



**LUNDS UNIVERSITET**

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2012

Läraryrket i musik

Marlene Nilsson

**Bra jobbat!**

Respons i musikundervisning i gymnasiets estetiska program



Handledare: Bo Nilsson

## **Abstract**

What are the thoughts and opinions of teachers and students at the Arts Programme regarding response in music teaching? The purpose of this study is to increase awareness about response on music education in the Arts Programme in Swedish upper secondary school, and to gain insight into how students find motivation after receiving response from their teachers.

This essay is based on a qualitative study, where data has been collected through interviews with students and teachers at the Arts Programme in two different schools in Skåne, Sweden. The literature used in this study reflects both negative and positive response in teaching.

The results show that formative assessment and feedback is most appropriate for students' development. It is always good to give credit, as long as it is genuine. However, teachers should always be wary with negative criticism. Both students and teachers experience that education which is honest and concrete is the best way to achieve students' goals.

*Title: Well done! - Response in music education in the Arts Programme in upper secondary school*

*Keywords: Response, feedback, reinforcement, assessment, music teaching*

## **Sammanfattning**

Hur resonerar elever och lärare på musikestetiska programmet kring respons i musikundervisningen? Syftet med denna studie är att öka kunskapen om respons i musikundervisningen på estetiska programmet, samt få en inblick i hur elever hittar motivation efter respons från sina lärare.

Uppsatsen bygger på en kvalitativ undersökning som är formad efter intervjuer med elever och lärare på estetiska programmet på två olika gymnasieskolor i Skåne. Litteraturen som används i denna studie speglar negativ och positiv respons i undervisningen.

Resultatet visar att formativ bedömning och återkoppling är lämpligast för elevers utveckling. Det är alltid bra att ge beröm, så länge det är äkta. Däremot bör lärare alltid vara försiktig med negativ kritik. Eleverna och lärarna upplever och har erfarenhet av att undervisning som är ärlig och konkret fungerar bäst för att nå elevernas mål.

*Sökord: Respons, återkoppling, förstärkning, bedömning, musikundervisning*

## **Förord**

Arbetet med denna uppsats har varit en utmaning, men också otroligt lärorikt och givande. Jag har fått många nya erfarenheter och tankar. Kunskapen som jag fått om respons kommer garanterat att användas som ett starkt verktyg i mina framtida lärarsituationer och jag hoppas att det även kan inspirera andra lärare till att känna likadant. Innan mitt skrivande påbörjades visste jag att respons i undervisningen var viktig. Idag är jag ännu mer säker på att det stämmer och även medveten om hur och varför den ska ges.

Jag skulle vilja rikta ett tack till min handledare Bo Nilsson för många goda tankar och råd, samt för snabba svar och tillgänglighet. Jag vill även tacka mina systrar och Albin för positiv energi när det har känts en aning tungt. Tack till Ida Westberg för hjälp av korrekturläsning. Sist ett tack till Annika och PeO för er vilja att hjälpa till, ert stöd och era korrekturläsningar.

Marlene Nilsson

Tomelilla, 2013-01-02

## Innehåll

1. Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställning.....	5
1.2 Definition av begrepp.....	6
2. Teoretisk bakgrund.....	7
2.1 Positiv respons.....	7
2.2 Negativ respons.....	8
2.3 Summativ och formativ bedömning.....	9
2.4 Olika slag av bedömning.....	11
2.5 Förstärkning som metod.....	13
2.6Handledning.....	13
3. Metod.....	16
3.1 Val av metod.....	16
3.2 Urval av informanter.....	16
3.3 Procedur.....	17
3.4 Analys.....	18
4. Resultat.....	20
4.1 Positiv och negativ respons i musikundervisningen.....	20
4.1.1 Personlig respons och motivation.....	20
4.1.2 Förtroende och tillit.....	21
4.1.3 Respons utanför klassrummet.....	22
4.1.4 Konkurrens och uppmärksamhet.....	22
4.2 Konkret ärlighet.....	24
4.3 Respons i gruppundervisning.....	25
4.4 Kompisrelation, lärare & elev.....	26
4.4.1 Vikten av hur respons ges.....	27
4.4.2 Lärandets trappsteg.....	28
4.4 Sammanfattning av resultat.....	29
5 Diskussion.....	30
5.1 Respons i alla dess former.....	30
5.1.1 Formativ bedömning.....	30
5.1.2 Äkta, konkret och positiv respons.....	31
5.1.3 Förtroende mellan lärare och elev.....	32
5.1.4 Ignorans eller tystnad - ingen respons alls.....	33
5.1.5 Utskällning - psykisk och fysisk bestraffning.....	35
5.2 Det gemensamma språket.....	35
5.3 Slutsats.....	36
5.4 Avslutande reflektion.....	38
5.5 Fortsatt forskning.....	39
Referenser.....	40
Bilaga.....	42

## **1. Inledning**

Under utbildningen på Musikhögskolan i Malmö har vi vid många tillfällen under lektioner diskuterat hur lärare ska stärka sina elever och motivera dem till att öva och utvecklas i musik. Samtidigt som dessa diskussioner har förts har jag undrat om vi verkligen har kommit fram till något slutresultat. Det som jag valde att skriva om är väsentligt för en lärare att vara medveten om, eftersom det är lärarens ansvar att se till att varje elev utvecklas i sin undervisning. Kan musiklärare genom respons på olika sätt påverka sina elever till att vilja spela och sjunga mer? Var ligger balansen för att lärarens kommentarer ska hjälpa och inte stjälpa?

Kunskap om hur vi som blivande musiklärare ska ge respons åt våra elever har inte varit en tillräckligt stor del av min utbildning, jag känner att denna information har saknats. Speciellt nu när det talas mycket om formativ bedömning i det nya betygssystemet, Lgy11. Därför valde jag att fördjupa mig i vad respons till elever innebär. Efter detta arbete hoppas jag att jag är en aning klokare och har lärt mig något som jag och andra blivande lärare kan få användning av inom vårt framtida yrke.

### **1.1 Syfte och frågeställning**

Syftet med denna studie är att skaffa kunskap om vad som gör elever motiverade till att utvecklas och öva mer på sitt musikaliska hantverk. Hur reagerar elever på sin lärares bedömningar och yttranden angående deras spelande? Hur resonerar lärare i sina uttalanden till eleverna? Själv har jag läst det musikestetiska programmet på gymnasiet och det var där och då jag bestämde mig för att bli musiklärare och sångpedagog. Mina egna erfarenheter från den tiden är att många av eleverna börjar öva mer än tidigare på sina instrument och blir väldigt inspirerade och påverkade av sin omgivning. Frågeställningen är därför följande:

- Hur resonerar elever och lärare på musikestetiska programmet kring respons i musikundervisningen?

## **1.2 Definition av begrepp**

Det sägs att ett kärt barn har många namn. *Kritik, beröm, återkoppling, feedback* och *respons* är olika ord med liknande betydelse, men med olika laddning. ”Kritik” har en negativ laddning och ”beröm” en mer positiv. ”Respons” uppfattas som mer neutralt och är därför det begrepp som är valt i detta arbete. I denna uppsats ses respons som ett begrepp som innefattar återkoppling, beröm och kritik. I intervjuerna förekommer samtliga begrepp.

Arbetet kommer även att diskutera formativ och summativ bedömning. Skolverket beskriver summativ bedömning med dessa ord: ”En bedömning med avsikten att summera vad eleven lärt sig har ett summativt syfte. [...] I sammanställningen presenteras ett urval av aktuella studier som ur olika perspektiv behandlar bl a betyg och nationella prov” (Skolverket, 2013).

Bedömning som är formativ innebär att både läraren och eleven är delaktiga i bedömningen (Skolverket, 2012). ”En formativ bedömningsprocess kännetecknas av att målet för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i förhållande till målet och att återkoppling ges som talar om hur eleven ska komma vidare mot målet” (Skolverket, 2012).

## **2. Teoretisk bakgrund**

I det teoretiska kapitlet hänvisas det till litteratur som beskriver negativ och positiv respons, samt återkoppling, formativ bedömning, ledarskap och samspel mellan musiklärare och deras elever.

### **2.1 Positiv respons**

Stukát (1995) skriver om hur viktigt det är att slösa med positiv respons när eleven har svårt att komma igång eller när humöret sjunker, men han menar samtidigt att det måste vara äkta och naturligt när det ges. Bli det sagt på fel sätt kan det istället få motsatt effekt. Det ska vara sagt på ett spontant vis som är kopplat till det som har utförts, menar Stukát (1995). Birnik (1999) är inne på samma spår. Läraren bör visa kärleksfullhet till sina elever, framförallt när de har svackor, då behöver just de eleverna extra mycket bekräftelse och förtroende från läraren för att de ska kunna komma vidare i sin utveckling (Birnik, 1999).

För att bedömningen ska vara effektiv bör den ges så nära utförandet som möjligt (Lundahl, 2011). Lundahl menar att elever som presterar lite sämre är i större behov av omedelbar bedömning och fler kommentarer som är specifikt riktade mot deras mål, medan elever som presterar starkt inte behöver kommentarer lika nära sin prestation och inte heller kommentarer som ger dem bekräftelse, utan istället något som utmanar dem.

”Att arbeta med återkoppling är en aktiv process i syfte att ändra förhållandet mellan faktiskt resultat och förväntat resultat” (Lundahl, 2011 s. 55). Återkoppling och feedback nämns i Lundahls bok, men det har samma innebörd menar författaren. Däremot får inte återkoppling och feedback förväxlas med kunskap om resultat. Kunskap om resultat kan innebära att eleven vet hur mycket poäng han eller hon fick på sitt senaste prov (Lundahl, 2011).

Den återkoppling som är mest effektiv för eleven, är den som är tydlig och konkret för vad som bör göras för att målet ska nås. Den som däremot är minst effektiv är återkoppling som beröm, belöningar eller bestraffning för eleven, eftersom dessa återkopplingar inte innefattar vad eleven gjort som varit bra eller mindre bra. Det är även viktigt att återkopplingen som ges är riktad mot elevens uppgift eller mål och inte mot eleven som person (Lundahl, 2011). Samtidigt vill Lundahl förtydliga att alla människor inte är mottagliga för alla typer av

feedback. ”För att feedback ska fungera effektivt för lärandet behöver den rikta sig mot uppgiften som ska utföras och innehålla information om hur uppgiften kan utföras mer effektivt” (Lundahl, 2011 s. 55).

## **2.2 Negativ respons**

Negativ respons beskrivs bland annat av Sigsgaard (2003). Han skriver i boken *Utskälld* om en undersökning som genomförts på två förskolor i Danmark under slutet av 1990-talet. Undersökningen gick ut på att lärarna skulle bli medvetna om hur mycket skäll de gav varje dag. De genomförde intervjuer, både med lärarna och barnen, och lärarna förde även loggbok under perioden. Sigsgaard menar att skäll är något fullkomligt onödigt i barnens utveckling och något som har följt med oss i våra traditionsmönster. Skäll ingår inte i vår pedagogiska utbildning, utan istället är det något som tillhör vår kultur. Att ge skäll är därför en dålig vana och en metod som lärare och vuxna behöver öva länge på för att bli av med. Sigsgaards (2003) studie är gjord i Danmark, och Bengt-Erik Andersson, som skrivit förord till den svenska upplagan, menar att den även speglar Sveriges skolor och hem när det kommer till utskällningsmetoder.

”Det är liksom att slå med rösten”, svarade en femårig flicka på frågan om vad skäll är (Sigsgaard, 2003 s. 11). Skäll är den hårdaste och mest negativa responsen vi kan ge, menar Sigsgaard (2003). Många gånger kommer den ogrundat fram och förvirrar barnen. Lärarna beskriver själva i sina loggböcker att de inte alltid förstår varför de skällde på barnet eller barnen, men att det ibland är svårt att hålla tillbaka på grund av irritation, trötthet eller brist på personal som lett till underbemanning (Sigsgaard, 2003).

Stensmo (2000) skriver om positiv och negativ förstärkning. Negativ förstärkning kan innebära bestraffning som till exempel att eleven blir utslängd från klassrummet. Nackdelen med bestraffning är att eleven lär sig vad som *inte* ska göras, inte *vad* som ska göras, menar Stensmo. Han menar också att det finns en risk för att eleven drar sig undan om eleven endast får negativ förstärkning. ”Straff i kombination med förstärkning av alternativa beteenden är därför den enda rimliga strategin” (Stensmo, 2000 s. 39). Istället för att ge negativ förstärkning kan det alltså vara bättre att poängtera det som är positivt. Vidare skriver Stensmo (2000) att elevens handlingar, om de är negativt riktade, ibland kan vara bättre att ignorera istället för att tydliggöra dem, eftersom förstärkningen annars belyser fel moment i elevens beteende.



Att ge skäll är som en monolog, skriver Sigsgaard (2003). För att ge barnet en chans att försvara sig och en möjlighet för läraren att förstå situationen måste det bli en dialog mellan läraren och barnet. Barnet har egna logiska förklaringar som vuxna och lärarna inte alltid förstår.

Vi kan bemöta barn hur som helst, därför att vi inte betraktar dem som jämlikar. Men bara därför att de inte har de vuxnas erfarenheter och kunskaper betyder det inte att de är mindre värda, eller att de inte är värda samma respekt som vuxna. Vi gör ofta det misstaget att vi tolkar barns beteende som obetänksamt eller som ett tecken på medvetet trots mot oss vuxna, när det i själva verket för barnet kan vara ett mycket logiskt och naturligt beteende, som vi borde lära oss att förstå (Sigsgaard, 2003 s. 11).

I Sigsgaards (2003) undersökning antecknade lärarna även varandras utskällningar och händelser som de var inblandade i. Läraren som var med i utskällningsmomentet hade oftast en förskönad bild av händelsen och menade att utskällningen var befogad, medan läraren som tittat på och antecknat istället ansåg att lärarens utskällning var orättvis. Efter varje händelse av skäll på förskolan blev barnen intervjuade och tillfrågade om vad som egentligen hade hänt. I nästan alla fall hade barnen och läraren som skällde helt olika syn och förklaringar på händelsen (Sigsgaard, 2003).

I intervjuerna tillsammans med barnen, en och en, var de alla överens om att det skälldes mycket på deras förskola. Det visade sig längre fram i en rapport från lärarna vad anledningen till detta kunde bero på.

Någon ger dem skäll för att de slår med besticken på tallriken vid frukosten, någon annan retar sig på spring i korridorerna och en tredje skäller för att någon har brutit av grenarna på ett träd. Det gav en god förståelse av barnens uppfattning att det skälls mycket (Sigsgaard, 2003 s. 97).

Sigsgaard citerar från en tv-intervju med en elvaårig pojke som pratar om sin pappa som även är hans tränare i dans: ”När han skäller på mig blir jag ledsen och nervös, och då blir jag ännu sämre och då skäller han ännu mer” (Sigsgaard, 2003 s. 149). Efter detta citat och deras undersökningar på förskolorna, menar Sigsgaard (2003) att negativ respons i form av utskällning bara förvärrar barnens utveckling och förmågan att behålla en självkänsla.

### **2.3 Summativ och formativ bedömning**

Lundahl (2011) beskriver betyg som negativt för elevernas utveckling. Kort sagt kan skillnaden mellan formativ och summativ bedömning beskrivas som att formativ bedömning

ges i syfte att stärka elevens lärande, medan summativ bedömning används i avsikt med att ta reda på elevens kunskapsnivå (Skolverket, 2012). Formativ bedömning innebär att kommunicera så att alla mål är tydliga och att alla krav är samma för alla (Skolverket, 2012). Lundahl (2011) menar att summativ bedömning i sammanhang med återkoppling, inte ger mycket information åt eleven om vad som bör göras på ett annorlunda sätt för att nå upp till det mål som önskas. Betyget visar bara det slutgiltiga resultatet och inte hur det kan bli bättre eller utvecklas.

Lundahl (2011) skriver också att det ofta uttrycks att betyget ska påverka eleven genom att ”locka med en morot” för att eleven ska kunna anstränga sig maximalt. Lundahl menar att eleven uppfattar sin utveckling bättre och medför större framsteg om eleven istället får vara med i återkommande och naturlig bedömning. Läraren bör tydliggöra alla mål och planering i början av kursen för att eleverna ska vara delaktiga och förberedda på återkoppling under kursens gång. ”Om eleverna inte har en klar bild över vart de ska, får de också svårt att ta ansvar för sitt lärande” (Lundahl, 2011 s. 90). Lundahl tycker att en av lärarens främsta uppgifter är att se till att eleverna förstått målet för varje kurs. Ett sätt att göra detta på kan vara att eleverna får vara med och tolka läroplaner och kursplaner. Anders Jönsson, som jobbar på Malmö högskola, säger följande:

Problemet med att inte kommunicera några förväntningar på förhand, är att eleverna är helt utlämnade till lärarens godtycke. De kan aldrig själva ta ansvar för sitt lärande om de inte får ta del av Den hemliga koden, utan är helt beroende av läraren som i ensamt majestät kan avgöra vad som är bra och inte (Skolverket, 2012).

Forskning tyder på att formativ bedömning är det bästa sättet för att utveckla elevens lärande. Lundahl (2011) nämner självbedömning som utvecklande för eleven, av samma anledning som bedömning mellan klasskamraterna. Då menar Lundahl att eleven får bättre inblick av bedömningskriterier, kursplaner och mål. ”Bedömningens funktion i lärandet är inte bara att värdera en prestation utan även att stimulera och främja elevernas kunskapsutveckling” (Lundahl, 2011 s. 89). Om skolan och lärarna kan hjälpa eleverna att fokusera mer på sitt kunnande och tänkande och inte låsa sig vid betygen, tror Lundahl (2011) att elevernas motivation för utveckling kommer att öka.

## 2.4 Olika slag av bedömning

Lundahl (2011) beskriver Ruth Butlers effektstudie från 1988, då hon använt tre olika grupper av elever som utfört ett och samma prov. Den första gruppen fick betyg som återkoppling, den andra fick betyg och kommentarer och den sista fick endast utförliga kommentarer. Efter utdelningen av betyg och kommentarer följde Butler elevernas utveckling. Det visade sig att den grupp elever som fått betyg *och* kommentarer utvecklades minst, och den grupp som bara fått kommentarer utvecklades mest (Butler, 1988, refererat i Lundahl, 2011). Senare i Butlers undersökning var det en elev, som hade fått både betyg och kommentarer, som skrev att han endast kunde memorera betyget och dessvärre inte kommentarerna.

Stukát (1995) skriver om olika sätt för en lärare att skapa intresse för lärande och kunskapsengagemang hos eleverna. Ett uttryck som dyker upp är *strokes*, som innebär uppskattning eller uppmärksamhet till eleven (Stukát, 1995). Strokes kan också innebära negativt bemötande, som till exempel föraktfulla blickar eller negativ kritik. ”Att inte få några strokes alls av sin omgivning kan vara värst; att bli osynlig är förödande” (Stukát, 1995 s.58). Han menar alltså att negativ respons för eleven är bättre istället för ingen alls. Strokes kan också vara verbala positiva uttalanden eller en enkel uppskattande blick som ger en positiv effekt hos eleven, ett slags beröm (Stukát, 1995).

Förväntanseffekten kan vara oundviklig på en arbetsplats som skolan, menar Stukát (1995). Går det ett rykte om en elev som påstås vara en bråkstake, då har den nyanställda läraren redan fått en bild av hur eleven förväntas vara.

Några negativa exempel:

- elev som läraren behandlar som bråkstake blir bråkstake
- elev som läraren betraktar som obildbar blir obildbar

Några positiva exempel:

- elev som läraren litar på lever ofta upp till detta förtroende
- elev som läraren betraktar som duktig och framgångsrik utvecklas snabbt

(Stukát, 1995 s. 65-66)

Lundahl (2011) menar samma sak som Stukát (1995), blir barn bedömda på ett visst sätt så uppfattar de sig själva även på det sättet. Det är utifrån bedömningen som eleven kan utvecklas. Lundahl (2011) skriver att formativ bedömning är det bästa sättet för utveckling hos eleverna. Han menar också att klasskamraterna ska ge återkoppling till varandra för att nå

framsteg, då förstärks även elevernas förmåga att kommunicera. Han tror att eleverna ser saker som inte läraren ser, och att de då stärker varandra att utvecklas, samt att de kan relatera till sin egen utveckling under tiden som de analyserar sina klasskamrater (Lundahl, 2011).

Zandéns (2010) avhandling handlar om hur musklärare samtalar och samarbetar tillsammans i Sverige. Zandén menar att kunskapen om bedömning i musik är väldigt personlig hos dagens aktiva musklärare. Han menar även att andra kurslärare diskuterar flitigare och utbyter kunskaper och tips med varandra på en annan nivå jämfört med musklärare. Risken med att musklärare inte delar tankar och upplevelser är att lärarens personliga uppfattning om elevens förmåga kan väga för tungt i bedömning i betygsättningen (Zandén, 2010). Journalisten Claesdotter intervjuade Zandén för en artikel gällande musklärares brist på att samtala om ämnet musik i *Lärarnas tidning*.

Om undervisning och betygsättning ska ha någon chans att närma sig likvärdighet och rättvisa förutsätter det att lärarna som grupp har någon form av professionell, gemensam, kollegial referensram och tolkningsmodell för att förstå betygskriterierna. Det måste finnas ett pågående samtal mellan lärare, ett samtal som hela tiden låter kriterierna möta konkreta elevprestationer. I annat fall riskerar lärarnas privata tolkningar och värderingar att få för stor tyngd (Claesdotter, 2010).

Zandén tror att musiker i allmänhet har svårt att tala om musik och den musikaliska klangen. Han tror också att musklärare sällan får chans att konkret diskutera elevernas prestationer och utveckla ett gemensamt musikaliskt språk tillsammans (Claesdotter, 2010). En av anledningarna kan bero på att musklärare ofta jobbar som ensam musklärare på en skola och/eller att de inte ser sig som experter i undervisningen utan istället som handledare, tror Zandén (Claesdotter, 2010).

Läraren ska enligt läroplanen ge återkoppling med jämna mellanrum till eleven (Zandén, 2010). Det är även lärarens uppgift att hålla kontakt med föräldrar och elever vid information gällande skolan och elevens kunskapsnivå. Zandén menar att det ställs höga krav på lärarnas språkliga förmåga att tala om sitt undervisningsämne, denna kunskap finns det enligt Zandén brist på inom musikämnet. ”Undervisning handlar om att på ett professionellt sätt underlätta elevers eller studenters lärande genom att arrangera lärsituationer och ge återkoppling med utgångspunkt i didaktiska bedömningar” (Zandén, 2010, s. 55). Med didaktiska bedömningar menar Zandén (2010) att bedömningen skall vara lärande.

Zandén säger att lärarprofession i musik hade stärkts vid samarbete från kollega till kollega eller genom samarbete med närliggande skolor (Claesdotter, 2010). Om musiklärare hade talat samma språk och haft tydligare nivåer i bedömningskriterierna, hur det till exempel ska låta för varje betygsgräns, hade det höjt statusen på musikundervisningen i Sverige. Denna kunskap menar Zandén borde påbörjas redan under musiklärares utbildning, på musikhögskolorna, för att skapa ett större intresse hos de blivande lärarna (Claesdotter, 2010).

## **2.5 Förstärkning som metod**

Stukát (1995) nämner begreppet *förstärkning* som är en typ av återkoppling till eleven. Det kan vara en stjärna i boken när det har gått riktigt bra, eller betyg som visar elevens utveckling. Förstärkning är alltså inte alltid något positivt, eftersom betygen kan variera och vara givna långt efter elevens handlingar, menar Stukát (1995). Får eleven låga betyg kan det istället innebära negativ utveckling. ”Elevens handling och efterföljande förstärkning ska ligga så nära varandra i tiden som möjligt” (Stukát, 1995 s.11). Stukát (1995) skriver också att hur eleven uppfattar och tar till sig kritik eller beröm beror helt och hållet på vad eleven har för mål för tillfället

Precis som Stukát (1995), skriver Stensmo (2000) om förstärkning. Positiv förstärkning kan vara att eleven får beröm eller någon typ av belöning efter sin handling. Stensmo (2000) pratar om positiv förstärkning i fyra olika sammanhang. *Materiella förstärkare* kan vara ätbara eller användbara saker som godis eller leksaker. *Aktivitet* som förstärkare kan vara lekar eller spel. *Symbolförstärkare* eller *teckenförstärkare* kan vara en guldstjärna i boken och sist *sociala förstärkare* kan vara positiva ord som beskriver elevens handlingar. Stensmo (2000) menar att positiv förstärkning är viktigt för att eleven ska bibehålla lusten och kunskapen.

## **2.6Handledning**

Birnik (1999) har undersökt hur lärare funderar kring handledning till sina elever och vad de anser vara deras främsta uppgift som lärare. Han skriver om hur viktigt det är att läraren är medveten om sig själv. Läraren måste se sina elever som individer och att alla är unika, samtidigt som läraren själv inte bara agerar och visar sig som lärare utan även som en person med egenskaper, menar Birnik (1999). Birnik refererar även till Cooper;

(...) lärarens förmåga att inte se ”eleverna som personer du gör saker med utan snarare som individer fullt kapabla till att göra saker för sig själva när de känner sig betrodda, respekterade och uppskattade” (Cooper, 1995 s. 34, refererat i Birnik, 1999 s. 23).

Lärarna som Birnik (1999) har intervjuat är alla överens om att de är där för att hjälpa eleverna, för att stärka deras självförtroende, lyssna på dem, ge dem sympati, ge dem förtroende som visar att lärarna litar på dem (Birnik, 1999). Birnik refererar till ytterligare en författare, Vonk, som beskriver en mentor och lärares alla viktiga egenskaper.

En mentor ska enligt honom vara reflekterande, ha ett öppet sinne, ha förmågan att lyssna, vara empatisk, vara kreativ samt ha en hjälpsam inställning. Mentorn ska dessutom vara kunnig i sitt ämne, skicklig yrkesutövare samt besitta förmågan att skapa interpersonella relationer till studenterna (Vonk, 1994 s. 3, refererat i Birnik, 1999, s. 58).

De främsta och återkommande punkterna för en lärares bästa egenskaper i Birniks (1999) forskning, är att läraren ska vara en guide som kan leda eleverna och som är en stödjande och sympatisk person. Stensmo (2000) nämner tre liknande huvudpunkter för en god lärarkompetens:

- Ämneskompetens; läraren har kunskap inom ämnet som han/hon undervisar i.
- Didaktisk kompetens; läraren har kunskap inom skolundervisningens form och innehåll.
- Ledarkompetens; läraren kan leda och organisera i klassrummet (Stensmo, 2000).

Stensmo (2000) beskriver även motivation hos människan. Han menar att det finns två olika mål för motivation, antingen att uppnå ett mål eller att undvika något. Det är skillnad på elevens inre och yttre motivation, menar Stensmo (2000). Inre motivation handlar om egen vilja, nyfikenhet, om elevens sätt att göra upp mål, följa målen på eget initiativ och bedöma sitt eget arbete. Yttre motivation har istället tyngd på ”morötter” och ”piskor” från sig själv eller läraren för att vara aktiv och motiveras för att fullfölja sina utsatta mål (Stensmo, 2000).

Målen kan finnas inom människan i form av behov som ska tillfredsställas eller resurser som kan utvecklas. Målen kan också finnas utanför människan i form av vinster eller belöningar som kan uppnås eller kostnader och straff som kan undvikas (Stensmo, 2000 s. 10).

Mål och motivation formas efter personens miljö och känslor. Lärarens uppgift är då att hjälpa eleven att hitta sina mål och uppnå dem. Stensmo (2000) skriver också att eleven måste *äga*

sina mål för att eleven ska bli engagerad och känna att målen är relevanta för just honom eller henne. Precis som att alla elever lär olika poängterar Stensmo (2000) att lärare leder och lär ut olika. Varje lärare bör hitta sin egen lärostil och trivas i den.

Även Aspelin (2012) nämner vikten av att hålla en god relation mellan lärare och elev i klassrummet. Det är inte bara kunskapsmål som står i fokus för de skolor som har hög måluppfyllelse, det är även stor vikt på omsorg i deras lärande för att ge eleverna trygghet och förtroende (Aspelin, 2012). ”Jag menar att det inte går att tala om elevers prestationer utan att beakta undervisningens relationella kvaliteter” (Aspelin, 2012). Han säger också att svensk skola är framgångsrik och har god kunskap inom målen och det sociala. Aspelin tror att svensk skola kommer vara en internationell förebild i framtiden så länge utvecklingen för läraren och elevens relation fortskrider. Att visa kärleksfullhet mot sina elever menar Aspelin (2012) är en viktig grund för den interpersonella relationen. Känner eleven att läraren vill honom eller henne väl, visar respekt, förtroende och omsorg kommer möjligheter för deras samarbete att växa (Aspelin, 2010).

### **3. Metod**

I detta kapitel beskrivs val av datainsamlingsmetod och val av informanter. Här förklaras hur utförandet av intervjuerna genomförts samt genomförande av analys av dem. I första delen presenteras vilken typ av metod som använts, i andra delen vilka informanter som valdes och varför. I tredje delen beskrivs tillvägagångssätt av datainsamlingsmetod och i den sista delen av metodkapitlet beskrivs arbetets analys.

#### **3.1 Val av metod**

Denna undersökning har varit explorativ, det vill säga att uppgiften har varit att få mer kunskap och information inom ämnet (Patel & Davidson, 2011). Därför passade det bra att genomföra en kvalitativ undersökning. En sådan genomförs med ord, till exempel genom intervju, observation eller en specifik samtalsmetod (Kvale, 1997 och Patel & Davidson, 2011). Jag valde att genomföra intervjuer för min studie. I en forskningsintervju är frågeställaren fokuserad på informantens syn på ämnet. Intervjuaren bör vara lyhörd och självkritisk till sina egna antaganden och hypoteser under och efter intervjun, som aldrig skall vara styrd med ledande frågor (Kvale, 1997).

Två olika intervjumallar är framtagna, en för lärarna och en för eleverna. Mallen användes som stöd vid intervjuerna, men det ställdes även följdfrågor. Denna flexibilitet har varit viktig för att skapa en öppenhet och bredd i svaren. Därför kan intervjuerna beskrivas som halvstrukturerat utformade, detta för att ge ett mer lättillgängligt samtal och nå informanternas åsikter och tankar (Kvale, 1997).

Frågorna till intervjuerna framtogs med hjälp av förberedande läsning av Kvale (1997) och Patel & Davidson (2011) samt av det teoretiska kapitlet. Två pilotintervjuer genomfördes med hjälp av en studerande på musikhögskolan i Malmö. Personen fick då föreställa både lärare och elev vid dessa två olika mallar med frågor. Efter testintervjuerna lades det till en fråga som ansågs viktig.

#### **3.2 Urval av informanter**

Eftersom frågeställningen handlar om hur elever och lärare resonerar kring respons i undervisningen, har intervjuer genomförts med både elever och lärare. Tanken var att eleverna skulle svara ur ett individuellt perspektiv och lärarna av yrkeserfarenhet. Eleverna och lärarna har olika perspektiv till ämnet och därför är båda sidor avgörande för undersökningen.



Under höstterminen 2012 kontaktades tre musiklärare, två kvinnor och en man, som blev tillfrågade om de ville vara informanter för denna undersökning. De jobbar på musikestetiska programmet på två olika skolor i Skåne och undervisar i blandade musikämnen som ensemble, kör, sångundervisning och rytmik. De lärare som tillfrågades har alla jobbat i över tio år som musiklärare och har därför god erfarenhet av sin arbetsroll, samt inom uppsatsens frågeställning som är relevant i deras yrke. Lärarna ombads att fråga tre till fyra elever om de kunde tänka sig att vara med på en gruppintervju. Elever som övade och var pratsamma skulle vara en fördel för intervjun.

Ämnet för intervjuerna blev inte avslöjat i förväg, varken för eleverna eller för lärarna. Detta för att inte riskera påverkan av intervjupersonernas svar (Kvale, 1997). ”Att ge information om en undersökning betyder att känsligt balansera mellan detaljerad överinformation och utelämnande av aspekter som kan vara betydelsefulla för undersökningspersonerna” (Kvale, 1997 s.107). Kvale skriver att undersökningens generella syfte bör avslöjas, men inte detaljerna. Däremot är det viktigt att vara tydlig och informera om det finns risker för informanterna, tala om för dem att de deltar frivilligt och att de förblir anonyma i undersökningen (Kvale, 1997).

### **3.3 Procedur**

Lärarna kontaktades via mail och det bestämdes träff. Intervjuerna genomfördes hösten 2012 på informanternas arbetsplats i respektive skola. Intervjuerna spelades in med hjälp av en ljudupptagare, Zoom H4-N. Efter intervjuerna lyssnade jag på inspelningarna och transkriberade dessa. ”Att transkribera innebär att transformera, att ändra från en form till en annan” (Kvale, 1997 s. 152). Talspråket har jag valt att göra om till skriftspråk för att öka förståelsen för läsaren.

Innan intervjuerna startade berättades det kort om examensarbetet och dess forskningsfråga. Det förtydligades också att de alla förblir anonyma i arbetet och att inspelningen endast behandlades för konfidentiellt bruk vid senare tillfälle vid transkribering. För att underlätta för läsaren har därför fiktiva namn givits åt alla lärare och elever som medverkade i intervjuerna.

Under intervjuerna med lärarna, som utfördes enskilt, satt vi i ett ostört rum. Lärarna har jag valt att kalla Kristin, Henrik och Sofia. Kristin undervisar främst i sång och kör. Henrik

undervisare i ensemble och rytmik och Sofia undervisare i sång och ensemble. Intervjuerna varade cirka 30 minuter.

Under gruppintervjun med eleverna, som jag valt att kalla Stella, Anna, Lisa och Emma, hittades ett ledigt ensemblerum där vi kunde sitta. Inför gruppintervjun ombads de att inte prata samtidigt då det spelades in, eftersom det då skulle bli lättare att transkribera senare. De uppmanades till att starta en diskussion om de kände för det eller inflika något i varandras svar. Frågorna ställdes riktade till en elev i taget, men alla fick svara på samma fråga efter hand. Anledningen till att metoden gruppintervju valdes, istället för intervju med eleverna en och en, var för att eleverna skulle få möjlighet att diskutera deras olika erfarenheter med varandra. Intervjun varade cirka 60 minuter. Det genomfördes endast en gruppintervju med elever på en av skolorna, eftersom jag ansåg att mina frågor var besvarade.

De ställda frågorna styrde automatiskt alla intervjuerna. Det hände ett par gånger att vi kom utanför ämnet för frågan. Då ställdes en följdfråga för att komma tillbaka till tråden igen. Frågorna underlättade också arbetet med transkriberingen, eftersom upplägget av intervjuerna då var tydligt.

Frågorna var uppdelade i den ordning som ansågs passa bäst för tolkning vid senare tillfälle. Det tillkom en del följdfrågor vid varje intervju, som föll naturligt in i våra samtal. Det hände även att deras svar gick in på nästa fråga, som ännu inte hade hunnit ställas. Då byttes ordningen på frågorna och samtalet fick gå vidare. De frågor som då hade hoppats över ställdes istället i slutet. Efter att alla frågor blivit ställda fick de frågan om de ville tillägga något för att de skulle få en chans att komma med egna funderingar och övriga tankar.

Då varje informant svarade hölls ett fokus på den personen, var något osäkert gällande ett svar frågades det efter ett förtydligande. Inga missförstånd fick uppstå eftersom det skulle riskera att arbetets trovärdighet minskade (Kvale, 1997).

### **3.4 Analys**

Intervjuerna har tolkats efter transkribering. Jag har försökt se paralleller mellan lärarnas och elevernas svar på frågorna och sedan gjort en sammanställning av dem med passande rubriker (*Positiv och negativ respons i musikundervisningen, Personlig respons och motivation* och så vidare). Svaren under dessa rubriker har kategoriserats och placerats i teman efter samband mellan elevernas och lärarnas olika aspekter och synvinklar. Patel och Davidson (2011) menar

att det vid en kvalitativ undersökning som denna är omöjligt att undgå egna erfarenheter och upplevelser i tolkningen. Den information som tagits fram är beroende av mig, mina informanter och den miljö som vi vistats i under intervjuerna (Patel & Davidson, 2011).

## **4. Resultat**

Fokus i lärarnas intervjuer var att få veta vilken typ av respons som de av erfarenhet vet fungerar bäst. Intervjun med eleverna var inriktad på att få veta mer om deras uppfattning om respons i undervisningen. I resultatkapitlet har svar från intervjuerna med eleverna och lärarna sammanställts i passande kategorier.

### ***4.1 Positiv och negativ respons i musikundervisningen***

Både positiv och negativ respons kom upp i elevernas och lärarnas svar under intervjuerna. De beskrev positiv respons som beröm och negativ respons som tillrättavisning eller tillsägelse. Eleverna tyckte att avgörandet om det var positiv eller negativ respons berodde på hur läraren lade fram det till eleven. Gränsen mellan negativ respons och personlig respons kunde upplevas som en hårfin gräns, menade Stella, en av eleverna. Om negativ respons lades fram på ett bra sätt, det vill säga med en schysst ton och med intresse från läraren för att utveckla elevens musicerande, kunde den istället upplevas som återkoppling. De menade att återkoppling var ett enklare sätt att ta till sig, jämfört med negativ respons, för att veta hur de skulle fortskrida sin utveckling.

#### ***4.1.1 Personlig respons och motivation***

Eleverna ansåg att det lätt kunde vara farligt att ta åt sig av olika sorters respons, eftersom det kunde framstå som något personligt och negativt. De trodde också att det var lättare att ta det personligt om det gällde deras sångröst, eftersom den inte går att ändra på samma sätt som en gitarrist kan ändra sitt spelande. Eleverna som medverkade i gruppintervjun spelade bas och piano, men tre av fyra hade även sång som huvudinstrument. Deras erfarenhet av att få respons om sitt instrumentspelande jämfört med sångteknik var att det ofta kunde bli känsligare med sången. Då tyckte eleverna att det var extra viktigt för läraren att gå in mer konkret och berätta vad som ska göras sångtekniskt istället för att prata om hur det låter.

Alla eleverna var överens om att motivation var grunden för att vilja sträva framåt i sin utveckling inom musiken, och att hitta glädje och lust till att öva och bli bättre. Anna svarade att hon hade bra självdisciplin och kunde öva på sitt instrument trots att hon inte hade någon motivation, men det blev aldrig lika helhjärtat eller så bra som hon visste att det kunde bli som när hon hade motivation. Lisa sa att hon inte kunde öva alls om hon inte hade motivation.

Känner jag ingen lust eller om det inte finns någon mening med det, kan jag liksom totalt vägra och strunta i det (Lisa).

När lärarna under en lektion bestämde sig för att ge mer negativt riktad respons tyckte de att det var viktigt att samtidigt ge positiv respons. Anledningen till att de även gav positiv respons var för att de inte ville att eleven skulle känna sig dålig eller tappa lusten. Om de då samtidigt gav något positivt kunde eleven fortfarande känna att han eller hon strävade och utvecklades framåt.

Kristin, en av lärarna, sa att hon kunde känna att det blev lite jobbigt ibland under sånglektionerna med eleverna. Hon menade att läraren undermedvetet har som uppgift att leta efter fel i elevens musicerande som sedan ska rättas till. Kristin berättade också att hon ibland hade tänkt motsatsen, att hon bara skulle säga det som var positivt, men i praktiken trodde hon inte att det skulle fungera.

[...] för att de ska utvecklas så måste jag ju faktiskt berätta vad som ska göras (Kristin).

Istället för att hon själv skulle säga vad som skulle göras annorlunda, frågade hon eleverna vad *de* trodde skulle vara bra att tänka på. Efter att eleverna sagt till henne vad de tyckte kunde utvecklas sa Kristin vad hon funderade på och då kunde de arbeta sig framåt med en sak i taget. På det sättet blev också eleverna mer medvetna om vad de faktiskt gjorde, menade hon.

#### **4.1.2 Förtroende och tillit**

Ett annat moment som eleverna diskuterade var hur läraren skulle visa tillit till sina elever. De önskade att alla lärare kunde visa öppet att de trodde på att eleven skulle klara av olika sorters moment, till exempel ge dem låtar eller stycken som var på avancerad nivå. Lisa menade att siktar man högre så når man längre. De tyckte att lärarna ofta kunde sätta ribban för lågt och då kunde eleverna känna sig nedvärderade.

Din hjärna begränsar dig till vad du klarar av och inte klarar av, din lärare måste tro att du klarar av det, jag menar har du en vilja vilket jag tror att alla har, du behöver viljan och du behöver verktygen och du behöver någon som tror på dig (Lisa).

Det värsta som kunde hända skulle vara att läxan inte blev klar och att den inte blev utförd som det var tänkt, men då hade i alla fall eleven fått en chans till att prova, menade eleverna.

Det sista de ville känna var att läraren försökte begränsa dem och sätta dem i ett fack för deras nivå. Samtidigt var de medvetna om att det inte gick att spela en läxa som var helt orimlig för deras kunskapsnivå, men om läraren kunde variera med läxor och svårighetsgrad skulle det innebära mer motivation inom musik för många elever trodde de.

### ***4.1.3 Respons utanför klassrummet***

Läraren Henrik menade att respons inte bara handlade om det som sades under lektionerna, utan även det som sades utanför lektionstid. Han var noga med att hälsa på alla elever varje dag i korridorerna på skolan, och ibland även stanna till och prata med dem en stund. Henrik menade att en enkel hälsning kunde tyckas som en naturlig gest, men han trodde inte att alla andra lärare tyckte att det var lika viktigt som han själv gjorde. Hans erfarenhet var att eleverna ofta kunde komma till honom och prata när de behövde det. Även elever som Henrik inte undervisade, utan bara träffade i korridorerna, hade flera gånger kommit fram och anförtrott sig åt honom. Henrik ville tro att hans förmåga till att visa att han såg varje elev gav varje individ en god självkänsla.

De kom till mig om de hade problem, jag hade liksom egentligen inte haft så mycket med dem att göra och det tror jag bara hade att göra med att jag, ja ”han ser mig. Okej, han är kanske bra” och så går man dit. Det kanske mer är någon slags personlig respons, ja, att bli sedd och sådär (Henrik).

### ***4.1.4 Konkurrens och uppmärksamhet***

Eleverna pratade också om att de ofta kände konkurrens mellan klasskompisarna och andra som höll på med musik. De önskade att få mer kommentarer från lärarna som gav tyngd åt att alla lär olika, spelar och sjunger olika.

Ja, för det kommer alltid att finnas konkurrens, man kommer inte ifrån det (Stella).

Lärarna borde ge sådana kommentarer oftare så att varje elev kom ihåg att de skulle öva och utvecklas i sitt eget tempo, menade de. Stella berättade att hon kunde känna att först nu, under sitt tredje och sista år på gymnasiet, äntligen hade börjat släppa tankarna kring konkurrensen.

Men på något sätt har jag liksom släppt det, jag är inte där längre med min fokus... utan nu ligger den på bara att utvecklas... det är klart att jag fortfarande jämför mig med andra. Det finns jättemånga som verkligen är skitduktiga. Men det blir liksom på något sätt att när man slutar jämföra sig så får man ett annat fokus, och det blir mycket roligare att sjunga än innan. Och min lärare, hon har ju sett det, så nu när hon ger sin respons så kan hon vara lite hårdare och jag känner aldrig att hon tycker att jag är dålig. [...] Jag känner liksom att hon ser mig som elev. Att det är ju klart att när hon säger något bra så blir man ju jätteglad (Stella).

Eleverna diskuterade om hur några av deras klasskamrater hade slutat öva och tappat lusten för musiken. De trodde att det berodde på att deras självkänsla var låg, att de inte fick tillräckligt mycket uppmärksamhet av lärarna och för att de gick på en stor skola och några kunde försvinna i mängden. För dessa elever var det extra viktigt att få positiv respons och känna att de syntes och att de skulle behöva höra oftare att konkurrensen inte spelade någon roll, trodde informanterna.

Nu när det nya betygssystemet har kommit har det diskuterats mycket om just formativ bedömning, berättade läraren Sofia. Lärarna ska fokusera på att ge sin respons för hur eleven gör och inte hur eleven är. Det får inte bli för personligt, som att säga till en elev att han eller hon är musikalisk, då måste det sägas *vad* det är som gör att eleven är musikalisk. Formativ bedömning handlar om att ge eleven återkoppling med jämna mellanrum. Därför har alla anställda lärare på denna skola därför pratat mycket om hur de bör ge återkoppling som respons på bästa sätt.

Henrik använde sig av en grundtanke när han gav positiv respons till sina elever. Var det en elev som gjorde framsteg under en lektion, då såg han till att säga det högt inför hela klassen. Henrik ville tro att det gav en god effekt till elevens självförtroende. Däremot om eleven inte skötte sig på lektionen eller behövde hjälp med att spela rätt, så tog han upp det samtalet enskilt med eleven. Han menade att det skulle innebära kränkning för eleven om även det negativa sades inför klassen.

Samtliga lärare tyckte att deras respons oftast kom ut spontant till eleverna. Sofia sa att fastän det kommer ut spontant, visste hon i många fall redan i förväg vad hon var ute efter för elevens utveckling. Sofia sa också att erfarenheten i hennes yrkesroll hade format hennes undervisning till att hon nu snabbare och lättare kunde se vad eleven skulle träna på och få för övningar för att nå bästa resultat.

## 4.2 Konkret ärlighet

När vi började prata om lärarens roll för att skapa motivation, hade eleverna däremot blandade åsikter. Alla ville att läraren skulle vara ärlig och ge öppen respons när det var något som inte blivit bra, men då var det viktigt att det samtidigt sades något positivt, för att orka ta emot det negativa. Dock fanns det en gräns för hur hård och negativ responsen fick vara. Stella föredrog ärlighet rakt igenom, oavsett hur negativ respons det kunde vara, medan de andra tre hellre ville att det skulle komma smygande fram samtidigt som de fick höra något som var positivt.

Det jag uppskattar är när man är väldigt rak och ärlig, att man säger att detta är skitdåligt och detta är jättebra, att man jobbar utifrån de bra bitarna men också utvecklar de mindre bra bitarna, men fokuserar på det positiva (Stella).

Skulle det bli för mycket negativt tyckte Anna att det kunde få motsatt effekt. Ärlighet är bra, men inte så att eleven ska känna sig dålig, menade hon. Anna nämnde också att hon kunde låsa sig om det blev för tung negativ respons från läraren, och ville därför höra övervägande positivt för att inte självkänslan skulle falla.

Läraren Sofia svarade att det inte bara går att säga något positivt, som att ”det här är bra” och sedan inte förklara vad som är bra eller varför det var bra. Eleven måste ju veta vad han eller hon gjorde som blev bra och vad det var som gjorde att det blev så, menade hon. Om läraren ger negativ eller positiv respons spelar ingen roll så länge eleven inte får veta konkret vad som är bra eller vad som ska göras istället. Sofia sa också att hon var väldigt rak och ärlig mot sina elever i undervisningen.

[...] ibland försöker jag göra en snygg omskrivning till exempel om det är en elev som sjunger lite falskt så kanske jag säger att eh, du intonerar inte riktigt rätt just nu. Men då vet de kanske inte riktigt vad det betyder och då säger jag det, att du sjunger lite falskt (Sofia).

Alla lärarna trodde att deras respons kunde påverka eleverna väldigt mycket. Sofia påpekade att tydligheten var det viktigaste. Om eleven fått otydlig respons vet inte den personen hur den ska hantera eller utvecklas vidare utifrån den. Hon trodde också att otydlig respons kunde ge fel intryck så att det kunde leda till att eleven uppfattade det som personlig och negativ kritik. Ett annat problem som Kristin nämnde var att hon kunde ge beröm och positiv respons alldeles för fort.



Sen ibland kan jag känna att det kan vara lätt att säga, ”ja men det är bra” lite för snabbt innan jag egentligen menar det (Kristin).

Om en lärare ska ge någon sorts respons måste det vara ärligt och tydligt vad som gör att det till bra eller sämre, menade Kristin. Henrik nämnde samma problem, att det kan vara lätt att ge beröm som inte är äkta.

Men det ser ju de igenom på en sekund. Så någon har sagt det, ”men det där var väl inget bra det som jag gjorde”. Och då kan det bli väldigt skumt, men de som har bra antenner de känner ju av det. Eller det positiva det tar liksom inte. Det ger dålig smak i munnen, då får man skämmas lite (Henrik).

### **4.3 Respons i gruppundervisning**

För att responsen inte skulle bli personlig, sa Kristin att hon brukade förklara för eleven att det handlade om ett musikaliskt hantverk och inte om eleven som person. I körundervisningen kunde hon många gånger känna sig tjugig på eleverna när de pratade väldigt mycket. Då använde hon samma taktik med dem.

[...] jag tycker jättemycket om er som personer och människor men ni måste skärpa er med detta (Kristin).

Om det var några enstaka elever som pratade använde Kristin deras namn vid varje tillsägelse, så att eleverna kunde känna att hon såg alla. Att försöka se alla elever och visa det, kan kräva mycket tid i gruppundervisning, men det är nödvändigt för att eleverna ska känna sig sedda och meningsfulla, trodde Sofia. Henrik beskrev sina första år som musiklektör som en aning osäkra gällande gruppundervisning. Han menade att det tog ett tag för honom att komma in i tänkandet att se eleverna individuellt även i gruppundervisningen.

[...] jag kom på ofta att jag undervisar ju inte elever, jag undervisar ju grupp, jag kollar in grupper (Henrik).

När Henrik själv upptäckte det lade han om sin undervisning så att han fick tid att se varje elev och gå runt och handleda dem en och en under lektionen. Efter den ändringen har han haft bättre koll på varje elev och deras mål samt bedömning för deras betyg. En av eleverna, Lisa, menade att det under gruppundervisning ibland kunde kännas som om läraren undervisade alla tillsammans och inte såg dem enskilt som personer.

Jag tycker att det beror på hur man är som person. Jag tycker liksom att vissa, det gäller ensemble och inte bara de privata nu, att de ser en grupp elever och några som spelar gitarr, då är alla gitarrister generellt... jag tycker att det är så dåligt med det här med generellt... de måste försöka se mig som elev, vad kan jag? Var är jag? Och sen försöka se utifrån mig och inte från någon slags grupp. För jag menar, ju mer specificerade lärarna är desto mer lär jag mig (Lisa).

Även om läraren undervisar i grupp får han eller hon inte glömma att se varje individ, menade eleverna. De diskuterade att ensembleläraren, som även undervisade i gitarr, alltid gav mest respons till gitarristerna. Detsamma gällde ensembleläraren, som även undervisade i sång, alltid gav mest respons till sångarna. Detta fick många att känna sig bortglömda och till slut oviktiga i sammanhanget, menade eleverna. Eleverna tyckte att responsen visade att läraren hade lyssnat på just dem. Oavsett om det var negativ eller positiv respons föredrog eleverna det jämfört med ingen kommentar alls. En lösning på detta problem trodde eleverna kunde vara om lärarna hade bytt plats i ensemblegrupperna vid några tillfällen, då hade fler kunnat få respons.

[...] men det är ju viktigt att läraren ser alla individer, det är nog det som är det viktigaste. Att uppmärksamma alla och försöka att hjälpa alla att utvecklas [...] är viktigt att försöka se varje person för den de är och verkligen jobba efter deras nivå och förutsättningar (Anna).

Henrik berättade om att lärarna på hans arbetsplats hade pratat om att de skulle gå runt och titta på varandras lektioner, för att få tips av varandra om hur deras undervisning kan förbättras och även själva få inspiration till sin egen undervisning. Anledningen till att detta ännu inte blivit av trodde Henrik berodde på att det skapar en nervositet då en person sitter med på lektionerna. Han sa också att det fanns för ont om tid till detta och då hade istället alternativet varit att spela in och filma lektionerna för att sedan utvärdera det själv. Henrik trodde att det kunde vara en nyttig övning för att uppmärksamma sina styrkor och svagheter.

#### **4.4 Kompisrelation, lärare & elev**

Eleverna diskuterade även om deras roll och förhållande till läraren. Om de hade en jobbig period i sitt övande, eller något annat som pågick i deras liv, ville de gärna kunna berätta det för sina lärare. Förtroendet för läraren menade eleverna var viktigt. För att kunna lita på läraren och anförtro sig åt honom eller henne, måste relationen vara öppen och enkel, tyckte de.

[...] det är verkligen mycket lättare när man sätter igång och börjar prata och för en konversation om det och pratar om det, då upptäcker man att kanske läraren har gått igenom precis samma sak som jag har. Eh... och då känns det mycket lättare när man liksom för en dialog och kan prata öppet om att det här behöver du jobba på och det här gör du bra liksom (Emma).

Några av eleverna hade vid ett tillfälle berättat öppet för sina lärare om hur de kände och varför de en period inte övade lika flitigt. Då hade deras lärare varit väldigt förstående och gett dem tydligare uppgifter som hjälpt dem att komma vidare i sin utveckling. De menade samtidigt att det inte alltid kändes bra att öppna sig för vilken lärare som helst. Det kändes bara bra att öppna sig inför en lärare som de visste de kunde föra ett vanligt samtal med.

Det är så personligt, därför tycker jag att det är viktigt att man som lärare har en, kanske inte kompisrelation men nästan så att man är mer på samma nivå så att man inte behöver känna det här ”åh vad jobbigt” utan att man ser och har en god relation, det tycker jag är viktigt. Så är min lärare nu och jag trivs väldigt bra med det (Stella).

Henrik trodde att responsen som eleverna fick och hur de tog sig an den, berodde mycket på eleven och lärarens relation. Han hade minnen från några tillfällen då hans respons inte fungerat alls som det var tänkt. Elever som Henrik hade sett sig själv ha en god relation till, hade tagit illa vid sig när han sagt något som eleven inte ville höra. Han gav negativ respons som ett exempel. Vid något tillfälle hade han varit extra hård mot en elev och det hade inte alls fungerat i deras relation. Samtidigt menade Henrik att hans respons ofta blev framlagt beroende på vilken relation han *trodde* att han hade till sin elev, men det stämde inte varje gång.

#### ***4.4.1 Vikten av hur respons ges***

Under intervjun ställdes frågan om det kunde vara någon skillnad beroende på vilken lärare som gav respons, då svarade samtliga elever ”ja”. Vissa kommentarer som de hade fått höra under sin utbildning, hade de valt att inte ta åt sig. Att lärarna har olika sätt som de vill understryka och förbättra kan också förvirra om man har haft åtta ensemblelärare under tre år, tyckte Stella.

Det är klart att man lyssnar, men visst viss respons eller viss kritik, den går verkligen bara in och ut, för det finns vissa som lägger fram den dåligt, och många som kan var klumpiga, och visst i början tar man alltid åt sig, men nu gör jag inte det längre, det funkar liksom inte, då skulle man ju bli helt koko (Stella).

Eleverna menade också att de tyckte att det fanns en undermedveten kritik vid ensemblelektionerna. De som fick sjunga varje gång var de elever som lärarna tyckte var bäst på att sjunga, de sångare som fick spela piano istället kunde då känna sig dåliga eller sämre.

Hade jag lyssnat på den här undermedvetna kritiken hela tiden, att jag får spela piano istället för att sjunga, då skulle ju jag också bli galen. Då hade jag aldrig känt att jag hade räckt till (Anna).

Eleverna kände att de fick välja vilken lärare som de skulle ta åt sig responsen ifrån, eftersom det annars kunde bli för splittrat i lärarnas olika tankar och åsikter, eller för att helt enkelt orka med att syssla med musik som är så pass känsligt och privat från person till person. Samtidigt tyckte de att responsens innebörd kunde vara väldigt skiftande från lärare till lärare. De lärare som bara sa ”Vad bra du sjöng”, vägde inte upp lika mycket som de som sa ”Vad bra du sjöng för att...” Eleverna önskade att få konkret och ärlig respons från alla lärarna.

Kristin berättade om en gång när hennes respons inte hade blivit som hon tänkt sig. Under en grupplektion hade en elev varit ganska krävande, fört oväsen och pratat samtidigt som Kristin talade inför klassen. Då röt Kristin till väldigt oplanerat och plötsligt. Efteråt hade hon känt sig dum och tyckt att hon haft kort stubin. Öväntat fick eleven och Kristin mycket bättre kontakt efter den händelsen. Även om det blev negativ respons för eleven vände det till något positivt. Vad det berodde på kunde Kristin inte veta säkert, men hon misstänkte att det handlade om att det som hon sa var äkta.

#### ***4.4.2 Lärandets trappsteg***

Eleverna föredrog att ha en lärare som kan handleda dem i övandet, istället för att göra det på egen hand. Det var viktigt att de som elever kunde och fick chans till att upptäcka nya saker själva, men de trodde att det skulle vara svårt att komma vidare i längden om det inte fanns en lärare som kunde ge uppgifter och övningar som kunde hjälpa dem till nästa steg.

[...] läraren hör ju det ur ett annat perspektiv och är mer erfaren och vet hur precis man kan förbättra sig och ta sig vidare, att bli snäppet bättre (Emma).

Stella förklarade det som en trappa. Har man kommit upp till en nivå, ett trappsteg, behöver man vägvisning för att komma upp till nästa. De trappstegen som däremot är under kan man klara av på egen hand eftersom man har varit där och stampat tidigare. När trappsteget som var målet då var uppnått kunde det vara svårt att veta vad som var nästa steg om inte läraren

guidade dem vidare. Eleverna menade också att de lätt blev lata om det inte fanns ett mål eller en läxa.

Henrik beskrev sin styrka i klassrummet med att han skapade ett bra arbetsklimat. Han fokuserade ofta på att vara lugn i undervisningen, men också att visa hur kul det är att undervisa.

Det är kul med ungdomar, det är kul att undervisa, det är kul att undervisa nästan vem som helst för mig. Jag mår ju bra av det (Henrik).

Henrik kunde inte svara på om eleverna märkte det, men han trodde att de kunde känna det.

#### ***4.4 Sammanfattning av resultat***

Informanterna ansåg att respons i musikundervisningen var viktig och många gånger avgörande för elevernas individuella utveckling. Det framgick att eleverna var överens gällande många frågor och i diskussionerna. Eleverna hade en tydlig bild hur en lärare skulle vara och hur handledningen skulle verkställas. De hade även förslag på hur undervisningen kunde förbättras och omarbetas för deras egen utveckling.

Gruppundervisning var ett gemensamt ämne för lärarna och eleverna att diskutera svårigheter med. Eleverna kände sig inte alltid sedda och lärarna kunde känna att det var svårt att ha tid med att ge respons till alla.

Alla lärarna var medvetna om vilken typ av respons som de brukade ge till sina elever. De hade många gemensamma åsikter, bland annat att de alltid gav eleverna positiv respons efter att de sagt något negativt.

## 5 Diskussion

I denna del av arbetet har mina slutsatser dragits av undersökningen. Sammanfattning och kopplingar mellan litteraturen och insamlingen av data har gjorts. Det finns även en kortfattad rekommendation för fortsatt forskning.

### 5.1 Respons i alla dess former

För att få en tydlig bild och sammanfattning av litteraturen samt informanternas svar, har jag jämfört med Dantes helvetestratt, där jag graderat den värsta responsen nederst. Det som är under linjen (-) bör, enligt studien och informanterna, undvikas och helst aldrig användas. Det som ligger ovanför linjen (+) är motsatsen, viktiga områden att beröra för elevernas lärande.



- Formativ bedömning
  - Äkta, konkret och positiv respons
  - Förtroende mellan lärare och elev
  - Äkta och negativ respons
  - Beröm eller kritik utan förklaring
- 
- Ignorans eller tystnad - ingen respons alls
  - Utskällning - psykisk och fysisk bestraffning



#### 5.1.1 Formativ bedömning

Formativ bedömning talas det flitigt om i skolan sedan Lgy11 infördes (Skolverket, 2012). Forskning visar att formativ bedömning är bästa sättet att ge respons till eleverna och som nämnts tidigare ska den ges närliggande elevens utförande för att ge effektivt resultat (Lundahl, 2011). Sofia talade om att de diskuterade formativ bedömning under lärarmötena och tränade sig på att bli bättre på att ge respons på just detta sätt. Det talas också mycket om hur ont om tid lärare har för att planera sitt arbete, att ge formativ bedömning med jämna mellanrum till alla elever skulle innebära ännu tyngre arbetsbelastning för lärarna. Eftersom forskning visar att formativ bedömning är det främsta sättet för att höja utvecklingen hos eleverna, (Skolverket, 2012) är detta en fråga som bör prioriteras av skollädaingen. Lärarna

bör ha färre elever i varje lektion med gruppundervisning, eftersom läraren då får större möjlighet att ge respons och formativ bedömning till alla.

Betyget menar Lundahl (2011) är något negativt för barnens utveckling i skolan. Betyget säger inte mer än elevens kunskapsnivå. Om eleven inte är insatt i kursplanen eller betygskriterierna är det inte enkelt att veta hur han eller hon ska vidare för att uppnå högre betyg utan riktning från läraren. Betyget tar för stort fokus i skolan enligt Lundahl (2011) och Butlers undersökning. Att eleven i undersökningen endast kunde memorera betyget och inte kommentarerna beskriver tyngden på vad som känns mest relevant för eleven. Om eleverna är med och diskuterar vad de själva kan göra för att bli bättre talar vi om formativ bedömning. Kristin brukade ha denna typ av diskussion med sina sångelever för att de skulle bli medvetna om sitt musicerande och det är det tydligaste sättet vi kan jobba på inom skolan (Skolverket, 2012).

### ***5.1.2 Äkta, konkret och positiv respons***

Eleverna menade att de inte tog åt sig om de fick kritik eller beröm som inte var tydlig eller konkret från sina lärare. Elever som övar och som redan har motivation behöver riktlinjer för att nå ännu längre i sin utveckling säger Lundahl (2011). Konkret respons kan innebära att göra eleverna delaktiga i läroplanen och målen, vilket ger dem större kunskap om kraven och därmed tydligare uppfattning om hur de ska gå tillväga. Vid terminens start är det även bra att diskutera vilka mål som kursen har och vilka mål eleven har. De elever som har sämre motivation kan behöva en tydlig terminsplan och mål, ett mål kan till exempel vara att uppträda på en konsert. Alla elever behöver mål och riktningar, det handlar bara om olika mängd och fokus. Det är väldigt viktigt för eleverna att vara delaktiga och engagerade både i kursens start och under kursens gång. På så sätt skapar det förhoppningsvis bättre motivation för eleverna och deras mål och krav blir konkreta och tydliga.

Eleven bör få en tydlig och konkret uppgift eller återkoppling för att den ska fungera med bäst resultat, enligt Skolverket (2012), Lundahl (2011) och Stensmo (2000). Eleverna önskade att få tydlig och ärlig respons av lärarna. Oavsett om det var negativ eller positiv respons ville de veta vad de gjorde för fel. För dem räckte det inte med att säga ”bra” eller ge tomt beröm. De ville höra det konkreta med vad som var bra. Lundahl (2011) menar samma sak, eleven måste själv veta vad som ska göras för att kunna sträva framåt i sin utveckling. Läraren och eleven måste komma överens om en bra planering för att nå upp till elevens mål. Som Stensmo (2000) skriver måste eleven *äga* sina mål för att få bästa resultat. Känner eleven inget behov

eller intresse för uppgiften är det förståeligt att personen i fråga inte kommer någon vart i sin utveckling. Detsamma gäller om målen och kriterierna är otydliga, då är det omöjligt för eleven att veta vad som skall göras.

### ***5.1.3 Förtroende mellan lärare och elev***

Två huvudpunkter nämndes av eleverna som de viktigaste för deras utveckling och undervisning. Den första var att alla elever skulle bli sedda, oavsett vilket instrument de spelade. Den andra var att läraren måste tro på sina elever. Precis detta har Stukát (1995) också kommit fram till i sin forskning. Elever som läraren litar på lever ofta upp till detta förtroende och elever som läraren anser vara duktiga utvecklas snabbt. Eleverna vill känna utmaningar och det är en drivkraft när läraren tror att eleven kan klara av att spela en avancerad låt. Läraren bör tro på sina elever genom att uppmuntra mycket och ge utmaningar i till exempel läxa eller svåra övningar. Vi som lärare bör variera mönster för övningar, avancerat ibland för att ge utmaningar och enklare ibland för att eleverna inte ska känna att det är omöjligt.

Eleverna ville trivas med sin lärare och kunna anförtro sig åt honom eller henne och de tyckte att det var lättare om det var någon som de hade en närmare relation till, liknande en kompisrelation. Precis detta anser även Sigsgaard (2003) och Aspelin (2010, 2012) vara en viktig punkt. Birnik (1999) talar om interpersonella relationer mellan lärare och elev, vilket innebär en vänskaplig relation. Det handlar om att balansera lärarrollen med lärarens personliga sida, menar Stensmo (2000) och Birnik (1999). Märker läraren att eleven har svårigheter med att öva eller hitta motivation är det bra att ha ett samtal med eleven. Problemen kan lösas fortare och läraren kan hjälpa eleven att hitta en annan och mer passande övningsmetod. Med dialoger undviks även missförstånd och övningarna blir förhoppningsvis tydligare och mer konkreta. Det är som viktigast att ge positiv respons och formativ bedömning då eleven har en jobbig period och kanske svårt för att hitta motivation. Detta är Birnik (1999), Lundahl (2011) och Stukát (1995) överens om.

Positiv respons behöver inte vara verbalt utan en uppskattande blick kan innebära samma effekt, enligt Stukát (1995). Om läraren får veta vad eleven har för bekymmer bör eleven få stöd och mycket uppmärksamhet av läraren. Det är så klart upp till eleven hur mycket han eller hon är villig att öppna sig för sin lärare, men en nära och lättsam stämning under lektionerna och i korridorerna hjälper eleven att våga berätta enligt läraren Henrik och Aspelins artiklar (2010, 2012). Birnik (1999) talar också om hur viktigt det är att läraren visar



sig som en äkta människa med fel och brister, att han eller hon är en vanlig person. Den grundtanken kan förmodligen även hjälpa eleverna att öppna sig och lita på sin lärare. Handlar det om att eleven och läraren har en god relation kan negativ respons istället upplevas som återkoppling eller förstärkning för eleven. Stella hade inga problem med att ta negativ respons av sin lärare eftersom de hade en god relation. Om läraren och eleven däremot *inte* har en god relation bör läraren vara smidigare med att lägga fram sin negativa respons, så att den inte blir ”klumpigt uttryckt” som eleverna beskrev det. Lundahl (2011) skriver att alla elever inte är mottagliga för all typ av respons. Förmodligen betyder det samma sak som lärare Henrik beskrev, om eleven och läraren inte har en god relation blir det svårare för eleven att ta till sig av responsen.

#### ***5.1.4 Ignorans eller tystnad - ingen respons alls***

Att inte synas kan vara förödande, skriver Stukát (1995). Stensmo (2000) säger att elevers negativa beteende ska ignoreras och istället ge respons på det som eleven gör bra. Om det negativa beteendet hamnar i fokus blir responsens betydelse fel riktad. Det finns elever som ”stör” i klassrummet för att de söker uppmärksamhet hos läraren eller hos sina klasskompisar. Lärare kan stå och tjata på samma elev om och om igen och försöka få eleven att förstå att han eller hon stör de andra eleverna. Problemet är att när eleven äntligen får uppmärksamhet fortsätter det störande beteendet. Stensmos (2000) motivering till att ignorera det negativa beteendet och istället ge positiv respons för det som eleven gör bra borde därför vara ett hållbart system. Om eleven inte får någon respons överhuvudtaget har personen i fråga ingen aning hur han eller hon ska gå tillväga. Elever är i behov av respons i alla dess former. I elevernas intervju berättade de om sina klasskamrater som hade slutat öva och de anade att det handlade om att dessa elever inte fått tillräckligt mycket uppmärksamhet. Det var endast Henrik som nämnde respons utanför klassrummet som en viktig del av lärarens ansvar. Kanske tänker många lärare att det är underförstått och en självklarhet, men frågan är om lärarna har fokus på samma sätt som Henrik beskrev det. För visst är det viktigt för eleverna att de känner sig sedda även efter lektionen.

När vi pratade om gruppundervisning var eleverna negativt kritiska till lärarna. De menade att många elever försvann i mängden och att alla inte fick lika mycket uppmärksamhet. Lärarna svarade att gruppundervisningens största utmaning är att se alla. Vad orsaken till detta beror på kan möjligtvis handla om att de är i stora grupper i undervisningen, då kan det vara omöjligt att hinna ge respons till alla under samma lektion. Stukát (1995) skriver att all sorts

respons är bättre än ingen eftersom ingen respons kan leda till osäkerhet eller en sämre självbild. Får eleven ingen uppmärksamhet eller respons så kan det säkert verka meningslöst för eleven att lära sig något nytt. Elevernas tips till lärarna var att de inte skulle rikta in sig för mycket på sitt eget huvudinstrument under ensemblen utan även fokusera på de andra instrumenten för att se och höra alla spela på lektionerna. Alternativt trodde eleverna också att lärarnas undervisning hade blivit ännu bättre om de hade bytt klassrum stundvis och lyssnat och delat kunskap med varandra. Om lärarna kunde turas om och gå runt i klassrummen kunde lärarna som har gitarr som huvudinstrument främst ge respons till gitarristerna och så vidare. Detta vore en mycket smart lösning, men det förutsätter såklart att det jobbar minst en musiklehrare på samma skola.

Henrik tyckte att lärarna skulle stötta varandra mer genom att sitta med på varandras lektioner. Förmodligen är inte alla lärare medvetna om sin egen undervisning. Då kan det vara bra att ha med en annan lärare under lektionen som ger tips och råd om hur personen kan utveckla sin undervisning. Finns det inte resurser eller tid för varandras respons och återkoppling finns alltid filmkameran som en ärlig mentor, som Henrik tipsade om. Han ansåg också att det alltid är nyttigt att se sig själv i undervisningssammanhang, oavsett hur obekvämt det kan kännas för en själv.

Att musiklehrare ser sig som handledare och inte experter inom sitt ämne menar Zandén (2010) är negativt för deras undervisningsmetod. Under vår utbildning på Musikhögskolan har det poängterats att trots att inte läraren kan spela alla instrument perfekt ska läraren kunna handleda eleverna att bli bättre med hjälp av att illustrera och visa eleven olika sätt att spela. Det kommer förmodligen alltid finnas någon elev som är bättre än läraren på något instrument, och det bör inte läraren vara orolig för. Det viktigaste är inte att vara bäst, det är att kunna vägleda och handleda eleverna till bättre spelande på andra sätt, till exempel genom respons. Detta problem är även något som uppmärksammats av eleverna, nämligen att ensemblelärarna fokuserar på sina huvudinstrument. Anledningen till att lärarna inte ger respons till de elever som spelar instrument som läraren inte har så bra kunskap om, kan bero på att lärarna är osäkra på hur de ska ge respons. Musiklehrare bör våga ge mer respons till eleverna, oavsett vilket instrument de spelar. Om de är osäkra på hur just det instrumentet ska spelas kan det vara bra att fokusera på helheten av låten och utgå ifrån det. Eleverna tog inte åt sig av all respons som sades av deras lärare. De hade sorterat ut vilken lärare de ville lyssna på och vem de valde att ignorera den givna responsen ifrån. De beskrev problemet som rörigt

och splittrat, eftersom de flesta lärarna sa olika saker och tyckte annorlunda jämfört med sina kollegor. Att ha många olika ensemblelärare kan vara en god fördel eftersom alla lär ut olika. Då gäller det dock att inte skapa förvirring som i detta fall, utan istället ha ett starkt samarbete mellan lärarna.

### ***5.1.5 Utskällning - psykisk och fysisk bestraffning***

Sigsgaard (2003) skriver att barn ska slippa utskällningar och istället ska de vuxna föra en dialog tillsammans med dem. Eleverna sa att de lätt kunde bli lata om de inte visste vad de skulle göra med sin läxa. Anledningen till att utskällningar uppstår är i de flesta fall något slag av missförstånd, skriver Sigsgaard (2003). Om läxan inte varit tydlig kan eleverna inte klandras för att de inte har övat. Samtidigt kan vissa elever behöva en liten knuff för att komma igång med sitt övande, men istället för att ge en utskällning bör det föras ett samtal mellan eleven och läraren. Pojken som hade sin pappa som personlig tränare upplevde att skäll satte mer press mot honom och då blev hans utförande sämre (Sigsgaard, 2003). Om det innebär press för eleven att öva på läxan, är det förmodligen svårt att hitta motivation, och som eleverna svarade blir läxan som saknar motivation antingen inte gjord eller så blir den inte helhjärtat utformad. Den inre motivationen är viktig för att målet ska uppnås (Stensmo, 2010).

Ett område som förmodligen är värre än alla de som nämnts i arbetet är fysisk bestraffning, eller med andra ord aga, som är förbjudit att använda i Sverige och många andra länder. Att skäll är som att "slå med rösten" är väldigt bra uttryckt. För visst kan det innebära att en person blir sårad vid hårt negativ kritik. Psykisk bestraffning kan innebära minst lika mycket smärta för ett barn som fysisk.

### ***5.2 Det gemensamma språket***

Zandén (2010) och Jönsson (Skolverket, 2012) pratar om ett gemensamt språk för lärarnas bedömning. De menar att risken för orättvis bedömning för eleverna är stor så länge inte lärarna är överens om betygsgränserna och målen. Detta innebär stora problem gällande musikundervisningens vikt, eftersom nivån på undervisningen kan skilja drastiskt mellan olika skolor. Lösningen hade kunnat vara att kommunen hade satsat mer på samarbete mellan musiklekläre, till exempel för de som jobbar ensamma som musiklekläre på en skola. Under studiedagar och liknande hade musiklekläre kunnat träffas för att diskutera betygsättning, mål och kriterier för eleverna inom musikämnet. Deras gemensamma språk innebär inte enbart vara nödvändigt vid bedömning, det är minst lika viktigt att musiklekläre diskuterar hur de

ska ge respons till sina elever. Annars kan det lätt uppstå förvirring hos eleverna om de ska lyssna på olika lärares respons samtidigt. Självklart har alla lärare olika förmågor att se olika detaljer, vilket borde utnyttjas, till exempel genom elevernas förslag med klassrumsbyte.

Responsen som ges till eleven ska vara individuell men får absolut inte bli ”personligt” riktad menar både läraren Sofia och Lundahl (2011). Eleverna tyckte att sångundervisningen kunde vara känsligare än ett annat instrument eftersom rösten är personlig och något som inte går att ändra på samma sätt som till exempel ett gitarrspel. Responsen måste därför vara musikaliskt och tekniskt riktad mot eleven. Eftersom jag själv är sångerska förstår jag precis vad eleverna menar med att det kan bli känsligt. När jag själv har undervisat i sång har jag försökt rikta responsen mot elevens teknik och inte hur det låter, men när det handlar om att förmedla känsla i rösten blir det genast mycket svårare. Därför är det oerhört viktigt att hela tiden vara medveten om vilket språk som används i klassrummet.

### **5.3 Slutsats**

Det slutgiltiga svaret på forskningsfrågan kommer förmodligen aldrig att bli helt definitivt, eftersom skolans värld och vårt samhälle förändras och utvecklas varje dag. Vi får ju trots allt inte glömma att varje elev är en egen individ och följer sin egen förmåga att utvecklas och vägledas utifrån respons.

Enligt litteraturen och informanterna kan en lärare slösa hur mycket som helst med äkta beröm tillsammans med återkoppling och formativ bedömning, speciellt när det handlar om elever som har en jobbig period och svårt för att öva och hitta inspiration. Däremot bör en lärare alltid vara sparsam med negativ respons och utesluta utskällningar. Det skall vara fokus på vad som ska förbättras istället för vad som är fel eller sämre. Om något är negativt så bör man istället vända det till något positivt. Min personliga åsikt är att den formativa bedömningen bör innehålla fyra grundstolpar i undervisningen, nämligen:

- Var står eleven idag?
- Vad är elevens slutmål?
- Hur och vad ska eleven göra för att nå slutmålet?
- Att allt detta beskrivs med en positiv grundsyn som visar vad som kan förbättras.

Dessa fyra grundstolpar skall användas för både stora och små mål i undervisningens alla delar och berömma alla framsteg på vägen mot slutmålet.

Under tiden som detta arbete har skrivits och tagit form, har jag lärt mig otroligt mycket med hjälp av litteraturen och genom informanterna. Syftet med detta arbete var att få bättre uppfattning om hur respons påverkar elever i musikundervisningen, inte minst för min egen skull men även för andra nyutbildade musiklejare. Skrivningsprocessen har varit lärorik och nyttig. Jag har reflekterat över många nya synvinklar om vad respons innebär. Respons är ett starkt hjälpmedel för undervisningen och ett hantverk som jag kommer använda mig mycket av inom mitt framtida yrke. Min förhoppning är att detta arbete även kan inspirera andra lärare till att känna likadant.

Jag tror att en lärare som har en positiv och glad inställning till sin yrkesroll och visar att musik är roligt, förmodligen kommer få glada och inspirerade elever som kommer att utvecklas med stora framsteg. Låt oss inte glömma vad en väldigt klok man en gång skrev: ”Musik ska byggas utav glädje, av glädje bygger man musik” (Björn Barlach, 1978). Om vi tar med oss dessa visdomsord i vårt yrke kommer det säkerligen ge oss lärare ärlig respons som ”Bra jobbat!”. Jag skulle även vilja dela med mig av en dikt som är värd att fundera på gällande respons i vår undervisning.

#### KÄRLEKENS MATEMATIK

När vi inser att glädjen  
är starkare än sorgen.

När vi förstår att beröm  
ger större framgång än skäll.

När vi fattar att ros  
förändrar mer än ris.

Då vissnar hatets kaktus i våra magar,  
våra bröst fylls  
med kärlekens blommande ros.

(Per-Ola Löfgren, 2012)

## **5.4 Avslutande reflektion**

För mig har motivation varit glädjen att få lära mig något nytt och något som jag kanske inte trodde att jag skulle klara av att spela från början. Respons har varit en viktig del för min utveckling i musik, om jag inte hade fått beröm eller positiv respons av mina lärare eller personer i min omgivning, hade jag förmodligen inte sysslat med musik idag. Negativ respons har också varit givande många gånger, men jag har även minnen och erfarenheter av att den vid tillfällen har sårat mer än gjort nytta. Balansen för att inte nå den sårande gränsen kan vara svår att hålla, därför är det oerhört viktigt att vara försiktig och fundersam över hur och när den ska ges. När jag har blivit sårad av negativ kritik kan det bero på att jag inte varit mogen för den vid det tillfället. Vi lärare måste inte bara vara bra på att ge respons, vi måste också vara duktiga människokännare som kan läsa av eleverna och veta när det är rätt tillfälle för den att ges.

Under utbildningen på Musikhögskolan i Malmö har vi enligt min åsikt inte fått tillräckligt mycket kunskap om hur vi ska ge respons till våra elever. Enligt litteraturen och datainsamlingen för detta arbete visar det hur viktig denna kunskap är för elevernas fortskridande utveckling. Det är förmodligen många nyutbildade lärare som inte vet hur de ska ge respons på bästa sätt till sina elever. Därför vill jag rekommendera alla lärarutbildningar att starta en kurs i hur respons ska ges och hur respons påverkar elever. Lärarstudenterna kan öva på att ge respons till varandra och även ha det som ett kriterium för att bli godkänd under sin praktik. Att ge respons i grupp är inte alltid heller så enkelt har jag blivit varse om under arbetets gång. Hur ska alla elever få respons i körundervisningen eller under ensemblelektionerna? Detta är något som borde diskuteras på Musikhögskolorna i Sverige. Respons är garanterat något som alla lärare måste träna sig på att ge.

Även om min undersökning är inriktad på hur elever påverkas av lärarnas respons till musiken, så utesluter inte det att detta går att användas i andra ämnen, som matte eller idrott, eller som Lundahl citerar:

Det gäller faktiskt för allt och alla, från 5-åringar till universitetsstuderande, för skolans olika ämnen och för flera olika länder. Det visar sig också att antagandet även gäller för vuxna i arbetslivet som till exempel har utvecklingssamtal med chefen (Kluger & DeNisi, 1996, refererat i Lundahl, 2011 s.53).

## **5.5 Fortsatt forskning**

Under arbetets gång upptäckte jag att det finns ytterst lite, nästintill ingen, forskning om musikämnet i bedömning och respons. Det var svårare än jag trodde att det skulle vara att hitta passande litteratur som handlar om just respons *och* musik. Det finns många bra böcker om pedagogik, formativ bedömning, negativ och positiv respons, men just musik var en stor tom ruta.

Därför vill jag rekommendera en fortsatt forskning att ta vid där detta arbete avslutar. Det hade också varit intressant att göra en större undersökning inom detta område, en kvantitativ forskning med enkätundersökningar och större omfång av miljöer och informanter.

## Referenser

Aspelin, Jonas (2010). *Den nödvändiga relationen*. Lärarnas nyheter.

<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2010/09/16/nodvandiga-relationen>

Hämtad 2012-11-28

Aspelin, Jonas (2012). *En tredje väg för skolan*. Skola och samhälle.

<http://www.skolaochsamhalle.se/skolpolitik/jonas-aspelin-en-tredje-vag-for-skolan/> Hämtad

2012-11-29

Birnik, Hans (1999). *Lärare och handledning, ett relationistiskt perspektiv*. Lund:

Studentlitteratur

Claesdotter, Annika (2010). *Musiklärare talar inte om musiken*. Lärarnas nyheter.

<http://www.lararnasnyheter.se/fotnoten/2010/09/29/musiklarare-talar-inte-musiken>

Hämtad 2012-10-25

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

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts

Patel, Runa & Davidson, Bo (1991, 2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund:

Studentlitteratur

Sigsgaard, Erik (2003). *Utskälld*. Stockholm: Liber AB

Skolverket (2012). *Tydlighet med målen en balansgång*.

[http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ\\_bedomning/tydlighet-med-malen-en-balansgang-1.100950](http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning/tydlighet-med-malen-en-balansgang-1.100950)

Hämtad 2012-10-16

Skolverket (2012). *Formativ bedömning- bedömning för lärande*.

[http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ\\_bedomning](http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning) Hämtad 2012-10-10

Skolverket (2013). *Summativ bedömning*.

[http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/summativ\\_bedomning/summativ-bedomning-1.136593](http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/summativ_bedomning/summativ-bedomning-1.136593) Hämtad 2013-01-10



Stensmo, Christer (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, Staffan (1995). *Når du dina elever?* Lund: Studentlitteratur

Zandén, Olle (2010). *Samtal om samspel – kvalitetsuppfattningar i musklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Doktorsavhandling. Tryck: Intellecta Infolog AB. Göteborgs universitet

## **Bilaga**

### **Intervjufrågor till lärare**

- Vilken typ av respons brukar du ge till dina elever? Beskriv dem!
- Hur tror du respons från en lärare kan påverka elever?
- Hur tänker du när du ska ge respons till dina elever?
- Hur agerar du när du märker att du har en elev som står stilla i sitt lärande?
- Hur tror du att du som lärare på bästa sätt kan göra dina elever motiverade till att öva mer?
- Vilka är dina erfarenheter av att ge respons till dina elever? Har du något exempel på ett tillfälle då din respons till en elev har fungerat som du tänkt dig?
- Har du något exempel på ett tillfälle då din respons till en elev som inte fungerat som du tänkt dig?
- Ger du olika respons till olika elever? Känner du av vad som funkar för vem?
- Använder du ditt kroppsspråk medvetet när du ger respons till dina elever? I så fall hur?

### **Intervjufrågor till elever**

- Vad betyder motivation för dig?
- Vad gör dig motiverad till att öva efter en lektion?
- Hur känner du när du har fått respons från din lärare om ditt spelande?
- På vilket sätt påverkar lärarens respons ditt övande eller motivation?
- Hur avgör du om responsen från din lärare är positivt eller negativt riktad till dig?
- På vilket sätt önskar du att din lärare ger dig respons?
- Kan det vara skillnad på responsens betydelse beroende på vilken lärare som ger det? Varför?
- Kan man bli bättre och öva på egen hand eller behövs det en lärare som handleder? Varför?