



MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2023

Ämneslärarutbildningen i musik

Malin Näslund, Max Nordström

”Det kändes mer som att vi var ett band ...”

Elevperspektiv på kamratrespons
i ensembleundervisning på gymnasiet

Handledare: Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Titel: ”Det kändes mer som att vi var ett band ...” Elevperspektiv på kamratrespons i ensembleundervisning på gymnasiet

Författare: Malin Näslund, Max Nordström

Intresset för att genomföra denna studie springer ur våra tankar från två områden – dels positiva erfarenheter av kamratrespons inom andra skolämnen än musik, dels positiva erfarenheter av att spela i band där feedback mellan medlemmar spelar en central roll. Studien tar avstamp i två frågeställningar: vilka faktorer påverkar kvaliteten av kamratrespons i ensemble ur ett elevperspektiv och vilka effekter har kamratrespons i ensembleundervisning på elevers lärande? Vi har valt två kvalitativa metoder inspirerade av aktionsforskning: workshop och fokusgruppsintervju. Informanterna var gymnasieelever i årskurs tre. Resultaten visar att övning, struktur och gruppdynamik kan ha en påverkan på kvaliteten av kamratrespons. Resultaten tyder även på att kamratrespons i ensembleundervisning påverkar elevers lärande på följande sätt: ökad känsla av gemenskap; ensemblearbetet effektiviseras; ökad musikalisk förståelse samt att elever får möjlighet att påverka det musikaliska resultatet.

Nyckelord: ensembleundervisning, feedback, gymnasieskolan, kamratbedömning, kamratrespons, lärande

Abstract

Title: "It felt more like we were a band ..." Pupils' perspectives on peer response in ensemble lessons in high school

Authors: Malin Näslund, Max Nordström

The interest in conducting this study arises from our thoughts and findings from two main areas. Firstly, our positive experiences from peer response in other subjects than music, and secondly, our positive experiences from playing in bands where the feedback between members plays a key role. The study starts with two questions: what factors affect the quality of peer response in ensemble lessons from a pupils' perspective, and what effects does peer response in ensemble lessons have on pupils' learning? We have chosen two qualitative methods inspired by action research: workshop and focus group. The informants were pupils in high school studying their third year. The results show that practice, structure, and group dynamics can affect the quality of peer response. The results also suggest that peer response in ensemble lessons have the following effects on pupils' learning: a greater community; more efficient ensemble lessons; greater musical understanding and the possibility for pupils to influence the musical result.

Keywords: ensemble lessons, feedback, high school, learning, peer assessment, peer response

Förord

Vi har valt att ta gemensamt ansvar för arbetets alla delar. Under skrivprocessen har vi bestämt vem som skriver ett första utkast av varje del av arbetet, därefter har vi tillsammans bearbetat texten både innehållsmässigt och språkligt.

Vi vill tacka alla inblandade som har gjort det möjligt för oss att genomföra denna studie. För det första vill vi tacka vår handledare Adriana Di Lorenzo Tillborg för ett fantastiskt välfungerande handledningsarbete. Vi vill tacka de gymnasielärare som har gjort det möjligt att genomföra vår studie, samt tacka de elever som har medverkat under studien – era bidrag har varit ovärderliga. Vi vill också tacka Ian Hunter för hjälp med korrekturläsning av abstract och Cecilia Nordlund för genomgång av *DAS Theatre Feedback Method*.

Slutligen vill vi tacka Karin och Simon för glada hejarop under hela processen!

Innehållsförteckning

1	Inledning & bakgrund	11
1.1	Arbetets disposition.....	13
2	Syfte och frågeställningar	14
3	Litteratur och tidigare forskning	15
3.1	Definitioner av centrala begrepp.....	15
3.1.1	Kamratrespons	15
3.1.2	Lärande	16
3.1.3	Ensembleundervisning.....	17
3.1.4	Formativ återkoppling.....	17
3.2	Faktorer som påverkar kamratresponsens kvalitet	18
3.2.1	Övning i kamratrespons	18
3.2.2	Struktur och lärarens roll	19
3.2.3	Gruppdynamik	21
3.2.4	Kommunicera återkoppling	22
3.3	Effekter av kamratrespons på elevers lärande.....	22
3.3.1	Skolverkets styrdokument.....	23
3.3.2	Ökade ämneskunskaper	24
3.3.3	Elever förstår feedbacken bättre	24
3.4	Konkreta metoder för kamratrespons	25
3.4.1	DAS Theatre Feedback Method	25
3.4.2	Critical Response Process	28
4	Metod	30
4.1	Metodologiska överväganden och val av metod.....	30
4.2	Design och genomförande av studien	32
4.2.1	Workshop.....	32
4.2.2	Fokusgruppsintervju	34

4.3	Tematisk analys.....	35
4.4	Studiens fokusobjekt och urval	36
4.5	Forskningsetiska överväganden	37
4.6	Studiens tillförlitlighet.....	38
5	Resultat.....	40
5.1	Faktorer som påverkar kvaliteten av kamratrespons i ensemble.....	40
5.1.1	Övning i kamratrespons	40
5.1.2	Struktur och lärarens roll	41
5.1.3	Gruppdynamik	43
5.1.4	Kommunicera återkoppling	44
5.2	Effekter på elevers lärande av kamratrespons i ensembleundervisning.....	45
5.2.1	Gemenskap.....	45
5.2.2	Effektivisering av arbetet.....	46
5.2.3	Musikalisk förståelse	46
5.2.4	Musikaliskt resultat.....	47
5.2.5	Bandkunskap.....	48
5.2.6	Utmaningar med kamratrespons	48
6	Diskussion.....	50
6.1	Diskussion av resultat.....	50
6.1.1	Övning ger färdighet.....	50
6.1.2	Att strukturera kamratrespons i ensembleundervisning.....	51
6.1.3	Konstruktiv kritik eller bortom bra/dåligt.....	54
6.1.4	Kamratrespons – ett sätt att nå målen i ensemble?	56
6.1.5	Ska det kännas som ett band?	58
6.2	Diskussion av metod	60
6.3	Förslag på vidare forskning.....	62
7	Referenser.....	64

8 Bilagor	66
8.1 Bilaga 1, samtyckesblankett.....	67
8.2 Bilaga 2, mall för workshop.....	69
8.3 Bilaga 3, intervjuguide	71

1 Inledning & bakgrund

Föreställ dig ett band. De består av tre 13-åringar som heter Bobo, Klara och Hedvig och just nu repar de på låten *Vad ska du bli* av Ebba Grön. De är punkare. Bobo sitter vid trummorna, Klara sitter nedhasad i en gammal skinnsoffa, hon är leadsångare och basist, Hedvig spelar på en nylonsträngad akustisk gitarr. De går sedan vidare till sin egenskrivna låt.

- Människor dör, varje dag, du bryr dig bara om ditt höjdhoppslag! sjunger Klara medan hon spelar ilsket på basen.
- Vänta, vänta! Vi kan ju inte sjunga höjdhoppslag, alltså det är väl inget lag i höjdhopp? Man hoppar ju inte flera stycken, avbryter Klara plötsligt.
- Vi tar basketlag, säger Hedvig.

Klara och Bobo tycker att detta är ett bra förslag och de testar den nya textraderna ”du bryr dig bara om ditt basketlag.” Bandet repar vidare men snart avbryter Klara igen och säger:

- Hallå men vänta, hallå!

Den här gången konstaterar hon att man varken hör den akustiska gitarren eller elbasen.

- Vi testar en gång när bara jag och Hedvig kör, säger Klara.

Bobo blir irriterad och säger:

- Varför ska jag aldrig få spela?

Detta mynnar ut i ett tjafs mellan Bobo och Klara om vem som ska spela vad i bandet.

Hedvig agerar medlare och försöker få de andra bandmedlemmarna att sluta bråka.

Denna scen från filmen *Vi är bäst!* av Lukas Moodysson (2013) slutar med ett klipp på Bobo som bankar hårt på trummorna med ett hånfullt leende medan Klara skriker att Bobo ska vara tyst. Trots att det uppstår meningsskiljaktigheter mellan bandmedlemmarna får vi som tittar ändå en känsla av att det nog löste sig trots allt, och att diskussionen mellan medlemmarna kanske tyder på någon form av engagemang och vilja att skapa musik.

I scenen vi just tagit del av står det inte en musiklärare och lyssnar.

Bandmedlemmarna avslutar inte en genomspelning av en låt med en frågande blick på en utomstående part som ska bedöma hur det gick – i stället ger de varandra feedback. De tar upp saker som behöver förbättras, tillsammans försöker de driva utvecklingen framåt, och de är delaktiga och aktiva i processen att skapa musik. Det skulle kunna påstås att det är en form av *kamratrespons* som pågår.

Vi heter Malin Näslund och Max Nordström, vi studerar vid ämneslärarprogrammet på Musikhögskolan i Malmö och vårt examensarbete handlar om kamratrespons i ensembleundervisning på gymnasiet. Vi vill undersöka vad det innebär att arbeta med kamratrespons i ensemble och därmed lyfta vilka faktorer som påverkar kamratresponsens kvalitet. Vi vill undersöka hur kamratrespons kan genomföras i ensembleundervisning, både ur ett lärarperspektiv för att klargöra vilka förberedelser och strukturer som krävs, men framför allt ur ett elevperspektiv då eleverna är de centrala aktörerna vid kamratrespons. Anledningen till att vi valde att göra vårt examensarbete om kamratrespons kommer från två håll, låt oss berätta.

Max: Mitt intresse för kamratrespons kommer från att jag under min utbildning dels har fått lära mig hur man kan arbeta med kamratrespons rent didaktiskt, dels för att jag praktiserat kamratrespons vid bearbetning av akademiska texter. Utöver musik har jag svenska som andraspråk i min ämneskombination och det är framför allt vid mina studier i svenska som kamratrespons har varit aktuellt. Kamratrespons har även till viss del förekommit under musikstudierna, men då har det framför allt kretsat kring de utbildningsvetenskapliga kurserna. När jag har varit på verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och hållit lektioner i svenska som andraspråk har jag vid flertalet tillfällen låtit eleverna arbeta med kamratrespons vid bearbetning av texter. Mina samlade erfarenheter av att arbeta med kamratrespons har gett mig en mycket positiv attityd till arbetssättet, och jag har ställt mig nyfiken till varför det inte används mer inom musikundervisning.

Malin: Jag började spela i band innan jag hade min första ensemblelektion. Att spela i band handlar för mig om att delta i ett grupparbete på hög nivå, tillsammans fattas stora och små konstnärliga beslut och i ett band med engagerade bandmedlemmar krockar ofta viljor. Ofta är det just det som är charmen, känslan när man efter många timmar av diskussioner, irritation och kompromissande landar i ett gemensamt beslut är oslagbar. Min erfarenhet är att det inom ensembleundervisning råder andra normer kring hur arbetet ska gå till: i stället för att ensemblemedlemmarna ger feedback till varandra ger *ensembleläraren* feedback till ensemblemedlemmarna. Min upplevelse är att jag många gånger har passiviserats av att ha en lärare i rummet, vilket har tagits i uttryck genom att jag i stället för att uttrycka mina åsikter har väntat på att läraren ska säga vad som är rätt och fel. Nu i slutet av min musikhögskoleutbildning undrar jag om det egentligen måste vara så stor skillnad på att spela i band och att spela i ensemble. Jag är nyfiken på

om det naturliga sättet att arbeta med kamratrespons inom band-sammanhang, som jag har erfarenhet av, går att överföra till ensembleundervisning på gymnasiet.

Baserat på egna upplevelser som studenter i ensembleundervisning är det inte alltid att responsen från läraren är tillräckligt konkret eller begriplig och att eleven därmed utelämnas till sig själv för att försöka uppnå förändring eller förbättring. Om kamratrespons hade varit en integrerad del i ensembleundervisning hade eventuellt effektiva metoder för att ge och ta emot begriplig respons arbetats fram, något som både lärare och elever hade haft nytta av.

Vår upplevelse är att kamratrespons inte används i lika stor utsträckning inom de praktisk-estetiska ämnena jämfört med de mer teoretiskt orienterade, och vi hoppas därmed att vår undersökning kan bidra med värdefulla insikter om hur kamratrespons kan användas inom ensembleundervisning på gymnasiet.

1.1 Arbetets disposition

Efter detta inledande kapitel följer kapitel 2 där studiens syfte, frågeställningar och arbetets avgränsningar presenteras. I kapitel 3 presenteras litteratur och tidigare forskning som berör ämnet kamratrespons i gymnasiet, följt av kapitel 4 som presenterar metodologiska överväganden samt val av metod. Därefter presenteras studiens resultat i kapitel 5. Arbetet avslutas med kapitel 6 där studiens resultat diskuteras i relation till litteratur och tidigare forskning. I kapitel 7 hittas arbetets referenser och i kapitel 8 finns bilagor som är relevanta för studien.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka kamratrespons i ensembleundervisning på gymnasiet ur ett elevperspektiv, detta för att förstå vilka faktorer som påverkar kvaliteten av kamratresponsen samt vilka effekter kamratrespons har på elevers lärande. Vi har valt att avgränsa studien till att innefatta två ensemblegrupper från årskurs tre på gymnasiet. Ensemblegrupperna är från två olika gymnasieskolor i Skåne som båda erbjuder estetiska program. Studien tar avstamp i följande frågeställningar:

- Vilka faktorer påverkar kvaliteten av kamratrespons i ensemble ur ett elevperspektiv?
- Vilka effekter har kamratrespons i ensembleundervisning på elevers lärande?

3 Litteratur och tidigare forskning

I detta kapitel presenterar vi litteratur och tidigare forskning på ämnet kamratrespons ur ett brett perspektiv. Det breda perspektivet på kamratrespons väljer vi eftersom vi inte har stött på så mycket litteratur som explicit berör det fokus vår studie har: kamratrespons i ensemble på gymnasiet.

3.1 Definitioner av centrala begrepp

Nedan följer definitioner av centrala begrepp som med stor sannolikhet är kända för lärare och andra lärarstudenter, men som vi anser behöver förtydligas så att fler kan ta till sig vår studie.

3.1.1 Kamratrespons

Van Zundert, Sluijsmans och van Merriënboer (2010) beskriver begreppet *peer assessment* (PA) så här: ”PA can be described generally as a process whereby students evaluate, or are evaluated by, their peers” (s. 270), alltså att *peer assessment* generellt kan beskrivas som en process där elever utvärderar varandra. Vidare beskriver de att *peer assessment* kan ta olika former, till exempel i form av betygsättning, bedömning, utvärdering eller genom kvalitativ feedback (van Zundert m.fl., 2010). Topping (2009) ger en annan definition av begreppet: ”Peer assessment is an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal-status learners” (s. 20–21). I denna definition framkommer det att eleverna har lika status, vilket Topping (2009) menar kan tolkas mer eller mindre exakt. Med en mer flexibel tolkning betyder det att en kamrat (*peer*) är en elev som studerar någonstans i spannet mellan några årskurser under eller över en elev. Topping (2009) förklarar vidare att *peer assessment* sker i form av feedback.

Direktöversättningen av ordet *assessment* till svenska blir bedömning (Folkets lexikon, u.å.), alltså blir översättningen av begreppet *peer assessment* på svenska *kamratbedömning*. Dock menar både van Zundert m.fl. (2010) och Topping (2009) att begreppet *peer assessment* innefattar arbete med kvalitativ feedback vilket gör att feedbacken inte enbart är av bedömande karaktär. Därför har vi valt att använda begreppet *kamratrespons* som en översättning från *peer assessment* då vi tolkar det som att det kan innebära arbete med bedömning, men att det inte per definition behöver göra det.

Jönsson (2020) resonerar även kring begreppen bedömning och kamratbedömning i boken *Lärande bedömning*: ”bedömning (så som begreppet används i den här boken) innebär att identifiera styrkor och utvecklingsmöjligheter för att kunna stödja elevernas fortsatta utveckling. Kamratbedömning handlar således om att hjälpa varandra att utvecklas mot målen, inte om att döma” (Jönsson, 2020, s. 112). Vi tolkar det som att Jönsson (2020) menar att begreppet kamratbedömning innebär att elever hjälper varandra att lära sig, inte om att bedöma varandra. Utifrån detta resonemang hade vi alltså lika gärna kunnat använda begreppet kamratbedömning då vi tolkar att begreppen kamratbedömning och kamratrespons i princip används synonymt i Jönsson (2020). Anledningen till att vi ändå har valt begreppet kamratrespons i stället för begreppet kamratbedömning är att vi vill att tyngdpunkten i studien ska ligga på formativ återkoppling och inte på bedömning.

Begreppen återkoppling, feedback och respons används synonymt genom hela föreliggande examensarbete. Hattie och Timperley (2007) definierar feedback som ”information som förmedlas av en person [...] angående en persons prestation eller förståelse” (s. 102, vår översättning) och det är den definitionen vi har valt att utgå ifrån i vårt examensarbete. Om vi refererar eller citerar en källa som använder en annan tolkning av något av begreppen kommer vi att påpeka detta för att undvika eventuella missförstånd. När vi i examensarbetet använder ordet kamratrespons syftar vi explicit till ett informationsutbyte två eller fler elever emellan.

3.1.2 Lärande

Enligt Imsen (2006) kan begreppet *lärande* tolkas på många olika sätt. Imsen (2006) redogör för fyra centrala inläringsteorier: behavioristisk teori, kognitiv teori, konstruktivistisk teori och sociokulturell teori. I examensarbetet har vi valt att definiera begreppet lärande utifrån sociokulturell inläringsteori som enligt Imsen (2006) i grova drag innebär:

- Social gemenskap som grund till allt lärande.
- Tonvikt på yttre kultur och inre, mentala processer.
- Människan är aktiv.
- Kunskap är traderad från kulturen och internaliserad hos individen.
- Lärarens uppgift är att strukturera, hjälpa och stödja eleverna.
- Språket är ett redskap.
- Dialogistiskt klassrum.

Vid användning av begreppet lärande i examensarbetet utgår alltså vi ifrån detta synsätt.

3.1.3 Ensembleundervisning

Enligt Svenska Akademiens ordlista definieras ordet ensemble som ”samverkande grupp musiker [...]” (Svenska Akademiens ordlista, 2015). Inom ämnet musik på gymnasiet finns kurserna *Ensemble med körsång*, *Ensemble 1*, *Ensemble 2* och *Ensembleledning och dirigering* (Musik, 2022) som alla innefattar att elever på ett eller annat vis undervisas i musik i grupp och att det förväntas av dem att spela tillsammans.

Det insamlade datamaterialet som presenteras som studiens resultat samlades in från elever som deltog i kurserna *Ensemble med körsång* och *Ensemble 2*. När vi skriver om kamratrespons inom ensembleundervisning i texten syftar vi alltså på dessa två specifika kurser men utesluter inte att det likväl kan appliceras på övriga ensemblekurser.

3.1.4 Formativ återkoppling

I avsnitt 3.1.2 beskriver vi hur feedback är ett informationsutbyte mellan två personer, och informationen handlar om den ena personens prestation eller förståelse (Hattie & Timperley, 2007). Hattie och Timperley (2007) menar även att feedback i regel sker i syfte att bidra med kunskap eller färdigheter – alltså fungera formativt. Även Sadler (2010) understryker feedbackens formativa syfte och förklarar dess två huvudsakliga funktioner – nämligen att feedback dels är en bedömning av en persons prestation här och nu, dels bör innehålla förslag på hur personen kan förbättra sin prestation till framtiden. Sadler (2010) tar även upp att feedback generellt bör vara konstruktiv och stödjande, vilket vi tolkar som att feedback bör fungera i ett formativt syfte.

Enligt Green (2018) kan det finnas olika syften med bedömning: syftet med summativ bedömning är att ta reda på vad eleven har lärt sig hittills medan syftet med formativ bedömning är att utveckla elevens lärande och lärarens undervisning. Syftet med *formativ återkoppling* är alltså att eleven ska lära sig mer och att lärarens undervisning ska utvecklas. Även om Hattie och Timperley (2007) menar att feedback handlar om att minska avståndet mellan vad en person kan i dagsläget och uppsatta mål, så kan elevers fortsatta lärande alltså påverkas på olika sätt beroende på hur återkopplingen ser ut (Green, 2018).

I en litteraturstudie av ämnet feedback genomförd av Shute (2008) presenteras en definition av formativ feedback som ”information kommunicerad till inläraren med

intentionen att påverka hans eller hennes tänkande eller beteende i syfte att utveckla inläring” (Shute, 2008, s. 154, vår översättning). Den typ av kamratrespons som Topping (2009) har skrivit om är formativ till sin natur och hjälper elever i sin kunskapsutveckling. I och med att vi i relativt stor utsträckning hänvisar till Topping (2009) kommer alltså tyngdpunkten genom detta examensarbete att ligga på formativ återkoppling inom kamratrespons.

3.2 Faktorer som påverkar kamratresponsens kvalitet

Under denna rubrik presenteras faktorer som påverkar kamratresponsens kvalitet. Vi har valt att till stor del utgå från en punktlista med elva punkter som Topping (2009) presenterar under rubriken *How to Organize Peer Assessment*. Här för Topping (2009) ett resonemang om faktorer som påverkar kamratresponsens kvalitet:

Social factors require consideration by the teacher. When carefully organized, potentially negative social issues can be ameliorated and students can develop social and communication skills, negotiation and diplomacy, and teamwork skills. Learning how to give and accept criticism, justify one's own position, and reject suggestions are all useful, transferable social skills. (Topping, 2009, s. 24)

Detta kan tolkas som att olika faktorer som påverkar kamratresponsens kvalitet hänger ihop. Hur läraren väljer att organisera arbetet påverkar gruppdynamiken, hur mycket övning eleverna får i kamratrespons, kommunikation, graden av styrning samt hur själva återkopplingen ter sig.

3.2.1 Övning i kamratrespons

Sadler (2010) menar att feedback generellt tas för givet som något positivt, men faktum är att få elever faktiskt förstår hur de ska använda sig av feedback. Det finns alltså ingen entydig korrelation mellan mängden feedback och positiva effekter på elevers lärande, detta trots att både att formulera och kommunicera feedback tar mycket tid i anspråk (Sadler, 2010). Vad Sadler (2010) föreslår som ett alternativ är att integrera ”värdefull kamratrespons som en pedagogisk strategi” (Sadler, 2010, s. 548, vår översättning), och då inte enbart som ett sätt att jobba med bedömning utan som ett verktyg för att bearbeta kursinnehåll i stort. För att kamratrespons ska kunna användas för att bearbeta kursinnehåll i stort behöver elever ha förståelse för bland annat kvalitet och kriterier (Sadler, 2010).

Jönsson (2020) skriver att det givetvis inte räcker för en lärare att be sina elever att ge respons på varandras prestationer för att det ska bli bra. Likt de allra flesta färdigheter behöver kamratrespons övas för att nå ett så gott resultat som möjligt. Baserat på Sadler (2010) har Jönsson (2020) formulerat tre konkreta steg för att öva elever i kamratrespons, nämligen att identifiera bedömningskriterierna, att utifrån bedömningskriterierna hitta styrkor och utvecklingsmöjligheter och sist formulera responsen som förslag på hur en uppgift kan förbättras.

Enligt Topping (2009) gör övning i kamratrespons stor skillnad i kvaliteten av kamratrespons. Topping (2009) föreslår att läraren pratar med sina elever om vad som förväntas av dem, inklusive roller och beteenden av både den som ger respons och den som tar emot respons. Topping (2009) föreslår vidare att elever får öva kamratrespons på korta uppgifter och att läraren bör ge feedback och coacha när det behövs.

3.2.2 Struktur och lärarens roll

Vid kamratrespons kan läraren enligt Topping (2009) göra en rad saker för att underlätta för eleverna. Läraren kan komma med riktlinjer och kriterier för hur kamratresponsen ska genomföras eller bidra med annat stöd i form av punktlister över saker att tänka på (Topping, 2009). Utöver riktlinjer föreslår Topping (2009) att läraren bör vara tydlig med vilka aktiviteter som ska genomföras och under vilken tidsram. Även att läraren har en plan för både för de som blir klara snabbt med kamratresponsen och de som behöver lite mer tid på sig (Topping, 2009).

En annan som föreslår kriterier för kamratrespons är Jönsson (2020) som menar att det är nödvändigt att dela ut kriterier till eleverna för att styra bedömningen mot rätt saker (Jönsson, 2020). Som ett exempel tar Jönsson (2020) upp att förtydliga att det till exempel kan vara respons på ämneskunskaperna i ett muntligt anförande som är relevant, inte huruvida eleven talade tillräckligt starkt eller hade ögonkontakt med publiken.

Ytterligare en sak som Jönsson (2020) tar upp är att det bör klargöras att kamratresponsen ska resultera i dels feedback om elevens styrkor och utvecklingsområden, dels förslag på hur eleven kan stärka sina utvecklingsområden (Jönsson, 2020). Det Jönsson (2020) uppmanar till är alltså att läraren ska vara tydlig i sina instruktioner om hur responsen ska vara utformad så att elever inte fastnar i allmänt tyckande eller personrelaterade kommentarer.

Som vi kan se på förslagen ovan är de alla av en karaktär som ger struktur och tydlighet till eleverna – att de förstår vad, när och hur de ska genomföra kamratrespons. En annan aspekt på lärarens roll som Topping (2009) tar upp är att läraren bör övervaka och coacha, alltså att läraren bör ha en låg profil och hålla sig i bakgrunden medan eleverna genomför kamratrespons, och endast ge stöttning och feedback vid behov (Topping, 2009).

Den forskning som presenteras ovan rör lärarens roll i arbete med kamratrespons generellt, alltså inte specifikt för musik- eller ensembleundervisning. I boken *Ensembleledning – Ledarskap i mindre musikgrupper* skriver Johansson (2005) om vad lärarens roll i ensembleundervisning kan innebära. I förordet skriver Johansson (2005) att ”det som förut kallades ’källarrock’ på fritidsgårdar har blivit ett arbetsområde för utbildade ensembleledare” (s. 11). Han skriver senare i samma stycke att dagens ensembleledare har en annan roll än en traditionell orkesterledare, till exempel krävs det större krav på flexibilitet och lyhördhet (Johansson, 2005). Vi tolkar detta som att Johansson (2005) menar att det traditionella rockbandet, för att ta ett exempel, helt enkelt har flyttats från ”källaren” till klassrummet. Johansson (2005) skriver om fyra förhållningssätt som ensemblelärare kan ha, det vill säga i hur hög grad läraren styr gruppen. Enligt Johansson (2005) har lärarens förhållningssätt ett direkt samband med vilken utvecklingsfas gruppen är i, de olika utvecklingsfaserna kommer att beskrivas under avsnittet 3.2.3. Det första förhållningssättet är *styrande (jag bestämmer)* vilket innebär att läraren tar beslut och initiativ som behövs för att gruppen ska fungera. Läraren bestämmer aktiviteterna, ger instruktioner, och aktiverar gruppmedlemmarna så mycket som möjligt. Det är dock viktigt att fortfarande vara lyhörd inför signaler från gruppmedlemmarna. Det andra förhållningssättet *påverkande (jag tycker)* fungerar för grupper där deltagarna vill ta ansvar men fortfarande behöver styrning. Detta innebär att läraren tar ansvar för aktiviteter och roller men samtidigt försöker stötta tvåvägskommunikation. Det tredje förhållningssättet är *underlättande (jag hjälper)* vilket innebär att ledaren mest ser till att gruppen kommer i gång samt stöttar gruppmedlemmarnas idéer och visioner. Gruppmedlemmarna har förmåga att själva ta ansvar och slutföra uppgifter. Det sista förhållningssättet är *delegerande (jag observerar)* vilket innebär att läraren är mer i bakgrunden. Detta förhållningssätt fungerar för grupper som har förmågan, kunskapen och motivationen att själva ta ansvar för att nå gruppens mål. Gruppmedlemmarna fungerar som en resurs för varandra och

ger varandra uppmuntran och feedback. Gruppen har utvecklat en fungerande normsättning och är utan behov av en formell ledare (Johansson, 2005).

3.2.3 Gruppdynamik

Detta avsnitt kommer dels behandla litteratur som rör gruppdynamik kopplat till kamratrespons, dels litteratur som rör gruppdynamik kopplat till ensembleundervisning.

Enligt Topping (2009) kan kamratrespons påverkas av gruppdynamik och presenterar faktorer som vänskap eller andra maktbalanser, popularitet bland individerna eller hur väl man kan ta emot kritik. Johansson (2005) skriver om gruppdynamik specifikt i ensemblegrupper. Johansson (2005) menar att ensemblegruppers psykiska klimat kan delas in i *stödjande klimat* och *försvarsinriktat klimat*. I stora drag innebär ett stödjande klimat att gruppmedlemmarna: har en vänlig och accepterande attityd; trivs ihop trots olika åsikter; är inställda på gemensam problemlösning; ser individers olikheter som en tillgång; känner sig trygga och kan därmed släppa på försvarsattityder samt har ett humoristiskt förhållningssätt. Ett försvarsinriktat klimat präglas av att ensemblemedlemmarna: är på sin vakt; är rädda för personliga påhopp; värnar svartsjukt om sina idéer; granskar nya idéer med logik vilket gör att gruppmedlemmar censurerar sina idéer; mest ger negativ kritik; fokuserar mest på det dåliga i ett förslag; ser humoristiskt förhållningssätt som oseriös samt använder kommentarer med sarkasm och dold kritik (Johansson, 2005). För att skapa ett stödjande klimat i en ensemblegrupp behöver ensembleledaren arbeta med normsättning. Detta kan göras genom att som ensembleledare föregå med gott exempel, men också genom att diskutera vissa normer och därmed göra dem till regler (Johansson, 2005).

Johansson (2005) beskriver en modell för ensemblegruppers utvecklingsfaser. Beroende på vilken fas en ensemblegrupp befinner sig i behöver gruppen olika typer av ledarskap. De första faserna är *planeringsfasen* och *inledningsorienteringsfasen*, i inledningsorienteringsfasen är gruppmedlemmarna mest fokuserade på de socioemotionella processerna, till exempel i form av osäkerhet om de andra kommer tycker om en. I denna fas har gruppen behov av ett styrande ledarskap. Därefter kommer *övergångsfasen/konfliktfasen* som präglas av att gruppmedlemmarna hamnar i mindre konflikter med varandra samt att de hävdar sina egna syften. Även i denna fas har gruppen behov av tydligt ledarskap och stöttning. Nästa fas är *närmandefasen* som är mer avspänd och igen präglas av socioemotionella funktioner. I denna fas har gruppen behov av ett mer underlättande eller delegerande förhållningssätt av ledaren. Efter

denna fas kommer *samarbetsfasen* som innebär mer trygghet, tillit samt vilja till ansvarstagande. I denna fas är gruppen mer självständig och ledarens roll kan mer vara att delegera och observera, samt stötta när det behövs. Den sista fasen är *separationsfasen* som återigen präglas av socioemotionella funktioner. I denna fas är gruppen beroende av ett styrande förhållningssätt från ledaren igen (Johansson, 2005).

3.2.4 Kommunicera återkoppling

För att kamratrespons ska vara så givande som möjligt så bör själva responsen – elevernas återkoppling – ta hänsyn till olika faktorer. Följande avsnitt kommer att presentera tankar om återkoppling, främst ur ett lärare-elev-perspektiv, men enligt vår mening bör tankarna även gå att applicera på återkoppling som sker mellan elever.

Enligt Hattie och Timperley (2007) är målet med feedback att minska avståndet mellan vad en person kan just nu och de uppsatta målen. För att på ett effektivt sätt kunna minska det avståndet gäller det att feedbacken kan svara på tre frågor: ”(1) Vad är målet? (2) Var befinner sig elevens prestation i förhållande till målet? samt (3) Hur ska eleven förbättra prestationen i riktning mot målet?” (Hattie & Timperley, 2007). Svaren på dessa tre frågor förbättrar lärandet om det finns en diskrepans mellan det som förstås och det som avses att förstås. Frågorna kan leda till ökad ansträngning, motivation eller vilja att ta bort denna diskrepans vilket leder till förståelse (Hattie & Timperley, 2007). Dessa tre frågor är alltså ett sätt att skapa motivation till ökat lärande och förståelse.

Enligt litteraturstudien av Shute (2008) visar flera studier att feedback är betydligt mer effektiv om den är specifik. En studie (Williams, 1997, refererad i Shute, 2008) visade att feedback som inte är specifik kan göra att elever inte ser feedbacken som användbar och/eller gör elever frustrerade. En annan studie (Fedor, 1991, refererad i Shute, 2008) visade att det kan leda till osäkerhet hos elever kring hur man ska svara på feedbacken. Dock kan feedback som är för lång eller för komplicerad göra att elever inte lyssnar på feedbacken eller tolkar den som ej användbar (Shute, 2008). Detta tolkar vi som att feedback bör vara specifik, kort och koncis.

3.3 Effekter av kamratrespons på elevers lärande

Föregående kapitel handlade om vilka faktorer som påverkar kamratresponsens kvalitet. Detta kapitel kommer att fokusera vad litteratur och tidigare forskning säger om de effekter kamratrespons har på elevers lärande.

3.3.1 Skolverkets styrdokument

Skolan vilar på demokratiska värden (*Läroplan för gymnasieskolan* [Gy11], 2022).

Detta innebär bland annat målet att alla elever ”utifrån kunskap om demokratins principer vidareutvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former” (Gy11, 2022, s. 9). Det innebär också bland annat riktlinjen att alla som arbetar i skolan ska ”uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det” (Gy11, 2022, s. 9). Vi ser att detta är relevant i arbete med kamratrespons då det blir en möjlighet för lärare att arbeta med demokratiska värden genom att uppmuntra elever att framföra sina synpunkter.

I syftesbeskrivningen för ämnet *musik* går att läsa att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin ”Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik” (Musik, 2022). Dessa förmågor tas sedan upp i det centrala innehållet och i betygskriterierna för flera av kurserna som ingår i ämne. I kursen *Ensemble 1* går att läsa i betygskriterierna för betyget A att ”Eleven värderar med **nyanserade** omdömen innehållet i och dispositionen av musikframförandet och kommunikationen med publiken **samt ger förslag på hur detta kan förbättras**” (Musik, 2022, fetstilt från originalet). I kursen *Ensemble 2* nämns redan i det centrala innehållet att kursen ska behandla till exempel ”Fördjupad musikalisk värdering...” (Musik, 2022), och i betygskriterierna för samma kurs kan man läsa för betyget A att:

Eleven värderar det musikaliska resultatet med **nyanserade** omdömen och **ger förslag på hur arbetet kan förbättras** samt diskuterar **utförligt och nyanserat** åtgärder för att utveckla repetitionsarbetet **och kommer med välgrundade och motiverade förslag på åtgärder för att utveckla repetitionsarbetet**. (Musik, 2022, s. 11, fetstilt från originalet)

I betygskriterierna går alltså att läsa att eleven både ska värdera, bedöma, diskutera och komma med relevanta förslag. Liknande formuleringar som presenterats ovan går att finna i betygskriterierna för kursen *Ensemble med körsång* (Musik, 2022). Med andra ord går det att fastslå att Skolverkets styrdokument för ämnet *musik* i allmänhet – och ensemblekurserna i synnerhet – genomsyras av att eleven ska utveckla sin förmåga att värdera det musikaliska resultatet och arbetsprocessen samt utveckla sin förmåga att samarbeta. Eftersom dessa förmågor är formulerade i kursernas betygskriterier är det inte enbart eftersträvarvärda mål, utan något som eleven förväntas utveckla och uppnå för att få ett slutbetyg i kursen.

3.3.2 Ökade ämneskunskaper

Enligt litteraturstudien av van Zundert m.fl. (2010) pekar flera studier på att kamratrespons påverkar studenters ämneskunskaper på ett positivt sätt. Litteraturstudien (van Zundert m.fl., 2010) visar att fyra studier hittade ett samband mellan positiva effekter på studenters ämneskunskap och specifika metoder och/eller förutsättningar. Dessa metoder och/eller förutsättningar var bland annat: att möjliggöra revidering av arbetet efter kamratresponsen; liten gruppstorlek; tillräcklig tid för revidering samt att responsen var specifik. En studie rapporterade positiva effekter utan att koppla det till specifika metoder och/eller förutsättningar.

En studie (Cho & Schunn, 2007) med 28 studenter visade att studenternas prestationer påverkades av om de fick feedback av en lärare, en annan student eller flera andra studenter. Studien visade att studenterna som fick feedback från flera andra studenter visade störst utveckling i prestation, studenterna som fick feedback från en annan student visade lite utveckling och studenterna som fick feedback från en lärare presterade sämst. Skillnaden i prestation mellan de studenter som fick feedback från flera andra studenter och de som fick feedback av en lärare var avsevärd. Enligt denna studie hade alltså arbete med kamratrespons en positiv inverkan på studenternas ämneskunskaper.

3.3.3 Elever förstår feedbacken bättre

Enligt Topping (2009) är en skillnad mellan kamratrespons och feedback från en lärare att feedbacken kan bli mer omedelbar och individualiserad genom kamratrespons, detta eftersom det oftast är fler elever än lärare i klassrummet. Topping (2009) skriver vidare att elever reagerar olika på feedback från vuxna och feedback från klasskamrater. Feedback från vuxna uppfattas som auktoritär men dåligt förklarad, medan kamrater ger mer rik feedback som är öppen för förhandling, dessa slutsatser drar Topping (2009) med stöd i tidigare forskning.

En studie av Cho och MacArthur (2010) som studerar skillnaden mellan kamratrespons och feedback från lärare visade att studenter som hade fått feedback av en lärare gjorde enkla förändringar av sina arbeten medan studenter som hade fått feedback av andra studenter gjorde mer komplexa förändringar. Enligt Cho och MacArthur (2010) är en förklaring till detta att feedback från andra studenter är lättare att förstå än respons från en lärare.

Enligt Green (2018) kan återkoppling som innehåller mycket facktermer, ämnesspecifika begrepp eller akademiskt språk göra att elever inte förstår återkopplingen de får, om de inte har getts förutsättningar att förstå begreppen i återkopplingen. I denna aspekt tolkar vi det som att det skulle kunna vara fördelaktigt med användning av kamratrespons.

3.4 Konkreta metoder för kamratrespons

Vi har valt att mer ingående fördjupa oss i två konkreta metoder för kamratrespons: *DAS Theatre Feedback Method* (Das Graduate School, 2013) och *Critical response process* (Lerman, 2023b). Båda dessa metoder används i konstnärliga sammanhang och feedbacken är främst riktad till en person som har skapat ett konstnärligt verk av någon form.

3.4.1 DAS Theatre Feedback Method

Enligt John Meijerink som är programkoordinator för *DAS Theatre* finns det ingen officiell litteratur om *DAS Theatre Feedback Method* (personlig kommunikation, 17 april 2023), men genom filmen *A Film About Feedback* (Das Graduate School, 2013) beskrivs metoden utförligt.

I filmen *A Film About Feedback* (Das Graduate School, 2013) beskrivs det hur *DAS Theatre Feedback Method* utvecklades på den nederländska skolan *DAS Theatre* (tidigare *DasArts*) i ett samarbete med filosofen Karim Benammar. I filmen beskriver pedagoger och tidigare studenter på skolan hur arbetet med feedback såg ut innan de utvecklade sin feedbackmetod. Den tidigare studenten Maika Knoblich beskriver i filmen att det inte fanns några regler eller specifika verktyg för arbete med feedback. Knoblich berättar vidare om sin upplevelse av att feedbacken ofta var hård, personlig och att studenter ofta blev upprörda (Das Graduate School, 2013). I och med att personal och studenter på skolan upplevde att deras fria och öppna form av feedback inte fungerade, bestämde de sig för att göra en förändring. De tog kontakt med filosofen Karim Benammar och utvecklade tillsammans en rad olika strukturerade feedbackformat (Das Graduate School, 2013). På skolans hemsida beskrivs dessa centrala mål för arbetet med feedback:

to empower the artist who is getting feedback on his or her work, to go beyond the pronouncement of judgments, to allow fundamental criticism, to create a sense of (self-) discipline for the sake of

precision and clarity, and, last but not least, to increase the enjoyment of giving and receiving feedback. (DAS Theatre, u.å.)

Tanken är alltså att personen som tar emot feedback ska bli stärkt av feedbacken; att inte uttrycka sig i termer av bra eller dåligt; att tillåta grundläggande kritik; att vara specifik samt att arbete med feedback ska vara lustfyllt. I filmen (Das Graduate School, 2013) beskrivs det att målet med utformningen av olika feedbackformat också var att alla feedback-sessioner skulle vara ett tillfälle för kollektivt lärande. Denna beskrivning av feedback kan jämföras med definitionen som Hattie och Timperley (2007) gör: ”information som förmedlas av en person [...] angående en persons prestation eller förståelse” (s. 102, vår översättning). Vi tolkar det som att skolan DAS Theatre definierar begreppet feedback på ett annat sätt än Hattie och Timperley (2007) vilket kan vara bra att ha i åtanke vid läsning av beskrivningen av *DAS Theatre Feedback Method*.

I filmen (Das Graduate School, 2013) beskrivs det att skolan DAS Theatre använder sig av olika feedbackformat, vissa är alltid med och vissa är valbara. Den som ska ta emot feedbacken kan välja vilka format som passar beroende på behov. Vissa format fungerar bäst i början av en konstnärlig process och vissa format fungerar bäst i slutskedet. De 10 formaten nedan beskrivs utifrån filmen *A Film About Feedback* (Das Graduate School, 2013) samt utifrån mailkontakt med John Meijerink (personlig kommunikation, 17 april 2023). Efter punkten *The Presenter's Question* och innan *One-on-One Talks* får de som ska ge feedback uppleva hela eller en del av verket i form av en film, ljudklipp, live-framträdande eller på något annat sätt. *Konstnären* syftar på studenten som tar emot feedback och *publiken* syftar på de medstudenter som ger feedback.

- *The Presenter's Question*. Konstnären berättar om sitt verk, beskriver var hen är i processen samt presenterar frågor som publiken utgår ifrån i feedbackarbetet.
- *One-on-One Talks*. Publiken delar upp sig i par och delar med sig av sina första intryck, observationer och känslor av verket. Under denna stund är konstnären ej närvarande utan tar en paus och lämnar rummet.
- *Affirmative Feedback*. Bekräftande feedback ges av publiken genom formuleringen ”det som funkade för mig...” följt av en exakt beskrivning. Formuleringen ”det som funkade för mig...” skiljer sig från ”jag gillade...” genom att rikta fokus mot de inre mekanismerna av verket. Om någon i publiken

håller med om något kan hen säga ”plus ett”. Konstnären är relativt passiv och lyssnar på feedbacken.

- *Perspectives*. Feedback ges av publiken genom formuleringen ”utifrån perspektivet...så behöver jag...” (originalformulering: ”As a/an...I need...”). På detta sätt får konstnären feedback utifrån olika perspektiv, exempel på perspektiv är ”publikmedlem”, ”musiker” eller ”programmerare”. Formuleringen ”så behöver jag...” tvingar publikmedlemmen att formulera vad hen hade velat se i stället för det som hen kritiserar. Formuleringen fokuserar också på framtiden och antyder att det fortfarande är möjligt att ändra på saker. Konstnären är relativt passiv och lyssnar på feedbacken.
- *Open Questions*. Publiken ställer öppna frågor vars syfte är att skapa rum för reflektion.
- *Point Reflection*. Publiken delar med sig av sina första och viktigaste intryck genom att formulera ord och meningar på post it-lappar. Det kan till exempel handla om associationer, ett stort/abstrakt tema eller kvalitéer i verket som bör nämnas. Konstnären organiserar post it-lapparna utifrån en cirkel som ska representera verket.
- *Gossip round or After premiere*. Publiken sätter sig i en stängd cirkel, konstnären sätter sig utanför cirkeln med ryggen mot publiken. Publiken pratar om verket som om konstnären inte var där, konstnären förväntas att inte svara på feedbacken. Till slut bjuder moderatören in konstnären att delta i diskussionen som nu blir öppen och utgår ifrån vad konstnären vill prata om.
- *Tips and tricks*. Publiken delar med sig av konkreta tips som kan vara användbara för konstnären. Det kan till exempel handla om tekniska eller praktiska kunskaper.
- *Last word for the presenter*. Konstnären delar i korthet med sig av insikter som feedback-sessionen har fört med sig, får möjlighet att kommentera eller be om förtydligande kring någonting samt får tid att formulera en avslutande tanke, ett påstående eller en kritisk observation.
- *Letters*. Slutligen får publikmedlemmarna möjlighet att skriva varsitt, ej anonymt, brev till konstnären. I brevet kan publikmedlemmarna skriva något som inte har tagits upp, något som bör få mer plats eller något som inte kändes

bekvämt att ta upp med hela gruppen. Brevet kan vara personligt och till och med känslösamt.

Brevet samt annat skriftligt material som har används under sessionen ges till konstnären som en avslutande gåva som hen kan återkomma till efter sessionen.

3.4.2 Critical Response Process

Feedbackmetoden *Critical Response Process (CRP)* har utvecklats av Liz Lerman som är en amerikansk koreograf, artist, författare, lärare och talare (Lerman, 2023a). På Liz Lermans hemsida (Lerman, 2023b) står det att CRP är en metod för att ge och ta emot feedback på ofärdiga verk samt att metoden är designad för att skapa motivation hos mottagaren av feedback. Det finns tre roller som deltagarna kan ha: *konstnär*, *feedbackgivare* och *moderator*. Konstnärens roll är att ”dela med sig av ett ofärdigt verk för att få feedback på det, konstnären är beredd att kritisera verket i dialog med andra personer” (Lerman, 2023b, vår översättning). Feedbackgivarnas roll är att ”ingå i dialog med konstnären, med ett engagemang som samstämmer med konstnärens intention att göra ett fantastiskt jobb” (Lerman, 2023b, vår översättning). Moderatorns roll är att ”inleda varje steg, se till att processen går rätt till samt att hjälpa artisten och publiken att använda processen för att formulera användbara frågor och respons” (Lerman, 2023b, vår översättning).

CRP börjar med att feedbackgivarna får ta del av konstnärens verk, sedan består feedbackprocessen av fyra steg:

1. *Statements of Meaning*. Feedbackgivarna delar med sig av positiva iakttagelser med verket de just upplevt, till exempel saker som var intressanta eller meningsfulla.
2. *Artist as Questioner*. Konstnären delar med sig av frågeställningar om verket. Feedbackgivarna tillåts uttrycka åsikter som ett direkt svar på konstnärens frågor.
3. *Neutral Questions*. Feedbackgivarna ställer neutrala frågor om verket och konstnären svarar. Frågor är neutrala när de inte är färgade av en åsikt.
4. *Opinion Time*. Feedbackgivarna uttrycker åsikter med tillstånd från konstnären, detta är valfritt och konstnären har möjlighet att säga nej. (Lerman, 2023b)

Critical Response Process handlar alltså i stort om att konstnären styr feedbackprocessen genom frågeställningar, samt att feedbackgivarna fokuserar på det

positiva, ställer relevanta frågor och med konstnärens samtycke delar med sig av sina åsikter om verket (Lerman, 2023b).

4 Metod

I detta kapitel redogör vi för de metodologiska överväganden som har gjorts i vår studie och för hur metoden för insamlingen av data har sett ut. Vi har valt att göra en kvalitativ studie med inspiration från aktionsforskning så som det beskrivs av Rönnerman (2004). Eleverna har i ett första skede deltagit i en forskarledd workshop, sedan har vi gjort en semistrukturerad gruppintervju med eleverna, en så kallad *fokusgrupp* (Bryman, 2018). Totalt genomfördes två undersökningstillfällen. Vid workshop och fokusgrupp 1 deltog 8 elever, och vid workshop och fokusgrupp 2 deltog 11 elever.

4.1 Metodologiska överväganden och val av metod

Enligt Bryman (2018) ligger tonvikten inom kvalitativ forskning på ord snarare än siffror och kvantifiering. Fokus är på att fånga deltagarnas perspektiv i stället för forskarens och att få en nära relation till deltagarna. Kvalitativ forskning fokuserar även på deltagarnas beteenden i sociala sammanhang samt på att få en bild av deltagarnas åsikter och värderingar i förhållande till den miljö som studien genomförs i. Detta ligger helt i linje med den intention vi har med studien, nämligen att få ett elevperspektiv på kamratrespons i ensemble på gymnasiet.

För att säkerställa att vi svarar på våra valda forskningsfrågor ser vi flera fördelar med att vi som forskare styr studiens riktning och innehåll. Eftersom vi ville kunna styra studiens riktning och innehåll valde vi att inspireras av aktionsforskning där forskarna har möjlighet att inkludera sig själva. I boken *Aktionsforskning i praktiken : erfarenheter och reflektioner* beskriver Karin Rönnerman (2004) aktionsforskning som ett samarbete mellan forskare och praktiker, och där ansatsen tas i själva praktiken. Rönnerman (2004) förklarar denna ansats som *bottom-up*, alltså att praktikerna är med och utvecklar sin egen praktik, till skillnad från *top-down* där en forskare eller maktavare skulle bestämma. I boken går att läsa att ”Centrala moment blir att som praktiker ställa frågor till praktiken, iscensätta en handling, följa processen och reflektera över vad som där sker” (Rönnerman, 2004, s. 13). Det är just det vi har gjort inom ramarna för vår studie – nämligen iscensatt en handling i form av en workshop, och sedan intervjuat deltagarna i en fokusgrupp. Rönnerman (2004) presenterar en modell som brukar användas inom aktionsforskning, nämligen *planera – agera – observera – reflektera*. De stegen har vi inspirerats av.

Inom ramarna för aktionsforskning valde vi dels att hålla en workshop, dels en semistrukturerad gruppintervju – även kallat *fokusgrupp* (Bryman, 2018). Vid fokusgrupper utgår forskaren från en lista med relativt specifika teman som ska beröras. Denna lista kallas ofta för *intervjuguide*. Frågorna behöver inte ställas i en förutbestämd ordning, forskaren har möjlighet att ställa följdfrågor och respondenten själv har utrymme att tolka frågorna utifrån vad hen anser vara viktigt i sammanhanget (Bryman, 2018). Intervjutillfället ägde rum efter det att eleverna hade deltagit i workshopen. I och med att varje workshop var unik kom vi fram till att en semistrukturerad intervju var att föredra då vi hade möjlighet att anpassa frågorna utifrån situation och grupp. Vi såg flera fördelar med att välja en semistrukturerad intervju framför en *ostrukturerad intervju*. I den ostrukturerade intervjun kan det hända att intervjuaren bara ställer en enda fråga, och intervjupersonen får därefter svara fritt. Intervjuaren bryter endast in vid de teman som anses vara värda en följdfråga (Bryman, 2018). Eftersom vi ville ha möjlighet att ställa frågor om flera områden inom kamratrespons, samt ha möjlighet att ställa flera följdfrågor såg vi det som mer fördelaktigt att välja en semistrukturerad intervju. Vi trodde även att den flexibilitet som en semistrukturerad intervju kunde bidra med skulle möjliggöra för oss att ställa frågor med intressanta infallsvinklar och låta oss få nyanserade reflektioner från respondenterna.

Vi valde att spela in ljud från både workshop och intervju. Även om merparten av användbara data troligtvis skulle spelas in under själva intervjun var workshopen och intervjun tätt sammanknutna, och vi gjorde avvägningen att de samtal som sker under workshopen var högst relevanta för studien.

Vi övervägde att filma workshop och fokusgruppsintervju dels för att kunna tolka ansiktsuttryck, gester, hållning med mera, dels för att enklare veta vem som säger vad. Vi kom dock fram till att vi inte skulle filma av tre skäl. För det första ville vi inte att eleverna skulle påverkas av att det var en videokamera i rummet. För det andra var inte rörlig bild avgörande för vår studie då vi skulle kunna besvara våra frågeställningar med hjälp av enbart inspelat ljud. Det tredje och sista skälet handlade om att vi, ur ett forskningsetiskt perspektiv, inte ville hantera känsliga data som inte var helt nödvändiga för studien. Det sista skälet går att koppla till kravet på konfidentialitet vid hantering av datamaterial (Bryman, 2018; Vetenskapsrådet, 2017).

4.2 Design och genomförande av studien

Som går att läsa ovan har vår metod inspirerats av aktionsforskning, och i avsnitten nedan presenterar vi hur det rent konkret har tagit sitt uttryck.

4.2.1 Workshop

Den allra första introduktionen hade eleverna fått efter att vi kontaktat deras lärare och frågat om vi hade möjlighet att genomföra studien. Den introduktionen fick de av sina respektive lärare. När vi mötte eleverna som skulle delta i studien började vi med att presentera oss. Vi berättade kort om att undersökningen är en del i vårt examensarbete och vi förklarade studiens syfte. Därefter berättade vi om workshopen och vilka moment den skulle innehålla, och vi berättade om gruppintervjun som skulle ske efter workshopen. Dessa delar, att presentera syfte och vilka moment eleverna ska delta i, går helt i linje med informationskravet som presenteras av Bryman (2018).

Informationskravet handlar om att deltagarna i en studie på förhand behöver veta vad de ska göra och i vilket syfte (Bryman, 2018). När vi hade gått igenom dessa delar delade vi ut en samtyckesblankett (bilaga 1) som eleverna fick läsa och signera.

Själva utgångspunkten för workshopen var att eleverna skulle spela musik tillsammans i ensemblen och därefter ge varandra kamratrespons. På vilket sätt de skulle genomföra de olika momenten i workshopen styrdes av oss, och vi hade på förhand utformat en planering för hur workshopen i stora drag skulle utföras (bilaga 2). När vi skapade planeringen hade vi i åtanke att eleverna skulle få genomföra övningar av olika karaktär med en tydlig progression genom hela workshopen. Vi ville att övningarna skulle ha olika karaktär för att eleverna skulle få göra flera olika moment som vi kunde ha som utgångspunkt vid den efterföljande intervjun.

Vi inledde workshopen med att låta eleverna berätta om sina tidigare erfarenheter av kamratrespons. Det gjorde vi dels för att kolla av vilka kunskaper om kamratrespons gruppen redan hade, dels för att bygga en gemensam förståelse för vad kamratrespons är. Efter att vi pratat om vad kamratrespons är hade vi en presentation av vår värdegrund. Den handlade om att vi ville genomföra kamratresponsen på ett sätt för att hjälpa varandra att utvecklas. Vid tillfällena för att ge respons till varandra skulle eleverna försöka vara så konkreta som möjligt, alltså att fokusera på musiken, speltekniken med mera, utan att gå till personangrepp. Vi gick igenom denna värdegrund för att eleverna inte skulle utsättas för en situation som kunde upplevas som

sårande eller på annat sätt kränkande. Att eleverna inte skulle hamna i en kränkande situation var inget vi enbart tog hänsyn till av medmänskliga skäl utan även något vi behövde förhålla oss till rent forskningsetiskt (Vetenskapsrådet, 2017).

Under workshoparna utgick vi från låtar som eleverna hade arbetat med under några veckor. Vi valde detta alternativ framför att själva ta med låtmaterial då vi ville lägga fokus på själva kamratresponsen i stället för att lägga tid på att introducera låtar, vi tänkte också att det skulle underlätta processen med att ge kamratrespons om låtarna inte var helt nya för eleverna. Under arbetet med kamratrespons utgick vi från en guide med tre övningar i kamratrespons som vi själva hade utformat.

I den första övningen fick eleverna ge kamratrespons till varandra utan instruktioner från oss, responsen kunde riktas till vem som helst om vad som helst så länge värdegrunden som introducerades i början följdes. I den andra övningen fick eleverna varsin musikalisk parameter tilldelad, i den första workshopen arbetade vi med dessa parametrar; *dynamik*, *tempo*, *ljudbild*, *sväng* och *volym*. I den andra workshopen bytte vi ut parametern *sväng* till *samspel* och lade till parametern *uttryck*, det var också vissa elever som inte spelade men som ändå deltog i responsarbetet. I den andra övningen fick eleverna ge respons till vem som helst. I den tredje övningen fick varje elev ge kamratrespons till en annan elev samt fick kamratrespons från en annan elev, den elev man gav respons till var inte samma som man fick respons ifrån. I denna övning fick eleverna ge kamratrespons om vad som helst så länge det var riktat till rätt person och så längre värdegrunden följdes. Vi uppmanade dock eleverna till att både ge positiv och konstruktiv respons.

Vi valde att ha detta upplägg då vi ville ha en progression i graden av styrning/lärlarledning från oss. Detta för att i gruppintervjun kunna prata om elevernas upplevda skillnader mellan kamratrespons med få instruktioner kontra kamratrespons med många instruktioner. Vid tidpunkten då utformningen av workshoparna gjordes hade vi läst Jönsson (2020) som presenterar fyra förutsättningar som tidigare forskning har visat vara viktiga för att kamratrespons ska fungera. Dessa fyra punkter är:

- Det är viktigt att eleverna får motivera sin bedömning.
- Elever behöver förstå de kriterier som används för att ge och ta emot återkoppling.
- Elever behöver öva på att ge och ta emot återkoppling.

- Kamratresponsen behöver integreras i undervisningen och elever behöver förstå syftet med kamratbedömningen.

Dessa förutsättningar försökte vi alltså ha som en röd tråd i utformningen och genomförandet av workshoparna. För att hinna med alla moment i workshoparna styrde vi hur mycket tid vi lade på varje moment.

Under workshopen var vi i hög grad aktiva i form av att leda gruppen och/eller hålla intervju. Vi var även stundvis mer passiva då gruppen utförde ett övningsmoment, eller vid de tillfällen den ena av oss hade en mer framträdande roll än den andra. Vid de tillfällen en av oss kunde inta en mer passiv roll som ledare fanns det desto mer plats för egna observationer – saker som vi uppfattat sker i rummet, men som nödvändigtvis inte uttrycks med ord och därmed inte finns med i det inspelade datamaterialet. Våra egna observationer skrevs ned som anteckningar och vi diskuterade dem efter de båda undersökningstillfällena. Trots att vår studie inte är en renodlad observationsstudie är egna observationer en central del inom aktionsforskning (Rönnerman, 2004) och därmed relevanta för oss att presentera i studiens resultatkapitel. Våra egna observationer kommer att vävas in under resultatkapitlets respektive avsnittsrubriker.

4.2.2 Fokusgruppsintervju

Efter workshopen genomförde vi en fokusgruppsintervju med respektive fokusgrupp. Vid fokusgruppsintervjuer utgår forskaren från en lista med relativt specifika teman som ska beröras, denna lista kallas ofta för *intervjuguide* (Bryman, 2018). Inför utformningen av intervjuguiden hade vi läst i Jönsson (2020) om fördelar med kamratrespons som olika studier visar. Vi hoppades på att kunna jämföra denna läsning med elevernas upplevelser av workshopen samt våra tidigare erfarenheter av kamratrespons.

Intervjuerna genomfördes utifrån en intervjuguide med 16 frågor uppdelade i tre teman: generellt, faktorer och framtidstro. Frågorna inom temat ”generellt” syftade till att fånga upp elevernas spontana och generella tankar om workshopen och kamratrespons i stort. Frågorna inom temat ”faktorer” syftade till att fånga upp elevernas tankar kring faktorer som kan tänkas påverka arbetet med kamratrespons. Frågorna inom temat ”framtidstro” syftade till att fånga upp elevernas tankar kring om kamratrespons är något de skulle vilja arbeta mer med i framtiden, samt om de hade något förslag på andra sätt att arbeta med kamratrespons. I stort utgick intervjun ut på att diskutera elevernas upplevelse av workshopen vi just hade genomfört.

I den första fokusgruppsintervjun följde vi ordningen med frågorna i hög grad samt ställde de flesta av frågorna i intervjuguiden. Detta eftersom eleverna generellt inte gav särskilt utförliga svar. I den andra fokusgruppsintervjun ställde vi relativt få frågor då eleverna talade fritt utifrån teman och de flesta av frågorna i intervjuguiden besvarades ändå.

Vi ville också fånga upp tankar och reflektioner som eleverna eventuellt inte skulle berätta om under gruppintervjun. Vi övervägde att genomföra en kortare enkät eller en ”smiley-undersökning”. Vi kom dock fram till att de två alternativen skulle innebära en allt för stor arbetsbelastning i förhållande till studiens omfattning, och vi landade därför i att dela ut en ”exit ticket” till alla elever vid intervjutillfällets slut. Där hade eleverna möjlighet att skriva det som de eventuellt ville berätta men som de av någon anledning inte gjorde inför gruppen. På det sättet ökade vi möjligheterna för alla elever att göra sin röst hörd och bidra med data till vår studie.

4.3 Tematisk analys

Som nämnt i kapitel 4.1 spelade vi in ljud från de båda workshoparna och fokusgruppsintervjuerna. Dessa inspelningar har sedan transkriberats och analyserats. Efter varje tillfälle förde vi även kortare anteckningar över intressanta observationer. Det är dessa transkriberingar och anteckningar som utgör datamaterialet i vårt examensarbete. När det kommer till analys kan vårt tillvägagångssätt kopplas till vad Bryman (2018) presenterar som *tematisk analys*. Bryman (2018) skriver att trots bristen på tydliga avgränsningar för vad tematisk analys är finns det vissa kännetecknande drag. Några av dessa drag är att forskaren kategoriserar teman utifrån det insamlade datamaterialet, och att dessa teman går att koppla till studiens forskningsfrågor eller fokus (Bryman, 2018).

Vid analysen av datamaterialet har vi utgått från studiens forskningsfrågor. För att kunna svara på dessa ville vi dels få fram vilka *faktorer* som påverkar kvaliteten av kamratrespons, dels vilka *effekter* kamratrespons har på elevers lärande. Våra två forskningsfrågor fick således fungera som analysens två övergripande teman. För att datamaterialet inte skulle bli allt för omfattande under varje övergripande tema valde vi att kategorisera elevernas svar i delteman. Dessa delteman har utkristalliserats baserat på delar av vad som presenteras av Bryman (2018), dels utifrån repetition i datamaterialet, dels att vi har kunnat koppla elevernas svar till den litteratur och forskning som presenterats i litteraturkapitlet.

4.4 Studiens fokusobjekt och urval

Eftersom vi med denna studie ville lyfta fram elevperspektivet på kamratrespons i ensembleundervisning på gymnasiet bestod fokusgruppen av gymnasieelever som studerade musik vid ett estetiskt gymnasieprogram. Vi bestämde oss för att göra minst två workshops och gruppintervjuer, dels för att ha ett tillräckligt stort underlag för vår studie, dels för att vi skulle få möjlighet att justera upplägget för den andra gruppen vid behov. Vi valde att vända oss till gymnasieelever i årskurs tre framför allt för att majoriteten förhoppningsvis skulle vara över 18 år gamla. Det skulle därför underlätta arbetet från vårt perspektiv då vi inte skulle behöva söka samtycke till studien från elevernas vårdnadshavare utan enbart från eleverna själva.

När vi skulle börja kontakta skolor för att fråga om de ville delta i studien valde vi att höra av oss till skolor där ingen av oss hade haft VFU (verksamhetsförlagd utbildning). Detta för att ingen av oss skulle känna fokusgruppen sen tidigare för att minimera risken för att eleverna skulle agera partiskt. Vad gäller vetenskapligt oredlighet nämner Vetenskapsrådet (2017) fusk, fabricering och plagiat, men de hänvisar även till en publikation av ALLEA¹ (2017). Enligt ALLEA (2017) är några av principerna för god forskningssed opartiskhet och oberoende, och valet av skola föll därför på en skola där ingen av oss varit tidigare. Skolan i fråga kunde även ställa upp med två ensemblegrupper. Dock kunde vi bara genomföra studien med den ena gruppen på grund av att den sista lektionen där vi skulle göra vår undersökning fick ställas in. Till följd av detta blev vi tvungna att söka kontakt med en ny skola då det inte längre passade in i schemat.

I och med de ändrade planerna med relativt kort varsel valde vi ändå att vända oss till skolor där vi redan hade etablerat kontakt, och det landade på en skola där en av oss tidigare haft VFU. Det krockade tyvärr med vår ambition att inte känna informanterna, men det fanns heller inga uppenbara vinster (så som ekonomiska) för informanterna att svara på ett visst sätt i studien, helt i linje med vad ALLEA (2017) menar är god forskningssed. I slutändan bestod därför studiens fokusobjekt av två grupper gymnasieelever som alla studerar musik på ett estetiskt program. Den första gruppen kände ingen av oss sedan tidigare, och den andra gruppen kände en av oss sedan tidigare. Totalt medverkade 19 elever i studien.

¹ All European Academies

I vårt val av informanter till studien har vi gjort ett målstyrt urval, och i synnerhet ett *kriteriestyrt urval* (Bryman, 2018). Detta då individerna valdes utifrån ett antal kriterier som behövde uppnås för att möta studiens syfte och frågeställningar, till exempel att de behövde studera på ett estetiskt program vid en gymnasieskola. Vi önskade även att de skulle gå i årskurs tre för att chansen skulle vara större att de hade arbetat med kamratrespons tidigare.

4.5 Forskningsetiska överväganden

Vid utformningen av metoden för datainsamling stod vi inför en rad etiska – forskningsetiska – överväganden för att värna elevernas välmående och personliga integritet. I rapporten *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017) går att läsa att begreppet *forskningsetik* inte är välavgränsat, även om det går att läsa ut av själva ordet att det handlar om just forskning och etik. Vidare går att läsa att ”en mycket viktig del av forskningsetiken rör frågor om hur personer som medverkar i forskning som försökspersoner eller elever får behandlas” (Vetenskapsrådet, 2017, s. 12). Alltså helt i linje med vad vi inledningsvis beskriver, det vill säga att värna elevernas välmående och personliga integritet.

Att värna om eleverna kan enligt Bryman (2018) göras på flera olika sätt, och väljer att presentera fyra etiska aspekter som gäller för svensk forskning: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Enligt Bryman (2018) handlar informationskravet om att eleverna måste vara medvetna om att de deltar i en studie och vad syftet med studien är. Eleverna behöver även veta att de deltar på frivillig basis med möjlighet att avbryta sin medverkan när som helst. Bryman (2018) tillägger även att eleverna behöver veta vilka moment de ska göra inom ramarna för studien. Samtyckeskravet handlar enligt Bryman (2018) om att deltagarna eller deltagarnas vårdnadshavare ska ge sitt samtycke till att delta. Konfidentialitetskravet handlar om att allt insamlat datamaterial (till exempel ljud- eller videoinspelningar) och andra uppgifter om deltagarna ska behandlas på ett säkert sätt så att uppgifterna inte sprids (Bryman, 2018). Den sista etiska aspekten Bryman (2018) tar upp är nyttjandekravet vilket förklaras som att det insamlade datamaterialet endast får användas inom ramarna för studien som eleverna givit sitt samtycke till att delta i.

För att leva upp till de fyra etiska aspekterna Bryman (2018) presenterar utformade vi en samtyckesblankett (bilaga 1) som deltagarna i vår studie fick läsa igenom och signera. Samtyckesblanketten (bilaga 1) utformades av oss genom att vi fick en mall av

Musikhögskolan i Malmö och där vi gjorde lämpliga justeringar för att blanketten skulle passa just vår studie.

4.6 Studiens tillförlitlighet

Bryman (2018) menar att det finns en kritik mot kvalitativ forskning som alltför subjektiv, alltså att forskaren i för hög grad påverkar studiens utfall. Dels kan kvalitativa undersökningar påverkas av vad forskaren personligen tycker är intressant, dels kan det som eleverna väljer att ta upp påverkas av till exempel forskarens värderingar, ålder och kön. Att dessa faktorer kan påverka studiens utfall gör inte enbart att dess slutsatser kan ifrågasättas, det gör även att studien blir väldigt svår att replikera eftersom det är den specifika forskarens egenskaper och intressen som spelat en avgörande roll (Bryman, 2018).

Just forskarens personliga värderingar kan när som helst påverka studien och något som forskaren behöver vara väl medveten om. Enligt Bryman (2018) är det till exempel inte ovanligt att en forskare utvecklar sympatier för eleverna vid en observations- eller intervjustudie. Annan kritik av kvalitativa studier som Bryman (2018) tar upp är att de övergeneraliseras – alltså att för stora slutsatser dras i förhållande till en studies omfattning – och att det är svårt att få insyn i hur en urvalsgrupp har valts ut.

Vetenskapsrådet (2017) nämner ett antal allmänna principer för att säkerställa en studies kvalitet och tillförlitlighet: förutsättningar och utgångspunkter bör klargöras; studien ska ha ett tydligt syfte; metoderna ska kunna beskrivas och det ska finnas en tydlig koppling till hur metoderna ska kunna besvara forskningsfrågorna. ”Projektet i sin helhet, dokumentationen och den redovisande rapporten bör präglas av klarhet, ordning och struktur” (Vetenskapsrådet, 2017, s. 25), något som vi har strävat efter och som vi anser att vi har levt upp till i vårt examensarbete.

Baserat på det som nämnts ovan kan vi konstatera att även vår kvalitativa studie har påverkats på en rad sätt och det är vår skyldighet att presentera hur. Vi hade på förhand personliga och goda erfarenheter av att arbeta med kamratrespons inom andra ämnen än musik. Redan där kan man anta att vår positiva inställning till kamratrespons till viss del färgar studiens olika delar. Likaså färgar vår uppfattning om att det råder en brist på kamratrespons inom musikundervisning och att det möjligen kan vara ett värdefullt verktyg. Trots våra egna värderingar och erfarenheter har vi försökt att inte färga informanterna, bland annat genom att inte ställa ledande frågor under fokusgruppsintervjun eller berätta om våra egna åsikter. Studien ämnar få elevernas

perspektiv på kamratrespons, och vi har gjort vårt bästa att lyfta både positiva och negativa aspekter av kamratrespons under studiens alla delar.

5 Resultat

Nedan följer en presentation av studiens resultat uppdelat i två avdelningar. I den första avdelningen går det att ta del av de resultat som kan kopplas till faktorer som påverkar kvaliteten av kamratrespons i ensemble ur ett elevperspektiv. I den andra avdelningen presenteras resultatet av effekter på elevers lärande av kamratrespons.

5.1 Faktorer som påverkar kvaliteten av kamratrespons i ensemble

I denna avdelning presenteras de faktorer som påverkar kvaliteten av kamratrespons i ensemble. Faktorerna vi väljer att presentera har vid analysen av datamaterialet framstått som tydligast och vi presenterar dem under varsin avsnittsrubrik.

5.1.1 Övning i kamratrespons

Flera elever under både fokusgruppsintervju 1 och 2 tog upp övning i kamratrespons som en faktor som kan påverka kvaliteten av kamratrespons. En elev (gitarrist 2, fokusgrupp 1) belyste två parametrar inom kamratrespons som kan vara bra att öva på. Dels övning i att formulera sin respons – detta för att det ska bli lättare att framföra konstruktiv kritik – dels övning i att aktivt lyssna på vad de andra i ensemblen spelar för att komma på respons. En annan elev (keyboardist, fokusgrupp 1) uttryckte att övning i kamratrespons är bra för att kunna kommunicera öppet i gruppen och våga säga vad man tycker. Som ett förslag på hur man kan göra det enklare att arbeta med kamratrespons föreslog en elev (trummis, fokusgrupp 1) att man dels kan öva på det mer, dels prata om att man inte menar något illa med den kritik som ges. En elev (basist 1, fokusgrupp 2) tog upp att hen tror att arbete med kamratrespons är bra och något de borde göra lite oftare. Sångare 1 (fokusgrupp 2) förklarade att ju mer respons eleverna får ta emot, desto bättre blir de på att ta emot respons och göra någonting med informationen. Samma elev uttryckte att det är viktigt att kunna ta emot respons.

Vi ställde frågan till eleverna om de hade förslag på andra sätt att jobba med kamratrespons än hur vi gjorde under workshoparna. En elev (sångare 1, fokusgrupp 1) tog upp hur de hade jobbat i ensembleundervisningen tidigare. En annan elev (keyboardist, fokusgrupp 1) utvecklade att eleverna fick axla rollen som lärare under en lektion. Sångare 1 (fokusgrupp 1) förklarade att ”man får leda och då ska man ju liksom

ge respons till alla”, vilket innebär att när eleverna turades om att leda ensemblegruppen uppfattade sångare 1 att det fanns förväntningar på att den elev som ledde också skulle ge respons till alla. Eleverna i workshop och fokusgrupp 1 hade alltså en del erfarenhet av att arbeta med kamratrespons.

Sammanfattningsvis var det flera elever som uttryckte att tidigare erfarenhet av kamratrespons samt övning gör att kvaliteten av kamratrespons blir bättre.

5.1.2 Struktur och lärarens roll

Workshoparna var utformade så att graden av styrning förändrades allt eftersom workshopen fortskred. I början fick eleverna inte så många instruktioner, medan eleverna i slutet av workshopen fick alltmer instruktioner (se bilaga 2). Nedan presenteras resultaten som går att koppla till graden av styrning under workshoparna.

Ett av resultaten är att flera elever upplevde att alla kommer till tals vid arbete med kamratrespons under strukturerade former. Som ett svar på frågan vad eleverna tyckte om att ha rundor där alla får chans att säga något svarade en av eleverna (gitarrist 2, fokusgrupp 1) att vissa personer har enklare att ta initiativ och säga vad de tycker, och därför är det bra med rundor för att då får alla komma till tals. Att alla får komma till tals hänger även ihop med vad keyboardist (fokusgrupp 1) sa, nämligen att det blev en mindre utsatt situation när alla skulle ge respons till någon. Enligt eleven finns en risk att framstå som negativ om det bara är en person som ger respons hela tiden. Basist 1 (fokusgrupp 2) uttryckte liknande tankar där hen menade att tack vare att vi arbetade med kamratrespons i grupp minskades risken för att feedbacken skulle framstå som en attack.

En elev (sångare 2, fokusgrupp 2) berättade att trots att hen upplevde att eleverna i denna ensemble varit bra på att ge varandra respons tidigare så blev det tydligare vad eleverna skulle jobba med när det fanns instruktioner, framför allt när arbetet med kamratrespons delades in i olika kategorier. Eleven uttryckte även att det blev enklare att sätta ord på saker och organisera feedbacken. Flera elever uttryckte att det blev enklare och tydligare att arbeta med kamratrespons när de visste vad de skulle lyssna efter eller vem de skulle lyssna på.

En elev (sångare 1, fokusgrupp 2) uttryckte att hen uppskattade progressionen i workshopen där det var mer fritt i början och att de fick mer instruktioner att förhålla sig till mot slutet. Utan instruktioner gavs eleverna chans att få en överblick för att sedan gräva sig djupare i olika kategorier. Detta var även något som trummis 1 (fokusgrupp 2)

uttryckte, men uttryckte samtidigt att det kan vara bra att arbeta lite på båda sätt – både med och utan instruktioner.

Genom att arbeta med kamratrespons under styrda former uttryckte flera elever sin uppskattning över att det var tyst och lugnt när själva responsen gavs. En av eleverna uttryckte att det kan bli rörigt om alla elever pratar individuellt, medan en annan elev uttryckte att tack vare att ingen till exempel spelade på sitt instrument samtidigt som någon pratade blev hen mindre trött och kunde fokusera och arbeta under längre tid.

Under intervjuerna framkom några negativa aspekter som går att koppla till lärarens roll och graden av styrning. En elev (trummis, fokusgrupp 1) uttryckte att genom att fokusera på en viss sak kan annat gå förlorat. Som exempel tog eleven upp ett potentiellt scenario där den ombes att lyssna på en specifik sak i ensemblen för att sedan ge respons på det. I och med detta fokus riskerar eleven att missa andra detaljer som den mycket väl skulle kunna ha starka åsikter om. Eleven lade därför till att hen tyckte att det kunde vara bra, likt trummis 1 (fokusgrupp 2), att jobba med både och. En annan negativ aspekt som uttrycktes gällde de tillfällen där endast en elev ger respons till en annan elev. Med det upplägget riskerar alla andras åsikter att gå förlorade då de inte får chans att lyfta sin respons (gitarrist 1, fokusgrupp 1).

En annan aspekt som framkommer i vårt resultat är något som basist 1 (fokusgrupp 2) tar upp. Eleven förklarade att det kan vara svårt för en elev att ge djup feedback på ett instrument som den inte själv spelar. Därför kan det vara bra att en lärare – med större kunskap om det specifika instrumentet – ger feedback. Samma aspekt berörs i ett uttalande av sångare 1 (fokusgrupp 2) som berättade att det kan vara bra att ha en lärare närvarande som kan ”guida upp det lite”. Som ett exempel berättar eleven att om en elev tar emot respons på sitt instrument som den inte förstår kan den vända sig till läraren för att få konkreta förslag på hur den kan använda feedbacken för att utvecklas. Basist 1 (fokusgrupp 2) tog upp en konkret situation från workshopen där eleverna uttryckte att de behövde ett trumfill på ett visst ställe i en låt, och att läraren kunde ge visa hur fillet kunde spelas.

En elev (trummis 2, fokusgrupp 2) uttryckte att lärarens kritik kanske inte alltid stämmer överens med vad ensemblen tycker. Detta skulle bero på att läraren inte spelar med i ensemblen och inte känner till låtens alla delar eller har samma känsla för låten som ensemblen. Eleven tillägger dock att det kan vara bra med feedback från en lärare som har ett utifrånperspektiv, och eleven jämför det med att få respons från en publik. Senare under intervjun uttryckte sångare 2 (fokusgrupp 2) liknande tankar och

förklarade att när läraren inte är med och spelar intar den en slags publikroll. Eleven menade att feedbacken kan vara värdefull eftersom läraren har ett annat perspektiv än de som spelar musiken. Sångare 2 (fokusgrupp 2) menade dock att fördelningen mellan vem som ger feedback, läraren eller eleverna, är ojämnt fördelat: ”det är lätt att det blir överflöd av den sortens feedback, och att feedback från gruppen och bandet halkar lite efter.” Eleven menade alltså att lärarna ger mer feedback än eleverna och att det borde jämnas ut.

En elev (sångare 3, fokusgrupp 2) berättade att hen upplever att det är mer personligt att ta emot feedback från en ensemblemedlem jämfört med att ta emot feedback från en lärare. Eleven utvecklar sitt resonemang med att förklara att feedbacken från läraren är ”någonting man har hört förut så man kanske bara lägger det på listan” och fortsätter illustrerande med att säga ”jaja, jag ska jobba på det.” Eleven menade att när läraren ger feedback blir det enbart en fiktiv lista av saker som behöver övas, men att när en klasskamrat vänder sig till en ställer man sig frågan ”hur kan jag ta in det nu” (sångare 3, fokusgrupp 2).

En elev (basist 2, fokusgrupp 2) berättade att genom att arbeta med kamratrespons får låten mer karaktär och elevernas perspektiv, till skillnad från om läraren styr arbetet vilket gör att ”det blir typ lärarens låt”. Eleven tog även upp att läraren är äldre och har en annan syn på saker än eleverna som är yngre och att det är något som kan påverka.

5.1.3 Gruppdynamik

Under fokusgruppsintervju 1 framkom det att gruppdynamiken och hur kommunikationen mellan gruppmedlemmarna fungerar påverkar kvaliteten på kamratrespons. En elev (keyboardist, fokusgrupp 1) uttryckte att det är jobbigt att vara i en grupp där medlemmarna drar sig för att komma med konstruktiv kritik, och att detta i sin tur påverkar det musikaliska samspelet i gruppen. En annan elev (gitarrist 2, fokusgrupp 1) menade att det är positivt med en bra sammanhållning i gruppen, dels för att det blir roligare då, dels för att det påverkar det musikaliska resultatet. Eleven påpekade att det kan hända att grupper fastnar i mönster där medlemmarna inte vågar ge respons till varandra och att det bidrar till ett sämre musikaliskt resultat. Eleven (gitarrist 2, fokusgrupp 1) menade att medlemmarna då kanske har förslag och idéer som inte kommer fram, och att det därför är viktigt att ”få den känslan i gruppen liksom, att det är okej att säga saker till varandra”. En elev (pianist, fokusgrupp 2) uttryckte att vid arbete med kamratrespons är man mer ”on edge” för det är mer som står på spel.

Eleven berättade att ”man vill inte få kritiken egentligen så man gör sitt bästa på riktigt för det är högre stakes” (pianist, fokusgrupp 2). Vi tolkar detta som att eleven inte vill få konstruktiv eller negativ kritik.

Flera elever under fokusgruppsintervju 1 belyste att hur väl gruppmedlemmarna känner varandra påverkar hur det är att ge kamratrespons. En elev (gitarrist 2, fokusgrupp 1) uttryckte att det är enklare att ge kamratrespons i en grupp där gruppmedlemmarna känner varandra. En annan elev (trummis, fokusgrupp 1) uttryckte angående konstruktiv kritik att man tar mindre illa upp i en grupp där gruppmedlemmarna känner varandra, men att det också kan vara svårare eftersom ”man bryr sig mer”. Gitarrist 2 (fokusgrupp 1) utvecklade detta resonemang och förklarade att ”om man känner personen har man ju mer att, liksom nåt att förstöra om den tar det fel.” Vi tolkar det som att trummis 1 (fokusgrupp 1) och gitarrist 2 (fokusgrupp 1) menar att det kan vara känsligt att ge konstruktiv kritik till någon man känner då det blir jobbigare om personen i fråga skulle bli ledsen eller arg av kritiken, jämfört om man inte känner personen.

Vid våra observationer av workshop 1 och 2 lade vi märke till att beroende på hur eleverna kommunicerade med varandra verkade kvaliteten av kamratresponsen påverkas. Till exempel såg kommunikationen olika ut mellan olika elevkonstellationer vilket i sin tur påverkade vilken typ av kamratrespons som uttrycktes. Mellan vissa elever gavs och mottogs responsen på ett sätt som liknade ett samtal eller en diskussion. I dessa fall var båda eleverna var aktiva i responsarbetet. I de fall när båda eleverna var aktiva hände det flera gånger att den som tog emot responsen förklarade sitt perspektiv eller bad om ett klagörande från den som gav responsen. I andra elevkonstellationer var mottagaren av respons mer passiv och kommenterade inte responsen särskilt mycket.

Vid workshop 2 observerade vi också att när vi som workshopledare tog en mindre roll rent styrningsmässigt, så tog vissa elever på sig något av en ”lärarroll”. Alltså att vissa elever var mer drivande i processen, fördelade ordet med mera.

5.1.4 Kommunicera återkoppling

Två elever uttryckte att vilken typ av återkoppling som ges påverkar kvaliteten av kamratrespons. En elev (basist, fokusgrupp 1) formulerade att det är bättre om feedbacken är specifik än allmän då det gör det lättare att veta vad man ska förbättra. En annan elev (keyboardist, fokusgrupp 1) uttryckte att det kan vara frustrerande när feedbacken inte är konkret och att det kan göra att det känns som att personen har något

emot en. Som exempel tog eleven (keyboardist, fokusgrupp 1) upp att någon ber en att ändra något men att man inte förstår vad.

Basist 1 (fokusgrupp 2) menade att eftersom eleverna är jämnåriga och på ungefär samma kunskapsnivå som varandra, är det lättare att ge och ta emot feedback från varandra jämfört med från en lärare. Eleven berättade vidare att trots att lärarna är utbildade inom musik kan det vara enklare för en elev att förklara eller berätta vad den känner om det som behöver förändras.

Våra observationer visade också att olika elever uttryckte sin feedback på olika sätt. Vissa elever tog upp både saker som de tyckte fungerade bra och saker som kunde utvecklas; var utförliga; var specifika och konkretiserade vad de menade. Andra elever var mer kortfattade och inte så konkreta. Vi observerade att elever som fick mer utförlig, specifik och konkret feedback tenderade att själva kommentera responsen mer än elever som fick mer kortfattad respons.

5.2 Effekter på elevers lärande av kamratrespons i ensembleundervisning

I denna avdelning presenteras effekter på elevers lärande av kamratrespons i ensembleundervisning. Vid analysen av datamaterialet har resultaten funnits i den mängd att vi har kunnat kategorisera dem till en effekt och de presenteras nedan under varsin avsnittsrubrik.

5.2.1 Gemenskap

Några elever uttryckte att kamratrespons kan bidra till en starkare gemenskap i gruppen. En elev (sångare 1, fokusgrupp 2) formulerade sig så här; ”det kändes mer som att vi var ett band än att vi var tvungna att spela”. Vår tolkning är att eleven menade att arbete med kamratrespons under workshopen skapade en känsla av att ensemblegruppen var ett band, snarare än att det kändes som obligatorisk undervisning. En annan elev (basist 1, fokusgrupp 2) uttryckte att det blev ”lite mer utav en gemenskap, att alla är mer på det och att man liksom mer gör det som en grupp än alla är individuella och en lärare säger åt vad gruppen ska göra.” Vår tolkning är att basist 1 (fokusgrupp 2) menade att arbete med kamratrespons kan bidra till en mer kollektiv arbetsprocess vilket i sin tur leder till starkare gemenskap.

En elev (sångare 1, fokusgrupp 1) uttryckte det som kul att ge feedback till en person så länge feedbacken var av positiv karaktär. Även trummis 1 (fokusgrupp 1) stämde delvis in på detta resonemang, men snarare att det var *enklare* att ge respons av positiv karaktär.

En observation vi gjorde var att många elever uttryckte sin feedback i *vi-form*, alltså feedback till ”oss” inte till ”er” eller ”dig”. Till exempel uttryckte sig sångare 2 (workshop 2) så här:

Det kändes som att vi spelade lite mer ihop i början, och kanske första versen, men sen så tappade vi det mer och mer ju längre låten gick, och det kanske beror på att vi är lite osäkra på formen ibland eller liksom hur långa vissa delar är. (Sångare 2, workshop 2)

Här riktade eleven sin feedback till gruppen som helhet, inklusive sig själv. Flera gånger under framför allt workshop 2 uttryckte sig elever på liknande sätt.

5.2.2 Effektivisering av arbetet

En elev (basist 1, fokusgrupp 2) beskrev att ensemblearbetet blev mer effektivt av kamratrespons. Eleven förklarar vidare att ensemblegruppen i vanliga fall kan spela en låt många gånger utan att de kommer så långt framåt i processen, men att de nu tog ett stort steg framåt vid genomspelningar där eleverna hade gett varandra kamratrespons. En annan elev (sångare 1, fokusgrupp 2) uttryckte att eleverna lyssnade mer på varandra än de gör i vanliga fall då många ofta sitter och spelar i bakgrunden när någon ger feedback. Eleven beskriver vidare att när eleverna i ensemblegruppen lyssnade ordentligt på vad alla sa så lärde de sig snabbare.

5.2.3 Musikalisk förståelse

Flera av eleverna uttryckte att de fick en större förståelse för musiken genom arbetet med kamratrespons. Dels på ett övergripande plan med en ökad förståelse för hela kompositionen, dels på ett individuellt plan där de fick en ökad medvetenhet om vad specifika personer i ensemblen spelar.

Sångare 1 (fokusgrupp 2) uttryckte att de genom att arbeta med kamratrespons byggde upp en annan förståelse för musiken. Eleven lade till att de gjorde en mer djupgående analys och på så sätt utvecklade sin lyssning och förståelse för hur musiken skulle låta egentligen. Trummis 1 (fokusgrupp 2) uttryckte att arbetet med kamratrespons – i synnerhet i övningen där eleverna skulle lyssna på en specifik person

– gjorde att samspelet blev bättre för att eleverna blev tvungna att lyssna på andra personer än de vanligtvis behöver göra.

Ytterligare en elev som kommenterade lyssningen var basist 1 (fokusgrupp 2). Hen uttryckte att genom att arbeta med kamratrespons behövde de ta sig utanför sin egen ”bubbla”. Eleven förklarade att genom att enbart befinna sig i sin egen ”bubbla” finns en risk av att inte höra helheten och därmed leverera ett sämre resultat. Eleven menade att genom att lyssna på alla i bandet och aktivt leta efter saker att ”bygga på” så fick de en bättre förståelse för låten. Basist 1 (fokusgrupp 2) lade även till att man kan lära sig mer genom att ge respons till varandra. Eleven förde ett resonemang om att när man ger feedback så är det inte bara något man säger till en annan person, utan att man själv lär sig saker genom att lära ut till andra.

5.2.4 Musikaliskt resultat

Det framkom under intervjuerna att flera elever upplevde att kamratrespons kan påverka det musikaliska resultatet i ensemblen på olika sätt. En elev (trummis 1, fokusgrupp 2) formulerade att övningen där eleverna skulle lyssna på en person i taget bidrog till bättre samspel, detta eftersom man lyssnade djupare och märkte mer vad de andra spelade, i stället för att endast fokusera på sig själv. En annan elev (gitarrist 2, fokusgrupp 1) uttryckte att i grupper där ”förbättringsidéer” inte kommer fram på grund av gruppdynamiken, blir det musikaliska resultatet sämre.

En elev (sångare 1, fokusgrupp 2) förde ett resonemang kring att när elevernas åsikter om musiken kommer fram i stället för endast lärarens så blir det mer elevernas egen karaktär på musiken. Eleven formulerade sig så här: ”det blir mer av en karaktär i spelandet, uttrycket blir annorlunda och blir mer personligt.” Eleven (sångare 1, fokusgrupp 2) drog en parallell mellan detta resonemang och sitt tidigare uttalande, nämligen att genom att arbeta med kamratrespons blir det lite mer som ett band.

En elev (keyboardist, fokusgrupp 1) förde ett liknande resonemang och sa att kamratbedömning är bra eftersom det ger en möjlighet för eleverna att tycka till om saker, vilket blir relevant eftersom ”allting är ganska subjektivt”. Alltså framkommer det av intervjuerna att det musikaliska resultatet kan påverkas av kamratrespons på två sätt: dels blir det musikaliska resultatet bättre, dels får eleverna sätta sin egen prägel på musiken.

En elev (sångare 2, fokusgrupp 1) uttryckte att vid positiv respons kan det sättas en ”gladare ton för den speciella låten” vilket kan bidra med att den som tar emot

responsen får en mer positiv inställning till just den låten och att det skulle hjälpa utvecklingen.

5.2.5 Bandkunskap

En fördel som kom upp med att arbeta med kamratrespons var att det kan ge värdefull kunskap till andra sammanhang. En elev (trummis, workshop 1) menade att det är bra att lära sig att ge och ta emot kamratrespons eftersom det kan vara användbart i sammanhang senare i livet när det inte finns en lärare närvarande som ger feedback. En annan elev (sångare 3, fokusgrupp 2) uttryckte att arbeta med kamratrespons kan vara en bra övning för spelande utanför skolan. Eleven tog upp exemplet att starta ett band, hen förklarade att det då inte kommer finnas en lärare där och att det därför kan vara bra att kunna vända sig till varandra och se saker ur olika synvinklar, snarare än att bara fokusera på det man själv gör. Flera andra elever i fokusgrupp 2 höll med om detta uttalande.

5.2.6 Utmaningar med kamratrespons

Flera elever lyfte att det fanns svårigheter med att arbeta med kamratrespons. Ett exempel på en svårighet som dök upp flera gånger under fokusgruppsintervju 1 var att det kan vara svårt att ge kamratrespons till sångare. En elev (gitarrist 2, fokusgrupp 1) beskrev att det är svårare att säga att någon sjunger falskt än att be personen att höja micken, detta eftersom det sistnämnda inte har något med personens prestation att göra. Under både workshop 1 och 2 observerade vi att sångarna oftast fick respons som rörde just volym, antingen att micken skulle höjas eller att sångaren skulle sjunga närmare micken.

Att ge konstruktiv kritik var också något som flera elever beskrev som svårt av två anledningar. Den första anledning var att de var oroliga över hur personen som tar emot feedbacken ska uppfatta det. En elev (sångare 2, fokusgrupp 1) beskrev en rädsla över att personen ska bli kränkt eller ta den konstruktiva kritiken personligt. En annan elev (sångare 2, fokusgrupp 2) beskrev att konstruktiv feedback lätt kan uppfattas som taskig. Den andra anledningen till att det kan vara svårt att ge konstruktiv kritik var att det kan vara svårt att komma på något att säga. En elev (trummis, fokusgrupp 1) uttryckte att det var svårt att komma på konstruktiv kritik eftersom man behöver vara mer kreativ och lyssna mer ordentligt. Ytterligare en elev som uttryckte svårigheter med att komma på något att säga var gitarrist 2 (fokusgrupp 1), men ur aspekten att det är

svårare att arbeta med kamratrespons ju senare man är i processen med en låt. Eleven (gitarrist 2, fokusgrupp 1) uttryckte att det var lättare att komma på feedback i början av arbetet.

Att ge respons riktat till *en* person kom även upp som en svårighet. Detta bland annat för att det blir känsligare när endast en person ska ta emot feedbacken. En elev (sångare 1, fokusgrupp 1) beskrev att det är mer läskigt när man ger respons till en person, till skillnad från att ge respons till hela gruppen då alla blir påverkade. Keyboardisten (fokusgrupp 2) sa att ”det kan vara svårt att hitta balansen mellan att vara för snäll så man inte kommer någonstans och att vara taskig i för mycket kritik” vilket vi tolkar som att hen hade svårt att hitta balans i vilken typ av feedback att ge.

En annan aspekt av varför det blev svårare var för att det var svårt att lyssna specifikt på vad en person i ensemblen spelade. Det uttryckte keyboardisten (fokusgrupp 1), som sa att det krävs mer ansträngning att lyssna på en person samtidigt som man själv spelar än att lyssna på hela ensemblen. Eleven föreslog att man skulle kunna pausa en stund utan att spela för att endast lyssna på en specifik person.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras de resultat som framkommit i studien samt hur vi analyserar dem i förhållande till den tidigare forskning på området som presenterats i arbetets litteraturkapitel. Vi kommer även föra en diskussion och resonera kring valet av metod, dess för- och nackdelar och hur metoden skulle kunna utvecklas. Kapitlet avslutas med en presentation av nya frågor som väckts under arbetets gång baserat på studiens resultat och hur dessa frågor kan undersökas vidare genom framtida forskning.

6.1 Diskussion av resultat

I denna avdelning presenteras diskussionen av våra resultat. Vi har valt att strukturera diskussionen av studiens resultat under fem rubriker som går att koppla till övning, struktur, konstruktiv kritik, Skolverkets styrdokument och bandkänsla. Vi kommer även att presentera egna tankar och frågor i förhållande till tidigare forskning som dykt upp under studiens gång. Slutsatser vävs in löpande i avsnitten.

6.1.1 Övning ger färdighet

I detta avsnitt kommer vi diskutera våra resultat samt tidigare forskning som handlar om övning i kamratrespons. Vi kommer även diskutera varför vi tror att kamratrespons inte används särskilt mycket inom ensembleundervisning.

Topping (2009) menar att övning i kamratrespons gör stor skillnad i kvaliteten på kamratrespons, något som även flera elever i vår undersökning uttryckte. Här ser vi alltså en samstämmighet mellan tidigare forskning och vårt resultat. Enligt Sadler (2010) är det få elever som förstår hur de ska använda sig av feedback, och det finns ingen entydig korrelation mellan mängden feedback och positiva effekter på elevers lärande (Sadler, 2010). Jönsson (2020) har baserat på Sadler (2010) utformat tre steg för att öva elever i kamratrespons: identifiera bedömningskriterierna; att utifrån bedömningskriterierna hitta styrkor och utvecklingsmöjligheter samt formulera responsen som förslag på hur en uppgift kan förbättras (Jönsson, 2020). Utifrån både tidigare forskning (Topping, 2009; Sadler, 2010; Jönsson, 2020) och våra resultat är det alltså möjligt att säga att det är viktigt att ha i åtanke att kamratrespons behöver övas på, men att elever också behöver stöd i hur övningen ska gå till.

Trots att tidigare forskning (Topping, 2009; Sadler, 2010; Jönsson, 2020) visar att kamratrespons behöver övas på visar våra resultat att det inte övas på tillräckligt. Två

elever uttryckte att det finns en snedfördelning mellan hur mycket feedback som läraren ger och hur mycket feedback som eleverna ger – den mesta feedbacken som eleverna får i ensembleundervisningen kommer från läraren. Detta stämmer överens med bilden vi har fått genom erfarenheter som elever eller studenter i ensembleundervisning. Vi funderar på hur detta kan komma sig, varför använder sig inte ensemblelärare mer av kamratrespons i sin undervisning? Kanske beror det på en avsaknad av kamratrespons i musikämnet i stort. Vår erfarenhet som elever eller studenter på gymnasiet, folkhögskola och musikhögskola är att det mest har varit lärare som har gett oss feedback, och att det ibland har varit svårt att ta till sig denna feedback. Vi ställer oss frågan: hur hade våra ämneskunskaper inom ensemble sett ut om vi tidigare i vår utbildning hade fått öva på att ge och ta emot kamratrespons? Det vi tror är att vi hade utvecklats mer musikaliskt, både som individuella instrumentalister och ensemblemusiker, att vi hade känt mer sammanhållning och engagemang i ensembleundervisning och att ämnet ensemble helt enkelt hade varit roligare.

Slutsatsen vi drar utifrån tidigare forskning (Topping, 2009; Sadler, 2010; Jönsson, 2020) och våra resultat är att övning i kamratrespons kan vara en faktor som påverkar kvaliteten av kamratrespons samt att kvaliteten kan bli högre genom att lärare ger elever stöd i hur kamratrespons kan övas.

6.1.2 Att strukturera kamratrespons i ensembleundervisning

I detta avsnitt kommer vi diskutera våra resultat i förhållande till tidigare forskning som går att koppla till struktur och genomförande av kamratrespons. Vi diskuterar även vilken roll läraren spelar för att bidra till kamratresponsens struktur.

Flera av eleverna i studien uttrycker att de blev hjälpta av att kamratresponsen genomfördes med instruktioner. Instruktionerna som gavs under workshoparna handlade dels om vem (en eller flera personer i ensemblen) eller vad (dynamik, ljudbild, viss del av låten etc.) eleverna skulle lyssna på, dels att de fick riktlinjer för hur de skulle formulera sin respons. Resultaten som visar att elever upplevde att de blev hjälpta av strukturerad kamratrespons ligger helt i linje med tidigare forskning (Topping, 2009; Jönsson, 2020) på området. När det kommer till själva genomförandet av kamratrespons menar Topping (2009) att läraren bör bistå med struktur och riktlinjer när det kommer till exempelvis vilka aktiviteter som ska göras, under vilken tidsram, eller att läraren på något sätt delar punktlistor över viktiga saker att tänka på. Jönsson (2020) menar att det är viktigt att eleverna vet vilka kriterier som ligger till grund för kamratresponsen så att

rätt saker ges feedback på, och att kamratresponsen ska resultera i att eleverna kan stärka sina utvecklingsområden. Som vi tolkar Jönsson (2020) behöver alltså kamratresponsen vara konkret formulerad, kopplad till faktiska iakttagelser, vara relevant för det aktuella ämnet och inte bygga på allmänt tyckande.

Flera elever uttryckte att en positiv konsekvens av strukturerad kamratrespons var att alla elever kommer till tals. En elev uttryckte att det var bra att alla kom till tals då det gjorde det mindre utsatt att ge respons. En annan elev uttryckte att feedback uppfattas mindre som en attack om arbetet med kamratrespons struktureras upp. En tredje elev menar att det var bra med rundor där alla kom till tals då det gör det lättare att ta initiativ till att säga något. Enligt Gy11 (2022) vilar skolan på demokratiska värderingar vilken bland annat innebär att alla som arbetar i skolan ska ”uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det” (s. 9). Att genom strukturerad kamratrespons låta alla elever komma till tals kan alltså vara ett sätt att arbeta demokratiskt. En annan positiv konsekvens av strukturerad kamratrespons var att det skapade ett lugn när responsen gavs. Till exempel uttryckte en elev att hen blev mindre trött och kunde fokusera under längre tid. Två elever uttryckte också att en positiv effekt av kamratrespons var att arbetet blev mer effektivt. Även om detta inte sades i relation till graden av instruktioner, tolkar vi det som att det som gjorde att arbetet upplevdes som mer effektivt var de ramar vi satte upp för workshopen.

Andra elever uttryckte att det var bra att inte ha så mycket riktlinjer och struktur för då fanns det plats för andra tankar och idéer. Eleverna uttryckte att med för mycket struktur finns det en risk att annat går förlorat. Vi har inte funnit någon litteratur som explicit tar upp att det skulle vara bättre för eleverna med mindre struktur, men vi kan göra en koppling till vad Topping (2009) tar upp om lärarens roll vid själva responstillfället. Topping (2009) tar upp att läraren bör ha ett coachande förhållningssätt och hålla en låg profil vid responstillfället. Vi tolkar detta som att läraren bör ge eleverna utrymme att jobba med kamratresponsen själva. I och med att eleverna får möjlighet att jobba självständigt finns det plats för elevernas egna tankar och de kan förhålla sig mer fritt till instruktionen utan att läraren går in och avbryter. Tack vare denna frihet har eleverna möjlighet att ta upp saker som de kommer att tänka på och som inte nödvändigtvis finns med i lärarens instruktion.

Hur bör ensemblelärare då strukturera upp arbete med kamratrespons? Målet med feedback är enligt Hattie och Timperley (2007) att minska avståndet mellan vad en person kan just nu och de uppsatta målen. Vi ställer oss dock frågan om målet med

generell feedback är samma sak som målet med kamratrespons. Kanske kan arbetet med kamratrespons inkludera fler saker.

Vi ser att det skulle kunna vara fördelaktigt att hämta inspiration från metoderna *DAS Theatre Feedback Method* (Das Graduate School, 2013) och *Critical Response Process (CRP)* (Lerman, 2023b). Två elever uttryckte att de föredrog specifik och konkret feedback. Detta överensstämmer med studier som visar att feedback som är specifik är betydligt mer effektiv (Shute, 2008). Enligt Shute (2008) bör dock feedbacken inte vara för lång eller för komplicerad. I *DAS Theatre Feedback Method* är det uttalat att feedbacken som ges ska vara specifik (Das Graduate School, 2013). I *CRP* är det inte lika uttalat att feedbacken ska vara specifik men vi tolkar utifrån Lerman (2023b) att metoden gör att feedbackgivarna behöver ge detaljrik och därmed specifik respons. Som nämnt ovan uttryckte vissa elever att det finns nackdelar med strukturerad kamratrespons då det kan göra att vissa åsikter och tankar går förlorade. Även i denna aspekt tänker vi att *DAS Theatre Feedback Method* (Das Graduate School, 2013) och *CRP* (Lerman, 2023b) kan vara bra inspirationskällor. Båda dessa metoder innehåller flera olika feedbackformat eller steg som har syftet att fånga upp olika typer av feedback. Även om dessa två metoder är väldigt strukturerade finns det mycket goda chanser för de som ger feedback att få sagt allt de tänker på. Den uppenbara skillnaden mellan dessa metoder och etablerad feedback i ensembleundervisning är att metoderna dels riktas till *en* person, dels att feedbacksessionerna kräver lång tid. Att direkt överföra metoderna in i ensembleundervisning är kanske därför svårt, men vi tänker att det som sagt finns mycket inspiration att hämta.

Både våra resultat och tidigare forskning (Cho & MacArthur, 2010; Topping, 2009) visar att elever upplever feedback från lärare och kamratrespons på olika sätt. Enligt en studie (Cho & MacArthur, 2010) kan de positiva effekterna av kamratrespons förklaras genom att feedback från andra studenter är lättare att förstå än respons från en lärare. Enligt en annan studie (Topping, 2009) upplevs feedback från vuxna som dåligt förklarad medan kamratrespons ger rik feedback som är öppen för förhandling. Detta går att knyta an till Green (2018) som menar att återkoppling som innehåller mycket facktermer eller akademiskt språk gör att elever inte förstår återkopplingen de får, vilket vi tolkar som att kamratrespons i den aspekten kan vara fördelaktigt. Enligt en elev kan det vara lättare att ge och ta emot feedback från andra elever eftersom eleverna är jämnåriga och på ungefär samma kunskapsnivå. En annan elev uttryckte att det är mer personligt att ta emot feedback från en ensemblemedlem jämfört med feedback från

läraren. Dock uttryckte flera andra elever att feedback från lärare kan ha fördelar som inte uppnås via kamratrespons: lärare har större kunskap om olika instrument och kan därmed ge djupare feedback; lärare kan ge förslag på hur feedback kan användas samt att lärare kan ha ett utifrånperspektiv som kan vara användbart. Flera elever föreslår därför att det bästa hade varit med en kombination av kamratrespons och lärarrespons. Vi tänker också att ensemblelärare med sin utbildning och erfarenhet ofta har väldigt mycket att tillföra i form av feedback, och att arbete med kamratrespons därför inte bör ersätta feedback från lärare.

Slutsatserna vi drar av våra resultat, tidigare forskning (Jönsson, 2020; Topping, 2009) och läsning av specifika metoder för feedback (Das Graduate School, 2013; Lerman, 2023b) är att kvaliteten av kamratrespons i ensembleundervisning kan påverkas positivt av struktur. Utifrån våra resultat drar vi också slutsatserna att det dels kan vara fördelaktigt om strukturen av kamratrespons gör så att elevernas tankar och åsikter fångas upp i så stor utsträckning som möjligt, dels att kamratrespons kan användas som ett komplement till lärarrespons.

6.1.3 Konstruktiv kritik eller bortom bra/dåligt

I detta avsnitt kommer resultat som handlar om att ge och ta emot konstruktiv kritik diskuteras i relation till litteratur om grupperns psykiska klimat samt konkreta feedbackmetoder.

Flera elever uttryckte att det var svårt att ge konstruktiv kritik på grund av rädsla för hur personen som var mottagare av feedbacken skulle ta det. En elev uttryckte också att det var svårt att ge konstruktiv kritik till sångare, något som bekräftades av våra observationer. Enligt våra observationer fick sångare ofta feedback som rörde exempelvis volym, det vill säga feedback som inte hade med sångarens prestation att göra. Vi funderar dock på om inte detta borde gälla för alla instrument, alltså att det kanske är svårare generellt att ge feedback som är kopplad till någons prestation än feedback som handlar om andra faktorer.

Flera elever menade att gruppdynamiken spelar roll när det kommer till att ge konstruktiv kritik. Flera elever tog upp att det i vissa grupper kan utvecklas ett klimat där gruppmedlemmarna inte vågar ta upp konstruktiv kritik. Eleverna uttryckte att detta är jobbigt samt att det kan påverka det musikaliska resultatet negativt då inte allas idéer kommer upp på bordet. Detta går att koppla till vissa punkter i det som Johansson (2005) definierar som ett försvarsinriktat klimat. Ett försvarsinriktat klimat präglas

bland annat av att ensemblemedlemmarna är på sin vakt, är rädda för personliga påhopp, censurerar sina idéer då nya idéer granskas med logik samt mest ger negativ kritik (Johansson, 2005). Vi funderar på om eleverna som hade erfarenhet av att vara i grupper där gruppmedlemmarna inte vågar ge konstruktiv kritik befann sig i en grupp med försvarsinriktat klimat. Topping (2009) menar också att kamratrespons påverkas av bland annat popularitet bland individerna samt hur väl gruppmedlemmarna kan ta emot kritik. Det kan alltså också ha varit så att eleverna befann sig i en grupp där individernas förmåga att ge kamratrespons påverkades av hierarkier mellan dem. Enligt Johansson (2005) kan ensembleledaren skapa ett stödjande klimat genom att arbeta med normsättning samt genom att föregå med gott exempel (Johansson, 2005). Vi tänker alltså att ett sätt att som ensemblelärare motverka rädslan hos elever att ge eller få konstruktiv kritik skulle kunna vara att arbeta för att få ett stödjande klimat i ensemblegruppen.

Ovan beskrivs att gruppdynamik kan vara en faktor som påverkar hur benägna gruppmedlemmarna är att ge konstruktiv kritik. Vi tänker att det också kan bero på att gruppdeltagarna inte har fungerande verktyg för hur den konstruktiva kritiken ska ges. Kanske skulle vissa moment i feedbackmetoderna *DAS Theatre Feedback Method* (Das Graduate School, 2013) och *Critical Response Process CRP* (Lerman, 2023b) kunna vara användbara i ensembleundervisning för att undgå rädsla för hur mottagaren av feedback ska reagera på responsen. I filmen *A Film About Feedback* (Das Graduate School, 2013) beskrivs att studenter på skolan *DAS Theatre* kunde bli upprörda av feedbacken som gavs under feedbacksessioner innan skolan utvecklade en strukturerad feedbackmetod. Feedbackmetoden som skolan sedan utvecklade gör mottagaren av feedback, konstnären, aktiv genom att låta hen styra vad som ska diskuteras eller kritiseras, till exempel genom att formulera frågeställningar (Das Graduate School, 2013). Även feedbackmetoden *CRP* gör att mottagaren av feedback har makt över processen, till exempel genom möjligheten att avstå från åsikter från feedbackgivarna (Lerman, 2023b). Vi tänker att möjligheten att dels bestämma *vad* som ska kritiseras, dels *om* kritiken ens ska ges kan göra att arbetet med konstruktiv kritik kan upplevas som mindre känsligt.

Gemensamt för dessa två metoder är dessutom att stort fokus är på att undvika feedback i termer av bra eller dåligt. Hade ensemblelärare som arbetar med kamratrespons i ensemble kunnat inspireras av detta sätt att tänka? Både genom att göra mottagaren av feedback mer aktiv och styrande av processen, samt genom att undvika

den bedömande feedbacken där begreppen bra eller dåligt används. Kanske hade eleverna som uttryckte en rädsla för att ge konstruktiv kritik tyckt att det hade varit lättare att ge denna feedback om mottagaren hade gett sitt tillstånd innan. Kanske hade eleverna inte ens behövt ge någon konstruktiv kritik då språket som används hade varit bortom bra eller dåligt. Frågan är om det går att arbeta med feedback utan att göra en bedömning när vi har betygskriterier att förhålla oss till. Vi tänker dock att just vid arbete med kamratrespons kanske allt fokus ska vara på lärande, inte på bedömning. Något som är i linje med hur Jönsson (2020) beskriver begreppet kamratbedömning, nämligen att det handlar om att elever hjälper varandra att utvecklas mot målen, inte om att döma (Jönsson, 2020). Kanske kan arbete med kamratrespons till och med fungera lite som en frizon från bedömning utifrån styrdokumentet, kanske är det just det som elever i gymnasiet behöver.

Utifrån Johansson (2005) samt baserat på våra resultat drar vi slutsatsen att arbete med konstruktiv kritik inom kamratrespons kan kräva att ensemblegruppen har ett fungerande psykiskt klimat, det vill säga ett stödjande klimat. Därmed är det sannolikt att gruppdynamik är en betydande faktor som påverkar kamratresponsens kvalitet. Utifrån läsning av konkreta feedbackmetoder (Das Graduate School, 2013; Lerman, 2023b) drar vi ytterligare slutsatser som går att koppla till kamratresponsens kvalitet: För det första kan det vara fördelaktigt om mottagaren av feedback har möjlighet att bestämma *vad* som ska kritiseras, och *om* konstruktiv kritik ska ges överhuvudtaget. För det andra behöver kanske inte begreppet *konstruktiv kritik* vara aktuellt om ensemblelärare i stället tänker att kamratrespons kan användas genom att elever ger och tar emot feedback som är bortom bra eller dåligt.

6.1.4 Kamratrespons – ett sätt att nå målen i ensemble?

I detta avsnitt kommer vi diskutera våra resultat i relation till Skolverkets styrdokument samt tidigare forskning om ökade ämneskunskaper av kamratrespons.

Som vi presenterat i litteraturkapitlet står det i Skolverkets styrdokument för ämnet *musik* att eleven ska utveckla förmågor som att värdera, diskutera, reflektera och komma med välgrundade förslag (Musik, 2022). Detta gäller både det musikaliska resultatet och arbetsprocessen som föranledde resultatet.

I vårt resultat kan vi se tendenser till att arbete med kamratrespons främjar utveckling av just förmågorna som nämns i Skolverkets styrdokument (Musik, 2022). En elev uttryckte till exempel att genom att öva kamratrespons får eleverna chans att öva sig i

att formulera sin respons. Även annan elev uttryckte att genom övning av kamratrespons så övar man på att kommunicera öppet. Ytterligare en elev uttryckte att det blev enklare att formulera sin feedback i arbetet med kamratrespons. Alla tre uttalanden ovan går således att koppla till att eleverna enligt Skolverket ska kunna värdera och komma med välgrundade förslag (Musik, 2022).

En elev uttryckte att hen gillade formatet att vi tog en runda där alla fick chans att säga något om de ville. Det arbetssättet går att koppla till att eleverna ska utveckla förmågan att värdera. Visserligen ger det inga garantier att en elev *faktiskt* gör en värdering innan den säger något, den kan ju till exempel säga samma sak som någon annan, men det skulle kunna fungera som ett verktyg bland flera där eleverna får chans att öva sin värderingsförmåga.

Flera elever uttryckte att de fick en bättre förståelse för låten som helhet när de blev tvungna att aktivt lyssna på specifika musiker eller särskilda delar av låten. För att utveckla förmågan att värdera det musikaliska resultatet och arbetsprocessen krävs det ju att eleverna faktiskt har hört allt ordentligt och reflekterat kring innehållet, och då skulle kamratrespons kunna vara ett arbetssätt för att nå dit.

Utöver att kamratrespons kan hjälpa till att utveckla förmågor som att värdera, diskutera och reflektera, skulle arbetet med kamratrespons kunna bidra till att eleverna utvecklar starkare ämneskunskaper i musik. Till exempel uttryckte en elev att repetitionsarbetet blev mer effektivt och att de tog större steg framåt vid varje genomspelning, och en annan elev sa att de lärde sig snabbare för att de lyssnade mer ordentligt på varandra. Två andra elever sa att på grund av att de behövde lyssna på varandra blev samspelet bättre.

Våra resultat som visar tendenser till att kamratrespons kan bidra till att eleverna utvecklar starkare ämneskunskaper i musik kan kopplas till tidigare forskning (Cho & Schunn, 2007; van Zundert m.fl., 2010). Enligt en litteraturstudie av van Zundert m.fl. (2010) pekar forskning på att kamratrespons påverkar studenters ämneskunskaper på ett positivt sätt. Det gör även en studie av Cho och Schunn (2007) som visar att studenter som har fått kamratrespons presterar bättre än studenter som har fått feedback av en lärare. Vi menar alltså att kamratrespons skulle kunna hjälpa elever att nå de kursmål inom ensembleundervisning som handlar om till exempel samspel eller andra ämneskunskaper.

Utifrån våra resultat samt tidigare forskning (Cho & Schunn, 2007; van Zundert m.fl., 2010) drar vi slutsatsen att det finns tendenser till att arbete med kamratrespons

kan bidra till att elever stärker sitt lärande och utvecklar en rad förmågor som finns omnämnda i Skolverkets styrdokument för ämnet *musik* i gymnasiet.

6.1.5 Ska det kännas som ett band?

I detta avsnitt kommer våra resultat som handlar effekter av kamratrespons i form av gemenskap och bandkänsla diskuteras i relation till litteratur om begreppet *lärande*, grupperns psykiska klimat och grupperns utvecklingsfaser. Vi kommer även att diskutera vad band-känsla innebär samt om det är fördelaktigt eller inte.

Johansson (2005) beskriver att musiken som förut spelades i källaren på fritidsgårdar, ”källarrocks”, har blivit ett arbetsområde för utbildade ensembleledare. Vi tolkar det som att Johansson (2005) menar att det klassiska ”rockbandet” har flyttats från källaren till klassrummet. Frågan är om känslan av att vara ett band ändå lever kvar i ensembleundervisning på gymnasiet? En elev uttryckte att vid arbete med kamratrespons var känslan mer att de var ett band snarare än att de var tvungna att spela. I hur eleven uttryckte sig, att det kändes *mer* som att de var ett band, finns en antydning att hen annars inte upplever att ensemblegruppen känns som ett band. En elev uttryckte att arbete med kamratrespons skapade en känsla av gemenskap. Två andra elever uttryckte att arbete med kamratrespons kan ge användbara kunskaper till andra musiksammanhang utanför skolans kontext, till exempel att spela i band.

Vi observerade också att flera elever uttryckte sin feedback i *vi-form*, alltså riktade feedbacken till hela gruppen inklusive sig själv. Att eleverna uttryckte sig på det sättet är något som skulle kunna tolkas som att fokus är mer på det kollektiva arbetet än på det individuella. Detta resultat, att kamratrespons leder till större gemenskap, går att koppla till definitionen av begreppet *lärande* som vi har valt att använda genom hela examensarbetet. Vi definierar begreppet *lärande* utifrån sociokulturell inlärningsteori som enligt Imsen (2006) bland annat innebär att social gemenskap är grunden till allt lärande (Imsen, 2006). Utifrån detta synsätt tänker vi att elevernas lärande, genom en ökad känsla av gemenskap, påverkas på ett positivt sätt genom arbete med kamratrespons.

Vid litteraturgenomgången i arbetet med detta examensarbete stötte vi inte på någon litteratur som explicit bekräftar att kamratrespons i ensemble kan leda till ökad bandkänsla eller gemenskap. Däremot tänker vi att det som Johansson (2005) beskriver som stödjande klimat i en ensemblegrupp också innebär en känsla av gemenskap. Det vi frågar oss är om band-känsla innebär fler saker än endast stödjande klimat och

gemenskap. Kan det vara så att band-känsla också innebär mer engagemang, motivation och musikglädje? Flera elever tog upp att kamratrespons innebär att eleverna får sätta sin egen prägel på musiken i stället för att endast läraren ska bestämma. Till exempel gav de uttryck för att kamratrespons bidrar med ett mer personligt och annorlunda uttryck och att musiken blir mer karaktäristisk. En elev uttryckte att det var bra att arbeta med kamratrespons eftersom elevernas åsikt då kommer fram. En annan elev uttryckte att kamratrespons gör att musiken skapas ur elevernas perspektiv och förklarar vidare att när läraren styr arbetet blir det mer lärarens låt.

Utifrån våra erfarenheter som musiker i band i olika sammanhang tänker vi att det är just detta som på många sätt skiljer att spela i band från att ha ensemble i skolan. Att spela i band handlar enligt oss mer om att skapa något personligt, sätta en egen prägel på musiken och att vara kreativ. Vår erfarenhet som elever/studenter i ensemble är att det många gånger handlar om att kopiera originalversioner av låtar. Som vi ser det hade det på många sätt varit önskvärt att få in mer kreativitet och möjlighet att sätta en egen prägel på låtar även i ensembleundervisning.

Frågan är dock om ensembleundervisning *ska* vara som att spela i band? Kanske finns det nackdelar med att få in för mycket ”band-kultur” i en vanlig ensemblelektion. Till exempel skulle det kanske göra vissa elever otrygga att ha en alltför informell stämning under lektionerna, och vissa elever kanske har behov av att ha en stark ensembleledare som styr över det mesta. Vi tänker att detta behov också kan gälla på gruppnivå. Enligt Johansson (2005) har grupper olika behov beroende på i vilken utvecklingsfas de befinner sig i. Grupper som befinner sig i inledningsorienteringsfasen, övergångsfasen/konfliktfasen och separationsfasen har ett behov av ett styrande förhållningssätt från ledaren medan ledaren för grupper som befinner sig i närmandefasen och samarbetsfasen kan ha ett mer underlättande eller delegerande förhållningssätt. Utifrån våra observationer från workshop 2 såg vi att när vi som workshopledare tog en mindre styrande roll så tog vissa elever på sig lärarrollen i stället. Kanske betyder detta att gruppen befann sig i en utvecklingsfas som innebär större grad av styrning från läraren. Å andra sidan var det kanske ett sätt för gruppen att ha ett fungerande samarbete, kanske går det inte att alla gruppmedlemmar ska ta exakt lika stor plats, framför allt när gruppen inte har en formell ledare.

Under den första fokusgruppsintervjun diskuterade några elever att beroende på hur väl ensemblemedlemmarna känner varandra så kan arbetet med kamratrespons påverkas. Även detta går att koppla till Johanssons (2005) beskrivning av gruppers

utvecklingsfaser. Enligt Johansson (2005) har grupper som är i inledningsorienteringsfasen större behov av ett styrande förhållningssätt från ledaren. Vi tolkar detta som att det delvis kan bero på att eleverna inte känner varandra. Utifrån det perspektivet bör kanske ensemblelärare vänta tills eleverna känner varandra innan arbete med kamratrespons påbörjas. Å andra sidan uttryckte eleverna i fokusgruppsintervju 1 att det också kan vara negativt att känna de andra medlemmarna väl eftersom man bryr sig mer eller att man har något att förstöra om personen tar det fel. Vår tolkning av dessa två resonemang är alltså att det kanske handlar mer om *hur* kamratresponsen ges, det vill säga att gruppen har fungerande verktyg för att ge och ta emot kamratrespons, snarare än hur väl ensemblemedlemmarna känner varandra.

Utifrån våra resultat samt utifrån Johansson (2005) och Imsen (2006) drar vi flera olika slutsatser gällande gruppdynamik. En slutsats är att det finns tendenser till att arbete med kamratrespons kan ha en påverkan på gruppdynamik genom en ökad känsla av gemenskap och bandkänsla samt att det i sin tur kan påverka elevers lärande på ett positivt sätt. Vi drar också slutsatsen att det finns tendenser till att kamratrespons framför allt bör användas i grupper som är i närmandefasen eller samarbetsfasen. Alltså grupper som är mer självständiga och ansvarstagande.

6.2 Diskussion av metod

I denna avdelning diskuterar vi val av metod genom att problematisera samt belysa för- och nackdelar med metoderna workshop och fokusgruppsintervju.

Vår metod har inspirerats av aktionsforskning och resulterade i att vi utformade och genomförde workshoppar och fokusgruppsintervjuer. Vid urvalet av elever gjorde vi ett kriteriestyrt urval (Bryman, 2018) mot elever i årskurs tre på ett estetiskt program vid en gymnasieskola. Anledningen till att vi valde just årskurs tre var att vi hoppades på att de skulle ha erfarenhet av att ha arbetat med kamratrespons tidigare, och därmed kunna bidra med värdefull information till studien. Studien hade kunnat få ett annat utfall om vi hade inkluderat elever från andra årskurser och program och därmed fått ett bredare urval, eller om valt att enbart genomföra studien med andra elever, till exempel elever från årskurs ett på gymnasiet.

När vi gjorde vårt urval av elever bestämde vi oss för att enbart kontakta skolor där ingen av oss tidigare hade studerat, praktiserat eller arbetat. Detta för att vi inte skulle ha någon personlig koppling till eleverna sedan tidigare som kunde riskera att påverka vad eleverna valde att berätta för oss under fokusgruppsintervjun (Bryman, 2018;

Vetenskapsrådet, 2017). Av yttre omständigheter fick dock en av våra fokusgrupper förhinder och vi fick ställa in. På grund av detta blev vi tvungna att med kort varsel hitta en ny fokusgrupp, och då valde vi att gå emot de riktlinjer vi satt upp från början. Det medförde att vi har personliga kopplingar till fokusgrupp 2 eftersom en av oss har haft VFU (verksamhetsförlagd utbildning) med den gruppen tidigare.

En annan faktor som kan ha påverkat eleverna, och i viss mån studiens utfall, var att de undervisande lärarnas närvaro skiljde sig åt vid de två olika tillfällena. Vid det första tillfället var den undervisande läraren inte närvarande alls under datainsamlingen, varken under workshop eller fokusgruppsintervju. Vid tillfälle två var upplägget något annorlunda. Dels var de två undervisande lärarna närvarande under workshopen (lärarna stöttade eleverna när de spelade låtarna), dels var en av de undervisande lärarna närvarande vid ungefär halva fokusgruppsintervjun. Under fokusgruppsintervjun vid tillfälle två kom även två VFU-studenter in i rummet mot slutet av intervjun vilket kan ha påverkat eleverna.

Vid utformningen av workshop och intervjuguide utgick vi till stor del från det som presenterats av Jönsson (2020) och egna erfarenheter. I efterhand har vi tagit del av litteratur som beskriver konkreta metoder för att jobba med kamratrespons, dock inom andra konstformer än musik (DAS Theatre, u.å.; Lerman, 2023b). Om vi hade tagit del av den litteraturen innan vid utformade vår workshop och intervjuguide hade de med stor sannolikhet utformats annorlunda. Trots att vi inte hade läst denna litteratur innan gjorde vi vårt allra bästa med att utforma vår metod med relevanta moment som skulle kunna besvara studiens frågeställningar.

Valet att ha en fokusgruppsintervju var inte självklart, och vi övervägde att genomföra individuella intervjuer. Fördelen med att ha individuella intervjuer skulle ha varit att eleverna eventuellt hade kunnat tala mer öppet om vad de tycker och tänker – alltså att de inte skulle ha påverkats av grupptryck. Nackdelen är uppenbar – vi ville ju samla in data från alla elever som deltagit i workshopen, vilket i så fall skulle betyda 19 individuella intervjuer. Arbetsbelastningen för att transkribera så många intervjuer skulle vara alltför stor för studiens omfattning.

För att ändå fånga in de åsikter som kanske inte kom fram under fokusgruppsintervjun valde vi att dela ut en exit ticket till alla elever vid intervjuns slut, där de då kunde skriva något om de ville. Dock var det bara en elev som lämnade in något, och vi tror att om vi hade utformat upplägget annorlunda vid utdelningen och insamlingen av vår exit ticket hade eventuellt fler elever skrivit och lämnat in något. Till

exempel hade vi kunnat ha en särskild låda där eleverna fick lämna sin exit ticket för att det inte skulle bli uppenbart att en elev skrivit och lämnat in något. En annan variant hade varit att alla elever hade behövt lämna in sin exit ticket efter ett antal minuter – då hade det inte heller varit uppenbart om man skrivit något eller ej.

6.3 Förslag på vidare forskning

I denna avdelning presenteras förslag på vidare forskning som kan svara på nya frågor som väckts under arbetet med denna studie. Några av frågorna bygger på saker som har framkommit i studiens resultat, medan andra frågor har väckts i samband med litteraturgenomgången, men som däremot *inte* framkommer i studiens resultat.

Våra resultat visar tendenser till att kamratrespons i ensembleundervisning kan ha en påverkan på gruppdynamik i form av ökad känsla av gemenskap, och möjligen bidra till det som Johansson (2005) beskriver som ett *stödjande klimat*. Det hade varit intressant om en mer omfattande studie, alltså med fler workshoppar och fokusgrupper, gjordes för att se om samma resultat kan uppnås. Det vore även intressant att undersöka vilken påverkan kamratrespons i ensembleundervisning har på gruppdynamik över en längre tid genom att göra en longitudinell studie (Bryman, 2018). Till exempel skulle man kunna följa en ensemblegrupp på gymnasiet från årskurs 1 till årskurs 3.

Ett ämne som hade varit intressant för vidare forskning är hur lärare bör hantera kamratrespons som är ”felaktig” eller går mot lärarens professionella åsikt. Var går gränsen för hur mycket inflytande elever ska få i ensembleundervisning när det finns en kursplan att förhålla sig till? Jönsson (2020) nämner till exempel att vissa lärare är tveksamma till kamratbedömning eftersom elevers bedömningar riskerar att vara inkorrekta.

Det hade också varit intressant att forska mer inom de språkliga skillnaderna mellan lärare-elev och de språkliga likheterna mellan elev-elev, samt hur dessa eventuella skillnader och likheter påverkar arbetet med kamratrespons i ensembleundervisning. Green (2018) skriver till exempel att återkoppling som innehåller mycket facktermer, ämnesspecifika begrepp eller akademiskt språk kan göra att elever inte förstår återkopplingen de får. På vilket sätt blir detta relevant i ensembleundervisning? Är det till exempel vanligt att ensemblelärare använder sig av begrepp som elever inte förstår? Vi tror att forskning inom detta område hade fördjupat förståelsen för hur kamratrespons kan användas i ensembleundervisning.

Vår studie visar att struktur kan vara en faktor som påverkar kvaliteten av kamratrespons, därför vore det intressant att följa en etablerad metod för kamratrespons och undersöka vad metoden har för effekter inom ensembleundervisning. Vi ser många fördelar med feedbackmetoderna *DAS Theatre Feedback Method* (Das Graduate School, 2013) och *Critical Response Process* (Lerman, 2023b) och anser att det inom dessa två metoder finns mycket inspiration att hämta för framtida studier.

Nedan presenteras en lista med förslag på framtida forskning:

- En longitudinell fokusgruppsstudie med frågeställningen: Hur påverkas gruppdynamiken i en klass genom regelbunden kamratrespons?
- En observationsstudie som undersöker språk och kommunikation mellan elev-elev och lärare-elev med frågeställningarna:
 - På vilket sätt påverkar språket hur responsen tas emot?
 - På vilket sätt kan kamratrespons vara ett verktyg för att överbrygga språkliga skillnader?
- En observationsstudie med frågeställningen: Vilka effekter har feedbackmetoder inspirerade av *DAS Theatre Feedback Method* (DAS Theatre, u.å.) i ensembleundervisning på elevers lärande?

7 Referenser

- ALLEA. (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity Revised Edition*. <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan). Liber.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328–338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48(3), 409–426. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.compedu.2005.02.004>
- DAS Graduate School. (2013). *A Film About Feedback* [Video]. Vimeo. https://vimeo.com/97319636?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=26012431
- DAS Theatre. (u.å.). *Feedback Method*. Hämtad 2023-05-04 från <https://www.atd.ahk.nl/en/theatre-programmes/das-theatre/study-programme/feedback-method-1/>
- Folkets lexikon. (u.å.). Assessment. I *Folkets lexikon*. Hämtad 21 april 2023 från <http://folkets-lexikon.csc.kth.se/folkets/#lookup&assessment&2>
- Green, J. (2018). *Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen*. Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28040/1529488572619/artikel_green_aterkoppling_och_utveckling_av_undervisning_2018.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld* (Fjärde upplagan). Studentlitteratur.
- Johansson, L. (2005). *Ensembleledning : ledarskap i mindre musikgrupper*. Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning* (Femte upplagan). Gleerups.
- Lerman, L. (2023a). *About Liz*. Hämtad 2023-05-08 från <https://lizlerman.com/about/>
- Lerman, L. (2023b). *Critical Response Process*. Hämtad 2023-05-08 från <https://lizlerman.com/critical-response-process/>

- Läroplan för gymnasieskolan: Reviderad 2022. (2022). Skolverket.
[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/svid12_6011fe501629fd150a2714f/-996270488/curriculum/GY2011/11/pdf](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan/svid12_6011fe501629fd150a2714f/-996270488/curriculum/GY2011/11/pdf)
- Moodysson, L. (Regissör). (2013). *Vi är bäst!* [Film]. SF.
- Musik [ämnesplan]. (2022). Skolverket.
https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfce44715d35a5cdfa92a3/-996270488/subject/MUS/4/pdf
- Rönnerman, K. (Red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken : erfarenheter och reflektioner*. Studentlitteratur.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
<https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.3102/0034654307313795>
- Svenska Akademiens ordlista. (2015). Ensemble. I *Svenska Akademiens ordlista*. Hämtad 2023, 13 april från <https://svenska.se/saol/?id=0593581&pz=7>
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27.
<http://www.jstor.org/stable/40071572>
- van Zundert, M., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270–279.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (VR1708).
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

8 Bilagor

I detta kapitel presenterar vi de bilagor som är relevanta för studien. Bilaga 1 är samtyckesblanketten som vi utformade och som eleverna fick läsa och signera innan datainsamlingen började. Bilaga 2 är den mall för workshopen som vi utformade innan genomförandet. Bilaga 3 är den intervjuguide som vi på förhand utformade och hade som stöd vid fokusgruppsintervjun.

8.1 Bilaga 1, samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

På ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t ex intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i er LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets studenter.

Samtycke till medverkan i examensarbete

Vi är två studenter, Malin Näslund och Max Nordström, som studerar vid ämneslärarutbildningen på Musikhögskolan i Malmö. Vi är inne på vår tionde och sista termin och ämnar ta examen i maj 2023. Som en del i vår utbildning genomför vi ett examensarbete, och i vårt fall undersöker vi vad kamratrespons i ensembleundervisning innebär för elever på gymnasiet. Det är en kvalitativ studie där eleverna kommer att delta i en workshop och en gruppintervju. Både workshopen och gruppintervjun är ledd av oss, och det kommer vara samma deltagare vid båda tillfällen.

Workshopen och gruppintervjun kommer att hållas under en ensemblelektion. Under workshopen kommer vi att leda eleverna i övningar att ge och ta emot respons från varandra, och under gruppintervjun kommer vi att ställa frågor om hur det var att delta i workshopen. Vid workshopen kommer fokus att vara på kommunikation och samspel, och under gruppintervjun kommer fokus att vara på kommunikation.

Vid både workshopen och gruppintervjun kommer vi att göra en ljudupptagning. Efter gruppintervjun kommer deltagarna även få skriva en kommentar på en exit ticket. Ljudupptagning och exit ticket kommer sedan att transkriberas och fungera som vår empiriska data för studien.

Den insamlade data kommer att vara tillgänglig för oss som genomför studien, för vår handledare och vår examinator. Samtyckesblankett och exit ticket kommer att förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö, och allt insamlat material kommer att hanteras i en säker digital miljö.

Fortsättning på nästa sida!

Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som bl.a. innebär att:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Lund, 2023-03-10

Lund, 2023-03-10

.....
Malin Näslund

.....
Max Nordström

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö:

Adriana Di Lorenzo Tillborg

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som bl.a. säger att:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Dagens datum: 2023-03-10

Namnsteckning:

Namnförtydligande:

8.2 Bilaga 2, mall för workshop

Workshop

50 min

Introduktion 10 min

Hej - vilka är vi och varför är vi här? (Max)

- Vi heter Malin och Max
- Vi är här för att vi skriver vårt examensarbete som handlar om kamratrespons i ensembleundervisning på gymnasiet
- Vi vill ta reda på vad kamratrespons i ensemble innebär för elever!

- Presentera samtyckesblankett och få den underskriven
- Alla som är med måste skriva under denna blankett
- Vi kommer att spela in ljud både under workshopen och intervju

- För att hinna allt idag så måste vi ha ett rätt högt tempo!

Kamratrespons - vad är det? (Max)

- Är det någon som har arbetat med kamratrespons innan?
- Hur var det?
 - Om inte, berätta vad kamratrespons är.

Värdegrund - tänk på forskningsetik (Malin)

- hjälpa varandra (hjälpa, inte stjälpa)
- det är inte personligt
- Målet är att stärka varandra – ha en positiv ton i samtalen
- Prata inte om andra med någon annan utan tillåtelse
- positiv, konstruktiv och konkret
- Vi vet att ni har haft konsert, kan vara svårt att hitta nåt att utveckla, MEN det finns alltid parametrar att jobba med

Kamratrespons i två steg 40 min

Nu ska vi jobba med kamratrespons i två steg!

Välj en del av låten som vi ska jobba med. t.ex. vers, brygga, ref

1: Kamratrespons utan instruktioner 15 min (Max)

- Spela
- Ge varandra kamratrespons, vem som helst om vad som helst (så länge vi följer värdegrunden)
- Spela med responsen i åtanke
- Utvärdera om responsen gav resultat

2: Kamratrespons med instruktioner 23 min

Instruktion 1 (Malin)

Alla får varsin parameter att tänka på. Ger feedback till hela gruppen eller valfri person.

Parametrar:

- dynamik (T.ex. är det skillnad mellan vers och ref?)
 - tempo (gynnar tempot låten? Sackar/ökar?)
 - ljudbild (finns det plats för alla instrument i arrangemanget?)
 - sväng
 - volym (hörs alla instrument?)
-
- spela
 - 1 min betänketid
 - ge kamratrespons
 - (Spela med responsen i åtanke)

Instruktion 2 (Max)

Lyssna på personen till vänster om dig. Fyll i meningen:

**“Jag tycker att du ska fortsätta med att... eftersom att...
Ett förslag är att du testar... eftersom att...”**

- spela
- 1 min betänketid
- ge kamratrespons
- (Spela med responsen i åtanke)

Avslutning 2 min

Tusen tack för att ni var med på detta!

Rigga ner

8.3 Bilaga 3, intervjuguide

Intervjuguide

Generellt

- Vad är era spontana tankar om workshopen?
- Hur var det att **ge** respons?
- Var det något som var särskilt svårt? Vad?
- Var det något som var särskilt enkelt? Vad?

- Hur var det att **ta emot** respons?
- Var det något som var särskilt svårt? Vad?
- Var det något som var särskilt enkelt? Vad?

Faktorer

Graden av styrning

- Vad var skillnaden mellan att **ge** respons utan instruktioner respektive med instruktioner?
- Vad var skillnaden mellan att **ta emot** respons utan instruktioner respektive med instruktioner?

- Hur var det att få en parameter att tänka på?
- Hur var det att ge respons till en person?

Erfarenhet

- Har du jobbat med kamratrespons tidigare?
- Om JA: På vilket sätt har det påverkat din förmåga att jobba med kamratrespons idag?

Framtidstro

- Tror ni att kamratrespons kan vara ett bra/effektivt verktyg i ensemble? Varför/varför inte? Utveckla!
- Är kamratrespons något ni skulle vilja arbeta med på ensemblelektionerna i framtiden? Varför/varför inte? Utveckla!
- Har ni förslag på andra sätt att jobba med kamratrespons i ensemble?