



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Höstterminen 2014

Läraryrkesutbildningen i musik

Martin Brandqvist

”Lysande!”

Instrumentallärares tankar kring att ge beröm.

Av Martin Brandqvist

Handledare: Lia Lonnert

Abstract

Title: "Brilliant!" Instrumental teachers' attitudes towards praising their pupils.

Author: Martin Brandqvist

The aim of this paper is to investigate the attitudes of 4 instrumental teachers towards giving praise and speaking highly of their pupils. In order to account for the attitudes towards giving praise, four instrumental teachers have been interviewed. The interviews are based on one classroom observation of each teacher, focusing on giving praise.

According to the results, the teachers find it crucial to give praise to their pupils. They assume a sceptical attitude towards silent and critical teachers, and claim that praise creates a positive atmosphere as well as improves the pupils' self-confidence. In addition, the teachers stress the importance of where, when, and how praise is used in the learning process: effort, development, and process should be illustrated by means of praise. Furthermore, the informants stress the importance of the pupils being aware of the reason for them being praised.

Keywords: ability, autonomy, flow, intrinsic motivation, instrumental teaching, music education, praise

Sammanfattning

Titel: "Lysande!" Instrumentallärares tankar kring att ge beröm.

Författare: Martin Brandqvist.

Syftet med detta examensarbete är att undersöka attityder hos 4 instrumentallärare kring att ge beröm till sina elever. Lärarna har intervjuats om vad de har för tankar kring att ge beröm. Som utgångspunkt för varje intervju ligger dokumentation och observation av ett lektionstillfälle med fokus på beröm.

Resultatet visar att instrumentallärarna tycker det är viktigt att berömma sina elever. De är skeptiska till en tyst och kritisk lärare och menar att beröm skapar god stämning och hjälper eleverna till ett bättre självförtroende. Lärarna beskriver också att det är viktigt när och hur de berömmar sina elever. Ansträngning, utveckling och process ska synliggöras med beröm. Det är också viktigt att eleverna vet vad de får beröm för.

Sökord: autonomi, ansträngning, beröm, flow, förmåga, inre motivation, instrumentalundervisning, musikundervisning

Innehållsförteckning

1. Inledning/Bakgrund	1
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Teoretisk bakgrund	4
3.1 Behaviorism	4
3.2 Yttre och inre motivation	5
3.2.1 Inre motivation och belöningar	5
3.2.2 Beröm som verbal förstärkning	6
3.3 Beröm och yttre motivation	7
3.3.1 Kontrollerande beröm	7
3.3.2 Värderande beröm	7
3.4 Variabler av betydelse	8
3.4.1 Ärlighet	8
3.4.2 Autonomi/självstyre	10
3.4.3 Kompetens	11
3.4.4 Normer och förväntningar	11
3.4.5 Process- eller personorienterat beröm	11
3.5 Andra drivkrafter	13
3.5.1 Flow	13
3.5.2 Social-kognitiv inlärningsteori och ”jag-kan- känslan”	14
3.5.3 Prestationsmotivation	15
4. Metod	16
4.1 Varför kvalitativ forskningsmetod?	16
4.2 Urval	17
4.3 Observerade lektionstillfällen	17
4.4 Kvalitativ intervju	18
4.5 Utförande	19
4.5.1 Observationer	20
4.5.2 Intervjuer	20
4.5.3 Intervjufrågornas utformning	20
4.6 Tillförlitlighet	21
4.7 Etiska aspekter	22
5 Resultat	23
5.1 Observationer	23
5.2 Intervjuer	23

5.2.1 Vikten av att berömma	24
5.2.2 Beröm som en del i en process	25
5.2.3 Kan det bli för mycket beröm?	26
5.2.4 Den tysta och kritiska läraren	27
5.2.5 Tydlighet i vad berömmet syftar på	27
5.2.6 Beröm för ansträngning	28
5.2.7 Beröm för begåvning	29
5.2.8 "Lysande!"	29
5.2.9 Förväntningar	30
5.3 Motivation	30
6 Diskussion	32
6.1 Metod- och resultatdiskussion	32
6.2 Beröm som motivationshöjande	33
6.3 Motivationshöjande variabler	34
6.3.1 Ärlighet	34
6.3.2 Specifikt beröm	35
6.3.3 Beröm det de gör	36
6.3.4 Beröm för ansträngning eller begåvning	36
6.3.5 Process- eller personorienterat beröm	36
6.3.6 Kompetens	37
6.3.7 Realistiska mål och förväntningar	37
6.4 Motivation hos eleverna	37
6.5 Avslutande diskussion	39
6.6 Fortsatta studier	39
Referenser	41
Bilagor	43
Bilaga 1: Intervjuguide	43

1. Inledning/Bakgrund

Under min lärarutbildning i musik på musikhögskolan i Malmö tog min lärare Leif Johansson upp temat beröm och kopplade ihop det med motivation. Vi fick lyssna till ett radioprogram, *Törsten efter beröm* (Sveriges Radio, P1 i programmet Kropp och själ). David Lagercrantz, medförfattare till boken *Jag är Zlatan*, berättar i programmet om hur hela hans liv har varit en jakt på beröm. Han växte upp i ett hem där prestation var extra viktigt. I stort sett allt han gjorde och sade som barn blev bedömt och värderat. Han blev efterhand mer uppmärksam på vad omgivningen skulle tycka än på sin egen prestation. Så här säger Lagercrantz i programmet;

Problemet är om du till varje pris vill fortsätta att få det här berömmet. Då är det risk att du fastnar i en opportunist. Du sträcker upp fingret, hur ska jag vara här för att fortsätta få det där berömmet, du gör våld på din egen självständighet, din originalitet. Det finns något vindflöjelaktigt mesigt över dem som alltför girigt söker beröm. Jag skulle vilja vara mer oberoende av vad folk tycker och säger, jag skulle vilja vara lite starkare helt enkelt.

(David Lagercrantz i Sveriges Radio, P1, 2014)

Det som sades i programmet träffade mig rakt i hjärtat. Som artist har jag varit starkt beroende av att bli uppskattad och få beröm av medmusikanter, auktoriteter, lärare, publik, mina föräldrar, kändisar, osv. Jag har upplevt att detta har gjort mig självupptagen och icke-närvarande i det jag har gjort och utfört. Att få beröm har styrt mitt självförtroende och även min självbild. Jag har ställt mig frågan om det finns andra drivkrafter än beröm och uttalad uppskattning av betydelse för att förstå relationen beröm – motivation.

En del svar tror jag mig ha funnit hos de som har forskat kring motivation och drivkraft. Den ungerskfödde psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (1994) beskriver ett tillstånd, som han kallar *flow*, där verksamheten är belönande i sig själv och man vill fortsätta att göra det man gör för sakens egen skull. Csikszentmihalyi (1994) menar att *flow* är ett tillstånd av total koncentration och fokus på en uppgift där självmedvetenheten upphör.

Csikszentmihalyis upptäckter om motivation och *flow* går hand i hand med Edward Deci upptäckter om den *inre motivationen* (Deci, 1971). Deci (1971) menar att när vi talar om inre motivation så är glädjen i att lösa en uppgift en belöning i sig. Deci (1971)

fann i sina undersökningar att införandet av belöning i form av pengar sänkte den inre motivationen medan verbal förstärkning och positiv feedback höjde den inre motivationen. Nyfikenheten gnagde och frågan dök upp: Hur tänker instrumentallärare kring att ge beröm? Idén till min examensuppsats var född och min enkla metodiska strategi blev att intervjua ett antal musiklärare för att ta reda på hur de tänker kring att ge beröm.

Uppsatsens disposition är följande: I kapitel 2 presenterar jag mina generella frågeställningar kring vad som rör sig i huvudet på instrumentallärare när de ger beröm till sina elever. Kapitel 3 är en genomgång av tidigare forskning om motivation, beröm och drivkrafter. I kapitel 4, som är ett metodkapitel, kommer jag att presentera hur undersökningen är genomförd med observationer och intervjuer (se vidare metodkapitlet). I kapitel 5 redovisas resultatet och i kapitel 6 slutligen diskuteras de resultat undersökningen gett. Kapitel 6 innehåller några tankar om möjlig framtida forskning i ämnet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att belysa hur 4 instrumentallärare tänker kring att ge beröm till sina elever och vad de tror motiverar eleverna att spela ett musikinstrument. I syftet ingår också att ställa lärarnas tankegångar mot en forskning som bland annat vill nyansera den allmänna uppfattningen om att beröm är motivationshöjande. Mina forskningsfrågor formulerar jag sålunda:

- Vilka föreställningar finns hos 4 instrumentallärare om att ge beröm till sina elever?
- Vad har dessa 4 instrumentallärare för tankar och idéer om motivation hos sina elever?

3. Teoretisk bakgrund

Mitt teoriavsnitt bygger på ett urval av relevant litteratur. Självklart får frågan om beröm är bra eller dåligt för prestation, motivation och uthållighet, stor betydelse. Inledningsvis gör jag ett försök att definiera begreppet "beröm".

Kanouse, Gumpert, och Canavan-Gumpert definierar beröm så här; "Beröm är positiva värderingar av en annan persons produkter, uppträdanden eller egenskaper där bedömarens förutsätter giltigheten av normerna på vilka värderingarna är baserade" (citerat i Henderlong & Lepper 2002, s.775).

Kohn (1993) skiljer på olika former av positiv feedback: Å ena sidan rättfram information eller uppmuntran som lämnar mottagaren med en känsla av självbestämmande; å andra sidan, verbala belöningar som upplevs som kontrollerande eller skapar ett beroende av någon annans godkännande. Kohn (1993) menar att ett uttryck som "Bra gjort!" kan ha väldigt olika betydelse beroende på hur och när det sägs. Det kan vara ett enkelt konstaterande men ibland kan det innehålla information om *hur* bra man gjorde ifrån sig på uppgiften. Det kan innehålla en jämförelse med tidigare prestationer, eller en jämförelse med andra. Kommentaren kan vara riktad mot personen eller endast mot uppgiften i sig. Det kan hänvisa till förmåga ("Du är väldigt kreativ") eller till ansträngning (Kohn, 1993)

3.1 Behaviorism

Behaviorismen står som bakgrund mot det mesta av den forskning inom beröm och motivation som behandlas i denna uppsats. En kort redogörelse av behaviorismens grundtankar presenteras därför under denna rubrik. Beskrivningen hämtas från Imsen (2000).

Inom behaviorismen är man intresserad av det som går att mäta och fokuserar på människans beteende och de faktorer som påverkar beteendet. Enligt renodlad behaviorism är människan styrd utifrån. Relationen *stimuli* (påverkan) och *respons* (beteende) är av betydelse för inläring, vad som sker däremellan i form av känslor och tankar går inte att identifiera och mäta. Med *positiv förstärkning* eller *negativ förstärkning* kan man ändra ett beteende. Med positiv förstärkning menas att individen gör något för att få något. Ett beteende förstärks genom att det belönas. Med negativ förstärkning menas att individen utför en handling för att undvika något negativt. Med *utsläckning* menas att ett oönskat beteende inte får någon reaktion alls (Imsen, 2000).

Deci (1971) definierade beröm som en verbal förstärkning i sina undersökningar på 1970 – talet och fann att verbal förstärkning höjde intresset och motivationen för en uppgift. Henderlong och Lepper (2002) argumenterar emot en strikt behavioristisk definition av beröm som verbal förstärkning och framhåller att beröm kan underminera, förbättra, eller inte ha någon effekt alls på inneboende motivation, beroende på en rad konceptuella variabler som behandlas i kapitel 3.4

3.2 Yttre och inre motivation

I forskningslitteraturen återkommer ofta frågan om hur och när beröm ska användas för att stärka den *inre motivationen* (Deci & Ryan, 2000; Henderlong & Lepper, 2002; Imsen, 2000; Kohn, 1993; Lundgren & Lökholt, 2006; Pink, 2009). Deci & Ryan (2000) menar att den yttre motivationen innebär att man agerar utifrån påtryckningar från omgivningen och den inre motivationen kommer ur ett eget intresse och engagemang att lösa en uppgift. Den inre motivationen är av vikt vid inläring menar Deci och Ryan (2000) och beskriver den inre motivationen som en naturlig källa till lärande och utveckling en inneboende tendens att söka sig till nyheter och utmaningar, att utvidga och utöva sin förmåga, att utforska och att lära. Som barn har vi en strävan att testa, lära och upptäcka nya saker utan någon annan drivkraft än upptäckarglädjen i sig. Ingen belöning hägrar. Barnet drivs av ett engagemang och en nyfikenhet som kommer ur driften att lösa en uppgift alldeles på egen hand (Deci & Ryan, 2000, s.56)

3.2.1 Inre motivation och belöningar

Deci (1971) undersökte hur den inre motivationen hos människor påverkades av införandet av en yttre motivation i form av belöningar. Deci (1971) bevisade två hypoteser i sina undersökningar. Dels att när pengar användes som en yttre belöning för en aktivitet så sjönk den inre motivationen för aktiviteten. Å andra sidan när verbal förstärkning och positiv feedback användes som extern belöning så tenderade den inre motivationen att stiga. Detta ansåg Deci (1971) bero på att belöningar i form av social bekräftelse uppfattas som mindre kontrollerande.

Tanken om olika sorters motivation döptes av Deci och hans kollega Richard M. Ryan om till *kontrollerad* respektive *självstyrd* (autonom) motivation istället för yttre och inre motivation (Deci & Ryan, 2000). Enligt Deci (2012) tenderar man att under kontrollerad motivation ta kortaste vägen för att nå ett resultat och uppgiften förblir intressant så länge belöningen hägrar. Deci och Ryan (2000) menar att den yttre

motivationen i form av belöningar har en tendens att släcka ut den inre motivationen. Av betydelse för om den yttre motivationen skadar eller lyfter den inre motivationen är vilken typ av yttre motivation som åsyftas menar Deci och Ryan (2000). Om den yttre motivationen stärker upplevelsen av autonomi och kompetens så kan den inre motivationen utvecklas. Ju mer individen upplever sig som kontrollerad desto lägre inre motivation (Deci & Ryan, 2000).

Amabile, Grossman och Hennessey (1986) har gjort undersökningar på barn från 5-11 år som visar att barn verkar vara extra känsliga för att den inre motivationen skall släckas ut. I deras undersökningar visade barn som strävade efter en utlovad belöning mindre kreativitet och djuplärande än de barn som inte fick höra talas om någon belöning. Amabile, Grossman och Hennessey (1986) förklarar att när man är driven av den inre motivationen uppvisas ett fördjupat engagemang i uppgiften och kreativiteten tenderar att flöda.

Frågan är då när beröm uppfattas som ett socialt godkännande och stärker den inre motivationen enligt Deci (1971) och när det fungerar som en yttre motivation som kan släcka ut den inre motivationen.

3.2.2 Beröm som verbal förstärkning

Den verbala belöning som enligt Deci (1971) höjde den inre motivationen var för det första att subjekten i undersökningen fick information om att ”de hade gjort bra ifrån sig tidigare under experimentet” och för det andra att de under arbetets gång fick kontinuerlig uppmuntran i form av ”jättebra” och slutligen positiv feedback som talade om att de presterade bättre än genomsnittet. Henderlong och Lepper (2002) menar att beröm kan vara positivt för upplevd personlig autonomi om det ges ofta och tätt inpå ett uppskattat beteende. Mycket beröm stärker uppfattningen om den egna förmågan, vilket genererar känslor av stolthet och förväntade framgångar. Beröm har också visat sig öka barnets lust att engagera sig i den belönade uppgiften. Förväntningar om framgång är starkast när de växer ur ens egna prestationer men verbal övertalning kan övertyga andra om att de faktiskt har förmågan att lyckas. Detta kan i sin tur ge upphov till positiva minnen av framgång. Beröm kan också vara effektivt genom att det skapar *god stämning* eller för att det får människor att känna sig nöjda med sig själva (a.a., s 775-776).

Kohn (1993) menar att beröm har stora fördelar framför andra belöningar. Beröm är för det mesta mindre påtagligt mer oväntat och förser mottagaren med information om

kompetens. Vilket på det hela taget gör att det upplevs som mindre kontrollerande än mer påtagliga belöningar (morötter). Undersökningar som Henderlogg och Lepper (2002) återger visar att beröm i form av positiv verbal feedback har fått studenter att tillbringa mer tid och värdera sysselsättningen högre än studenter som utförde samma uppgift men fick neutral feedback. Vuxna har också visat sig prestera kvalificerade arbetsuppgifter bättre med beröm. Verbala belöningar har positiva effekter på vuxna men inte på barn när verksamheten är frivillig vilket bland annat visar att effekten av beröm till barn sannolikt är något mer komplex (a.a., s. 775-776).

3.3 Beröm och yttre motivation

Deci och Ryan (2000) menar att om berömmet upplevs som kontrollerande och gör eleven beroende av någon annans godkännande så kan berömmet ta formen av en *yttre* motivation och släcka ut den *inre*.

3.3.1 Kontrollerande beröm

Kohn (1993) menar att det är viktigt att tydliggöra kritiken mot beröm. Det är inte mängden beröm som har betydelse utan *hur* vi uppmuntrar och berömmar. Kohn (1993) vänder sig mot inställningen att vi ska vara sparsamma med beröm för att det skämmer bort barnen. Han säger att ”problemet med belöningar är inte att vi delar ut de för lättvindigt utan att de är kontrollerande och i slutändan ineffektiva och troligtvis underminerar inre motivation” (Kohn 1993, s. 116).

Kohn (1993) menar att omedvetet använt beröm kan innehålla oönskade undertoner. Beröm kan i vissa fall vara mer fördelaktigt för givaren än för mottagaren. Beröm kan vara ett sätt att få andra att villigare göra som givaren önskar vilket ger denne en viss makt. Människor som vi berömmar kan också komma att gilla oss bättre.

3.3.2 Värderande beröm

Henderlong och Lepper (2002) menar dessutom att berömmet kan ha negativa konsekvenser för motivationen om den övergripande känslan är att bli värderad. Fokusering på att bli bedömd verkar skapa en sorts självmedvetenhet som stör de annars automatiska processer som är verksamma vid utförandet av olika uppgifter konstaterar Henderlong och Lepper (2002). Csikszentmihalyi (1994) menar att människor som har en autotelisk upplevelse (när uppgiften är en belöning i sig) blir så uppslukade av det de gör att de glömmer bort sig själva och handlar automatiskt. Självmedvetenheten upplöses. Så här skriver Csikszentmihalyi (1994) om självmedvetenhet och flow;

People in flow report a *loss of self consciousness*. In flow a person cannot afford to worry about how good he or she looks, or whether others like her or not. In daily life, these are the sort of preoccupations that most often cause entropy in consciousness. But when we are deeply involved in what we do, concerns about the self drift out of the focus of attention (Csikszentmihalyi, 1994, s. 185).

Dweck (2012) menar att när vi berömmar någon för deras förmåga så får vi en hög grad av fokusering på just frågor som ”Är detta bra nog? Kommer detta att se bra ut? Är jag begåvad?”. Gallwey (1974) är kritisk till beröm och menar att det skapar förväntningar på eleven. Utföraren bör i möjligaste mån vara fri från kravet att leva upp till en bestämd förväntan. Beröm väcker upp bedömningssinnet och stör flytet menar Gallwey (1974).

3.4 Variabler av betydelse

Lundgren och Lökholtz (2006) gör en sammanfattning och menar på att beröm ökar den inre motivationen och uthålligheten om berömmet upplevs som ärligt, stärker upplevelsen av självstyre, tillhandahåller positiv information om personlig kompetens utan att vara en social jämförelse och anger *realistiska* mål och förväntningar. Lundgren och Lökholtz (2006) presenterar här några teman som antagligen är en direkt översättning av Henderlong och Lepper (2002) som säger sig hitta 5 faktorer som är avgörande för om berömmet ska ha positiv eller negativ effekt på motivation och uthållighet. De teman som återfinns hos Henderlong och Lepper (2002) är ”perceived sincerity, performance attributions, autonomy, competence and self-efficacy, and standards and expectations” (a.a., s.777). Kapitel 3.4 behandlar de 4 teman som återfinns i Lundgren och Lökholtz (2006) sammanfattning samt temat ”performance attributions” som får ett eget kapitel 3.4.5 med titeln *Process- eller personorienterat beröm*.

3.4.1 Ärlighet

Att vara *ärlig* i sitt berömmande är viktigt för att stärka den inre motivationen. Henderlong och Lepper (2002) menar att berömmet uppfattas som oärligt och försämrar möjligheterna till självstyre om det är väldigt generellt hållet eller översvallande. Ju mer generellt berömmet är desto större risk att det inte överensstämmer med barnets självbild. Om berömmet stämmer dåligt med barnets egen uppfattning kan det resultera i försök att bevisa att bedömarens fel och barnet kan göra sämre ifrån sig än vad det egentligen behöver eftersom önskan om ärlighet är starkare än önskan att prestera bra. Kohn (1993) menar att för att berömmet lättare ska stämma överens med elevens

självbild bör det vara specifikt så att eleven känner och förstår innebörden i det och inser vad berömmet syftar på. Specifikt beröm riktar sig mot vissa aspekter av utförandet och flyttar uppmärksamheten mot själva verksamheten snarare än mot berömmarens godkännande (Kohn, 1993). Kohn (1993) menar vidare att berömmet också bör vara riktat mot vad eleven *gör* inte mot vem eleven *är*. Kohn (1993) menar att kommentarer om person sätter fokus på just person och barn tränas i att göra självet till föremål för allt de gör. Svepande kommentarer om person skapar dessutom osäkerhet. Kohn (1993) formulerar det med ett exempel och skriver: "That's a really nice story" is better than "You're such a good writer" (Kohn 1993, s. 108). Beröm riktat mot uppgiften kan, enligt Kohn (1993), hjälpa eleven att skaffa sig en *egen* uppfattning om vad som utgör en bra prestation. Kamins och Dweck (1999) menar dessutom att vi får en bieffekt när vi ger personorienterat beröm till barn. Vuxna lär barn att deras värde, godhet och kompetens hänger ihop med hur bra eller dåligt de presterar. Johan Alm (2013) menar att beröm kan vara effektiv feedback som skapar motivation och lärande hos elever, men då krävs att berömmet ska beskriva prestationen och inte personen. Alm ger ett exempel: "Hon *är* fullärd" och menar att en sådan bedömning lätt blir abstrakt, otydlig och svår att bemöta. Han går så långt att han påstår att personorienterat beröm utgör i det närmaste meningslösa bedömningar:

De är mycket värderande och summativa av sin natur. Som utgångspunkt för lärande bedömning är de helt meningslösa. Det blir bara en polarisering om eleven *är* eller inte *är* något, ett dualistisk tänkande om lärande. (Alm 2013, s. 105)

Alm upptäckte också i sina undersökningar att eleverna använde sig av denna typ av beröm för att slippa en rättfram bedömning. Anledningen menar Alm ligger i att det är viktigare för eleverna att upprätthålla en god relation till varandra än att säga vad de verkligen tycker. Alm menar att det krävs mod för att säga vad man tycker och ofta håller man inne med vad man egentligen tycker och levererar något snällt berömmande istället.

Lundgren och Lökholtz (2006) menar att det är effektivt för självstyrd motivation om berömmet upplevs som en hjälp att lösa en uppgift/spela ett stycke. Det är då viktigt att berömmet innehåller information om vad läraren förväntar sig (Lundgren & Lökholtz, 2006). Berömmet bör enligt Henderlong och Lepper (2002) förändras i takt med elevens utveckling för att upplevas som trovärdigt. Om barnet inte uppfattar att berömmet stämmer överens med den aktuella förmågan så sjunker trovärdigheten. Beröm för hårt arbete ("det här stycket måste du ha övat mycket på") kan enligt Henderlong och

Lepper (2002) uppfattas som oseriöst om elevens uppfattning är att läraren omöjligt kan veta det eller om eleven verkligen inte har övat mycket. Beröm uppfattas som oärligt när det står i motsättning till vad som äger rum i handling. Kohn (1993) menar dessutom att om bedömare inte responderar direkt efter en prestation utan söker efter ord kan detta uppfattas som att berömmet inte är ärligt menat. Kohn (1993) menar att berömmet ska vara ett spontant uttryck och att man ska känna sig fri att uttrycka denna spontanitet. Berömmet är mer diskutabelt när det används som en strategi eller som ett medvetet belöningssystem från läraren till eleven.

Henderlong och Lepper (2002) menar att barn har en tendens att avvisa beröm som inte överensstämmer med deras egen uppfattning om hur kompetenta eller kapabla de är, eller att de inte tycker att de gjort sig förtjänta av berömmet. Då uppkommer frågan hur man ska kunna övertyga ett barn som redan ser sig själv som inkompetent och som avvisar försöken att ändra denna självuppfattning genom beröm. Berömmet måste då vara specifikt, ärligt och sparsamt använt för att inte bli avvisat i sin brist på kontingens (Henderlong & Lepper, 2002).

Kontingent betyder: Ett förutsägbart förhållande mellan två (eller flera) händelser som reducerar osäkerheten kring nästkommande händelse, som förhållandet mellan ett specifikt stimulus och en specifik respons. (Lundgren & Lökholt, 2006, s. 49)

3.4.2 Autonomi/självstyre

Av betydelse i undervisningen är om berömmet stärker upplevelsen av *autonomi* eller *självstyre* som Deci & Ryan (2000) kallar det. Här handlar det om ifall eleven upplever sitt engagemang i en uppgift som självstyrt eller kontrollerat. ”Varför gjorde jag det här? Var jag intresserad eller gjorde jag det bara för att få beröm?”, kan eleven fråga sig. Lundgren och Lökholt (2006) menar att beröm höjer inre motivation om det är informativt och tydligt kopplat till handling. Beröm som fokuserar på yttre anledningar att engagera sig sänker enligt Henderlong och Lepper (2002) den inre motivationen och kan skapa ett beroende av beröm. Uteblivet beröm betyder då det samma som ett misslyckande, oavsett hur det egentligen går. Beröm som innehåller information om kompetens är bra för den inre motivationen medan beröm som upplevs som kontrollerande kan leda till fokus på yttre motivation. Ett exempel på kontrollerande feedback kan formuleras så här: ”du spelade fantastiskt bra precis så som jag älskar att höra det här stycket”.

3.4.3 Kompetens

Beröm som innehåller bevis på personlig *kompetens* kan enligt Lundgren och Lökholm (2006) stärka den personliga uppfattningen om att man klarar av en uppgift. Beröm som talade om att individens kompetens låg över medel både vad gäller förmåga och prestation höjde individens inre motivation i jämförelse med en grupp individer som inte fick beröm (Henderlogg & Lepper, 2002). Men om man bygger uppfattningen om sin förmåga på jämförelser med andra, snarare än att lägga fokus på att bemästra och utveckla personliga färdigheter, kommer man inte att vara rustad inför situationen där någon annan presterar bättre än man själv (Henderlong & Lepper, 2002). Lundgren och Lökholm (2006) menar att detta kan hos barn uttryckas som ett missnöje när barnet har uppnått ett mål men inte tillräckligt fort i jämförelse med andra barn. Detta kan skapa ångest istället för glädje över att ha klarat en uppgift. Problemet uppstår när målet förvandlas till en social jämförelse istället för att bemästra en färdighet eller utveckla en förmåga (Lundgren & Lökholm, 2006). Deci och Ryan (2000) menar att om berömmet pekar på kompetens men upplevs som kontrollerande så är inte behovet av autonomi tillgodosett och berömmet får alltså en negativ effekt på den inre motivationen.

3.4.4 Normer och förväntningar

Förekomsten av *normer och förväntningar* har betydelse för berömmets effekt på inre motivation. Beröm kan indikera både prestationsnormer som talar om att man gjorde bra ifrån sig på en viss uppgift och förväntningar som måste tillgodoses gentemot en viss bedömare. Enligt Lundgren och Lökholm (2006) bör beröm vara anpassat så att det inte skapar för höga förväntningar. Detta kan ske vid överdrivet beröm, t.ex. ”du är ju superbegåvad, värsta underbarnet”. Överdrivet beröm kan enligt Henderlong och Lepper (2002) bli ansträngande för eleven att hålla vid liv och ett missnöje med den egna prestationen ligger inte långt borta. För att leva upp till förväntningarna att prestera på denna höga nivå och bevisa att läraren hade rätt gör eleven gärna avkall på kreativitet och positivt risktagande.

3.4.5 Process- eller personorienterat beröm

Dweck (2012) upptäckte i sina studier att en del barn blev inspirerade av utmaningar och sporrade av misslyckanden. Vad var det för insikt dessa elever hade? Jo, de visste att genom ansträngning blir man bättre. De ansåg inte att de misslyckades, de var på väg att bli bättre. De hade insett att motgångar är ofrånkomliga på vägen mot mästerskap. Dweck (2012) diskuterar två typer av uppfattningar (mindsets) som människan har om

den egna förmågan. Man kan utgå från begreppet intelligens och antingen har eleven/läraren inställningen att man har en bestämd mängd intelligens, man har högt IQ eller lågt IQ och det är inget man kan ändra på eller i nämnvärd grad påverka. Dweck (2012) kallar detta för "fixed mindset". I "growth mindset" menar Dweck (2012), ses framgång som en process som visserligen kan vara hård och krävande men ansträngningen kommer att ge resultat. Intelligens är antingen något man *har* eller *utvecklar*. Utmaningar blir attraktiva för dem som befinner sig i "growth mindset". Utmaningar är för dem en möjlighet att bli bättre. För de ur gruppen "fixed mindset" kan ansträngningen å andra sidan vara ett bevis på att man helt enkelt inte är tillräckligt bra. Resultaten av undersökningarna visar att elever ur gruppen "fixed mindset" har en mer deterministisk syn på sin förmåga och därför inte kommer upp i sin fulla potential. Kamins & Dweck, (1999) menar att elevers och lärares inställning till dessa mindsets har stor betydelse och lärare kan genom att ge beröm för rätt saker stärka den ena eller andra självteorin. Kamins & Dweck (1999) menar att inställningen kan ändras beroende på vilken typ av beröm man ger som lärare. Man kan som lärare hjälpa till att förflytta en elev från fixed till growth mindset genom att undvika personorienterat beröm. Eftersom beröm av person förutsätter att framgång är beroende av personliga attribut och personorienterat beröm lär eleven att misslyckandet kan bero på person, t.ex. "jag kan inte matte". Kamins & Dweck, (1999) menar också att personorienterat beröm kan få effekter på självkänslan med den innebörden att barn tror att de är bra bara när de lyckas och dåliga när de misslyckas.

Undersökningar av Kamins och Dweck (1999) visade att barn som fick personorienterat beröm ("du är en duktig pojke") i en rollspelslek visade en större hjälplöshet, när de senare upplevde ett misslyckande. Istället bör man enligt Kamins & Dweck (1999) ge processororienterat beröm. Processororienterat beröm innefattar förutom ansträngning sådana faktorer som strategier, självkorrigering eller tankfull koncentration. Ex. "Det här har du jobbat hårt med, bra" eller "Det där var ett bra upplägg för att förbättra tekniken". De barn som fått processororienterat beröm, ("du har kämpat jättebra") visade också större lust att försöka igen. Enligt Kamins & Dweck, (1999) är processororienterat beröm bättre eftersom det understödjer idén om att framgång kommer ur hårt arbete och bra strategier och det ger dessutom möjligheten till alla elever att förtjäna beröm.

Henderlong och Lepper (2002) talar om *ansträngning* och *förmåga*. Hur barn reagerar på beröm för ansträngning respektive förmåga har kopplingar till ålder.

Henderlong och Lepper (2002) har sammanställt undersökningar där det visade sig att äldre elever betecknade en elev som *inte* fick beröm som en elev med hög förmåga. Yngre elever däremot såg beröm överlag som ett tecken på hög förmåga. Andra undersökningar visar enligt Henderlong och Lepper (2002) att självkänslan stärks av beröm för ansträngning och förmåga hos yngre barn men nästan uteslutande av beröm för förmåga hos äldre barn och vuxna. Äldre barn nedvärderar ofta ansträngningen inför en förhållandevis lätt uppgift. De ser en hög förbrukning av ansträngning som ett tecken på bristande förmåga. Detta innebär att om man ger beröm för en förhållandevis lätt uppgift kan det vara positivt för yngre elever men uppfattas som ett negativt budskap om bristande förmåga hos äldre elever (Henderlong & Lepper, 2002). Pink (2014) menar att när beröm ges för förmåga så fokuserar barnen på att försöka bevisa sin intelligens eller kanske musikalitet, medan beröm för ansträngning får eleverna att utveckla sina kunskaper även om de möter motgångar på vägen.

Ett dilemma som kan uppstå är när eleven misslyckas trots stor ansträngning. För att komma åt de här problemen med beröm för ansträngning kan begreppet breddas och benämnas *processororienterat* beröm som vi tidigare fått förklarat av Kamins och Dweck (1999). Enligt Lundgren och Lökholtz 2006 finns i process- eller personorienterat beröm en viss könsskillnad gällande äldre barn från högstadiet och uppåt. Pojkar menade att beröm överlag höjde den inre motivationen medan flickor ansåg att personorienterat beröm var negativt för den inre motivationen. Detta kan leda fram till en försiktig slutsats; processororienterat beröm är bättre än personorienterat men ålder och kön har betydelse.

3.5 Andra drivkrafter

Jag har under denna rubrik samlat exempel på andra drivkrafter, än beröm och uttalad uppskattning, av betydelse för motivationen. Det som behandlas i detta kapitel står i stark kontrast till den renodlade behaviorism som beskrivs i kapitel 3.1. Delar av behaviorismen finns fortfarande representerad men stimuli och respons är här inte styrmedel som kommer utifrån. Kapitlet försöker ta fram några metoder att stärka upplevelsen av personlig autonomi hos eleven utan införandet av yttre belöningar.

3.5.1 Flow

Den ungerske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (2003) har forskat kring *autoteliska upplevelser*. Uttrycket kommer enligt Csikszentmihalyi (2003) från de grekiska orden

auto (själv) och telos (mål). I en autotelisk upplevelse är aktiviteten en belöning i sig. Csikszentmihalyi upptäckte att människor som hade autoteliska upplevelser arbetade som i trance och självmedvetenheten hos dem upplöstes. Csikszentmihalyis gjorde omfattande undersökningar och utvecklade en teori om optimala upplevelser och grundade begreppet *flow*. Csikszentmihalyi (1994) förklarar att när människor beskriver upplevelsen av flow nämns åtminstone en och ofta samtliga av följande åtta komponenter.

Uppgiften har tydliga mål och ger omedelbar feedback, man vet omedelbart hur bra man gör ifrån sig. Uppgiften kräver våra färdigheter och är utmanande men ligger ändå inom räckhåll för vad vi kan klara av. Handling och medvetande smälter samman, självet blir uppslukat av handlingen. Ett djupt engagemang i och koncentration på uppgiften gör att medvetandet befrias från orosmoment, bekymmer och ovidkommande stimuli. Situationen ger en känsla av kontroll. Självupptagenheten försvinner och vi får en känsla av att vara del i någonting större. Efter flow framträder dock självet som stärkt och mer komplext. Tidskänslan är förändrad. Timmar kan kännas som minuter och minuter kan verka som timmar. Om flera av de ovan nämnda komponenterna är uppfyllda så blir handlingen autotelisk och vi vill fortsätta göra det vi gör för sakens egen skull (Csikszentmihalyi, 1994, s. 179).

3.5.2 Social-kognitiv inlärningsteori och ”jag-kan- känslan”

Enligt Imsen (2000) är *social-kognitiv* inlärningsteori som utvecklades av Albert Bandura en riktning inom behaviorismen som värderar den inre belöningen och rör sig med begreppet *förväntningar*. Imsen (2000) förklarar att framgångsförväntningarna är baserade på tidigare erfarenheter av att lyckas men att stöd och uppmuntran (beröm) också kan hjälpa till att höja framgångsförväntningarna. Schenk (2000) tar i sin bok *Spelrum* upp vikten av ”jag-kan-känslan”. För att i undervisningen skapa goda förväntningar om ett lyckat resultat är det viktigt att eleverna får känna att ”det här går bra för mig. Jag klarar det här. Jag *kan* spela”. ”Jag-kan-känslan” är starkt gynnsam för en självstyrd motivation. ”Jag-kan-känslan” gynnas av att eleverna får känna att de verkligen har lärt sig något och att de behärskar ett stycke. Det är viktigt för ”jag-kan-känslan” att skapa en balans mellan nytt och gammalt. Förödande för ”jag-kan-känslan” är att hela tiden få spela nya stycken som man inte kan (Schenk, 2000).

3.5.3 Prestationsmotivation

Prestationsmotivation är ett begrepp som vill förklara hur och att förväntade känslor förknippas med en viss prestation. Prestationsmotivation är den önskan vi har att göra bra ifrån oss inom ramen för en bestämd norm (Imsen, 2000). Imsen (2000) beskriver en person med hög prestationsmotivation som en person som försöker göra sitt bästa oavsett belöning. Personen har en positiv inställning till sin egen förmåga att klara av saker och ting. Inom begreppssfären för prestationsmotivation opererar *framgångsmotivet*, som bär på de förväntade känslor som förknippas med en viss prestationssituation. Framgångsmotivet kan vara autonomt. En person med ett autonomt framgångsmotiv har stor förmåga till självvärdering och framgången upplevs som självständig. Om motivet kommer utifrån i form av belöningar och erkännanden kallar vi det *socialt prestationsmotiv*. Vilket som är det starkaste kan ibland vara svårt att avgöra. Om man vill stärka det autonoma framgångsmotivet bör man enligt Imsen (2000) vara försiktig med yttre reaktioner och belöningar. I skuggan av viljan att söka framgång finns viljan att undvika misstag. Imsen (2000) menar att om ångestimpulsen blir större än impulsen att lyckas, drar individen sig för att ta itu med en uppgift.

4. Metod

Min undersökning är en kvalitativ studie och mitt syfte är att ta reda på hur var och en av de intervjuade tänker kring att ge beröm. Mitt förhållningssätt till min undersökning är induktivt och i observationer och intervjuer har jag undvikit att presentera några teorier för informanterna och eftersträvat en så personlig och opåverkad framställning av deras syn på beröm som möjligt. Data till denna studie har samlats in genom observationer och intervjuer. 4 instrumentallektioner har spelats in och transkriberats för att ligga till grund för 4 kvalitativa intervjuer. Undersökningen har genomförts i augusti-september 2014 på kultur- och musikskolor i Sverige. Undersökningen har genomförts med uteslutande kvalitativa forskningsmetoder. Det är enligt Bryman (2002) accepterat att ha en stor variation av datainsamling och att man använder sig av flera olika metoder i samma undersökning när det gäller kvalitativa studier.

4.1 Varför kvalitativ forskningsmetod?

Jag är intresserad av vilka tankeprocesser som finns hos en instrumentallärare som ger beröm till sin/sina elev/er. Undersökningen fokuserar på individens egna föreställningar om att ge beröm och den arbetar med en rimlig föreställning om att läraren processar fram ett beslut om att ge beröm eller avstå från detsamma. Min studie berör den del av psykologin som intresserar sig för människans inre värld, hennes tankar, känslor och intentioner, d.v.s. jag har ett kognitivt, humanistiskt perspektiv vilket ligger långt ifrån den naturvetenskapliga forskningsmodellens perspektiv. Detta är enligt Bryman (2002) en av de viktigare distinktionerna mellan kvalitativ och kvantitativ forskning. Bryman (2002) menar också att vi skiljer kvalitativ forskning från kvantitativ genom att vi lägger vikten vid ord i kvalitativ forskning och inte vid kvantifiering. Vidare så skiljer sig forskningsstrategierna åt på så sätt att den kvantitativa forskningen utgår från att pröva en hypotes eller teori medan den kvalitativa forskningen inrymmer prövning av teori under forskningens gång, det vi kallar ett induktivt förhållningssätt (Bryman, 2002).

Denna undersökning ligger långt ifrån den naturvetenskapliga normen, har en induktiv struktur och det är lärarnas egna ord och ordval som ligger till grund för analys och resultat.

4.2 Urval

Undersökningens informanter är 4 instrumentallärare som undervisar på kultur- eller musikskolor i Sverige. Alla lärarna har lång erfarenhet av undervisning på sitt instrument. Christer i undersökningen, är 45 år och har arbetat som musiklärare i 16 år. Ann, är 59 år och har arbetat 35 år. Lina, är 38 år och har undervisat i 12 år. Sofia, är 40 år och har undervisat i 13 år på kulturskola. Sammanlagt har dessa lärare undervisat i 76 år. Jag nämner detta med tanke på att lärarna i min undersökning har kommit i kontakt med en stor mängd elever och haft tid att fundera över vad som fungerar och inte fungerar med att använda beröm i sin undervisning. I min studie har inget fokus lagts på genusperspektivet. Det enda som har gällt vid urvalet har varit att det inte skulle vara uteslutande män eller kvinnor.

4.3 Observerade lektionstillfällen

För att få ytterligare djup och bredd i studien och ge en bakgrund till intervjuerna har ett lektionstillfälle från varje lärares undervisning observerats med fokus på beröm. Lektionerna bedrivs på kulturskola och sker individuellt förutom i ett fall då läraren undervisar två elever. Under analysen av lektionerna uppstod frågeställningar och funderingar som sedan låg till grund för intervjuerna.

Varken lärare eller elev var under lektionen medvetna om att fenomenet beröm var i fokus för observationen. Ostrukturerad observation användes som metod för denna dokumentation. Med ostrukturerad observation menas att man inte följer något observationsschema utan observatören beskriver så detaljerat som möjligt hur en person beter sig. I denna undersökning var syftet med observationen att tydliggöra hur informanterna använde sig av beröm i sin undervisning. Möjligheten fanns även att upptäcka sidofenomen och då lämpar sig en bredare form av observationsteknik (Bryman, 2002).

Lärarna har inte fått ta del av den inspelade lektionen varken före eller efter intervjun. Lektionstillfället ligger dock tidsmässigt nära inpå intervjun, ca 1 vecka, så både informanter och intervjuare har refererat till lektionstillfället under intervjun. Observationerna har också haft betydelse så tillvida att intervjuaren har ställt frågor och följdfrågor med utgångspunkt ifrån det observerade lektionstillfället.

4.4 Kvalitativ intervju

Den troligtvis mest använda metoden inom kvalitativ forskning är intervjun. Enligt Bryman (2002) utmärks kvalitativa intervjuer av några särdrag. Kvalitativa intervjuer är ostrukturerade och inriktade på generella frågeställningar som öppnar upp för intervjupersonens egna uppfattningar och synsätt. Med ostrukturerad menas här inte att intervjun är rörig och oplanerad utan att den inte följer en detaljerad intervjuguide. Man vill ha fram den intervjuades egna ståndpunkter i en kvalitativ intervju. Den är flexibel och tillåts ta olika riktningar för att finna ut vad informanterna finner relevant och nya frågor kan uppkomma under intervjuens gång (Bryman, 2002). Geertz (i Bryman, 2002) menar att man eftersträvar fylliga och detaljerade svar som stärker validiteten, d.v.s. överförbarheten. I kvalitativa intervjuer kan en person intervjuas flera gånger och man kan återkomma till personen med samma eller kompletterande intervju.

Jag vill ge individen fritt spelrum att uttrycka sin personliga syn på beröm. Här tar jag fasta på det som sägs i artikeln *Qualitative research in music education* av Bresler och Stake (1992) att värdet av en kvalitativ undersökning ligger i intellektuell nyfikenhet ”studying what needs to be better understood rather than on what can be funded or will be pleasing to patrons and readers”(Bresler & Stake, 1992, s. 79). Den kvalitativa undersökningen är som Bresler och Stake (1992) beskriver den icke jämförbar utan den försöker mer förstå det specifika i de uttalanden som den som blir intervjuad ger, hellre än att förstå hur de skiljer sig från andras.

I min undersökning var jag i valet och kvalet om jag skulle använda mig av den helt ostrukturerade intervjuformen där intervjuaren bara ställer en enda fråga eller förhåller sig fritt till ett antal teman, eller den semistrukturerade intervjuformen där intervjupersonen fortfarande har stor frihet att utforma svaren men intervjuaren följer en intervjuguide med vissa teman som ska behandlas under intervjun (Bryman, 2002). Valet föll på den semistrukturerade intervjuformen eftersom min uppsats kretsar kring ett tydligt fokus, beröm. Intervjun styrdes också av de teman som synliggjorts under de observerade lektionerna. Intervjun behövde alltså en viss struktur men förutom några generella frågor och några mer specifika så lät jag intervjuprocessen vara flexibel. Ordningen på frågorna kunde variera mellan de olika intervjuerna och jag tillät mig att ställa nya frågor om ett intressant tema dök upp. Det var spännande att få följa intervjupersonerna i de riktningar som intervjuerna tog beroende på vad informanterna

tyckte var viktigt för att förklara sitt agerande, sina tankar och beslut. Denna flexibilitet är enligt Bryman (2002) typisk för och att föredra i en kvalitativ intervju.

Bryman (2002) menar att den semistrukturerade intervjun är att föredra när man behöver jämföra flera olika intervjuer. Liknande eller samma frågor visade sig vara användbara för att utläsa tendenser hos lärarna då det gäller att ge beröm. Därför följde intervjuerna en intervjuguide som dock omvandlades och omformades allt eftersom undersökningen fortskred. Bryman (2002) skriver så här om flexibilitet: ”Flexibilitet är av betydelse när det gäller frågornas ordningsföljd, uppföljning av ett svar och då man behöver klara ut oklarheter och motsägelser i svaren”.

I mitt intervjuarbete har jag haft stor användning av Thomas Gordons teorier om *aktivt lyssnande* (beskrivet i Maltén, 1998). Maltén (1998) poängterar vikten av följdfrågor för att försäkra sig om att man har förstått budskapet rätt. I det aktiva lyssnandet försöker man komma bort från förutfattade meningar och generaliseringar i sitt lyssnande, och med hjälp av olika tekniker försäkra sig om att man har förstått budskapet. Genom aktivt lyssnande signalerar man dessutom tillbaka till sändaren att man *verkligen har förstått* budskapet vilket brukar resultera i att motparten öppnar sig för mer djupgående samtal (Maltén, 1998).

4.5 Utförande

Min insamling av data skedde i två steg. Steg 1 bestod av inspelning av en instrumentallektion. Steg 2 bestod av inspelning av intervjuer. Både den observerade lektionen och intervjun har spelats in med två digitalbandspelare med hög ljudkvalité. Inget bortfall och inga tekniska problem uppstod under datainsamlingen. Materialet har varit lättlyssnat och smidigt att transkribera och analysera. Den kvalitativa forskningen är inte bara intresserad av *vad* intervjupersonerna säger, utan även *hur* de säger det menar Bryman (2002). Vikten av en bra och lättlyssnad inspelning understryks av Bryman (2002) eftersom många timmar läggs vid att lyssna och stor hänsyn måste tas till intervjupersonens ordval och språkliga nyanser. Det är dessutom inte lämpligt att vara tvingad att föra anteckningar under intervjun utan fokus bör ligga på det som sägs och hur det sägs. Kvalitén i den kvalitativa intervjun ligger bl.a. i att den är personlig, och den ska i möjligaste mån liknas vid ett samtal (Bryman, 2002). Detta kräver ögonkontakt och respons från intervjuaren. Fokus på intervjusituationen och kontakt med intervjupersonen behövs också för att intressanta synpunkter ska kunna följas upp. Två bandspelare användes för att vara säker på att materialet blev dokumenterat. För att

vara så diskret som möjligt användes en digital bandspelare med inbyggd mikrofon eftersom en mikrofon framför intervjupersonen lätt kan skapa oro (Bryman, 2002).

4.5.1 Observationer

Christers lektion hölls i en musikal på en skola efter skoltid. Christers lektion pågick i 20 minuter. Anns lektion hölls i hemmiljö hos Ann en tidig eftermiddag efter skoltid i 30 minuter. Lina undervisar på en kulturskola i eget undervisningsrum där två elever undervisades i 30 minuter. Sofias lektion var 20 min lång och hölls i en liten sal på en skola, efter skoltid, en tidig eftermiddag.

4.5.2 Intervjuer

Intervju 1 med Christer hölls i ett helt ostört rum där Christer undervisar dagtid. Intervjun varade i något över 40 minuter. Något längre än de andra eftersom det var den första intervjun och jag inte riktigt hade klart för mig hur mycket material som behövdes. Efter denna intervju bestämde jag mig för att försöka hålla intervjuerna till 30 minuter.

Intervju 2 med Ann hölls i undervisningsrummet i hennes hem. Samma rum där den inspelade lektionen hölls. Det är sen eftermiddag och Ann har jobbat hela dagen. Intervjun varade i ca 30 minuter.

Intervju 3 med Lina hölls i en stor sal på kulturskolan där hon arbetar. Vi gick lite avsides för att få vara ostörda med intervjun. Helt ostörda förblev vi dock inte utan vid något tillfälle var någon tvungen att gå genom rummet och säga ”hej” och ”förlåt att jag stör”. Lina hade korta kärnfulla svar och det var svårt att genomföra de 30 minuter som jag hade bestämt. Intervjun blev något kortare.

Intervju 4 med Sofia spelades in i samma rum där instrumentallektionen hölls. Intervjun skedde en tidig eftermiddag innan första eleven skulle komma. Intervjun varade i ca 30 minuter. Inget störde vårt samtal.

4.5.3 Intervjufrågornas utformning

Två intervjufrågor med koppling till syftet och undersökningens forskningsfrågor fick alla informanter svara på:

- Vad tänker du om att ge beröm till dina elever?
- Vad är det som motiverar dina elever att spela musik?

I intervjuerna var det viktigt för min undersökning att få lärarna att känna sig trygga och verkligen delge mig hur de tänker kring beröm. Därför poängterade jag flera gånger att

det var deras tankar kring beröm som jag var intresserad av och att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar. Efter de inledande huvudfrågorna tog intervjuerna olika riktning och jag följde med och ställde följdfrågor som hade till uppgift att vara uttolkande utan att påtvinga intervjupersonerna mina egna tolkningar. Enligt Kvale (i Bryman, 2002) ska intervjuaren vara insatt, strukturerad, tydlig, sensitiv, öppen, styrande, kritisk, visa hänsyn och komma ihåg, d.v.s. hålla reda på vad som har sagts och kunna relatera tillbaks till detta under intervjuens gång. Intervjuaren ska också kunna *balansera* i betydelsen att om man säger för mycket riskerar man att göra intervjupersonen passiv och säger man för lite kan intervjupersonen få känslan av att svaren är ”fel” eller inte ger de svar som hade förväntats (Se vidare Kvales lista över krav på intervjuaren i Bryman 2002, s.306). Övriga punkter som jag tog fasta på i intervjuerna återfanns i *aktivt lyssnande* (Maltén, 1998). Det innebar att jag bekräftade att jag hade förstått vad som sagts och om jag var osäker på något så ställde jag utredande följdfrågor. Genom *verbala uppmuntringssignaler* där, enligt Maltén (1998), samtalspartnern måste stimuleras att analysera och skilja ut sina egna upplevelser på innehålls-, relations- och känslonivå. Observationerna fungerade som vägledare under intervjun för att påminna läraren om hur hen hade använt berömmet under lektionen. T.ex.

Ibland blir du mer precis i ditt beröm som t.ex. ”Nästan, fint, du är riktigt bra på rytmerna” eller ”Du det här låter ju jättefint alltså, klingar ju riktigt snyggt eller hur?” (Intervju Christer, 2014-09-12).

Efter att ha transkriberat lektionstillfällena formulerades vissa frågor som senare ströks eftersom de under intervjun upplevdes som alltför ledande.

4.6 Tillförlitlighet

Det observerade lektionstillfället var både en fördel och en nackdel för intervjutillfället. En aspekt som eventuellt kan ha färgat intervjusituationen var att informanternas tankar om beröm inte alltid stämde överens med hur de handlade i praktiken. Följdfrågor som uppstod under intervjun påverkades möjligtvis av vad intervjuaren hade sett i praktiken.

Bryman (2002) förklarar vikten av djup i den kvalitativa forskningen, inte av bredd som man däremot eftersträvar i den kvantitativa forskningen. Föreliggande studie fokuserar på att ta fram det kontextuellt unika i musiklärarnas upplevelser och tankar kring att ge beröm. Bryman (2002) menar att överförbarheten till en annan kontext är en empirisk fråga och att forskarens uppgift är att lämna över data med täta beskrivningar

av det kontextuellt unika med vars hjälp vi kan bedöma hur pass överförbart detta är till en annan miljö eller tid. Data i denna studie ska förhoppningsvis vara överförbara till instrumentalundervisning i stort och för nyutexaminerade musiklärare att relatera till i sin egen undervisning. Under observationen försökte jag få deltagarna att ta så lite notis som möjligt till att jag befann mig i rummet. Jag var rädd att informanterna skulle ändra sitt beteende på grund av att jag befann mig i rummet. Bryman (2002) kallar det för den *reaktiva effekten* och pekar på problemet med att själva undersökningen i sig kan vara en påverkansfaktor som kan få informanterna att ändra sitt beteende. I intervjuerna frågade jag informanterna om deras undervisning hade påverkats av att jag spelade in. Ingen såg det som en påverkansfaktor. ”Nej, det är ganska vanligt att föräldrar sitter med så det är ofta någon till i rummet” var ett svar på frågan om lektionen påverkades av att jag satt i rummet och spelade in.

4.7 Etiska aspekter

Jag har utgått från vetenskapsrådets etikregler (Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, 2002). Informanterna har fått veta forskningens syfte och deras roll i undersökningen och sedan ombetts att informera sina elever och deras föräldrar för ett godkännande. Informanterna har fått veta att deras medverkan har varit frivillig och att de kunnat avböja deltagande närsomhelst. Informanterna har också fått veta att inspelningarna på band endast skall avlyssnas av forskaren. Informanterna, deras elever och skola har anonymiserats i denna uppsats. Informanterna har varit trygga med att ingen information om dem eller om vem som sagt vad i denna undersökning har kunnat nås av någon annan än mig.

5 Resultat

5.1 Observationer

Under lektionerna är samtliga lärare väldigt drivande. Det mesta av det som händer under lektionen initieras av läraren med något enstaka undantag där eleven spelade stycket en gång till på eget initiativ. Lärarna är engagerade och för sina lektioner framåt med uppmuntran, instruktioner, frågor och beröm. Av sammanlagt 84 minuters lektionstid bestod 41 minuter av spel på instrumentet och 42 minuter av prat. Av de meningar som uttalades under lektionstiden stod lärarna för 71 procent och eleverna för 29 procent. Elevernas meningar bestod mestadels av korta svar på frågor eller verbala bekräftelser av vad läraren sa. 35 procent av lärarnas meningar innehöll någon form av beröm. Lärarnas beröm bestod i stor utsträckning av superlativer efter spel på instrumentet. Ord som används frekvent är "Visst!" "Javisst!" "Snyggt!" "Jättebra!" "Kanon!" "Precis!" "Perfekt!" "Det funkar jättebra!"

Personligt beröm var ovanligt och förekom endast vid några få tillfällen. Ofta var lärarna snabba och tydliga med sitt beröm men vid de tillfällen då de hade en impuls att lägga ut texten i berömmet så blev de mer svävande och sökte ord.

Detta var en kort reflektion över de lektionstillfällen som observerades. För att göra en fullständig analys av observationerna skulle man behöva gå igenom lektionerna med lärarna och analysera tillsammans med dem vad berömmet syftade på och vad de ville uppnå med det. Kohn (1993) menar att forskning som finns inom området beröm och motivation måste hantera den stora variation som betydelsen av berömmet kan ha. Även tonfall och relationen mellan elev och lärare har betydelse för vad berömmet får för effekt menar Kohn (1993). Denna undersökning skulle bli alltför omfattande om en grundligare analys av berömmet under lektionerna inkluderades.

5.2 Intervjuer

Här presenteras resultaten av intervjuerna med undersökningens syfte och huvudfrågor som bakgrund. Resultatet behandlar två teman, nämligen beröm och motivation. I resultatdelen får beröm stort och långt utrymme, medan motivation ett betydligt kortare. Förklaringen till detta är att huvudfokus för undersökningen är fenomenet beröm och motivationsdelen har som syfte att lyfta fram alternativ till beröm som drivkraft hos

eleverna. Intervjun innehåller endast en fråga om motivation och betydligt fler om beröm.

Teman och analyskategorier är baserade på musiklärarnas föreställningar och idéer om att berömma sina elever.

5.2.1 Vikten av att berömma

Samtliga informanter tycker att det är jätteviktigt att vara generös med beröm i sin undervisning. De har lite olika förklaringar till varför de tycker det är viktigt.

För Ann är det något intuitivt i att ge beröm som Ann bejakar och som har följt henne ända sedan hennes första tid som lärare. Det fanns naturligt i henne, ”att puffa på” som hon själv uttrycker det. Ann tycker att det är jätteviktigt att berömma. Hon säger:

För minsta lilla grej. Alla behöver beröm. Det spelar ingen roll om man är 4, 15 eller 80 år. Beröm behövs för självförtroendet, för att känna sig trygg, för att känna glädje i att lyckas även om det är lite, lite. Eleven slappnar av och känner att den har gjort något bra. Beröm skapar trygghet som ger positiva ringar så att annat kan bli bättre (Intervju Ann, 2014-09-15).

”Beröm är viktigt” säger Sofia och hon vill vara frikostig med beröm. Beröm är ett sätt att visa engagemang tycker Sofia. Undervisningen ska vara en positiv upplevelse och där hjälper lite uppmuntran i form av beröm. Sofia berömmar för att stärka självförtroendet hos eleverna. ”Även om det bara gäller tre toner så ska eleven känna sig stolt och känna att de kan det här” resonerar Sofia.

Beröm är jätteviktigt och det gör skillnad säger Lina:

De spelar bättre och de får mer självförtroende. Eleverna ska känna att det de gjort är bra och att de ska vara stolta över det. En känsla av trygghet som de kan ta med sig när de hamnar i andra situationer utanför undervisningen. (Intervju Lina, 2014-09-18).

Berömmet är medvetet använt i Linas undervisning. Kontinuerligt beröm motverkar press och spänningar. Lina tror på att lärandet fungerar bättre i ett positivt ”mood” och det ser hon som sin uppgift att skapa genom att berömma. Lina nämner ”flow” som ett annat redskap att nå ett bättre ”mood”. Man kan t.ex. förenkla uppgiften om arbetet och lärandet inte fungerar. Ett bättre flöde uppstår och pressen minskar. Christer ger beröm med syfte att saker och ting ska bli gradvis bättre.

5.2.2 Beröm som en del i en process

Något som återkommer i de olika intervjuerna är informanternas sätt att se på beröm som en del i en process. De ger beröm som en vägledare under processens gång ”så att de vet att de är på rätt väg” som Lina uttrycker det. Målet är att få uppleva en helhet i form av ett klingande resultat. Spelet på lektionerna syftar till att nå fram till en slags mikrokonsert säger Christer och tillägger ”Även om det bara är jag och eleven i det lilla rummet”. Detta ger en känsla av helhet som eleven kan uppleva positivt och som är viktig, tycker Christer. Nyckeln i Christers undervisning är progression. I en progression finns det en meningsfull uppgift för berömmet att hjälpa till framåt, säger Christer. ”Tydligt beröm för detaljer, det där var bra, och så en massa sådana ”bra” längs resans gång och så har vi en helhet”. Gradvis vill Christer att eleverna ska förstå processen för att sedan kunna ta med sig det vidare i livet. *Processberöm* fungerar enligt Christer på följande sätt: ”Vi är i det och den detaljen var väldigt bra men vi ska vidare”. Christer är också noga med att tala om att ”nu är det färdigt, det här är musik, det här kan vi spela för publik.” Arbetet ses då som en fullbordad process.

Det är jätteviktigt att eleven förstår vad den ska göra eftersom 99 % av tiden, när vi pratar om äldre och vuxna elever, ska de ju tillbringa med instrumentet själva (Intervju Christer, 2014-09-12).

Christer berättar att Ella (fingerat namn) är lätt att ha som elev. Hon är driven med mycket självgående motivation. Ann bygger upp ett självförtroende hos eleverna genom att vara vaksam på minsta lilla framgång och berömma:

Det finns alltid någonting i varje lektion som går bra. Beröm fungerar som en bekräftelse på det man gör så att man vet att man klarar saker (Intervju Ann, 2014-09-15).

Berömmet används som en sporre för att komma vidare när det går trögt. Ann ser som sin uppgift att leda i processen som för hennes del formuleras och uttrycks med orden ”inte ge upp - gå vidare – beröm som ger liten känsla av att lyckas – bli klar med ett stycke”. Detta ger en stor känsla av att lyckas. Att leda består inte bara i att berömma utan också av att förmedla teknisk kunskap såsom teknik, avslappning, musikalitet o.s.v.

Berömmet ska inte bara komma efter ett lyckat resultat. På vägen kan det ”skita sig” som Lina säger, och då behövs en uppmuntran. Lina använder berömmet för att få eleverna att fortsätta och att utvecklas. Hon säger:

Man måste jobba för att nå, ingenting kommer gratis. Visst man kan ha lite talang men alla måste ju kämpa och öva (Intervju Lina, 2014-09-18).

Lina poängterar att man har så lite tid tillsammans med eleverna så de måste bli uppmuntrade att jobba på egen hand. Orkesterspel och projekt är viktigt för där får eleverna ta ansvar, eftersom mycket ska fixas och göras. Lina berömmar eleverna för att de visar att de vill ta ansvar för sina uppgifter och ”peppar” dem med beröm när de tvivlar på sina möjligheter att klara av uppgiften de har fått ansvar för. Lina hjälper eleverna att förstå hur processen fungerar. Ett exempel kan låta så här: Eleven säger ”Det kommer aldrig att gå” och Lina svarar ”Men, nu har du ju satt en tredjedel, det är ju svinbra”.

Christer menar att grunden till att kunna ge beröm på ett bra sätt är att materialet/stycket har en väl anpassad svårighetsgrad.

Eleven får ju aldrig uppleva att, åh det var ett misslyckat stycke och veckan efter var det ännu ett misslyckat stycke. Då upplever eleven att berömmet inte stämmer överens med resultatet och då har berömmet ingen funktion. Ett väl anpassat material är viktigare än beröm. Lagom utmaning är ett nyckelord (Intervju Christer, 2014-09-12).

Stycket ska vara utmanande men inte omöjligt. Om det skulle vara för svårt och resultatet inte blir tillfredsställande måste man ha ett nytt stycke som passar bättre och återigen sikta på ett lyckat resultat menar Christer.

5.2.3 Kan det bli för mycket beröm?

En fundering hos informanterna är att en viss försiktighet med superlativerna kan vara på sin plats så att betydelsen av berömmet inte går förlorat.

Intervjuaren ställer frågan om det kan bli för mycket av beröm och Ann svarar: ”Tveksamt, men det kan gå inflation i berömmet om man använder det för mycket och då tappar det sin funktion” (Intervju Ann, 2014-09-15). Ibland tycker Christer att han använder lite för mycket överord på vägen, t.ex. ”superbra!” för att eleven lyckades komma ihåg det där fisset i andra takten, men ”sen var det lite synd att du glömde det i tredje takten”. Ett problem kan vara att superlativen har gått åt på vägen. När helheten ska berömmas så finns det inga superlativer kvar. Christer ger ett exempel - ”om man har använt ordet ”kanon!” på vägen så blir det platt att använda det igen”.

Ann uttrycker efter en stunds eftertanke att hon inte tror att eleverna känner sig pressade av att få beröm. Hon har inte upplevt det så. Hon nämner att en vikarie hon hade en gång påstod att man inte skulle berömma sina elever. Det kändes helt fel tyckte hon.

5.2.4 Den tysta och kritiska läraren

Musiklärarna är alla fyra skeptiska till en tyst och kritisk lärare. En lärare som är frikostig med beröm ses som en motsats till en ogenerös och krävande lärare.

Christer är kritisk till läraren som är fåordig och tillrättavisande på vägen och först när helheten är godkänd berömmar. Ett antal ”det där var inte bra” innan stycket är färdigt och först då kommer berömmet är inte ett bra sätt enligt Christer. Han väljer hellre att bekräfta med beröm: ”Bra med fisset där och så ska vi komma ihåg att ta det i nästa takt också”.

En tyst lärare som inte berömmar och som därigenom skapar en pressad stämning är motsatsen till den berömmande och flowskapande läraren menar Lina. Det är svårt för Sofia att föreställa sig ett scenario där man inte berömmar. Det känns likgiltigt och oengagerat tycker Sofia: ”Man får ge allt i 20 minuter annars blir det ju tråkigt” och ”efter konserter är det viktigt att vara positiv och tala om vad det var som gick bra för eleven”, säger Sofia.

Motpolen till beröm är enligt Ann ”att fostras hårt”. Hon tycker det är helt fel att inte ge beröm.

5.2.5 Tydlighet i vad berömmet syftar på

Ett ”bra” rakt ut i luften har ingen funktion menar Sofia. I balans med konstruktiv kritik får berömmet en mening. Eleven måste få veta vad som fungerade och vad som inte fungerade. Sofia uttrycker tanken så här: ”Det där var bra, men...” och ”eleven får inte känna att den är dålig men den ska veta vad som kan förbättras i stycket”. Sofia preciserar:

Vissa elever är osäkra och behöver försäkras om att de är bra. Då kan berömmet vara bra på det sättet. Som en stämningshöjare. Förstärka positiva tendenser hos eleven. Det kan också gälla elever som hela tiden avbryter sig. Då kan en försäkran om att ”det är bra” få eleven att uppnå en större kontinuitet i spelet.(Intervju Sofia, 2014-09-19)

Nervösa och stressade elever får mer uppmuntran och mindre konstruktiv kritik. Sofia menar att det måste komma någonting ut av berömmet. Eleverna måste lära sig någonting av det ”så att de får någonting att tänka på, att jobba med”, säger hon. Utveckling kan också vara viktigt att berömma eleven för, att det har gått framåt och det kanske förhållandevis snabbt också. Berömmet kan också hjälpa eleven att se helheten, att det låter fint, att eleven har utvecklats och att eleven själv får en uppfattning av utvecklingen. För Christer är det viktigt att eleven vet vad läraren berömmar. Berömmet

är starkt kopplat till en viss prestation. Christer exemplifierar: ”Fint, du är riktigt bra på rytmerna” eller ”Du det här låter ju jättefint alltså, klingar ju riktigt snyggt, eller hur?”

Ann bekräftar begåvningen och hon är noga med att eleverna vet vad de får beröm för:

Till och med en liten klisterlapp till de små barnen för en speciell grej de gör så att de vet vad de får beröm för. De ska veta att de har gjort någonting bra. Det är inte för min skull de får beröm. De ska veta att de har lyckats och att de är på väg (Intervju Ann, 2014-09-15).

Bekräftelsen på att budskapet har gått fram ser hon i ”tindrande ögon” inte på grund av berömmet från läraren utan därför att det har gått bra att spela.

Lina har tydliga mål med sin undervisning och det vet eleverna om. Det skapar utrymme för positivt samarbete och ”då kan man ställa krav och även ge kritik. Det här och det här ska vi göra och det ska vi jobba för nu”. Att inte jämföra sig med andra tycker Lina är viktigt. Hon tydliggör individuella mål för eleverna och berömmar eleven utifrån detta. ”Det här är ditt mål och man behöver inte jämföra sig så mycket med andra utan nu har du uppnått det här”. En sådan kommentar kan följas av beröm. Kortsiktiga eller långsiktiga mål kommer från eleverna själva. Svårast tycker Lina det är med dem som inte har så långsiktiga mål.

Att ha ett syfte med berömmet är viktigt tycker Sofia. Att poängtera det som går bra när mycket annat går lite trögt är på samma sätt viktigt anser Sofia. Att lyfta fram det som är bra är kanske det viktigaste syftet med att använda beröm. En elev kan ha svårt med noter men har en fin ton och då är det viktigt att eleven känner sig stolt och nöjd med det som är bra och sedan ser positivt på att jobba med det som går mindre bra.

5.2.6 Beröm för ansträngning

Elever kanske inte når ända fram men om de har ansträngt sig så måste det uppmärksammas, d.v.s. ansträngning ska berömmas säger Sofia. Sofia återkommer under hela intervjun till den viktiga balansen mellan krav och beröm. Speciellt med de äldre eleverna är det ”ok” med lite högre förväntningar och krav. Förväntningarna liksom kraven gäller elevernas ansträngningar och lust att öva, att de anstränger sig för att nå sina mål. ”Du måste öva mer annars funkar inte detta och detta”, kan Sofia argumentera. Under samma lektion kan man berömma smådetaljer, men se kritiskt på den ännu inte uppnådda ”helheten”. Här blir balansen mellan uttalat krav och beröm oerhört viktig att nå. ”Man kan inte bara stå och vara snäll”, det blir uddlöst menar Sofia. Lina berömmar i förhållande till insatsen. När det är lite extra så berömmar hon också lite extra. Särskilt mycket beröm får de för ansträngning:

När jag märker att de har övat, då tar jag i riktigt, från tårna, när det är bättre än det var innan, att ha fördjupat sig i musiken, kanske ha lyssnat, funderat, kollat in och övat. De är verkligen bättre än tidigare. Det ska berömmas (Intervju Lina, 2014-09-18).

Lina nämner ofta ”övning” under intervjun. Det är viktigt för henne att eleverna övar. En förståelse för sambandet mellan teknikövning och resultat vill hon förmedla till sina elever. ”Jag vill kunna spela det där”, säger eleven. ”Ja, men då måste du jobba med det här och det är inte gjort på en vecka”, förklarar Lina. Det tar kanske ”ett halvår innan det är klart, men då kommer du att kunna lira det där”. Lina ger helt enkelt information om vart ansträngning kan leda.

5.2.7 Beröm för begåvning

Sofia berömmar egenskaper och begåvning för att eleven ska veta att den har en potential.

Ann ser inte att ge beröm för personliga egenskaper som något problem. Ett exempel från hennes lektion kan tydliggöra detta då hon säger: ” Ja, och det är ett bevis på att du har ett gott musiköra, mmm... toppen!”

Man märker ganska snabbt om någon elev har lite mer och det kan man gott få höra. Att medvetandegöra detta skapar en trygghet för eleven. Något man redan kan och som man kan luta sig emot. Eleven tänker ”Jag vet att jag har en begåvning i det här så jag kan liksom vara trygg i det.” Så hoppas jag att eleven känner och att den kan slappna av i det (Intervju Ann, 2014-09-15).

Då intervjuaren frågar om Lina anser det vara riktigt att ge beröm för personliga egenskaper svarar Lina att det är i sin ordning ”speciellt med de äldre eleverna”. Lina vill att de ska ta tillvara sin begåvning och talang. Uppmuntran av personliga egenskaper måste följa på en insikt hos eleven att man måste anstränga sig för att nå målen. Att ”inte ta någonting för givet” som Lina uttrycker det.

5.2.8 ”Lysande!”

Intervjuaren leder in Sofia på frågan om vilket språkbruk som används då berömmet formuleras. Det är bra att variera sig tycker Sofia. Hon smakar på ordet ”Lysande!” Om eleverna alltid får höra samma grej så förlorar det i betydelse. Man kan byta ut vissa ord om man tycker det blir tjatigt. Berömmets effekt kan också påverkas negativt om de alltid får höra ett beröm som kläs i samma språkliga dräkt. Då riskerar berömmet att förlora i betydelse och då är det dags att variera språkbruket. Vokabulären måste göra intryck på eleven och får inte bli slentrian. Sofia tycker att ordet ”bra” alltid är gångbart. Det betyder många olika saker och kan användas i många sammanhang och är i grunden

en stämningshöjare. Men de andra orden bör varieras. Man kan starta med ett ”bra” och sedan lägga ut texten. Christer kan med viss tvekan konstatera att det finns skillnader i beröm på vägen då man säger ”Bra! Men...” och beröm efter uppnått resultat då man kan understryka den goda insatsen med ”Det där var jättebra, super, kanon”.

5.2.9 Förväntningar

Intervjuaren frågar om Christer ser den lilla progressionen i varje situation i undervisningsarbetet och Christer svarar jakande och fortsätter:

Om man som pedagog har vänt på det dit, genom att ha arbetat med eleven, så får vi ju en massa positiva upplevelser. Det enda man med säkerhet kan hålla sig till som lärare är att kurvan ska peka uppåt. Det finns en missuppfattning av pedagogyrket som lyder ”hur många ska bli musiker, har du någon som ska in på musikhögskolan? Du gör väl bara det här jobbet för att alla ska bli snorskitbra och vilja bli musiker”. I en del människors tankevärld är det bara det som räknas (Intervju Christer, 2014-09-12).

Christer menar att de som förväntar sig det fattar inte vad yrket handlar om. Christer har haft *en* sådan erfarenhet under sin långa tid som pedagog. En elev där progressionskurvan pekade rakt uppåt från tredje lektionen. Den personen visar vad det finns för möjligheter. Men det är nuet som räknas. Förväntningar om framtida prestationer är inte funktionellt enligt Christer. ”Jag vet att vinkeln ska se ut så här (uppåt) det är min uppgift”, säger Christer. Christer känner absolut ingen press att leverera musiker.

5.3 Motivation

Christer menar att veckorutinen och progression är viktigt för ett barns motivation, att instrumentlektionen ingår i veckoschemat. Med ett minimalt intresse kommer utvecklingskurvan då att vara lätt stigande och med minsta lilla intresse så finns ingen hejd på hur kraftigt stigande den kan bli menar Christer. Christer menar att i progressionen ingår något nytt som kan vara en ny ton, ett nytt moment eller en ny och annan genre som blir motiverande. Det är också tydligt att samtalet med eleven är viktigt för motivationen. I samtalet ska man kunna ställa frågor som kan sätta igång elevens autonoma krafter. Inga ja- och nej frågor utan ”ska man fråga något så ska det vara något som verkligen kan utvecklas av eleven mer eller mindre självant”:

Det kan handla om inställningen till spelet, inställningen till musiken, ja allting annat än om man bara pratar lite allmänt. Man ska ha den respekten för eleven på alla plan (Intervju Christer, 2014-09-12).

Det är svårt med motivation menar både Ann och Lina. ”Man måste hitta något som de är intresserade av” säger Lina. Ann menar att glädjen i att kunna spela är motiverande och att det är lärarens roll att leda eleverna i denna process mot att kunna. Ibland går det trögt och då kan beröm sporra till att kämpa menar Ann.

Högt tempo och framåtskridande under lektionerna är motiverande enligt Sofia. Det sociala är viktigt liksom att få träffa andra och spela t.ex. i en orkester. Musiken är en väg till nya sociala sammanhang, som i sin tur kan vara en drivkraft att bli bättre i sin musikaliska utövning. Att eleverna tycker om att gå till lektionen är också motiverande menar Sofia.

Att eleverna utvecklas och når längre med sitt spelande är enligt Lina motiverande både för eleverna och för läraren. När eleven har väldigt lite motivation är det viktigt att hitta rätt material, något de verkligen gillar (musikstil, låt) och försöka att öka intresset och motivationen på det sättet. Lina blir själv motiverad av utmaningar och bredd och hon tycker också att hon får mycket tillbaks från eleverna. Att som lärare få igång en dialog med barnen är ett fint resultat och en god grund för den egna motivationen. Dialogen fungerar helt enkelt som feedback för Lina. Hand i hand med tanken att utveckling är motiverande går tanken att eleverna ska öva, en förutsättning för att kunna utvecklas. Övningen måste då vara rolig och hon är försiktig med teknikövningar till de som har svårt att hitta rätt motivation. Att varva teknikövningar med låtar är ett bra koncept tycker hon. Lina nämner också flöde i undervisningen som en källa till motivation. Att få ett större flöde i undervisningen genom att t.ex. förenkla repertoaren om det skulle behövas.

6 Diskussion

Syftet med denna undersökning är att belysa hur 4 instrumentallärare tänker kring att ge beröm till sina elever och vad de tror motiverar eleverna att spela ett instrument. I syftet ingår också att ställa lärarnas tankegångar mot en forskning som bland annat vill nyansera den allmänna uppfattningen om att beröm är motivationshöjande.

Resultaten av studien visar att lärarna tycker det är viktigt att berömma sina elever. Det är ett sätt att visa engagemang och skapa god stämning. Berömmets roll är vägledande och fungerar som en del i en process från detaljer till helhet. Beröm behövs och det skapar självförtroende. Lärarna ser inga problem med att berömma och det kan inte bli för mycket beröm. Möjligen kan det gå inflation i berömmet om det är alltför frikostigt utdelat och det förlorar i så fall i betydelse. Lärarna anser att berömmet är medvetet utdelat. Lärarna anser också att det är viktigt att eleven vet vad berömmet syftar på.

Vad det gäller motivation så är valet av material viktigt. Låtmaterialet ska vara varierat och läraren måste erbjuda något som blir intressant för eleverna. Progression, utveckling och att i förlängningen kunna spela ett instrument är andra viktiga motivationsfaktorer. Att ha en dialog med eleverna är inspirerande för både lärare och elev. Några lärare tycker det kan vara svårt att motivera eleverna.

I detta kapitel möts resultatet, min analys av detsamma och vad litteraturstudierna haft att säga om andra forskares tidigare rön. Jag kommer i diskussionen också att ta fasta på vissa saker som jag finner anmärkningsvärda i studien. Diskussionen ger upphov till vissa frågor som kanske inte finner svar i denna text men som manar till fortsatt diskussion.

6.1 Metod- och resultatdiskussion

Det finns en anmärkningsvärd samstämmighet mellan teoridelen och resultatdelen. Det är också tydligt att lärarna är märkligt överens sinsemellan om när och hur de berömmar. Vad kan det bero på? En misstanke finns om att problemet ligger hos intervjuaren och observatören. I denna undersökning har intervjuare och observatör varit samma person. Det är omöjligt att undvika subjektivitet. Det är jag som har valt litteratur till teoridelen. Det är jag som med mina förkunskaper och mitt speciella intresse för beröm observerar lektionen och slutligen väljer vilken riktning och vilka

teman som tas upp i intervjun. Frågan är om en större objektivitet hade kunnat uppnås om lärarna hade intervjuats av någon som inte var påläst och om intervjuerna inte hade föregåtts av observerade lektioner. En helt ostrukturerad intervju hade kanske också gett ett mer differentierat resultat. Att som Bryman (2002) förespråkar föra intervjun som ett samtal utan intervjuguide. Det homogena draget i resultatet kan också ha berott på urvalet. Var det ett misstag att välja en grupp erfarna lärare? Hade resultatet blivit mer differentierat om en grupp oerfarna lärare hade ingått i urvalet? Kan det vara så att erfarenheten hos dessa lärare bidrar till ett resultat som överensstämmer med forskningsresultat. Med lång erfarenhet har dessa lärare helt enkelt anpassat sitt beröm så att det stärker elevens inre motivation. Här har vi också att ta i beaktande att instrumentalundervisningen präglas av frivillighet och att eleven slutar om intresset svalnar. Motivation hos eleven blir en fråga om att behålla en kund. Christer uttrycker bl.a. glädjen i att ha en ”elev med självgående motivation”. Vad har det för betydelse för motivationsarbetet att eleven slutar om den inte är motiverad? En jämförelse med motivationsarbete i den obligatoriska skolan hade varit intressant. Är instrumentallärare experter på självstyrda elever? Har det överhängande hotet om att eleven ska sluta utrustat erfarna instrumentallärare med effektiva strategier för att stärka inre motivation?

6.2 Beröm som motivationshöjande

Beröm kan absolut fungera som ett hjälpmedel att skapa motivation hos eleven men det krävs en medvetenhet hos läraren om vad det är man vill uppnå för att det ska fungera. Det finns en konfliktsituation i undervisningen mellan två ytterligheter som presenteras i forskningen och som även framkommer hos informanterna nämligen å ena sidan att man ska berömma frekvent och å andra sidan att man ska vara försiktig med beröm. Min uppfattning är att det är lärarens ansvar att anpassa utdelandet av beröm så att det alltid stärker elevens upplevelse av personlig autonomi och i förlängningen banar väg för autoteliska upplevelser och flow enligt Csikszentmihalyi (1994). Deci och Ryan (2000) menar att en lärare kan påverka elevernas möjligheter till upplevelsen av personlig autonomi genom att aktivt stärka elevernas ansatser till självstyre.

Kohn (1993) menar att berömmets betydelse för motivationen är beroende av hur det uttalas och hur det uppfattas. Lärarna i undersökningen är frikostiga med beröm och det går inte att helt utesluta att berömmet fungerar som ett styrmedel gentemot eleverna. I all välmening och med syftet att skapa en positiv stämning och självförtroende osv. men

vad som talar emot lärarnas sätt att använda beröm är deras syn på sin *egen* roll som så väsentlig för motivationen hos eleverna. Musiklärarna är alla fyra skeptiska till en tyst och kritisk lärare. En lärare som är frikostig med beröm ses som en motsats till en ogenerös och krävande lärare. Kohn (1993) menar att det är lätt att ta till beröm som respons, eftersom vi som regel är rädda att kritiska kommentarer utan komplimanger ska uppfattas som sterilt och kyligt. "Ett sätt att visa engagemang" säger Sofia. Det är viktigt att eleven upplever glädje menar Ann. Mot bakgrund av den forskning som presenterats i denna uppsats så är det väsentligt att urskilja källan till denna glädje. Källan till glädjen kan vara lärarens beröm för att han/hon är nöjd med elevens insats men källan kan också vara uppgiften i sig, d.v.s. att eleven lyckats lösa sin uppgift och är glad och nöjd med det.

Vad som talar för att lärarnas beröm stärker den inre motivationen är deras inställning till när och hur beröm ska användas som i mycket stämmer bra överens med de variabler som nämns i tidigare forskning.

6.3 Motivationshöjande variabler

Henderlong och Lepper (2002) argumenterar emot en strikt behavioristisk definition av beröm som verbal förstärkning och framhåller att beröm kan underminera, förbättra, eller inte ha någon effekt alls på inneboende motivation, beroende på en rad konceptuella variabler.

6.3.1 Ärlighet

Ann vill skapa ett gott förhållande till eleverna med hjälp av beröm. Om relationen är dålig menar Lundgren och Lökholt (2006) är risken att misstänksamhet färgar berömmet och det kommer att uppfattas som kontrollerande.

Christer är observant på ett möjligt problem med alltför mycket beröm. Han tror i likhet med Kohn (1993) att de många superlativen och det översvallande berömmet kan av elever uppfattas som oärligt. Kohn (1993) menar att berömmet måste vara ett spontant uttryck och att man ska känna sig fri att uttrycka denna spontanitet. Det är här informanternas kreativitet kommer in i bilden. Vokabulären måste göra intryck på eleven och får inte bli slentrian säger Sofia och nämner ordet lysande med en glimt i ögat.

Kohn (1993) menar att för att berömmet ska uppfattas som trovärdigt bör det också förändras i takt med elevens utveckling. Alla informanter nämner att berömmet är en

del i en process, en progressionsrörelse. De vill ge ”tydligt beröm för detaljer” som är på väg mot en helhet.

6.3.2 Specifikt beröm

Ett ”bra” rakt ut i luften har ingen funktion säger Sofia. Även för Ann är det viktigt att eleven vet vad den får beröm för och vad det är eleven har gjort bra. Kohn (1993) argumenterar för att berömmet ska vara riktat mot vissa aspekter av utförandet för att det lättare ska stämma överens med personens självbild. För samtliga informanter är det i enlighet med Kohn (1993) viktigt att eleven vet vad den får beröm för. Christer kan uttrycka tanken så här: ”Fint, du är riktigt bra på rytmerna” Detta tankesätt ligger i linje med forskning som visar att beröm som är specifikt, så att eleven känner och förstår innebörden och vad berömmet syftar på, stärker den inre motivationen (Lundgren & Lökholt, 2006). Henderlong och Lepper (2002) menar att om berömmet är generellt hållet så riskerar bedömningen att stämma dåligt med elevens egen uppfattning om sin förmåga. Sofia uttrycker med eftertryck att eleven måste få veta vad som fungerade och vad som inte fungerade. Det finns en liknande tankegång hos Alm (2013) som menar att om man inte vågar sig på en rättfram bedömning så är det lättare att ta till något snällt berömmande. Det verkar alltså krävas ett visst mod för att vara ärlig. När Sofia uttrycker ”I balans med konstruktiv kritik får berömmet en mening” så uttrycker hon en önskan om ärlighet i sitt bedömande. Kohn (1993) preciserar hur konstruktiv kritik kan se ut för att inte döda intresset. Kohn (1993) förespråkar att man uttrycker kritiken som ”problem som ska lösas” och att läraren involverar eleven i hur saker och ting ska förbättras. Sofia fortsätter att poängtera att något måste komma ut av berömmet – eleverna måste lära sig något av det. Kohn (1993) poängterar samma sak på engelska. ”The trick is to help people regard feedback as information they can use” (a.a., s.108).

Lärarna i denna undersökning följer ofta eleven genom stycket med små korta hejarop som ”bra”, ”javisst”, ”snyggt” osv. Detta sparrande är i enlighet med vad Lundgren och Lökholt (2006) menar en hjälp att lösa uppgiften och tydliggör även lärarens förväntningar vilket i förlängningen blir en förstärkning av den inre motivationen. Det hjälper helt enkelt eleven att i stunden lösa uppgiften på sitt eget sätt. Deci och Ryan (2000) menar att en lärare som är noga med att stärka autonomi/självstyre hos eleverna får elever som kan motivera sig själva och hitta värdet även i tråkigare sysslor som inte är självklart motiverande.

6.3.3 Beröm det de gör

Lina vill berömma eleverna för något de har *gjort* och hon vill att de ska vara stolta över det de åstadkommit. Kohn (1993) menar att beröm ska vara riktat mot prestation och inte mot person och förklarar att kommentarer om person sätter fokus på just person och barn tränas i att göra självet till föremål för allt de gör. Deci och Ryan (2000) menar att när självkänslan och personligt värde är avhängig av prestationen så rör det sig om en kontrollerad motivation. Kontrollen och pressen kommer inifrån men motivationen är att vara någon i någon annans öga.

6.3.4 Beröm för ansträngning eller begåvning

Lina berömmar elevers ansträngningar och utveckling, vilket förstärker det som Dweck (2012) kallar för ”growth mindset”. Detta stärker enligt Dweck (2012) elevernas uppfattning om att de själva kan styra sin egen utveckling genom ansträngning. Dessutom stärks elevens uppfattning att ett misslyckande inte huvudsakligen beror på bristande förmåga, utan snarare på otillräcklig övning eller ansträngning (Dweck, 2012). Lina berättar att hon kan tänka sig att ge beröm för egenskaper men inte förrän hon har försäkrat sig om att eleven har förstått vikten av ansträngning. Det är också framför allt de äldre eleverna som hon kan tänka sig att berömma för egenskaper. Henderlong och Lepper (2002) tar fram undersökningar som visar att framför allt äldre elever värderar beröm för egenskaper högt. Äldre elever kan, om uppgiften betraktas som simpel, uppfatta beröm för ansträngning som ett tecken på bristande förmåga (Henderlong & Lepper, 2002). För att komma förbi detta problem kan man istället ge processororienterat beröm som även innefattar strategier och koncentration.

6.3.5 Process- eller personorienterat beröm

Gemensamt för informanterna är att de säger sig vilja berömma eleverna fortlöpande i den utvecklingsprocess de är inne i. Enligt forskning av Kamins och Dweck (1999) så fungerar processororienterat beröm bättre än personorienterat beröm. Ann menar att om man berömmar för personliga egenskaper, t.ex. genom att säga till en elev: ”du har ett gått musiköra”, så stärks känslan hos eleven att det här är något jag redan kan och som jag kan luta mig emot. Frågan är då om detta ökar känslan av kompetens hos mottagaren, vilket i så fall enligt Lundgren och Lökholtz (2006) stärker den inre motivationen, eller om den dominerande upplevelsen är, att berömmet är riktat mot person.

6.3.6 Kompetens

Lundgren och Lökholt (2006) betonar vikten av att berömmet bör peka på kompetens hos eleven utan att vara en social jämförelse. Lina förklarar för eleverna att var och en har sitt mål och man behöver inte jämföra sig så mycket med andra.

Sofia hjälper elever som är osäkra och nervösa med beröm och hon hejar på de som har en tendens att avbryta sig själva under spelet. Henderlong och Lepper (2002) poängterar att förväntningar om framgång är *starkast* när de växer ur ens egna prestationer men verbal övertalning *kan* övertyga andra om att de faktiskt har förmågan att lyckas. Enligt Henderlong och Lepper (2002) är det av vikt vilken inställning vi har inför en uppgift. Antagligen har Sofias nervösa, osäkra elever, som har en tendens att avbryta sig, inte särskilt positiva förväntningar om framgång. Här borde Schenks (2000) tips om att stärka ”jag-kan-känslan” kunna vara ett lämpligt alternativ till att berömma fram ett självförtroende.

6.3.7 Realistiska mål och förväntningar

Lundgren och Lökholt (2006) förklarar att beröm förbättrar inre motivation när det pekar mot acceptabla och förståeliga mål eller tillhandahåller rimliga förväntningar från den berömmande vuxne. Resultaten ger tydligt vid handen att alla informanterna är observanta på de små framstegen som sker hos eleverna. Samtliga informanter pekar på att det alltid finns någonting som går bra och att det skall berömmas. Christer påpekar att målet inte är att fostra framtida musiker. Men den enskilde elevens utvecklingskurva ska peka uppåt, det är målet och förväntningarnas innehåll. Kurvan kan naturligtvis peka ytterst lite uppåt men någon form av utveckling bör alltid vara målet för undervisningen. Dessa inställningar och uppfattningar hos informanterna ger realistiska mål och förväntningar. På så sätt undviks också de fällor som också Henderlong och Lepper (2002) nämner i sin undersökning, nämligen att beröm underminerar inre motivation när det åberopar orealistiska normer för förträfflighet eller fokuserar uppmärksamheten på att man ska visa sig skicklig (Henderlong & Lepper, 2002).

6.4 Motivation hos eleverna

”Det är svårt” säger både Lina och Ann som första kommentar till frågan om motivation. ”Man måste hitta något som de är intresserade av”. I efterhand känns det som att min fråga ”Vad tror du motiverar dina elever att spela ett instrument?” tolkades som ”Vad kan du göra för att motivera dina elever?”. Kohn (1993) menar att det

behavioristiska tänkandet om beröm är så djupt rotat i oss att vi nästan betraktar det som "sunt förnuft" (Kohn, 1993, s. 3). Vad jag menar är att det är anmärkningsvärt att den första tanke som kommer till lärarna är att motivationen kommer utifrån och att lärarna ser sitt eget engagemang som den kanske viktigaste delen i motivationsarbetet. Samtliga informanternas tankar om motivation hos eleverna handlar om den tid eleven undervisas. Christer nämner i intervjun att "99 procent av tiden ska ju eleven tillbringa med instrumentet själv". Då måste ju rimligen mycket av motivationen etableras utanför de 20 minuter i veckan som eleven har lektion. Eget spel, kompisar som spelar, syskon, föräldrar, internet, populärmusik, idoler borde få plats i tankarna om motivation. Lärarna ser uppenbarligen sin egen roll som övergripande för elevernas motivation. Kan detta också möjligen vara en förklaring till att de ser berömmet som en så jätteviktig del i undervisningen? Informanterna tar dock upp andra källor till motivation än lärarens verbala förstärkning.

Lina menar att man kan uppnå Flow genom att t.ex. förenkla uppgiften om arbetet och lärandet inte fungerar. Alla informanterna menar att materialet måste vara utmanande så att möjligheten finns att utvecklas och bli bättre. Csikszentmihalyi (1994) menar att flow är beroende av att uppgiften är utmanande men inte för svår, som kan skapa ångest eller för lätt, som banar väg för tristess. Christer framhåller i sin intervju den absolut avgörande betydelsen av en *anpassad svårighetsgrad*. Schenk (2000) menar att när eleven har fått en upplevelse av att lyckas, blir den ivrig att vilja lyckas igen. Flera av informanterna talar om helhetsupplevelsen som motiverande i undervisningen. Helhetskänslan uppstår när ett stycke musik är spelbart. Helheten blir ett tydligt mål som eleven lär sig att fokusera på. Csikszentmihalyi (1994) framhåller just *tydliga mål* som en förutsättning för att kunna uppnå "flow".

Christer berättar i intervjun att:

Eleven får ju aldrig uppleva att, åh det var ett misslyckat stycke och veckan efter var det ännu ett misslyckat stycke. Då upplever eleven att berömmet inte stämmer överens med resultatet och då har berömmet ingen funktion. Ett väl anpassat material är viktigare än beröm (Christers intervju, 2014-09-12)

Detta för tankarna till Imsen (2000) som förklarar att framgångsmotivet är en persons förmåga att förvänta sig positiva eller negativa känslor i en viss situation. I skuggan av viljan att söka framgång finns viljan att undvika misstag. Christers framförda åsikt i orden "eleven får ju aldrig uppleva att, åh det var ett misslyckat stycke och veckan efter var det ännu ett misslyckat stycke" för tankarna till Imsen (2000) som menar att om

ångestimpulsen blir större än impulsen att lyckas, drar individen sig för att ta itu med uppgiften.

6.5 Avslutande diskussion

Resultatet från observationerna visar att lärarna är väldigt engagerade och drivande under sina lektioner och så gott som 100 procent av initiativen till spel och samtal kommer från läraren. Berömmet följer på ett önskat beteende som initierats av läraren. Lärarna uttrycker också under intervjuerna vikten av att läraren är positiv och generös med beröm. Lärarna uttrycker vikten av en dialog som motiverande för både sig själva och eleverna, men under de observerade lektionerna är det inte så mycket dialog. Jag efterfrågar mer initiativ från elever under lektionstid och mer dialog. Med tanke på värdet av en autotelisk upplevelse (Csikszentmihaly, 1994) så skulle lektionen kunna vara ett tillfälle att träna eleven att vara med sitt instrument. Med hjälp av läraren kan eleven utforska och hitta den egna drivkraften att spela. Med en högre grad av initiativ från eleverna så kan läraren säga "Ja!" istället för "Bra!". Lärarens roll blir då att visa intresse och vägleda och elevens roll blir att dela med sig. Kohn (1993) förespråkar observationer och frågor istället för beröm. Kohn (1993) menar att vi kan stärka självstyre och öka intresset för en verksamhet genom att visa intresse för någons arbete istället för att värdera det. Ju mer specifikt intresset är desto bättre. Det kräver mer av oss lärare av engagemang och äkta nyfikenhet på elevens utveckling än då vi som lärare delar ut beröm med generös hand. Kohn (1993) ger för övrigt ett exempel i vilket läraren fokuserar på att stärka elevens intresse för färg och form genom att ställa frågor och reflektera över vad eleven har gjort. Kohn skriver: "Are these mountains over here near the water? Boy, this one is huge, isn't it? How come you decided to draw them in green? What are you planning to draw next?" (Kohn 1993, s. 112) Frågan är: Hur skulle vi kunna överföra dessa idéer till instrumentalundervisningen?

6.6 Fortsatta studier

Min undersökning ger tankar om fortsatta studier. Intressant vore t.ex. att ta reda på *hur* musiklärare ger beröm. I denna undersökning har vi fokuserat på lärarnas tankar kring att ge beröm men en serie observerade lektioner kan ge svar på hur och när de egentligen berömmar sina elever. Vilket språkbruk används för berömmet och varierar det beroende på situation och musikalisk kontext? Berömmet har också en innehållssida: Riktat sig berömmet mot vad eleven *gör* eller mot vem eleven *är*? Är det

avhängigt lärarens syn på sin uppgift eller mer på elevens självförståelse i sin situation? När blir beröm uppmuntran utan egentligt verklighetsunderlag? Och hur mycket förstärker berömmet ”growth mindset” som Dweck (2012) talar om? Det är också så att instrumentalundervisningen är mycket centrerad till en process och berömmet gäller inte så ofta ett resultat. Det hade med tanke på detta varit intressant att ställa frågan hur informanterna berömmar eleverna efter en konsert och vad man säger till föräldrar som frågar hur konserten gick.

En annan intressant del att forska vidare på vore att söka svar på frågan: ”Hur kan musiklärare i praktiken underlätta för utveckling av en självstyrd elev och autoteliska upplevelser?”

Referenser

Alm, J. (2013). *Bedöma eller berömma? Niondeklassares kamrat- och självbedömning vid ensemblemusicerande i musikundervisningen*. Mastersuppsats, Lunds Universitet, Musikhögskolan Malmö.

Amabile, T., Grossman, B. & Hennessey, A. (1986) *Social Influences on Creativity: The Effects of Contracted-for Reward* Journal of Personality and Social Psychology 1986, Vol 50, No. 1, 14-23

Bresler, L. & Stake, R. (2006). *Qualitative research methodology in music education*. In R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of Research Methodologies* (s. 270-311). New York: Oxford University Press

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Stockholm: Liber

Csikszentmihalyi, Mihaly. (1994). *The evolving self: a psychology for the third millennium*. New York: HarperCollinsRow. Tillgänglig:
[<http://jungledrum.hopto.org/news/attachments/jun2013/theevolvingself.pdf>]

Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow, den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.

Deci, E. L. (1971). *Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation* Journal of Personality and Social Psychology 1971, Vol. 18, No. 1, 105-115

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Tillgänglig på internet: <http://www.idealibrary.com> (2014-09-30)

Deci, E. L. (2012-08-13). *Promoting Motivation, Health, and Excellence*: Ed Deci at TEDxFlourCity. Tillgängligt på internet:
<http://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I>

Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How You Can Fulfil Your Potential*. London: Constable & Robinson Limited.

Gallwey, W. Timothy (1974). *The Inner Game of Tennis* (1st ed.). New York: Random House.

Henderlong & Lepper (2002) *The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis*. Psychological Bulletin 2002, Vol. 128, No. 5, 774–795

Imsen, G (2000). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi* (tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). *Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping*. Developmental

Psychology Vol. 35, No. 3, s. 835-847

Kohn, A. (1993) *Punished by rewards*. New York, New York 10003: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company

Lundgren, M & Lökhölm, K (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan: att motivera och arbeta med elevers förändring*. Lund: Studentlitteratur

Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Pink, D. (2014). *Drivkraft – Den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Stockholm: Bookhouse Editions.

Schenck, R. (2000) *Spelrum - en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby förlag

SR P1. (2014-04-15) *törsten efter beröm* i programmet ”Kropp och Sjal i P1”
Tillgänglig på internet: <https://itunes.apple.com/se/podcast/kropp-och-sjal-i-p1/id308296553?mt=2>

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Hur mycket påverkade det dig att jag satt i rummet och spelade in?

Vad tänker du om att berömma dina elever?

Vad är det du hoppas uppnå genom att berömma dina elever?

Är berömmet ett redskap i undervisningen och i så fall, hur använder du det?

Finns det några problem med att ge beröm?

Vad motiverar dina elever att spela?

Vad är dina egna drivkrafter?

Du använder små korta ord som Visst! Perfekt! Som en smäck! jättebra! Inga problem

Vad betyder de här korta orden?