



MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ

Lunds universitet

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2007

Läroarbete i musik

Anna Thorstensson

Att ge bra bilder eller *inte*

Ett arbete om olika sätt att kommunicera med elever

Handledare: Eva Saether

To give positive visualizations or not

A study about different ways to communicate with students

Abstract

Our brain is creating visualizations. In goal settings this visualization can be helpful or obstruct the way to the goal. There are exercises to help people create as good visualizations as possible. As a teacher I wish to give my students positive and creative visualizations. Therefore two questions are setup: •Is it possible to put the ideas from literature about goal settings and the power of mind in to a teaching situation? and •How does teachers communicate with their students? To answer these questions a study was made. This study showed teachers teaching in ways that agrees with the thoughts from the literature but also ways that can be developed from this point of view. Therefore a model is constructed for creating a positive and creative environment for the student. A model to use as a future teacher.

Keywords

Visualizations
Communication
Language usage
Critique
Demonstrate

Sammanfattning

Människor skapar hela tiden mentala bilder. I ett mål som önskas uppnås kan dessa bilder hjälpa en att nå målet men också försvåra vägen dit. Det finns mentala träningsmetoder för att göra dessa bilder så bra och positiva som möjligt. Som lärare har jag en önskan om att ge mina elever så positiva och kreativa bilder som möjligt. I detta arbete ställs därför frågorna •Går det att föra över tankar från litteratur om mental träning och tankens kraft till en undervisningssituation? och •Hur kommunicerar lärare med sina elever? För att ta reda på detta har en observationsstudie gjorts. Studien visade lärare som undervisade på sätt som kan hitta stöd i litteraturen om mental träning och tankens kraft men också sätt som går att förbättra ur denna synvinkel. Därför har en modell konstruerats som innehåller några punkter för att skapa en positiv läromiljö för eleven. En modell att ta med i den framtida lärarrollen.

Sökord:

Mentala bilder
Kommunikation
Språkanvändning
Kritik
Förebilder

Innehållsförteckning

<i>Inledning</i>	1
<i>Syfte och frågeställningar</i>	1
<i>Bakgrund</i>	2
Mentala bilder	2
Att låta det hända	3
Lärande	4
Acceptans	4
Att komma förbi sin förutfattade bild	4
Kommunikation	5
Olika sätt att använda språket	6
Musikbruk i undervisningen	6
Positiv och negativ kritik.....	7
Lotsning	7
<i>Material och metod</i>	9
Val av grupp och plats	9
Etiska överväganden.....	10
<i>Resultat</i>	10
Användning av ordet <i>inte</i>	11
Förevisa	11
Kritik/feedback	12
<i>Diskussion</i>	14
Kritik	14
Ordet <i>inte</i>	14
Förevisning	15
Kommunikation och frågor	16
Extremprofilerna.....	17
<i>Slutsatser</i>	17
Hjälplista för undervisning/undervisningsmodellen	17
Pedagogisk träning.....	18
Tankar om kommande studier.....	19
<i>Referenser</i>	20
<i>Bilagor</i>	21
Bilaga 1	21

Inledning

Sommaren 2006 fick jag en bok av en vän, *Samtal med Gud* (Walsh, 1997), som han tyckte att jag skulle läsa. Boken väckte många tankar. Bland annat tog boken upp tankens otroliga kraft och vår omedvetenhet om denna. Enligt boken, som inte kan anses som vetenskaplig på något sätt, är tanken skapande, det vill säga det blir faktiskt som vi tänker. Allt för ofta tänker vi tankar som går i motsatt riktning mot det vi önskar och detta försvårar vår möjlighet till utveckling.

Dessa tankar gick att hitta även hos andra författare och det finns undersökningar och forskning inom området. Som lärare och elev började jag tänka på hur tankens kraft för fram respektive hindrar en utveckling inom undervisningen. Det var lätt att dra paralleller till mitt eget lärande och se hur mina tankar i vissa fall var min största fiende i min önskan att utvecklas. Så föddes tankarna till det som kom att bli detta examensarbete. *Finns det möjlighet att som lärare minska på de onödiga vägar som man ibland tar i sin läroprocess? Kan man som lärare få sina elever att se fler möjligheter än svårigheter? Hur får man en lektion att kännas som ett kreativt förlopp istället för ett konstaterande av vad man inte kan?*

Jag önskade därför hitta några punkter, några tankar och idéer att ta med mig in i mitt eget yrkesliv som lärare. Det är därför det här arbetet kom till.

Syfte och frågeställningar

Syftet med det här arbetet är att ta reda på om det finns sätt att undervisa på som är mer kreativa än andra då det gäller att nå mål. Utifrån litteratur om mental träning och tankens kraft samt studier av lärare är målet att sammanställa en undervisningsmodell. Idén är att denna modell ska kunna användas i mitt kommande arbete som lärare.

Syftet är också att studera hur lärare undervisar och kommunicerar med elever och se om det sker på sätt som går ihop med eller emot de tankar som redovisas i litteratur om mental träning och tankens kraft.

Frågeställningarna blir därför:

- Hur kan man föra över tankar från litteratur om mental träning och tankens kraft till en undervisningssituation?
- Hur kommunicerar lärare med sina elever?

Bakgrund

Materialet till undervisningsmodellen baserar sig på författare som skriver om tankens kraft och hur vi kan använda vår mentala förmåga. En del texter har en vetenskaplig grund medan andra får ses mer som författarens subjektiva tankar. Det här kapitlet sammanfattar detta material.

Mentala bilder

Det kan finnas en konflikt mellan vad vi önskar och hur vi tänker. Våra tankar kan både hjälpa och stjälpa oss i vår strävan att nå ett mål.

Uneståhl (1996) har arbetat mycket med det undermedvetnas kraft och tankens påverkan på prestationen. Han menar att då det finns en konflikt mellan det vi önskar och det vi förväntar oss så blir det så som vi förväntar oss. En mental bild är något som skapas i vårt medvetna, till exempel då vi tänker på en framtida situation och inom oss ser det framtida scenariot. Vi har ofta en ganska klar bild av hur det ska bli, hur det kommer att gå. Bilden kan baseras på gamla erfarenheter och/eller vår fantasi. Mentala bilder skapas i princip hela tiden, om man till exempel bestämmer sig för att gå och handla får man antagligen upp en bild av hur man går till affären och hur det ser ut i affären och vad man plockar i korgen. Planerar man för en konsert har man antagligen en ganska klar föreställning, eller bild, av vad som ska spelas och när det ska spelas, men kanske också en bild av hur det kommer att låta och hur det kommer att gå. Mentala bilder är alltså något som vi ständigt skapar och detta ofta omedvetet.

Uneståhl menar vidare att om vi vill nå våra mål så är det viktigt att bli medvetna om vilka tankar och bilder som faktiskt skapas, eftersom dessa bilder har en stark påverkan på oss. Han sammanfattar sina tankar om detta i uttrycket: ”*vi blir det vi tänker*” (Uneståhl, 1996, s. 39). Uneståhl menar också att det är lätt att negativa tankar och mentala bilder tar plats i vårt medvetande. Ofta är vi inte ens medvetna om deras existens. En tanke, eller mental bild kan gå helt mot den vilja till ett resultat som vi har. Han ger som exempel att när man inför ett middagstal tänker ”nu får jag inte bli nervös och göra bort mig” så dyker genast bilder upp på hur det inte får bli, hur man är just nervös och gör bort sig. Alltså skapas samma bild då man tänker: ”Jag får inte göra bort mig” som när man tänker: ”Jag gör bort mig”. Vår hjärna uppfattar inte ordet *inte*. Walsch (1997) diskuterar samma sak i sin bok ”Samtal med Gud”. Han ger exempel på önskan om att ha pengar. Då du tänker tanken ”jag önskar att jag hade pengar” så säger du samtidigt att du just nu inte har pengar. Man skapar alltså en mental bild av att inte ha pengar.

Både Uneståhl och Walsch menar att det är viktigt att bli medveten om hur man tänker, samt att det går att styra tankarna till att bli kreativa och stötta det man vill uppnå istället för att motarbeta det. Dyer (1989) menar att de bilder vi har av oss själva och av livet ligger till grund för hela vår tillvaro, eftersom de val som vi gör i livet grundar sig på vilka tankar vi har om oss själva och om omvärlden. Människan handlar i enlighet med de bilder som hon har inom sig. Detta visar sig till exempel i sitt sätt att ta hand om sig själv, sin självvärdering, sin ekonomi och relationer till andra.

För att lära sig ta kontroll över sina tankar och få tillgång till nya tankesätt har Uneståhl under sin tid som psykolog och mental tränare utvecklat ett träningsprogram, *Integrerad Mental*

Träning (IMT). Träningen går ut på att lära sig styra sina tankar och sitt medvetande för att de ska fungera i enhet med de mål som man vill uppnå.

Att ord skapar bilder, känslor och handlingar skriver även psykologen och psykoterapeuten Kåver (2004) om. Hon menar att orden har en stor makt. Om orden tillåts att finnas länge och ihärdigt i vårt medvetande så kan de till sist uppfattas som en sanning. Orden behöver inte vara sanna eller verkliga för att kunna skapa en slags verklighetsuppfattning. Detta gäller både för positiva och negativa tankar. Törnblom (2005) använder sig av detta i sitt arbete med att stärka självkänslan. Hon menar att man ska ersätta de negativa tankarna om sig själv med positiva, även om tankarna från början inte upplevs som sanna. Hon uttrycker detta som att: ”Du ska ljuga tills det blir sant” (2005, s 72)

Tyvär har, enligt Kåver, de negativa tankarna en tendens att ta allt för stor plats, till och med att dominera många liv. I sitt arbete som psykolog menar hon att det är viktigt att förstå att tankarna, precis som ord, är en slags konstruktioner. Tankarna är ett försök att beskriva verkligheten, men därmed inte sagt att de är verkligheten.

När det handlar om musik finns det också inre bilder. Lundberg (1991) kallar detta för det *inre örat*. Det inre örat uppfattar musiken på ett sådant sätt som musikern vill skapa den. Det inre örat ger order om hur fingrarna och kroppen ska göra för att resultatet ska bli som den inre uppfattningen. Tekniska svårigheter och att köra fast kan bero på att det musikaliska uttrycket inte är tillräckligt starkt i det inre örat. Detta kan till exempel ske genom bristande koncentration eller en fokusering på något utanför den musikaliska idén, till exempel stor fokusering på ett tekniskt tänkande. Naturligtvis kan en teknisk svårighet även bero på just brister i teknik. Lundberg påpekar dock att inläringen av tekniska svårigheter underlättas av att det musikaliska uttrycket, det inre örats musik, alltid finns med. Tekniken preciseras då för att fungera optimalt för det önskade uttrycket.

Att låta det hända

Enligt Gallwey (1974) ska man i en prestationssituation vara medveten om att det finns en yttre och en inre upplevelse. Gallwey utgår i sin bok från tennisspelet och han kallar de båda upplevelserna för det inre och det yttre spelet. Det inre spelet vet ofta precis hur spelet ska utföras genom bilder som skapats av att ha sett andra spela eller genom egna positiva upplevelser. Tyvärr får det inre spelet sällan möjlighet att styra prestationssituationen eftersom den störs av brister i koncentration och självtillit, självbedömning och nervositet. Gallwey beskriver detta som att alla människor består av en *Jag I* och en *Jag II*. Jag I är den som ger order om vad som ska göras och Jag II är den som utför ordern. Jag II styrs av bilder av det önskade förloppet och har, som Gallwey skriver, tillgång till biljoner minnesceller. I ultimata situationer får Jag II en uppmaning från Jag I om vad som ska göras och får därefter använda all sin kunskap utan att störas. Gallwey kallar detta för ”att låta det hända” då det kan upplevas som att man själv inte styr situationen. Dock menar Gallwey att det ofta saknas tillit till Jag II, vilket gör att Jag I hela tiden går in i förloppet och ger order gång på gång vad som ska utföras. Resultatet blir därför att den naturliga utförandeprocessen och överlämnandet till att låta det hända aldrig riktigt får träda i kraft. Istället anstränger vi oss allt vi kan för att gång på gång göra Jag I till viljes. Detta kan synas till exempel i att man i en prestationssituation använder ett stort antal muskler som egentligen inte behövs för den önskade prestationen. När vi vill och anstränger oss för mycket tar det kraft och energi från det egentliga målet.

Lärande

Gallwey (1974) menar att det finns mer naturliga och effektivare metoder att lära sig ny kunskap än vad de flesta människor vet om. Dessa metoder påminner om det sätt vi inhämtar kunskap när vi är små, omedvetna om svårigheten i de nya situationerna. Han beskriver det som en process i det undermedvetna och själva processen är något som inte behöver tränas in, utan finns där naturligt. När vi är äldre lär vi oss att det är svårt att lära sig nya saker och att det krävs mycket energi och träning för att inhämta ny kunskap. Vi lägger mycket tankeverksamhet på de fel vi gör och som vi vill förändra, tankeverksamhet som tar oss bort från den naturliga inlärningsproceduren. För mycket information och uppmaningar om hur något ska göras kan därför försvåra vägen till det önskade resultatet snarare än att hjälpa oss att nå målet. Gallwey skriver att en bild är värd mer än 1000 ord och att det därför är mer utvecklande att studera sig själv och andra och därefter försöka efterlikna eller förändra, än att få instruktioner i form av ord. Gallwey har i flera studier sett hur en situation förbättras genom att fokus flyttas bort från problemet. Det undermedvetna, eller Jag II, får plötsligt jobba ”i fred” utifrån de önskade bilder som finns planterade i det undermedvetna. På samma sätt kan en önskvärd prestation plötsligt försämrans när det kommer med prestationskrav i bilden och tilliten till det egna utförandet plötsligt vacklar.

Människan är vanemässig och ofta är inlärd vanor svåra att ändra. Ordspråk som ”man kan inte lära gamla hundar att sitta” pekar på detta fenomen, samt förstärker kanske dess allmän giltighet. När vi dock vill ändra ett gammalt beteende sker det ofta genom en lång och svår kamp mot gamla vanor. Gallwey menar dock att proceduren inte behöver vara så svår utan att det finns andra vägar. Han ger ett exempel på barnet som lär sig gå. Barnet slutar inte att krypa på grund av att hon vill byta en gammal vana, utan för att hon finner det bättre att gå. Det gamla beteendet ersätts helt enkelt med ett nytt. Gallwey menar att man inte behöver kämpa med gamla vanor. Skaffa nya istället. Gallwey har delat upp förändringsproceduren i tre steg. Det första steget är *observation*. Man observerar sig själv i en situation och konstaterar vad man vill ändra. Det andra steget är *programmering*. Här skapar man en inre bild av vad man vill uppnå och känner efter hur det känns, upplever situationen i det ”inre spelet”. Det sista steget är att *låta det hända*. Det är här tilliten till sin egen förmåga ska fram. Man låter momentet ske om och om igen så att kroppen får en chans att lära sig det som den inre bilden redan visat. Om resultatet ändå inte uppnås får ny observation leda till ny programmering, för att sedan åter igen låta det hända (ibid).

Acceptans

För att kunna förändra något krävs det att man är medveten om vad man vill ändra och varför. Både Kåver (2004) och Gallwey (1974) skriver om acceptans. Kåver menar att acceptans till hur tillståndet är just nu många gånger kan vara en förutsättning för att kunna ändra något. Gallwey menar att det allra bästa sättet att studera sig själv inför en förändring är i ett tillstånd av acceptans, att se situationen som den är utan att lägga in värderingar. Det är först när man ser hur något verkligen är som man kan hitta de rätta verktygen för att uppnå en förändring.

Att komma förbi sin förutfattade bild

Många gånger finns en föreställning om vad man kan och vad man inte kan. För att komma förbi förutfattade meningar om vad man inte kan brukar Gallwey (1974) låta sina elever få spela en roll av att vara någon annan eller gå in i en annan slags spelstil. När eleven lyckas glömma sin bild av sig själv kan det ofta ske stora förändringar i spelet. Gallwey menar att det

är en stor skillnad på detta sätt att komma förbi sina egna bilder av sig själv och att använda positivt tänkande. I positivt tänkande har du en grundbild av något som ska förbättras och med hjälp av positivt tänkande ska du övertyga dig om att du är bättre än du trodde att du var. I det första fallet kommer du helt bort från din förutfattade bild och är inte längre medveten om vad du tror dig inte kunna. Detta kan medföra att man lyckas göra saker man inte tror sig klara (ibid).

Det finns exempel på språkskolor som utnyttjar tekniker för att hitta optimala sinnestillstånd för inläring. Ett exempel är en metod som har utvecklats av en bulgarisk professor, Lozanov, och som kallas för suggestopedi (Alla sinnen). I suggestopedin vill man få deltagarna att gå förbi sina egna begränsningar, uppfattningen om att inläring är någonting svårt och känslan av att inte kunna och på så sätt skapa en bättre grund för inläringen. Undervisningen riktar sig inte bara till den logiska/analytiska delen hos individen utan även till den känslomässiga och konstnärliga delen, detta för att aktivera fler sinnen än de som vanligtvis används i den traditionella undervisningen. Kommunikation i klassrummet är en viktig bit i metoden och det gäller att skapa ett positivt klimat i klassrummet, till exempel kan man förflytta deltagarna till ett sinnestillstånd där de upplever att de är i det land vars språk de ska lära sig. Metodiken finns både för barn och för vuxna men har haft sin största genomslagskraft på vuxenstudier och då främst språkstudier. Studier på suggestopediinläring visar på ett bra utvecklat minne efter en avslutad språkkurs och en möjlighet att lära sig många ord under en kort tid (Westlund, 2002).

Kommunikation

I sitt arbete att nå ett mål eller hjälpa någon att nå ett mål så är kommunikationen människor emellan och med sig själv ett viktigt redskap. Precis som för mentala bilder så kan kommunikationen vara både positiv och negativ i förhållande till det som vill uppnås. Uneståhl tar under rubriken "*Den ideala kommunikationen*" (1996, s. 50) upp olika sätt att förbättra kommunikationen med sig själv och med andra. Ett sätt är att undvika negationer eftersom ordet *inte* endast är något som finns i språket men inte uppfattas av hjärnan. En uppmaning: "tappa inte ägget!" kommer att ge en bild av hur man tappar ägget, en bild som går helt mot vårt önskade resultat. Uneståhl menar att vi istället ska tala om och visa på det önskvärda. I fallet med ägget kan man till exempel säga: håll nu ägget ordentligt. Detta kommer då att ge en bild av hur ägget hålls just ordentligt och med den bilden inom oss så är vi betydligt närmare det vi vill uppnå än vi är med bilden där vi tappar ägget. Uneståhl tar upp problematiken med att många tränare inom idrottsvärlden lärt sig att påpeka och uppmärksamma felet som görs. Samma sak gäller naturligtvis även för andra områden, så som arbetsplatser eller lärandesituationer. När vi pratar om det som är fel skapar vi samtidigt bilder av det som vi vill motverka. Därför är det mer kreativt och utvecklande att peka på det som är bra, skapa bilder av det som vi faktiskt vill ska hända. Det är bättre att gå in i en situation där något ska presteras med bilden av vad man kan göra än en bild av det man inte kan göra. Ytterligare ett sätt att skapa positiva bilder är att alltid arbeta *för* något, aldrig *mot* något. Det är stor skillnad att arbeta mot krig eller för fred. Lösningar och förbättringsförslag är bättre för ett kreativt handlande än problemformuleringar. Att hitta en positiv formulering istället för en negativ kan även gälla för enskilda ord och Uneståhl menar att man till exempel borde kalla sjukhus för friskhus. Då det gäller att nå ett mål är det också bättre att tala om nuet och framtiden än att tala om det som varit. Till exempel är det i en grupp lättare att enas om framtida mål och vad som ska ske just nu, än att enas om hur det tidigare varit, eftersom verkligheten ofta uppfattas olika av alla. Det är lätt att fastna i diskussioner om det som varit, vilket faktiskt inte alls behöver leda mot något nytt.

Olika sätt att använda språket

Rostvall och West (2001) har gjort en studie av hur musiklärare och elever använder språket i instrumentalundervisningen. De har delat upp språkbruket i fem kategorier.

- Prövande/sökande och utforskande/problematiserande språkbruk innehåller konkreta frågor men också antydanden, påståenden och utforskande resonemang. Exempel på detta språkbruk kan vara: ”Vad är det för ton?” och ”Vad betyder det att kompositören skrivit på detta sätt?”
- Instruerande språkbruk syftar till att förklara, instruera, värdera eller påstå hur det är eller ska vara. Exempel på detta språkbruk kan vara: ”Vi spelar från tredje takten” och ”det ska vara ett forte från början”.
- Beledsagande språkbruk är ett språkbruk där de kommunicerande parterna följer och leder varandra genom bekräftande eller kritiska kommentarer. Kommentarer som ”Okej”, ”Just det” och ”Precis så!” är exempel på detta språkbruk.
- Analyserande språkbruk rymmer längre sammanhängande argumenterande resonemang i flera led, och används för att förklara orsaks- och sambandsförhållanden. Ett exempel kan vara: ”jag behöver hitta ett extra ställe att andas på eftersom jag inte orkar hålla hela frasen”.
- Ett expressivt språkbruk kännetecknas av att det använder begrepp från andra områden för att målande beskriva eller förstärka teman. Exempel kan vara: ”Den här biten av stycket är som de första solstrålarna en sommarmorgon” eller ”De här takterna är som en riktigt arg hund som bara skäller och skäller”.

I Rostvall och Wests undersökning av fyra lärare under 11 lektionstillfällen visade det sig att lärarna använde sig mest av det instruerande språkbruket följt av det prövande/sökande språkbruket. Det expressiva språkbruket användes inte alls av lärarna.

Antal gånger lärare använder ett språkbruk mätt under 11 lektionstillfällen

Prövande sökande	Instruerande	Beledsagande	Analyserande	Expressivt
691	4851	243	16	0

Musikbruk i undervisningen

Utifrån den funktion som musiken har i ett didaktiskt sammanhang så har Rostvall och West (ibid) även delat in musikbruket i fem kategorier. Dessa kategorier liknar språkbrukets indelningar.

- Prövande musikbruk innebär att man söker sig fram i sitt spel. Man trevar sig fram i sitt spel, för att gå mot behärskning av något moment.
- Instruerande musikbruk innebär att en part förevisar hur någonting ska låta genom att spela, medan den andra parten lyssnar.
- Beledsagande musikbruk är ett musikbruk där parterna följer och leder varandra, genom ett spelsätt som är kommenterande eller ackompanjerande.
- Analytiskt musikbruk innebär ett systematiskt prövande av ett visst moment. Till exempel kan ett visst moment spelas på olika sätt för att sedan jämföras med varandra.
- Expressivt musikbruk används för att uttrycka något genom musik som går bortom momentet att endast spela rätt toner. Musikens uttrycksparametrar kan beskrivas med termerna dynamik, agogik, artikulation och klangfärg.

I Rostvall och Wests undersökning konstateras det att lärarna använde sig mest av det instruerande och prövande musikbruket. Under fyra lektioner var det prövande musikbruket dominerande och under de övriga sju lektionerna så användes det instruerande musikbruket mest. Ett gemensamt drag för alla lektioner var att man aldrig kom till det expressiva musikbruket. Oftast lämnades ett moment så fort som tonerna hittats och kommit på plats. Eftersom man inte tog om sekvenser eller tränade på ett moment under längre tid så kunde musiken aldrig lämna det stadium som handlar om att spela rätt toner.

Positiv och negativ kritik

Steinberg (1983) skriver i sin bok *Effektiv inläring* att en person i många fall själv är medveten om sina fel och brister. En negativ kritik eller återkoppling till en prestation kan därför förstärka individens redan negativa självbild. Alternativt kan individen slå ifrån sig hela kritiken, kanske genom att skylla på en dålig ledare eller lärare. Detta kan göra att berättigad kritik inte tas emot och ett det blir svårt att sätta igång ett förändringsarbete. För att ändra något dåligt eller inte ändamålsenligt är det enligt Steinberg viktigt att man gör sin egen analys över sin prestation och därefter komma fram till egna förslag på förändringar och förbättringar. Som pedagog eller ledare kallar han detta att *ge hjälp till självhjälp*. Lärare och ledare har dock ofta en översikt och kunskap som individen själv inte har och det är givetvis viktigt att man rättar till fel som sker. Att välja vilka fel man påpekar och se till att man inte jobbar med för mycket information på en gång är dock viktigt, då för mycket information kan bli ett störande moment i undervisningen.

Steinbergs tankar om den negativa kritiken passar in på Uneståhls (1996) påståenden om skapandet av positiva bilder. Ett negativt påstående och en negativ kritik ger negativa bilder hur välmenande än kritikern kan vara i sin strävan att hjälpa någon till förändring. Även Gallwey (1974) har liknande tankar om den negativa kritiken men han går ännu längre i sina tankar om kritik och menar att även positiv kritik kan vara ogynnsamt för utveckling och prestationer. Han menar att beröm kan uppfattas som en sorts förklädd kritik. När man säger att någonting är bra så sägs samtidigt att något annat inte är det. Istället är det en lärares eller ledares uppgift att försöka eliminera dåliga sinnelag, så att eleven kan få tillgång till sin förmåga. Det är inte lärarens positiva omdöme som ska ligga till grund för en bra prestation utan elevens egen upplevelse. Isaksson (1994) uttrycker lärarens roll på följande sätt: "Läraren kan spela en betydelsefull roll för andra människors inlärande. Men han kan aldrig i egentlig mening lära någon annan något, utan bara hjälpa andra att lära sig själva" (1994, s.6).

Lotsning

Som lärare önskar nog de flesta ha elever som är delaktiga i lektionen hellre än att ha elever som man bara serverar. Att ställa frågor kan vara ett sätt att försöka göra elever mer delaktiga i en lektion. Men det är inte alltid som läraren får de svar på frågor eller den förståelse som förväntas. I lärarens iver att lösa ett problem och få eleven att förstå kan det ibland uppstå något som kallas för "*lotsning*". Becker (1993) tar i sin skrift "*instrumental musikundervisning och 'lotsning' – ett metodiskt problem*" upp problemet med lotsning i undervisningen. Lotsning är enligt henne en vanlig företeelse i undervisningen, både inom den traditionella skolundervisningen och inom musikundervisningen. Lotsning innebär att en lärare hjälper en elev att komma fram till rätt svar på en fråga genom att dela upp problemet i en mängd delfrågor som ska svaras på.

Becker ger som ett exempel på lotsning:

Läraren: ja, då sätter vi igång. Spela melodin.
 Eleven: (Börjar spela som om det vore C-dur, dvs utan förtecken.)
 L: Mm... vänta lite, i vilken tonart går det här stycket?
 E:?
 L: Är det b- eller #-förtecken?
 E: Mm.... #-förtecken.
 L: Javisst! Hur många?
 E: Tre stycken.
 L: Vilken tonart har tre #-förtecken?
 E: B-dur?
 L: Nä, nu gissar du. Hur ska du göra för att ta rida på vilken tonart en melodi går i?
 E: Äh....
 L: Jo, ett sätt kan var att se efter vilken sista tonen i stycket är.
 Vilken är den sista tonen i det här stycket?
 E: A
 L: Alltså vilken tonart?
 E: A-dur.
 L: Ja, just det. Detta under förutsättning att det är en melodi i dur och inte i moll, för då blir förutsättningarna lite annorlunda. Men det får vi ta en annan gång för nu rinner klockan iväg. (1993, s. 22)

I detta fall så har det rätta svaret kommit fram till slut, eleven har varit delaktig och har även svarat rätt på ett antal frågor. Dock har detta skett utan att egentligen ha gett en ökad förståelse för vilken tonart det handlar om och vad en tonart är. I en lotsning lär sig eleven snarare att tolka sin lärare och läsa av vad läraren är ute efter än den kunskap som läraren syftar till att lära ut. Becker menar att det i en lotsningssituation också är svårare att se ett sammanhang och skapa sig en helhetsbild, vilket kan leda till att de enskilda frågorna blir ännu svårare att svara på. Resultatet kan alltså gå helt emot lärarens avsikt: att eleven verkligen ska förstå. Det kan faktiskt bli så att en elev som lotsas mycket snarare lär sig hur han ska svara på frågor för att få läraren nöjd, än verklig kunskap. Problemet som uppkommer i lotsningen uppstår ofta för att eleven har luckor i sina förkunskaper. Som lärare och professionell inom ett område är det lätt att ibland ta för givet att vissa kunskaper finns hos eleven.

En annan effekt av lotsningen är enligt Becker elevens uppfattning om sin egen förmåga att lära sig. Becker menar att om eleven upplever att problem endast löses när läraren är med så ökar inte elevens tilltro till sin egen förmåga att lösa problem.

Isaksson (1994) menar dock att det ibland kan vara positivt och finnas fördelar med lotsning och hon skriver i sitt examensarbete: *"Att alltid förklara allting faller på sin egen orimlighet. Man har inte möjlighet att förstå allt här i världen. Här måste läraren ta sitt ansvar och lotsa då han anser att eleven inte är mogen för det aktuella resonemanget"* (ibid, s. 24).

Frågan är då om man inte lika gärna kan servera eleven svaret än att lotsa. Kan det inte vara bättre att ta endast en fråga och verkligen försöka bena upp denna än att lägga tid på många frågor som ändå inte förstås fullt ut?

Material och metod

För att se hur lärare kommunicerar med sina elever blev valet att göra en observationsstudie. Studien blev en form av strukturerad observation (Patel & Davidson 1991) och utgick från ett observationsschema (se bilaga 1) där olika moment skulle prickas av. Vid sidan av detta schema fanns det även punkter för mer subjektiva tankar. Den kvantitativa undersökningen valdes eftersom det för studien var mer intressant att få en allmän bild av lärares kommunikation än exempel på den enskilde lärarens sätt att kommunicera. Valet att studera instrumental-lärare kom sig av att det är inom detta område som jag själv är verksam.

Naturligtvis påverkade min närvaro studien. Eftersom jag var en synlig observatör så var både elever och lärare medvetna om min närvaro. Några av lärarna påpekade att eleverna betett sig annorlunda mot vad de annars brukade göra, oftast blygare. Men just den biten anser jag inte nämnvärt störa resultatet eftersom det var lärarens sätt att kommunicera som skulle studeras. Naturligtvis påverkades även läraren av min närvaro, men då de inte ingående fått beskrivit för sig vad som skulle studeras så anser jag att lärarna inte påverkats till att försöka ändra sin kommunikation och sina ordval i de specifika fall som studerades.

Studien baserade sig på ett förtryckt formulär (se bilaga 1) där en del vikts till observation och en del till egen reflektion. Fokus kom att ligga på observationsdelen där antal gånger som olika moment förekom prickades av. Under delen som kallades "Egna tankar" skrevs mer sporadiskt. Oftast skrevs tankar och idéer ner utan användning av de förtryckta punkterna. Under observationerna av lärarna antecknades också hur långa lektionerna var eftersom lektionstiden skilde lektioner emellan och det var intressant att kunna jämföra de resultat som samlades in.

För att svara på frågan hur lärare kommunicerar med sina elever så blev valet att observera;

1. Hur lärarna använde ordet *inte*
2. Hur lärarna förevisade för elever
3. Hur mycket positiv respektive negativ kritik som lärarna gav till sina elever.

Från början fanns det ytterligare ett mätmoment som avsåg att mäta om lärarna gav mycket information på en gång eller nöjde sig med en information åt gången. Denna fråga togs under studiens gång bort då den upplevdes som mycket svår att svara på. Frågans syfte var att mäta om läraren gav en information åt gången, och sedan lät eleven arbeta med denna, eller om läraren gav flera informationer på en gång som sedan eleven skulle utföra. Båda dessa tendenser kunde ses under lektionerna, men många gånger gavs instruktionerna en i taget men med kort tid emellan. Det var därför svårt att avgöra när det faktiskt bara gavs en information och när det gavs flera och därför togs frågan om informationsflödet bort.

Det var första gången som jag gjorde en studie av det här slaget och att observera var betydligt svårare än förväntat. Det var svårt att hela tiden hålla den uppmärksamhet som behövdes. Det var också ibland svårt att uppfatta momenten i det flöde av information som en lektion innebär.

Val av grupp och plats

Den grupp som valdes ut för studien kom att basera sig på två arbetsplatser där jag själv arbetar, samt på kollegers och vänners arbetsplatser. Tillsammans blev det fyra olika arbetsplatser,

tre stycken kultur/musikskolor och ett estetiskt program. Lektioner som valdes att studeras var enskild undervisning, det vill säga lektioner med endast en elev närvarande, men kom också att innefatta en lektion med tre elever samtidigt, samt två lektioner med två elever samtidigt. Lärarnas ålder eller utbildning lämnades åt sidan, likaså elevernas åldrar. Elevåldrarna kom därför att variera från mellanstadieålder till en vuxenelev.

Eftersom flera av lärarna var vänner eller kollegor skedde förfrågning om medverkan i studien vid personliga möten. I alla dessa fall möttes jag av positiv respons. Därefter ringdes de tillfrågade upp för att ordentligt bestämma tid och plats samt för att få namn på fler lärare för studien. All övrig förfrågan skedde via telefon där studien presenterades som en studie i kommunikation mellan lärare och elever. Lärarna fick veta att de som personer inte skulle vara omnämnda i arbetet utan endast ingå i en studie av flera lärare. Det slutliga antalet lärare att studera blev 12 stycken. Hos varje lärare studerades två lektioner. Hos en lärare blev det endast en lektion, detta på grund av att det var en längre grupplektion istället för två enskilda. Att det blev så berodde på bristande kommunikation vid min förfrågning. Lektionstiden varierade mellan 15-40 min. Hela studien skedde måndag till fredag vecka 42.

Etiska överväganden

I detta arbete har både namn på lärare och namn på arbetsplatserna uteslutits. Vilka instrument som spelats eller annat som skulle kunna knytas till en speciell person tas heller inte upp. Lärarna fick vid förfrågningen veta att de som personer inte skulle stå omnämnda i arbetet. De anteckningspapper som använts kommer heller inte att finnas som bilagor eller som offentlig handling.

Resultat

Det resultat som här presenteras baseras på de mätobservationer som gjorts för att svara på frågeställningen: *hur kommunicerar lärare med sina elever?* Personliga tankar som skrivits ner under studien är just subjektiva tankar och kommer därför att presenteras i kommande kapitel. Resultatet baseras på observationerna hur lärarna använde ordet *inte*, hur lärarna förevisade för elever och hur mycket positiv respektive negativ kritik som lärarna gav till elever. Så här blev det sammanlagda observationsresultatet mätt vid 23 lektionstillfällen.

Moment	Antal gånger
Inte	122
Förevisa rätt	113
Förevisa vad eleven gör fel	13
Annat, förevisa genom att spela tillsammans	14
Positiv kritik/feedback	200
Negativ kritik/feedback	5

För att kunna jämföra olika lärare har alla lektioner räknats om till 60-minuters-ktioner. Ett medelvärde av momentets användning har räknats ut samt det största och lägsta värdet per timma. I vissa fall har det lägsta värdet varit 0 och i dessa fall visas det lägsta värdet där momentet utfördes.

Användning av ordet *inte*

Mätningen hur många gånger en lärare använde ordet *inte* utgick ifrån när ordet användes i en uppmaning eller beskrivning av något som till exempel ”Gör *inte* så!” eller ”Man ska *inte* göra så”. Om det handlade om att eleven *inte* hade med sina noter eller att läraren *inte* hade med något så togs det *inte* med i studien, eftersom det *inte* var den användningen av ordet *inte* som var avsedd att mätas. Ordet *inte* användes sammanlagt 122 gånger. Det användes på 22 av 23 lektioner. I medeltal så användes ordet *inte* 12 gånger i timmen. Som mest användes det 45 gånger i timmen och som minst, då det användes, 3 gånger i timmen.

Moment	Sammanlagt antal gånger	Antal lektioner med moment	Medeltal per timme	Störst antal per timme	Minst antal per timme där moment görs
Inte	122	22	12	45	3

Det är en stor skillnad mellan att använda ordet *inte* 45 gånger i timmen och att *inte* använda det alls. Därför har dessa lärare, här kallade extremprofiler, plockats ut för att jämföras. Dessa extremprofiler tas upp närmare i diskussionskapitlet.

Extremprofilernas övriga moment per timme

Profil	Förevisa rätt	Förevisa fel	Annat	Positiv kritik/feedback	Negativ kritik/feedback
45 <i>inte</i> / timme	9	-	6	18	-
0 <i>inte</i> / timme	2	-	10	22	-

Den största skillnaden mellan dessa lärare var just användningen av ordet *inte*. I övriga moment förhöll sig dessa båda lärare relativt nära varandra. Ingen av extremprofilerna förevisade fel eller gav negativ kritik. Profilen som använde flest *inte* i sin undervisning förevisade rätt 9 gånger per timme, förevisade på annat sätt 6 gånger per timme och gav positiv kritik och feedback 18 gånger per timme. Profilen som använde minst *inte* per timme förevisade rätt 2 gånger per timme och på annat sätt 10 gånger per timme. Den här profilen gav positiv kritik och feedback 22 gånger per timme.

Förevisa

Det här momentet avsåg att se hur många gånger som läraren gav eleven en möjlighet att få en positiv och rätt bild av vad som skulle uppnås genom att använda sig av det instruerande musikbruket (se s.6). Som motsats, att förevisa fel, avsågs möjligheten att läraren visade något som eleven gjorde fel eller visade allmänt hur man *inte* ska göra. Även en tredje rubrik sattes upp under detta moment. Denna rubrik kom att stå för att läraren använde sig av det beledsagande musikbruket (se s.6) och spelade tillsammans med eleven och därmed var en förebild under tiden. Det sammanlagda resultatet blev här att lärarna förevisade hur man ska göra 113 gånger. Att förevisa vad eleven gjorde fel skedde 13 gånger och då var det ofta en allmän visning av vad som görs fel. Det var sällan lärarna härmande elevens fel. Att vara en förebild genom att spela tillsammans med eleven skedde 14 gånger.

Alla lärare använde metoden att förevisa hur man ska göra, men det kunde ske på flera sätt. Många visade genom att spela på sitt instrument, men det var även vanligt att förevisa genom

att sjunga. Någon använde pianot för att förevisa något, även om det inte var det instrumentet som eleven spelade. Ett medeltal för antal gånger som läraren förevisade hur han/hon ville att eleven skulle göra blev 11 gånger per timme. Den lärare i undersökningen som förevisade mest på detta sätt gjorde det 42 gånger i timmen och den som förevisade minst gjorde det 2 gånger i timmen. Att visa på vad som görs fel eller visa hur man gör fel gjordes på 5 av 23 lektioner. I ett medeltal uträknat på 23 lektioner förevisades fel 1 gång per timme. Av de 5 lektioner där fel förevisades var det högsta antalet 10 gånger i timmen och det lägsta 1,7 gånger i timmen. Att förevisa genom att spela ihop skedde på 7 av 23 lektioner och medeltalet uträknat på 23 lektioner blev 1,5 gång per timme. Den som förevisade mest genom att spela ihop gjorde det 10 gånger i timmen, och den som förevisade genom att spela ihop men gjorde det minst gjorde det 3 gånger i timmen.

Moment	Sammanlagt antal gånger	lektioner med moment	Medeltal per timme	Störst antal per timme	Minst antal per timme där moment görs
Förevisa rätt	113	23	11,3	42	2
Förevisa vad eleven gör fel	13	5	1	10	1,7
Annat	14	7	1,5	10	3

Alla lärare förevisade rätt men det skiljer 40 gånger per timme mellan den som förevisade rätt mest och den som förevisade rätt minst.

Extremprofilernas övriga moment per timme

Profil	Inte	Förevisa fel	Annat	Positiv kritik/feedback	Negativ kritik/feedback
Förevisar rätt 42 gånger per timme	18	10	-	54	2
Förevisar rätt 2 gånger per timme	0	-	10	22	-

Mellan de båda extremprofilerna skilde det en hel del även i övriga moment. Profil nr 1 som förevisade rätt flest gånger använde ordet *inte* 18 gånger per timme medan profil nr 2 inte använde ordet alls. Extremprofilen som förevisade rätt flest gånger förevisade fel 10 gånger men använde sig inte alls av möjligheten att förevisa på annat sätt. Den andra profilen förevisade inte fel men använde sig av andra sätt att förevisa 10 gånger per timme. Båda profilerna gav positiv kritik och feedback men profil nr 1 gav mest feedback, 54 respektive 22 gånger per timme. Profil nr 1 gav negativ kritik 2 gånger på en timme medan profil nr 2 inte gav någon negativ kritik alls.

Kritik/feedback

I detta moment mättes hur många gånger som eleven fick höra något positivt respektive negativt om det som presterats. De positiva kommentarerna var oftast ett "*bra*" men ibland även en längre kommentar och beskrivning av det som läraren tyckte var bra. De negativa kommentarerna var få och de gånger de delades ut var det kommentarer om att något gjorts fel.

Det var aldrig någon längre kommentar eller beskrivning av det som var dåligt. Sammanlagt så delades 200 positiva kommentarer ut och det skedde på samtliga lektioner. I medeltal så sades det positiva kommentarer 20 gånger per timme. Det högsta talet blev 54 gånger per timme och det lägsta 7,5 gånger per timme. Negativa kommentarer delades sammanlagt ut 5 gånger och de delades ut på 5 av 23 lektioner. I medeltal på 23 lektioner delades negativa kommentarer ut 0,3 gånger per timme. Som mest på de 5 lektionerna sades det något negativt 3 gånger per timme och som minst 1,5 gånger per timme.

Moment	Sammanlagt antal gånger	lektioner med moment	Medeltal per timme	Störst antal per timme	Minst antal per timme där moment görs
Positiv kritik/feedback	200	23	20	54	7,5
Negativ kritik/feedback	5	5	0,3	3	1,5

Alla lärare gav positiv kritik/feedback men i detta fall så blir det tre stycken extremprofiler, eftersom det var två lärare som gav lika lite positiv kritik.

Extremprofilernas övriga moment per timme

Profil	Förevisa rätt	Förevisa fel	Annat	Inte	Negativ kritik/feedback
Ger positiv kritik 54 gånger per timme	42	10	-	18	2
Ger positiv kritik 7,5 gånger per timme	4,5	-	3	16,5	-
Ger positiv kritik 7,5 gånger per timme	1,5	-	-	4,5	1,5

Profil nr 1, som gav mest positiv kritik, förevisade rätt 42 gånger per timme och fel 10 gånger per timme men använde sig inte alls av att förevisa på annat sätt. De båda andra profilerna förevisade rätt 4,5 respektive 1,5 gånger per timme men ingen av dessa förevisade fel. Den ena av dessa profiler förevisade på annat sätt 3 gånger per timme medan den andra inte använde sig av detta moment. Ordet *inte* användes 18 gånger av profil nr 1, 16,5 gånger av profil nr 2 och 4,5 gånger av profil nr 3. Negativ kritik gavs i två fall, 2 gånger per timme av profil nr 1 och 1,5 gånger per timme av profil nr 3.

Diskussion

Utifrån de resultat som här presenterats så uppfattas lektionerna i stort sätt som positiva. Lärarna använde ofta positiva kommentarer och gav eleverna beröm. Att visa på det som är dåligt gjordes mycket sällan. Istället visade man hellre hur eleven skulle göra och försökte på så sätt få fram ett önskat resultat. Undervisning som stödde mina tankar om hur man ska kommunicera med eleven kunde ses, men också undervisning som gick emot dessa tankar.

Kritik

Den positiva kritiken bestod ofta av ett *bra*. Det hade därför varit intressant att ha haft med två kolumner för den positiva kritiken i min studie, en för ordet *bra* och en för mer utförlig positiv kritik. Ordet *bra* kan sägas på flera sätt. En typ av *bra* ges nästan slentrianmässigt, medan andra *bra* utdelas med verkligt eftertryck.

Den negativa kritiken som gavs under lektionerna var mycket sparsam och den som gavs upplevdes som mild. Vanligtvis kunde kritiken bestå av en kommentar om något som var fel. Under dessa studier blev Gallweys (1974) tankar om den positiva kritiken och dess betydelse tydliga (se s.7). Då lärarna var bra på att berätta vad eleven gjorde bra blev en tystnad, eller en avsaknad av ett *bra*, lika med en betydelse av att det inte var bra. Det gavs därför en form av icke godkännande flera gånger under ett lektionspass. Om en lärare använde ordet *bra* mycket i sin undervisning och sedan någon gång uteslöt ordet så märktes det. I något fall upplevdes det som ett tydligt bevis på att läraren inte var nöjd med elevens prestation.

Att anamma Gallweys tankar och ta bort den positiva kritiken är att gå långt. Men att det finns möjligheter att få elever att uppleva det positiva och vad som är bra på fler sätt än genom positiva kommentarer från läraren, är tydligt. Studien har endast mätt den verbala positiva kritiken och inte tagit hänsyn till andra delar som också skapar positiv stämning. Men det finns många sätt att skapa en positiv miljö och upplevelse för eleven. Ett leende från en lärare, en positiv utstrålning, ett engagemang för eleven är alla delar som skapar ett positivt lektionsklimat och som sågs i flera fall under observationerna.

Ordet *inte*

Ordet *inte* kan vara svårt att avstå från. Under detta arbetes gång så har min medvetenhet om ordet *inte* ökat. Det är mycket lätt att använda ordet. Om något upplevs som fel är det enklare att påpeka att man *inte* ska göra på det sättet än att konstruera en motsats och istället ge den som uppmaning. Men det finns nästan alltid ett alternativ att säga till en *inte*-uppmaning (se litteraturkapitlet). Det var ändå sällan som ordet *inte* fick en allt för stor plats under lektionerna. Ordet användes ofta i ett längre utlägg. Det var ovanligt att höra det i en kraftigare uppmaning i stil med: ”gör *inte* så!!”. Eftersom hjärnan inte kan uppfatta ordet *inte* (se litteraturkapitlet) så blir en uppmaning med ordet *inte* kontraproduktivt. 12 gånger under en timme är *inte* speciellt stor användning av ordet *inte* men säkert går de flesta av dessa *inten* att byta mot mer konstruktiva uppmaningar eller positiva bilder.

Förevisning

Att förevisa och använda sig av det instruerande musikbruket (se s.6) är ett bra sätt att visa något för en elev. Att förevisa var ett moment som alla lärare använde sig av. Många lärare utnyttjar dock inte riktigt den fördel som man som musiklärare har, fördelen att kunna spela och visa något på sitt instrument. Flera lärare försökte att verbalt förklara för eleven vad som skulle göras. Att beskriva ett moment med ord kan många gånger vara ganska komplicerat och ta längre tid än att visa. Det finns heller ingen garanti för att eleven verkligen ska uppfatta vad som åsyftas. Många lärare är väldigt bra på att hantera sitt instrument och då eleverna kanske sällan lyssnar på instrumentalmusik hemma kan läraren bli en av få förebilder. Därför kan det vara viktigt för eleven att få höra och se så mycket som möjligt av lärarens spel. Men ord är trots allt ett hjälpmedel i att lära eleven något. Frågan är bara vilket förhållande musik respektive ord ska ha i undervisningen? I studien har det funnits lektioner där man spelat större delen av lektionen och lektioner där en stor del av tiden fyllts med lärarens prat. Att se hur mycket musik även korta lektioner kan innehålla var väldigt inspirerande. I dessa lektioner blir pratet just ett hjälpmedel till att få fram det som önskas. En stor mängd verbal information kan vara svår att ta till sig. Att förevisa kan innehålla mycket information, men det gäller att våga lita på att eleven uppfattar den, att man som lärare inte behöver förklara och verbalisera allt.

Att förevisa vad eleven gör fel är något som skedde mycket sällan. När en lärare använde sig av detta följde det alltid ett alternativ till förbättring efteråt. Troligtvis var lärarnas syfte att genom kontrast få eleven medveten om felet för att sedan kunna förbättra det. Precis som med ordet *inte* är det lätt att visa vad eleven gör fel, det är bara att härma. Lite mer krävs för att komma upp med en bild av vad som ska göras. Men om det på en förevisning av vad som är fel alltid följer en förvisning om hur man istället ska göra kan man i många fall ta bort den första. Men ibland, som till exempel Gallwey (1974) menar (se s.4), så kan eleven behöva bli medveten om vad hon gör. Att visa kan vara ett sätt, men det är mer effektivt att eleven får studera sig själv och själv förstå vad han/hon gör som inte är enligt med det resultat som ska uppnås. I ett sådant fall kan läraren förevisa på ett rätt sätt och sen låta eleven studera sig själv för att se vad som är skillnaden. Ett exempel från mina observationer var när läraren använde sig av det analytiska musikbruket (se s.6) och lät eleven testa både att göra ”fel” och att göra ”rätt”. Detta användes troligtvis för att få eleven att känna hur positivt det ”rätta” sättet var, till exempel genom att det låter mer eller känns bättre i kroppen.

Att med språkets hjälp skapa bilder var något som lärarna använde sig av, en del mer än andra. Till största del användes det i tal om kroppen. När läraren försökte beskriva hur kroppen skulle användas, vilka muskler som var aktiva, kom beskrivande bilder fram, till exempel tal om flöde. Dessa bilder närmar sig det expressiva språkbruket (se s.6) men det var egentligen bara en lärare som lät språket riktigt blomma ut i detta språkbruk. Detta liknar resultatet i Rostvall och Wests (2001) undersökning, där ingen av lärarna använde sig av det expressiva språkbruket (se s.6).

En sorts bild som många lärare gav var bilden av att något är svårt. Ofta sades det i en positiv anda som *”Här är det lite lurigt”* eller *”den här biten är den svåra”*. Troligtvis sades detta för att visa eleven att läraren förstod problematiken. Men om man utgår från till exempel Uneståhls (1996) tankar (se s. 2) så finns det en möjlighet att svårigheten snarare bekräftas än förenklas då sådana uttalanden görs. Många elever upplever säkert att det ibland är svårt att spela. Som lärare borde man då försöka ge bilder som går emot denna uppfattning, snarare än bilder som förstärker den.

Kommunikation och frågor

De flesta lärare försökte ha dialoger med eleven. Många lärare använde sig av det prövande/sökande språkbruket (se s.6) och det var vanligt att en lektion startade med en fråga, antingen om lektionen och ämnet och/eller en fråga om något personligt. Många lärare ställde frågor för att få eleverna att själva reflektera. Det verkar som att många lärare var medvetna om vikten av att eleverna tänker själva. Tyvärr fanns det en tendens av att inte hinna eller orka vänta på ett svar från eleven. Många gånger fick inte eleven den tid som verkligen behövdes för att tänka efter. Ibland blev den önskade kommunikationen därför en lotsning (se s.7) eller en envägskommunikation. I en lektion finns det ofta en tidspress och lärarens önskan om reflektion fick ibland inte riktigt plats i lektionstiden.

En annan tendens var att läraren förväntade sig ett speciellt svar på en fråga och därför inte tog till sig det svar som eleven gav. Många gånger gav läraren svarsalternativ på en fråga, kanske som ett försök att skynda på lektionen. Därför kan det vara viktigt att välja vad man frågar om. Om eleven ges tid att själv svara på frågan så finns det säkert stor möjlighet till att öka elevens medvetande och till att få en dialog med eleven. Men om lektionen består av frågor som eleven inte hinner tänka över, eller frågor som läraren själv besvarar kan läraren gott berätta vad syftet är istället för att försöka lirka fram ett svar.

Frågor användes också som en möjlighet att mildra avståndet mellan läraren och eleven. Det var vanligt att läraren frågade eleven: ”ska vi spela?” Frågan är dock om detta egentligen kan ses som en fråga? Läraren förväntar sig här ett svar som är ja, och använder egentligen frågan som ett alternativ till uppmaningen att nu ska vi spela. Frågor som dessa kunde göra eleven delaktig men också, om de användes allt för ofta, ta bort en del av lärarens auktoritet. Som lärare kan man gott använda sig av lite auktoritet. De lärare som studerats var alla alldeles för vänliga och trevliga för att kunna uppfattas som otrevligt auktoritära.

Det verkar som att lärarna verkligen ville elevernas bästa. De ville att eleverna skulle få med sig och lära sig så mycket som möjligt under lektionen. Den här goda avsikten, att vilja ge eleven så mycket som möjligt gav ibland en annan effekt. På någon lektion klarade eleven inte av ett moment, men istället för att riktigt reda ut problemet gick läraren vidare till nästa moment. Kanske tycker en del lärare att när de väl förklarat något för eleven är det elevens uppgift att fixa resten hemma. Det var vanligt att läraren gav många instruktioner på slutet av lektionen för att skicka med eleven så mycket som möjligt. En risk med detta är att eleven inte hunnit förstå vad som ska göras och därför inte kan göra momentet hemma. Eleven har naturligtvis ett ansvar att lära sig stycken och teknik genom egen övning, men om eleven under lektionstid inte hunnit förstå vad som ska uppnås kan arbetet hemma bli svårt.

En fråga är om läraren vill för mycket? Själva musicerandet fick ofta stå tillbaka till fördel för att ge så mycket information som möjligt. Istället för att spela ett stycke flera gånger under lektionen gick läraren ofta vidare till nya moment så fort som tonerna satts på plats. Detta sätt att lägga upp lektionen på ses även i Rostvall och Wests (2001) studie där det konstateras att musikbruket mycket sällan får komma till det expressiva utan stannar vid momentet att träffa rätt toner (se s.7). Som elev skulle man därför kunna få uppfattningen om att det enda som räknas är att tonerna sitter på rätt plats. Att uppleva hur ett stycke blir bättre för varje gång man spelar det, att hitta på en egen tolkning eller arbeta med det expressiva musikbruket, så som dynamik och olika tempi, sågs det lite av under mina studier. Naturligtvis finns det en problematik med kort lektionstid som läraren inte styr över och det måste ske ett urval i vad man vill ge eleven. Men ska verkligen musicerandet vara det som står tillbaka?

Extremprofilerna

I jämförelsen lärare emellan plockades de lärare ut som gjort ett moment antingen flest eller minst antal gånger. Detta är de så kallade extremprofilerna. I detta moment kom två lärare att utmärka sig. Den lärare som använde ordet *inte* minst antal gånger var också den lärare som förevisade mest genom att spela ihop med eleven. Den här läraren var mycket inspirerande. Lärarens lektioner var de som innehöll mest spelande och minst prat av alla lektioner. Läraren använde sig mycket av det beledsagande musikbruket (se s.6) och förevisade genom att spela med eleven, vilket de gjorde större delen av lektionen. Läraren använde sig också mycket av det expressiva musikbruket och hade ett musikaliskt och uttrycksfullt spel. Upplevelsen av den här lektionen blev därför musikalisk och kom att sticka ut bland observationerna, eftersom många lektioner aldrig kom till det här momentet. Läraren vågade också upprepa ett moment flera gånger vilket, enligt Rostvall och West (2001), är en förutsättning för att nå det expressiva stadiet i musiken.

Läraren som förevisade mest rätt var även den som gav mest positiv kritik. Samtidigt var den här läraren den som förevisade mest vad eleven gjorde fel, eller hur man allmänt gör fel. Att den här läraren hamnat bland extremprofilerna har troligtvis att göra med det ganska intensiva och höga lektionstempot. Läraren var engagerad och hade en stor vilja att hitta hjälpmedel till eleven. Den här läraren var en av de få lärare som använde sig av målade bilder och det så kallade expressiva språkbruket (se s. 6). Läraren var också den enda som bad en elev att låtsas vara någon annan, ett moment som enligt Gallwey (1974) kan föra eleven bort från sina förutfattade bilder om sig själv (se s.4).

Slutsatser

Min övertygelse är att den mentala träningens principer och tankar om tankens kraft går att applicera i en undervisningssituation. Under observationerna har lärare använt sig av dessa principer. Därför presenterar jag här några punkter som jag vill ta med mig ut i mitt arbetsliv. Dessa punkter baseras på olika författares tankar om mental träning och tankens kraft samt på inspiration från andra lärares sätt att arbeta. Tillsammans bildar de en liten hjälplista för mig och kanske även för andra som arbetar eller kommer att arbeta som lärare.

Hjälplista för undervisning/undervisningsmodellen

Förevisa

Var en förebild för eleven. Ge eleven möjlighet att genom flera sinnen uppleva hur instrumentet ska spelas, hur musik ska låta och hur det ser ut när man spelar.

Spara på ord

Ta till ord och verbala beskrivningar som hjälp till det man visar och när förevisningen inte räcker till.

Ge bilder som stämmer med målet

Visa på det som ska uppnås istället för att säga hur man inte ska göra. Ge kreativa uppmaningar och undvik negationer.

Våga upprepa

Våga upprepa saker om och om igen. Låt eleven få tid och utrymme till att ändra utan för mycket yttre kommentarer. Våga lita på att eleven förstått men kan behöva tid till att få det att fungera.

Fokusera på några saker

Våga fokusera på få saker. Ge eleverna möjligheten att ibland få gå djupare in ett moment även om det betyder att något annat får göras mindre.

Få eleven delaktig

Få eleven att själv reflektera och tänka genom till exempel frågor, men se till att ge tid till tankar och reflektioner. Var medveten om att det svar som eleven ger kanske inte stämmer överens med det som läraren tänker eller själv skulle svara.

Försök att få eleven uppmärksam på olika moment till exempel genom att studera sig själv och själv sätta ord på vad som ska göras istället för att alltid tala om hur eleven ska göra eller servera färdiga svar.

Låt eleven ibland formulera egna mål.

Led ibland bort uppmärksamheten från problemet

Arbeta med en svår del till exempel genom att flytta fokus en bit från problemet. Till exempel genom att rytmisera annorlunda eller spela annorlunda dynamiskt.

Låt eleven låtsas vara någon annan för att komma förbi förutfattade bilder av vad han/hon kan och inte kan.

Positiv miljö

Var medveten om att en positiv miljö kan skapas på många sätt, till exempel genom engagemang. Ge positiva kommentarer men försök också få eleven att själv uppleva det positiva och reflektera över det som bra, så att lärarens kommentarer inte blir det enda som visar om något är bra eller dåligt.

Fyll lektionen med så mycket musik som möjligt

Pedagogisk träning

Att få en vältränad fysik kräver sin träning och när man väl uppnått en god fysik behöver kroppen regelbunden träning för att behålla sin form. Uneståhl (1996) menar att den mentala träningen fungerar på samma sätt. En god mental hälsa behöver hela tiden underhållas. Att man som musiker måste hålla igång sitt spel för att det ska fungera är nog de flesta instrumentallärare medvetna om. Vad många kanske tänker mindre på är att även den pedagogiska biten kan behöva tränas. Många gånger verkar lärare ha en medvetenhet om vad bra pedagogik är, antingen genom egna tankar eller genom yttre information. Så att tillämpa sina tankar och idéer skulle kunna vara ett arbete som faktiskt pågår under hela ens verksamma yrkesliv, en slags träning för att hålla den pedagogiska hälsan i trim. Kanske kan man i detta arbete ta hjälp av Gallweys tankar om inlärningsprocessen (se s.4): Studera sig själv och bli medveten om sitt eget beteende. Se vad som kanske behöver göras annorlunda i förhållande till den pedagogik som man vill använda. Tro på att det går att ändra! Och så till sist, låt förändringen ske.

Tankar om kommande studier

Att studera andra lärare väckte både inspiration och tankar om det egna pedagogiska arbetet. Något intresseväckande under observationerna var förhållandet mellan musik och prat under en lektion. Det fanns stora skillnader lektioner emellan i dessa förhållanden och det var inspirerande att se hur mycket en del kunde spela, även under korta lektionstider. Det skulle vara intressant att mäta dessa förhållanden, se hur stor del av musikundervisningen som faktiskt fylls med musik.

Referenser

Alla sinnen, www.allasinnen.se/Frameset-Suggest.htm (2007-10-30)

Becker, M. (1993). Instrumental musikundervisning och ”lotsning” – ett metodiskt problem. Musikpedagogik, forskning och utveckling nr 1993:1, J B. Sundin (red). *Självbedömning och reflektion i musikutbildningen*. Malmö: Musikhögskolan, Lunds universitet.

Dyer, W.W. (1989). *Du ser det när du tror det*. Stockholm: Forum

Gallwey, T. (1974). *Tennis det inre spelet*. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag

Isaksson, Å. (1994). *Noter – in- och utläring*. Örebro: Musikhögskolan

Kåver, A. (2004). *Att leva ett liv, inte vinna ett krig* Stockholm: Anna Kåver och Bokförlaget Natur och Kultur

Lundberg, Å. (1991). *Rampfeber konsten att framträda under press*. Stockholm: Carl Gehrman's musikförlag

Patel, R. & Davidson, B. (1991, 2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur

Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling – En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget

Steinberg, J. M. (1983). *Effektiv inläring*. Stockholm: John M Steinberg och Liber Utbildningsförlaget

Törnblom, M. (2005). *Självkänsla nu!* Stockholm: Bokförlaget Forum AB

Uneståhl, L-E. (1996). *Integrerad Mental Träning*. Farsta: SISU idrottsböcker

Walsch, N. D. (1997). *Samtal med Gud*. Malmö: Richter

Westlund, C. (2002). *Gör studierna enklare*. Karlstad: Me University AB

Bilagor

Bilaga 1

Man kvinna

Hur startar lektionen?

Hur avslutas lektionen?

Att räkna

Inte ord

Förevisa

förevisa rätt

Förevisa vad eleven gör fel

Annat.....

Kritik / feedback

Positiv

Negativ

Information

Flera informationer på en gång

Endast en information åt gången

Egna tankar

Skapa / ge (mentala) bilder

Lugn/mod att sjunka in på djupet

Lyssnande på elever

Fokusförflyttning

lotsning

Hur uppfattar jag lektionen

Egna övriga tankar