



LUNDS
UNIVERSITET

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2017

Läroarbilden i musik

Isabelle Juhlin

Konsten att ge feedback i ensemble och till ensemblesångare

En kvalitativ studie om ensemblelärares arbete med feedback på estetiska programmet

Handledare: David Örbring

Sammanfattning

Titel: Konsten att ge feedback i ensemble och till ensemblesångare – en kvalitativ studie om ensemblelärares arbete med feedback i ensemble på estetiska programmet

Författare: Isabelle Juhlin

Under många år av studier inom musik har jag som sångare upplevt att jag sällan får samma konkreta feedback som andra instrumentalister i ensemblesammanhang. Många sångare med liknande erfarenheter verkar ha upplevt samma sak. Flera studiekamrater vid Musikhögskolans lärarutbildning anser även att det finns en utbredd problematik i bristen på undervisning i hur man som framtida lärare bör ge feedback till elever i undervisningssyfte.

Utgångspunkten i denna studie var att undersöka hur ensemblelärare arbetar med feedback i ensemble på estetiska programmets musikinriktningar. Syfte var att kartlägga hur ensemblelärare på gymnasiet estetiska program arbetar med feedback, vilken typ av feedback som ges generellt samt hur lärarna ger feedback specifikt till sångare. Studien utfördes genom kvalitativa intervjuer med fyra verksamma ensemblelärare och genom en dokumentanalys av ensemblelärares skriftliga omdömen eller bedömningsmatriser. Det huvudsakliga resultatet visar en stor variation i hur lärarna ger feedback till sina elever. I denna studie var den vanligaste metoden formativ feedback både muntligt och i skrift. Ensemblelärarna använde sig även till stor del av positiv feedback i form av beröm för ansträngning samt självbedömning och kamratbedömning. Den feedback som ges till sångare tenderar vara mer positiv och berömmande, då några lärarna anser att sång som inomkroppsligt och solistiskt instrument är känsligare att kommentera.

Nyckelord: Bedömning, ensemble, estetiska programmet, feedback, sång,

Abstract

English title: The art of providing feedback in an ensemble and to singers in an ensemble – a qualitative study in how ensemble teachers in the national Music Programme at Swedish high school’s approach feedback

Author: Isabelle Juhlin

During my many years of music studies, I – as a singer – have rarely felt as though I receive the concrete feedback other instrumentalists get in the context of an ensemble class. Many singers with a similar background as myself seem to have experienced the same thing. Several peers at the Teacher’s Programme of Malmö Academy of Music also consider it problematic that there’s a lack in training regarding giving feedback.

The starting point in this study was to examine how ensemble teachers provide feedback at the Music Programme in high schools. The motive was to map out what type of feedback that is generally given, how the feedback is provided, as well as how the teachers provide feedback specifically to singers. The study was conducted through qualitative interviews with four active ensemble teachers, and through a documentary analysis of the teachers’ written reviews or assessment matrices.

The primary results of the study show that there is a significant variation in the participating teachers use to give feedback to their students. There was no distinguishable model for how this should be accomplished. In this study, the most common method was shown to be formative feedback provided both orally and in writing. The ensemble teachers mainly used positive feedback in the form of praise for efforts and relied partly on self assessment and peer assessment. Feedback given to singers tend to be more positive and laudatory, since some teachers consider vocals – as an in bodily and soloist instrument – to be more personal and therefore sensitive to critique.

Keywords: assessment, ensemble, feedback, high school, vocals, music programme

Förord

Inledningsvis vill jag rikta ett stort tack till de ensemblelärare som deltagit i min studie. Tack för att ni delade med er av både er tid och ert engagemang. Det har varit en stor inspiration att intervjua er och få ta del av era tankar och arbetssätt.

Jag vill även rikta ett stort tack till Erika Norén. Utan ditt engagemang i mitt examensarbete, din fantastiska feedback och dina hejarop hade inte arbetet blivit detsamma. Tusen tack!

Slutligen vill jag tacka Linda Wahlgren, Miriam Hjalmarsson, Johanna Grane, Tove Darelid och Maria Andrejic Bengtsson för all den uppmuntran, stöttning och inspiration ni givit mig denna termin. Den har varit ovärderlig. Ni kommer alla bli fantastiska förebilder, inspiratörer och pedagoger i framtiden. Girls - you run the world!

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning..... | 7 |
| 1.1 Bakgrund..... | 8 |
| 1.2 Syfte och frågeställning..... | 9 |
| 2. Litteraturgenomgång..... | 10 |
| 2.1 Feedback som begrepp..... | 10 |
| 2.2 Feedback som bedömningsverktyg..... | 11 |
| 2.2.1 Feedback i formativ och summativ bedömning..... | 11 |
| 2.2.2 Mottagarens förståelse för kunskapskrav..... | 12 |
| 2.2.3 Skriftliga omdömen och bedömningsmatriser..... | 13 |
| 2.3 Feedback som verktyg i undervisningen..... | 14 |
| 2.3.1 Självbedömning och kamratbedömning..... | 14 |
| 2.3.2 Att ge beröm som feedback..... | 15 |
| 2.3.3 Att anpassa feedback efter process- eller kunskapsnivå..... | 16 |
| 2.4 Feedback ur musikpedagogiskt perspektiv..... | 17 |
| 2.4.1 Musiklärarens ämnesmässiga kompetens..... | 17 |
| 2.4.2 Sångarens plats i ensemble..... | 18 |
| 2.4.3 Att förhålla sig till sången som instrument..... | 19 |
| 3. Metod..... | 20 |
| 3.1 Metodologiska överväganden..... | 20 |
| 3.2 Kvalitativ intervju..... | 20 |
| 3.3 Dokumentanalys..... | 21 |
| 3.4 Studiens praktiska genomförande..... | 22 |
| 3.4.1 Urval..... | 23 |
| 3.4.2 Informanter..... | 23 |
| 3.4.3 Datainsamling..... | 24 |
| 3.5 Analys..... | 24 |
| 3.5.1 Analys av intervjuer..... | 25 |
| 3.5.2 Analys av dokument..... | 25 |
| 3.6 Studiens tillförlitlighet..... | 25 |
| 3.7 Forskningsetiska överväganden..... | 26 |
| 4. Resultat..... | 28 |
| 4.1 Feedback i ensemble..... | 28 |
| 4.1.1 Syftet med feedback i ensemble..... | 28 |
| 4.1.2 Feedback kopplat till kunskapskrav och bedömning..... | 28 |
| 4.1.3 Feedback som verktyg i undervisningen..... | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2 <i>Feedback till sångare</i> | 31 |
| 4.2.1 Tankar kring hur andra ensemblelärare ger feedback till sångare..... | 32 |
| 4.2.2 Feedback till sångare under informanternas utbildning | 33 |
| 4.2.3 Påverkande faktorer gällande feedback till sångare i ensemble..... | 33 |
| 4.3 <i>Skriftliga omdömen och bedömningsmatriser</i> | 35 |
| 4.3.1 Skriftliga omdömen och bedömningsmatris från informant 1 | 35 |
| 4.3.2 Skriftliga omdömen från informant 2s skola | 36 |
| 4.3.3 Skriftliga omdömen från informant 3 | 37 |
| 4.3.4 Skriftliga omdömen och bedömningsmatris från informant 4 | 37 |
| 4.4 <i>Åtgärder för bättre feedbackarbete i ensemble</i> | 38 |
| 5. Resultatdiskussion | 39 |
| 5.1 <i>Syftet med feedback i ensemble</i> | 39 |
| 5.2 <i>Feedbackmetoder</i> | 39 |
| 5.2.1 Feedback i form av skriftliga omdömen | 39 |
| 5.2.2 Feedback i form av bedömningsmatriser | 41 |
| 5.2.3 Feedback i form av självbedömning och kamratbedömning | 42 |
| 5.2.4 Positiv feedback i form av beröm | 43 |
| 5.2.5 Feedback efter process- eller kunskapsnivå | 44 |
| 5.3 <i>Feedback till sångare</i> | 45 |
| 5.3.1 Vikten av sångkompetens hos ensemblelärare..... | 46 |
| 5.3.2 Att undvika exkluderande av sångare i ensemblen..... | 47 |
| 5.3.3 Sångarens plats och status i ensemblen..... | 48 |
| 5.3.4 Sång ur ett sångpedagogiskt perspektiv | 48 |
| 6. Slutsatser, pedagogiska konsekvenser och förslag till vidare forskning | 50 |
| 6.1 <i>Slutsatser</i> | 50 |
| 6.2 <i>Musikpedagogiska konsekvenser</i> | 51 |
| 6.3 <i>Vidare forskning</i> | 51 |
| Referenser | 53 |
| Bilagor | 56 |
| <i>Bilaga 1</i> | 56 |
| Samtyckesblankett | 56 |
| <i>Bilaga 2</i> | 57 |
| <i>Intervjuguide</i> | 57 |

1. Inledning

I min musikhögläroartbildning på Musikhögskolan i Malmö har jag läst sju kurser i ensembleledning tillsammans med mina kurskamrater med inriktning mot genrerna rock- och pop. Vi har fått olika verktyg för att bedriva ensembleverksamhet med fokus på att leda ensemblespel på estetiska program. I en av dessa kurser har vi, efter egna önskemål, fokuserat på feedback till ensemblemedtagare. Min upplevelse är att resterande ensembleledningskurser huvudsakligen har fokuserat på att exempelvis utveckla förmågan att leda en grupp vid genomgång av nytt låtmaterial, skapa genomtänkta lektionsplaneringar och välja lämpligt låtmaterial som nivåmässigt kan passa olika typer av ensembler. Jag och de studiekamrater jag pratat med hade velat ha mer utbildning i hur vi ska ge feedback i undervisningssituationer. Av de instrumentalister jag pratat med upplever samtliga att de behöver mer kunskap och verktyg för att ge feedback till sångare, då de upplever att sång är den svåraste instrumentgruppen att ge feedback till.

Under de tio år som jag varit ensemblemedtagare på såväl gymnasie-, folkhögskole- och musikhögskolenivå har jag ofta upplevt bristande och ibland utebliven feedback från ensemblelärare. När jag diskuterat detta med andra sångare som haft ensemble, delar de liknande erfarenheter med mig. Sedan några år tillbaka har jag därför funderat mycket på om den feedback som ensemblelärare ger, beror på vilken instrumentgrupp de ger feedback till och själva tillhör. I utbildningsplanen för Musikhögskolan i Malmö (2016) är ett av målen för ämneslärarexamen att studenten ska kunna ”visa fördjupad förmåga att skapa förutsättningar för alla elever att lära och utvecklas” (Musikhögskolan i Malmö, 2016, s.2). I ensembleämnet tänker jag att en sådan förutsättning kan vara att ge relevant feedback till samtliga deltagare i ensemblen och det därför är viktigt att vi som utbildade ensemblelärare ges möjlighet att lära oss, utveckla och praktisera dessa färdigheter för alla instrumentgrupper.

Redan under mitt andra år på Musikhögskolan i Malmö hade jag ett brinnande intresse i att fördjupa mig i sångarens roll i ensembler. Jag och en kurskamrat skrev därför en uppsats kring temat och vi genomförde en observationsstudie med syfte att ta reda på vilken hjälp och feedback som sångare fick under ensemblelektioner. Ett av resultaten i studien visade att ensemblelärare som inte var sångutbildade eller hade sångvana gav mindre hjälp och feedback till sångaren i ensemblen än vad ensemblelärare med sångvana och sångutbildning gjorde. Att få mindre hjälp och feedback som sångerska i ensemble

har jag själv erfårit under mina musikutbildningar. De tjugotal ensemblelårare jag haft genom åren har varit instrumentalister utan sångutbildning och endast ett fåtal av dem har, enligt mig, kunnat ge nyanserad och konstruktiv feedback. Sambandet mellan resultatet av observationen och mina egna upplevelser av feedback från ensemblelårare vittnar om att det kan finnas en bristande kompetens kring hur ensemblelårare, som inte har sång som huvudinstrument, ger feedback till sångare i ensemble. Tillsammans med det faktum att även jag och mina kurskamrater önskar mer verktyg och utbildning i hur vi kan ge feedback generellt och till ensemblesångare i synnerhet i ensemble vill jag därför fördjupa mig inom området feedback generellt och mot ensemblesångare specifikt för att få mer information och förståelse för området.

För att avgränsa mitt arbete vill jag ta reda på hur ensemblelårare, verksamma på estetiska program på gymnasiet, arbetar med feedback i stort och till ensemblesångare i synnerhet. Kulturen för hur man ger feedback på denna utbildningsnivå intresserar mig då jag tror att den är betydelsefull för vilka erfarenheter och förväntningar som sedan följer med elever och lärarstudenter upp i högre utbildningsnivåer. Min förhoppning är att denna studie ska bidra med kunskap dels för min egen utveckling och kompetens i framtida yrkesroller men även som stöd för andra ensemblelårare. Resultaten från studien kan även bidra till ett större perspektiv för ämneslårarutbildningar med undervisning i ensemble och ensembleledning samt förbättra arbetet med feedback inom ämnet ensemble på olika utbildningsnivåer i framtiden.

1.1 Bakgrund

Inom gymnasiet estetiska program med musikinriktning har ämnet ensemble en central roll. Ensembleämnet delas in i olika kurser som exempelvis Ensemble med körsång, ensemble 1 och ensemble 2 (Skolverket, 2011). Ensemblekursernas innehåll ska ge eleverna möjlighet att utveckla förmågan att musicera och kommunicera med varandra samt träna förmågan att kommunicera med en publik. Eleven ska även ges möjlighet att utveckla färdigheter i att kommunicera och ta ansvar för den musikaliska gestaltningen samt öka förmågan att analysera och tolka musikupplevelser. Undervisningen i ensemble bör även fokusera på att stärka elevernas motivation och självförtroende i musikutövandet. Ämnet har därför stor betydelse för elevers musikaliska utveckling under utbildningen (Skolverket, 2011).

Ensemblekursernas kunskapskrav innehåller många kriterier. Bland annat ska eleven i Ensemble 2 kunna ”musicera på ett nyanserat sätt i ensemblen, efter komplexa och varierade former av notbilder eller i fri gehörsbaserad musik”. Eleven ska även kunna uppvisa ett personligt, konstnärligt och musikaliskt uttryck och även kunna följa en genre eller olika genres krav på rytm, melodi, harmonik och form. Utöver detta ska eleven både kunna diskutera relevanta metoder för instudering och kunna värdera det musikaliska resultatet med omdömen och diskutera åtgärder för repetitionsarbetet. Detta på olika nivåer beroende på vilket betyg eleven siktar mot. Estetiska programmets mål och riktlinjer har satts upp för att skapa likvärdiga estetiska utbildningar på gymnasiet. Men varje skola får genom analyserande, reflektion och diskussion komma fram till det arbetssätt som passar skolan bäst. Därför är de övergripande målen för ensemblekurserna desamma, men arbetssätten olika (Skolverket, 2011).

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur ensemblelärare, som inte har sång som huvudinstrument, arbetar med feedback i ensembleundervisning i både skriftligt och muntligt avseende. Jag vill även fördjupa arbetet genom att studera hur feedback ges specifikt till sångare i ensemble för att jämföra om det finns någon skillnad mot hur övriga instrumentalister får feedback baserat på egna och andra sångares erfarenheter.

Studiens huvudsakliga frågeställningar:

- Hur arbetar ensemblelärare med feedback på gymnasienivå?
- Vilken typ av feedback arbetar ensemblelärare med i ensemble på gymnasiet estetiska program, i både muntligt och skriftligt avseende?
- Vilken typ av feedback ges till sångare i ensemble på gymnasiet estetiska program?

2. Litteraturgenomgång

I följande kapitel kommer litteratur inom feedback, bedömning, ensembleundervisning och sången som instrument att redogöras. Litteraturen har relevans för lärarens arbete med feedback i ensembleundervisning på gymnasienivå. Inledningsvis definieras feedback som begrepp, dess syfte lyfts fram ur olika forskares perspektiv och styrkor med feedback som undervisningsredskap framhävs. Därefter presenteras olika bedömningsverktyg följt av olika verktyg för feedback. Avslutningsvis redogörs lärarens ämneskompetens, sångarens plats i ensemblen samt förhållningssätt till sången som instrument.

2.1 Feedback som begrepp

Feedback är ett av de mest kraftfulla verktygen inom lärande och prestationer, enligt Hattie & Timperley (2007). De definierar feedback som information om någons förståelse eller prestation, som kan förmedlas av exempelvis en lärare, förälder eller kamrat, men kan också fås genom egna erfarenheter. Feedback skulle därför kunna ses som upplevda effekter av en persons handlande eller prestationer och förmedlingen kan ta sig uttryck i att mottagaren får konkret information, förslag på idéer eller strategier att arbeta utifrån eller uppmuntran av olika slag (Hattie & Timperley, 2007). Wiliam (2013) menar att feedback ska generera tänkande och skapa kognitiva reaktioner hos mottagaren. Den ska vara fokuserad och relatera till lärandemål som eleverna tagit del av och den ska innebära mer arbete för mottagaren än för givaren (Wiliam, 2013). Även Jönsson (2016) menar att feedback bör involvera mottagarens egen reflektion. Detta för att undvika att elever passivt tar emot ett budskap och utför det läraren säger, utan att själva tänka eller reflektera (Jönsson, 2016).

Det kan vara svårt att identifiera bra och mindre bra feedback, enligt Jönsson (2017). I en omfattande metastudie av Hattie (2009) framkom det att den feedback som gav studenten information om uppgiften och förmedlade hur studenten skulle genomföra den mer effektivt bidrog till bäst effekt för studenternas lärande och utveckling. Feedback som var relaterad till beröm, belöning eller bestraffning gav minst effekt för studenternas lärande och utveckling. Wiliam (2013) beskriver effektiv feedback som den typ av feedback som riktar uppmärksamheten mot vad som ska göras härnäst istället för att fokusera på hur bra eller dåligt elevens prestation var. Jönsson (2017) menar att feedback

bör innehålla nyanserad information om *vad* som var bra och vad som skulle kunna förbättras, om den ska kunna användas formativt. När feedback har förmedlats måste elever få tid att förbättra sitt arbete på lektionen, utifrån den feedback de fått, anser Wiliam (2013). Om inte tid avsätts för att förbättra arbetet är det bättre att inte ge feedback alls, då den annars riskerar att bli en utvärdering för hur bra eller dåligt eleven har arbetat och tappa fokus på vad som ska göras framöver (Wiliam, 2013).

2.2 Feedback som bedömningsverktyg

Nedan följer en redogörelse för några av de verktyg inom feedback som lärare arbetar med gällande bedömning och betygsättning i relation till Skolverkets (2011) kunskapskrav.

2.2.1 Feedback i formativ och summativ bedömning

Begreppen formativ och summativ bedömning kan ses som förhållningssätt av pedagogisk bedömning (Alm, 2015). Enligt Skolverket (2011) kännetecknas formativ bedömning av att målen för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i förhållande till målen och att feedback ges så att eleven får veta hur den ska ta sig vidare mot målen. Den formativa bedömningen behöver även ske kontinuerligt för att vara effektiv (Hult & Olofsson, 2017). Formativ bedömning kan ses som en bedömning *för* lärandet (Alm, 2015).

När formativ bedömning sker genom feedback finns det en rad faktorer som påverkar feedbackens resultat såsom vilken typ av feedback som ges, när den ges, i vilket sammanhang den förekommer och vem mottagaren är. Under rätt omständigheter har formativ bedömning som feedbackmetod visat sig ge goda effekter på elevens lärande enligt flera vetenskapliga studier (Hattie & Timperley, 2007). Jönsson (2017) menar att den både kan förbättra elevernas prestationer och höja deras motivation i skolan. Arbetet med formativ bedömning kan se olika ut (Skolverket, 2011). På estetiska utbildningar är det vanligt att uppgifter är verklighetsnära och praktiska och att förmågor som problemlösning, analysförmåga och kommunikationsförmåga bedöms i samband med att elever utför en handling eller deltar i en aktivitet. Det är också vanligt att elever får en konkret och direkt feedback på sin kunskapsutveckling (Skolverket, 2011). Oavsett val

av arbetsmetod strävar bedömningen mot att eleverna ska lära sig att ta mer ansvar för sitt eget lärande (Jönsson, 2017).

Begreppet summativ bedömning kan ses som ett annat förhållningssätt av pedagogisk bedömning (Alm, 2015). Den summativa bedömningen kan beskrivas som en bedömning av lärandet, där läraren bedömer hur väl eleven nått målen (Hult & Olofsson, 2017). Den summativa bedömningen syftar till att sammanfatta en elevs resultat och kan ske genom att exempelvis poängsätta prov eller sätta betyg på en uppgift (Alm, 2015). Jönsson (2017) och Wiliam (2013) menar att de summativa omdömena i form av betyg hämmar elevernas lärande. Wiliam (2013) anser därför att elever bör få betyg och betygsliknande omdömen så sällan som möjligt. Betygen kan även få elever att välja snabbaste och enklaste vägen till höga betyg, vilket leder till ett mer ytinriktat lärande (Jönsson, 2017).

Enligt Wallberg (2015) är det syftet med feedback som bestämmer om bedömningen ska vara formativ eller summativ. Om syftet är att vägleda framåt är det kvalitetsaspekterna som är viktiga att ta upp, men om syftet är att bestämma hur arbetet ligger till enligt kunskapskraven är betyget viktigt. Wallberg (2015) menar att lärare som undviker att tala om betygsstegen kanske tänker att det skapar onödig stress för eleven. Men intentionen att undvika att elever känner att de blir bedömda hela tiden kan leda till att de aldrig får veta hur bedömningarna relaterar till kunskapskraven i ämnesplanen. Det kan leda till att feedbacken blir svår att tolka. Dock påpekar hon att ständig bedömning med kunskapskraven som verktyg för feedback kan skapa en miljö där elever tänker att misslyckanden leder till sämre betyg (Wallberg, 2015).

2.2.2 Mottagarens förståelse för kunskapskrav

I det svenska skolsystemet är kunskapskrav ett viktigt begrepp då lärare sätter betyg utifrån dessa explicita kriterier. Skolverkets (2011) styrdokument innefattar kunskapskrav som har formulerats i ord men som får innebörd först i en specifik bedömningssituation (Zandén, 2011). Elever behöver hjälp med att förstå kunskapskrav och de mål de är på väg mot och lärare bör hjälpa sina elever att tolka, förstå och diskutera kriterier (Hult & Olofsson, 2017). Med hjälp av kunskapskrav ska läraren värdera med vilken kvalitet eleven svarar mot ett eller flera kunskapskrav. Kvaliteten eleven uppvisar avgör vilken nivå i betygsstegen som eleven relaterar till (Skolverket, 2011). Zandén (2011) menar att vissa kvaliteter i musikämnets kunskapskrav kan förstås och uppfattas av ett oskolat öra, men andra kvaliteter kan endast förstås och uppfattas av den som är

förtrogen kontexten där kvalitén kan påvisas. Att förstå övergripande kriterier som att exempelvis spela med en utåtriktad och positiv attityd på scen, lära sig en låttext för att kunna involvera sig mer i låten eller komma i tid inför en konsert kan de flesta elever förstå och sträva mot. Men svårare begrepp som att till exempel förhålla sig till timing, intonera, musicera stilistiskt inom genren som spelas är kontextuella kriterier som kräver ett fördjupat musikaliskt kunnande. Här behöver musikläraren i egenskap som erfaren musiker och lyssnare kunna sätta ord på och förklara de kvaliteter som är viktiga och värdefulla i en viss typ av musicerande, så att eleven förstår och själv kan lära sig att uppmärksamma och förstå även denna typ av kriterier och dess kvalitetsskillnader (Zandén, 2011). För att förtydliga vilka kvaliteter som efterfrågas behöver den feedback som ges relatera till kvaliteterna i de uppgifter som eleven genomfört (Jönsson, 2017).

Jönsson (2017) anser att förståelse för kunskapskrav handlar om att kunna urskilja vad som är att betrakta som bra eller mindre bra. För att utveckla denna förståelse krävs långsiktigt arbete, där eleverna vid upprepade tillfällen får möta kriterierna och sätta dem i relation till konkreta exempel på prestationer, som i olika grad uppfyller dessa kriterier. För att tydliggöra målen eleverna är på väg mot, behöver de uttryckas i termer av handling och därför förklara vad eleverna ska kunna göra med sina kunskaper. Det är först när eleverna vet vad som förväntas av dem som de kan börja ta ansvar för sitt eget lärande (Jönsson, 2017). Med tydliga kriterier och mål ökar förmågan att ta ansvar för och reglera sin lärandeprocess (Jönsson, 2016).

Även språket spelar roll för förståelsen. Gamlem och Smith (2013) genomförde en studie där det framkom att lärarna sällan förklarar de termer och begrepp som används vid feedback. Forskarna menar att lärarna alltså brister i sin anpassning till elevens föreställningsvärld, vilket riskerar att feedbacken blir verkningslös. En studie av Sivenbring (2016) visar att elever har svårt för att förstå bedömningar och mål om språket som lärarna använder är för högtravande och byråkratiskt. Hon menar att språket i läroplanen kan beskrivas som lärares gemensamma professionella språk, men att detta språk sällan når fram till eleverna. För att relatera till elevernas föreställningsvärld är det därför viktigt att lärare använder ett begripligt språk som eleverna förstår (Sivenbring, 2016) och som kopplas samman till de uppgifter eleverna jobbar med (Alm, 2015).

2.2.3 Skriftliga omdömen och bedömningsmatriser

Jönsson (2017) anser att om skriftliga omdömen är betygslänkande i form av informationsfattiga beteckningar eller formuleringar så som; ”när målen”, ”fortsätt så”

eller ”bra jobbat”, hjälper inte omdömena mer än vad betygsbeteckningar gör. Kommentarer som riktar sig mot eleven, såsom: ”du kan bättre än så”, förstärker personbedömningen och är för vagt uttryckt, enligt Alm (2015). Övergripande och diffusa kommentarer som ”du behöver räkna mer matte” eller ”försök vara mer muntligt aktiv på lektionerna” hjälper inte eleverna att ta sig vidare (Jönsson, 2017). Alm (2015) ser ett genomgående problem med kommentarer i form av spridda anteckningar, nämligen att de sällan är kopplade till speciella kunskapskrav. Det som krävs är att informationen är nyanserad och lyfter fram styrkor och svagheter i förhållande till målet och för att göra det behövs mer specifik information och konkreta uppgifter som visar eleven hur hen tar sig vidare mot målen (Jönsson, 2017).

Om omdömet uttrycks i matrisform är det viktigt att matriserna förstås av eleverna (Alm, 2015). Är kriterierna i matrisen kopierade direkt från Skolverkets (2011) kunskapskrav eller enbart omskrivningar av dem, ser inte eleverna kopplingen mellan sina prestationer bland alla konstiga ord i matrisen och elevens förståelse ökar inte. Om kriterierna är uttryckta i konkreta uppgifter, men utan koppling till kunskapskraven, blir effekten densamma. Eleven behöver mycket tolkningsstöd för att förstå målen den är på väg mot, men delas bedömningsmatrisen bara ut av läraren tillsammans med elevens prov eller arbete, är informationen inte hjälpsam (Alm, 2015).

2.3 Feedback som verktyg i undervisningen

Utifrån bakgrunden i kapitel 2.2. leder detta fram till hur feedback kan användas som verktyg i undervisning i ensemble som ett komplement och en kommunikationsväg för att förmedla mål och kunskapskrav till elever.

2.3.1 Själbedömning och kamratbedömning

Övning i självbedömning och kamratbedömning är en central komponent i formativ bedömning, eftersom det stödjer elevers lärande (Jönsson, 2017). Om de ökar förmågan att bedöma kvaliteten på både sitt och andras arbete så utvecklas förståelsen för olika kvaliteter (Hult & Olofsson, 2017). Elever kan använda självbedömning till att förbättra sina prestationer och utvecklas mot målen. Om elever ständigt blir serverade feedback och förslag på förbättringar riskerar de att bli mindre självständiga (Jönsson, 2017).

Själbedömning har visat sig ge positiva effekter på elevers möjligheter att ta ansvar för sitt eget lärande. Forskning har dessutom visat att självbedömning kan ge effekter som

förbättrade strategier för att hantera sitt eget lärande och bättre insikt i vad man klarar av, samt ökat självförtroende och ansvarstagande (Jönsson, 2017).

Enligt Jönsson (2017) bör självbedömning ske kontinuerligt och som en integrerad del av undervisningen och inte som ett separat moment. Det är även viktigt att det finns en tydlig koppling till det eleven gör i undervisningen. För att lära sig självbedömning kan en sambedömningssituation vara lämplig till en början. Läraren ger konstruktiv feedback och eleven hör hur läraren resonerar och kan överta det sättet att tänka i sin egen självbedömning (Jönsson, 2017).

Kamratfeedback har flera fördelar. Skolverket (2011) menar att kamratbedömning kan bidra till att eleverna blir mer förtrogna med hur uppgifter av olika kvaliteter ser ut, då de får bedöma och ge feedback på varandras arbeten. Jönsson (2017) menar att man delvis kan ersätta lärarens feedback och även om lärarens feedback troligtvis är av högre kvalitet än elevernas finns det studier som tyder på att elever ibland föredrar kamraters feedback, då de kommunicerar på samma nivå och i högre utsträckning förklarar hur de tänker. Vid feedback från andra elever tenderar mottagaren att värdera informationens relevans och trovärdighet på ett annat sätt än om den ges av läraren. Detta ger andra möjligheter till lärande. Men det kan också vara lättare för den eleven som bedömer att se andras styrkor och svagheter, då det annars vid självbedömning kan vara svårt att distansera sig från det man gjort. Vid kamratbedömning får eleven chans att formulera feedback och identifiera styrkor och svagheter i en uppgift, utan att vara personligt engagerade i uppgiften (Jönsson, 2017).

2.3.2 Att ge beröm som feedback

Feedback formar våra tankar om oss själva och hur vi fungerar (Johansson, 2005; Wallberg, 2014). Därför är det viktigt att feedback handlar om hur elevens arbete bedrivs och aldrig om eleven själv, då det kan uppfattas som emotionell utpressning, även om det är väl menat (Wallberg, 2014). Personbedömande feedback kan sänka elevens självkänsla och motivation och leder sällan till lärande (Alm, 2015). En betoning på vad eleven *är* kan bli en låsning och motverka lärande och få eleven att tänka ”jag är orytmisk”, ”jag är omusikalisk” och det öppnar inte heller upp för en förändring. Känner eleven däremot att det är elevens *handlingar* som bedöms öppnar det upp för en distansering från jaget och en förvissning om att handlingarna går att förändra (Zandén, 2011). Eftersom musik har en stark koppling till identitetsuppfattning kan det vara extra svårt för elever att skilja

mellan vem de är och vad de gör som musiker (Zandén, 2011, s.79). Därför är det viktigt att musiklärare hjälper eleverna att förstå skillnaden i att vara och att göra (Zandén, 2011).

Studier har visat att barn som får beröm för sin ansträngning blir mindre rädda för utmaning då de kopplar ansträngning till resultat (Dweck, 2006). Men Karlsson (2002) framhäver att beröm för att ha genomfört eller ha försökt genomföra en uppgift som eleven känner att hen misslyckats med kan slå över i sin motsats, där eleven upplever att hen inte blir tagen på allvar eller känslan av att läraren inte tror på elevens förmåga att lyckas. Därför menar Karlsson (2002) att feedback till elever måste vara trovärdig och seriös. Precis som Alm (2015) och Jönsson (2017) framhåller Zandén (2011) vikten av att precisera sin feedback till elever. Kommentarer som ”låter bra” och ”bra tajming” är för oprecisa och blir därmed meningslösa för eleven.

Lågpresterande och mindre självsäkra elever och studenter behöver mer feedback och feedback av mer positiv karaktär, än högpresterande och självsäkra studenter (Jönsson, 2016). Avsaknad av yttre bekräftelse kan få elever att bli osäkra på om de löst uppgiften tillräckligt väl, vilket i sin tur kan leda till minskad inre motivation till uppgiften eller ämnet (Karlsson, 2002). Omvänt kan feedback som beskriver elevens styrkor bidra till känslan av att känna sig kompetent, vilket kan öka den inre motivationen och intresset för ämnet (Skolverket, 2016).

Lågpresterande och mindre självsäkra elever kan även behöva musicera i ett främjande klimat. Johansson (2005) framhåller vikten av att skapa ett främjande klimat i ensemblesgruppen. I en grupp med försvarsinriktat klimat är det svårt och motigt att arbeta och konflikter uppstår lätt, vilket gör det svårt för gruppdeltagarna att slappna av och få fram kreativa idéer, medan grupper med stödjande klimat får gruppdeltagarna att känna sig trygga och därmed ge tillgång till att använda en större del av sin personlighet i sitt arbete.

2.3.3 Att anpassa feedback efter process- eller kunskapsnivå

Hult och Olofsson (2017) tycker att det är viktigt att lärare ger synpunkter på elevernas arbete under lärandeprocessens gång för att få eleverna att förstå ”glappet” mellan den egna prestationen och målet med uppgiften eller kursen. Wallberg (2014) menar att de flesta elever är mer självgående längre in i arbetet, medan många behöver tätare, mer specifik och individualiserad feedback i början av arbetet. Även Jönsson (2017)

framhäver vikten av att inte ge för kortfattad feedback och att ge den tidigt i kursen, då den blir mer effektiv ju snabbare den ges. Han menar att eleverna då ges chans att hinna använda feedbacken till att förbättra sina prestationer under kursens gång. Om uppgifterna är korta och enkla är det bäst att ge feedbacken snabbt, medan större och mer komplexa uppgifter kräver mer kvalitativt innehåll på feedbacken som ges (Jönsson, 2016). Hattie och Yates (2014) påpekar att elever behöver olika typer av feedback beroende på deras kunskapsnivå, där de delar in elevernas nivåer i nybörjar-, medel- och avancerad nivå. Elever på nybörjarnivå behöver mer korrigerande återkoppling i form av information om vad som anses rätt och fel. På medelnivå behöver elever mer processinriktad feedback som talar om ifall de tillämpar rätt metoder och strategier, eller förslag på andra strategier så att de kan lära sig koppla samman idéer och se relationer. Elever på avancerad nivå behöver mer konceptuell feedback som stödjer elevernas självreglerande och ett mer begreppsriktat lärande (Hattie & Yates, 2014).

2.4 Feedback ur musikpedagogiskt perspektiv

Nedan följer en redogörelse för musiklärarens roll i ensembleundervisning, sångarens plats i ensemble samt förhållningssätt till sång i ensemble.

2.4.1 Musiklärarens ämnesmässiga kompetens

Ämnesmässigt kompetenta lärare når större framgång gällande elevers lärande i deras undervisning. Eleverna lär sig bättre när läraren besitter en hög ämnesmässig kunskapsnivå, då lärarens tilltro till sin egen kompetens och undervisningseffektivitet ökar. Med hög ämneskompetens växer den didaktiska kompetensen och läraren kan använda många olika typer av material och metoder i sin undervisning för att uppnå sitt syfte (Robertsson, 2018). Enligt Zandén (2011) kan inte ämneskompetens för musiklärare handla om att bli förtrogen med alla genrer och låtar som eleverna engagerar sig i. Det är också svårt att generalisera kring vilka kvaliteter som är viktigast och mer eftersträvansvärda än andra inom musikämnet, då olika kvaliteter kan behövas i olika genrer, musikaliska sammanhang och specifika låtar. Istället handlar musiklärarens ämneskompetens om att kunna bedöma kvalitet utifrån de ständigt föränderliga relationerna mellan elevernas musicerande och det sammanhang de musicerar i. Genom att musiklärare eller musiklärarstudenter sinsemellan har fördjupande samtal kring vad som exempelvis är karaktäristiskt för olika musikstilar och konsertformer och vad som är

viktiga kvaliteter i spel och sång inom dessa, sätter musklärare ord på viktiga kvalitetsuppfattningar som kan formuleras i kunskapskrav. Musklärarna kan sedan pröva att bedöma efter dessa kriterier i sin rätta kontext (Zandén, 2011).

2.4.2 Sångarens plats i ensemble

Borgström Källén (2014) belyser de maktrelationer som finns mellan sångare och övriga instrumentalister i ensemblen. Hennes studie visar på situationer där sångarna upplever att de ställs åt sidan, medan lärarna talar om dem som ”självgående”. De förväntas instudera musiken utan att ta den övriga gruppens lektionstid i anspråk och att inte behöva lärarledd instudering kan ses som ett främmandegörande av instrumentgruppen. Studien visar även på situationer där sångarna inte ges rimliga förutsättningar för att välja tonart på nya låtar, då lärarna indikerar om att de vill ha snabba besked. Sångarna blir obekväma av att hamna i fokus för gruppens uppmärksamhet och skyndar själva på processen genom att snabbt välja tonart utan att olika tonarter prövats (Borgström Källén, 2014). Denna maktposition kan liknas vid Johanssons (2005) beskrivning av status i en grupp. Den som tillskrivs hög status av läraren eller gruppen vågar mer och upplevs därför som kompetent och viktig för gruppen då förväntningarna på personen är positiva. Det är dessutom mycket lättare att komma med kreativa förslag som högstatusperson och därmed har man också lättare att befästa sin maktposition. Som pedagog är det lärarens uppgift att utjämna effekterna och konsekvenserna av hög och låg status bland deltagarna i en grupp (Johansson, 2005).

Utöver de av maktrelationer som Borgström Källén (2014) beskriver nämns sången som något exklusivt och känsligt som behöver särskilt bemötande av både ensemblelärare och elever som inte är sångare. En av lärarna i studien beskriver sig ha bristande kunskaper i sång samtidigt som han anser att sången är mer ”personlig” än övriga instrument. Han tycker därför att det är känsligare att korrigera sångares insats, vilket försvårar möjligheten att uppnå de musikaliska kvaliteter som läraren önskar. Om sångens särskilda behov i förhållande till övriga instrument upprätthålls av både lärare och elever i de båda grupperna främmandegörs sången och sångare som något ”annorlunda” i ensemblen (Borgström Källén, 2014). Då musik är starkt kopplat till identitetsuppfattning kan det vara svårt för elever att skilja på vem de är och vad de gör som musiker. Där behöver lärare hjälpa eleverna att uppfatta skillnader mellan att vara och att göra. Denna distansering är viktig och musklärare kan behöva skapa särskilda

moment i undervisningen, som övar eleven i att distansera sig från sitt instrument (Zandén, 2011).

2.4.3 Att förhålla sig till sången som instrument

Zangger Borch (2008) och Sadolin (2018) har sett hur kraven på sångare inom populärmusiken har ökat genom åren. Både professionella som icke-professionella utövare har svårt att förstå sig på röstens funktion. Sadolin (2018) menar att de ökade kraven har krävt att ny forskning inom sångteknik behövt växa fram, vilket lett till att även sångundervisningen utvecklats mycket de senaste åren. De nya vetenskapliga rönen har flyttat fokus från tillämpning till teori men enligt Sadolin (2018) har sångare sällan målsättningen att bli vetenskapligt utbildade. Däremot söker sångare konkreta och användbara lösningar på problem i det musikaliska arbetet.

Zangger Borch (2008) hävdar att den sångpedagogiska fronten i Sverige är delad. Det finns sedan årtionden en organiserad och seriös utbildning av sångpedagoger vid musikhögskolorna, men det finns även sångmetodik som bygger på sångpedagogers praktiska erfarenheter som ibland saknar röstanatommisk kunskap. Det kan därför hända att metodiken och pedagogiken från sångpedagoger inte alltid är tillräckligt grundad i aktuell röstforskning (Zangger Borch, 2008, s.7).

3. Metod

I följande kapitel beskrivs de metodologiska överväganden som ligger till grund för studiens tillvägagångssätt, vilka metoder som använts för datainsamling och hur studiens data analyserats. I detta kapitel introduceras även informanter, forskningsetiska principer samt studiens validitet och reliabilitet.

3.1 Metodologiska överväganden

Enligt Bryman (2011) är forskningsstrategier vanligen uppdelade i kvalitativa och kvantitativa metoder, där kvalitativ forskning är mer inriktad på ord och dess betydelse, medan kvantitativ forskning fokuserar på siffror och mätbarhet. Kvalitativ forskning har ett tolkande synsätt och söker teorier utifrån en uppfattad verklighet, medan kvantitativ forskning prövar en eller flera teorier mot en yttre och objektiv verklighet (Bryman, 2011). Även Stukát (2005) menar att kvalitativa forskningsmetoder har som huvuduppgift att tolka och förstå de resultat som framkommer, medan kvantitativa forskningsmetoder vill kunna generalisera, förklara och förutsäga. Kritik som riktas mot den kvalitativa forskningen är bland annat dess subjektivitet, där resultaten i hög grad påverkas av vem som gjort tolkningen, medan den kvantitativa forskningens resultat anses vara breda och generella men har svårigheter att bli djupa (Stukát, 2005).

Denna studie lämpar sig bäst för kvalitativa metod, då syftet är att undersöka hur ensemblelärare på estetiska program förhåller sig till och arbetar med feedback generellt och till sångare, i både muntligt och skriftligt avseende, i ensembleämnet. Studien syftar alltså till att vara teorigenererande och den kvalitativa datainsamlingen ger utrymme för informanter att lyfta perspektiv de anser är viktiga för studien (Bryman, 2011). I studien medverkar fyra ensemblelärare i varsin intervju och de delar med sig av dokument i form av skriftliga omdömen eller bedömningsmatriser som de skrivit till elever. Deras utsagor och dokument utgör en variation av exempel inom de fenomen som studien syftar till att undersöka. Genom att synliggöra mönster och skillnader som framkommer i studiens resultat, kan studien leda till relevanta slutsatser inom området. Däremot kan inte ensemblelärares medverkan resultera i slutsatser som går att generalisera (Bryman, 2011).

3.2 Kvalitativ intervju

I denna studie användes kvalitativa intervjuer som metod för att samla in material. Den kvalitativa intervjun betonar informantens egna uppfattningar, synsätt och ståndpunkter

(Bryman, 2011). Informanten får med egna ord beskriva sin uppfattning av ett fenomen (Stukát, 2005) vilket genererar material som krävs för att bäst besvara syftet med denna studie. Den kvalitativa intervjun är mindre strukturerad än den kvantitativa intervjun och låter därför informanterna betona vad de upplever som relevant och viktigt gällande studiens undersökning. Den möjliggör även avvikelser från eventuella intervjuguider eller frågescheman som formulerats (Bryman, 2011) och denna flexibilitet gör att undersökningens fokus kan anpassas efter de frågor som dyker upp under intervjuerna. De mindre strukturerade formerna tillåter även informanten att föra fram nya oväntade aspekter gällande studiens fokus, vilket i analyskedet kan leda till att nya distinktioner upptäcks (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det finns flera termer för att beskriva kvalitativa intervjuer, men enligt Bryman (2011) är de två viktigaste intervjuformerna semistrukturerad och ostrukturerad intervju. I denna studie valdes den semistrukturerade intervjuformen med en intervjuguide som innehåller frågeställningar och teman som ska beröras för att underlätta analysarbetet då informanternas svar kan jämföras med varandra (Bryman, 2011). Även frågor som inte ingår i intervjuguiden kan ställas och följdfrågor från både informanter och forskaren kan ge förklarande svar på viktiga teman och begrepp som annars kan riskera misstolkas, vilket ökar intervjuens validitet (Bryman, 2011).

3.3 Dokumentanalys

Ett kompletterande verktyg som använts för studiens datainsamling är dokumentanalys. Metodikombinationen av dokumentanalys och intervjuer kan generera ett mer kraftfullt slutresultat, då källorna har olika grad av objektivitet och stabilitet (Fangen & Sellerberg, 2011). Den dokumentdata som används i denna studie är skriftliga omdömen och bedömningsmatriser i ensembleämnet, skrivna av de ensemblelärare som deltar i studiens intervjuer.

Ett dokument som behandlas i en dokumentanalys ska vara läsbart och kan finnas i tryckt, visuell eller digital form (Bryman, 2011). Dokument i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang kan vara läroplaner, lokala arbetsplaner eller andra texter som rör skolans värld (Stukát, 2005). Merriam (1994) menar att en av de största fördelarna med dokumentanalys är metodens stabilitet. I intervjuer och observationer kan forskaren påverka eller förändra studien med sin närvaro (Merriam, 1994), men då dokumentdata inte har skapats i något specifikt forskarsyfte anser Bryman (2011) att man kan bortse

från reaktiva effekter (påverkans effekter), vilket stärker datans validitet. Detta utgör en viktig grund i stöd och bekräftelse av de resultat man fått fram genom andra metoder (Merriam, 1994). Omvänt kan andra metoder stödja och bekräfta den verklighet och kontext som dokumenten speglar (Bryman, 2011).

Hedenquist och Håkansson (2008) framhåller att dokument oftast är relativt lättillgängliga då skolor ofta tillhandahåller dokument i mappar eller pärmar. Det gör datainsamlingen enklare i jämförelse med flera andra metoder som är mer tidskrävande att få fram. Samtidigt kan det vara svårt att finna det man söker då dokumenten inte designats för studiens specifika syfte. Forskaren bör därför i förväg definiera vad den söker efter och analysera datan med en strukturerad analysmetod (Hedenquist & Håkansson, 2008).

Informanterna har delat med sig av sina skriftliga omdömen eller bedömningsmatriser som de antingen skrivit själva eller tillsammans med kollegor på sina respektive arbetsplatser. Med hjälp av dokumenten kan den skriftliga feedbacken analyseras och resultaten kan generera en djupare förståelse för vilken typ av feedback som ges till ensembledeltagare i ensembleämnen på estetiska program.

3.4 Studiens praktiska genomförande

Inför studiens genomförande utformades en intervjuguide som ligger till grund för de kvalitativa intervjuerna. Intervjuguiden har för avsikt att leda informanten in i de ämnesområden och frågeställningar som är viktiga för studiens syfte. För att inte göra antaganden utifrån egna åsikter gällande feedback till sångare var målsättningen att undvika suggestiva frågeformuleringar som riskerat att påverka informantens uppfattning och svar. Därför formulerades frågorna som berör eventuella skillnader mellan feedback till instrumentalister och sångare till om informanterna upplever att ensembledeltagares instrument har en inverkan på hur de ger feedback istället för att urskilja sångare i detta sammanhang. Detta har medfört att intervjuernas fokus är mer inom ensemblefeedback generellt än till sångare specifikt. Resultatet har därför ett något större fokus på feedbackmetoder inom ensemble oberoende av instrumentgrupp i högre utsträckning än studiens ursprungliga syfte där feedback till sångare var av större betydelse.

3.4.1 Urval

Studien har ett målstyrt urval, vilket innebär att informanterna har koppling till forskningsfrågorna (Bryman, 2011). Utifrån studiens omfattning och tidsram har sammanlagt fyra ensemblelärare tillfrågats om att delta som informanter i studien. Deltagandet innebar att delta i en enskild intervju samt delge några av de skriftliga omdömen eller matriser som ensemblelärarna skrivit själva eller tillsammans med kollegor. Utifrån tidigare erfarenhet och observationer av musikleärarstudenter som inte definierar sig som sångare och uttryckt svårigheter med att ge feedback till sångare i ensembler var syftet att lyfta just denna problematik och basera urvalet på lärare som inte har sång som huvudinstrument för att undersöka om detta förekom även här. För att få en spridning i urvalet valdes lärare från olika skolor för att undersöka likheter och/eller skillnader vid olika arbetsplatser och i olika arbetslag och om det påverkar lärarens syn på att arbeta med feedback. För att få ut en bred och noggrann beskrivning av de frågor som undersöks har informanterna valts utifrån tidigare kännedom om att dessa informanter antingen har lång arbetslivserfarenhet gällande musikleraryrket och ensembleämnet eller ett intresse i att diskutera feedback i allmänhet och till ensemblesångare i synnerhet. Enligt Thomasson (2002) finns det en risk att hela berättelsen inte kommer med när intervjuaren känner informanten sedan tidigare, då det kan finnas en förväntan om att intervjuaren redan förstår det som inte sägs. För att undvika en del av denna problematik har generella frågor om arbetsplats, arbetslag och förutsättningar för undervisningar inkluderats och varit samma i samtliga intervjuer, trots att detta för intervjuaren är känt sedan tidigare.

3.4.2 Informanter

Informanterna har arbetat som ensemblelärare på estetiskt program i 20, 11, 4 respektive 3 år efter avslutade studier vid musikhögskola. Informanterna uppger följande respektive huvudinstrumentet; gitarr, piano eller trummor. Samtliga informanter har gjort sin musikleäro utbildning på Musikhögskolan i Malmö där de studerat utbildningsinriktningen IE (instrumental- och ensemblelärare) med genreinriktningen pop- och rock. En av informanterna har dubbel kompetens då hen även har examen i utbildningsinriktningen grundskole- och gymnasielärare. De påbörjade sina studier under olika årtionden och har därför utbildat sig under styrning av olika läroplaner.

Informanterna benämns i studie för informant 1 (I1), informant 2 (I2), informant 3 (I3), informant 4 (I4). Tre av informanterna är män och en av informanterna är kvinna.

För att inte särskilja resultaten utifrån informanternas kön används det könsneutrala pronomenet hen för samtliga informanter i text. Informanternas könstillhörighet är irrelevant för studiens syfte och har därför anonymiserats.

3.4.3 Datainsamling

Studien omfattar fyra enskilda intervjuer. Informanterna fick läsa igenom och skriva under studiens samtyckesblankett innan deltagande. Intervjuerna med I1 och I2 genomfördes i informanternas respektive hem, då de själva fick välja vart de ville bli intervjuade. Intervjun med I4 genomfördes på informantens arbetsplats. Dessa tre intervjuer spelades in med hjälp av en inspelningsapp till smartphone. Intervjun med I3 genomfördes via ett videosamtal, då det inte fanns möjlighet till ett fysiskt möte. För att skapa en så likvärdig intervjusituation som möjligt för samtliga informanter bedömdes videosamtal som den mest likvärdiga situationen. Videosamtalet spelades in och ljudet från videon konverterades till en ljudfil och alla intervjuer har i efterhand transkriberats med samma förutsättningar.

Informanterna blev även ombedda att dela med sig av sina skriftliga omdömen som de antingen skrivit själva eller tillsammans med kollegor på sina respektive arbetsplatser. Ett par av informanterna skriver inte skriftliga omdömen i form av löpande text till sina elever. Istället får eleverna ta del av en bedömningsmatris som lärarna fyller i för varje elev. Den ena informanten hade endast bedömningsmatris som skriftligt underlag, medan den andra informanten hade bedömningsmatris med tillhörande korta kommentarer som skriftligt underlag. Därför består dokumenten som använts vid dokumentanalysen av både skriftliga omdömen i löpande text och bedömningsmatriser med eller utan tillhörande kommentarer. Båda formerna av skriftliga underlag kan ses som en form av respons till eleven och analyseras utefter vilken typ av information som ges i omdömena och därmed vilken feedback som eleverna får ta del av. Informanterna delade med sig av två till tre bedömningar var.

3.5 Analys

För analys av insamlat datamaterial användes den kvalitativa metoden 'tematisk analys'. Detta är ett utbrett tillvägagångssätt för att analysera kvalitativ data för att sammanföra olika avsnitt kodat till rubriker eller teman från exempelvis kvalitativa intervjuer. Kritik som framförts mot tematisk analys är att kontexten går förlorad i det som sägs, då textstycken plockas ut från det sammanhang de förekommer (Bryman, 2011). För att

delvis undvika fragmentering av textstycken har resultatet delats upp i kapitel baserat på de frågeställningar som förekommit i intervjuguiden.

3.5.1 Analys av intervjuer

Intervjuerna spelades in, transkriberades och skrevs ut i pappersformat för att vara mer lätthanterliga. De utskrivna intervjuerna lästes sedan igenom ett flertal gånger för att urskilja och identifiera övergripande teman. Dessa teman antecknades på de utskrivna transkriptionerna. Under analysens gång uppmärksammades återkommande teman i intervjuerna samt likheter och skillnader mellan informanternas svar. Delar av transkriptionerna har även använts som citat i resultatkapitlet, för att säkerställa att resultaten motsvarar innehållet i intervjuerna.

3.5.2 Analys av dokument

Dokumenterna, i form av skriftliga omdömen och bedömningsmatriser, samlades in av informanterna efter att intervjuerna ägt rum. Dokumenterna skrevs ut i pappersform och analyserades utifrån olika feedbackmetoder. Analysen av feedbackmetoder fokuserade främst på om feedbacken som gavs var konstruktiv och framåtsyftande, vilken typ av beröm som eleverna fått och om lärarna gett uttryck för personliga värderingar i sina omdömen. Därefter plockades specifika citat ut från de skriftliga omdömena och exempel på de bedömningsmatriser som samlats in skapades. I studiens resultatkapitel avsnitt 4.3 finns en sammanfattning på vilken information dokumenterna innehöll och i diskussionskapitlet diskuteras och problematiseras informationen utifrån den litteratur som presenteras i litteraturgenomgången.

3.6 Studiens tillförlitlighet

Det råder oenighet om vilka kriterier som bör utgöra bedömning av kvalitativ forskning. Begreppen validitet och reliabilitet har en benägenhet att användas inom kvalitativ forskning men en ståndpunkt är att lägga mindre vikt vid frågor som rör mätning då detta inte är den kvalitativa forskningens avsikt (Bryman, 2011). Inre validitet berör i vilken mån forskarens resultat stämmer överens med verkligheten (Merriam, 2016). Reliabilitet berör i vilken utsträckning studien kan upprepas med liknande resultat som utfall (Merriam, 2016) och undersökningen kan replikeras (Bryman, 2011). Andra kriterier som kan ligga till grund för bedömning av kvalitativ forskning är tillförlitlighet som rymmer

fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet, möjlighet att styrka och konfirmera samt autenticitet (Bryman, 2011). Denna studies validitet har främst bedömts med fokus på tillförlitlighet i form av trovärdighet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera, samt studiens reliabilitet.

För att stärka studiens trovärdighet har studiens två metoder använts som kompletterande verktyg i undersökningen. Detta ger möjlighet att stärka eller motsäga de resultat som framkommer genom vardera metod. För att säkerställa studiens pålitlighet har en så transparent redovisning som möjligt gjorts för forskningsprocessens tillvägagångssätt med urval av informanter, insamling av data och analys. Allt råmaterial i datainsamlingen har inte granskats av utomstående eller fått någon bedömning. I arbetets inledning klargörs vilka erfarenheter och utgångspunkter som studiens författare har med sig när undersökningen startar. Som forskare är det viktigt att vara medvetenhet om att de tolkningar av studiens analys blir mer eller mindre påverkade av forskarens egna erfarenheter och därmed inte nödvändigtvis representerar verkligheten i sig själv. Därför har personliga värderingar undvikits för att inte påverka utförandet av och slutsatserna från undersökningen. Med insikt i att det inte går att nå objektivitet i samhälllig forskning, anser sig författaren ha agerat i god tro vilket styrker och konfirmerar studien (Bryman, 2011).

Inom kvalitativ forskning är det svårt att replikera en undersökning, då den är beroende av de sociala sammanhang som sker i stunden (Bryman, 2011). Studiens metodkapitel har för avsikt att noggrant beskriva de metoder som använts, hur informationen samlats in och hur kategorierna utvecklats, vilka beslut som fattas under olika skeden av undersökningen, vilket stärker reliabiliteten (Merriam, 1994). Triangulering gällande att använda flera olika metoder för insamling och analys stärker inte bara validiteten i mitt arbete, utan även arbetets reliabilitet (Merriam, 1994).

3.7 Forskningsetiska överväganden

Studien har genomförts inom ramen för Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för forskningsetik. Forskningsetiska överväganden gäller främst medverkande informanternas deltagande och vilken information de delgivits och att skriftligt samtycke inhämtats innan medverkan. Informanterna har tagit del av studiens syfte, hur studien kommer publiceras, samt att all insamlad data endast kommer att hanteras inom studien. Informationen har även innefattat en försäkran om att deras medverkan är frivillig och de när som helst har

rätt att avbryta utan att förklara sig, samt att de är anonyma och att deras namn inte kommer att publiceras i studien. Informanterna har tagit del av informationen både muntligt vid besökstillfället, innan intervjuerna har påbörjats, samt genom en samtyckesblankett som de sedan fått skriva under (se bilaga 1). För att skydda informanternas utsagor behövs kod till den dator där intervjuinspelningarna förvaras. All inspelad information kommer att raderas efter studiens slut, för bästa sekretesshantering. De transkriberade utskrifterna behålls för att säkerställa att datan inte fabricerats.

De bedömningsmatriser som används som del av underlaget för skriftliga omdömen redovisas inte i sin ursprungliga form utan presenteras med ny layout för att inte kunna härledas till specifika skolor och för att anonymisera elever som förekommer i dessa dokument.

Enligt Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer bör forskaren lyssna på eller läsa igenom sitt datamaterial vid ett flertal olika tillfällen, för att ta hänsyn till helheten och kontexten i informanternas uttalanden. Detta har följts för att säkerställa att informanternas uttalanden är så korrekt citerade som möjligt.

4. Resultat

Resultatet är strukturerat i tre delar baserat på de teman som identifierats i analysen från studiens datamaterial. Den första delen beskriver resultatet kring feedback i ensemble och den andra delen beskriver resultatet kring feedback till sångare i ensemble. I den tredje delen redogörs resultaten från dokumentanalysen av de skriftliga omdömena som samlats in.

4.1 Feedback i ensemble

I detta avsnitt redogörs resultaten från informanternas utsagor gällande syfte i ensemble, feedback kopplat kunskapskrav samt vilka verktyg som informanterna använder sig av när de ger feedback i sin undervisning.

4.1.1 Syftet med feedback i ensemble

Samtliga av studiens informanter anser att feedback som ges i ensembleämnet bör vara konstruktiv. En av informanterna framhäver att den även bör vara framåtsyftande och leda till utveckling för eleven. En annan informant framhåller att den bör synliggöra elevens utvecklingsområden, styrkor och vad den behöver jobba vidare på. I2 tar upp att feedback även kan syfta till att få eleven att uppnå ett högre mål eller ett högre betyg och tycker även att feedbacken bör syfta till att stärka och utveckla eleverna på ett socialt plan och inte enbart riktas till deras musikaliska utveckling. Även I4 framhåller vikten av att stötta elever, som en viktig del av feedbackarbetet. Att eleverna känner sig sedda, trygga och att vågar ta för sig i ensemblesituationen och på scen, är det viktigaste för I4 och hen menar att uppmuntrande feedback kan leda fram till dessa känslor hos eleverna. Även I2 och I3 lyfter fram vikten av att eleverna känner sig sedda. I1 och I3 berättar att de ställer mycket frågor till eleverna och anser sig ha ett coachande förhållningssätt i att ge feedback. Detta får eleverna att själva reflektera kring sitt arbete vilket leder till ett diskussionsklimat i ensemblesalen istället för att lärarna talar om vad som är rätt och fel. Reflektion är en viktig del i undervisningen där feedback kan agera verktyg för att skapa självreflekterande moment i undervisningen menar I3.

4.1.2 Feedback kopplat till kunskapskrav och bedömning

På frågan hur informanterna arbetar med kunskapskraven på deras ensemblelektioner varierar svaren. I1 och I2 berättar att de inte pratar särskilt mycket om betygsriterier på

lektionerna. I1 menar att detta kan leda till ökad självmedvetenhet som kan vara hämmande för spelet eller leda till att eleverna styrs av yttre motivation, medan I2 menar att betygskriterierna innehåller svåra formuleringar och begrepp som kan vara svåra för eleverna att förstå. I2 föredrar därför att uttrycka sig kring instruktioner och feedback på sitt eget sätt på lektionen. Istället lyfter de båda att de pratar om kunskapskrav och betygskriterier på särskilda betygssamtal som de har med jämna mellanrum då de träffar eleverna en och en. I2 menar att det finns en fördel med att ta upp vissa saker med eleven på betygssamtal, då det kan vara känsligare att göra det på en ensemblelektion, inför ensemblegruppen, beroende på vad som behöver förmedlas. Även I3 stämmer av med eleverna på särskilda betygssamtal. Hen påpekar att kunskapskraven och betygskriterierna kan vara svåra för eleverna att förstå, men att det är lärarens uppgift att förtydliga ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav. Hen går igenom detta på ensemblelektionerna och förklarar hur arbetslaget på hans arbetsplats förhåller sig till kunskapskraven, exempelvis genom att förklara att ”det här tycker vi är en enkel notbild, det här är det som vi förväntas oss att du ska kunna avkoda för det här betyget”. På I4s arbetsplats postas kunskapskraven på en kurssida i början av kursen och sedan finns det speciella uppgifter som är kopplade till kunskapskraven under kursens gång. Både I3 och I4 menar att de inte pratar om kunskapskrav på varje lektion men att det sker och att synliggörandet av vad eleverna arbetar med är ett arbete som pågår hela tiden. Samtliga informanter är eniga om att det kan vara svårt att få eleverna att förstå kunskapskraven. I3 framhäver även att eleverna har lättare att förstå kunskapskraven i de gymnasiegemensamma ämnena för att ”det handlar aldrig om känslor som det gör i musikämnen” då exempelvis elevernas konstnärlighet och personliga uttrycks bedöms i musikämnen.

4.1.3 Feedback som verktyg i undervisningen

Nedan följer en redogörelse för de olika tillvägagångssätt som informanterna uppger att de arbetar med gällande feedback i ensemble.

Självbedömning och kamratbedömning

I3 och I4 berättar att de arbetar med självbedömning och kamratfeedback på ensemblelektioner och att detta är viktigt att eleverna tränar sig i:

De kommer ju inte alltid ha någon som återkopplar åt dem, så därför försöker jag alltid att få återkopplingen att handla om att det är eleven som ska reflektera och själv komma fram till vad det var som hände. (I3)

Båda informanterna har sett positiva effekter av att använda sig av kamratfeedback i ensembleämnet. Enligt I3 är en fördel med metoden att eleverna ”måste lyssna på varandra medan man spelar och det ökar deras musikaliska medvetande i sammanhanget”. Men båda informanterna poängterar att det bör göras med försiktighet. Eleverna kan enligt I3 ”uppfinna nya begrepp” i sin feedback, vilket kan skapa förvirring. I4 menar att det kan vara känsligt när en ensemblemedlem som inte behärskar ens instrument tycker till och kommenterar. Men med träning förstår de syftet och blir mer konstruktiva i sin feedback, menar I4. I3 använder sig av modellen ”two stars and a wish” vid kamratfeedback vilket innebär att eleverna ger två berömmande kommentarer och uttrycker ett önskemål. I3 tycker att modellen gett bra resultat.

Att ge beröm och positiv feedback

De informanter som lyfter fram vikten av att eleverna känner sig sedda menar att feedback därför bör ges till samtliga ensemblemedlemmar. I3 har som målsättning att ”alla elever ska ha fått med sig något nytt efter lektionen”, medan I2 menar på att ”det kan vara svårt att hinna med att ge feedback till alla varje lektion, men att det är viktigt att mängden feedback fördelas jämt över tid”. I2 berättar att hen fokuserar sin feedback mot de utvecklingsområden som hen ser att eleven har. Hen berättar också att det är viktigt att visa för eleverna att hen ser dem och lägger märke till vad de gör:

Om det kanske är någon som har vana att spela eller som är duktig på att ta med sina noter eller som har någon viss struktur, eller om det är någon som är scenisk till exempel, så kanske jag berömmar dem för det. Eller om jag märker att det är någon som tar hand om de andra i klassen. (I2)

I1 upplever att det är känsligare att ge feedback på solistiska insatser, då dessa står mer för sig själva än den feedback som är riktad till hela ensemblen. Därför försöker I1 ge feedback som är positiv och berömmande när hen ger feedback till elevens solistiska insatser. I2 menar att den åldern eleverna är i under sin gymnasietid är en känslig ålder i sig, där det kan vara vanligt förekommande med elever som periodvis mår sämre psykiskt och därmed kan behöva positiv och stöttande feedback under dessa perioder.

Att inte använda personbedömande eller värderande feedback

I3 betonar även vikten av att inte vara värderande i sin feedback, utan försöka på andra sätt angripa situationer som kan uppstå. Ett exempel på att framföra icke-värderande feedback skulle enligt I3 kunna vara att säga: ”Om du tänker att du försöker sikta på den här tonen på det här sättet istället så ska du se att det kommer hända helt andra grejer” istället för att tala om att eleven spelat eller sjungit en, enligt läraren, felaktig ton.

Feedback kopplat till process- eller kunskapsnivå

I2 och I3 menar att de ger mer beröm i början av en ny ensembleperiod med en ny ensemblegrupp då de upplever att elever kan vara känsligare mot feedback innan de är vana: ”De vet inte riktigt vad jag kommer säga egentligen. De lyssnar inte på *vad* jag säger utan de hör bara *att* jag säger någonting och så är det jobbigt” (I3). I2 berättar att hen därför berömmar typiska styrkor de har, så att de ska känna sig duktiga och bli säkrare. I3 beskriver sin feedback som kortfattad, tydlig och positivt betonad i början av en ensembleperiod. Senare vänjer sig eleverna vid att få både feedback och förhålla sig till ensemblelärarnas olika arbetssätt. I4 menar att det kan vara bra att mer initialt komma med lite kommentarer och tips på hur de kan ta sig vidare i början då ”det är bra att ge eleverna lite space för att träna och köra ihop sig” medan I1 ger mer feedback tidigt i processen där hen menar att en kommentar som exempelvis ”testa att spela det här istället” är mer välkommet tidigt än sent i processen. I1 berättar även att hen försöker lägga vikt vid att ge feedback på elevens arbete i processen och inte på resultatet, även om det är ofrånkomligt att inte ge feedback på resultaten, då detta är något som I3 upplever att eleverna själva ber om, efter exempelvis ett ensembleuppspel.

4.2 Feedback till sångare

Vad gäller feedback till sångare svarar I1 och I3 att de ger mer positiv feedback till sångare, då de upplever att det är en känsligare instrumentgrupp att ge feedback till. I1 undviker att ge uppmaningar till de ensembledeltagare som har solistiska insatser i låten de arbetar med. Solistiska insatser menar hen kan vara solospel från en instrumentalist eller att sjunga melodin på en låt, vilket resulterar i att sångaren ofta gör en solistisk insats i ensemblen enligt I1. Istället för att uppmana använder sig I1 av ett coachande förhållningssätt där hen ställer frågor och diskuterar med sångaren. I1 berättar även att

hen brukar ge större frihet till solistiska insatser än till kompmässiga insatser, då hen anser att feedbacken blir mer individualistisk än när den ges till gruppen som helhet.

I2 hävdar att hens egen ämneskompetens inom sången inte påverkar hur hen ger feedback till sångare, då informanten anser att ensemblespelet inte hamnar på en så ”djup nivå” där ämneskunskaperna inte räcker till. Däremot kan hen uppleva att det är känsligare att ge feedback till en sångare som axlar melodin i låten och därmed förväntas ha en bärande position på scen och då blir mer utpekad. I3 berättar att hen kunde känna sig mer osäker kring att ge feedback till sångare tidigare, men har de senaste åren haft mycket diskussioner där hen utbytt tankar och idéer gällande sångfeedback med sångläraren på hens arbetsplats. Detta har lett till att I3 utvecklat sina kunskaper inom sång och sitt förhållningssätt till att kunna ge feedback till sångare och idag känner hen sig mer trygg i denna roll. I3 berättar att hen numer ger samma typ av feedback till ensembledeltagare, oavsett vilket instrument de spelar. Både I3 och I4 lyfter fram att deras ämneskompetens gällande sång bidrar till en trygghet gällande att ge feedback till sångare.

4.2.1 Tankar kring hur andra ensemblelärare ger feedback till sångare

På frågan hur informanterna tror att andra ensemblelärare arbetar med feedback tror I1 att det ges mer positiv än negativ feedback till sångare, då informanten själv upplever att det kan vara känsligare att ge feedback till solistiska insatser, än de insatser som är riktade till kompet. Hen tror även att det finns fler instrumentutbildade ensemblelärare än sångutbildade ensemblelärare och att detta påverkar hur specifik feedback sångare får i ensembleämnet, då bristande sångutbildning kan leda till mindre specifik feedback till sångare. Även I2 och I4 tror att ensemblelärarens ämneskunskaper påverkar vilken typ av feedback som ges till sångare. I2 tror att feedbacken blir mer eller mindre nyanserad beroende på hur mycket sångvana ensembleläraren har och att ensemblelärare med mindre sångvana tenderar att ge bristfällig feedback. I4 upplever att ensemblelärare som har kompetens inom sång på automatik ger mer feedback till sångarna. Hen menar även att en ensemblelärare som är musiker men saknar sångkunskaper, ändå kan prata om sång på andra sätt än ur ett sångtekniskt perspektiv. Hen påpekar alltså att det går att hjälpa sångaren på traven med allt ifrån harmonik i sångstämmor till texttolkning, utan att själv kunna sjunga.

4.2.2 Feedback till sångare under informanternas utbildning

Under informanternas utbildning på såväl gymnasie-, folkhögskole- och musikhögskolenivå, berättar samtliga att det funnits bristande feedback till sångare, så som de minns det. En av informanterna berättar dock att hen blivit undervisad av en ensemblelärare som gav både konstnärlig feedback i form av att exempelvis uppmana sångaren till att sjunga mer berättande, men även kunde ge feedback i form av mer sångteknisk karaktär om sångaren exempelvis behövde hjälp med att träffa rätt ton. Denna typ av sångfeedback har enligt informanten snarare varit ovanlig än vanlig. I4 vill minnas att sångarna oftast fick klara sig själva om ensembleläraren hade lite kompetens. I3 kan inte minnas att sångfeedbacken varit särskilt specifik och I2 nämner att sångfeedbacken känts mindre avancerad.

4.2.3 Påverkande faktorer gällande feedback till sångare i ensemble

Informanterna lyfter fram olika teorier om vad de tror påverkat och påverkar den feedbackkultur som de upplever finns gällande feedback till sångare i ensemble. En av informanterna tror att en stor påverkan handlar om att det troligtvis finns fler instrumentutbildade ensemblelärare, än sångutbildade ensemblelärare, vilket leder till att färre ensemblelärare kan sånghantverket lika bra som de behärskar andra instrument i ensemblen. Hen påpekar även att sånglärare själva kan ha saknat praktisk kunskap om sången som instrument: ”Det har ju varit mycket metaforer och mycket konstnärligt snack och si och så, men väldigt lite praktisk kunskap” (I1).

I4 spekulerar i om det kan finnas en viss nedvärderande syn på sången som instrument och att detta kan påverka sångarens status i ensemblen. Informanten menar att hen upplevt en attityd hos en del andra instrumentalister där sången inte värderas lika högt då ”vissa sångare bara har det”. Hen menar att vissa sångare kan födas med förutsättningar som gör det enklare att ta sig fram som sångare, än som exempelvis klassiska musiker, som oavsett fallenhet, alltid behöver arbeta hårt för att bemästra sina instrument:

Man kan födas med guld i strupen /.../ och man behöver kanske inte jobba, eller gå en utbildning, eller göra jobbet med att lära sig det, för man har det. Och är man musiker så kan man ha fallenhet för att spela ett instrument, men man måste liksom lära sig det. Man måste göra jobbet. Men det kommer inte riktigt lika gratis som det kan komma för sångare. (I4)

I3 påpekar ett annat perspektiv kring sångares förutsättningar:

Man är den man är. Man kan öva på att bli bättre tekniskt. Men du kan inte bara byta gitarr. Utan man är skapt som man är skapt. Alla är inte hårdrockstenorer, utan några är faktiskt basar. Hur mycket man än skulle vilja vara tenor så är man inte det. Så det är så kopplat till ens person, vem man är. (I3)

Med detta som argument hävdar informanten att det kan bli känsligare att ge feedback till sångare och att ensemblelärare av den anledningen kan känna sig mer eller mindre bekväma i att vända sig till sångarna på lektionen.

I3 påstår att ensemblelärarens kunskaper i vad feedback är kan påverka vilken typ av feedback som sångare får. Hen menar att det säkert finns många ensemblelärare som tror att de ger feedback till sångare, bara för att de sagt *något* till sångaren. Men om inte det som sägs är framåtsyftande och syftar till utveckling för sångaren, bör det inte klassas som feedback anser I3. Bristande kunskap i vad feedback är, kan alltså påverka vilken typ av feedback som sångare får och inte får, enligt I3.

Återkommande hos samtliga informanter är ensemblelärarens kunskap inom sång och huruvida det påverkat de själva i hur de ger feedback till sång och huruvida de tror att det kan ha påverkat andra ensemblelärares sätt att ge sångare feedback. Informanterna är enade om att ensemblelärares bristande kunskap inom sång kan ha varit en bidragande faktor till varför sångare som regel fått mindre feedback än andra ensemblemedlemmar, utifrån vad de själva observerat under sin utbildningstid. I4 hävdar att vissa ensemblelärare ”gömmer sig” bakom att de fattas den kompetensen, som ett sätt att kanske förklara och försvara varför de ger sångare mindre uppmärksamhet under lektionstid. Ytterligare en aspekt som kan påverka sångarens position i ensemblen är de arbetsmetoder som sångare får arbeta utifrån på ensemblelektioner:

Det har funnits en tradition, eller nästan ett upplägg kring att sångare får gå ut och så får de lära sig sången själv och så får de lära sig sina stämmor själv om de kan. Och kan de inget så blir det inget. (I4)

Detta upplägg tror informanten kan vara en metod som ensemblelärare tagit till om de inte känt sig bekväma med sången, för att de då inte haft andra metoder för att lära ut melodin eller stämmorna som sångarna behövt lära sig. Informanten märker dock att även eleverna ibland kan föredra att lämna ensemblesalen och att det skulle kunna bero på att metoden är bra och fungerar, men också att den är djupt rotad i eleverna och väljs oreflekterat från deras sida.

4.3 Skriftliga omdömen och bedömningsmatriser

Nedan följer en redogörelse av de resultat som framkom vid dokumentanalysen av de dokument som informanterna delat med sig av. Dokumenten består av både skriftliga omdömen och/eller bedömningsmatriser.

4.3.1 Skriftliga omdömen och bedömningsmatris från informant 1

I1 berättar i sin intervju att hen skriver det skriftliga omdömet tillsammans med andra lärare och menar på att den största skillnaden mellan den skriftliga feedbacken och den muntliga är att den skriftliga inte blir lika lång och utförlig: ”Jag kanske feedbackar en elev två till tre gånger under en lektion.” De skriftliga omdömena ges i form av matriser likt bilden nedan, med tillhörande kommentarer. Texterna för de olika betygsstegen i matrisen är de formuleringar som Skolverket (2011) uttrycker i kunskapskraven för respektive betygssteg i ensemblekurserna. I höger marginal skrivs eventuella kommentarer kopplat respektive kunskapskrav. Längst ner skrivs kommentar som inte är relaterad till kunskapskraven.

Exempel på bedömningsmatris i Ensemble 2:

| Kunskapskrav | Steg E | Steg C | Steg A | Kommentar |
|----------------------|--|--|---|--|
| Eleven musicerar... | Eleven musicerar på ett nyanserat sätt i ensemble, efter komplexa och varierade former av notbilder eller i fri gehörsbaserad musik. | Eleven musicerar med viss teknisk skicklighet på ett nyanserat sätt i ensemble, efter komplexa och varierade former av notbilder eller i fri gehörsbaserad musik... | Eleven musicerar med teknisk skicklighet på ett nyanserat sätt i ensemble, efter komplexa och varierade former av notbilder eller i fri gehörsbaserad musik. | Ta tillvara på din potential |
| Eleven diskuterar... | Eleven diskuterar översiktligt relevanta metoder för instudering av aktuellt musikaliskt material. | Eleven diskuterar utförligt och föreslår relevanta metoder för instudering av aktuellt musikaliskt material. | Eleven diskuterar utförligt och nyanserat och föreslår relevanta metoder för instudering av aktuellt musikaliskt material. | Våga ta lite större ansvar i ensemblen |

Några av de kommentarer som står i de skriftliga omdömena är:

”Grymt! Fortsätt bara som du gör.”

”Fortsätt hålla den goda ambitionsnivån som du gör så kommer du att fortsätta utvecklas till en ännu mer fantastisk ensemblemusiker”

”Kolla in saker bättre, kom i tid och bidra med en konstruktiv och positiv vibe.”

”Våga ta din plats i ensemblen.”

”I takt med att du övar och vågar ta större plats i ensemblen kommer din trygghet också att öka.”

4.3.2 Skriftliga omdömen från informant 2s skola

De skriftliga omdömena på I2s skola kallas terminsavstämningar och de omdömen som I2 skickats består av textdokument med löpande text, som alla inleds med en kort sammanfattning på vad kursen hittills innehållit för moment. Därefter följer en text om vad eleven gjort i kursen och avslutningsvis en kort text om vad som väntar framöver i kursen och vad lärarna önskar av eleven då. I2 skriver omdömet tillsammans med en annan lärare. I sin intervju berättar I2 att det skriftliga omdömet kan vara en sammanfattad version av det som läraren pratat om på lektionerna, eller innehålla sådant som kan vara svårare att ta upp med eleven inför de andra ensembledeltagarna. Några av de kommentarer som står i de skriftliga omdömena är:

”Under turnén skötte du dig utmärkt. Du var hjälpsam, spelade bra och gav ett lugnt och stabilt intryck - precis som en proffsig musiker ska vara/göra”.

”Du har lätt för att lära dig melodier och hur de ska uttryckas i genren vi för stunden arbetar med, du är även ödmjuk/schysst mot dina klasskompisar – en ödmjuk/schysst medmusiker är den som i slutändan får mest jobb, så håll kvar vid detta!”

”Det märks att du är omtyckt, dock är du mycket saknad när du inte är med oss. Vi vet att du går igenom tunga saker i livet vilket måste få utrymme. Tips framöver är att hålla nivån uppe genom att komma förberedd till lektionerna och fråga oss lärare vad du missat så att du kan kolla in dina insatser innan lektion, så att du känner dig säkrare även om du missat när du inte är där.”

4.3.3 Skriftliga omdömen från informant 3

De skriftliga omdömena på I3s skola, består av en löpande text, som innehåller information om vad eleven gjort i kursen, hur läraren uppfattat detta och vad eleven kan tänka på framöver. Men I3 berättar även att hen skriver till mentorn om hur det går för varje elev i ensembleämnet så att mentorn kan framföra detta på utvecklingssamtal. Ett sådant skriftligt omdöme är då mer kopplat till kunskapskrav och kursplanen. Denna typ av omdöme har jag inte tagit del av. Några av de kommentarer som står i de skriftliga omdömena är:

”Jämfört med förra terminen så har du tagit stora steg framåt när det gäller närvaron. Detta har i sin tur gjort att du kommit in i gruppen, känner dig tryggare (som vi snackade om efter uppspelet), samt att du börjat komma med en massa bra förslag på utveckling av låtarna. Jag skulle fortfarande önska att du var lite mer förberedd till lektionerna men det är tur att du antecknar så mycket i dina noter så du kommer snabbt in i det varje gång.”

”Du är oftast förberedd till lektionerna men glömmer ofta noterna vilket gör att dina anteckningar saknas och vi får försöka komma ihåg vad vi bestämt gången innan. Bli bättre på det!”

4.3.4 Skriftliga omdömen och bedömningsmatris från informant 4

På I4s arbetsplats skrivs det inte omdömen i ensemble. Istället delas en matris där eleverna kan se hur de ligger till. Nedan visas ett exempel på hur matrisen är utformad:

| Ensemble 2 | Improvisation | Egen bedömning |
|--------------------|---|---|
| Kunskapskrav för E | Eleven gör styrda, korta improvisationer i den valda genrens stil, alternativt de valda genrernas stilar. | Eleven värderar med enkla omdömen innehållet i och dispositionen av musikframförandet och kommunikationen med publiken. |
| Uppnått/kommentar: | ✓ | ✓ |
| Kunskapskrav för C | Eleven gör styrda, längre improvisationer i den valda genrens stil, alternativt de valda genrernas stilar. | Eleven värderar med nyanserade omdömen innehållet i och dispositionen av musikframförandet och kommunikationen med publiken. |
| Uppnått/kommentar: | ✓ | ✓ |

| | | |
|--------------------|---|---|
| Kunskapskrav för A | Eleven redogör utförligt och nyanserat för gruppens övriga stämmaterial. | Eleven värderar med nyanserade omdömen innehållet i och dispositionen av musikframförandet och kommunikationen med publiken samt ger förslag på hur detta kan förbättras. |
| Uppnått/kommentar: | <input checked="" type="checkbox"/> | |

4.4 Åtgärder för bättre feedbackarbete i ensemble

Samtliga informanter uppger att de inte fått någon specifik utbildning i hur en ger feedback i ensemble, bortsett från en informant som erbjöds en ensembleledningskurs med fokus på feedback i ensemble. Informanterna har även en gemensam upplevelse av att det endast har varit under deras verksamhetsförlagda utbildning som deras examinatorer från Musikhögskolan har gett dem feedback i hur de själva ger feedback. Alla informanterna anser att de fått för lite utbildning i feedback generellt och särskilt gällande ensemblefeedback, sett till hur mycket de dagligen arbetar med feedback. I4 lyfter att musiklärarutbildningarna, redan från ett tidigt stadié i studenternas utbildning, bör omfatta utbildning i både feedback, ensemblefeedback, instrumentfeedback och sångfeedback. Detta för att kunna utveckla en feedbackkultur där samtliga deltagare blir sedda och får framåtsyftande och utvecklande feedback.

Två av informanterna lyfter även det kollegiala lärandet som ett sätt att utveckla sin förmåga att ge feedback. I4 säger:

Jag tror att om vi kan skapa en miljö, där vi som lärare kan hjälpa varandra med att synliggöra var svårigheterna ligger, så kan det bara gagna verksamheten. Men det är klart att det kräver ju tid och det kräver att man får planera tillsammans, man får utvärdera tillsammans, man får lägga lite tid på att diskutera ”hur gick nu detta, hur gjorde vi.

På I3s arbetsplats har skolans förstelärare fått i uppdrag att inventera andra lärares arbete med feedback i de olika ämnena, för att utveckla metoder för feedback: ”Det är spännande när man diskuterar med en lärare i murning på byggprogrammet om hur den ger feedback. Det kan ju utveckla mitt sätt att se på feedback”, menar I3.

5. Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuteras de resultat som samlats in utifrån studiens syfte. Syftet med studien är att undersöka hur ensemblelärare arbetar med feedback i ensembleundervisning, i både skriftligt och muntligt avseende, samt vilken typ av feedback som ges i ensemble och till ensemblesångare i synnerhet.

5.1 Syftet med feedback i ensemble

Ensemblelärarna i föreliggande studie anser att feedback bör vara konstruktiv, framåtsyftande och leda till utveckling för eleven. Den bör även synliggöra elevens utvecklingsområden, styrkor och vad den behöver jobba vidare på. Detta är i enlighet med både Jönsson (2016, 2017) och Wiliam (2013) som anser att effektiv feedback är den som riktar fokus på vad som var bra, vad som kan bli bättre och vad som ska göras närmast. Det understöds även i den omfattande metastudie som visat att den feedback som gett bäst effekt för de deltagande studenterna var den som gav information om uppgiften och förmedlade hur studenten skulle genomföra den mer effektivt (Hattie, 2009). I3 framhåller vikten av att elever själva ska få reflektera över den feedback som ges. Att feedback bör generera tänkande och reflektion anser även Wiliam (2013) och Jönsson (2017), då elever annars riskerar att passivt ta emot lärarnas feedback (Jönsson, 2017). Studiens informanter och de forskare inom feedbackområdet som lyfts fram i studiens bakgrund har med andra ord en samstämmning syn på vad som är syftet med feedback.

5.2 Feedbackmetoder

I detta avsnitt diskuteras de metoder gällande arbete med feedback som identifierats vid analys av studiens datamaterial.

5.2.1 Feedback i form av skriftliga omdömen

Samtliga informanter anser att det kan vara svårt att få eleverna att förstå kunskapskraven i ensembleämnet och enligt en av informanterna är det särskilt svårt för eleverna att förstå kunskapskraven inom musikämnet då elevernas konstnärlighet och personliga uttryck ska bedömas. Att vissa kunskapskrav inom musikämnet skulle vara svåra att förstå bekräftas av Zandén (2011) som menar att vissa begrepp är mer kontextuella än andra. Sådana begrepp skulle kunna vara just konstnärlighet och personligt uttryck. Därför är det viktigt att musiklektörer förklarar de kunskapskrav som kräver mer förståelse och sammanhang

och även arbeta för att elever ska förstå kvalitetsskillnader inom kunskapskraven (Zandén, 2011). Ett sätt att förtydliga detta kan enligt Zandén (2011) vara genom att ge feedback som relaterar till kvaliteter eleven uppvisat i uppgifter den genomfört. Ett exempel på feedback som relaterar till ett kunskapskrav i ensembleämnet finner jag i I3s skriftliga omdömen, där hen berömmar en av eleverna för att ha börjat ge förslag på utveckling av låtarna. Enligt mig relaterar detta tydligt till ett kunskapskrav inom Ensemble 2 där eleven förväntas kunna diskutera och föreslå tolkningsalternativ (Skolverket, 2011). Däremot tycker jag att informantens feedback i detta fall kunnat tydliggöra på vilket betygssteg eleven uppfyller kunskapskravet, för att gå i linje med Zandéns (2011) rekommendation. Ett liknande exempel återfinns i I2s skriftliga omdöme där en elev får kommentaren om att ha lätt för att lära sig melodier och hur de ska uttryckas i genren de arbetar i. Ett kunskapskrav i en av ensemblekursen innefattar att kunna musicera efter noter eller gehörsbaserad musik och även kunna följa genrespecifika krav (Skolverket, 2011). Men att uttrycka att eleven har ”lätt” för att lära sig melodier snabbt talar inte om med vilken kvalitet eleven uppnår kunskapskravet.

Informanternas dokument visar variation i huruvida de talar om hur eleven tar sig vidare mot målet eller inte. I1, I2 och I3 ger skriftliga omdömen till sina elever och en kommentar från I1 och hans kollega lyder: ”Våga ta din plats i ensemblen” och ”Grymt! Fortsätt bara som du gör!”. Den första kommentaren svarar inte på hur eleven ska ta sig vidare mot målet och kan därför inte räknas som formativ bedömning enligt Skolverkets (2011) definition. Den andra kommentaren kan upplevas som för övergripande och diffus för att klassas som formativ (Jönsson, 2017), även om den på ett sätt talar om vad eleven ska göra härnäst. I1 berättar att den skriftliga feedbacken sällan bli lika lång och utförlig som den muntliga, då I1 kan ge feedback till en elev upp till tre gånger per lektion, men i enlighet med Zandén (2010) anser jag att all typ av feedback bör preciseras, såväl skriftlig som muntlig. Även om musikelever mestadels får muntlig feedback under eller i direkt anslutning till ensemblelektionen (Skolverket, 2011) är skriftlig feedback det som dokumenteras och lättast bevaras och bör därför i min mening vara minst lika nyanserad, specifik och framåtsyftande som muntlig feedback. Då feedback bör lyfta fram styrkor och svagheter i förhållande till målet (Jönsson, 2017) finner jag följande kommentar från I1 intressant: ”Fortsätt hålla den goda ambitionsnivån som du gör så kommer du att fortsätta utvecklas till en ännu mer fantastisk ensemblemusiker”. Är målet att vara och bli en fantastisk ensemblemusiker lyfts elevens styrka fram, som i detta fall är elevens goda ambitionsnivå, i förhållande till målet. Om målet är kunskapsmålen för kursen kan

en sådan kommentar bli otydlig gällande hur eleven uppfyller kunskapskraven genom upprätthållandet av en god ambitionsnivå.

5.2.2 Feedback i form av bedömningsmatriser

På både I1 och I4s skola delas en bedömningsmatris ut till eleverna för att de ska få veta vilka kunskapskrav de uppfyller och vilket betygssteg de för närvarande ligger på. Denna form av omdöme kan ses som en summativ bedömning då det är en bedömning av lärandet som uttrycks i form av betygslänkande omdömen (Alm, 2015; Hult & Olofsson, 2017). I1 och I2 berättar att de inte pratar särskilt mycket om kursens kunskapskrav på sina lektioner. Detta kan försvåra elevernas förståelse för hur den feedback de får relaterar till kunskapskraven (Wallberg, 2015). I1 tror inte att det är bra att prata för mycket om kunskapskrav och betygssteg då det kan öka självmedvetenheten och därmed vara hämmande för spelet och riskera att eleverna sedan styrs av yttre motivation. Detta är i linje med både Wiliam (2013) och Jönsson (2017) som menar att summativa bedömningar leder till ytinriktat lärande. Även Wallberg (2015) menar att ständig bedömning utifrån kunskapskrav kan skapa en hämmande miljö för eleverna, som riskerar koppla samman misslyckanden med sämre betyg. Men för att få elever att förstå kunskapskrav krävs det ett kontinuerligt arbete med att tydliggöra kunskapskraven i undervisningen, vilket backas upp av Zandén (2011) samt Hult och Olofsson (2017) som menar att elever behöver få hjälp med att förstå kunskapskraven och vilka mål de strävar mot. En sådan typ av förståelse kan enligt Jönsson (2017) handla om att kunna urskilja vad som är att betrakta som bra eller mindre bra vilket eleverna kan lära sig genom att få möta kunskapskraven vid upprepade tillfällen. Därför anser jag att det är att göra eleverna en otjänst att endast prata om kunskapskrav och kvaliteter vid separata betygssamtal, så som några av informanterna uppger att de gör. Dessutom behöver elever få arbeta med den feedback de fått, för att den ska göra verkan (Wiliam, 2013) och att inte låta termer och begrepp finnas med i lektionerna kan försvåra relationen mellan den feedback de får i bedömningsmatrisen och det som sker på lektionerna (Alm, 2015). I4 berättar att eleverna på hans skola får speciella uppgifter som är kopplade till kunskapskraven under kursens gång. Ett sådant arbetssätt kan säkert tydliggöra kunskapskraven för eleverna. Det är även i linje med Jönssons (2017) åsikt om att de mål som eleven strävar mot behöver uttryckas i termer av handling som förklarar vad eleverna ska kunna göra med sina kunskaper.

Jag ser även ett språkligt dilemma kring I1s och I4s betygslänkande omdömen om de är kopierade från Skolverkets (2011) kunskapskrav. Enligt Sivenbring (2016) kan språket i läroplanen beskrivas som lärares gemensamma professionella språk. Jag anser att bedömningsmatriser som är kopierade från Skolverkets kunskapskrav inte möter gymnasieelever på deras språkmässiga nivå och det kan bli svårt att nå fram till eleverna med den typen av uttrycksätt (Sivenbring, 2016; Alm, 2015). Studier av Sivenbring (2016) har visat att elever har svårt att förstå bedömningar och mål om språket är för högtravande och byråkratiskt, vilket Alm (2015) anser att Skolverkets kunskapskrav är. Skolorna skulle kunna vinna på att anpassa och omformulera sina bedömningsmatriser till mer begripliga formuleringar för eleverna. Genom att även formulera dem i konkreta uppgifter som tydligt kopplas till kunskapskraven kan säkert eleverna lättare förstå hur de hänger ihop. Om inte detta görs anser jag att studiens informanter behöver arbeta mer aktivt med att förklara bedömningsmatriserna än de uppger att de gör. På så sätt riskerar inte feedbacken från bedömningsmatriserna bli verkningslös (Sivenbring, 2016).

5.2.3 Feedback i form av självbedömning och kamratbedömning

I3 och I4 berättar att de arbetar med självbedömning och kamratbedömning och har sett positiva effekter av detta. Även Jönsson (2017) har genom forskning sett positiva effekter av själv- och kamratbedömning. Han anser att elever som hela tiden blir serverade feedback och förslag på förbättringar riskerar att inte bli självständiga. Även I3 menar att eleverna inte alltid kommer ha någon som ger feedback till dem och det är därför viktigt att eleverna träna sig i att se och beskriva vad som sker i både sitt eget och andras ensemblespel. Trots flera fördelar med kamratfeedback poängterar I3 och I4 att bedömningen bör göras med försiktighet då feedback kan landa fel hos mottagaren beroende på hur den framförs och vad som sägs. Hur och vad som sägs är två påverkande faktorer för hur effektiv feedbacken blir enligt Hattie och Timperley (2007). Om den som mottar feedback får respons från en annan elev, som inte behärskar instrumentet lika bra, kan det lätt bli tas emot fel, menar I4. Just mottagarens öppenhet för kamraters feedback är enligt Hattie och Timperley (2007) ytterligare en faktor för kamratfeedbackens effektivitet. I3 menar även att eleverna kan uppfinna nya egna begrepp när de ger feedback, vilket kan förvirra mottagaren. Därför skulle en sambedömningsituation vara bra i en början av en ensembleperiod då eleverna först får se hur läraren ger konstruktiv feedback till elever och sedan överlåta detta sätt att arbeta i självbedömning och kamratbedömning (Jönsson, 2017). Om arbetet sker kontinuerligt och integrerat i

ensembleundervisningen kan eleverna förstå kopplingen till undervisningen och få chans att öva sig på att bedöma både andra och sig själva (Jönsson, 2017).

5.2.4 Positiv feedback i form av beröm

I studien nämner två av informanterna vikten av att stärka, stötta och få eleverna att utvecklas på ett socialt plan, samt att få eleverna att känna sig sedda, trygga och våga ta plats i ensemblen. Att arbeta utifrån dessa aspekter kan ses som en strävan mot ett främjande klimat i ensemblesalen, där målet är att få eleverna att känna sig trygga (Johansson, 2005). Fördelen med ett främjande klimat i ensemblen blir att eleverna kan använda en större del av sin personlighet och sin kreativitet i sitt musicerande (Johansson, 2005) vilket är en viktig strävan i ensemblespelet. I2 berättar att hen berömmar eleverna för typiska styrkor de har med förhoppning om att de ska känna sig duktiga och bli säkrare, vilket är i linje med Skolverket (2016) som menar att känslan av att känna sig kompetent kan leda till ett ökat intresse för ämnet. På det sättet kan beröm som beskriver styrkor därför agera både motivationshöjande för eleven och ”klimatfrämjande” i klassrummet, då stärkta elever troligtvis kan känna trygghet och våga ta plats i större utsträckning.

Men det handlar inte bara om att berömma styrkor, utan även om vilka styrkor läraren berömmar. Wallberg (2014) menar att beröm som handlar om eleven själv kan leda till emotionell utpressning och hämma eleven inför nya utmaningar då eleven kan uppleva ökad press från egen eller andras förväntan om att leva upp till de personlighetsbeskrivningar som den får. Istället förespråkar Wallberg (2014) precis som Dweeks (2006) att istället ge feedback för ansträngning, då elever lättare kopplar ansträngning till resultat. I2 berättar att hen kan ge eleverna beröm för att de exempelvis tar med sig noter eller tar hand om de andra i ensemblen. Detta skulle kunna ses som feedback som uppmärksammar ansträngning. Men informanten ger även exempel på att kunna berömma elever om de är sceniska eller har en vana att spela. Detta skulle kunna ses som en personbedömande feedback, vilket bör undvikas oavsett om den är positivt eller negativt laddad då den inte leder till lärande (Alm, 2015).

I dokumentanalysen framkommer det att beröm även förekommer som feedbackmetod i I2s skriftliga omdömen till eleverna. En av kommentarerna löd: ”Under turnén skötte du dig utmärkt. Du var hjälpsam, spelade bra och gav ett lugnt och stabilt intryck - precis som en proffsig musiker ska vara/göra”, vilket vittnar om beröm för både ansträngning, förmåga och personliga egenskaper. Jag tycker att beröm är en viktig del av feedbacken,

då den lyfter och stärker elever. Detta är särskilt viktigt för lågpresterande och mindre självsäkra elever som behöver positiv feedback (Jönsson, 2016). I resultat från Hatties (2009) metastudie är feedback som relaterar till beröm, belöning och bestraffning det som gett minst effekt för studenterna i studien. Denna metastudie är en av de mest omfattande som gjorts inom detta område med ett väldigt stort underlag och resultatet bör därför beaktas. Jag tolkar metastudiens resultat som att berömmande feedback inte ger särskilt stor effekt på längre sikt. Frågan är om beröm ska läggas åt sidan på grund av den kortsiktiga effekten. Karlsson (2002) skriver att avsaknad av yttre bekräftelse får elever att bli osäkra, vilket kan leda till minskad inre motivation för uppgiften eller ämnet. Att motta beröm skulle kunna öka elevens motivation och känsla av säkerhet vilket kan leda till att elever vill slutföra uppgifter, vilket i sin tur kan leda till känslan av att känna sig kompetent. Skulle det inte då kunna göra den lågpresterande eleven mer självsäker och därmed villig att prestera mera? Även om den konstruktiva, framåtsyftande feedbacken är den som ger mest effekt på lång sikt tror jag att beröm och belöning bör få sin plats i feedbackmomentet. I synnerhet om det leder till mer självsäkra och motiverade elever.

5.2.5 Feedback efter process- eller kunskapsnivå

I4 lyfter fram att det kan vara bra att ge färre kommentarer i början av en ensembleperiod, för att ge eleverna utrymme att spela ihop sig. Som motsats menar Wallberg (2014) att de flesta elever är mer självgående först längre in i arbetet och därför behöver mer, tätare, specifik och individualiserad feedback i början av arbetet. I1 upplever att eleverna är mer mottagliga för feedback tidigt i en ensembleperiod. Att ge feedback tidigt i processen kan öka förståelsen mellan den egna prestationen och målet med uppgiften eller kursen (Hult & Olofsson, 2017).

I2 och I3 berättar att de ger mer berömmande feedback i början av en ny ensembleperiod då de upplever att elever kan vara känsliga inför att ta emot feedback innan de vant sig. Berömmande feedback kan förutom en försiktighetsåtgärd även ge effekter av ett gott socialt klimat i klassrummet, när en ny ensemblegrupp börjar spela med varandra (Johansson, 2005). Feedbacken som I3 ger beskriver hen som kortfattad, tydlig och positivt betonad i början vilket överensstämmer med Jönssons (2016) rekommendationer om feedback i början av en process. Dock betonar Jönsson (2016) att det är feedbackens mängd som snarare bör stå i kontrast till hur storleken och komplexiteten i uppgiften än när i processen den ges. Kortare och enkla uppgifter bör innehålla mindre feedback som ges mer direkt, medan större uppgifter kräver både mer

feedback och feedback av mer kvalitativt innehåll (Jönsson 2016). Enligt Skolverket (2011) sker feedback oftast i direkt i anslutning till de uppgifter som genomförs på estetiska utbildningar. Detta kan ha att göra med att uppgifterna i en ensemblesituation är kortare och enklare på så sätt att till exempel experimenterande kring olika komfigurer eller musikaliska uttryckssätt går att justera direkt under lektionen när feedback ges. Men ensembleläraren kan självklart ge feedback som kräver mer arbete och det kan därför vara svårt att skapa generella regler kring vad som bör göras i olika stadier av en ensembleperiod. Dessutom är uppgifterna i kursen mer eller mindre alltid kopplade till ett grupparbete. I enskilda uppgifter skulle det kunna vara enklare att ge rikligt med feedback i början av en arbetsprocess, men i en ny ensemblegrupp kan det vara känsligare. Av den anledningen kanske eleverna tjänar på att få spela ihop sig först, som I4 nämner.

En annan aspekt gällande vilken typ av feedback som bör ges till eleverna under en ensembleperiod är elevernas individuella kunskapsnivåer och hur dessa spelar roll för vilken feedback eleverna behöver. Ensembledeltagare som spelar på en ”nybörjarnivå”, kan komma att behöva mer berömande feedback för att känna sig bekväma med både sig själva och sin position i gruppen medan elever som spelar på en mer avancerad nivå är mer mottagliga för den typen av konceptuell feedback som Hattie och Yates (2014) beskriver. Om ensembledeltagare som spelar på en avancerad nivå möts i en ny ensemblekonstellation kan säkert ensemblelärare ge mer feedback och feedback av mindre berömande karaktär redan från början av ensembleperioden (Hattie & Yates, 2014). Men detta förutsätter att samtliga elever i en grupp är på samma nivå, vilket sällan är fallet. Det finns allt ifrån de elever som spelar på en relativt avancerad nivå redan under första ensembleperioden i årskurs 1, till de som fortfarande befinner sig på en relativt enkel spelmässig nivå i årskurs 3. Av den anledningen kan det finnas en vinst i att ge feedback som är mer anpassad till individens nivå än till gruppens nivå som helhet, i den mån det är möjligt.

5.3 Feedback till sångare

I detta avsnitt diskuteras de faktorer som spelar roll för arbetet med feedback till sångare i ensemble samt vilken typ av feedback som ges till sångare i ensemble.

5.3.1 Vikten av sångkompetens hos ensemblelärare

Informanterna har under sina musikutbildningar upplevt att sångare fått mindre feedback än andra ensemblemedlemmar. Samtliga av informanterna tror att bristande kunskap om sång eller för liten sångvana kan vara en bidragande faktor till varför ensemblelärare riktat mindre uppmärksamhet till sångarna. Att ensemblelärarens ämneskompetens skulle spela roll bekräftas av Robertsson (2018) som menar att lärarens didaktiska kompetenser och tillgång till variation i sin metodik blir bättre om lärarens ämneskompetens är hög. Läraren får även mer tilltro till sin kompetens. Med detta som bakgrund bör ensemblelärare ha god kunskap om sång för att på så sätt kunna undervisa sångare på ett likvärdigt sätt gentemot andra instrumentalister i ensemblen. Om sångaren inte ges möjlighet att få arbeta med sång på ett varierat sätt i ensembleundervisningen kan det stjälpa sångarens möjligheter till att utvecklas mot målen.

Då ensembleämnet har kriterier som samtliga ensemblemedlemmar ska förhålla sig till bör läraren enligt mig rikta uppmärksamhet till att samtliga ensemblemedlemmar förstår kunskapskrav utifrån sina egna förutsättningar på det instrument de spelar. Sångare behöver förstå kvalitetsskillnader och bedömning av till exempel improvisationsmoment utifrån sitt instrument. Av det skälet blir det viktigt att ensembleläraren har goda kunskaper om samtliga instrument som representeras i den ensemblen hen leder. Hög ämneskompetens skulle även kunna bidra till att deltagarna får en bedömning av högre kvalitet ifrån ensembleläraren. Zandén (2011) menar att en professionell musiker kan bedöma elevers musicerande i det sammanhang de musicerar i, men hur görs detta om musikeraren inte är tillräckligt förtrogen med de kvaliteter som behövs för varje specifikt instrument i ensemblen? Om ensembleläraren saknar eller har bristande kunskap inom sång, hur lär sig ensembleläraren urskilja olika kvaliteter inom sång och göra en rättvis bedömning gällande en sångares kunskapsnivå? Att kartlägga sångarens kunskapsnivå är inte bara viktigt för att ge en rättvis bedömning. Ensembleläraren behöver även hjälpa sångaren framåt i sin utveckling och för att göra detta tror jag att sångare behöver hjälp och stöttning utifrån metoder som relaterar till sången som instrument, vilket enligt Zandén (2011) kräver att läraren har en god didaktisk kompetens.

Ett sätt för ensembleläraren att utveckla sin sångkompetens och didaktiska förmåga kan vara genom kollegialt samarbete. I3 berättar att hen utbytt tankar och idéer gällande feedback till sångare med sångläraren på hans arbetsplats. Detta har lett till att I3 utvecklat sina kunskaper inom sång och känner sig tryggare i att ge feedback till sångare. Känslan av trygghet kan öka tilltron till yrkeskunnandet och rollen som

ensemblepedagog, vilket i sin tur kan förbättra undervisningskvaliteten enligt Zandén (2011). Samtal om vad som kännetecknar kvaliteter i spel och sång är viktigt för att utveckla sitt yrkeskunnande (Zandén, 2011) därför anser jag att ensemblelärare behöver både samtala om ensembleundervisning och även dela med sig av erfarenheter och metoder från undervisning på sitt eget huvudinstrument för att sprida kunskap till övriga musiklärarkollegor inom yrkesgruppen. Av den anledningen blir det därmed viktigt att sånglärare är involverade i och allra helst arbetar med ensembleundervisningen på musikutbildningar i högre utsträckning än jag och mina informanter erfarit.

5.3.2 Att undvika exkluderande av sångare i ensemblen

I1 berättar att hen tenderar att ställa fler frågor till sångare än till instrumentalister när hen ger feedback då sångare ofta har solistiska insatser, vilket I1 upplever som känsligare att kommentera. Feedback bör generera tänkande och skapa kognitiva reaktioner hos mottagaren (William, 2013; Jönsson, 2016) och i det syftet kan metoden vara kraftfull, men ett exkluderande kan ske om inte samtliga ensemblemedlemmar i en undervisningssituation bemöts med likande förutsättningar. Genom I1s inställning till feedback gällande sång bemöts sångaren annorlunda i jämförelse med instrumentalister, genom att de inte får feedback i form av konkreta handlingar de ombeds göra. Detta riskerar att sången främmandegörs och uppfattas som annorlunda med särskilda behov i förhållande till övriga instrumentalister (Borgström Källén, 2014). Att motverka alla tendenser där sången särskiljs som instrument i ensemblen kan vara ett viktigt arbete för att få sångaren att känna sig mer inkluderad i ensemblen.

I1 och I3 berättar att de ger mer positivt betonad feedback till sångare. Jag tolkar ”positiv feedback” som att I1 och I3 ger berömmande och uppmuntrande feedback. I de skriftliga omdömena från I2s skola finns två kommentarer till en sångare: ”Du har lätt för att lära dig melodier” och ”det märks att du är omtyckt”. Detta skulle kunna ses som en betoning på hur eleven *är* och även om det i detta fall är positivt menat kan det göra distanseringen från jaget svårare för eleven (Zandén, 2011). Enligt Zandén (2011) bör feedback fokusera på elevens handlingar och i kommentarerna har läraren uppmärksammat just hur eleven är och det kan därmed bli svårt för eleven att skilja på vad den gör och hur den är som musiker. Den typen av feedback bör undvikas enligt Zandén (2011) och jag håller med. Karlsson (2002) menar att beröm även bör överensstämma med elevens egen känsla inför sin prestation, för att inte få negativ inverkan och riskera att eleven känner att den inte bli tagen på allvar (Karlsson, 2012). Med vetskap om dessa konsekvenser av att ge beröm

blir det viktigt att inte koppla en typ av feedback till en specifik instrumentgrupp, då feedback av berömmande karaktär kan få negativa konsekvenser. Istället anser jag att feedback bör ges baserat på varje elevs individuella behov.

5.3.3 Sångarens plats och status i ensemblen

En av informanterna upplever att det kan finnas en viss nedvärderande syn på sången som instrument och tror att det kan få konsekvenser för sångarens status i ensemblen. Att tillskrivas låg status i en grupp kan resultera i att inte våga ta plats eller komma med förslag och därmed upplevas som mindre viktig för gruppen, då förväntningarna inte är lika positiva som inför en person som tillskrivits hög status (Johansson, 2005). Om det råder ett mönster där sångare automatiskt tillskrivs låg status anser jag att det är ensemblelärarens uppgift att utjämna effekterna av hög och låg status bland elever, vilket även Johan (2005) styrker. Detta kan ske genom att undvika främmandegörandet av sångare genom att till exempel tala om sångare som mer ”självgående” än andra instrumentgrupper eller försätta sångare till att fatta snabba beslut gällande tonart inför hela ensemblen som väntar på att gå vidare (Borgström Källén, 2014).

5.3.4 Sång ur ett sångpedagogiskt perspektiv

I Borgström Källéns (2014) studie benämns sången som något exklusivt och känsligt som behöver särskilt bemötande. Ensemblelärare i studien talar om svårigheten att ge feedback till sångare då det är känsligare att kommentera ett instrument som är mer ”personligt”. I3 i föreliggande studie menar att ”man är den man är, man är skapt som man är skapt” och jag tolkar ett sådant uttalande som att sången som inomkroppsligt instrument är mindre påverkningbart och därför känsligare och eventuellt mer personligt att kommentera. Som nämnts tidigare skulle ökad sångkunskap kunna förändra en sådan åsikt. Om ensemblelärare ser sången som mindre förändringsbar än andra instrument sker åter igen ett främmandegörande av sången som kan vara till sångarens nackdel i ensemblesammanhang.

En av informanterna påpekar att sånglärare själva kan ha saknat praktisk kunskap om sången som instrument, då hen upplevt att sångundervisningen varit präglad av mycket metaforer och liknelser för att förklara sångtekniska termer. Påståendet överensstämmer med Zangger Borch (2008) som menar att den sångpedagogiska fronten är delad och att det finns sångpedagoger som har mycket praktisk erfarenhet inom sång, men saknar röstanatomi-kunskap, vilket lett till att sångpedagoger inte alltid har metodik eller

pedagogik som är tillräckligt grundad i röstforskning. Dock är frågan huruvida sångelever på estetiska program är intresserade av att bli röstanatomet skolade. Enligt Sadolin (2008) söker sångare konkreta lösningar på problem dem har i det musikaliska arbetet och kanske behöver inte ensemblelärare röstanatomet kunskap, men kunskap om hur de ska hjälpa sångare lösa problem som kan uppstå i musicerandet. Detta överensstämmer med I4s åsikter om att ensemblelärare som är musiker men saknar sångkunskaper, ändå kan prata om sång på andra sätt än ur ett sångtekniskt perspektiv.

Om sånglärare som yrkesgrupp blir mer enade och grundade i kunskaper gällande sång skulle musikleklarutbildningar kunna förbereda och utbilda ensemblelärare med tydligare och mer konkreta metoder i arbetet med sångare i ensembleämnet. Enligt Sadolin (2008) är det mycket som hänt kring sångundervisning de senaste åren, i takt med ökade krav på sångare inom populärmusik, vilket lett till mer röstforskning och nya sångtekniker som vuxit fram. Kanske är sångpedagoger därför på väg mot en mer konkret och enad syn på sång och röstens funktioner, vilket kan underlätta lärandet i sång på musikutbildningar?

6. Slutsatser, pedagogiska konsekvenser och förslag till vidare forskning

Syftet med denna studie är att undersöka hur ensemblelärare arbetar med feedback i ensembleundervisning i både skriftligt och muntligt avseende samt undersöka vilken typ av feedback som ges i ensemble och till ensemblesångare i synnerhet. I detta kapitel kommer slutsatser, pedagogiska konsekvenser och förslag till fortsatt forskning att presenteras.

6.1 Slutsatser

Resultatet från denna studie kan sammanfattas i att det verkar finnas en stor variation i vilka metoder lärare använder sig av för att ge feedback till sina elever.

Informanterna i min studie uppger att de arbetar med feedback för att få eleverna att utvecklas, stärka sitt självförtroende i ensemblespel men även för att utveckla förmågan att själva reflektera över sitt spel och hur de tar sig vidare. Detta arbetar ensemblelärarna med genom olika metoder. De mest frekvent använda metoderna för feedback som förekom i denna studie var formativ feedback där läraren muntligt eller skriftligt talar om för eleven hur den ska ta sig vidare mot målen, positiv feedback i form av beröm för ansträngning, självbedömning och kamratbedömning. En faktor som verkar avgörande för hur informanterna väljer att ge feedback är var i arbetsprocessen ensemblen befinner sig. I början av en ensembleperiod lägger några av informanterna mer fokus på positivt betonad feedback jämfört med i ett senare skede av ensembleperioden.

De ensemblelärare som medverkat i studien förhåller sig olika till att ge feedback till sångare i ensemble. Några informanter anser att det är känsligare att ge feedback till sångare då sångarna dels har mycket solistiska insatser i ensemblen och därför är i en känsligare position än de ensemblemedlemmar som har en mer kompmässig uppgift men även på grund av att sångarens instrument är inomkroppsligt, vilket upplevs som känsligare att kommentera än övriga instrument. Av den anledningen tenderar informanterna ge mer positiv feedback till sångare.

Deras förbättringsåtgärder och reflektioner som togs upp rör främst hur strukturer för att ge feedback till sångare i ensemble kan förbättras. Informanterna anser att musiklärarutbildningar bör ha större fokus på hur man ger feedback i undervisning i ensemble då de anser att de själva inte fått någon praktisk erfarenhet av att ge feedback i undervisningssyfte under sin utbildning. Några av informanterna menar även att

ensemblelärare behöver mer konkret kunskap inom sång för att kunna hjälpa sångare bättre, då de lyfter ämneskompetens som en viktig del i att kunna ge feedback. En av informanterna anser även att sångarens status i ensemblen behöver uppmärksammas och höjas med betoning på det musikaliska arbete som faktiskt ligger bakom deras prestation.

6.2 Musikpedagogiska konsekvenser

Feedback visar sig både inom den forskning som presenterats och utifrån informanternas utsagor vara ett kraftfullt verktyg när den används formativ och klargör vad som är målet och hur eleven tar sig dit. Den har även en motivationshöjande effekt när den exempelvis används som självbedömningsverktyg då elevers lärande ökar genom självreflektion. I min kommande roll som musikpedagog kommer därför arbetet med feedback ha en betydande del i min undervisning. De resultat som föreliggande studie påvisar går visserligen inte att generalisera men de genererar en fördjupad förståelse för feedback som verktyg i undervisning och hur dessa verktyg kan appliceras i ensembleundervisning. Dock visar forskning att feedback inte är ett effektivt verktyg i alla sammanhang eller situationer. Den forskning som lyfts fram i denna studie påtalar att ineffektiv feedback i form av respons på elevers arbeten eller insatser utan vidare förklaring gällande vad som varit bra eller vad eleven kan förbättra sällan har någon långsiktig effekt. I motsats framhåller viss forskning samt några av studiens informanter vikten av att ge positiv och berömmande feedback till elever för att hjälpa dem i att stärka sitt självförtroende. Dokumentanalysen i föreliggande studie visar att den beröm som givits till elever inte uteslutande varit formativ, men kanske har den varit effektiv i stunden för mottagaren och fått denne att bli mer motiverad i ämnet. Av den anledningen vill jag som pedagog arbeta med feedback utifrån ett medvetet förhållningssätt där jag ständigt utvecklar min färdighet i att ge den typ av feedback eller välja de feedbackverktyg som lämpar sig bäst för varje individ jag möter i en undervisningssituation. Att lära sig förstå vilken typ av feedback eller bedömning som passar situationen eller individen bäst tror jag är ett arbete som kräver lika mycket kunskap som erfarenheter.

6.3 Vidare forskning

I vidare forskning hade det varit intressant att utforska ensemblelärares arbete med feedback i ensemblesituationer genom andra eller fler metoder. Exempelvis hade kompletterande observationer av ensemblelektioner kunnat fördjupa resultaten i en studie

likt den här. För att kunna göra mer generaliserbara resultat hade även en enkätstudie, med liknande frågeställningar kunnat täcka in fler lärares synvinklar, förhållningssätt och arbetsmetoder med feedback i ensembleämnet.

Ett annat förslag till vidare forskning hade varit att utgå från sångares perspektiv. Detta genom kvalitativa intervjuer med och/eller observationer av ensemblelektioner, med sångelever på det estetiska programmet. En sådan studie hade kunnat svara på hur sångelever upplever mottagandet av feedback från lärare och kamrater i ensembleämnet och därmed kunnat styrka eller motbevisa resultat i liknande studier som utgått från lärarperspektivet.

Ytterligare förslag är att genomföra studier på andra utbildningsnivåer, så som exempelvis grundskola, eftergymnasiala utbildningar och musikhögskoleutbildningar, för att ta reda på vilka resultat framkommer i andra utbildningssammanhang.

Det hade även varit intressant att genomföra studier utifrån ett genusperspektiv för att se om det finns ett samband mellan platstagande, status och instrumenttillhörighet i ensemble och då även undersöka om ensemblelärares feedback varierar beroende på elevens könstillhörighet.

Ett sista förslag på vidare forskning är att jämföra instrumentgruppers upplevelser av att ta emot och ge feedback till andra instrumentgrupper. Detta genom att exempelvis genomföra kvalitativa intervjuer med elever eller studenter från olika instrumentgrupper eller genomföra enkätstudier med strävan att få spridning i respondenternas huvudinstrument.

Referenser

Alm, J. (2015). *Lärandematriser: att få eleven att förstå*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia utbildning.

Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss., Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, Göteborg.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Dweck, C. (2006). *Mindset, the New Psychology of Success*. New York: Random House.

Fangen, K. & Sellerberg, A. (red.) (2011). *Många möjliga metoder*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Gamlem, S.M & Smith, A. (2013): *Student perceptions of classroom feedback*, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20:2, 150-169

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*. Vol 77, (1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär: synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hedenquist, J.A. & Håkansson, J. (2008). *Formulera och utvärdera mål: uppdaterad och utvidgad version*. (2. uppl.) [Älmhult]: Jan Håkansson [distributör].

Hult, A., & Olofsson, A. (2017). *Utvärdering och bedömning i skolan*. (2 uppl.) Stockholm: Författarna och Natur & Kultur

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

Jönsson, A. (2016) Återkoppling: formativ återkoppling i stora studentgrupper. *Högskolepedagogisk debatt*, nr 2, s. 60-76. Hämtad från:
<http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:1051188/FULLTEXT01.pdf>

Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. (4 uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Karlsson, M (2002). *Musikelever på Gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Lund: Lund University, Media tryck.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Robertson, C. (2018). *Skapa optimala förutsättningar för lärande: om undervisningens dynamik*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.

Sadolin, C. (2018) *The Complete Vocal Technique App*. [App] Tillgängling:
<https://completevocal.institute/app/> [2018-04-09]

Skolverket. (2011). *Ämne - musik*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/lorplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&lang=sv&tos=gy>

Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan*. Hämtad från
https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2660.pdf%3Fk%3D2660

Skolverket. (2011). *Programmål för estetiska programmet*. Hämtad från
<https://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/fore-ht-2011/program/estetiska-programmet/hur-hanger-allt-ihop-1.25569>

Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon: ungdomar om bedömning i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2016. Göteborg.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Thomasson, H (2002) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wallberg, H. (2014). *Formativ bedömning i praktiken*. Polen: Dimograf

Wallberg, H. (2014). *Återkoppling för utveckling*. Polen: Dimograf

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Zandén, O. (2011) Att arbeta med kvaliteter i populärmusik. I C. Ericsson & M. Lindgren (red.), *Perspektiv på populärmusik och skola*. (s. 69-82) Lund: Studentlitteratur.

Zangger Borch, Daniel (2008). *Sång inom populärmusikgenrer*. Luleå, Institutionen för musik och medier. (doktorsavhandling).

Bilagor

Bilaga 1

Samtyckesblankett

Du tillfrågas härmed att delta i en studie. Studien ligger till grund för ett examensarbete. Syftet med studien är att undersöka feedbackkulturen i ensembleämnet på din arbetsplats, med fokus på feedback till sångare i ensembleämnet.

Din medverkan i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta din medverkan i studien utan att ange orsak.

Alla personuppgifter kommer att behandlas så att obehöriga ej kan ta del av dem. Din medverkan i studien är helt anonym. Inga uppgifter som kan identifiera personer eller platser kommer att användas och ditt namn fingeras i studien.

Uppgifter som studien samlat in kommer bara att användas för forskningsändamål. Uppgifterna får inte utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Om några frågor kring studien uppkommer, kontakta studenten nedan.

Isabelle Juhlin, isabellejuhlin@hotmail.com, 0705479658

Handledare: David Örbring, david.orbring@uvel.lu.se

Utifrån ovanstående punkter accepterar jag villkoren för att delta i föreliggande studie.

Informant

Intervjuare

Namnförtydligande

Namnförtydligande

Datum

Ort

Bilaga 2

Intervjuguide

Tidigare erfarenheter av att få feedback i ensemble

Hur definierar du begreppet feedback?

Vad har du fått för feedback från lärare på lektionerna?

Finns det viss typ av feedback som du tagit till dig av i större utsträckning än annan typ av feedback, genom de åren du haft ensemble?

Minns du vilken typ av feedback som sångare har fått i ensembler under dina år som ensemblemedlem?

Feedbackarbetet i musiklärar-utbildningen

I vilka ämnen eller situationer fick du lära dig om feedback i din utbildning?

Finns det något särskilt du lärt dig om feedback i din utbildning som du tagit med dig?

Upplever du att du fick tillräckligt mycket utbildning gällande feedback i ensembleämnet i din lärarutbildning, sett till vad som sedan väntade dig i din yrkesroll som ensemblelärare?

Fick du praktisera att ge feedback till ensemblemedlemmar, i din utbildning?

Om ja - I vilka ämnen/situationer fick du praktisera att ge feedback till elever?

Vilken typ av återkoppling minns du att lärare har gett dig, gällande hur du ger feedback i ensemble?

Kort översikt om ensembleämnet på informantens skola

Hur ser ensembleundervisningen på din arbetsplats ut?

Leder du lektionen själv eller med någon?

Hur långa lektioner? Hur många gånger i veckan?

Skriver du omdömen och/eller sätter betyg själv eller med kollega?

Hur många ensemblemedlemmar per grupp?

Upplever du någon skillnad i inställningen till ensemble kopplat till vilket/vilka instrument eleverna spelar?

Feedback/Återkoppling

Vilket syfte ska feedback ha enligt dig?

Hur upplever du att det är att ge feedback i ensemble?

Hur upplever du att ensemblemedlemmar tar emot feedback?

Finns det någon typ av feedback som visat sig vara känsligare för dig att säga eller för

elever att ta emot i ensembleundervisningen?

Upplever du att ensembledeltagarens instrument spelar roll för hur du ger feedback?

Om ja - vad tror du att det beror det på?

Kollegialt arbete

Arbetar du/samtalar du med dina kollegor om feedback i ensemble?

Om ja - Hur och när pratar ni om detta? Vad pratar ni om? Följer ni upp varandras arbete? Hur?

Har ensemblelärare på din arbetsplats ett gemensamt arbetssätt kring att ge feedback i ensembleämnet?

Om ja - Hur har detta arbetssätt isåfall växt fram? Berätta mer om hur ni går tillväga!

Om nej - Hur arbetar du med feedback?

Har ni tillsammans kommit fram till hur skriftliga omdömen i ensembleämnet ska ges?

Om ja - Hur ser det ut? Hur har ni kommit fram till detta isåfall?

Om nej - Vad har du för modell/struktur när du skriver dina omdömen?

Feedback kopplat till kunskapskrav och betyg

Hur jobbar du med kursernas kunskapskrav i ensembleämnena?

På vilka sätt blir eleverna varse om vilka kunskapskrav och mål som ingår i ensembleämnet?

Hur arbetar du för att eleverna ska förstå de mål och kunskapskrav som finns i ensembleämnet?

Hur arbetar du för att elever ska utveckla en förståelse för kvalitet inom ensembleämnet?

Hur stämmer du av ifall eleven har förstått kunskapskraven/vad hen blir bedömd på?

Hur och när bedömer du eleverna? Hur förmedlar du bedömningen?

Skiljer sig det skriftliga omdömet något från den muntliga feedbacken eleven får i klassrummet?

Feedback till sångare

Hur upplever du att det är att ge feedback till sångare?

Vad tror du är anledningen till att du tänker/tycker så?

Hur tror du att det ser ut generellt sett gällande feedback till sångare (hos er/andra Es-program)?