktorer, delvis på elevens personlighet men också på hurdan sammansättningen av eleverna är i gruppen. De sociala kopplingarna mellan eleverna har en stor inverkan på stämningen i gruppen och genom detta även på själva undervisningen (Uusikylä & Atjonen 2000, s. 107). För att få kollaborativt och jämbördigt lärande att fungera väl, bör varje elev känna att den har en viktig plats i gruppen. Läraren har en roll här i att se till att alla elever åtminstone ges den plats i den gemensamma diskussionen

som de önskar. Elever kan också vilja vara passiva deltagare. Som enkäten från början av höstterminen visade (se kap. 5.1), upplevde många elever att de lärde sig bäst då de fick observera undervisningen som en tredje part, och detta skall också accepteras. Alla behöver inte vara aktiva för att gruppen ska fungera.

#### 5.4.1 Aktivitet och passivitet

“Man lär sig genom att både vara med och titta på, att både vara aktiv och passiv.” (Tina)

Även om aktivt deltagande inte är ett måste för varje elev, dök ändå en stark önskan om att under sitt eget uppträdande få gruppens odelade uppmärksamhet fram när jag frågade av eleverna vad som krävs för att undervisningen ska fungera. Då man själv står framför resten av klassen och sjunger vill man känna stödet från hela resten av gruppen. Problem som smarttelefoner fick plats i konversationen och många av eleverna var märkbart störda över att inte alla kunde koncentrera sig under lektionerna. En annan elev drog också en koppling mellan gruppens storlek på 20 elever och elevernas passivitet:

“...Jag tycker att det värsta man kan göra är att man sitter på telefonen när nån sjunger, det är jätterespektlöst, och det är inte alls kul att sjunga för nån som inte alls egentligen ger uppmärksamhet då det handlar om en sån här grej.” (Tina)

“Jag tycker nästan att det har varit lite för stor grupp det här året [...] det här [året] är lite sådär att folk sitter på telefonen och tittar omkring sig...” (Anna)

Ett fenomen som märktes av i gruppen medan hösten fortskred, var tendensen överlag mot mera passivitet i feedbacken. Jag frågade eleverna vad de trodde detta kunde bero på. Svaren pekade på att förutom gruppens storlek, hade även rollerna inom gruppen under hösten etablerats. När gruppens medlemmar lärde känna

varandra, lärde man sig också vilka som uppvisade en tendens att vara mer aktiva och mer passiva inom gruppen. Efterhand förstärktes de mest aktivas roll, på bekostnad av resten av gruppen. Här kom också önskan om att få höra feedback av alla medlemmar istället för de få aktiva fram:

- Det blir lätt så att det är alltid samma människor som pratar... (Elina)

- Exakt, exakt. Att det skulle vara kiva om man skulle höra nånting från alla och sådär specifikt säga att de faktiskt ska ha en åsikt liksom, för de blir lätt sådär är om man sitter och man är många och lyssnar på massa människor som sjunger. Vi har märkt att vissa så till sist så tappar de intresset, att ingen vill säga nånting för att ingen tänkt vad den där människan har gjort... (Hanna)

I samband med diskussionerna om aktivitet och passivitet, frågade jag eleverna vad de tycker att en lämplig gruppstorlek vore för sångworkshops. De flesta grupper var sällsynt överens om att **10 elever** är den ultimata gruppstorleken. En grupp på 10 elever ger en bra balans mellan att alla får plats att säga sin åsikt, samtidigt som det ännu är tillräckligt många elever för att kännas som en publik. Idén om att dela in gruppen på 20 elever i mindre grupper så att allas enskilda röster skulle bli mer hörda kom upp i flera av intervjuerna när jag frågade hur kursen kunde förbättras. Detta skulle också öka känslan av ansvar för var och en att faktiskt iaktta den som sjunger:

- En annan bra grej med mindre grupper sku va som du sa då att folk blir mer aktiva, att i början var alla mer aktiva än vad det sen har blivit, känner jag lite eller är det inte lite så? (Sara)

- Jo, alla skulle kanske få sin röst hörd på ett annat sätt, eller sådär när det kommer till feedback och sånt, att liksom... (Nora)

- Folk har säkert blivit mer lata och trötta och sen har man vant sig vid att det är nu de där några som säger nånting... (Emelie)

### **[Alla instämmer]**

- Markus som alltid är där och säger 'Det var bra, meen...' (Sara)
- Ja, man vet att det alltid kommer, så man behöver inte... (Kasper)

## 5.5 Om gruppdynamik och tillit i gruppen

Elever kan, som redan konstaterats, lära sig mycket själva av att ge feedback och hjälpa sina kurskamrater (Boud 2001, s. 3). Något som kan komma i vägen för detta och ha en negativ inverkan på processen är konkurrens inom gruppen. Det som jag såg som ett av de viktigaste målen för sångworkshoparna var just att motverka känslan av konkurrens mellan sångarna. Jag strävade till att de skulle se andras kunnande som en stärkande faktor för gruppen. Jag strävade till att de skulle se sig själva och varandra utan att kritiskt jämföra med andra röster, utan istället att acceptera sig själva och varandra och vilja bygga vidare på gruppens kollektiva kunskap. Känslor som acceptans och uppskattning skapar en varm atmosfär i gruppen, och ger eleverna den mest lovande grunden för inläring att ske (Repo-Kaarento 2007).

Vikten av tillit inom gruppen var ett tema som verkade komma upp oavsett vilken fråga intervjugrupperna diskuterade. Redan i första frågan av första intervjun påpekade en av eleverna följande då hon talade om att få möjligheten att uppträda inför andra:

“Och det är skönt att kunna liksom misslyckas med varandra att, om man känner att man är jättenervös för nånting, så det är okey att vara nervös och sen så får man liksom, det får bara skita sig med nån man känner, och det är ganska skönt, just när man sjunger för varandra.” (Anna)

Det som kom fram som en avgörande faktor i att känna sig trygg i gruppen var att gruppens medlemmar känner varandra. Jag anade redan i början av läsåret att

detta var något viktigt för att "masterclass-delen" av kursen skulle fungera. Kursen var upplagd så att eleverna inte sjöng för varandra under de första gångerna vi träffades på hösten för att de inte ännu hade skapat ett förtroende för varandra. Som man märker av diskussionen under, hade vissa elever önskat ännu mer tid än de fick även detta läsår för att bygga upp förtroendet innan de sjöng för varandra. Jag bad några av grupperna att förklara varför denna undervisning fungerar bättre när eleverna känner varandra. En av grupperna diskuterade kring frågan på följande sätt:

- Man litar på dem. (Mia)

- Det är liksom tillit och man har lite sådär connection, man kanske inte har en jättestark connection till alla i gruppen, men ändå så känner de lite på samma sätt när man till exempel sjunger. Man når ut liksom och vågar visa känslor liksom. Och i en grupp där ingen känner nån och man är jättenervös och osäker liksom, så där är det ju liksom, ingen kanske känner nånting då... (Robert)

- Ja, och annars så fokuserar alla på sitt eget, medan här fokuserar alla på den som står där och sjunger [...] (Anna)

- Sen också att man vet att, på riktigt att det är människor som int menar liksom illa på det sättet, att om det är någon främmande människa som säger så kan man bli sådär att vem är du och säga liksom... (Markus)

- Men alltså det tycker jag var nästan bättre förra året då när vi gick, att då hade man redan haft ett halvår på sig att lära känna alla, och då sen fick man sjunga. Att det var ganska jobbigt när vi började det här året, att vi sku börja ganska tidigt [...] och då hade man inte just en connection med alla och då var det ganska svårt, eller man hade ju de här som man känner från förra året, men ändå... (Anna)

Samma poäng kom upp mot slutet av en annan intervju, där eleverna summerade hur kursen har varit under hösten:

- ...Och det har också varit så varm känsla och samhörighet att det har hjälpt helt jättemycket att det är människor man bryr sig om och som bryr sig om en.  
(Katja)

- Ja, det har nog gjort skillnad hurdan grupp det har varit, skulle det ha varit en jobbig grupp så skulle det inte vara på samma sätt, att inte skulle vi ju ha vågat ställa oss upp och sjunga för en grupp som du inte är bekväm med.  
(Hanna)

### 5.5.1 En grogrund för självförtroende

Jag frågade eleverna om de upplevde att de hade blivit mer självsäkra sångare med hjälp av kursen. De flesta grupperna höll med, även om svaren inte alltid var entydiga. En elev påpekade att vägen till att bli självsäker i sitt uppträdande är en väldigt lång process som man kanske aldrig känner sig färdig i, men att sångworkshopsen nog hade hjälpt henne på den vägen. Många av eleverna hade också sett sångworkshopsen som en möjlighet att utmana sig själv i att uppträda, att ta ett steg i taget och bygga upp självförtroendet (se *flow*, kap. 3.2). För vissa av eleverna var sångworkshopsen första gången de hade uppträtt med sång framför andra, och detta var naturligtvis ett stort steg för dem. Andra elever upplevde att metoderna vi använt på lektionerna (som för övrigt beskrivs som "*out of the box*" av en elev) hade hjälpt deras självförtroende genom att de själv vågade öva sång mer mångsidigt och testa nya metoder för dem för att utvecklas som sångare.

"Ibland så går man härifrån och är sådär att 'fan, vad jag är dålig', just om det inte har gått så bra och man kanske inte har fått kritiken man sku hoppas på att få liksom och sådär, att man har varit lite för självsäker när man kommit hit [...] och ibland så är det så att man går härifrån och bara är sådär att 'det som jag tycker är så hemskt dåligt kanske inte är så dåligt', alltså det bryter den där egna själv... hur ska man säga... att man tycker att man är jättedålig så det bryter lite det, liksom, att man kan gå härifrån och tänka att 'jag kanske

inte är så dålig som jag tänkte'." (Anna)

I: "Har ni blivit säkrare som sångare med hjälp av den här workshopen?"

**[Alla håller ljudligt med]**

## 5.6 "Vad har ni lärt er?"

Intervjuerna avslutades med frågan "Tänk framåt några år. Vad kommer ni att minnas från den här kursen?". Det som hade lämnat djupast spår i många av eleverna var närvaron av känslor i framträdandena. Känslor var ett centralt tema i gästföreläsare Annika Cleos metodik kring scennärvaro. Speciellt under hennes föreläsningar, ännu mer än annars under kursen, hade budskapet varit följande: Det är helt accepterat att känna känslor medan man sjunger. Det till och med uppmuntras, för hela poängen med sång är att lyckas beröra någon annan, att förmedla en känsla och ta sin publik till den känslan via sin sång. Med tanke på omständigheterna som omgav kursen; att folk kände varandra väl; att arrangemanget på lektioner var intimt med publiken väldigt nära inpå den elev som uppträdde; att både jag själv och Annika uppmuntrade eleverna att förmedla sina känslor; skapades en atmosfär som ibland kunde bli emotionell, för alla inblandade. Denna känsla av frihet att uttrycka sig i en trygg atmosfär hade lämnat starka intryck på många av eleverna (citat från slutskedet av olika intervjuer):

"Jag tar nog kanske med mig det att liksom, att jag har sett hur starka människor är här, eller hur folk står upp med grejer och sen blir de satte framför oss och måste bara sjunga och förmedla en massa känslor som det finns helt överlops av redan färdigt, och man vill bara säga åt dom att 'hey, you can do this!'" (Emelie)

"Det som har lämnat ett intryck är kanske liksom hur personligt och känslösamt det har blivit ibland, **skratt**, det är jättefascinerande att vad heter det, att sång kan ta fram så mycket känslor, att det inte är bara att man ställer sig och sjunger och det är toner efter varandra utan det kan på riktigt beröra

folk och det kan beröra en själv och det kan gå en jättemycket som sångare att förstå det.” (Tina)

“Vad jag kommer komma ihåg? Alla gånger vi har skrattat och gråtit. Och att man vågar öppet visa känslor utan problem.” (Jenny)

“Att det är kanske inte farligt att visa känslor heller, att det är helt okej att just misslyckas med nånting och brista ut i gråt, eller skratta för att man blir så glad, eller gråta för att man blir så glad, eller vara helt förbannad för att det inte bara går liksom, att det är helt okej att visa känslor bland med folk...” (Anna)

Många av eleverna hade också sett det som en stor personlig vinst att våga utsätta sig för den känsliga situationen att uppträda för andra. Det som många av eleverna även insåg under hösten, var tendensen att vara mer självkritisk än nödvändigt. Det sägs ju att man är sin egen värsta kritiker, och gruppens feedback hade hjälpt många elever att se sig själv i ett bättre ljus och att ändra sina uppfattningar om den egna sångrösten till det bättre.

- Jag tror att jag vågade vara framför en publik och ta emot kritik av människor som vill ge och som vill stödja varandra. (Anders)

- Och också att lära av kritik, att man måste ta det på rätt sätt, att ta och lära sig av det. (Pamela)

“[Jag har lärt mig] konsten att be hjälp av andra och sen också att förstå det att man kanske är tuff mot sig själv, tuffare mot sig själv än man behöver, att ofta så låter det bättre än man tycker.” (Markus)

Eleverna var mycket nöjda med kursen, och såg den som en viktig del av sin sångundervisning. Dessa resultat gjorde mig övertygad om att den här typen av undervisning verkligen behövs och kan bli en mer betydelsefull del i, varför inte också andra områden än pop/jazzsång. Det kan bara komma bra ut av situationen, så länge gruppen lyckas skapa en tillitsfull atmosfär som befrämjar konstruktiv kritik.

## 6 Sammanfattning

Då jag påbörjade min undersökning, hade jag redan undervisat i sångworkshops en termin. Med anledning av detta hade jag såklart förväntningar redan på förhand om vilka resultat denna studie kunde ge. Jag hade redan under våren 2015 och vidare under hösten och datainsamlingen för denna studie upplevt kursen med egna ögon; dess starka sidor, utmaningar och potential. Detta förde såklart med sig sina egna utmaningar för mig som forskare. Målet med min undersökning har från börjat varit att ur ett så objektivt perspektiv som möjligt undersöka gruppundervisning i sång, utan att blanda in min person i någon del av processen. Samtidigt har jag velat argumentera för denna typ av undervisning. Jag tror att gruppundervisning i pop/jazzsång har en banbrytande plats i musikpedagogiken, och jag känner att resultaten från denna undersökning understryker detta. Som lärare i kursen jag undersöker kan jag också intyga att resultaten från mina intervjuer grundar sig på en hel termin av undervisning. Detta borde ge resultaten hög trovärdighet ur forskningsperspektiv.

Jag ville i min forskning få svar på (1) hurdana upplevelser gruppundervisning i sång kan ge samt (2) hur en grupp kan hjälpa en att utveckla sin individuella sångröst. Insamlingen och framställningen av mitt material var utmanande, men givande. Jag måste säga att en stor del av resultaten hade en positiv och inspirerande effekt på mig. I nästa två underkapitel presenterar jag de största styrkorna, ur elevperspektiv, med gruppundervisning i sång, samt de största utmaningar för att få undervisningen att fungera på bästa sätt.

## 6.1 Sånggruppens positiva effekter

Med tanke på upplevelserna jag fått som lärare i denna kurs och de överväldigande positiva resultat jag fått medan jag undersökt denna kurs, kunde man argumentera för att gruppundervisning i sång skulle vara en obligatorisk del av innehållet i alla högre nivåer av musikutbildning. Till dessa räknar jag, förutom folkhögskolan i fallet av denna undersökning, även konservatorier, högskolor och universitet. De starkaste argumenten för detta är följande:

### **Eleven får öva sig att uppträda inför andra**

Jag vill här börja med ett jämförande exempel: Då jag själv i min ungdom studerade på musikinstitut hade alla elever en privatlektion i veckan och en gemensam elevmatiné i slutet av terminen. Detta innebar att man gick på sina lektioner och övade hela hösten och hela våren för ett enda uppträdande vardera terminen. Inför uppträdandet byggdes en stor nervositet upp, och om uppträdandet inte gick så bra som man hade förväntat sig var besvikelsen stor. Det som är annorlunda med undervisningen i min undersökning är att man har en privatlektion i veckan som vanligt, men en dubbellektion (90 min) gruppundervisning i veckan med andra elever. I och med att ens egna uppträdanden inte bara är oftare, utan också med personer man känner sig bekväm med, är situationen betydligt mer gynnsam för att öva bort sin nervositet för att uppträda inför andra. Ett uppträdande blir mer vardagligt, helt enkelt.

Efter gruppintervjuerna talade jag med en av mina elever efter hennes senaste uppträdande. Hon berättade att hon aldrig hade uppträtt som sångare före hon kom till Lärkkulla, och att före sitt första uppträdande på hösten hade hon varit jättenervös. Nu, däremot, hade hon deltagit i kursen hela läsåret och detta var tredje gången hon själv uppträdde inför resten av gruppen, och denna gång kände hon sig knappt nervös alls. Hon visste nämligen att hon uppträdde inför en grupp där alla var på hennes sida och ville hjälpa henne.

## **Eleven får mångsidig feedback och lär sig av att lära ut**

Många av eleverna såg det som mycket positivt att få feedback av så många av sina kurskamrater, istället för bara av en lärare. Man lär sig av att se hur andra arbetar, och om man själv upplever sig ha liknande utmaningar som en annan elev, kan man se hur ens kurskamrat tacklar sina utmaningar. På detta sätt kan man relatera till varandra och hjälpa varandra till och med mer än vad en lärare kan. Det gjorde feedbacken mer mångsidig, och med flera synvinklar på samma problem var det lättare att hitta en synvinkel som passade en själv för att lösa sitt problem. En poäng som även kom upp under intervjuerna var att man själv lär sig när man försöker hjälpa andra (*learning by teaching*). Den positiva effekten av detta kunde ha speciell nytta inom utbildningar för *musikpedagoger*, där vikten av att kunna lära vidare allt man själv lär sig betonas.

## **Eleven konkurrerar inte med andra**

Varje elev i min undersökning arbetar på lektionerna utifrån sin egen nivå, och de andra eleverna hjälper eleven utgående ifrån sin egen nivå. En följd av den positiva och stöttande atmosfären inom gruppen är också att konkurrensen mellan sångarna försvinner. Alla är där för att utvecklas, och det är inte lönt att jämföra sig själv med andra eller att tävla om vem som är den bästa sångaren. Undervisningen utgår endast från feedback istället för bedömning och eleverna konkurrerar inte med varandra. Detta ger goda förutsättningar för kreativitet (Amabile 1989, s. 72-78).

## **Eleven lär sig mänskliga värderingar**

Sångworkshops handlar i slutändan om mycket mer än bara att lära sig bli en bättre sångare. Denna typ av undervisning och *peer learning* (se kap. 2.4) lär också eleverna sociala färdigheter och respekt. Grundprincipen för denna typ av undervisning borde vara att varje elev kommer till lektionen precis som hen är och blir accepterad precis som hen är. Det är lärarens uppgift att skapa denna atmosfär genom att föregå med gott exempel, och både lärarens och elevernas uppgift att

upprätthålla denna atmosfär. En av eleverna nämnde att hon under kursen fick en helt annan respekt för sina kurskamrater tack vare sångworkshoparna. Man kan säga att medmänsklighet har varit "den dolda läroplanen" i kursen.

Med tanke på resultaten jag fått av min undersökning, ser jag stor potential i denna undervisningsform i framtiden. Speciellt fördelarna med att lära sig genom att lära ut i gruppundervisning är något som utbildningar inom musikpedagogik kunde ta fasta på. Men denna typ av undervisning är inte för vilken instans eller vilken elev som helst.

## 6.2 Den ideala sånggruppen

Vad krävs då för att denna undervisning ska fungera och hur ser den ideala sånggruppen ut? En av de viktigaste faktorerna är gruppens storlek. Det som helt klart kom fram från intervjuerna var att gruppen i denna undersökning var för stor. Detta ledde till att de aktiva i gruppen fick all plats, medan de mera passiva i gruppen kanske inte bara lät bli att ge feedback åt sina kurskamrater, utan också i värsta fall började rikta sin uppmärksamhet åt andra håll (exempelvis sina telefoner). Många av eleverna nämnde att 10 personer istället för 20 vore en bättre gruppstorlek för detta, och jag tog till mig detta. Under vårterminen har jag delat in gruppen i två mindre grupper, och det formatet har fungerat mycket bättre för att hålla alla gruppens medlemmar aktiva.

Att ge feedback till sina kurskamrater är inget som ska tas lättvindigt. Min undersökning visar att det som krävs för att feedbacken mellan elever ska fungera är främst två saker:

- 1) Att eleverna har ett genuint intresse för ämnet i gruppen
- 2) Att eleverna *litar på* varandra och vill varandras bästa

Av dessa två vill jag främst understryka den andra poängen. *Gruppundervisning kräver en känsla av trygghet*. Om eleverna inte litar på varandra och faktiskt vill

hjälpa varandra kan det väldigt fort gå väldigt fel. Detta skulle till exempel vara faran med att pröva på sånggrupper i grundskolan. I en sådan situation kan feedbacken mellan elever lätt bli osaklig och till och med djupt sårande och traumatisk. Därför riktar sig denna typ av undervisning till sådana som söker en djupare förståelse av ämnet, i detta fall sånginstrumentet. Detta intresse förenar medlemmarna i gruppen och ligger även till grund för en tillitsfull atmosfär. Som jag redan nämnde i inledningen: Denna typ av undervisning är inte för nybörjare eller ointresserade. Nivån på eleverna sinsemellan är dock inte i sig av största relevans, och gruppen kan vara heterogen med elever alla möjliga nivåer, så länge elever delar detta samma intresse och har verktyg för att kommunicera kring detta intresse.

Den ideala sånggruppen bör också sträva mot en känsla av *group flow* (Sawyer 2003, s. 43-47). Det man kan göra för att befrämja uppkomsten av group flow är till exempel att hålla gemensamma uppvärmningar i början av lektionen. Genom dessa kan gruppens medlemmar "känna in" varandra och bli mer uppmärksamma på stämningen i gruppen vid den tidpunkten. Det hjälper också en själv att stanna upp och bli närvarande i situationen då man ska ge feedback till sina kurskamrater.

### 6.3 Slutord och förslag för vidare forskning

För mig som pedagog har denna forskningsprocess och resultaten jag fått haft en väldigt inspirerande inverkan på mig och motiverat mig till att utvecklas vidare på detta område. Gruppundervisning i sång är en av sakerna jag gärna specialiserar mig vidare på i framtiden och utvecklar som en del av mitt yrkeskunnande. Jag tror, som jag redan nämnt, att gruppundervisning har en stor potential och en naturlig plats i modern musikpedagogik.

I och med att jag undersökt gruppundervisning i sång ur ett elevperspektiv, vore det intressant att till följande till exempel undersöka lärarens roll inom gruppundervisning. Hur mycket påverkar lärarens personlighet, attityd och värdegrund undervisningen? Vilka egenskaper hos en lärare främjar lärande i

grupp och vilka motarbetar det? Här kan man såklart endast spekulera utan att ha undersökt närmare, men jag skulle ha svårt att tro att läraren inte har en avgörande roll i att skapa ett klassrumsklimat som befrämjar kollaborativt och jämbördigt lärande, och som uppmuntrar till kreativitet.

Det som min undersökning dock slutligen visar är att det inte krävs en lärare till allt. I diskussioner jag haft med kollegor angående min undersökning har reaktionerna till att jag låter eleverna styra undervisningen så mycket varierat. De mer skeptiska, jag skulle rentav kalla dem cyniska, menar att kaos är oundvikligt om elevernas åsikter får fritt spelrum. Även om jag förstår deras kritik, kan jag kontra med att det har fungerat i fallet av kursen i denna undersökning. *Vem som helst kan lära en annan människa något.* Om man som lärare ens lite släpper kontrollen över situationen, kan man bli positivt förvånad över kunskapen eleverna besitter, och vad de kan lära varandra.

## Källförteckning

Arlin, E. (2015). ”Tää pitää jonkinlaisen prosessin käynnissä koko ajan” – Neljän pop/jazz-lauluopiskelijan muodostaman ryhmän kokemuksia itsenäisen ryhmäharjoittelun mahdollisuuksista ja haasteista. Pro gradu-avhandling, Sibelius-Akademin.

Bell, J. (2000). Introduktion till forskningsmetodik. Översättning: Björn Nilsson. Fjärde upplagan, Lund: Studentlitteratur.

Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2001). Peer Learning in Higher Education - Learning from and with each other. London: Kogan Page Limited.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: Den ultimata upplevelsens psykologi. Översättning av Göran Grip. Stockholm: Natur och kultur.

Dysthe, O. (2003). Dialog, samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur

Dewey, J. (1902). The Child and the Curriculum. The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Fejes, A. & Thornberg, R. (red), (2009). Handbok i kvalitativ analys. Malmö: Liber.

Green, L. (2008). Music, informal learning and the school: A New Classroom Pedagogy. Aldershot: Ashgate.

Heinonen, J. (2004). Mitä on afroamerikkalainen laulu ja miten se eroaa klassisesta laulusta? Pro gradu-avhandling, Sibelius-Akademin.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.

Helsinki: Yliopistopaino.

Johansson, L. (2005). Ensembleledning: Ledarskap i mindre musikgrupper. Lund: Studentlitteratur.

Korpisaari, K. (2011). Korkeakoulusta valmistuneen pop/jazz-laulajan instrumenttihanallinta. Pro gradu-avhandling. Sibelius-Akademin.

Kvale, S. (1997). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.

Latukefu, L. (2010). The Constructed Voice: A Socio-Cultural Approach to Teaching and Learning Singing. Doktorsavhandling. University of Wollongong. Hämtad 15.10.2015.  
<http://ro.uow.edu.au/theses/3371/>

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Puonti, L. (2011). ”Oon kai joku ilmaisuvammainen” – Lukiolaisten kokemuksia luovuudesta ja turvallisuudentunteesta ryhmässä. Pro gradu-avhandling, Sibelius-Akademin.

Puurtinen, A. (2010a). Circulus cantoris - circuitio musicae. Sibelius-Akademin. Avdelningen för musikpedagogik. Doktorsavhandling. Hämtad 9.10.2015.  
<http://www2.siba.fi/circuluscantoris/>

Repo-Kaarento, S. (2007). Innostu ryhmästä: Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy.

Rikandi, I. (2012). Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community - A case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. *Studia Musica* 49, Sibelius Academy.

Stensaasen, S. & Sletta, O. (1997). Grupprocesser: Om inlärning och samarbete i grupper. Stockholm: Universitetsförlag.

Säljö, R. (2000). Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv. Prisma.

Thornberg, R. (2004). Grupprocesser och social påverkan: socialpsykologi med fokus på skolan. Linköpings universitet.

Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, vol. 25, no 6, s. 631-645. Hämtad 1.2.2016. [http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer\\_learning/pal/pdf/trends\\_in\\_peer\\_learning.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer_learning/pal/pdf/trends_in_peer_learning.pdf)

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, s. 384-399

Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Bokförlaget Daidalos AB.

Zangger-Borch, D. (2005). *Stora Sångguiden: Vägen till din ultimata sångröst*. Notfabriken Music Publishing AB.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Bilaga 1. Inledande enkät

### Introduktionsenkät för Sångworkshops på Lärkkulla, hösten 2015

Namn: \_\_\_\_\_

Hurdan erfarenhet har du av privat sångundervisning?

---

---

---

Hurdan erfarenhet har du av sångundervisning i grupp?

---

---

---

Vad gör dig intresserad av att sjunga?

---

---

---

Vad förväntar du dig att lära dig / ser mest fram emot att lära dig av den här kursen?

---

---

---

Kryssa i rutan som passar dig bäst:

Jag blir nervös före jag ska uppträda eller medan jag uppträder

Alltid	Ofta	Kan inte säga	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jag är nöjd med mitt uppträdande efteråt

Alltid	Ofta	Kan inte säga	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jag har lätt för att fungera i grupp och komma överens med andra

Alltid	Ofta	Kan inte säga	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Att vara i grupp ökar mitt självförtroende

Alltid	Ofta	Kan inte säga	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jag har lätt för att ta emot kritik från andra

Alltid	Ofta	Kan inte säga	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jag trivs med att bedöma andras prestationer

Alltid	Ofta	Kan inte säga	Sällan	Aldrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jag lär mig bäst i grupp om jag...

Påverkar	Deltar aktivt	Kan inte säga	Iakttar	Kör mitt race
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Då jag sjunger och uppträder är det viktigaste för mig...

Teknik	Känsla	Kan inte säga	Sinnesbilder	Showen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Bilaga 2. Intervjuguide

### Intervjuguide för Lärkkullas studerande

**OBS! Detta är inte en utvärdering av kursen eller av mig som lärare, den här intervjun är bara objektiv forskning! Jag är intresserad av undervisningen, vad den ger er och hur den kan göras bättre.**

**Detta är därför inte den bästa situationen, egentligen borde ngn annan än läraren göra det här, så tänk inte på mig som läraren i det här fallet.**

- 1) Beskriv sångworkshopen för någon utomstående!
- 2) Jämför privatlektioner och sångworkshops: Vad får ni ut av den ena och vad av den andra?
- 3) På hurdant sätt har den här kursen påverkat era egna sångröster?
- 4) Vad krävs av gruppen för att sånär undervisning ska fungera?
- 5) Har ni blivit säkrare som sångare och i er röst av den här kursen?
- 6) Hur har det känts att ge feedback åt sina kompisar? Att ta emot?
- 7) Hur upplever ni att feedbacken fungerat? Lärarens vs elevernas roll i feedback!
- 8) Frågar ni tips av andra när ni övar? Vilka? Workshopen en bra del av detta?
- 9) Vad ser ni som en bra gruppstorlek?
- 10) Positivt och negativt med sångworkshops? I vilka områden? Risker? Vad kan gå fel?
- 11) Vad skulle ni vilja att gjordes annorlunda?
- 12) I vilka miljöer fungerar den här undervisningen / Vilka fungerar den inte? Var skulle ni vilja se mer av den här undervisningen?

13) Vad tar ni med er från den här kursen?

Innehåll - Temat:

Lyssna på andra

Feedback (ge och ta emot)

Scennärvaro

### Bilaga 3. Exempel ur transkribering med färgkodning.

---

*“Vad är de här workshopsen?”*

“Nå, jag vet inte, på ett sätt så öppnar du dig själv och försöker utveckla dig själv, sådär enkelt sagt.”

*“Och den enda gången du får ärlig feedback av andra.”*

“Fast det kan vara lite svårt när man bor här, att man vill ju inte vara elak... men nog ändå emellan så kommer det såna där ärliga, och det är bra.”

---

Grön = Typ av feedback    Blå = Utmaningar kring feedback