

GÖTEBORGS UNIVERSITET
PSYKOLOGISKA INSTITUTIONEN

**Elevers upplevelse av feedback från lärare på
konstnärlig kandidatutbildning i musik, inriktning
improvisation på HSM**

Linnéa Klockljung

Examensarbete 30 hp
Psykologprogrammet
Höstterminen 2012

Handledare: Mats Eklöf

Elevers upplevelse av feedback från lärare på konstnärlig kandidatutbildning i musik, inriktning improvisation på HSM

Linnéa Klockljung

Sammanfattning. Studien utgör en del av ett projekt för att undersöka arbetsmiljön för elever på konstnärlig kandidatutbildning i musik, inriktning improvisation på Högskolan för scen och musik i Göteborg. Studiens syfte är att undersöka upplevelser av feedback från lärarna under utbildningen. Data insamlades genom semistrukturerade intervjuer med sju elever i tre årskurser och analyserades med induktiv tematisk analys utifrån metoden critical incident technique. Eleverna upplever att mål och syfte med uppgifter ofta är oklara och att feedback på skolan brister i både kvantitet och kvalitet. Feedbacken saknar ofta den specificitet som forskning visar är viktig. Eleverna önskar att lärarna tydligare uttrycker sina åsikter. Utöver frågeställningarna berörs funderingar om identitet och initiativtagande. Uppsatsen avslutas med förslag på reflektionsämnen, riktade till lärarna.

Karlsson och Juslin (2008) har visat på behovet av fler studier av musikundervisning och betonat att detta efterfrågas från undervisare. Detta har bekräftats av studierektorn på konstnärlig kandidatutbildning i musik, inriktning improvisation på Högskolan för scen och musik (i fortsättningen förkortat till HSM) som har vidtalats i samband med denna studie, samt av de intervjuade lärarna i rapporten ”Musik och genus” (Olofsson, 2012). De har berättat att de är angelägna om att ge eleverna en bra läromiljö, men uttryckt att många svårigheter medföljer läraruppdraget. Feedback är ett av de problematiska områden som har lyfts fram. En studie av hur eleverna på HSM upplever lärarnas feedback i dagsläget kan utgöra en grund för vidare utvecklingsarbete. I forskning (Duke & Henninger, 1998; Lehmann, 2007) har feedback lyfts fram som ett av lärarens viktigaste uppdrag, vilket understödjer studiens relevans.

Forskning på feedback har ofta varit kvantitativ. Kriterier för vad som har kodats som positiv respektive negativ feedback har definierats av forskaren (se Goolsby, 1997 för exempel). Denna studie har istället tillämpat en kvalitativ metod; critical incident technique, vilket har placerat makten att definiera begreppen hos den intervjuade och tillfört ett inifrånperspektiv.

Syftet med föreliggande studie var att undersöka upplevelsen av feedback från lärare bland elever på kandidatutbildningen i musik med inriktning improvisation på HSM.

Studiens bakgrund

Mellan HSM och Psykologiska institutionen i Göteborg har ett samarbete påbörjats för att undersöka arbetsmiljö och välmående hos eleverna på konstnärlig kandidatutbildning i musik, inriktning improvisation, på HSM. Denna studie utgör en del av detta arbete. En annan del utgörs av den examensuppsats som skrivs av ytterligare en student på psykologprogrammet, om oro i samband med musikalisk prestation. Båda dessa ämnen har av studierektorn för utbildningen lyfts fram som något som behöver undersökas.

Konstnärlig kandidatutbildning i musik med inriktning improvisation omfattar 180 högskolepoäng, det vill säga tre års heltidsstudier. Utbildningen kan utgöra en grund för att gå vidare med en mastersexamen, men syftar också till att förbereda eleverna för yrkeslivet som musiker med specialisering improvisation; bland annat arrangerar eleverna egna turnéer med sina ensemblegrupper. Varje år ansöker ca 300 personer till utbildningen och 6-10 av dem antas. Läsåret 2011/2012 uppgick antalet elever till totalt 24 elever. Utbildningens mål är att utveckla och inspirera det personliga konstnärskapet och professor Anders Jormin har uppgett att man på skolan ”bejakar öppenhet, nyfikenhet och musikaliska gränsöverskridanden.” (Nilsson, 2011).

Undervisningen sker individuellt och i ensemble. Det ingår 12 ensemblemoment i utbildningen, med olika lärare för varje moment. Elevsammansättningen i ensemblegrupperna förändras varje läsår.

Under utformandet av frågeställningarna kontaktades studierektor Thomas Jäderlund. Han berättade att det finns ett formaliserat feedbacktillfälle i samband med elevernas examenskonsert. Han har uppfattat det som att detta tillfälle uppskattas mycket av eleverna men också att det kommer som något av en chock då ”studenterna upplever att vi är ganska lösa i kanten fram till examen då vi plötsligt blir rätt seriösa” (personlig kommunikation, 10 oktober, 2012). Lärarna har enligt Jäderlund fått höra av eleverna att de är för snälla, hänsynsfulla, luddiga och svepande. Han lyfte också fram att lärarna upplever sig som icke-auktoritära, men att den uppfattningen inte stöds av det de får höra från eleverna via utvärderingar.

Tidigare forskning

Redogörelsen för tidigare forskning behandlar framförallt forskning kring feedback; hur konstruktiv feedback kan utformas och vilka effekter feedback kan få på prestation, välbefinnande och kreativitet. I slutet av avsnittet redogörs för några av de fynd som Olofsson (2012) beskrivit utifrån projektet ”Musik och genus” på HSM.

Definitionen av feedback i forskning har varierat, men den gemensamma nämnaren är att feedback beskrivs som information som rör någon aspekt av en prestation. För att denna information ska vara användbar bör den utgå från ett specifikt mål och belysa var den nuvarande prestationen befinner sig i relation till det målet. Feedback som är konstruktiv innehåller också information om hur eleven kan minska avståndet mellan den nuvarande prestationen och målet (Duke & Henninger, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Kompleta instruktionssekvenser. Feedback bör inte ses som en envägskommunikation där läraren berättar vad hen anser om elevens prestation, utan betraktas som en kontinuerlig process, en instruktionssekvens som kan delas upp i tre

steg. De lärare som använt sig av fler kompletta instruktionssekvenser framkallar en högre grad av positiva attityder och bättre prestationer hos eleverna (Lehmann, 2007; Yarbrough, 1989).

Steg 1: Presentation av uppgiften.

Steg 2: Eleven utför uppgiften.

Steg 3: Läraren ger feedback på uppgiften.

Hattie och Timperley (2007) har formulerat tre frågor som kan tas till hjälp för att kontrollera om en komplett instruktionssekvens har ägt rum.

Fråga 1: Vart är jag på väg? (Where am I going?)

Fråga 2: Hur går det för mig? (How am I going?)

Fråga 3: Vart ska jag härnäst? (Where to now?)

Den första fasen i en instruktionssekvens handlar alltså om att definiera riktning, det vill säga mål och syfte. Om syftet med en uppgift inte presenteras, eller om det är otillräckligt definierat saknas själva grundförutsättningen för meningsfull feedback. Steg 3 i instruktionssekvensen och fråga 2 i Hattie och Timperleys lista motsvarar det vi kallar för feedback. Här jämförs den nuvarande prestationen med målet och/eller med tidigare prestationer för att avgöra om man är på rätt väg. Man undersöker vilka åtgärder som behöver vidtas för att ytterligare närma sig målet. För detta krävs information. Graden information i olika feedbackuttalande varierar dock kraftigt. Jämför exempelvis "Det där var hemskt" med "Den tonen var lite skarp, prova att göra så här istället". Påståendena innehåller olika mängd information och ger förmodligen upphov till olika reaktioner hos mottagaren. Den mest hjälpsamma typen av feedback innehåller en hög grad av information och specificitet (Duke & Henninger, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Pink, 2011) och ger mottagaren möjlighet att korrigera sitt beteende inför nästa försök. Även positiv feedback bör vara specifik för att ge resultat, vagt beröm innehåller exempelvis låg mängd information. Fråga 3 i Hattie och Timperleys modell motsvarar inledningen på en ny instruktionssekvens.

Sätt att minska diskrepansen. Feedback bör alltså syfta till att hjälpa mottagaren minska avståndet mellan nuvarande prestation och målet. Det obehag som kan upplevas i samband med att man blir varse en diskrepans mellan nuvarande prestation och mål kan hanteras antingen genom att närma sig målet eller genom att omformulera målet. Om målet är tydligt, bedöms som viktigt och det upplevs som sannolikt att lyckas uppnå är det troligt att man ökar sina ansträngningar att nå det, antingen genom att arbeta hårdare eller genom att tillämpa en ny strategi. Om målet är odefinierat, oviktigt eller ouppnåeligt ökar risken att man istället sänker nivån på målet eller överger det helt, alternativt avvisar feedbacken (Kluger & DeNisi, 1996).

Feedbacknivåer. Feedback kan riktas mot, och uppfattas på, olika nivåer som kan ordnas i en hierarki. Hattie och Timperley (2007) har beskrivit dessa som:

- a) Feedback om en uppgift eller produkt, exempelvis om ett svar på ett prov är rätt eller fel. Denna nivå kan innehålla information om vad som saknas för att få full poäng på frågan.
- b) Feedback som inriktas på läroprocessen. Läraren kan till exempel rekommendera eleven att göra ett avsnitt i en uppsats bättre genom att

integrera något som eleven tidigare nämnt.

- c) Feedback som fokuserar på självreglering, till exempel ”Du vet redan de viktigaste punkter som bör finnas i den här typen av redogörelse. Kontrollera om du har tagit med dem i texten.”
- d) Feedback som riktar sig mot personens ”själv”, exempelvis ”Du är en så talangfull student.”

Eftersom vår förmåga till uppmärksamhet är begränsad kan vi inte fokusera på alla nivåerna samtidigt. Feedback som riktar uppmärksamheten mot självet tenderar därigenom att minska fokus på uppgiften i fråga och försämrar ofta prestationen (DeNisi & Kluger, 2000). Om lärare vill ge beröm är det betydligt mer effektivt att specificera det berömmet, exempelvis ”Det där var bra, det märks att du har tränat mycket på det vi pratade om förra gången” eftersom fokus då fortfarande riktats mot uppgiften. Feedback som jämför den egna prestationen med andras kan leda till försämrad prestation, förmodligen eftersom denna typ av feedback fört uppmärksamheten från uppgiften till självet. Positiva jämförelser med individens tidigare prestationer, som indikerar en förbättring, har däremot en positiv inverkan på prestationer.

Kreativitet och feedback. Forskning om feedback och kreativitet har ofta en organisationspsykologisk utgångspunkt, där den kreativitet som mäts avser problemlösning eller utveckling av nya produkter. Exempelvis har Zhou (2008) presenterat fyra punkter för hur arbetsledare kan påverka medarbetares kreativitet i positiv riktning:

- a) Ge positiv feedback när det är möjligt.
- b) Formulera både positiv och negativ feedback på ett informativt sätt.
- c) Förmedla en tro på att personen i fråga kan bli bättre.
- d) Fokusera feedback på uppgiften och inte på personen.

Pink (2011) har visat att den enkla instruktionen ”var kreativ i din problemlösning” gett upphov till högre kreativitet i många yrken. Niu och Liu (2009) däremot kom i sin studie fram till att det krävs mer detaljerade instruktioner för att underlätta kreativitet.

Studier av så kallade kreativa yrken fokuserar ofta på intern respektive extern motivation och hur intern motivation påverkar kreativitet positivt (Amabile, 1996; Spreitzer, 1995). Extern motivation kan till exempel utgöras av förväntningar om att det arbete man utför kommer att utvärderas och belönas eller bestraffas beroende på resultat. Sådana upplevda belöningar eller bestraffningar kan exempelvis utgöras av positiv respektive negativ feedback, särskilt från personer som är betydelsefulla för mottagaren. Intern motivation innebär att man finner tillfredsställelse i själva arbetet. Kreativitet kräver också en grundtrygghet som gör att man vågar ta risker. På en skola kan utveckling av denna trygghet stöttas genom en god relation med läraren och tydliga strukturer och ramar (Mitchell, 2011).

Projektet ”Musik och genus”. 2009-2012 genomfördes projektet ”Musik och genus” på HSM (Olofsson, 2012). Projektet utmynnade i en rapport som belyser utbildningssituationen ur ett normkritiskt perspektiv. Som en del av projektet förde både elever och lärare i improvisationsmusik och världsmusik loggböcker under 2010/2011. Dessa loggböcker var anonyma och de som deltog i skrivandet uppmanades att reflektera bland annat kring beslutsfattande, fördelning av arbete samt möjligheter och

hinder. Både elevgruppen och lärarkåren består till stor del av män. De kvinnliga eleverna deltog mer aktivt i projektet, genom flitigare loggboksskrivande och deltagande på seminarier. Kvinnorna berättade att de ofta tog, eller hamnade i, rollen som den som fixade, administrerade eller förde anteckningar i ensemblegrupper.

I rapporten beskrevs att eleverna ofta kände nervositet inför ensemblelektioner och att det är något i själva undervisningsformatet som väcker oro. Dessa känslor verkade avta när eleverna gått längre på utbildningen.

Syfte

Syftet med föreliggande studie var att undersöka elevers upplevelse av feedback från lärarna under kandidatutbildningen i musik med inriktning improvisation på HSM och att diskutera resultatet med bakgrund i relevant forskning. Arbetet avsåg vidare att bidra med underlag för pedagogiskt utvecklingsarbete vid utbildningen.

Frågeställningar

- 1.) Upplever eleverna att de får lagom mängd feedback?
- 2.) Upplever eleverna någon skillnad mellan feedback i ensemble och individuell undervisning?
- 3.) Vad kännetecknar den feedback som eleverna känner sig hjälpta av och vilken feedback upplevs ha en negativ påverkan på prestation och/eller välbefinnande?
- 4.) Har eleverna några önskemål om förändringar gällande feedback?

Metod

Studien var en kvalitativ intervjustudie. Den avsåg att undersöka elevernas uppfattningar och erfarenheter, inte att uttala sig om hur vanliga dessa uppfattningar är. Ord som ”eleverna”, ”studenterna” och ”lärarna” har använts i uppsatsen, detta betyder inte nödvändigtvis att alla de tillfrågade eleverna har berört alla redovisade teman eller att beskrivningar har handlat om alla lärare, bara att dessa teman och beskrivningar har förekommit och upplevts som viktiga i materialet. När formuleringar som ”man upplever” eller ”lärarna säger” förekommer är dessa inte baserade på direkt observation utan återger elevernas berättelser.

Som metod valdes critical incident technique (CIT). Metoden utvecklades av Flanagan på 1950-talet. Ursprungligen präglades CIT starkt av positivism men har på senare år antagit en mer fenomenologisk inriktning (Kain, 2004). Karaktäristiskt för CIT är undersökandet av så kallade kritiska händelser, det vill säga upplevelser av starkt positiva eller negativa händelser. Vad som är en kritisk händelse avgörs av informanten, med utgångspunkten att en händelse inte är betydelsefull i sig utan blir det beroende på informantens upplevelse och tolkning av situationen. CIT är en materialnära metod, kategorier och teman uppstår induktivt vid läsning av materialet. Stor vikt läggs vid att resultatet ska presenteras på ett sätt som är meningsfullt och tillgängligt för mottagaren. Flanagan skrev själv:

"It should be emphasized that the critical incident technique does not consist of a single rigid set of rules governing such data collection. Rather it should be thought of as a flexible set of principles which must be modified and adapted to meet the specific situation at hand." (Flanagan, 1954, s 335)

Denna flexibilitet har resulterat i att undersökningar med vitt skilda upplägg och metoder ryms inom CIT-paraplyet. För denna studie valdes Kains (2004) upplägg som utgångspunkt.

Informanter

Samtliga elever på kandidatutbildningen för improvisationsmusik på HSM bjöds in att delta i studien genom personliga besök vid lektionstillfällen samt genom skriftligt material som lades i elevernas postfack på skolan. Totalt sju elever anmälde intresse och intervjuades. Av de intervjuade gick två stycken i årskurs ett, två stycken i årskurs två och tre stycken i årskurs tre. Alla de deltagande eleverna var män. På grund av anonymitetsskäl har inte informanternas ålder dokumenterats. En inbjudan att delta riktades också till eleverna på lärarprogrammet som har viss ensembleundervisning tillsammans med eleverna på improvisationsmusikutbildningen. En lärarstudent anmälde intresse och intervjuades. Den intervjun uteslöts dock vid analys av materialet, i syfte att behålla ett tydligt fokus på improvisationseleverna.

Intervjuer

Semistrukturerade intervjuer genomfördes. Eleverna som deltog informerades om intervjuproceduren, databearbetning, anonymitet och studiens syfte. Intervjuerna inleddes med frågan om eleven kunde ge exempel på en situation där en lärare sagt något som en respons på något som eleven gjort, och där detta på ett eller annat sätt påverkat eleven, se intervjuguide, bilaga 1. Informanterna talade fritt utifrån denna fråga och intervjuaren efterfrågade förtydliganden och introducerade nya områden under intervjuens gång. Intervjuerna pågick 30-40 minuter och ägde rum i avskilda lokaler på HSM. Ljudinspelningar gjordes.

Dataanalys och presentation

Ljudinspelningarna transkriberades och den resulterande texten kodades och analyserades med hjälp av det webbaserade programmet Dedoose (www.dedoose.com). En induktiv tematisk analys genomfördes och de kategorier som identifierades klustrades samman till teman. Preliminära koder och teman diskuterades med handledaren.

Resultatdelen inleds med en sammanfattning av resultaten. Sedan redogörs dels för de teman som är direkt relaterade till frågeställningen och dels för övriga teman som framkom vid analys av materialet. Dessa har knutits till relevant forskning. I diskussionsavsnittet återknyts resultaten till frågeställningarna och resultaten diskuteras i relation till dessa.

Enligt CIT skall presentationen vara tillgänglig och användbar för de berörda

parterna. Användandet av rådata i form av citat syftade till att göra det möjligt för läsaren att bilda sin egen uppfattning om innebörder. Alla informanternas berättelser finns representerade i materialet, även om inte alla är citerade. De citat som valdes ut illustrerar teman som lyfts fram av flera informanter. Vid citaten har elevernas namn bytts ut mot kodnamn. Även de citat som återfinns i löpande text är hämtade från intervjumaterialet.

Metodöverbäganden

Avsikten med intervjuerna var att i enlighet med CIT insamla information om specifika händelser. Dock visade det sig att många informanter hade svårt att återge minnen av specifika feedbacktillfällen under utbildningen, särskilt gällde detta de två informanter som gick i årskurs ett och vid intervjutillfällena endast gått på utbildningen några veckor. Detta gjorde att några av informanterna berättade mer allmänt om upplevelsen av feedback från lärare, både på sin nuvarande utbildning och tidigare. Innehållet i dessa intervjuer bedömdes dock vara relevant för frågeställningen och inkluderades därför i uppsatsen.

Resultat

Sammanfattning av resultaten. Eleverna beskrev att mål och syfte med moment i många fall varit otydliga och att kraven varit låga. Dessa faktorer har påverkat deras motivation för att öva. Eleverna resonerade kring svårigheter med att ge feedback på improvisationsmusik och menade att lärarna menar väl men att de är onödigt försiktiga. Eleverna berättade om en brist på feedback och beskrev att mycket av den feedback som de mottagit är vag och icke hjälpsam. Eleverna berättade att den feedback de får i huvudsak är positiv, vilket visserligen ofta upplevs som trevligt, men också ger en upplevelse av vaghet och att lärarna håller tillbaka sina åsikter. Den feedback som eleverna känt sig hjälpta av var konkret och ärlig. Utbildningen har som uttalat syfte att inte styra eleverna i någon specifik riktning och eleverna angav det som en orsak till att lärarna är sparsamma med feedback. De beskrev hur detta kan ge oönskade effekter i form av osäkerhet och frustration.

Feedback verkar inte i ett tomrum utan påverkas av, och påverkar, andra faktorer. Det är därför förståeligt att flera andra teman framkom i materialet och det ansågs motiverat att inkludera elevernas beskrivningar, även när de inte direkt motsvarade frågeställningarna.

Ett av de teman som framkom vid analys av materialet är hur elevernas sätt att agera skiljt sig mellan ensemblelektioner och individuell undervisning. I ensemble upplevdes mandatet att styra lektionen finnas helt hos läraren medan det i individuell undervisning beskrevs som att eleverna känt mer inflytande.

Den täta kopplingen mellan musik och identitet var ett annat tema som framträdde i analysen. Att kritiseras för sin musik kan upplevas som att bli kritiserad som person. Elever i olika årskurser skilde sig åt beträffande reflektioner kring kritik.

Eleverna berättade också om de funderingar de har kring lärarnas agerande och attityder samt om de känslor av både beundran och irritation som riktas mot lärarna.

Tabell 1.

De huvudteman och underteman som framkom i materialet.

Huvudteman	Underteman
1. Upplevelser av mål och krav under utbildningen	1.1 Oklara mål 1.2 Låga krav/eget ansvar
2. Feedback	2.1 Svårigheter med att ge feedback på improvisationsmusik 2.2 Brist på feedback i ensembleundervisning 2.3 Givande och icke-givande feedback i ensembleundervisning 2.4 Feedback i individuell undervisning 2.5 Hur eleverna påverkas av brist på givande feedback 2.6 Eleverna söker individuell feedback även i ensemble
3. Sätt att agera/ta initiativ i enskild undervisning och ensemble	
4. Identitet	4.1 Identitetsutveckling 4.2 Skillnader mellan elever i olika årskurser 4.3 Kopplingen mellan musik och identitet
5. Elevernas funderingar kring lärarnas motiv och agerande	

1. Upplevelser av mål och krav under utbildningen

1.1 Oklara mål. Flera elever berättade att de inte tyckte att ensemblelektionerna gett något i nuvarande format och en beskrev dem som slöseri med tid. Eleverna menade att syftet med ensembleövningar kan vara oklart. Oklarheten kunde röra huruvida syftet med lektionen var att gemensamt öva på någonting eller om den var avsedd som en konsert för läraren. Det berättades också att eleverna var osäkra på om de förväntades framföra exempelvis ”korrekt” 60-tal jazz eller om målet var att ha roligt och utforska, utan krav på korrekthet.

Liknande upplevelser skildrades gällande solokonserterna som hålls under utbildningen; eleverna beskrev att de velat ha både ett klagörande av syftet med solokonserterna, feedback på resultatet och en dialog om processen som leder fram till resultatet. Det nämndes att det hade varit värdefullt att få tillfälle att redogöra för hur man hade tänkt och arbetat kring konserten.

1.2 Låga krav/eget ansvar. Eleverna förväntas ta stort eget ansvar över utbildningen och antalet lektionstimmar är få. I intervjuerna framkom upplevelsen att ”godkänd blir man ju alltid”. Vetskapen om det samt ovissheten om vad det egentligen är man bör träna på påverkar motivationen att öva.

”En ensemblekurs motsvarar tre högskolepoäng som ska vara 80 timmar då. Och lektionstid har man väl fem gånger en och en halv timme, det blir sju och en halv timme. Plus att man repar lika mycket till med ensemblen, så då är man uppe i 15 timmar. Då finns det 65 timmar kvar som är tänkt att man ska plugga på den här kursen, öva själv då. Det gör man ju inte. Det kanske man skulle kunna göra om man fick någon form av feedback varje gång, lite mer konkret sådär, att de vågar säga vad som inte funkar.” Jonathan

2. Feedback

2.1 Svårigheter med att ge feedback på improvisationsmusik. Alla eleverna resonerade kring att det kan vara svårt att ge feedback på improvisationsmusik, till stor del beroende på att det inte finns något facit att förhålla sig till. Det går inte att säga att det finns några rätt eller fel sätt att spela på och det musikaliska uttrycket är tätt sammanvävt med identiteten. De menade att detta gör att lärarna tycker att det är svårt att vara kritiska och hellre lyfter fram sådant som fungerar bra än påpekar det som eleverna skulle behöva förbättra.

Eleverna beskrev att de visserligen uppskattar att lärarna inte vill påverka eller sära dem, men många menade att försiktigheten går till överdrift, särskilt i ensemblesammanhang. Ordet ”rädsla” återkom i beskrivningarna. Eleverna uttryckte att lärarna är rädda att trampa någon på tårna genom att säga något negativt, att de är rädda att vara auktoritära och att de är rädda att påverka eleverna för mycket genom att uttrycka en åsikt.

2.2 Brist på feedback i ensembleundervisning. Mängd och kvalitet i den feedback som ges skiljer sig mellan olika lärare och lektionstillfällen, men en generell brist på feedback i ensembleundervisningen är något som lyftes fram av många elever tidigt i intervjuerna.

”Men ibland kan man ju, eftersom det är en skola, det kan jag uppleva och det tror jag många andra också kan att man har en ensemblelektion och så spelar man och så är det ingen som riktigt tycker att det känns bra. Och så har läraren inte så mycket att säga efteråt liksom, mer än att det där var ju fint, nu tar vi nästa låt liksom. Det tycker jag att det är såna situationer där man hade velat ha feedback.” Paul

2.3 Givande och icke-givande feedback i ensembleundervisning. Eleverna beskrev att olika lärare har olika undervisningsstilar. En del är mycket involverade och deltagande medan andra valt en mer tillbakadragen position. De intervjuade eleverna var eniga om att de föredrar lärare som aktivt deltar i ensembles arbete, som ingriper, exemplifierar och modellerar. Lärare som haft åsikter och uttryckt dem uppskattas, särskilt om de betonat att det är just åsikter och inte objektiva sanningar som presenterats. Positiv feedback kan göra att man känner sig glad och stärkt, men även negativ feedback värdesätts om den är konstruktiv.

Den feedback som lyftes fram både som problematisk och som vanligt förekommande är vag och generell sådan. Läraren kan till exempel ha sagt ”Bra jobbat!” utan att förklara mer specifikt vad som var bra. Detta kan ha känts roligt att höra, men inte hjälpt eleverna att utvecklas på det sätt som en mer detaljrik kommentar skulle kunnat göra. Ett annat problem är när lärarna intagit en överlägsen position och presenterat sina åsikter som fakta, exempelvis ”Det där var fel” eller ”Så kan du inte göra”. Det berättades också om upplevelser när läraren har gett negativ feedback till en

enskild elev i ensemblesituationen vilket är svårt att hantera för den utpekade eleven och gör resten av ensemblemedlemmarna obekväma. Eleverna uppskattade när läraren formulerar feedback i termer av att ”vi behöver arbeta på”. På det sättet uttrycks att gruppen har ett gemensamt uppdrag och att läraren själv är en del av gruppen och inte står utanför de processer som äger rum.

2.4 Feedback i individuell undervisning. Överlag skildrades individualundervisningen som rikare på feedback och denna feedback som mer givande än den som ges i ensemble. Detta verkar i alla fall delvis förklaras av att eleverna känner sig berättigade att efterfråga information på ett annat sätt än i ensembleundervisningen, något som behandlats mer i avsnittet ”sätt att agera/ ta initiativ” nedan.

Eleverna påpekade att det i den enskilda undervisningen fokuseras mer på teknik än vad man gör i ensemble. Det blir mer konkret, vilket uppskattas. Teknisk feedback upplevdes inte heller som lika tätt kopplad till identiteten, som den konstnärliga är vilket gör det lättare att ta till sig negativ feedback.

2.5 Hur eleverna påverkas av brist på givande feedback. Utbildningen har profilerat sig som en där elevernas individualitet prioriteras. Lärarna har som uttalad målsättning att inte försöka påverka eleverna att utvecklas i en viss riktning. Lärarnas återhållsamhet med feedback förklarades av eleverna som ett led i denna neutralitetssträvan. Lärarna vill alltså framstå som neutrala, men eftersom eleverna söker deras respekt och gillande letar de efter tecken på detta. Eftersom man har en uppfattning om vad lärarna tycker om, även om de inte uttalar detta, kan effekten bli att eleverna strävar efter att låta som läraren gör, trots utbildningens uttalade vilja att eleverna ska låta som individer.

Brist på feedback kan också göra att fokus förskjuts från uppgiften och lärandet till att försöka utläsa vad läraren tycker. Eleverna söker motiv för lärarens agerande och fokus förflyttas från den uppgiftsorienterade nivån till fokus på självet (Hattie & Timperley, 2007).

”För att när läraren då inte påverkar, liksom verbalt eller genom spelet eller sådär så sker det ändå en sån påverkan för att, som student så är man så himla, receptiv eller vad man ska säga. För att minsta lilla såhär åtbörd från läraren blir man ännu mer alert på då, att uppfatta. För att det är ju en människa, det är klart du har en vilja, det är klart du har en åsikt. Så därför liksom ... eh... därför blir man extra nyfiken på att känna det där. Och då kan det vara minsta lilla grej.” Gabriel

2.6 Eleverna söker individuell feedback även i ensemble. Att ingå i en ensemblegrupp innebär att många viljor och stilar ska samordnas. Att man strävar efter att fungera tillsammans som en grupp utesluter dock inte att eleverna längtar efter att bli sedda och bekräftade som individer. Om läraren då inte pratar med, eller ser på, en elev under ensemblen kan det väcka oro och självkritik, även om man förnuftsmässigt är medveten om att det kan bero på andra orsaker än att läraren tycker att man är dålig.

3. Sätt att agera/ ta initiativ i enskild undervisning och ensemble

Överlag beskrevs den individuella undervisningen i mer positiva ordalag än ensembleformatet. I intervjuerna berättade eleverna om att lärarna är mer aktiva på de enskilda lektionerna. Vid analys av materialet verkade dock lärarna inte ta särskilt

mycket mer initiativ i enskild undervisning än i ensemble. Elevernas agerande varierade dock mellan de olika undervisningsformerna.

I enskild undervisning skildrade eleverna sig själva som initiativtagande. De påpekade när de vill ha ut något annat av undervisningen än det som läraren gav och sade emot läraren vid tillfällena. Upplevelsen av att som elev ta kommandot över lektionen (det beskrivs i termer av att styra, eller hantera läraren) upplevs inte som odelat positivt. Flera elever tog upp att de ibland hade velat att läraren ställde högre krav.

”Det finns en poäng med att man får styra helt över det själv, men samtidigt tror jag att jag kanske hade kunnat vara en bättre och mer allsidig och kompetent musiker om jag hade en lärare som ställde lite större krav på mig och gick igenom olika moment, att det här bör du kunna och om du inte har övat på det till nästa gång så...” Jonathan

Det agenskap som beskrevs i den enskilda undervisningen saknas i ensembleundervisningen. En del av ensembleformatet som upplevs som problematiskt är att läraren inte kommenterar när saker inte fungerar. Det kan handla om att det inte låter bra, rent musikaliskt, men också om processer i gruppen beträffande exempelvis initiativtagande. Eleverna gav exempel på när sådana problem inte adresserats under en pågående ensembleperiod utan först i ett avslutande samtal. En stor frustration uttrycktes över att läraren inte har lyft detta tidigare. Liknande problem hanterar eleverna själva i bandkonstellationer utanför skolan, men när det finns en lärare närvarande ligger det mandatet hos läraren, och eleverna upplever det som omöjligt att själva initiera en diskussion om vad som sker i gruppen.

”Som student och med i ensemblen har man inte samma befogenhet som en lärare som står utanför att ta tag i problemen. Så det kan komma en frustration och en irritation i gruppen just för att ingen tar tag i problemet. Och läraren vill samtidigt, upplever jag då, att vi ska lära oss själva att ta tag i de här problemen. Men det är liksom omöjligt, för är det en lärare i ett rum, då finns det en auktoritet, och det är som att de vill vara våra polare. För det spelar ingen roll hur mycket, vad ska man säga, hur mycket läraren än släpper åt oss studenter för den är ändå i rummet och påverkar ändå så pass mycket, så det går inte att komma ifrån.” Gabriel

4. Identitet

4.1 Identitetsutveckling. Att arbetslivet närmar sig har aktualiserat frågor om den egna musikaliska identiteten och detta berördes ofta i intervjuerna. Lärarnas betydelse som rollmodeller och samtalspartners beskrevs. Genom att jämföra sin egen stil och ståndpunkter med lärarnas kunde eleverna finna likheter och skillnader och därigenom tydliggöra sin musikeridentitet.

Eleverna berättade att självbilden, i termer av trygghet och förtröstan till den egna förmågan, kan variera i olika perioder. Kritik som ibland har kunnat vara förkrossande har en annan dag kunnat tas med en axelryckning, beroende på hur duglig man känt sig som musiker och människa.

4.2 Skillnader mellan elever i olika årskurser. Bland de intervjuade eleverna märktes en skillnad mellan olika årskurser. De som gick i årskurs ett berättade om

negativ feedback som något som är svårt att hantera, och att de ville göra ett bra intryck på så framstående musiker som lärarna är. De informanter som gick i årskurs tre lyfte fram att negativ feedback kan vara en viktig del av identitetsutformandet. Även om respekten för lärarna fortfarande var stor framstod tredjeårseleverna som mer fria att förhålla sig till den feedback som gavs, vare sig den var positiv eller negativ. Om läraren uttrycker en åsikt som man inte håller med om kan även det vara givande för utmejslandet av en musikalisk identitet. Eleverna i årskurs ett värdesatte positiv feedback mer än eleverna i senare årskurser gjorde.

4.3 Kopplingen mellan musik och identitet. En annan aspekt av identitetsfrågor under utbildningen är den starka sammankopplingen mellan musik och person. Eleverna berättade att det är mycket lättare att ta emot kritik som riktas mot de tekniska, hantverksmässiga delarna av musicerandet och svårare att hantera negativ feedback som handlar om det konstnärliga uttrycket. Samtidigt fanns det inte en entydig önskan om att slippa ta emot negativ feedback som rör konstnärligheten; eleverna nämnde att de behöver vänja sig vid att hantera sådan kritik eftersom de annars kommer att få svårt att hantera yrkeslivet.

5. Elevernas funderingar kring lärarnas motiv och agerande

I intervjuerna fanns många blandade känslor när man talade om lärarnas agerande. Beundran för lärarna som musiker uttrycktes ofta och många berättade om inspirerande tillfällen under utbildningen. De mest positiva upplevelserna av interaktion med lärare som beskrevs var när läraren varit aktiv och engagerad i lektionen och gärna spelat med själv samt när läraren kommit med ärlig och konkret feedback och delat med sig av sina åsikter, men med en ödmjukhet för att de varit just åsikter.

Eleverna uttryckte dock också mycket frustration och ilska mot lärare som inte "vågar" uttrycka sina åsikter eller ta en tydligare lärarroll när problem uppstår. De funderade mycket kring varför lärarna är så sparsamma med feedback eller varför de ibland intar en så passiv roll. Det beskrevs att man diskuterade dessa problem en del med kamraterna men att det var svårt att tänka sig att lyfta dem med lärarna.

Samtidigt som känslor av ilska och besvikelse riktades mot lärarna fanns det en stor medvetenhet om att lärarrollen är svår. Eleverna spekulerade mycket kring hur lärarna tänker och agerar, och det fanns en stark vilja att förstå detta. Att inte veta hur en lärare resonerat väckte mycket osäkerhet och frustration. En elev berättade att han läst en intervju med en lärare där läraren berättade om sitt sätt att lära ut. För eleven blev det en viktig upplevelse eftersom han fick en insikt i hur läraren tänker, och han beskrev att han fick en mer positiv syn på lärarens sätt att undervisa efteråt.

Diskussion

I diskussionen kopplas resultaten till de fyra frågeställningarna samt forskning. Efter att frågeställningarna behandlats redogörs för slutsatser och förslag på reflektionsämnen till lärarna. Diskussionen avslutas med en redogörelse för studiens begränsningar.

Upplever eleverna att de får lagom mängd feedback?

En önskan om mer feedback är ett av de tydligaste teman som finns i materialet. Det lyfts fram spontant av informanterna som ett stort problem att de inte får en tillräcklig mängd feedback under utbildningen. Även innehåll och kvalitet i den feedback som ges beskrivs ofta som bristfällig. Forskningen visar på betydelsen av kompletta instruktionssekvenser (presentation av uppgift, utförande, feedback) (Lehmann, 2007; Yarbrough, 1989). Elevernas berättelser visar att antingen steg ett eller tre, eller båda, ofta är otillräckligt specificerade på utbildningen. När eleverna utför en uppgift och inte upplever att de får någon respons på vad de har gjort väcks en frustration och ifrågasättanden av poängen med utbildningen. Att spela musik kan de göra i många andra sammanhang; på utbildningen vill de dra nytta av lärarnas kompetens och erfarenheter. Eleverna berättar att den tid de ägnar åt ensemblekurserna inte motsvarar den tid som kursplanen förutsätter eftersom de är osäkra på hur och på vad de ska öva. Detta pekar på en allvarlig brist i instruktionerna från lärarna.

Utifrån elevernas berättelser är lärarna sparsamma med feedback av rädsla för att deras åsikter ska inverka negativt på elevernas utveckling till musiker. Föreställningen om feedback som skadligt finner visst stöd i forskningen. DeNisi och Kluger (2000) visar på att forskning ibland ger en förenklad bild av feedback och dess effekter och att feedback *kan* påverka kreativitet negativt, om den formuleras på ett sätt som hotar självbild eller motivation. Dock påpekar de att feedback i de flesta fall ger en positiv effekt. Amabile (1996) pekar på att feedback som formuleras i termer som hotar självbild eller motivation kan minska kreativitet. Exempel som eleverna ger på detta är när lärare formulerar feedback i termer av att ”det där är fel”, eller ”så kan du inte göra”. Eleverna kan då känna sig nedslagna och ifrågasätta sin kompetens, vilket inte enbart gör dem nedstämda utan även kan hämma deras kreativa utveckling.

Att feedback i vissa fall alltså kan skada är dock inte ett tillräckligt argument för att vara så sparsamma med feedback som lärarna i nuläget verkar vara. Forskning visar ett överväldigande stöd för att feedback som utformas på rätt sätt påverkar både prestation och välbefinnande i positiv riktning (DeNisi & Kluger, 2000; Duke & Henninger, 1998; Goolsby, 1997; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996).

En låg mängd feedback behöver teoretiskt sett inte nödvändigtvis innebära ett problem. Lehman (2007) påpekar att framgångsrika lärare faktiskt ägnar mindre lektionstid åt att tala med eleverna än vad mindre framgångsrika lärare gör. Det som utmärker expertlärarna är kvaliteten, inte kvantiteten av den feedback de ger, det vill säga informationsinnehållet i feedbacken är hög och antalet kompletta instruktionssekvenser många.

Upplever eleverna någon skillnad mellan feedback i ensemble och individuell undervisning?

Den feedback som ges i individuell undervisning uppskattas ofta mer. En orsak är att den ofta fokuserar på de tekniska aspekterna av musicerandet. Det innebär dels att feedbacken blir mer konkret och dels att eleverna inte upplever kritik som lika kopplad till deras identitet som musiker, som när de får feedback som handlar om uttryck eller

konstnärlighet. Kommunikationen med lärarna beskrivs som mer öppen i enskild undervisning, både från lärarna som uttrycker mer av sina åsikter och från eleverna själva som efterfrågar feedback. I elevernas skildringar syns också tankar om att man i enskild undervisning har ”rätt” till feedback på ett annat sätt än i ensemble, där man delar arena med andra elever.

Att eleverna förhåller sig aktiva och initiativtagande i enskild undervisning visar att de har åsikter och idéer om vad de behöver få ut av undervisningen. Den passivitet som beskrivs i ensemblesituationer är därför extra intressant att reflektera kring. För att ge ensembleövningarna samma grad av meningsfullhet som vid enskild undervisning bör förutsättningar skapas för att uppmuntra elevernas engagemang. En sådan förutsättning är aktiva lärare som ger innehållsrik feedback. En annan viktig aspekt är att arbeta med att skapa en trygg grupp, vilket ju också har positiva effekter på kreativitet (Amabile, 1996).

Psykoanalytikern Bion (Lennéer Axelsson & Thylefors, 2006) beskriver olika problematiska gruppkaraktärer som kan kännas igen i elevernas beskrivningar. En av dem är ”beroendegruppen”, där deltagarna ger ledaren fullt ansvar för processen och betraktar sig själva som oförmögna att påverka. För att gruppen ska kunna fungera bättre behöver ledaren tillfredsställa medlemmarnas behov av trygghet, men samtidigt kräva att medlemmarna tar sitt ansvar för gruppens fungerande.

Socialpsykologiska teorier behandlar också gruppens behov. Wheelan (2010) beskriver gruppens livscykel i en modell som består av fem olika faser. Gruppen har olika behov beroende på vilken fas den befinner sig i. En av faktorerna som avgör gruppens utveckling är den tid medlemmarna arbetar tillsammans. Under utbildningar är gruppens liv ofta kort, vilket gör att förutsättningarna för att nå längre än fas ett i Wheelans modell kan vara dåliga. Grupper i fas ett kännetecknas liksom Bions beroendegrupp av fokus på ledaren. Gruppmedlemmarna söker trygghet och undviker att uttrycka avvikande åsikter eller ta egna initiativ. Ledaren behöver axla ansvaret och skapa struktur och mål för gruppen, men också sträva efter att involvera medlemmarna i arbetet och att skapa ett öppet diskussionsklimat.

Eftersom det är en ny lärare vid varje ensembleperiod och elevgrupperna förändras varje läsår ändras förutsättningarna med jämna mellanrum. Gruppen får aldrig tillfälle att röra sig vidare i Wheelans (2010) stadier, utan förblir en fas 1-grupp. Detta är inget ovanligt vare sig i utbildningssammanhang eller i yrkesliv, men som lärare är det viktigt att vara medveten om hur situationen kan hanteras. För att skapa trygghet i en fas 1- grupp krävs en tydlig ledare, som står för struktur och tydlighet, men samtidigt uppmuntrar eleverna att ta aktiv del i gruppens uppdrag. Är ledaren för otydlig eller tillbakadragen förstärks otryggheten i gruppen, är ledaren tvärtom för auktoritär riskerar gruppmedlemmarna att bli beroende och osjälvständiga (Lennéer Axelsson & Thylefors, 2006). Det finns en stor skillnad i hur olika lärare hanterar ensemblesituationer, men en del verkar ovilliga att axla ledarrollen. Elever berättar exempelvis om lärare som säger att ”om ni vill ha mer feedback får ni säga till”, och därmed lämnar över ansvaret till eleverna.

Elever berättar att de uppskattar när lärarna formulerar det som att ”vi behöver arbeta på”. Detta är ett sätt att betona att man strävar mot ett gemensamt mål, vilket är gynnsamt för att skapa en välfungerande grupp.

Vad kännetecknar den feedback som eleverna känner sig hjälpta av och vilken feedback upplevs ha en negativ påverkan på prestation och/eller välbefinnande?

Forskning visar på värdet av feedback som är rik på information, det vill säga innehåller konkreta synpunkter knutna till den utförda uppgiften specificitet (Duke & Henninger, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Pink, 2011). De mest positiva erfarenheterna av feedback under utbildningen som eleverna beskriver handlar också ofta om specifik och konkret feedback. Men eleverna lyfter också fram exempel på yttranden som för fokus till glädjen och inspirationen i att skapa musik. De uppskattar även när läraren demonstrerar ett sätt att spela på eller berättar om egna erfarenheter.

En annan aspekt som eleverna lyfter fram som värdefull är att få feedback från en lärare som känner en. Det innefattar dels att läraren känner de musikaliska styrkor och svagheter eleven har, men också när läraren visar på en förståelse och lyhördhet för vad eleven kan hantera att höra i ett visst skede. Detta ställer höga krav på lärarna som pedagoger.

Manturzewska (2006) har utvecklat en teori om olika utvecklingsfaser i framgångsrika musikers liv. Den första fasen äger rum under barnets första sex år och karaktäriseras av det spontana utforskandet och utförandet av musik. När den andra fasen tar vid blir beteenden mer intentionsstyrda, barnet börjar kräva lektioner och arbetar på tekniska aspekter av framföranden. Den tredje fasen inleds ofta vid slutet av puberteten och avslutas i samband med övergången från musikstudent till yrkesverksam musiker. I denna fas befann sig alltså de intervjuade eleverna. Den centrala utvecklingsuppgiften i detta stadiet är identitetsutformandet och i Manturzewskas teorier beskrivs lärarna som viktiga personer i detta identitetsutformande, både som rollmodeller och som samtalspartners, vilket även var tydligt i elevernas berättelser.

Utifrån det lilla urval av elever som deltagit bör man inte prata om generella mönster, men det är intressant att det i materialet går att urskilja en skillnad mellan de intervjuade förstaårseleverna och de som går sista året på utbildningen. Förstaårseleverna uttrycker ett större behov av positiv feedback och av att känna lärarens godkännande. En bidragande faktor till denna skillnad kan vara att förstaårseleverna befinner sig i en miljö där mycket är nytt och ovant, vilket gör det viktigare att lärarna förmedlar trygghet. En annan förklaring kan vara att de äldre eleverna har utvecklat en relation till lärarna under sin tid på skolan och har en känsla av att ha bevisat sin kompetens som musiker, medan de som precis har börjat är mer angelägna om att göra ett gott intryck på lärarna. De äldre eleverna reflekterar mer kring att de åsikter som lärarna uttrycker är just deras åsikter, och inte nödvändigtvis objektiva sanningar. Att en lärare tycker annorlunda än man själv gör kan utifrån det perspektivet vara stärkande istället för nedbrytande.

Har eleverna några önskemål om förändringar gällande feedback?

Positiv feedback beskrivs ofta som stärkande och motiverande, men en majoritet av informanterna menar att de skulle vilja ha mer kritik och önskar att lärarna oftare uttryckte åsikter och tog ställning, inte bara ger beröm.

”Man har ju en lärare för att den ska komma in och säga någonting eller liksom komma med, påverka det man gör på ett eller annat sätt. Det känns

som att det finns spärrar för det för att någon vill vara snäll, det kan göra mig väldigt störd. Eller tycker det är synd snarare när det är en lärare som jag i alla fall ser upp till mycket och respekterar och vill höra vad den har att säga liksom.” Leo

Eleverna lyfter också fram att de vill ha feedback tidigare och inte enbart när moment som ensembleperioderna är avslutade. Den önskan berör delvis feedback om ens egen prestation, men inte minst finns det en önskan om att lärarna ska ta upp hur ensemblen i sin helhet fungerar.

Eleverna önskar sig också att kursmomentens syfte och mål förmedlas tydligare och det har de stöd för i forskningen (Duke & Henninger, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Utan tydliga mål är det svårt att ge meningsfull feedback överhuvudtaget, vilket är en allvarlig brist i en utbildningssituation. I enlighet med forskningen om instruktionscykler gör bristen på tydligt formulerade mål och syften med uppgifter det omöjligt att bedöma hur ens prestation förhåller sig till målet och vad man behöver förändra för att närma sig målet. Värt att notera är att mål kan formuleras inte bara i termer av prestationer utan att även exempelvis känslotillstånd kan utgöra mål (Hennessey & Amabile, 2010). Känslor av kompetens eller glädje i att spela tillsammans kan vara nog så viktiga mål, men det är viktigt att klargöra om så är fallet så att eleverna vet vilka förutsättningar som råder.

Slutsatser

Auktoritet och makt. Det är lätt att sympatisera med lärarnas ambition att uppmuntra elevernas individualitet och att undvika den auktoritära lärarrollen. Utifrån studien ”Musik och genus”, samt vissa av mina informanterns berättelser uppfattar dock eleverna lärarna som mer auktoritära än vad lärarna tror och önskar att de framstår som. En del av förklaringen kan vara den maktaspekt som finns i ett auktoritärt beteende, men också i feedback. Om personen som ger feedback befinner sig i ett överläge relativt mottagaren kan man genom negativ eller positiv feedback ha makten att påverka mottagaren. Men maktaspekten finns också i möjligheten att ge, eller inte ge, feedback. Att hålla tillbaka, och som eleverna kanske upplever det, beröva dem feedback kan också uppfattas som en demonstration av makt, även om det inte är lärarnas avsikt. Eleverna uppfattar sig i ensemblesituationen som oförmögna att efterfråga feedback, så den feedback som ges sker på lärarnas villkor. Att ge eleverna större tillgång till information, både om deras egna prestationer och om mål och syften med undervisningsmoment kan i viss mån utjämna obalansen i makt. Just tillgång till information är en viktig faktor för att få personer att känna sig delaktiga i vad som sker på deras arbetsplats (se exempelvis Spreitzer (1995)). Utan tillgång till information om en organisations värderingar och mål (som förmedlas genom chefer eller lärare) har en individ svårt att bilda sig en uppfattning om sin plats i organisationen och engagera sig i dess verksamhet.

Neutralitetssträvan och konsekvenser. Även om läraren är ovillig att ge feedback är det ofrånkomligt att hen har åsikter om eleverna och deras prestationer. När man försöker dölja dessa blir inte konsekvensen att eleverna känner sig fria, utan snarare att känslor av frustration och osäkerhet väcks. Eleverna vill upptäcka och förstå det som de upplever att lärarna gömmer för dem och resultatet blir att man fokuserar på läraren, och indirekt på självet; vad tycker läraren om mig, duger jag? Lärarnas strävan efter att vara neutrala får också den paradoxala följden att många elever börjar låta som lärarna,

eftersom man vet att det i alla fall är något som de gillar. Eleverna berättar att det trots betoningen av individualitet och frihet är många som "låter likadant" och att det finns ett typiskt "Göteborgssound". Eftersom det här är motsatsen till utbildningens uttalade mål är processen viktig att undersöka vidare.

Eleverna framhäver att de inte går på skolan för att få tillfälle att spela musik, den möjligheten har de i många andra situationer. På skolan vill de ta del av lärarnas expertis och genom denna utvecklas som musiker. För detta krävs att lärarna uttrycker sina åsikter och föreslår sätt för eleverna att förbättra sig på. Eleverna i årskurs två och tre lyfter också fram att lärarna gör dem en otjänst genom att hålla igen på kritik, eftersom de då blir oförberedda för att möta verkligheten utanför skolan, som kan vara hård.

Gruppen och individen. Att arbeta med ensembleundervisning ställer höga krav på lärarna. Samtidigt som det är viktigt att tillhandahålla förutsättningar för att skapa en välfungerande grupp behöver elevernas ses och bekräftas som individer. Att ge individuell feedback i grupp är en svår uppgift. Elever berättar om tillfällena när någon fått motta kritik inför de andra gruppmedlemmarna och att det kan vara svårt att hantera. Stora krav ställs på lärarnas förmåga att kommunicera, både verbalt och icke-verbalt, och på deras förmåga att uppfatta processer i gruppen och hos de enskilda eleverna.

Frustrationer och härbärgerande. De intervjuade eleverna har många åsikter, känslor och önskemål kring utbildningen. Många av dessa är motstridiga, exempelvis värderas den frihet som ges på utbildningen, å andra sidan känner eleverna sig ibland lämnade i denna frihet och önskar sig mer struktur. Att helhjärtat rekommendera lärarna att vara mer kritiska skulle därför vara en kraftig förenkling. Elevernas åsikter bör givetvis tas på stort allvar, men att sträva efter att helt eliminera deras frustration genom olika förändringar i undervisningsformerna är orealistiskt. Som människa är det heller inte utvecklande att aldrig frustreras. Thomas Jäderlund beskriver i Musik och genus (Olofsson, 2012) hur han innan projektet sett sig som "på samma nivå som studenterna" (s 91). Även elever beskriver hur lärarna ger intryck av att vilja vara "polare" snarare än lärare. Hur påverkar det en sådan lärare att uppleva elevers negativa känslor riktade mot sig? Agerar man medvetet eller omedvetet för att reducera eller undvika dessa känslor?

Bland psykologer talas det ofta om att "härbärgera" och "hålla" patientens känslor. Dessa begrepp innebär, något förenklat, att kunna tolerera de känslor och beteenden som riktas mot en från patienten utan agera på ett behov av att skjuta dessa ifrån sig. Genom att psykologen håller och härbärgerar känslorna kan patienten hjälpas till att så småningom förmå bearbeta och hantera dessa känslor. Hos patienten finns ofta en rädsla för att psykologen inte ska kunna tolerera patientens ilska eller smärta utan bli sårad eller avsluta behandlingen, och det kan därför hända att patienten döljer dessa känslor för att skydda psykologen. I materialet syns en liknande vilja att skydda lärarna från elevernas håll. Det talas om att man diskuterar utbildningens svaga punkter och sina egna känslor för dem med andra elever, men att det upplevs som otänkbart att lyfta detta med lärarna och det beskrivs att man inte vet vad som skulle hända om en elev gjorde intrång på det mandat som man i ensemblesituationer upplever ligger hos läraren. Lärarna kan hjälpas av att reflektera kring hållande och härbärgerande. Viss frustration kan man säkerligen reducera genom förändringar, men resten behöver man som lärare kanske kunna ta emot och härbärgera.

Författaren hoppas att fler studier kan genomföras på utbildningen, samt kanske även på andra program på HSM. Eftersom denna studie uteslutande har studerat hur eleverna upplever feedback från lärarna vore betydelsen av feedback från andra elever

ett lämpligt ämne att studera. Även kvantitativa studier av elevernas upplevelser, med fler informanter skulle kunna bidra med användbar information

Rekommendationer

Utifrån det material som samlats in följer avslutningsvis några förslag, riktade till lärarna, på ämnen att reflektera kring.

- a) Trygghet: Diskutera med eleverna kring vad som skapar en trygg arbetsmiljö.
- b) Kommunikation: Forskning visar att tydlighet kring mål och syfte med både kurser, delmoment och undervisningssätt ökar engagemang och trygghet hos elever.
- c) Feedback: Eleverna önskar en ökad mängd feedback. Forskning stöder dessa önskningar men betonar att det är ännu viktigare att öka kvaliteten i den feedback som ges. Den bör vara specifik, tydligt kopplad till uppgiften och innehålla en hög grad av information.
- d) Instruktionssekvenser: Fundera över om, och i så fall i vilken grad, ni använder er av kompletta instruktionssekvenser, det vill säga presentation av uppgift, genomförande och feedback.
- e) Tajming: Eleverna vill gärna att problem ska lyftas under pågående processer. Om till exempel ensemblegruppen inte fungerar kan det vara värdefullt att diskutera detta under pågående ensembleperiod istället för när den är avslutad.
- f) Behov: Elevernas behov av stöd och kritik kan förändras över utbildningens tid.
- g) Ledarskap: Lärarna på skolan verkar motvilliga att acceptera att ni har en ledarroll. Mitt förslag är att sträva efter att vara trygga i det, istället för att försöka avsäga er ledarskapet.

Studiens begränsningar

Enligt rapporten "Musik och genus" (Olofsson, 2012) är drygt 70 % av eleverna på utbildningen män. Trots denna snedfördelning är det anmärkningsvärt att ingen kvinnlig elev valde att delta i studien. Möjligen skulle de ha kunnat tillföra andra perspektiv. Enligt Olofsson (2012) lyfte till exempel de kvinnliga eleverna fram nervositet och oro i ensemblesituationer i högre grad än de manliga eleverna gjorde. Kvinnorna beskrev också upplevelser av att bedömas utifrån en manlig norm och detta skulle kanske ha avspeglats i deras utsagor om feedback. De elever som deltog i undersökningen nämnde heller aldrig kvinnliga lärare vilket gör att materialet är totalt dominerat av män.

Inför studien samtalade och korresponderade författaren med studierektorn på utbildningen. Den kommunikationen kan ha möjligen ha lett till en förförståelse som inverkat på intervjuerna och tolkningen av materialet genom att författaren bar med sig de problemområden som han lyfte fram in i uppsatsarbetet.

Eftersom författaren har arbetat ensam har inga tester av interbedömarreliabilitet utförts. Skildringen blir därför sårbar för författarens subjektiva tolkningar. Materialet har dock diskuterats med den andra student som skriver uppsats på HSM och med

handledaren, vilka i någon mån har bidragit med granskning av kopplingen mellan material och presentation.

Referenser

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Oxford: Westview Press.
- DeNisi, A., & Kluger, A.N. (2000). Feedback effectiveness: can 360-degree appraisals be improved? [elektronisk version]. *Academy of Management Executive*, 14 (1), 129-139.
- Duke, R. A., & Henninger, J. C. (1998). Effects of verbal corrections on student attitude and performance. [elektronisk version]. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482-495.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. [elektronisk version]. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Goolsby, T. W. (1997). Verbal instruction in instrumental rehearsals: a comparison of three career levels and preservice teachers. [elektronisk version]. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 21-40.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. [elektronisk version]. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. [elektronisk version]. *Annual Review of Psychology*, 61.
- Kain, D. L. (2004). Owning significance: critical incident technique in research. I K.B., DeMarrais, & S.D., Lapan (red:er.), *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. (4:e upplagan) (ss. 69-85). Mahwah: Erlbaum Associates.
- Karlsson, J., & Juslin, P. N. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. [elektronisk version]. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. [elektronisk version]. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- Lehmann, A. C. (2007). *Psychology for musicians understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Lennér Axelsson, B., & Thylefors, I. (2006). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Manturzewska, M. (2006). A biographical study of the life-span development of professional musicians. I G. Heiner. (red.), *Musical development from a lifespan perspective* (ss. 21-54). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mitchell, N. (2011). What impact does expected evaluation have on the creativity of music students? [elektronisk version]. *The Canadian music educator*, 52(3), 34.
- Nilsson, K. (2011). *Anders Jormin*. Hämtad 10 oktober 2012 från <http://www.hsm.gu.se/Utbildning/Musikerutbildning/improvisationsmusiker-/anders-jormin/>
- Niu, W., & Liu, D. (2009). Enhancing creativity. [elektronisk version]. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 3(2), 93-98.

- Olofsson, C. (red). (2012). Musik och genus: normer, hierarki och förändring. Göteborg: Högskolan för scen och musik
- Pink, D. H. (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. [elektronisk version]. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Wheelan, S. A. (2010). *Creating effective teams: a guide for members and leaders* (3:e upplagan). Thousand Oakes: SAGE.
- Yarbrough, C. (1989). Sequential patterns of instruction in music. [elektronisk version]. *Journal of research in music education*, 37(3), 179.
- Zhou J. 2008. Promoting creativity through feedback. [elektronisk version]. I J. Zhou & C.E. Shalley (red:er), *Handbook of organizational creativity* (ss. 125–45). New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Databearbetningsprogrammet Dedoose: www.dedoose.com

Bilaga 1.

Intervjuguide.

Jag vill be dig berätta om något eller några tillfällen under utbildningen när en lärare har sagt eller gjort något, kopplat till någonting som du har gjort och som har påverkat dig, eller lämnat avtryck i dig, på ett positivt eller negativt sätt.

Om de berättar om positiv incident-> fråga om negativ

Om de berättar om negativ incident-> fråga om positiv

Uppföljningar:

Kan du berätta mer om det? Hur? När? Var? Vem? Vilka?

Vad exakt (så exakt som möjligt) sades/gjordes?

Hur påverkades du?

Hur kändes det?

Påverkades din prestation och i så fall hur? Varför tror du att det hade den effekten?

Påverkade det din relation med läraren/din syn på läraren?

Vad tror du var syftet med feedbacken? Vad gör att du tror det?

Hur har det hanterats?

Kan du komma ihåg något tillfälle när du hade velat ha respons från läraren men den uteblev?

Hur menar du då?

Vad hände sen?

När du säger..., vad menar du då?