UMEÅ UNIVERSITET

SA DU FEEDBACK?

En kvalitativ studie om musiklärares upplevelser av feedback i ensembleundervisning

Moa Belander & Johan Niemann

Examensarbete, 30hp

Ämneslärarprogrammet inriktning musik, 300 hp

VT 2025

Sammanfattning

Studien undersöker musiklärares upplevelser av feedback i ensembleundervisning på gymnasiets estetiska program. Syftet med studien är därmed att bidra med kunskap om musiklärares upplevelser av feedback i ensembleundervisning på gymnasiet. Kvalitativa, semistrukturerade intervjuer har genomförts med fyra yrkesverksamma lärare som undervisar i ensemble på gymnasiets estetiska program med inriktning musik. Den empiriska datan har analyserats genom en reflexiv tematisk analys. Datan har även analyserats genom Hattie och Timperleys (2007) modell för feedback. Resultatet behandlar bland annat musiklärarnas syn på feedback som begrepp, musiklärarnas strategier för feedback, samt vilka faktorer som påverkar musiklärarnas användning av feedback. Slutligen diskuteras kopplingar till tidigare forskning och implikationer för framtida forskning inom musikpedagogik.

Nyckelord: Återkoppling, Musikundervisning, Lärarperspektiv

Innehållsförteckning

Inledning **1**

Syfte och frågeställningar **2**

Bakgrund **3**

Ensemble *3*

Formativ bedömning *3*

Kamratrespons *4*

Centrala begrepp *5*

Tidigare forskning **6**

Ensemble och musikundervisning *6*

Positiv och negativ feedback *6*

Upplevelser av feedback och kamratrespons *7*

Relationen mellan lärare och elev *8*

Lärarens feedback- och ämneskunskaper *8*

Teoretiskt ramverk **10**

Metod **12**

Kvalitativ metod *12*

Urval *13*

Genomförande *14*

Analysmetod *15*

Etiska överväganden *16*

Metoddiskussion *17*

Resultat **19**

Nils *19*

Mika *23*

Paul *26*

Otto *29*

Analys av data utifrån teoretiskt ramverk *32*

Sammanfattning av resultat *35*

Diskussion **36**

Begreppet feedback *36*

Strategier *37*

Faktorer *38*

Kamratrespons *40*

Slutsatser *41*

Referenser **43**

Bilaga 1 ..... **46**

Bilaga 2 ..... **47**

Bildförteckning **49**

Inledning

Vi som skrivit detta arbete heter Moa och Johan och är studenter på ämneslärarprogrammet där vi har läst ämnena Musik och Musikfördjupning. Att spela i ensemble har varit en central del av hela vår väg genom olika musikutbildningar. Under det sista året på lärarutbildningen genomförde vi VFU-perioden på olika gymnasieskolor, och i samtal med varandra blev det tydligt att feedback var en central fråga inom ensembleundervisningen som genomförs i de olika kurserna på gymnasiet. En gemensam nämnare var att vi upplevde att det fanns en stor efterfrågan av feedback hos eleverna som deltog i de olika ensemblekurserna. Gamlem och Smith (2013) menar att eleverna i deras studie upplever att feedback behöver vara ärlig samt innehålla viss framåtsyftande vägledning för att vara värdefull och bidra positivt till lärandet. Skolverket (2025) menar att formativ bedömning dels innebär att ge feedback till eleverna, dels att utveckla undervisningen utifrån den information man skaffat sig. För att formativ bedömning och feedback ska fylla syftet att föra lärandet framåt, behöver eleverna ges möjlighet att pröva feedbacken i praktiken innan en uppgift anses vara avslutad (Gamlem & Smith, 2013, Skolverket, 2013, Skolverket, 2025). Falthin (2020) beskriver hur lärarstudenter tenderar att enbart se på formativ bedömning utifrån att det innebär att bedöma individens eller gruppens lärande genom att inhämta svar på frågor som; vart är vi, vart ska vi och hur tar vi oss dit? I musikämnet menar Falthin (2020) att den formativa bedömning som sker genom handlingar i praktiken ofta inte uppfattas som just formativ bedömning, men att det formativa däremot är en naturlig och självklar del av den praktiska undervisningen.

Vår gemensamma upplevelse av lärarutbildningen är att vi under de allmänpedagogiska kurserna behandlat ämnet formativ bedömning och feedback, och därigenom fått ta del av praktiska exempel på hur detta kan tillämpas i undervisningen. Däremot upplever vi inte detsamma när det gäller ämnesstudierna i musik, där kurserna handlat om faktiska ämneskunskaper och didaktik, snarare än explicita verktyg för formativ bedömning. Våra upplevelser bekräftar därför Falthins (2020) beskrivning av lärarstudenters uppfattning av formativ bedömning i musikundervisning. En tydlig röd tråd genom alla våra år inom ensembleundervisning i olika former på musikutbildningar, från gymnasiet genom folkhögskola till universitet, är avsaknaden av uttalad feedback. Har vi då fått feedback, eller vad är egentligen feedback i ensemble enligt musiklärare? Våra erfarenheter och funderingar har skapat ett intresse för att undersöka detta område. Vi har därför valt att avgränsa detta arbete

till att handla om musiklärares upplevelser av feedback i ensembleundervisning på estetiska programmet i gymnasiet.

De kurser på estetiska programmet med inriktningen musik i gymnasieskolan som innefattar ensembleundervisning i någon form är framför allt; Ensemble med körsång samt Ensemble 1 och 2 (Skolverket, 2022). Dessa är de kurser vi anser vara relevanta för denna studie eftersom informanterna visat sig undervisa i just dessa, men det finns även andra kurser som kan innebära undervisning i ensemblesammanhang. Denna studie är gjord under läsåret 2024/2025 och därför utgår denna studie från kursplanerna i Gy11 (Skolverket, 2022). I ämnesplanen för musikämnet på gymnasieskolan skrivs följande; "Samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp är viktigt i musiken. Därför ska eleverna ges möjlighet att musicera tillsammans med andra" (Skolverket, 2022, s. 1). Med stöd i detta citat anser vi att ensembleundervisningen i de olika kurserna är en stor del av musikämnet på gymnasieskolan, eftersom att ensembleundervisning i gymnasieskolan främst handlar om att musicera tillsammans. Vår förhoppning är att detta arbete ska ge oss en fördjupad kunskap inom området inför vårt framtida yrkesutövande, samt att studien även ska bidra med kunskap till andra ensemblelärare.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer bidra med kunskap om musiklärares upplevelser av feedback i ensembleundervisning på gymnasiets estetiska program.

- Vilken syn har musiklärare av feedback i ensembleundervisning?
- Hur beskriver musiklärare att de använder sig av feedback i ensembleundervisning?
- Vilka faktorer påverkar hur musiklärare ger feedback i ensembleundervisning?

Bakgrund

Under denna rubrik presenteras litteratur och forskning som är relevant och som rör ensemble, formativ bedömning och kamratrespons. Vidare presenteras även centrala begrepp.

Ensemble

"Inom musiken är en ensemble en grupp av instrumentalister eller sångare […] som samverkar i ett musikstycke […]" (Nationalencyklopedin, u.å.). Att spela i grupp är en central del av musikämnet på gymnasiet vilket framgår i musikämnets syfte genom följande formuleringar:

> Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i musik och förmåga att gestalta musik, både solistiskt och i ensemble. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla förmåga att kommunicera med medmusicerande och publik. […] Samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp är viktigt i musiken. Därför ska eleverna ges möjlighet att musicera tillsammans med andra. (Skolverket, s. 1, 2022)

Edberg (2012) skriver om hur ensemblespel har en central del i musikundervisningen. I ensembleundervisningen får eleverna möjlighet att utvecklas som musiker i grupp. I musik på gymnasieskolan finns följande kurser: Ensemble med körsång, Ensemble 1 och Ensemble 2 (Skolverket, 2022). Olika kurser ges vid olika skolor, det är dock vanligt att exempelvis Ensemble med körsång används istället för Ensemble 1 eller tvärtom. Ensemble 2 fungerar som en fortsättning till de två tidigare nämnda kurserna. I samtliga kurser är grupparbetet och samarbetsförmågan centrala delar i såväl innehållet som i kursplanen. Edberg (2012) menar att ensembleundervisningen innebär en viktig social dimension. Förutom att utvecklas i det musiktekniska, innebär ensembleämnet även att eleverna ges möjlighet att öva på ansvarstagande och samarbete (Edberg 2012). I detta arbete har vi inte specificerat huruvida någon specifik kurs undersöks, alla ovan nämnda ensemblekurser finns representerade hos informanterna.

Formativ bedömning

Formativ bedömning används för att ta reda på var eleverna befinner sig i lärprocessen och utifrån det göra en bedömning om vad undervisningen vidare ska innehålla för att minska avståndet mellan elevernas nuvarande nivå och lärandemålet (Wiliam & Önnerfält, 2019). Wiliam och Önnerfält beskriver fem nyckelstrategier för att identifiera vilka behov som finns hos eleverna och hur dessa kan mötas genom att utforma undervisningen. Dessa nyckelstrategier är följande.

”1. Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för framgång.
2. Få fram belägg som visar att lärande har skett.
3. Ge återkoppling som för lärandet framåt.
4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra.
5. Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande.” (Wiliam & Önnerfält, s.79, 2019)

Som tidigare nämnt kan den framåtsyftande återkopplingen i musikämnet på många sätt vara en naturlig del av undervisningen (Falthin, 2020). Falthin beskriver sin upplevelse av hur lärarstudenter ofta ser på formativ bedömning som att det innebär att ställa frågor till eleverna i syfte att stämma av och föra processen framåt men att man ofta missar vilka andra formativa delar som ingår i arbetet som musiklärare. Dessa delar är mer praktiska och beskrivs utifrån observationer som författaren gjort i ensemblesituationer. Falthin (2020) beskriver situationer där läraren instruerar enskilda elever i ensemble på deras instrument och hur läraren konstant gör avvägningar i vilka instruktioner eleven behöver. Dessa avvägningar kan handla om att utifrån förkunskap om elevens musikaliska kunskaper avgöra om huruvida det är nödvändigt att förevisa på ett instrument. Vidare beskrivs hur läraren förändrar sina instruktioner under övningsprocessen. Detta exemplifieras när läraren stöttar eleven vid en viss passage i ett stycke genom att förvarna om att passagen närmar sig. När läraren efter ett par genomspelningar uppfattar att eleven nu klarar passagen utan förvarning, anpassar läraren sina instruktioner utifrån den bedömning som görs i stunden och testar därför att inte förvarna eleven (Falthin, 2020)

Kamratrespons

I detta arbete kommer ordet *kamratrespons* att användas för att beskriva detta begrepp. Detta eftersom ordet kamratrespons är det ord som har använts i intervjuerna. Jönsson (2023) använder ordet kamratbedömning. Vi anser att de olika benämningarna i detta fall har samma innebörd. Ordet bedömning innebär att göra en bedömning av vart man befinner sig i förhållande till lärandemålet. Ordet respons innebär att få feedback på något man gjort. Syftet är alltså formativt. Kamratbedömning kan användas som ett komplement och avlastning för läraren eftersom det kan vara svårt att hinna ge kontinuerlig feedback till många elever (Jönsson, 2023). Syftet med kamratbedömning är att eleverna ska lära sig bedöma arbeten i förhållande till mål och kriterier. Att öva på kamratbedömning innebär även att eleverna ges

möjligheten att lära sig bedöma sina egna arbeten, vilket i längden kan leda till självreglering och självbedömning. Jönsson (2023) understryker att man som lärare inte kan förvänta sig att eleverna initialt kommer ha lätt för varken själv- eller kamratbedömning. Eleverna behöver övning i dessa områden och läraren behöver vägleda eleverna till att identifiera vilka som är de huvudsakliga aspekterna i bedömningen. Jönsson menar att kamratbedömning, sitt namn till trots, inte handlar om att bedöma ett arbete summativt.

Centrala begrepp

Under denna rubrik förklaras de begrepp som används i arbetet samt vilket syfte de har i detta sammanhang.

Feedback - kan översättas till återkoppling, konstruktiv kritik eller respons. I detta arbete kommer ordet feedback användas som ett övergripande ord för samtliga benämningar av begreppet. När ordet relaterar till studiens teoretiska ramverk (Hattie & Timperley, 2007), vilket har en specifik innebörd i sammanhanget, kommer detta framgå genom att ordet skrivs i kursiv stil med bindestreck, *feed-back.*

INSÅ - står för instrument eller sång och innebär individuell undervisning i instrument eller sång på gymnasiet. Många lärare som undervisar i INSÅ, undervisar även i ensembleundervisning.

Kvalitetsuppfattningar - är ett uttryck som beskriver den normbaserade uppfattningen som finns inom en kontext, gällande vad som är till exempel gott, vackert, sant eller nödvändigt (Zandén, 2010). Inom musikämnet skulle det vara uppfattningar om vad som är eftersträvansvärt i en viss genre.

Självreglering - handlar om förmågan att själv reglera exempelvis känslor, planering och motivation för att nå ett mål (Hoy, 2015). Begreppet är relevant för studien då det visat sig vara en stor del av resultatet.

Tidigare forskning

Under denna rubrik presenteras relevant forskning inom ensemble, musikundervisning, feedback, ämneskunskaper och relationen mellan lärare och elever.

Ensemble och musikundervisning

Asp (2015) menar att ett huvudsakligt syfte med ensembleundervisningen är att det slutgiltiga resultatet ska framföras inför publik och hur denna aktivitet är en del av lärandeobjektet i undervisningen. Konserten blir ramen för vad som går att genomföra i undervisningen och stor vikt läggs vid hur eleverna i stunden presterar under dessa framföranden. Vidare visar samtalen i Asps studie på hur musiklärare upplever att det är viktigt att ensembleundervisning ska ge en bred genrekunskap. Zandén (2010) beskriver hur ett av målen med undervisningen är att eleverna självständigt kan använda sig av de kunskaper som erhållits i en kurs. Lärarna i Zandéns studie beskriver det informella lärandet och den avdidaktiserade lärarrollen som idealt, att självständighet och autonomi premieras i ensembleundervisning. Samtidigt problematiseras självständigheten som lärandeobjekt, eftersom risken finns att aspekter som inte har med elevernas autonoma val att göra, tappar värdet. Även Asp (2015) problematiserar självständigheten utifrån den definitionen att självständighet innebär att eleven förväntas skaffa sig kunskaper utan en lärares expertis som vägledning. Spelskicklighet sägs vara av underordnad betydelse i ensembleämnet, samtidigt som det uppfattas som en förutsättning för musicerande (Zandén, 2010). Det uppstår alltså ett strukturellt eller organisatoriskt hinder för undervisningen. Även om spelskicklighet är en förutsättning för musicerande, bör problemen lösas utanför ensemblelektionen, till exempel under INSÅ-lektioner (Zandén, 2010).

Positiv och negativ feedback

Gamlem och Smith (2013) beskriver hur elever i gymnasiet uppfattar feedback som bekräftelse av den ansträngning eleven gjort samtidigt som den även berättar vad och hur eleven ska göra för att förbättra arbetet framåt. Denna positiva feedback uppfattas som ett resultat av det stadie som eleven befinner sig i, där feedbacken bekräftar att eleven har nått de förutfattade förväntningarna (Cox, 2019). I motsats till detta ges den negativa feedbacken efter ett avslutat arbete och tenderar att handla om sådant som kunde gjorts bättre eller att eleven skulle ansträngt sig mer. En faktor som kan avgöra feedbackens effektivitet och elevernas uppfattning av den, är när och hur feedbacken tas emot. När läraren inte avsätter tid för eleverna att arbeta med eller följa upp den feedback som givits på ett arbete, riskerar den att glömmas bort, och/eller ge

eleverna en negativ uppfattning om sig själva. Enligt studien finns det ett antal risker med att ge feedback *efter* ett avslutat arbete. Positiv feedback har i pedagogiken ofta beskrivits som mer önskvärd än negativ feedback (Duke & Henninger, 1998). Eleven kan få positiv feedback även utan att läraren uttalat sig. När eleven genomför någonting där hen lyckas, får eleven direkt positiv feedback av sin egen upplevelse av att lyckas. Lärarens roll för denna feedback blir snarare att skapa en uppgift, eller att sätta eleven i den situation där hen får lyckas med en prestation. Den positiva feedbacken tenderar att öka motivationen och är som mest verksam i direkt anslutning till den genomförda prestationen (Cox, 2019). I synnerhet påverkas elevens reaktion på feedback beroende på elevens egna erfarenheter och självbild. Finkelstein och Fishbach (2012) beskriver att nybörjare inom ett ämne främst föredrar positiv feedback, medan en expert snarare söker negativ feedback. Den negativa feedbacken används snarare som motivation till utveckling hos den skicklige musikern.

Upplevelser av feedback och kamratrespons

Goda relationer, respekt och ett gott klassrumsklimat beskrivs som viktiga faktorer för att kamratrespons ska kunna användas på ett fungerande sätt i undervisningen. Bristen på just detta gör det svårt för elever att ge ärlig feedback till sina kamrater (Gamlem & Smith, 2013). Elever beskriver hur kamratresponsen riskerar att bli ett utlopp för en konflikt eller fall där en elev ogillar en annan, man ger dålig feedback till sin kamrat på grund av det som pågår utanför undervisningen. Eleverna menar även att den feedback de får från både lärare och kamrater behöver vara ärlig och framåtsyftande för att vara användbar och värdefull. Samtidigt får eleverna instruktioner om att feedbacken enbart får vara positiv, om man inte kan se något positivt i sina kamraters arbete, får man inte ge någon feedback. Eleverna upplever det därför svårt att ge framåtsyftande kamratrespons när något är av lägre kvalitet. När det inte finns några riktlinjer för hur feedback ska ges, eller vad den ska grundas på, finns det en risk att personliga åsikter spelar en allt för stor roll och att kritisk feedback enbart uppfattas som negativ och personlig. Gamlem och Smith (2013) menar därför att lärare behöver ge eleverna förutsättningar för att utveckla färdigheter i att ge och ta emot feedback på ett strukturerat sätt. Eleverna behöver även vara empatiska samt befinna sig på en liknande nivå av självreglering för att kamratresponsen ska fungera väl (Gamlem & Smith, 2013).

Relationen mellan lärare och elev

McPherson et al. (2022) skriver en översiktsartikel med syftet att applicera forskning inom pedagogisk psykologi på musikundervisningen. Författarna menar att goda relationer mellan lärare och elever skapar förutsättningar för en trygg miljö som möjliggör lärande och utveckling. En lärprocess innebär vissa känslomässiga faktorer som kan påverka elevens förutsättningar till att våga utmana sig och på så sätt utvecklas. Att elever gör misstag i sina lärprocesser beskrivs positivt av lärare eftersom det är dessa situationer som möjliggör att problemområden identifieras och läraren kan ge eleven feedback om hur eleven kan arbeta vidare och bli bättre (McPherson et al., 2022). Blackwell och Matherne (2024) undersöker blivande musiklärares erfarenheter av feedback, fynden visar på att relationen till eleven skapar förutsättningar för läraren att utforma sin feedback på ett sätt som passar eleven. Samtidigt är relationen även viktig för att eleven ska kunna ta till sig av det läraren vill förmedla. Det kan vara svårt att ge ärlig feedback när det finns en oro för att mottagaren ska tolka den som allt för kritisk och negativ. Det behöver finnas en balans mellan uppriktighet och att leverera sin feedback med en vänlig ton. En god relation till eleven gör det lättare för läraren att hitta balansen eftersom lärararen har en uppfattning om hur eleven kommer att ta emot feedbacken (Blackwell & Mathernes, 2024). Uppdraget som mentor ger läraren en unik överblick över elevens skolsituation (Nordevall, 2011). Läraren får genom mentorskapet möjlighet att lära sig om elevens bakgrund, starka och mindre starka sidor, men också möjligheten att kunna skapa en kontakt med elevens föräldrar. Mentorskapet ger således möjlighet till en mer personlig, tillitsfull och stödjande relation mellan läraren och eleven (Nordevall, 2011). En god och personlig relation med eleverna är en förutsättning för god personlig feedback. Genom att inte bara ge feedback på prestation utan också synliggöra och förstärka eleven på en *personlig-nivå* kan vara en metod att skapa lust och motivation hos eleverna (Skolforskningsinstitutet. 2018).

Lärarens feedback- och ämneskunskaper

Det finns ett dilemma i att de kvaliteter som skolan värderar och de kvaliteter som populärmusiken värderar skiljer sig åt (Zandén, 2010). Inom till exempel pop och rock står ofta grupp-prestationen, spontan njutning och autonomi i fokus som kvaliteter. Ifall musikläraren enbart skulle beakta dessa kvaliteter riskerar detta att enbart det slutgiltiga resultatet av ett uppspel skulle bedömas. En stor pedagogisk utmaning är att kvalitetsnivåerna som ligger till grund för arbetet i skolan, ska kännas musikaliskt relevanta för lärare och eleverna, men även kunna hävda stöd i styrdokumenten. En elev som får höra att hen spelar med dålig timing, kan

heller inte veta vad ordet timing innebär eftersom begreppet är ett kontextuellt kriterium. Först när eleven har samlat på sig nog mycket förståelse för de *kvalitetsuppfattningar* som finns inom området kan hen begripa vad som är en god timing. Undervisningen bör ta avstamp i de *kvalitetsuppfattningar* som finns inom den genren som man spelar. För att sedan formulera kvalitativa nivåer utifrån dessa *kvalitetsuppfattningar* (Zandén, 2010).

Zandén (2010) menar att musiklärarens professionalitet inte kan ligga i förmågan att förstå alla delar av musiken och vara insatt i alla genrer. Ifall läraren har de kravet på sig kommer hen alltid vara på efterkälken. Inte heller bör musiklärarens profession handla om att värdera specifika övergripande kvaliteter som i alla avseenden är eftersträvansvärda. Detta gör att musikämnet skiljer sig avsevärt med till exempel matematikämnet. Vi lärare måste kunna peka på vilka *kvalitetsuppfattningar* som är värdefulla i en viss typ av musicerande och det är där vår professionalitet bör ligga (Zandén, 2010). Genom att hantera kvalitetsfrågor i ett ärligt möte mellan lärarens och elevernas erfarenheter av musikalisk kvalitet. Både genom ord och musicerande kan lärare och elever förstå de kvaliteter i musiken som det lyssnar efter. Det har visat sig enligt Blackwell och Mathernes (2024) studie att instrumentallärare uttrycker osäkerhet i att ge feedback när deras färdigheter på ett instrument, enligt de själva, är bristfälliga. De uttryckte även att deras egen mottaglighet för feedbacken de själva fått, baserades på hur erfaren de ansåg att den som gav feedbacken var (Blackwell & Mathernes, 2024).

Teoretiskt ramverk

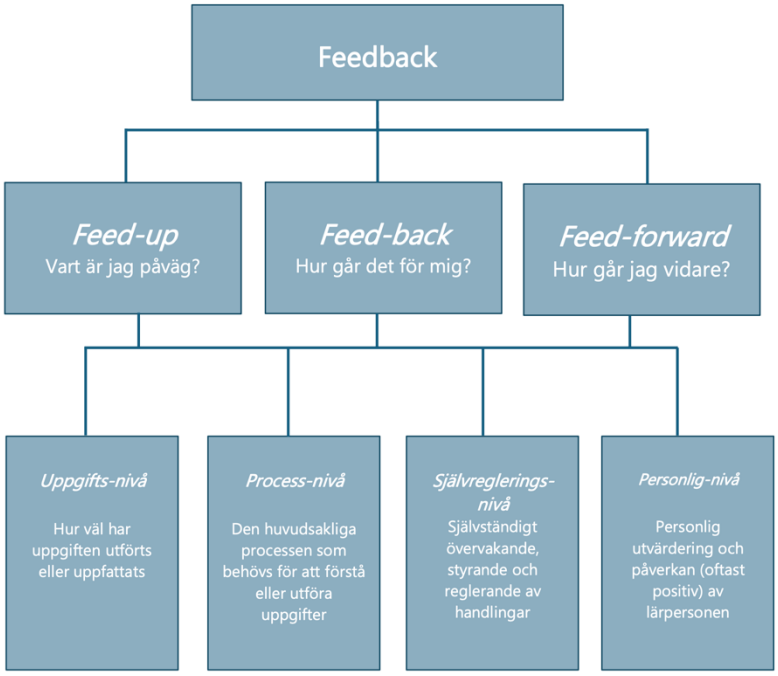
Hattie och Timperley (2007) presenterar i sin översiktsartikel en konceptuell analys av begreppet feedback. Författarna sammanställer de bevis som finns inom forskningsområdet för att stärka argumentet att feedback har stor betydelse för utvecklandet av undervisning och lärande. De introducerar en modell som används för att identifiera omständigheterna som påverkar feedbackens effektivitet. I analysen av forskningsfältet användes över 500-metaanalyser varav 74 detaljerade analyser, för att författarna skulle komma fram till slutsatserna. Sammanställningen av dessa analyser mynnar ut i att Hattie och Timperley presenterar tre huvudsakliga *former* av feedback som benämns; *Feed-up, feed-back och feed-forward*. Den förstnämnda; *feed-up* syftar till att tydliggöra målet som eleven är på väg mot och att sätta de relevanta inlärningsmål som krävs för prestationen. *Feed-back,* syftar till hur det går för eleven. Genom att jämföra elevens prestation i uppgiften med elevens prestation i en liknande uppgift som eleven tidigare gjort, sätter man elevens prestation i relation till eleven och inte i relation till uppgiften. Den tredje formen benämns som *feed-forward* och syftar till att identifiera vad som är nästa steg. Genom att visa på andra strategier som kan användas av eleven för att klara uppgiften eller utveckla prestationen. Fokus ligger alltså inte på om uppgiften har godkänts eller ej, utan snarare att hjälpa eleven med verktyg för förbättring (Hattie & Timperley, 2007).

Dessa *former* av feedback har konkretiserats till de tre feedback frågorna: Vart är jag på väg?: *feed-up*, Hur går det?: *feed-back* och hur går jag vidare?: *feed-forward,* (Hattie & Timperley, 2007., Hattie & Clark, 2019). Utöver de tre formerna av feedback presenterar Hattie och Timperley (2007) även fyra *nivåer* av fokus för feedback: *Uppgifts-nivå* med fokus på resultatet av uppgiften; *process-nivå* med fokus på elevens arbetsprocess; *självreglering-nivå* med fokus på elevens förmåga att själv ta ansvar över sitt lärande och *personlig-nivå* med fokus på eleven som person. I en studie som gjorts på instrument-lärarens verbala återkoppling till elever indikerar McPherson och Blackwell (2024) att ca 83% var av formen *feed-back,* samt att ca 85% var på en *uppgifts-nivå*. Lärarna gav således återkoppling till eleverna som var fokuserade på elevens prestation i relation till uppgiften och med fokus på det resultat som eleven visade upp. Författarna drar sedan slutsatsen att i de fall som lärarna istället gav återkoppling som riktade sig till en *process*- och *självreglerings-nivå*, gav de eleverna verktyg för att utvecklas till självständiga och skickliga musiker. Enligt Hattie och Timperley (2007) finns det en skillnad i vilken typ av feedback som eleverna vill ha, som i sin tur är baserad på vilka ålder de har.

Elever i låg- och mellanstadiet vill snarare ha beröm för sin ansträngning än prestationen. Nämligen formen *feed-back* på en *självreglering-nivå, alt. personlig-nivå.* I högre utbildningar i en mer akademisk kontext, vill elever snarare ha beröm för uppgiften som de har utfört. Således *feed-back* på en *uppgifts-nivå.* Det som Blackwell och Matherne (2024) skriver om detta skiljer sig från det som tidigare beskrivits. De menar att formen *feed-forward* är den mest önskvärda av eleverna eftersom den syftar till framtiden.

Figur 1

Modell för feedback



Förenklad och översatt version av Hattie och Timperleys (2007, s. 87) modell av feedback för ökat lärande.

I denna studie har vi valt att analysera den insamlade datan genom detta teoretiska ramverk. Vi har utgått ifrån de tre *formerna* av feedback som Hattie & Timperley (2007) presenterar; *Feed-up, feed-back* och *feed-forward.* Detta är de tre huvudrubrikerna i analysen som senare presenteras. Under huvudrubrikerna presenteras exempel ur resultatet, där informanterna beskriver ett synsätt eller tillvägagångssätt. I relation till vilken *form* av feedback som informanterna beskriver, presenteras även exempel på vilken *nivå* för fokus av feedback de beskriver. Vi presenterar de fynd vi har gjort utifrån detta ramverk under rubriken; *Analys utifrån teoretiskt ramverk* och vidare diskuteras även fynden av analysen i diskussionskapitlet.

Metod

Under denna rubrik presenteras de metoder som användes för insamling av empiriskt material de analysmetoder som användes för att analysera det insamlade empiriska materialet och en kronologisk redogörelse av genomförandet av studien.

Kvalitativ metod

Denna studie använder sig av en kvalitativ forskningsmetod där empirin samlas in genom semistrukturerade intervjuer (Bryman et al., 2025). Med tanke på det syfte som denna studie har; att bidra med kunskap om musiklärares upplevelser av feedback i ensembleundervisning på gymnasiet, gjordes bedömningen att semistrukturerade intervjuer var den metod som passade bäst. Detta med stöd hos Bryman et al. (2025) och hans beskrivning av hur kvalitativa intervjuer lägger större vikt vid informanternas upplevelser och synsätt inom ämnet än kvantitativa metoder (Bryman et al., 2025).

Semistrukturerade intervjuer

I den semistrukturerade intervjun utgår intervjuerna från huvudfrågor eller en intervjuguide som ställs till alla informanter (Stukát, 2011). Ofta delas frågorna upp i teman eller ämnen för att strukturera samtalsämnena i intervjun. Utifrån huvudfrågorna kan intervjuaren anpassa hur frågan ställs, samt vilka följdfrågor som ställs till informanten vilket skapar en möjlighet att kunna samla in mer nyanserad empiri inom ämnet (Stukát, 2011). Följdfrågor för ett levande samtal är en viktig del av den semistrukturerade intervjun och målet är således att framkalla spontana och nyanserade svar (Bryman et al., 2025). Det huvudsakliga syftet med intervjuerna var att få svar på de forskningsfrågor som vi ställt. Därför har vi utgått ifrån forskningsfrågorna när vi skapade frågor till den intervjuguide som vi senare skulle använda (Bilaga 1). Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att forskningsfrågor ofta formuleras med ett akademiskt språk, medan de frågorna som man ställer i en intervju bör vara formulerade med informantens vardagliga språk. Frågorna bör vara korta och lätta att förstå och öppna upp för följdfrågor som kan nyansera (Kvale & Brinkmann, 2014). För att kunna sätta in informanternas svar i en kontext ställde vi till en början bakgrundsfrågor för att kunna ta reda på informanternas situation, erfarenhet och position.

Urval

I denna studie har vi valt att intervjua fyra gymnasielärare som undervisar i ensemble. Vår intention var att hitta informanter som arbetade i olika skolor i olika delar av landet. Samt att informanterna gärna skulle vara av olika kön och ålder för att få ett bredare spektrum av erfarenheter. Denna beaktning gjordes i stadiet där informanter tillfrågades för deltagande i studien. I övriga stadier av studien har dessa parametrar bedömts som ej nödvändiga för studiens syfte, och därför har ålder och del av landet anonymiserats i studien. Deltagarna kommer att presenteras nedan under de fiktiva namnen Nils, Mika, Paul och Otto.

Nils

Nils har arbetat i gymnasieskola i sex år. Utöver kurserna Ensemble med körsång, Ensemble 1 och Ensemble 2 har Nils även lektioner i estetisk kommunikation. Samt INSÅ i instrumenten, trummor och bas. Beroende på gruppstorlek arbetar han både som ensam lärare och tillsammans med andra lärare i ensemblekurserna.

Mika

Mika har arbetat som musiklärare i femton år. Just nu undervisar hon i kurserna Ensemble med körsång, Ensemble 2, Estetisk Kommunikation och INSÅ med sångelever. I ensemblekurserna arbetar Mika tillsammans med en annan lärare.

Paul

Paul har arbetat som musiklärare i åtta år. Han undervisar i Ensemble med körsång, Ensemble 2 och sång i INSÅ. Paul undervisar i regel som ensam lärare i ensemble, även om viss samläsning mellan årskurserna sker där en annan lärare förekommer.

Otto

Otto har arbetat som musiklärare i ungefär 10 år. Han undervisar just nu endast i Ensemble 1 men har tidigare undervisat sångelever i INSÅ. På skolan där Otto delas klasserna in i fyra mindre grupper med varsin lärare. Man undervisar därför som ensam musiklärare i en grupp men samarbete mellan grupperna och musiklärarna sker.

Samtliga av dessa informanter har arbetat i över fem år på gymnasieskola som ensemblelärare och har därför enligt vår bedömning hög relevans för denna studie. Vi har valt fyra informanter eftersom det antalet upplevdes som det mest relevanta i denna studie. Vi har tagit i beaktning omfattningen av arbetet, tidsaspekten i form av intervjutid, transkriptionstid och analystid. Vi har inte valt fler informanter eftersom tiden inte hade räckt till för att göra den djupgående analysen av intervjuerna. Att använda sig av för många informanter kan resultera i att analysarbetet blir grundare vilket i sin tur förstör syftet med den kvalitativa metoden (Stukát, 2011). Vi kan dock inte anta att det våra informanter säger går att generalisera till alla ensemblelärare på gymnasieskola eftersom urvalet inte är nog stort. Vi är således medvetna att de fynd vi gör endast relaterar till de ensemblelärare som deltagit i studien.

Genomförande

Vi startade denna studie genom att diskutera vad vi ville undersöka och ett upplevt didaktiskt problem identifierades; att lärare och lärarstudenter vittnar om svårigheter i att ge feedback i ämnet ensemble. Utifrån detta problem bearbetades studiens syfte samt forskningsfrågor utifrån syftet. Efter att syftet var formulerat fördjupade vi oss i det befintliga forskningsfältet inom musikpedagogik och feedback för att kunna bedöma vilken typ av undersökning vi ville göra. Beslutet togs att använda kvalitativa intervjuer och att dessa skulle genomföras på musiklärare som undervisar i ensemble på gymnasiets estetiska program med inriktning musik. Vidare valdes sedan studiens teoretiska utgångspunkt och analysmetod. En testintervju genomfördes med syftet att kalibrera intervjuguiden och intervjutekniken. Efter det kontaktades musiklärare via mail och en intervjuguide utformades (Bilaga 1). De musiklärare som ville delta informerades om studien och fick en samtyckesblankett att skriva under (Bilaga 2). Intervjuerna genomfördes via videosamtal i enlighet med Umeå Universitets policys och spelades även in digitalt, där de till sist transkriberades till text för att slutligen radera inspelningarna. Transkriptionen gjordes genom att vi lyssnade på det inspelade materialet och sedan skrev ned det som sas. I de flesta fall ignorerades kortare pauser, tonlägen och mimik i transkriptionen, för att spara tid i transkriptionsarbetet samt på grund av att dessa parametrar bedömdes vara irrelevanta för denna studie och dess analys. Vid vissa tillfällen har vi noterat att en informant skrattar eller fnissar. Detta för att förtydliga att läraren uttryckte någonting med en skämtsam underton. När musiklärarna i intervjuerna tog en längre paus eller funderade, noterades detta genom tre punkter. Detta gjordes vid de tillfällen där det fanns en uppfattning av att lärarna funderade en längre stund till följd av att svaret skulle visa sig vara komplext. Dessa svar

uppfattades som svåra för musiklärarna att uttrycka i den mening att de lade tid på att exempelvis respektera elever, skolan eller musikämnet i sina svar. Analysen på de transkriberade materialet genomfördes sedan utifrån de sex olika faserna inom reflexiv tematisk analys som Braun och Clarke (2006) beskriver. Sammanställning av analysen gjordes och presenterades i resultatkapitlet. Vidare drogs kopplingar och slutsatser utifrån den tidigare forskningen och resultatet som därefter presenterades i diskussionen.

Analysmetod

Tematisk analys skiljer sig ifrån andra kvantitativa analysmetoder eftersom den inte har något identifierbart arv inom den samhällsvetenskapliga forskningens historia (Bryman et al., 2025). Uttrycket används på ett oprecist sätt och man kan hitta många olika tolkningar av den tematiska analysmetoden. Den tematiska analysen har varit kritiserad som koncept med tanke på det opreciserade ryktet som analysmetoden fått (Bryman et al., 2025). Braun och Clarke (2021) motsätter sig denna kritik och menar istället att det är främst på grund av missuppfattningar och felanvändning som tematisk analys har fått en negativ klang. En fallgrop inom tematiskt analys kan vara att man använder olika former av tematisk analys inom samma studie och blandar ihop dessa former på ett omotiverat sätt (Braun & Clarke, 2021). Vi har således beaktat denna fallgrop och valt att fortsätta med den form som benämns som reflexiv tematisk analys. Det är en av de mest populära formerna av tematisk analys, vilken presenterats av Braun och Clarke (2006) och har senare benämnts som reflexiv tematisk analys. En fördel med denna metod är att den tillåter att teman och egenskaperna i datan kan påverkas av forskarnas intressen (Braun & Clarke, 2021).

Braun och Clark (2006) beskriver sex stycken olika faser inom analysen; att bekanta sig med det insamlade materialet, att koda materialet, identifiera teman, granskande av teman, definierande av teman och bestyrkande av teman. Dessa faser är sekventiva där den ena bygger på den tidigare och så vidare. Däremot menar författarna inte att detta är regler som man bör hålla sig till strikt, utan snarare konceptuella "verktyg" som man med fördel kan hoppa mellan under analysens praktiska gång.

I genomförandet av den reflexiva tematiska analysen följde vi dessa sex faser där den första fasen innebar att läsa igenom de transkriberade intervjuerna flertalet gånger för att göra sig bekanta med materialet. Därefter kodades materialet i fas två genom att göra noteringar om vad

som sades. Musiklärarnas beskrivningar noterades genom korta sammanfattande meningar om kärnan i vad som sades. Ingen beaktning togs till vad som var mer eller mindre viktigt eller om något föll in under ett eventuellt tema. Varsin kodning genomfördes enskilt för att sedan slås samman genom diskussion och jämförelse. I detta skede gick processen naturligt ihop med fas nummer tre, att identifiera teman. De initiala teman som identifierades skrevs upp på post-it-lappar. I fas fyra, granskande av teman, lades fokus på att ta reda på ifall samtliga musiklärare verkligen nämnt något inom ramen för dessa teman. Detta gjordes genom att varje musiklärare tilldelades varsin färg på post-it-lappar där noteringar från kodningarna skrevs upp för att se vad varje musiklärare nämnt inom ett visst ämne. De olika färgerna på post-it-lapparna gav en tydlig översikt i balansen för antalet beskrivningar av varje tema hos varje musiklärare. Vi ansåg att balansen var god trots att vissa musiklärare i vissa fall inte nämnt något specifikt inom ett visst tema. Detta eftersom vi i dessa fall ansåg att det fanns en betydande orsak till att något inte nämndes. Dessa fall har skrivits fram i resultatet och diskuteras i diskussionskapitlet. I fas fem, definierande av teman, sammanställdes och koncentrerades flera mindre teman till större huvudteman. Ett exempel på detta var att identifiera inom vilka teman musiklärarna nämnde faktorer för feedback. *Tid* och *tid i förhållande till målet* föll i denna fas in under huvudtemat *faktorer*. Vidare i bestyrkandet av teman, fas sex, diskuterades temanas relevans i förhållande till forskningsfrågorna. Det insamlade empiriska materialet och de teman som framställts i analysen, ansågs relatera till samt besvara forskningsfrågorna.

Etiska överväganden

I detta arbete har vi tagit del av Vetenskapsrådets rapport om god forskningssed (2024). Enligt Vetenskapsrådet finns ett antal punkter att ta i beaktning när forskningen involverar människor. Det handlar bland annat om att tillgodose de tillfrågade med tillräcklig information om studien samt att inhämta samtycke. Informationen ska delge vad deltagandet innebär för risker samt hur personuppgifter kommer att behandlas. Informationsbrevet och samtyckesblanketten innehöll information om undersökningens syfte, att data och personuppgifter hanteras med konfidentialitet, vilka risker som finns samt att det är frivilligt att delta och att deltagaren kan avbryta sitt deltagande när som helst utan att ange orsak. I samtyckesblanketten (Bilaga 2) framgår det att uppgifterna behandlas under GDPR. Dessa uppgifter handlar i sammanhanget om information som beskriver specifika lärmiljöer och upplevelser och därmed kan innebära att andra känner igen beskrivningarna. Vi har i bearbetningen av uppgifter, tagit särskild hänsyn till att inte avslöja informanternas identitet. Vi har även delgett informanterna att de har rätt att

få tillgång till de uppgifter som lämnats, samt få uppgifterna rättade, begränsade eller raderade. Denna undersökning fokuserar på musiklärares upplevelser och den valda metoden är intervjustudier, därför handlar riskerna främst om att deltagarna möjligtvis kan nämna något, exempelvis en undervisningssituation, som en annan person känner igen och som därmed avslöjar deltagarens identitet.

Metoddiskussion

I den analys vi gjort utifrån teorin framkommer det huruvida informanterna använder sig av en viss *form* av feedback och en viss *nivå* av feedback. I de frågorna vi har ställt specificerar vi inte att vi vill ha svar på om de använder sig av dessa *former* eller *nivåer* av feedback. Utan vi har medvetet ställt öppna frågor kring feedback, där informanterna får tala fritt kring metoder, synsätt och faktorer gällande feedback. Detta resulterar i att även om en informant beskriver att hen använder sig av en typ av feedback, kan vi inte utesluta att hen inte använder sig av andra typer av feedback som hen inte nämner. Om de frågorna vi ställt hade varit mer specificerade kring det teoretiska ramverket, hade även de svaren vi fått blivit påverkade av detta. Under intervjuerna närvarade och agerade vi båda två som intervjuare. Stukát (2011) menar att det kan finnas fördelar och nackdelar med att vara två intervjuare, eftersom et finns en risk att den som blir intervjuad av två personer kan känna sig i underläge och därmed bli mer reserverad i svaren. Fördelen med att vara två intervjuare kan vara att man får ut mer av varje intervju, samt att man kan kalibrera frågetekniken beroende av varandra (Stukát, 2011). Om vi hade valt att dela upp intervjuerna och genomföra dem var för sig, skulle risken vara att vi fått två olika typer av svar som i sin tur riskerar att vara svåra att sammanföra.

Reliabiliteten i detta arbete handlar främst om hur vi förhållit oss till att tolka informanternas svar och hur transkriberingen har utförts. Att utföra likvärdiga intervjuer som till så liten grad som möjligt påverkas av yttre omständigheter (Stukát, 2011). För att skapa goda förutsättningar för hög reliabilitet genomfördes en testintervju som gav en tydlig ram för de kommande intervjuerna. Det finns alltid en risk att våra tidigare erfarenheter som elever och lärare i ensemble kommer att färga hur vi tolkar något inom detta område, därför har stor försiktighet vidtagits både vad gäller etiska överväganden och i tolkningsfrågor. Under transkriberingen bearbetades vissa passager, där risk för feltolkningar fanns, genom att tillsammans lyssna på inspelningen och diskutera hur detta skulle tolkas för att vara sann och rättvis mot informanten.

Validiteten är enligt Stukát (2011) svårfångad eftersom informanten både kan vilja vara intervjupersonen till lags eller ge osanna svar på frågorna. Att bygga förtroende vid korta digitala samtal är en utmaning. Frågorna formulerades därför aktsamt med särskild hänsyn till att informanterna inte skulle känna sig konfronterade eller anklagade. Trots detta kan vi inte garantera att de svar vi har fått, speglar musiklärarnas faktiska upplevelser eller känslor. Vi kan endast utgå från att de svar vi fått har återspeglat verkligheten i största möjliga mån.

Samarbete och arbetsfördelning

Under arbetet med denna uppsats har vårt samarbete som författare i hög grad varit fungerande. Vi har tillsammans genomfört intervjuerna och de följande analyserna. En ständig dialog har förts kring vägval och arbetsfördelning vilket har resulterat i att majoriteten av avsnitten skrivits i samråd med varandra. I vissa fall har processen haft en form där vi tillsammans diskuterat kring innehållet varav en av oss skrivit text. Vid tillfällen när vi haft ensamt ansvar för ett avsnitt har vi innan dessa tillfällen diskuterat kring textens form och innehåll. I sin helhet har vi kompletterat varandra och genom ett öppet klimat tillåtits att problematisera och diskutera samt redigera varandras avsnitt.

Resultat

Under denna rubrik redovisas resultatet med avsnitt om varje informant. De teman som genererats i analysen presenteras genom följande rubriker: begreppet feedback, strategier, eleverna, faktorer och kamratrespons. Den första delen handlar om hur musiklärarna i studien beskriver begreppet feedback och deras generella inställning till feedback i ensemble. Den andra delen beskriver vilka strategier musiklärarna i studien vittnar om att de använder sig av i sin feedback. Den tredje delen handlar om hur musiklärarna i studien upplever elevernas uppfattning av feedback och hur de använder den. I den fjärde och avslutande delen presenteras de faktorer som påverkar musiklärarnas arbete med feedback i ensemble. I detta avsnitt har vi valt att använda oss av blockcitat vid alla tillfällen där musiklärarna i studien citeras. Detta för att tillgängliggöra urskiljandet av citat för läsaren. Undantag från detta görs när enstaka ord eller ej fullständiga meningar citeras. I de fall när vi författare citeras, benämns vi som *intervjuperson.*

Nils

Begreppet feedback

När Nils beskriver feedback talar han om två olika typer, där den ena handlar om beröm och den andra om konstruktiv kritik. Han beskriver även hur feedback för honom kan innebära hur vi reagerar på varandra. Exempelvis genom liknelsen: Om man möter någon som ler kanske man ler tillbaka.

> Nils: När jag leder en grupp så handlar det om mest om att komma framåt och levla upp liksom. Brukar beskriva det som att första gångerna man spelar igenom en låt så är det typ minecraft-grafik, pixligt, liksom åttabitars. Och sen så förfinar man det där upp till liksom nån slags Zelda-nivå, alltså nya Zelda då! (Skratt)

Här beskriver Nils hur den feedback han ger ska vara framåtsyftande och hur feedbacken relaterar till var i processen eleverna befinner sig.

Strategier

Under ensemblelektionerna beskriver Nils hur han brukar spela med på något instrument när eleverna övar. Han menar att han därmed får en tydligare känsla för hur det går för eleverna än om han skulle sitta bredvid. Det blir därmed lättare att identifiera vilka delar som fungerar, vad som kan förbättras och kring vilka musikaliska parametrar feedbacken bör riktas mot. Nils

berättar att han visar med kroppsspråket när det går bra, att han får en bra känsla när han spelar med.

> Nils: Jag tror att det är mycket i kroppsspråk också. En blick liksom, med vissa elever så kan en blick funka lika bra. Liksom att man gör en positiv gest när någonting har hänt.

Han nämner även hur han framför allt försöker förmedla hur samspel ska ”kännas” till trummisarna, hans “egna” INSÅ-elever. Nils ger feedback efter varje genomspelning och tycker att det är viktigt att eleverna får återkoppling:

> Nils: Jo men det är klart att det är viktigt med feedback, man måste ju få någon slags återkoppling på hur det gick, eller vad som var bra liksom.

Han berättar att han ofta brukar be sina elever att testa någonting nytt inför nästa genomspelning. Nils beskriver även att en skillnad mellan att ge feedback på grupp- och individnivå är att feedbacken till gruppen blir mer generell och framåtsyftande medan den individuella feedbacken kan handla om att förstärka positiva delar.

> Nils: Den återkoppling som sker är ju nån slags kollektiv “bra jobbat, nu levlar vi upp, kan du försöka nu den här gången att liksom… testa den här grejen”.

Han understryker att samarbetet väger tungt i bedömningen för ensemble och därför handlar en del av feedbacken även om att eleverna ska komma till lektionerna i tid och dessutom vara förberedda. Nils beskriver att han väldigt sällan pratar betyg med eleverna i ensemble. Tidigt i processen har Nils målet i åtanke men han beskriver hur första lektionerna med ett nytt material ofta handlar om att reda ut olika saker tillsammans med eleverna vilket förutom ändamålsenlig feedback även innefattar att göra anpassningar. Anpassningarna handlar både om att göra didaktiska val utifrån individernas behov och om att anpassa sin feedback utifrån vem som ska ta emot den.

Eleverna

Nils upplever att eleverna efterfrågar feedback under lektionerna genom att exempelvis fråga vad han tycker om något de gjort. Han vill att eleverna ska använda den förbättringsfeedback de får genom att ta till sig den för att öva och utvecklas. Den positiva feedback som Nils ofta nämner vill han ska påverka eleverna på ett mer generellt plan.

> Nils: Om det blir kul och roligt på lektionerna då behöver man ju inte välja tillstånd. Det är också en sån där grej som vi pratar mycket om. Om det var positiv energi lektionen innan, så kanske spiller det över och så får man en positiv spiral på samma sätt som det kan bli otroligt djupa hål. Så att om eleverna kan använda min feedback till att liksom höja sin moral på något sätt. Eller arbetsmoral ska jag säga, det hade väl varit önskvärt.

När Nils har pratat med eleverna om vilken typ av feedback som eleverna vill ha, och i vilken form de vill ha feedbacken, upplever han att det de vill ha är uppmuntran och positiv feedback snarare än konstruktiv kritik.

> Nils: Det dom egentligen vill ha kanske är en klapp på axeln har vi kommit fram till i några såna här samtal. "Nämen vi vill nog bara höra: bra", liksom "det var bra". Mera sånt, liksom än konstruktiv kritik, för det blir för jobbigt. Särskilt i grupp liksom.

Han upplever även att eleverna inte tycker att det är lika viktigt vilket betyg de får i ensemble som i kärnämnena. Nils tror att det beror på att betyg i ett kärnämne bygger mer på individuell prestation och att eleverna ser ett annat värde med det grupparbete som sker i ensemblen.

Kamratrespons

När vi frågar Nils om han använder uttalad kamratrespons säger han att han aldrig gjort det.

> Nils: Nej, det har vi typ aldrig gjort. Det är ju lite… det tror jag är, det är ju mitt fel. Jag vågar inte testa för man vet inte var det tar vägen liksom.

Han menar att det skulle gå att styra en sådan aktivitet genom att ge eleverna riktlinjer samt att både han själv och eleverna behöver träna på att ge feedback.

> Nils: Vi har pratat om det, särskilt med årskurs tre att så, ska vi ha en liten runda efter varje gång? (Imiterar eleverna med rädd röst) "Nej nej nej nej, jag vill inte det". Liksom det blir för privat på nåt sätt. Och det är ju för att vi inte har tränat på det. Kan man börja med det tidigare eller hitta någon slags ingångsnivå… behöver inte ens beröra, liksom själva prestationen för det är ju då det blir känsligt, tänker jag.

Nils resonerar om att man skulle kunna börja med enklare riktlinjer som att eleverna får ge varandra positiv feedback som inte handlar om den musikaliska prestationen, exempelvis som att nämna att någon gjorde en trevlig gest eller hälsade på ett trevligt sätt.

Faktorer

Nils nämner att den mängden feedback han ger baseras på hans egen relation till feedback som tidigare elev. På frågan om Nils ger feedback till eleverna i ensemble svarar han följande:

> Nils: Alltså alldeles… för lite medveten och tydlig ska jag säga. I förhållande till vad eleverna vill ha. Och det där baseras ju på ens egna erfarenheter tänker jag. Jag har inte varit… eller tror jag själv asså, haft det behovet av sån typ av återkoppling genom mitt musicerande.

Individkännedom och relation är en central del i faktorer som påverkar Nils feedback. Han nämner att det är svårt att ge individuell feedback i grupp eftersom han upplever att eleverna är känsliga för det. Nils upplever även att det finns interna hierarkierna inom elevgrupperna som påverkar. Nils kommer in på detta när vi pratar om kören:

> Nils: För skillnaden om man tänker kören då alla är med, i ensemble, då är det en grupp och så finns det en annan grupp som sitter och bedömer som är dom värsta kritikerna.
>
> Intervjuperson: Av eleverna alltså, eller?
>
> Nils: Ja eleverna gentemot varandra. Och det där vet jag inte… jag tror att det är inbyggt i nåt slags mänskligt DNA, liksom att man ska ha hierarkier. Alltså att ordna sig, det är en slags excel DNA, att sortera efter. Och så sorterar de varandra efter sina kriterier som väldigt sällan stämmer överens med våra kriterier (skrattar). Så för att skydda dom lite mot det, är jag nog inte lika… jag kan dra vita lögner om man säger så.

Nils kännedom om och relation till eleverna är en faktor på så sätt att han väljer att anpassa individuell feedback. Han upplever att det kan vara svårt för eleverna att få individuell feedback för att det blir en känslig situation. Han väljer vad han säger inför gruppen med hierarkierna i åtanke. Även tiden är en faktor för Nils feedback. Han menar att det finns få naturliga tillfällen att sitta ner en och en för att prata med eleverna om hur de ligger till i ensemble. Som tidigare nämnt menar Nils att eleverna efterfrågar feedback. Detta sker på lektionerna till exempel efter att de spelat igenom en låt.

> Nils: Dom söker ju också mycket feedback, om vi provar en grej såhär; "Var den här tamburinen bra på det här stället?”. Och då får dom ju feedback på det såklart. Så att det finns en hel del efterfrågad feedback också som får stöd, men då är det också… Säg att man har repat en låt och många vill ha feedback. Då är det ju oftast den som skriker högst som når igenom det där bruset, så det blir lite orättvist fördelat utifrån ja… men hur individerna är i förhållande till varandra och hur självupptagna de är liksom.

I detta som Nils berättar går det att se att Nils ger feedback till de elever som tydligt ber om den, medan det finns en risk att de tystare eleverna inte får feedback i samma utsträckning, vilket även är en följd av ramfaktorer som tid och gruppstorlek.

Mika

Begreppet feedback

Mika beskriver begreppet feedback som en form av konstruktiv kritik som ska leda till förbättring. I ensemble menar hon att feedback ges löpande under lektionerna genom att exempelvis uppmärksamma sådant som lät bra efter en genomspelning, eller att lyfta sådant som behöver utvecklas. Mika tycker att det är viktigt att inte enbart ge förbättringsfeedback, man behöver uppmärksamma sådant som eleverna gör bra menar hon. Målet med den feedback som Mika ger är att stötta elevernas utveckling genom att ge dem förutsättningar och uppmuntran.

Strategier

Mika beskriver hur hon ger framåtsyftande feedback till eleverna där hon uppmuntrar eleverna till att fortsätta utvecklas och ger dem vägledning i vad som är nästa steg.

> Mika: Ja, men det är ju dels för deras utvecklings skull och fortsätta att… jamen hitta nya vägar att bli bättre musiker på liksom

På skolan där Mika arbetar använder man sig av individuell utvecklingsplan (IUP). Det innebär att läraren dokumenterar och tillgodoser skriftlig information om elevens utveckling. När Mika skriver denna typ av feedback till sina elever är det en chans att koppla ihop den löpande feedback som ges under lektionerna med målen för kursen men på ett mer strukturerat sätt. Det är därför en möjlighet att påminna eleverna om målen. Däremot menar Mika att det är få elever som läser den skriftliga feedbacken, det är först på utvecklingssamtalen som många elever tar del av den. Mika nämner att man i kollegiet kan diskutera hur man ska prata med en viss elev om något men att man inte pratar om feedback med ett uttalat syfte. Däremot kan Mika påverkas av hur andra kollegor ger feedback.

> Mika: För det är olika hur väl man känner olika elever, vi träffar dom ju i väldigt många kurser och sammanhang. Men en del elever kanske man träffar mer än andra och då kan det ju vara så att jag vet saker om en elev som inte min kollega vet av olika anledningar. Och så hör man kanske

att oj, nu är vi inne och trampar på något område som… där jag kanske kommer att få plocka upp det här lite sen (skratt).

Dessa typer av konsekvenser är alltså mer praktiska på så sätt att Mika kan behöva prata med eleven efter lektionen och "plocka upp" efter den feedback som kollegan ger.

För att höja självkänslan i såväl gruppen som hos individen brukar Mika i sin feedback påminna eleverna i ensemblen om att se på processen utifrån gruppen som helhet och inte bara fokusera på sin egen del.

Mika: Alltså det som man behöver påminna eleverna om ofta tycker jag är att alltså själva ta liksom lite mer helikopterperspektivet för att det blir ju ofta så att man står och fokuserar väldigt mycket på sin grej och det man ska klara av, men att man också får dom… det handlar ju också om att dom ska lära sig att lyssna på dom andra i ensemblen liksom. Men just det här att backa och ta alltså… även om det inte går så bra för mig just nu så låter det bra om ensemblen. Och det är viktigt för liksom… jamen dels för självkänslan och att man ändå ska känna att gruppen går framåt sådär. Om dom hela tiden fokuserar på det som inte fungerar, jamen då blir det ju inte så bra… det blir inte så god stämning och då hämmar det arbetet.

Ytterligare en strategi som Mika använder i sin feedback är att anpassa den efter vem mottagaren är. Mika beskriver sig själv som en väldigt rak person och när hon upplever att en elev inte klarar av väldigt tydlig och rak feedback kan hon anpassa sig efter det. Hon har jobbat aktivt med att tänka sig för när det gäller hur feedbacken framförs, just på grund av att det är en del av hennes personlighet att vara rakt på sak.

Eleverna

Mikas upplever att behovet och efterfrågan av feedback varierar hos eleverna. Vissa elever vill ha väldigt mycket feedback medan vissa inte alls efterfrågar det. På frågan om hon tycker att eleverna tar till sig av feedbacken svarar Mika att det i ensembleundervisningen är svårt för eleverna att "ducka" för feedback.

Mika: Det blir ju liksom ett direkt kvitto hela tiden så den feedbacken är ju lite svårare att ducka för upplever jag. Man vill inte höra nästa vecka när man kommer igen att "Jamen du skulle ju tittat på det där" (skratt). Utan då gör dom det, men det är ju som att dom uppfattar det som… ja, "läxor" eller vad vi ska kalla det.

Eleverna tar alltså till sig feedbacken som handlar om förbättringspunkter genom att öva på dessa punkter till nästa veckas lektion. Mika beskriver hur det finns en risk att eleverna ser på musikämnet som "ett andningshål", till skillnad från exempelvis ämnet svenska. Eleverna ser ibland ensemblelektionerna som ett tillfälle att ta en paus från de teoretisk tyngre ämnena. Därför påminner hon med jämna mellanrum om kursens innehåll. Hon förklarar att det hon säger att eleven behöver öva på i ensembleämnet, alltså den feedback hon ger under lektionen, relaterar till det eleven blir bedömd på enligt styrdokumenten.

Faktorer

Mika beskriver hur tiden i förhållande till målet påverkar vad hennes feedback handlar om. I början av terminen när ett ensemblemoment precis startat kan Mika fokusera mer på var eleven befinner sig i sin utveckling. När det närmar sig konsert handlar feedbacken mer om vad eleverna behöver göra för att klara av att framföra låtarna tillsammans på en scen. Tiden påverkar även vilken feedback Mika hinner ge, men då rör det sig snarare om lektionens längd än tid i förhållande till målet. De huvudsakliga faktorer som Mika nämner handlar om individkännedom och relation till eleverna. Exempelvis ger hon inte lika rak feedback till eleverna i årskurs ett som hon gör till tvåorna och treorna eftersom hon vet att ettorna inte är lika vana vid feedback.

> Mika: De senaste… tja… fem sju åren tycker jag det har skett en förändring. Det är ganska många elever som är lite känsligare för att få något levererat rakt till sig. Utan man får liksom fundera på hur kan jag säga det här på ett sätt så jag ändå får fram mitt budskap, men att det inte uppfattas som ett övertramp.

Att känna till elevernas bakgrund påverkar vilken feedback Mika ger. Hon nämner även att det är många elever som brottas med psykisk ohälsa vilket ibland innebär att det blir svårare att ta emot feedback.

Kamratrespons

Mika berättar att eleverna i tvåan och trean är mer benägna att ge spontan feedback till varandra eftersom de har större förtroende för varandra, men man använder sig inte av uttalad kamratrespons i ensemble. Mika brukar däremot använda sig av detta i INSÅ när hon samlar sina sångare i helgrupp. De riktlinjer för feedback som Mika ger till eleverna vid ett sådant tillfälle handlar om att det är viktigt att tänka på hur man framför sin feedback. Eleverna är väldigt måna om att inte såra varandra och därför menar Mika att de tenderar att vara väldigt

snälla med varandra. Kamratresponsen brukar handla om att eleverna berömmer varandra snarare än att nämna förbättringspunkter.

Paul

Begreppet feedback

Paul menar på att det är den kontinuerliga feedbacken som är viktig i ensembleämnet, och att syftet är att generellt driva arbetet framåt, samt att "de ska kunna styra det här själva", med syftande till ensemble lektionerna. Det tillkommer möjligheter att både kunna stärka en elev genom positiv feedback, men också tillrättavisa om det till exempel har blivit fel ackord på ett ställe.

> Paul: Den konstruktiva feedbacken som sker hela tiden. Den sätter ju någonstans också prägeln och möjligheten för eleverna att vidareutvecklas på just den här låten, på sitt instrument eller i gruppen.

Men Paul beskriver även hur han tror att feedback är mer än bara det man säger, det kan vara det man inte säger.

> Paul: Jag tror att nästan allt man gör i ensemblerna eller i en undervisningssituation kan tolkas och bli någon typ av feedback. En helt naturlig omedveten reaktion är ju också feedback för en elev.

Det är alltså feedbacken som sker som sätter prägeln för elevernas möjlighet till vidare lärande. Enligt Paul fungerar det inte att arbeta på ett enbart summativt sätt i slutet av lektionen, utan det är det kontinuerliga under lektionen som är den viktiga delen av feedbacken, samt att feedback även kan vara reaktioner eller delar av kroppsspråket.

Strategier

Paul beskriver att feedback är både någonting som kan ges under lektionerna i form av individuell feedback, men även i slutet av lektionerna genom att diskutera målet eller vad gruppen behöver jobba med inför nästa lektion. Ett stort fokus ligger i att hålla låtarna vid liv, för att man nästa lektion inte ska vara tillbaka på samma ruta som innan. Paul menar att det inte nödvändigtvis finns någon systematik av hur eller vilken typ av feedback som ges, utan det är beroende på kringliggande faktorer. Paul beskriver även att istället för att ge feedback till gruppen som skulle kunna uppfattas som negativ eller tillrättavisande, använder Paul metodiska

verktyg i undervisningen för att göra det tydligt för eleverna att själva kunna reflektera över prestationen. Paul tar ett exempel där eleverna har spelat en låt med dålig dynamiska förändringar, istället för att ge feedback ber Paul eleverna att överdriva toppar och dalar i låten inför nästa genomspelning. Efter genomspelningen får eleverna själva reflektera om vad som var bra eller mindre bra i den senaste versionen. Paul berättar att detta var ett väldigt effektivt sätt att få igång gruppen, istället för att ge den feedback.

> Paul: Men eftersom man som ensemblelärare inte kan vara expert på liksom trummor, bas, piano, gitarr och sång, så handlar det hela tiden mycket om att kanske uppmana eleverna att lyssna och prova. Vilket också hjälper dem hela tiden att ta egna beslut och liksom hantera lite hantverket kring sitt instrument.

Genom att aktivera eleverna i utforskande och lyssnande menar Paul att eleverna hjälps i att själva reflektera och ta egna beslut. Ett annat exempel som Paul tar upp är när han uppmärksammar gruppen på vad en musiker i gruppen gjorde.

> Paul: "Vår gitarrist han gjorde någonting annorlunda när vi skulle över till refrängen. Noterade ni det och vad det gjorde för skillnad?" /…/ Att de här små korrigeringar som man gör som blir lyckade. Dels för att gruppen ska bli delaktig i det som händer, men också för att eleven ska känna att "fan nu gjorde jag rätt".

Detta menar Paul även är ett verktyg för att ta en låt vidare.

Eleverna

Paul upplever att eleverna snarare uppfattar feedback som instruktioner eller att de bara är en naturlig del av lektionen. Det är ingen självklarhet att de förstår varför eller tar till sig av vad man säger. När det finns ett större projekt som eleverna arbetar med upplever Paul att eleverna själva efterfrågar feedback mer frekvent. De ställer frågor om helheten och helheten kopplat till sitt instrument.

> Paul: När vi jobbar med de här större projekten. Då tror jag att de börjar bli mycket mer medvetna om helheten, och då börjar de också efterfråga "tänker jag rätt här" eller "kan jag göra på något annat sätt?"

När eleverna fått en roll och ett ansvar upplever Paul att eleverna förstår den tidigare feedbacken som de fått på ett bättre sätt, de förstår att det fanns ett syfte med den. Paul betonar att dessa

konserter är viktiga för undervisningen eftersom feedbacken under lektionerna till slut inte kommer få något syfte, om inte eleverna får någonting verkligt att koppla den till.

Faktorer

Paul nämner flera faktorer för hur och vilken typ av feedback som ges. En av de mest återkommande faktorerna under intervjun var lärarens relation till eleverna.

> Paul: I och med att vi är så litet program så lär vi känna våra elever också väldigt bra.

Eftersom de är färre elever beskriver Paul att relationerna med eleverna får möjligheten att bli starkare. Genom att lära känna eleverna får man väldigt goda förutsättningar för att hantera och jobba med feedbacken. Den goda kännedomen om eleverna gör att man kan undvika en del fallgropar, till exempel om en elev har det jobbigt med någonting menar Paul. Språket och sättet man kommunicerar på är även någonting som Paul nämner. Både genom att läraren lär sig hur en viss elev kommunicerar och att eleverna lär sig att förstå lärarens sätt att kommunicera. Genom att vara lärare i INSÅ lär man även känna vissa elever på ett bättre sätt. Paul beskriver att han i ensembleundervisningen vet hur han kan ge feedback till sina INSÅ elever även när den kan upplevas som kritik.

> Paul: Så det är en väldigt salig blandning av att möta elever på rätt sätt, men också att se vart deras styrkor och svårigheter och svagheter ligger hela tiden. Det är ett minfält i vissa fall.

Paul beskriver även att tiden i relation till målet är en bidragande faktor för hur feedbacken kan se ut. När man är nära färdigställandet av en låt hamnar mindre fokus på till exempel ackordläggningar och istället mer fokus på helheten i gruppen. Ännu en faktor som Paul nämner är läraren kunskaper och färdigheter av ett instrument, när man inte är expert på ett instrument tenderar feedbacken att handla mer om att ge eleven verktyg för att ta sig fram på egen hand.

Kamratrespons

Paul beskriver hur han under ensemblelektionerna brukar öppna upp för spontan och outtalad kamratrespons genom att säga saker som “Nu gjorde vår gitarrist någonting annorlunda, la ni märke till vad det var för något?”. Att uppmärksamma små skillnader för att gruppen ska bli mer delaktig i helheten och i feedbacken. Paul berättar att han inte brukar göra någon

strukturerad kamratrespons i ensemblekursen, men att det är något som förekommer i INSÅ kurserna.

> Paul: Det jobbar jag med när jag har mina sångelever. Men det är en annan kurs, i grupp att man liksom har så kallad gemensam sång och vi fokuserar på att lyfta liksom två positiva saker och liksom ”har ni någonting ni önskar så ta gärna med det.”

Under INSÅ lektionerna kan Paul lättare bygga en trygg atmosfär för eleverna, medan han i ensemblekurserna upplever att det kan bli en mer utsatt situation för eleverna. Det uppstår lättare grupper inom ensemblen där närmre relationer mellan vissa elever kan bli utelämnande för andra elever.

> Paul: Ibland kan jag vara lite rädd för att ge elever möjlighet att yttra sig om feedback till andra för att dom gör det väl menat. Men det kommer framföras som kritik snarare.

Paul berättar slutligen att han ser stora möjligheter med att jobba med feedback men att det kräver att man skapar rutiner för det inom ordnade former.

Otto

Begreppet feedback

När Otto fick frågan om vad begreppet feedback innebär beskrev han att de används i två former av bedömning; formativ och summativ. Han påpekar att den feedback som sker formativt är någonting som sker kontinuerligt under ensemblelektionerna och att denna typ är mer frekvent. All feedback är på något sätt framåtsyftande och Otto beskriver att han medvetet försöker vara noggrann och eftertänksam när han formulerar sin feedback. Det huvudsakliga målet med feedbacken är att bygga en så stark medvetenhet som möjligt hos eleverna och att de själva ska kunna ge svaren på frågor som; “Hur jobbar jag bäst?” och “Vad behöver jag öva på?”.

Strategier

De strategier som Otto beskriver att han använder för att ge feedback är bland annat att ställa frågor till eleverna. På en fråga gällande hur han brukar ge feedback till eleverna svarar Otto:

> Otto: Man kanske ger feedbacken under en period efter varje lektion där man säger; Okej, vad gick bra för dig den här lektioner? Vad behöver du tänka på till nästa gång? Det kan vara generellt musikaliskt, men det kan också vara knutet till det vi jobbar med, underdelning till exempel.

Detta görs enligt Otto både på ett individuellt plan och i gruppnivå där eleverna i ensemblen får utvärdera deras gemensamma prestationer. Otto belyser att det är viktigt att fråga eleverna själva, att det kan vara bra att ställa den frågan till dem först, för att inte lägga orden i munnen på dem. Det finns dock en risk att eleverna ger svar som de tror att läraren vill höra, men Otto menar på att de inte alltid lyckas med att lura honom i detta avseende. Ottos feedback ges både på ett specifikt plan där en del i en låt, eller ett svårt stycke isoleras och är i fokus. Men det kan också vara på ett generellt plan som handlar om elevens sätt att arbeta i ensembleämnet. Otto beskriver också hur individuell feedback kan ske efter att lektionen är slut. I korridoren kan han fånga upp en elev och exempelvis säga "Men du det där du gjorde var skitbra". Instrumentspecifik feedback beskrivs av Otto som någonting som musiklärarna arbetar med tillsammans i ensemblekursen, men också parallellt med INSÅ-kurserna. Eleverna brukar ta med sig låtar från ensemblen till sin instrumentlärare där de kan de få mer specifik feedback och hjälp. Skriftlig feedback är någonting som musiklärarna på Ottos skola brukar ge efter varje avslutat moment, och där blir feedbacken mer specificerad till fokusområdet i momentet.

Eleverna

Enligt Ottos uppfattningar om elevernas inställning till feedback beskriver han att eleverna verkar sugna på att få feedback. Efter att eleverna har spelat en låt under ensemblelektionen blir det knäpptyst och eleverna förväntar sig att läraren ska komma med feedback. De vill höra vad som var bra och vad de kan göra bättre till nästa gång. På frågan om Otto tror att eleverna tycker feedbacken är viktigt svarar Otto:

> Otto: Ja alltså de vill ju få hjälp av oss som har lite mer erfarenhet, att veta hur de ska ta sig vidare tänker jag. Eller få ett kvitto på att det de gjort faktiskt är bra. Alltså dom vill ju bli sedda liksom (fniss). De vill ju att man ska uppmärksamma att de faktiskt har lagt ner arbetet. Har de inte gjort det så vill de ju helst inte ha någon feedback, tänker jag. För då vill de helst bara glida under radarn, men då är det viktigt att ge den feedbacken, att jag ser att du inte gjort någonting och det funkar ju inte. Det tar ju dig inte framåt.

Otto menar att eleverna efterfrågar feedback men att de också vill undvika den när de själva känner att den inte kommer vara enbart positiv. Han menar att eleverna är medvetna om vad feedback är eftersom de har pratat i kurserna om att de kommer få feedback och hur den kan te sig.

Faktorer

De faktorer som påverkar hur Otto ger feedback är förknippade dels med musiklärarnas förutsättningar, dels med elevernas förutsättningar innan de kliver in i klassrummet. Otto beskriver att det finns en begränsning i varje lärares kunskaper och färdigheter i ett instrument. Eftersom kunskap och färdigheter av instrumentet saknas tenderar feedbacken att hamna på ett mer allmänt musikaliskt plan. Otto menar att det finns fördelar med att det finns andra lärare i kursen där man kan komplettera varandra i instrument specifika kunskaper. Även INSÅ lektionerna nämns i en positiv bemärkelse, att dessa lektioner kompletterar ensemblelektionerna i det avseendet. En annan faktor som Otto beskriver för på vilket sätt feedback ges handlar om elevernas förkunskaper innan de kliver in i klassrummet. Både när det kommer till hur långt eleven har kommit i sitt musicerande eller hur länge en elev spelat ett visst instrument. Det kan även handla om mer kortsiktiga företeelser som om eleven har övat på låten under veckan som gått eller inte. Otto menar att en jämn musikalisk nivå bland eleverna är någonting som gör att feedbacken blir någonting som alla kan ta till sig.

> Otto: Annars så kan man prata lite över huvudet på några medan några förstår precis vad man pratar om. Och det är klart att det gör att feedback tas emot på olika sätt liksom. En idealisk situation skulle vara att man var ganska jämbördig musikaliskt, eller också jämbördig hur van man är att få feedback…

Det finns även elever som är extra känsliga för feedback menar Otto. Det kan vara av olika anledningar och därför kan man behöva vara lite extra varsam i sin feedback. Ett exempel på detta kan vara att ta den individuella feedbacken efter lektionens slut, istället för att säga det inför hela gruppen under ensemblens gång. Detta är situationsstyrt och det finns ingen generell regel för hur detta görs, det är beroende på vilka individer man har framför sig menar Otto. Han påpekar hur den goda kännedomen om eleverna som kommer med mentorskap gör att man kan anpassa feedbacken bättre.

> Otto: Man får ha lite fingertoppskänsla, liksom till vem och hur man ger den här feedbacken. Och ibland så vet man inte... jag råkar ju vara mentor också, så jag känner ju åtminstone hälften utav det här gänget ganska väl och vet redan från början kanske vilka som har en större eller mindre benägenhet att ta emot feedback i ensemble. Och det kanske man inte alltid vet och då kanske man ibland kan gå lite hårt fram i sin feedback om man tänker att "jaha, men du har bara skitit i att öva" liksom, "skärp dig". Det är kanske det sista som en person behöver höra…

Att fråga hur förutsättningar för övning ser ut i elevens hemmiljö, eller att anpassa möjligheterna på skolan genom att till exempel låsa upp ett övningsrum under rasten är någonting som lämpar sig bättre i en sådan situation, menar Otto.

Kamratrespons

I ensembleundervisningen brukar de på Ottos skola arbeta med kamratrespons. I dessa fall är kamratresponsen någonting uttalat och musiklärarna brukar vara tydliga med hur man ska ge feedback. Att säga "Det var bra" är ingen feedback menar Otto, och det är någonting som framgår när han talar med eleverna kring hur man ger feedback till klasskamrater. Att förbereda eleverna innan, och att öva på hur feedback och kamratrespons ska ges, menar Otto är en faktor för att det ska bli ett lyckat moment.

> Otto: Jag tänker att det beror ganska mycket på hur man liksom krattar manegen egentligen innan, alltså man talar om att vi säger till exempel inte att "det där var skitdåligt". Det är ingen bra feedback, alltså det får man ju inte någonting utav, utan säg någon detalj som ni tyckte var bra, varför ni tyckte den var bra.

Otto beskriver också att det händer att eleverna ger varandra feedback ändå, utan att det är en uttalad uppgift. Detta sker både genom att förstärka någonting som de tyckte att klasskamraten har gjort bra, men också påpeka för varandra att de måste öva innan lektionerna.

Analys av data utifrån teoretiskt ramverk

Under denna rubrik presenteras analysen som gjorts utifrån det teoretiska ramverket.

Feed-up

Hattie och Timperleys (2007) form för *feed-up* handlar om att relatera feedback till ett mål eller delmål. Detta ska svara på feedbackfrågan; Vart är jag på väg? Den insamlade datan visar få beskrivningar där informanterna nämner att de använder sig av *feed-up*. I de beskrivningar vi hittar kan man urskilja att musiklärarna ofta baserar den feedback de ger beroende på hur nära ett uppspel eller konsert som eleverna befinner sig. Detta kan tolkas som *feed-up*. Det som däremot talar emot att dessa kategoriseras som *feed-up*, är att musiklärarna i dessa fall inte specificerar att den feedback de ger *relaterar* till uppspelet eller konserten. Nils berättar att han väldigt sällan pratar om betyg i ensemble med eleverna. Den läraren som beskriver att hon använder *feed-up* relaterat till kriterierna i betyget är Mika, som ger eleverna skriftlig feedback genom IUP. Hon beskriver även hur hon under samtal diskuterar dessa skriftliga kommentarer

tillsammans med eleven. Otto berättar att han i slutet på lektionerna brukar gå en runda med eleverna där de han tillsammans med eleverna reflekterar över hur det gått för eleverna. I reflektionerna diskuteras vad som har gått bra för eleven och vad eleven behöver tänka på tills nästa gång. Otto nämner att detta både kan vara på ett generellt musikaliskt plan men även knutet till det fokusområde som de jobbar med just nu, till exempel rytm eller ackordsfärgningar. Detta tyder på att Otto använder sig av *feed-up* på en *uppgifts-nivå,* eftersom resultatet av uppgiften; det som eleven visat under lektionen, relateras till målet i fokusområdet. Ottos *feed-up* fungerar även på en *process-nivå* eftersom man i reflektionen även talar om var eleven befinner sig i processen i relation till målet i fokusområdet. I den intervju vi gjorde med Paul kan vi inte urskilja något tydligt exempel på feed-up. Paul beskriver att han brukar ta upp vad eleverna och gruppen behöver fokusera på, samt vad som är målet inför nästa lektion. Detta kan tolkas som exempel på *feed-up* men de kan även tolkas som exempel på *feed-forward* eftersom det snarare relaterar till processen än till ett uppsatt mål eller kriterier.

Feed-back

Hattie och Timperleys (2007) form för *feed-back* handlar om att relatera feedback till något som eleven visat upp och svarar på feedbackfrågan; Hur går det för mig? I det empiriska materialet hittade vi många beskrivningar av att musiklärarna använde sig av *feed-back.* Detta är ofta på en *uppgifts-nivå.* När Nils beskriver att han använder sig av strategier som innebär *feed-back,* handlar det om att han ger feedback efter varje genomspelning av en låt. Man kan då dra slutsatsen att det som Nils beskriver är *Feed-back* på en *uppgifts-nivå.* Paul beskriver på ett liknande sätt att detta sker kontinuerligt under lektionerna. Att uppmärksamma en elevs ansträngning och hur det bidrar till låten inför gruppen menar Paul kan möjliggöra att gruppen blir mer medvetna om de andra ensemblekamraternas processer och roller. Denna sorts feedback kan ta sig uttryck genom att uppmärksamma något positivt som en elev bidragit med. Feedbacken har därmed två syften, att uppmuntra och förstärka en elev samt att aktivera gruppen som lyssnare och ensemblemusiker. Detta går att se som *feed-back* på en *process-nivå* eftersom Paul gör gruppen medvetna om processen genom att hänvisa till en elevs process i låtens utveckling.

Otto upplever att eleverna vill att läraren ska uppmärksamma att de har lagt ner arbetet, detta visar att eleverna efterfrågar *feed-back* på en *självreglerings-nivå*. Eftersom det är elevernas självreglering, ansträngning och övning som de vill få respons på. Otto menar att ifall eleverna

inte har övat vill de heller inte ha någon feedback, då vill de helst gå obemärkta förbi. Det är då viktigt att påpeka för eleverna att man som lärare märker att de inte har övat och att det inte tar processen framåt. Mikas *feed-back* handlar mycket om att uppmuntra och förstärka eleverna. Hon lyfter sådant som eleverna gjort bra och är noggrann med att det ska finnas en balans mellan förbättringsfeedback och uppmuntrande feedback. Mika ger ingen konkret beskrivning som tillåter oss att placera hennes *feed-back* på en särskild nivå, sannolikt handlar det om *uppgifts-nivå*, men det är inte ett antagande som går att göra.

Feed-forward

Hattie och Timperleys form för *feed-forward* syftar till att ge eleverna verktyg och strategier för att ta sig framåt i lärandet. Detta besvarar feedbackfrågan; Hur går jag vidare? I det empiriska materialet hittar vi flera beskrivningar av att musiklärarna använder sig av *feed-forward*. Samtliga informanter beskriver att de ger *feed-forward* på *process-nivå*, vilket kan ha en naturlig förklaring i att denna typ av feedback handlar just om att ta sig vidare i processen. De flesta beskriver även *feed-forward* på en *självreglerings-nivå*. Detta handlar om att ge eleverna verktyg för att på egen hand styra sina lärprocesser, ofta genom att skapa medvetenhet hos eleverna. Exempelvis om hur de kan öva och vad övningen leder till. I Pauls beskrivning av den feedback han ger kan vi urskilja ovan nämnda metoder för feedback. Han ber ofta eleverna att själva lyssna på helheten under nästa genomspelning, vilket kan urskiljas som *feed-forward* på en *självreglerings-nivå*.

Nils ber ofta sina elever att testa någonting nytt, eller på ett annat sätt med en ny metod. Han menar också att det är en del av feedbacken som han tycker är viktigast, där man uttrycker vad en elev kan göra bättre nästa gång. På ett liknande sätt beskriver även Otto att han ofta ger feedback i form av *feed-forward*. Vad som kan förbättras och vad eleven behöver tänka på till nästa gång är exempel som Otto nämner. I Ottos beskrivning av sin feedback kan vi också se att han använder sig av feed-forward på en *process-nivå* men även en *självreglerings-nivå.* Genom att hänvisa den feedback som ges genom att ge förslag på hur eleven kan utveckla sitt spel men även hänvisa till elevens övningsmetoder. Den framåtsyftande feedback som Mika beskriver faller in under *feed-forward* på *process-nivå* eftersom hon förklarar för eleverna vad som är nästa steg. Att hon även vill att hennes *feed-forward* ska ge eleverna nya vägar att utvecklas som musiker går att tolka som att målet även är självreglering. Hon beskriver även hur hon uppmuntrar eleverna att lyssna på sina ensemblekamrater. Att Mika upplever att hennes

elever ser på feedback i ensemble som läxor, talar för att hon tydliggör förbättringspunkter för eleverna. Detta gör att Mikas *feed-forward* även ges på en *självreglerings-nivå.*

Sammanfattning av resultat

Resultatet i denna studie visar på att musiklärarna beskriver att de främst har en formativ syn på feedback. Målet med feedbacken tycks vara att utveckla elevernas musicerande och självregelringsförmåga. De beskriver flera olika strategier och metodiska verktyg för att förmedla feedbacken. Ofta är detta genom beskrivningar av att de ger *feed-back* på en *uppgifts-nivå,* eller *feed-forward* på en *process-nivå. Feed-up* tar sig i uttryck främst genom den skriftliga feedback som några av de musiklärarna i denna studie beskriver. Den nivå av feedback som inte framkom i någon större utsträckning i denna studie var den *personliga-nivån* av feedback. Bland de faktorer som framkom finns lärarnas relation till eleverna, lärarnas ämnes- och instrumentkunskaper samt INSÅ-lektionernas betydelse. Musiklärarna i denna studie beskriver en positiv inställning till kamratrespons i ensembleundervisningen, samtidigt som vissa farhågor med kamratrespons beskrevs.

Diskussion

Under denna rubrik besvaras forskningsfrågorna utifrån resultatet. Frågorna kopplas och diskuteras i relation till tidigare forskning och litteratur. Den första forskningsfrågan; *Vilken syn har musiklärare på feedback i ensembleundervisning,* diskuteras under *begreppet feedback.* Den andra forskningsfrågan; *Hur beskriver musiklärare att de använder sig av feedback i ensembleundervisning*, diskuteras under *strategier.* Den sista forskningsfrågan; *Vilka faktorer påverkar hur musiklärare ger feedback i ensembleundervisning,* diskuteras under *faktorer.* Under studiens gång gjordes vissa oväntade fynd som diskuteras under rubriken *kamratrespons*.

Begreppet feedback

Samtliga musiklärare har beskrivit feedback i ensembleundervisning som något som konstant sker i undervisningen. Det kan handla om att ge *feed-back* eller *feed-forward* efter en genomspelning, efter en lektion eller efter en konsert. Musiklärarna berättar om hur feedbacken har en formativ funktion där man identifierar vilka kunskapsluckor som finns, och därefter anpassar sin feedback för att ge eleverna relevanta verktyg för att ta sig framåt i processen. Det går att se på denna beskrivning av feedback i ensembleundervisning som formativ bedömning utifrån Williams (2019) nyckelstrategier. I resultatet går att utläsa hur musiklärarna konstant använder majoriteten av nyckelstrategierna i sin undervisning. I denna studie behandlas framför allt nyckelstrategi två, tre och fem även om det finns vissa aningar av strategi ett och fyra. Nyckelstrategi tre; Ge återkoppling som för lärandet framåt, går i linje med hur informanterna menar att feedbacken ska vara framåtsyftande och utveckla eleverna både som musiker och i processen. Det går även i linje med hur Falthin (2020) menar att formativ bedömning är en naturlig del av musikundervisningen medan lärarstudenter har en annan bild av vad som är formativ bedömning. Målet med undervisningen är en självgående grupp och en *avdidaktiserad lärarroll* (Zandén, 2010). Lärare i denna studie beskriver på ett liknande sätt att detta är det långsiktiga målet med den feedback som de ger, att "de ska klara det här själva". Således tolkar vi detta som att självreglering är stora delar av målet för ensembleämnet. Läraren Paul beskriver att man vill att eleverna ska kunna svara på frågan "Vad behöver jag öva på?", detta är en självregleringsförmåga och den går även att koppla samman med den *feed-forward* relaterade frågan "vad är nästa steg?" (Hattie & Timperley, 2007).

I vår studie beskriver musiklärarna att de ger feedback på en *självreglerings-nivå,* men då i formen av *feed-forward.* En lärare berättar att eleverna efterfrågar *feed-back* på en *självreglerings-nivå,* men ingen lärare beskriver att de ger *feed-back* på den *nivån*. Vi kan inte utesluta att musiklärarna faktiskt gör det, men utifrån deras beskrivningar kan vi inte heller dra slutsatsen att det sker. De slutsatser vi kan dra av detta är att musiklärarna ser självreglering som ett mål i deras feedback. En metod för att nå detta mål hade varit att även ge *feed-back* och *feed-up* till eleverna på en *självreglerings-nivå.* Alltså göra eleverna medvetna om att deras självreglerande lärande är önskvärt, samt att ge *feed-back* genom att återkoppla till den *självreglering* som de *har* visat på (Hattie & Timperley, 2007).

Strategier

Fynden i denna studie visar på att musiklärarna använder många olika strategier för att ge feedback. I detta stycke kommer vi diskutera de fynd som vi finner som mest samstämmigt för samtliga musiklärare, och de fynd som visar på en diskrepans eller överensstämmande med den tidigare forskningen.

Paul och Mika beskriver hur de använder metoder i undervisningen för att eleverna ska få feedback utan att de måste uttala den. Genom att be eleverna lyssna eller ändra någonting för att sedan själva utvärdera hur det blev. När eleverna uppfattar resultatet som tillfredsställande får de direkt positiv feedback på prestationen utan att läraren uttalat sig, i enlighet med hur Cox (2009) beskriver. Cox menar att den motivation som skapas av detta är mest verkande i direktanslutning med den genomförda prestationen. Läraren Paul bekräftar detta påstående i sin beskrivning av att detta var ett sätt att motivera gruppen. Riskerna som finns med dessa metoder skulle kunna vara att ifall eleverna upplever att de misslyckas med deras egen prestation, kan motivationen hos eleven istället minska. Eleverna måste få möjlighet till att rätta till sina misstag ifall det har skett några (Cox, 2009). Om en elev har låg självkänsla eller har för höga krav på sig själv kan dessa metoder vara kontraproduktiva, eftersom eleven själv har svårt att hitta positiva delar i sin prestation.

Flera av musiklärarna i denna studie berättar att de ger mycket positiv förstärkning på elevernas prestationer. Detta är även någonting som de själva berättar är önskvärt av eleverna. Av det som framkommit i den tidigare forskningen är detta någonting som bekräftas av Hattie och Timperley (2007) och Duke och Henninger (1998), eleverna vill ha förstärkande *feed-back* på

en *uppgift-nivå.* Musiklärarna i vår studie bekräftar inte det som Blackwell och Matherne (2024) påstår om att eleverna främst vill ha feedback i form av *feed-forward*. Som vi beskrivit tidigare går det inte att dra de slutsatserna att det är så eller inte, eftersom vi inte har frågat musiklärarna specifikt om detta i vårt arbete. Mest troligt söker elever feedback på alla nivåer och i alla former även om detta inte framkommit i den insamlade empirin eller den tidigare forskning. Detta antagande grundas i tankar om att olika människor söker feedback av olika anledningar. En elev som har ett visst betyg som mål, kommer kanske söka *feed-up* och *feed-forward* på alla nivåer medan en elev som fokuserar mindre på betyg och snarare söker relation och uppmuntran hos läraren, exempelvis *feed-back* på *personlig*- och *process-nivå***.**

Den skriftliga feedbacken visade sig vara en vattendelare i denna studie. Vissa lärare använder det kontinuerligt efter varje moment, medan vissa beskriver att det nästan aldrig sker. Hos de lärare som använder den ser vi att den används till största del för *feed-up*, alltså det är här man relaterar elevens tidigare arbete till målet. Enligt Cox (2009) tenderar den feedback som ges efter ett moment att vara främst riktad till saker som eleven kunde ha gjort bättre. Risken som vi ser med den typen av feedback, är att den glöms bort eller ger eleverna negativa uppfattningar om sig själva om de inte får tid till att följa upp den.

Faktorer

Bland de faktorer vi har hittat gällande hur ensemble-lärare ger feedback finns lärarens egen kompetens, relationen till eleven och möjligheterna INSÅ-lektionerna skapar. Flera musiklärare i denna studie beskriver hur deras egen kunskap och färdighet på ett instrument påverkar hur de ger feedback till eleverna. Även om ingen lärare uttrycker osäkerhet i att ge instrumentspecifik feedback kan vi ändå se tendenser som stämmer överens med de upplevelser som instrumentlärarna i Blackwell och Mathernes (2024) studie vittnar om. Vi skulle kunna förutsätta att när en lärare känner osäkerhet kring instrumentet kommer även den feedbacken påverkas av denna osäkerhet. Musiklärarna vi intervjuade i denna studie undviker istället att ge instrumentspecifik feedback och väljer snarare att ge mer generell musikalisk feedback. De förlitar sig på att eleverna tar med sig sina ensemblelåtar till INSÅ-lektionerna för att där kunna få den instrumentspecifika feedbacken.

Zandén (2010) beskriver att det finns ett strukturellt eller organisatoriskt hinder för undervisning kopplat till detta. Spelskicklighet behandlas som en förutsättning för musicerande

i ensemble men samtidigt ges inte tid till detta under ensemblelektionerna. Är just det som Zandén menar ett hinder? Utifrån fynden vi gjort i denna studie ser vi på samma sätt som Zandén (2010) gjorde i sin studie; att spelteknikska färdigheter inte primärt behandlas i ensembleämnet som ett lärandeobjekt. Men istället för att se frånvaron av detta lärandeobjekt som ett hinder, ser vi INSÅ-lektionerna som en möjlighet inom musikämnet som helhet. Musiklärarna i denna studie upplever INSÅ-lektionerna som en stor tillgång och en förutsättning för arbetet under ensemblelektionerna. Både genom ett gemensamt språk och gemensamma *kvalitetsuppfattningar* kan förutsättningarna för effektiv feedback förbättras (Zandén, 2010). I denna studie har vi fått reda på att språket och kvalitetsuppfattningarna är någonting som musiklärarna får möjlighet att utveckla tillsammans med eleverna under INSÅ lektionerna. Det går också att dra slutsatser om att INSÅ har en roll av stor betydelse när det handlar om möjligheter till att skapa relationer, individkännedom och kvaliteter som är viktiga i ensembleundervisning på estetiska programmet.

Något som vidare identifierades som en faktor i denna studie var musiklärarnas relation till eleverna. I enighet med lärarna i studien av Blackwell och Matherne (2024), beskriver även musiklärarna i vår undersökning hur en god relation och individkännedom skapar förutsättningar för att anpassa sin feedback till individen. Mentorskapet eller elevgruppens storlek beskrivs även som en nyckel till en bredare bild av vilka yttre faktorer som påverkar eleven, detta i linje med Nordevall (2011). Elevernas mottaglighet eller känslighet för feedback beskrivs genomgående som en tydlig faktor för feedback i ensemble. Att eleverna upplever förbättringsfeedback som något svårt och jobbigt. Utifrån resultatet kan detta bero på exempelvis hierarkier i gruppen och hur vana eleverna är med feedback. Relationen och individkännedomen beskrivs som en strategi för att ge feedback till en elev som upplever feedback som något jobbigt. Musiklärarna i denna studie beskriver att de “lindar in” sin feedback och är noggranna med att det ska landa rätt. Samtidigt är det många elever som ber om feedback och menar att feedbacken behöver vara ärlig för att vara värdefull (Gamlem & Smith, 2013). Nils nämner att eleverna vill ha en klapp på axeln och höra “bra jobbat”. Denna typ av positiv feedback skapar motivation och goda relationer, däremot ger den ingen direkt riktning för elevens fortsatta utveckling. Det går att dra slutsatser om att det är utmanande för musiklärarna att balansera elevernas efterfrågan med deras "känslighet".

Ytterligare ett fynd som vi gjort i denna studie är att musiklärarna beskriver att deras feedback påverkas av var i processen som eleverna befinner sig. Man ger en typ av feedback i början av projekten och när det sedan börjar närma sig konsert blir feedbacken mer riktad till helheten i gruppen istället för individnivå. Vi har inte funnit några beskrivningar på liknande fenomen i tidigare forskning men vi misstänker att detta är ett fenomen som till viss del är unikt för musikämnet och annan performancekonst som jobbar mot deadlines.

Kamratrespons

Ett fynd som visade sig vara större än väntat handlar om musiklärarnas upplevelser av kamratrespons i ensemble. Tre olika förhållningssätt och upplevelser visade sig hos musiklärarna. Det första innebär att använda sig av uttalad kamratrespons där eleverna får ramar för vad och hur feedbacken ska ges till sina kamrater. Det andra innebär att musiklärarna, mer eller mindre medvetet, undviker att använda kamratrespons med anledning av att eleverna upplever svårigheter med att motta och ge feedback till kamrater. Det sista innebär att musiklärarna beskriver hur det är lättare att använda kamratrespons under gemensamma INSÅ-lektioner.

Det första förhållningssättet går i linje med hur Gamlem och Smith (2013) menar att lärarna behöver ge eleverna tydliga ramar för kamratrespons. Det finns dock utmaningar vad gäller både positiv feedback och förbättringsfeedback. Enbart positiv feedback riskerar att inte ge en vägvisning i form av *feed-forward.* Samtidigt är det känsligt för eleverna att påpeka förbättringar för kamrater då det finns en rädsla för att uppfattas som kritisk. Om ramen för kamratrespons innebär att eleverna endast får nämna positiva uppfattningar, likt eleverna i Gamlem och Smiths (2013) studie. Vad får eleverna då ut av att ge och motta feedback? Läraren Otto nämner att ramarna för kamratresponsen bland annat utgörs av det fokusområde som för stunden berörts i ensemblen. Detta skulle kunna innebära att eleverna övas i att lyssna och bedöma specifika musikaliska byggstenar, och reflektera över kamraternas, men även sin egen utveckling i det specifika fokusområdet. En gynnsam konsekvens av detta förhållningssätt kan vara att fokus flyttas från eleven som person och prestation, och istället hamnar på instrumentet, området, funktionen eller tekniken.

Informanternas farhågor för negativa konsekvenser av kamratrespons, kan valideras av hur elever beskriver att kamratresponsen riskerar att ge utrymme för elevernas konflikter (Gamlem

& Smith, 2013), eller hierarkier som läraren Nils beskriver. Det går att se hur informanterna upplever att möjligheterna till att förebygga farhågorna, ligger i att tidigt skapa en struktur och vana av både kamratrespons och feedback i stort. Att vissa lärare upplever det lättsammare med kamratrespons inom INSÅ, skulle kunna ha sin förklaring i att det där, i större uträckning, finns ett gemensamt språk samt ett samförstånd av känsligheten i att individuellt visa upp en ansträngning i instrument eller sång. Läraren Mikas beskrivning av att eleverna tenderar att vara övervägande snälla och positiva i sin kamratrespons i INSÅ, talar för att det finns en medvetenhet om att man visar upp något som starkt kan kopplas till en persons identitet och känsligaste inre.

Slutsatser

Musiklärarna i denna studie har främst en formativ syn på feedback i ensembleundervisningen och musiklärarnas mål med feedbacken är bland annat att eleverna ska nå en förmåga i självreglerat lärande. När vi ser till den kritik som vi finner till självregleringen som målbild (Asp, 2015., Zandén, 2010), kan vi se en eventuell risk med bedömningen i ensemble. Ifall det ljudande resultatet av en ensemblegrupp ej är tillfredsställande, kommer då bedömningen av detta resultat grundas i det ljudande resultatet, eller det faktum att eleverna har gjort autonoma val? Vi misstänker att eleverna kommer att bedömas baserat på hur det låter och hur de spelar, samtidigt som musiklärarna i undervisningen lägger vikt vid självreglering. Vi kan inte dra några slutsatser kring detta utifrån vår studie eftersom den inte undersöker bedömning. Det går att dra slutsatser om att det finns utmaningar för lärare att arbeta med feedback i ensemble på gymnasiet, samtidigt som det är en naturlig del av ämnet och undervisningen. Utmaningarna finns i att musicerandet kan innebära en viss grad av känslighet kopplat till identitet och prestation, samt vissa ramfaktorer som tid, elevgrupp och moment. Vi finner även att INSÅ-lektionerna har en stor påverkan på ensembleundervisningen och att dessa lektioner är en förutsättning för ensembleämnet. För att slutligen knyta an till den frågan som ställdes i inledningen; Har vi då egentligen fått någon feedback i ensemble under våra år inom olika musikutbildningar? Enligt denna studie är svaret med största sannolikhet ja, då feedback i ensemble verkar vara en naturlig formativ del som kontinuerligt sker under hela ensembleprocessen genom olika former.

Vidare forskning

Det ovan nämnda området om självständighet och musikaliska förmågor, ser vi som ett potentiellt framtida forskningsområde, där man skulle öka kunskaperna kring den eventuella diskrepansen mellan bedömning och lärandeobjekt i ensemblen. När vi blickar tillbaka på det problemområdet vi uppmärksammat innan denna studie startat, handlar det om att vi har upplevt att elever har uttryckt att de får för lite feedback i ensemble. När vi tittar närmare på detta ser vi att musiklärarna använder många olika metoder för att ge feedback och de visar också på en medvetenhet i den feedback som de ger. Vi ser därför att vidare forskning kring skillnader i elevers och lärares syn på feedback är nödvändig. Detta grundar sig i musiklärarnas beskrivning av hur eleverna tenderar att uppfatta den kontinuerliga feedbacken i ensemble som läxor eller uppgifter snarare än feedback. Det finns visserligen inget fel med detta, däremot finns det risk att problem uppstår om eleverna uppfattar det som att feedback uteblivit.

I denna studie har vi intervjuat musiklärare som undervisar i ensemble på det estetiska programmet med inriktning musik. Kurser i ensemble går även att läsa fristående i andra gymnasieprogram som inte är musikinriktade. Med tanke på INSÅ lektionernas inflytande på feedback i ensemble som vi har uppmärksammat i denna studie, skulle det vara intressant att intervjua ensemblelärare som undervisar i ensemble som fristående kurs. För att ta reda på vilka skillnader som finns i den feedback som ges när kursen sätts utanför estetiska programmet musik. Ytterligare ett förslag på vidare forskning är att undersöka feedback i musik inom fler utbildningsnivåer för att ta reda på mer om varför feedback i musik kan vara ett känsligt område.

Referenser

Asp, K., & Musikhögskolan i Malmö. (2015). *Mellan klassrum och scen : en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. [Doktorsavhandling, Lund University, Malmö Academy of Music.]

Blackwell, J., & Matherne, N. (2024). Developing feedback skills in preservice music teachers. *International Journal of Music Education, 42*(2), 243–256. https://doi.org/10.1177/02557614231163237

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, *18*(3), 328–352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Bryman, A., Clark, T., Foster, L., & Sloan, L. (2025). *Brymans Samhällsvetenskapliga metoder* (4:e uppl.). Liber.

Cox, K. A. (2019). *Effecting Change in the Choral Setting*. ProQuest Dissertations & Theses.

Duke, R. A., & Henninger, J. C. (1998). Effects of Verbal Corrections on Student Attitude and Performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482–495. https://doi.org/10.2307/3345345

Edberg, L. (2012). *Musikämnets möjligheter : kreativ musikundervisning i praktiken* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Falthin, A. (2020) Framåtsyftande återkoppling i musikundervisning. I A. Falthin, A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker : Undervisa i musik - ett komplext uppdrag* (s.89-115) Kungl. Musikhögskolan.

Finkelstein, S. R., & Fishbach, A. (2012). Tell Me What I Did Wrong: Experts Seek and Respond to Negative Feedback. *The Journal of Consumer Research*, 39(1), 22–38. https://doi.org/10.1086/661934

Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice, 20*(2), 150–169. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212

Hattie, J., & Clarke, S., (2019). *Feedback: så återkopplar du i klassrummet* (Första utgåvan). Natur & Kultur.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hoy, A.W. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Harlow: Pearson.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.

McPherson, G. E., Blackwell, J., & Hattie, J. (2022). Feedback in Music Performance Teaching. *Frontiers in Psychology, 13,* 891025–891025. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891025

McPherson, G. E., & Blackwell, J. (2024). Teacher Feedback in Collegiate Instrumental Music Lessons. *Journal of Research in Music Education*. https://doi.org/10.1177/00224294241265014

Nationalencyklopedin. (u.å). Ensemble. Hämtad 2025-05-21 från https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/ensemble

Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärarens uppdrag som mentor: en etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. Högskolan för lärande och kommunikation.

Skolforskningsinstitutet. (2018). *Feedback i skrivundervisningen.* Systematisk översikt 2018:01. Solna: Skolforskningsinstitutet

Skolverket. (2013). *Återkoppling vanligt — men stödjer inte alltid lärandet*. Hämtad 2025-05-21 från https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/aterkoppling-vanligt-men-stodjer-inte-alltid-larandet

Skolverket. (2022). *Musik* [Ämnesplan]. Hämtad 2025-03-06, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26version%3D4%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2025). *Bedömning i formativt syfte i gymnasieskolan.* Hämtad 2025-05-21, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/bedomning-i-gymnasieskolan/bedomning-i-formativt-syfte-i-gymnasieskolan

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed.* (Ny omarbetad utgåva). Vetenskapsrådet. Hämtad 2025-03-06 från, https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Wiliam, D., & Önnerfält, B. (2019). Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken (Andra upplagan). Studentlitteratur.

Zandén, O. (2010). Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet. [Doktorsavhandling, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.]

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund/ramfaktorer
Detta kan man svara kort på:

- Hur länge har du jobbat som musiklärare?
  - Hur länge inom ensembleämnet?
  - Hur länge på gymnasiet?

- Vilken kurs/kurser undervisar du i?

- Hur ser undervisningen ut?
  - Hur stora klasser?
  - Ensam eller flera lärare?
  - Genre?

Begreppet feedback

- Vad Innebär feedback för dig
- Brukar du ge feedback till dina elever? Isåfall hur?
- Har din feedback någon medveten riktning?
- Pratar man om feedback på arbetsplatsen? Isåfall hur?
  - Vilken inställning finns?
  - Påverkar det ditt sätt att ge feedback?

- Vilka faktorer tror du påverkar hur du ger feedback?
  - Drömscenario - hur skulle det bli?

Eleverna

- Hur brukar du kunna se resultat av den feedbacken som du gett?
- Tror du att eleverna själva tycker att feedback är viktigt?
  - Varför tror du att de tycker att den är viktig?
  - Tror du lärare och elever har samma bild av vad feedback är?
- Tror du att eleverna använder din feedback på ett effektivt sätt?
  - Hur vill du att de ska använda den?
- Brukar eleverna ge varandra feedback?
  - Hur upplever du i så fall att det fungerar?

Slut

- Sammanfatta och fråga om tillägg.

Bilaga 2

UMEÅ UNIVERSITET

Samtycke till personuppgiftsbehandling och information till registrerade

Inför detta studentarbete vid institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen kommer följande personuppgifter om dig att samlas in och behandlas

- *Röst*
- *Uppgifter om yrkesroll*

Ditt samtycke behövs för att ovanstående personuppgifter inför studentarbetet ska kunna behandlas. Mer information om studentarbetet finner du längre ner i blanketten. Det är Umeå universitet som är personuppgiftsansvarig för behandlingen. Kontaktuppgifter till Umeå universitet är Umeå universitet, 901 87 Umeå, registrator@umu.se, 090-786 50 00. Umeå universitet har utsett ett dataskyddsombud. Dataskyddsombudet nås på pulo@umu.se eller genom växeln 090-786 50 00. Du kan även kontakta de ansvariga för studentarbetet via

Student: Johan Niemann j_____, student: Moa Belander _____, handledare: Linn Hentschel: linn.hentschel@umu.se

Dina personuppgifter kommer med stöd av samtycket att behandlas längst fram till att examensarbetet är godkänt av examinator.

Dina personuppgifter kommer endast att hanteras av behörig student samt behörig personal vid Umeå universitet.

Du har när som helst rätt att ta tillbaka ditt samtycke. Detta gör du genom att kontakta Anna Widén, institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen, anna.widen@umu.se, 090 - 78 66 033. Observera dock att ett återkallande av ditt samtycke inte påverkar lagligheten av behandlingen innan samtycket återkallats.

Du har även rätt att kontakta Umeå universitet för att få information om vilka uppgifter som behandlas om dig eller för att begära rättelse, överföring, radering eller begräsning av dina personuppgifter. Du kan även kontakta universitetets dataskyddsombud på mejl pulo@umu.se. För mer information om hur universitetet behandlar personuppgifter se: umu.se/gdpr

Du har även rätt att inge klagomål till tillsynsmyndigheten Integritetskyddsmyndigheten om du tycker att vi behandlar dina personuppgifter på ett felaktigt sätt.

Samtycker du till att dina personuppgifter används på sätt som beskrivs ovan?

☐ Ja Datum: Namn:

UMEÅ UNIVERSITET

Information om Umeå universitets behandling av personuppgifter i studentarbeten

Om du väljer att delta kommer viss information om dig att behandlas. Detta gäller dina yttranden och erfarenheter av att arbeta med elever i ensembleundervisning. Denna information kommer att samlas in genom en intervju där din röst spelas in och sedan transkriberas. Informationen eller en del av informationen kommer att kunna kopplas till dig genom dina beskrivningar av lärmiljön. Uppgifter som kan kopplas till dig på detta sätt räknas som personuppgifter enligt EU:s dataskyddsförordning 2016/679 (GDPR). Anledningen till att det i studentarbetet behöver behandlas sådana personuppgifter är eftersom arbetets syfte är att ta reda på musiklärares upplevelser.

Umeå universitet är personuppgiftsansvarig för denna behandling. Den rättsliga grunden för personuppgiftsbehandlingen är ditt samtycke i enlighet med EU:s dataskyddsförordning, artikel 6.1 a.

Personuppgifterna kommer att förvaras vid universitetet på ett sådant sätt att, utöver ansvarig student, kommer endast behörig personal vid universitetet att ges tillgång till personuppgifterna. Uppgifterna kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem.

Dina personuppgifter kommer att behandlas under hela studentarbetet som kommer att pågå i fyra månader.

Underlag till studentarbeten, där dina personuppgifter ingår, gallras efter att studentens betyg rapporterats i universitetets studieregister.

Enligt EU:s dataskyddsförordning samt nationell kompletterande lagstiftning har du rätt att:

· begära tillgång till dina personuppgifter (begära sk. registerutdrag)

· få dina personuppgifter rättade

· få dina personuppgifter raderade

· få behandlingen av dina personuppgifter begränsad.

Under vissa omständigheter medger dataskyddsförordningen samt kompletterande nationell lagstiftning undantag från dessa rättigheter. Rätten till tillgång till sina uppgifter kan exempelvis begränsas av sekretesskrav, och rätten att få uppgifter raderade kan begränsas av regler rörande arkivering.

Om du vill åberopa någon av dessa rättigheter ska du ta kontakt med dataskyddsombudet vid Umeå universitet (pulo@umu.se) och ange uppgifter om aktuellt studentarbete.

Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att klaga hos Integritetsskyddsmyndigheten. Information om detta finns på myndighetens webbplats (imy.se).

Bildförteckning

s. 11, Figur 1: Modell för feedback

Förenklad och översatt version av Hattie och Timperleys (2007, s. 87) modell av feedback för ökat lärande.