

**FG8039 Självständigt arbete, grundnivå inom lärarprogram (musik) 15
hp, 2024**

Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU)

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Johan Nyberg

Examinator: Susanna Leijonhufvud

Niclas Florentin

Leta, lyssna, låta, läras

Om kamratrespons och två musikkurser

Sammanfattning

Som VFU-student på en lektion i musikproduktion på gymnasiet observerade jag hur en lärare och elever använde kamratrespons i undervisningen och upplevde därefter ett behov av att belysa elevers syn på kamratrespons i musikämnet. Syftet med denna studie utvecklades till att undersöka lärares och elevers erfarenheter och åsikter om kamratrespons i musikämnet och att sammanfatta elevers kommunikation genom intervjuer med två elevgrupper och deras lärare i gymnasiekurserna *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1*. Studien använder ett sociokulturellt perspektiv för att belysa möjligheter och begränsningar till interaktion som kan leda till lärande i kamratrespons vilket presenteras med en tematisk analys av empirin. Resultaten visar på vikten av lärares kompetenser och elevers förståelse, deltagande samt inställning till arbetssättet och varandra i kamratresponsen. Elever och lärare som har jobbat med muntligt *medierad* respons påpekar att konstruktiv respons på *uppgift-och process-nivå* är viktig för elevernas utveckling. Lärare beskriver vikten av att arbeta med respons som riktas till ämnet och dess kunskapskriterier samt att undvika att ge respons på *person-nivå*. Elever förmedlar att det är gynnsamt att vara öppensinnad vid arbete med kamratrespons samtidigt som det kan vara svårt att ge ärlig respons när kamrater inte är mottagliga för respons. Elever kan också vara mindre mottagliga för respons om den inre upplevelsen och förväntan på respons inte stämmer överens med den yttre. I intervjuer upplevs elever som olika starka i sin muntliga *mediering* vilket pekar på olika behov av *stöttning* från lärare. Den elevgrupp som tidigare har jobbat med kamratrespons muntligt upplevs som mer villig till att diskutera responsens formativa syften. Med teori och metod har mönster hittats som belyser interaktion genom *artefakter* som *medieras* och *internaliseras* av elever och lärare. Resultatet stämmer till stor del överens med tidigare forskning och i diskussionen framgår att arbetssättet, eleverna och läraren formar kamratresponsen genom den *mediering* som sker mellan varandra vilket kan få positiva-eller negativa-konsekvenser för elevers fortsatta utveckling och lärande i samhället.

Nyckelord: formativ bedömning, summativ bedömning, återkoppling, framåtsyftande återkoppling, kamratrespons, kamratbedömning, musikpedagogik, musiklärare, gymnasiet, musikutbildning, musikundervisning, musikämnet, konstruktiv kritik, destruktiv kritik.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
1.1 EN FRAMÅTSYFTANDE METOD?.....	1
1.2 LÅTSKAPAREN I ÅTERKOPPLING.....	1
1.2 I LÄROPLANEN FÖR GYMNASIESKOLAN.....	2
1.4 I ÄMNESPLANEN FÖR MUSIKÄMNET.....	2
1.5 STUDIENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	3
2 BAKGRUND OCH FORSKNING	4
2.1 OLIKA SYFTEN I BEDÖMNING.....	4
2.1.1 <i>Summativ bedömning - av lärande</i>	4
2.1.2 <i>Formativ bedömning - för lärande</i>	4
2.2 FORMATIV MUSIKUNDERVISNING	6
2.3 STUDIER OM KAMRATRESPONS	7
2.4 KAMRATRESPONS INOM MUSIKUTBILDNING	8
2.5 KLASSRUMSKLIMAT OCH PRESTATIONSEMOTIONER.....	10
3 TEORETISKT RAMVERK	12
3.1 ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	12
3.1.1 <i>Artefakter, internalisering, mediering och appropriering</i>	12
3.1.2 <i>Proximal utvecklingszon, stöttning och intersubjektiva rum</i>	13
3.1.3 <i>Ett kritiskt förhållningssätt till perspektivet</i>	14
4 METODER	15
4.1 URVAL OCH GENOMFÖRANDE	15
4.1.1 <i>Elevgrupp i Ensemble 1 och elevgrupp i Musikproduktion 1</i>	15
4.1.2 <i>Lärare i Ensemble 1 och lärare i Musikproduktion 1</i>	16
4.2 INTERVJUER	17
4.3 OBSERVATION	17
4.4 ANALYSMETOD	18
4.4.1 <i>Tematisk analys</i>	19
4.4.2 <i>Teorins begrepp som analysverktyg</i>	19
4.5 FORSKNINGSETIK	20
5 RESULTAT	21
5.1 ARBETSSÄTT A: KAMRATRESPONS I ENSEMBLE 1.....	21
5.2 ARBETSSÄTT B: KAMRATRESPONS I MUSIKPRODUKTION 1	22
5.3 FOKUS OCH RAMAR FÖR ARBETE MED KAMRATRESPONS.....	23

5.3.1 Fokus på detaljerad och konstruktiv respons som handlar om ämnet och undviker att bli personlig.	23
5.3.2 Skriftligt-eller muntligt-medierad respons har sina för-och nack-delar.....	25
5.3.3 Under vilken tid responsen arbetas med spelar roll	26
5.4 ELEVERS MOTIVATIONER TILL ARBETE MED KAMRATRESPONS	27
5.4.1 Förståelse för arbetssättet och varandra skapar en öppenhet i responsen	27
5.4.2 Elevernas inställning till ämnet kan motivera till kamratrespons	28
5.4.3 Att lära sig av att analysera andras fel motiverar mer än att se sina egna fel.....	29
5.4.4 Lärares oförmåga till givande klassrumsklimat hindrar elevers motivation	29
5.5 LÄRARES REFLEKTIONER OCH ANPASSNINGAR I KAMRATRESPONS.....	30
5.5.1 Stöttning för elever som inte uttrycker sig och att uppmuntra till eftertanke	30
5.5.2 Att vara vaksam på otrygghet och utsatthet i gruppen och agera	31
5.5.3 Att skapa ett positivt klimat genom relationer och förståelse för arbetssättet.....	33
5.5.4 Reflektioner kring prestationer och rampfeber/nervositet	33
5.6 NEGATIVA-OCH POSITIVA-KONSEKVENSER MED KAMRATRESPONS	34
5.6.1 Svårt att ge ärlig respons till kamrater som inte är mottagliga för respons	34
5.6.2 Inte lika mottaglig för respons om den inte speglar respondentens inre bild	34
5.6.3 Eleverna är mer mottagliga och litar mer på lärarnas ärliga respons	35
5.6.6 Kan utveckla elevernas lyssning och analys över tid	35
5.6.7 Förståelse för vad som bedöms och elevers kunskaper blir synliga.....	36
5.7 ELEVGRUPPERNAS MUNTliga KOMMUNIKATION	36
5.7.1 Mediering, appropriering och intervjuerna som intersubjektiva rum	37
6. DISKUSSION	38
6.1 RESULTATDISKUSSION.....	38
6.1.1 Fokus och ramar för arbete med kamratrespons	38
6.1.2 Elevers motivationer till arbete med kamratrespons	39
6.1.3 Lärares reflektioner och anpassningar i kamratrespons	40
6.1.4 Negativa-och positiva-konsekvenser med kamratrespons.....	42
6.1.5 Elevgruppernas muntliga kommunikation	43
6.2 METODDISKUSSION	44
REFERENSER	46
BILAGOR	1
BILAGA 1: INTERVJUFRÅGOR TILL ELEVER	1
BILAGA 2: INTERVJUFRÅGOR TILL LÄRARE	2
BILAGA 5: SAMTYCKES-BLANKETT TILL ELEVER.....	3
BILAGA 4: SAMTYCKES-BLANKETT TILL LÄRARE	4
BILAGA 5: ORDLISTA	5

1 Inledning

Det här arbetet belyser kamratrespons i gymnasiekurserna *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1*. Kamratrespons är när elever till exempel kommenterar texter eller låtar för att bedöma och ge tips på förbättringar till dessa genom antingen skriftligt-eller muntligt-*medierad* respons.

1.1 En framåsyftande metod?

Vid ett tillfälle i den verksamhetsförlagda delen av min utbildning [VFU] gick jag bredvid en musiklärare som arbetade på det estetiska programmet på ett gymnasium i Sverige. Under en lektion i musikproduktion använde läraren sig av metoden två stjärnor och en önskan för att ge muntlig respons på genretypiska låtar som eleverna enskilt hade skapat i en digital arbetsstation för ljud - digital audio workstation [DAW]. Två stjärnor och en önskan innebär enkelt beskrivet att en opponent påpekar två saker som utmärker sig positivt och en sak som kan utvecklas vidare i en respondents arbete (Lundahl, 2011). I samband med lärarens respons gav också eleverna muntlig respons på varandras låtar genom två stjärnor och en önskan. Två stjärnor och en önskan uppfattade jag som väletablerad i gruppen, däremot såg jag att elevernas respons till stor del var generell och inte påtagligt framåsyftande. Hur eleverna själva såg på kamratrespons som arbetsätt i musikämnet tog jag tyvärr aldrig reda på. Eftersom forskning inom området efterfrågar elevperspektivet (Hirsh & Lindberg, 2015) kommer denna studie att undersöka vad både elever och deras lärare säger om just kamratrespons i musikämnet. Kamratrespons kan även användas i andra delar av musikämnet som till exempel *Ensemble* eller *Arrangering och komposition* och konstrueras på flera olika sätt för att anpassas till undervisningen och kursens design.

1.2 Låtskaparen i återkoppling

Som låtskapare har jag gett respons till vänner som har frågat efter respons. Jag har också befunnit mig inom musikutbildningar där respons använts som en del i utbildningen. När musik skrivs och produceras i grupp stöts och blöts text, melodi, harmonik, arrangemang och mix tills gruppen nöjer sig eller slutdatum närmar sig. Det tog tid innan respons inom musikskapande upplevdes som naturlig och började att fungera framåsyftande för min egen

del. Konstnärligt skapande kan vara självutlämnande och det krävs ett öppet sinne med förståelse till varför du ska testa andra tillvägagångssätt och kunskap om hur du kan göra det.

1.2 I läroplanen för gymnasieskolan

I den här punkten redogör jag för meningar ur gymnasieskolans läroplan som kan kopplas till interaktion och lärande vid till exempel arbete med kamratrespons. I läroplanen för gymnasieskolan (2011) betonas det etiska perspektivets betydelse för frågor som kommer fram i utbildningen. Fortsatt står det att ”Undervisningen i olika ämnen ska behandla detta perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden och agera ansvarsfullt mot sig själva och andra.” (LGY, 2011). Det står också att ”Alla elever ska få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra.” (LGY, 2011). ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.” (LGY, 2011). Läroplanen betonar vikten av det svenska samhällets demokratiska värderingar och ”Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet.” (LGY, 2011). Lärare ska också ”uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det.” (LGY, 2011). Ett annat uppdrag är att ”Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.” (LGY, 2011). Dessutom står det att ”Skolan har uppgiften att förmedla och förankra grundläggande värden, främja elevernas lärande och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället.” (LGY, 2011). Det beskrivs också att ”Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.” (LGY, 2011). Med det sagt är det en del som ska uppnås på gymnasial nivå och fortsatt så kan vi se vidare kopplingar i ämnesplanen för musikämnet.

1.4 I ämnesplanen för musikämnet

I syftet för ämnet musik (2011) i gymnasieskolan framgår att “Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att analysera och tolka musikupplevelser.” (LGY, 2011). Undervisningen ska också ge eleverna förutsättningar att utveckla en “Förmåga att värdera,

samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.” (LGY, 2011). Fortsatt betonas vikten av reflektion och värdering i musikämnet:

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att reflektera över och värdera sin egen och andras musikaliska gestaltning, i syfte att öka det konstnärliga skapandet. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kreativitet och förståelse av samband mellan detalj och helhet. (LGY, 2011).

I kursplanen för ensemble 1 (2011) betonas punkt sju i musikämnets syfte “Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.” (LGY, 2011). I kursplanen för musikproduktion 1 (2011) beskrivs att ett betygskriterier är att ”Eleven planerar och genomför en musikproduktion i samarbete med andra och resultatet är tillfredställande.” (LGY, 2011). Detta gäller som kriterier för alla betygen mellan E till A.

1.5 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka vad några gymnasieelever och deras lärare säger om kamratrespons i musikämnet och redogöra för hur elevernas muntliga kommunikation i gruppintervjuer ter sig. Forskningen syftar till att bidra med kunskap om bedömning för alla lärare och specifikt till lärare som undervisar i musikämnet på gymnasiet.

- Hur konstruerar musikpedagoger arbetsätt för kamratrespons i musikkurserna *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1* på ett gymnasium i Sverige?
- Vilka erfarenheter och åsikter om kamratrespons har musikpedagoger och elever inom kurserna *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1* på ett gymnasium i Sverige?
- På vilka sätt interagerar elever muntligt i gruppintervjuer om kamratrespons kopplat till kurserna *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1* på ett gymnasium i Sverige?

2 Bakgrund och forskning

I kapitlet beskrivs summativ bedömning och formativ bedömning följt av exempel på formativ musikundervisning. Fortsatt redogörs för tidigare forskning om kamratrespons inom olika ämnen och senare mer specifikt kopplat till musikutbildningar. Slutligen lyfts studier om klassrumsklimat och prestationsemotioner samt informellt/formellt-lärande kopplat till musik.

2.1 Olika syften i bedömning

Två sätt av bedömning nämns ofta på lärarutbildningarna i Sverige 1. Summativ bedömning och 2. Formativ bedömning. Vi kan skilja på dessa två sätt av bedömning genom att först titta på vad som är syftet för respektive sätt (Sadler, 1989; Klapp, 2015; Lauvås & Jönsson, 2019).

2.1.1 Summativ bedömning - *av* lärande

Summativ bedömning handlar om att avgöra nivån av en eller flera prestationer vid ett tillfälle, till exempel ett skriftligt prov, muntligt tal, fysiskt test eller musikaliskt uppspel som utförs och värderas. Syftet med summativ bedömning är att sammanfatta och utvärdera en eller flera prestationer, ofta vid slutet av ett moment, kurs, termin, eller läsår (Klapp, 2015). Tidsaspekten ses som avgörande eftersom det handlar om att summera vad en elev har lärt sig till skillnad från att fokusera på att förklara vad eleven behöver arbeta med för att utveckla ett vidare lärande genom bedömning av en elevs kunskapsläge och kunskapsglapp. Summativ bedömning kan beskrivas med tre ord: bedömning *av* lärande.

2.1.2 Formativ bedömning - *för* lärande

I slutet av nittiotalet publicerade professorerna Black och Wiliam (1998) en sammanställning av nio års forskning om klassrumsbedömning från olika delar av världen vilket kan beskrivas som startskottet till det växande intresset för så kallade formativa arbetsätt. De förklarar att all bedömning i undervisning som ger information till återkoppling kan utveckla lärandeaktiviteter och lärande men bedömningen blir endast formativ först när vetenskapliga belägg används för att anpassa undervisning på så sätt att den möter elevernas behov (Black & Wiliam, 1998). Formativ bedömning handlar om att applicera olika arbetsätt som

utvecklar ett vidare lärande utifrån tidigare kunskap om bedömning. Den kan till exempel vara en lärares sätt att arbeta med sin återkoppling under en kurs baserat på forskning som justeras i praktiken eller en lärares vidare utveckling av kamratrespons på lektioner genom observation av elevernas respons till varandra (Lauvås & Jönsson, 2019). Formativ bedömning ses som ständigt pågående processer och till skillnad från summativ bedömning fokuserar formativ bedömning på att utveckla lärandet. Formativ bedömning kan beskrivas med tre ord: bedömning *för* lärande.

Återkoppling är en stor del av den formativa bedömningen och hänvisar till den aktivitet där en part ger respons på något en annan part har gjort. Flertal studier (Hattie & Timperley, 2007) pekar på att återkoppling som innehåller information i form av instruktioner och ledtrådar, respons på process-nivå, kopplat till en uppgift har större effekter på lärandet jämfört med återkoppling som till exempel fokuserar på att ge beröm, bestraffa eller att dela ut pris, respons på person-nivå. Jönsson (2018) menar att återkoppling kan se ut på många olika sätt och varieras i all oändlighet och när den riktar sig till en uppgift kan den bidra till att en elev börjar att prestera bättre. Samtidigt är det viktigt att påpeka att återkoppling som istället riktar sig till eleven som person kan få negativa konsekvenser för elevens lärande. Återkoppling som både visar på vart eleven är i sin process och som även förklarar hur den kan jobba för att komma vidare, kallat framåtsyftande återkoppling, får ofta en positiv effekt på elevens lärande. Om återkopplingen däremot är allt för specifik kan den motverka lärande eftersom vissa elever i sådana fall kan börja att följa instruktioner och sluta att tänka efter själva. (Jönsson, 2018). Björklund (2011) förklarar att lärarstudenter menar att de vill ha återkoppling som kan verka framåtsyftande av sina lärare under besök på deras VFU:

De allra flesta svarar att det är väsentligt att få veta *vad* som var bra och också att få veta vad som är viktigt att tänka på i fortsättningen. Många framhåller att det är viktigt att få resonera om *hur* man ska gå tillväga för att lära sig det som saknas/behöver förbättras. Om den bedömda dessutom får gensvaret i skriftlig form kan hon/han gå till-baka och läsa om igen vid senare tillfällen. (Björklund Boistrup, 2011, s.110).

Över tid har det funnits många skilda åsikter från lärare, forskare och myndigheter om vad formativ bedömning är vilket har bidragit till förvirring (William, 2019). För att förtydliga kan vi inspektera fem nyckelstrategier 1. Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och

kriterier för framgång, 2. Ta fram belegg för elevernas lärande, 3. Ge återkoppling som för lärande framåt, 4. Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra och 5. Aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande. (William, 2019). Detta arbete fokuserar till stor del på att undersöka strategi fyra eftersom den till stor del kan kopplas till kamratrespons.

2.2 Formativ musikundervisning

Falthin (2020) menar att musikleärarstudenter ofta inte uppmärksammar den framåtsyftande återkopplingen i musikundervisningen eftersom den sker i ögonblicket. I många fall handlar återkoppling i musikundervisning om ett formativt arbetssätt som uppstår när musikleäraren använder en kombination av verbal kommunikation, gestik, sång och spel som respons under elevens musicerande (Falthin, 2020; Wilson, 2017).

I ett annat exempel beskriver Lindström (2011) hur en körledare införde en variant av portföljmetodik i sin kör. Metoden innebar att varje medlem i kören fick arbeta med att samla på sig ljudupptagningar av repetitioner, skriva kritikblad, föra dagboksanteckningar och transkribera intervjuer inom kören. På så sätt utvecklade körmedlemmarna en lyhördhet för körens musikaliska utmaningar och en inblick i vilka förmågor som kören redan hade. Ett system med formativa arbetssätt hade införts genom att jobba med dokumentation som verktyg i kören.

I ett tredje exempel förklarar Kordes et al (2014) att elever som varit med i arbetsprocesser där formativ bedömning varit en stor del av deras musikutbildning visade på positiva inställningar till bedömning och speciellt till beskrivande respons samt kamratrespons. Till exempel så gav kvalitativ återkoppling eleverna information som bidrog till ett självständigt lärande vilket hjälpte till att utveckla elevernas kunskaper om kunskaper som främjade elevernas självreglerande lärande och självvärdering. När elever fick tid till att undersöka kunskaper som de själva samlat in, sätta upp egna mål, arbeta tillsammans med andra samt följa sitt intresse och utveckla sitt intresse i musikundervisningen så främjades deras lärande. Elever behöver dock stöd som styr dem till en väg där de kopplar lärandet till motiverande verklighetsförankrade situationer i musikundervisning. Det innebär att elever får se vägar som

är genomförbara och som också leder till att eleverna sätter upp mål som de upplever är värda att öva för och att nå inom tidsramen.

2.3 Studier om kamratrespons

Lärare är ibland skeptiska till att använda sig av kamratrespons i sin undervisning men det ofta finns fördelar med att komplettera andra arbetsätt med kamratrespons även om den inte kan ersätta lärarens återkoppling. Kamratrespons verkar ge elever en klarare insikt och förståelse till vilka förväntningar som finns kopplat till uppgiften i fråga. Elever övar både på att ge och få respons vilket i slutändan kan skapa en dubbel effekt i deras lärande (Lauvås & Jönsson, 2019). Hirsh och Lindberg har på uppdrag av vetenskapsrådet sammanställt internationell-och svensk-forskning om formativ bedömning och kommit fram till att kamratrespons är ett område som det måste forskas mer om:

Den forskning som vi har gått igenom visar att det finns aspekter att vara vaksam över och som behöver studeras betydligt mer. Det finns exempelvis studier som visar att elever föredrar lärarens feedback framför kamraternas, och att det i fallet kamratbedömning finns anledning att fundera över elevers eventuella känsla av utsatthet i situationer där de ska bedöma kamraters prestationer och/eller få sina egna prestationer bedömda av kamrater. (Hirsh & Lindberg, 2015, s. 48)

Granekull (2016) undersökte hur kamratrespons på mellanstadiet kan se ut i ämnet naturvetenskap genom gruppsamtal. I studien gav eleverna respons på olika nivåer till varandra. Kamratresponsen verkade ofta vara bakåtsyftande och på uppgifts-nivå. Både positiv och negativ respons på person-nivå visades i flera exempel. Kamratrespons som var inriktad på process-nivå förekom sällan i studien och inget tydde på att eleverna gav varandra återkoppling som kunde verka på självreglerande-nivå. Enligt Granekull behöver elever redan ha en del kunskaper inom ämnet och även ha fått tidigare träning i hur de ska ge respons till varandra för att kamratresponsen ska få effekter på lärandet.

Bergren (2019) undersökte hur elever i klass åtta arbetade med kamratrespons i engelska som andraspråk och menar att högstadieelever kan gynnas av att läsa och kommentera varandras texter. Däremot ställer det krav på lärarens flexibilitet och tydlighet när elever involveras i undervisningen. Förhållandet mellan elever-elever och lärare-elever förändras vid arbete med kamratrespons och ämnesinnehållet samt lärandet påverkas.

Sivenbring (2017) analyserade pedagogiska vinster genom att titta på texter med kamratrespons skrivna av studenter som gick sin första termin på lärarutbildningen. Sivenbring hävdar utifrån sin studie att kamratrespons som implementeras med omsorg kan få mycket goda utfall i redan tidig högre utbildning däremot behöver studenterna öva på att ta sig an uppdraget och förstå fördelar som kamratresponsens reciprocitet.

2.4 Kamratrespons inom musikutbildning

Olsson (2010) förklarar att allt för negativ kamratrespons kan vara förödande för elever inom konstnärligt skapande. Olsson betonar att det finns en tradition i att forska om hur elever värderar och lär sig att värdera konst och musik i förhållande till specifika kriterier som sedan används för att eleverna ska bedöma sina kamraters och sitt egna arbete genom mer generella kriterier. Elever som misslyckas och eller är allt för självkritiska kan söka sig bort från fortsatt utövande och skapande av konst.

Valle et al (2016) redogör för olika arbetssätt med formativ bedömning som applicerats i musikundervisning och ett exempel handlar om elever som var mellan åtta till nio år och lärde sig att spela melodier på blockflöjt och utveckla musikaliska kvaliteter genom att använda sig av en avprickningslista. Listan beskrev kriterier av kvaliteter som utmärkte en väl spelad melodi. Eleverna jobbade med självvärdering och kamratrespons när de tog reda på vilka kriterier av musikaliska kvaliteter i deras melodispelande som uppfylldes. Eleverna tog sedan hjälp och gav råd genom strategier som beskrevs i listan för att utveckla sitt melodispelande. Musikläraren som arbetat med listan och de två musiklärarna som jobbade med liknande tekniker i studien menar att deras elever tog större steg i sitt lärande och blev mer självgående/oberoende när kamratrespons och självvärdering användes på musiklektionerna. Dessutom medförde arbetssätten att musiklärarna fick mer tid till att hjälpa elever som behövde den allra mest.

Daniel (2004) undersökte utveckling, prövning, och utvärdering av kamratrespons på musikutföranden i högre utbildning. Överlag var studenterna i studien till en början positivt inställda till att arbeta med kamratrespons men några var dock mindre begeistrade när det ställdes krav på engagemang i nya arbetsprocesser. Två metoder undersöktes där responsen

antingen skulle ges genom metod 1. generell kamratrespons: vilket innebar att studenterna gav tre korta utvärderande kommentarer om utförandet eller metod 2. detaljerad kamratrespons: vilket innebar att studenterna gav respons på olika områden i utförandet genom en skala mellan 1-5 poäng, en sammanfattad poäng som argumenterades för och dessutom fick de förklara tre olika svagheter och tre olika styrkor med utförandet. Fallstudien verkade oväntat användbar för studenterna eftersom de direkt kunde delta och få en förståelse för funktionerna och syftet av responsens olika metoder. Resultaten pekade på att studenterna värderade den detaljerade responsen högre 4/5 än den generella responsen 2.47/5 efter den första terminens slut. Som respondenter svarade hela 85% efter första terminen och 87% efter andra terminen av studenterna att de föredrog den detaljerade responsen. Som opponenter föredrog studenterna den detaljerade responsen, 68% efter första terminen och 74% efter andra terminen. Däremot föredrog eleverna den generella responsen av fler studenter som opponenter jämfört som respondenter. Daniel menar att det skulle kunna hänga ihop med att studenterna tyckte att arbetsbelastningen var mindre när de gav respons utifrån den generella metoden istället för när de gav respons utifrån den detaljerade metoden.

Latukefu (2010) undersökte vilka effekter som visade sig när vokalisterna ändrade sina arbetssätt med bedömning genom kritiskt tänkande och ansvarstagande på en universitetskurs. Resultatet visar att vokalisterna såg sig själva som agenter i sina bedömningsaktiviteter genom att ta kontroll över sina bedömningar. När vokalisterna fick tänka kritiskt om varandras utförande så började de att reflektera om hur effektiva deras egna utförande var.

Lärarstudenters respons till varandra undersöktes av Dorfman (2021) i en kurs i musikteknologi. Studien bestod av två projekt i programmet Logic Pro X 1. handlade om att lära sig att använda verktyg och tekniker som editering av ljud, MIDI baserad inspelning, automatisk trumspårs generering och loop baserad komposition. 2. handlade om att studenterna fick skapa kompositioner där kreativitet uppmuntrades och krav ställdes på minimum antal ljudspår, antal inspelade ljudspår och musikprojektets längd. Studenterna beskrev och kategoriserade den kamratrespons som de fick av varandra under kursen och förklarade hur användbar responsen uppfattades. Studenterna i kursen pekade ofta ut misstag i varandras projekt genom musikaliska termer och förklarade sedan hur dessa kunde utvecklas

genom att beskriva olika tillvägagångssätt med mer teknologiska termer för varandra. Enligt Dorfman är sådan återkoppling viktig för studenternas vidare förståelse av tekniska musikverktyg och kunskaper om hur dessa kan komma till att användas i en musikalisk kontext. Studenterna skulle också utvärdera varandras kreativitet vilket visade sig vara svårt eftersom den kategorin verkade vara otillräckligt definierad för studenterna i kursen.

Legette & Royo (2019) betraktade musikhöghskolestudenters uppfattning av kamratrespons utifrån perspektiven av att både få och ge respons till varandra. Studenterna skapade olika körlektioner som de senare lärde ut till varandra och gav både muntlig och skriftlig respons på. Studenterna uttryckte en tacksamhet för att arbeta med kamratrespons och upplevde kamraters respons som mer empatisk jämfört med kursledarens respons.

Ahmethan & Beyhan (2016) undersökte musikhöghskolestudenters syn på användandet av kamratrespons genom att arbeta med kamratrespons till varandra under en kurs i studenternas musikhöghskoleutbildning. Aktionsstudien diskuterade studenternas värderingar av kamratrespons i undervisningen och deras utmaningar under processen. Resultaten visade på att en eller flera lärarstudenter uppskattade att arbeta med kamratrespons eftersom den ansågs vara nödvändig som metod för lärarstudenters träning, effektiv som metod för grupparbete, användbar som metod för professionell utveckling som till exempel även kunde gynna individuella instrumentkurser. Det kom också fram att en eller fler lärarstudenter visade en oro för sina kamraters korrekta förståelse av bedömningskriterierna och brister på kunskaper/expertis för att bedöma vid arbete med kamratrespons, att sociala faktorer som vänskapsrelationer påverkar bedömningen vid kamratrespons, att kamratrespons som bedömningsform skiljer sig allt för mycket från traditionella bedömningsmetoder vilket kan påverka en negativt rent emotionellt, svårt att arbeta med kamratrespons eftersom alla medstudenter inte ansågs ta ansvar eller var öppna för att ta emot kritik i studien. Utifrån resultaten menar forskarna att en effektiv läromiljö endast är möjlig genom aktivt deltagande.

2.5 Klassrumsklimat och prestationsemotioner

Allodi (2011) menar att det sociala klimatet i klassrummet beror på faktorer som till exempel lärares förmågor till att skapa givande miljöer för eleverna och kan kopplas till den

pedagogiska kvalitén. Positiva miljöer förknippas med tillit mellan vuxna och elever, där eleverna är engagerade i arbetsaktiviteterna och där eleverna visar på självförtroende och glädje. Positiva miljöer verkar också gynna elevers prestationer och välbefinnande. Negativa miljöer förknippas istället med undervisning där arbetsaktiviteterna inte fungerar, en överdriven användning av tillrättavisande och när elever blir negativt kritiserade och hånade av lärare (Allodi, 2011).

Olika former av prestationsemotioner hos gymnasieelever har undersökts av Löfgren et al (2023) genom att studera elevers anonyma berättelser av emotioner vid olika prestationer i ett projekt mellan utveckling, lärande och forskning [ULF] under coronapandemin. Studien visar att elever kan känna olika känslor inför, under och efter olika prestationer och att deras känslolägen även kan skifta. Forskarna förklarar att många av gymnasieelevernas berättelser om emotioner vid prestationer till en början utgick från negativa känslor som kunde kopplas till specifika svårigheter kring ett ämne eller en lärare men som senare skiftade fokus när läraren entusiasmerade eleverna vilket ledde till att positiva känslor istället kopplades till ämnet. Vid andra elevberättelser får vi exempel på motsatta känslor där eleverna först upplevt att de gått in med positiva känslor som de senare tappat genom negativa erfarenheter vid prestationer som upplevdes som viktiga för eleverna.

En prestationsemotion som kan få negativa konsekvenser vid till exempel situationer som innebär musicerande är scenskräck/rampfeber. Gabrielsson (2020) beskriver i boken *musikpsykologi* att rampfeber kan ses som en rädsla för att stå i centrum framför andra människor och för att då bli bedömd negativt vilket kan resultera i att vara rädd för att spela fel, att känna att en inte räcker till eller känna oro för att svimma. Rampfeber kan ta sig uttryck genom fysiska symtom som kalla svettiga händer, darriga händer, hjärtklappning, darrande röst, torra läppar, spända muskler och ett större behov av att miktera. Den vanligaste orsaken till rampfeber är konkurrens och krav på utförande som kan grunda sig i krav/kritik från föräldrar, lärare eller kamrater vilket också kan leda till en ökning av negativ självkritik.

3 Teoretiskt ramverk

Ett teoretiskt ramverk är nödvändigt vid vetenskaplig forskning eftersom det skapar distansering till empirin genom att fungera som det filter forskaren betraktar empirin genom (Tivenius, 2015). Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv med begrepp som belyser möjligheter och begränsningar till interaktion som kan leda till utveckling och lärande.

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Lev Seménovic Vygotskij var en pedagog och psykolog som under början av 1900-talet konstruerade olika teorier om kognitiva processer och som idag förknippas med ett sociokulturellt perspektiv. Vygotskij kallade sin lära för den kulturhistoriska skolan och den utgick från redskap om tänkande och språk samt barns interaktion med vuxna som kopplades till marxismens produktionsförhållande och produktion. Denna syn ligger till grund för vad som har byggt fram olika sociokulturella perspektiv (Hwang & Nilsson, 2019). I ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014) är den kultur i den miljö som en individ kommer i kontakt med avgörande för individens utveckling och lärande. Det är i sociala sammanhang med andra människor i grupper och mellan grupper som individen genom kommunikation lär sig nya kunskaper. Holmqvist (2021) beskriver dock att dagens inhämtning av information genom till exempel olika fysiska och digitala kanaler utanför formella miljöer till stor del styrs av individens egna behov. Informationsflöden skiljer sig mycket mer åt i vår samtid vilket har bidragit till svårigheter med att identifiera gemensamt utvecklad kunskap och att förstå sociala sammanhang som uppstår i olika kulturella kontexter.

3.1.1 Artefakter, internalisering, mediering och appropriering

Vygotskij kategoriserade olika redskap och kallade dessa för antingen *psykologiska artefakter* vilka används för att kommunicera till exempel; det svenska alfabetet, klingande notbilder, ackordsymboler eller teckenspråk och *fysiska artefakter* vilka är tillverkade föremål av människan till exempel; ett musikinstrument, en mobil eller ett papper och penna. Tillgången till psykologiska och fysiska artefakter och förståelsen av dessa får avgörande effekter för en individs möjligheter till olika sociokulturella erfarenheter. I ett sociokulturellt perspektiv

anses språket den viktigaste *psykologiska artefakten* (Säljö, 2018). Utifrån Vygotskijs tankar förklarar Hwang och Nilsson (2019) att språk möjliggör ett deltagande i sociala samspel både genom yttre kommunikation mellan individen och gruppen men även i form av individens inre tänkande i form av reflektioner och resonemang i det kognitiva som kan utveckla ett lärande. Denna form av tänkande kallas för *internalisering* (Säljö, 2018).

Det sociala samspel som till exempel ett barn har med en förälder, kamrat, lärare eller syskon ses som ett resultat av utveckling i Vygotskijs modell. Holmqvist (2021) menar att alla handlingar är *medierade* vilket förklaras som att mellan människor sker förmedling av kunskaper genom olika *psykologiska-och fysiska-artefakter*. En individs interaktion med omvärlden genom dessa artefakter kallas för *mediering*. I denna studie kan till exempel olika möjligheter och begränsningar i skriftlig kontra muntlig kamratrespons belysas med hur eleverna och lärarna beskriver dessa olika former av *mediering*.

Appropriering beskrivs (Säljö, 2018) som den process där en individ *internaliserar* andra individers kunskaper och gör dessa till sina egna genom att *mediera* dessa tankar eller sätt att till exempel musicera och producera musik på. *Appropriering* kan belysas i denna studie genom att till exempel visa när en elev refererar till en annan elev och reflekterar över det i sin muntliga *mediering* i gruppintervjuerna. Det blir en form av spegling av kulturen.

3.1.2 Proximal utvecklingszon, stöttning och intersubjektiva rum

Ett annat begrepp är Vygotskijs *proximala utvecklingszon*, *zone of proximal development* [ZPD]. Den handlar om att det uppstår sammanhang där en individs kunskapsnivå kan vidgas om individen redan har en förförståelse och stötts till fördjupad kunskap inom ett område av till exempel en lärare eller en mer kunnig kamrat. Denna kunskap hade individen inte kunnat nå på egen hand. Dyndalh och Gaabraek (2012) beskriver att musikproduktion kan ses som en social arena där material konstrueras och editeras genom resonemang utifrån begrepp och fenomen som uppstår genom reflektioner kring processen och produkten i ett aktivt gemensamt lärande. ”Den proximala zonen bildar emellertid ett produktivt rum för lärande som gör att varje lärande kan ingå i mer avancerade lärandeprocesser än om personerna arbetade på egen hand” (Dyndalh & Gaabraek, 2012, s. 65). Normer och värderingar kring

produktioner kan dock inte enbart härledas till uppenbara tekniska kriterier utan ses som åsikter i relation till aktörernas sociokulturella; förutsättningar, förkunskaper, preferenser, och genremässiga förhållande (Dyndalh & Gaabraek, 2012). Ett annat begrepp som används kopplat till *proximal utvecklingszon* är engelskans *scaffold* vilket betyder byggnadsställning och kopplas till den *stöttning* som till exempel en lärare skapar för elever. Hwang och Nilsson (2019) beskriver att *stöttningen* till exempel innebär att krav och utmaningar ställs på individen inom den proximala utvecklingszonen vilket resulterar i att individen får testa på att *spänna bågen* och *pröva sinna vingar* för att utvecklas inom området.

Intersubjektiva rum kan ses som de rum där till exempel normer, sätt att tala-och handla-på tenderar till att inkludera elever som handlar inom dessa och exkludera individer som faller utanför dessa Hundeide (2003). Genom att belysa hur eleverna och lärarna talar eller inte talar om olika begrepp och varandra kan *intersubjektiva rum* belysas i intervjuerna vilket till exempel kan visa på klimatet i grupperna och undervisningen i klassrummen för denna studie.

3.1.3 Ett kritiskt förhållningssätt till perspektivet

Nilholm (2021) menar att ett sociokulturellt perspektiv i examensarbeten ska användas med viss reservation men ställer sig ändå positiv till teorin. Nilholm påpekar att perspektivet inte ska bidra till att peka ut ett visst arbetsätt över ett annat genom normativa eller icke-normativa antaganden, till exempel grupsamarbeten framför katederundervisning. 1. På vilket sätt perspektivets fokus kan öka risken för att missa något viktigt i analysen? En annan aspekt handlar om att perspektivet ibland kan fokusera på att lyfta fram själva lärandet framför undervisningen. Eftersom både undervisningen och lärandet är beroende av varandra borde också båda belysas med teorin. 2. På vilket sätt perspektivet används för att beskriva empirin? En tredje aspekt handlar om kumulativitet vilket innebär att forskningsfältet står still om perspektivet enbart används för att illustrera empirin och inte utveckla den. 3. På vilket sätt undersökningen kan bidra till utveckling av kunskap och utveckling av perspektivet?

4 Metoder

Ett metodkapitel är nödvändigt för att förstå hur forskaren har gått tillväga i sin undersökning genom att belysa val av datainsamling, urval av data, genomförande av datainsamling och metoder för att bearbeta data, presentera data i resultatet genom analys och etiska riktlinjer.

4.1 Urval och genomförande

När jag först skulle hitta informanter till denna studie skickades ett mail ut till tio olika gymnasieskolor med estetiskt program. Det framgick att jag sökte elever som studerade musik och som tidigare hade jobbat med kamratrespons att intervjua. Två svar från två lärare kom tillbaka och de kunde tyvärr inte ställa upp på grund av brist på tidigare användning av kamratrespons och brist på tid. Via en bekant kom jag dock i kontakt med en musiklärare på en gymnasieskola som arbetat med kamratrespons i sin undervisning inom *Ensemble 1* och *Ensemble 2*. På skolan var det två musiklärare som båda hade använt kamratrespons i ensemblekurserna och en av lärarna hade börjat att använda kamratrespons i kursen *Musikproduktion 1* på gymnasiet. Urvalet av elever skedde genom att läraren i *Ensemble 1* bjöd in mig till en ensemblelektion där jag frågade ett flertal elever om de var villiga att ställa upp på en gruppintervju. Dessa elever i kursen *Ensemble 1* hade jag tidigare inte träffat. Med det kan det förklaras som att ett så kallat snöbollsurval skedde vilket kan vara ett lämpligt tillvägagångssätt enligt (Patel & Davidson, 2019). Eleverna i *Musikproduktion 1* undervisade jag under den tredje VFU-perioden och deras lärare som är läraren i *Musikproduktion 1* var alltså min handledare under denna tid. Eftersom det enbart var dessa elever som gick i kursen *Musikproduktion 1* och min handledare som undervisade samma elever blev det ett så kallat bekvämlighetsurval (Patel & Davidson, 2019) vilket kan få negativa konsekvenser för empirins validitet. Skolan där intervjuerna genomfördes är placerad i en välbärgad socioekonomisk miljö i Mellansverige.

4.1.1 Elevgrupp i *Ensemble 1* och elevgrupp i *Musikproduktion 1*

Den första intervjun som genomfördes är med elever som gick kursen *Ensemble 1* inom sitt gymnasieprogram. Gruppen består av sju elever: tre tjejer och fyra killar som ofta ingår i

samma ensemblegrupp. Eleverna går inte estetiska programmet utan studerar naturprogrammet med särskild variant musik på gymnasiet. Innan intervjun började placerade jag ut åtta stolar som i en ring runt två rektangulära bord så att informanterna sedan kunde samtala med varandra och se varandra så mycket som möjligt. Två diktafoner placerades ut och pennor lades fram för att signera samtyckes-blanketter på borden. Under intervjun lades intervjufrågorna fram på borden i skriftlig form med varje fråga för sig i remsor på borden när samma fråga hade ställts muntligt till eleverna. I vissa situationer ställdes en följdfråga som syftade till att skapa en djupare bild av primärfrågan vilket Patel och Davidson (2019) nämner som kvalitativa semi-strukturerade intervjuer. Intervjun skedde mitt på dagen och eleverna verkade vara pigga. Intervjun spelades in den 26 October 2023 och varade i 45 minuter. Observera att denna grupp är F1 i resultatet.

Den andra intervjun är med elever som går kursen *Musikproduktion 1* som individuellt val. Gruppen består av nio killar. Likt den första intervjun placerade jag ut stolar, bord, samtyckes-blanketter, pennor och intervjufrågorna i skriftlig form. Intervjun genomfördes på ett så likadant sätt som intervjun med den första gruppen men eleverna verkade vara trötta efter en lång dag och lång lektion. Intervjun spelades in den 16 November 2023 och varade i 33 minuter. Observera att denna grupp är F2 i resultatet.

4.1.2 Lärare i *Ensemble 1* och lärare i *Musikproduktion 1*

Den tredje intervjun är med läraren som undervisar eleverna i fokusgrupp ett i kursen *Ensemble 1*. Intervjun genomfördes i ett lärarrum och likt gruppintervjuerna använde jag två diktafoner för att spela in intervjun och frågorna i skriftlig form lades också fram till läraren när jag hade ställt frågorna muntligt. Intervjun spelades in den 15 November 2023 och varade i 87 minuter. Observera att denna lärare är L1 i resultatet.

Den fjärde intervjun är med läraren som undervisar eleverna i fokusgrupp två i kursen *Musikproduktion 1*. Intervjun genomfördes i samma lärarrum och likt den tidigare intervjun med ensembleläraren genomfördes denna på ett likartat sätt. Intervjun spelades in den 29 November 2023 och varade i 72 minuter. Observera att denna lärare är L2 i resultatet.

4.2 Intervjuer

Patel och Davidson (2019) förklarar att det finns fallgropar med gruppintervjuer som till exempel sammanställningen av informanter och gruppens dynamik. Faktorer som ålder, kön, erfarenheter, divergens och om relationerna i gruppen håller med varandra eller inte håller med varandra kan få betydelse för informanternas val att framföra eller inte framföra åsikter i gruppintervjuer och dessutom kan en informants svar påverka nästa informants svar. Enligt Hylander (2001) är syftet med fokusgrupper inom beteendevetenskaplig forskning att samla in kvalitativ data och metoden lämpar sig väl när man vill studera värderingar, attityder och allt mer komplexa fenomen som uppstår i en social kontext. Att få syn på värderingar, attityder var något som motiverade till att just använda fokusgrupper som metod i mitt arbete.

Intervjuerna i denna studie utfördes på ett så kallat semi-strukturerat sätt vilket innebär att frågorna som ställs är förutbestämda men att följdfrågor bestäms i stunden baserat på informanternas svar (Patel & Davidson, 2019). För att till exempel få svar på vad någon tycker rekommenderas att mindre krävande ord används. Att till exempel fråga efter informanternas inställning till något istället för att fråga vad de tycker om något vilket eftersträvades i alla intervjuer. Kvalitativa intervjuer var lämpligast för insamling av data och utgör den större delen av det empiriska materialet för denna studie i form av elever och lärares åsikter och erfarenheter. Intervjufrågorna i en kvalitativ intervju kan utformas med öppna frågor eller teman och det är upp till intervjuaren att åter knyta an till dessa i intervjun så att studiens frågor ska bli belysta och att samtalen ska flyta på (Patel & Davidson, 2019).

4.3 Observation

I denna uppsats har observationer av de arbetssätt av kamratrespons i *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1* varit ett naturligt inslag eftersom under den period som intervjuerna genomfördes var jag till exempel delaktig på en lektion med läraren i *Ensemble 1* och med några elever som inte utgör den ensemblegrupp vilket utgör en del av empirin i detta arbete. Läraren i *Musikproduktion 1* var min handledare under samma period som detta arbete genomfördes vilket resulterade i att jag var med och observerade när eleverna i *Musikproduktion 1* arbetade med kamratrespons. Det är också samma elever som utgör den

grupp av elever i *Musikproduktion 1* som är en del av empirin i detta arbete. Patel och Davidson (2019) beskriver att observationer är det främsta verktyg som används för insamling av information av vår omvärld. Vi observerar hela tiden mer eller mindre genom våra egna förväntningar, behov och erfarenheter men på ett mer slumpmässigt sätt än hur det ska användas i forskning. Observationer får inte vara slumpmässiga i vetenskaplig forskning utan måste kopplas till krav som ställs i form av systematisk planering och registrering av informationen i observationen. I detta arbete har dock observationen varit av en slumpmässig karaktär där enbart de arbetssätt som har använts i kamratresponsen har lagts på mitt minne för att beskriva punkt 5.1 och 5.2 och förtydliga informanternas beskrivningar av dessa.

4.4 Analysmetod

Patel och Davidson (2019) förklarar att det är viktigt att forskaren är medveten om att de val vid transkribering av ljudinspelning till text som görs kan påverka analysen. Intervjuerna valdes därför att transkriberas genom tjänsten transkriptor (2023) för att transkriptionen skulle genomföras så objektivt som möjligt. Transkriptor är ett gränssnitt som omvandlar ljud till text genom att beskriva vad som sägs och vem som säger vad vid en viss tidpunkt. Tjänsten gjorde en del misstag, till exempel så tolkade tjänsten en del ord fel, ibland kom ett ord med i texten där det inte skulle vara något ord och vid något enstaka tillfälle missade tjänsten ett eller flera ord. Relativt ofta så växlade tjänsten ihop vem som sa något med någon annan. Eftersom att texterna var i behov av editering så ändrade jag ord som var fel, lade till ord som inte kom med och valde ut rätt talare till rätt del med tjänstens redigeringsverktyg. Jag tog även bort upprepningar av ord vilka ansågs som överflödiga. Patel och Davidson (2019) beskriver att talspråk och skriftspråk inte är samma sak vilket vid transkription kan medföra att mimik, gester, betoningar, kroppsspråk och ironi försvinner när en ljudinspelning transkriberas till text vilket kan vara bra att vara medveten om. När texterna ansågs vara så gott som klara i sin redigering förde jag över dessa till min dator och raderade alla filer i transkriptor. Gällande general data protection regulation [GDPR] stod det att transkriptor följer dataskyddsförordningen genom att kryptera all data som används i deras tjänst på flera olika sätt. Det kan dock uppstå etiska dilemman om denna informationen skulle spridas vidare

vilket vi inte kan vara helt säkra på vilket har gjort mig mycket kritisk till att använda liknande tjänster i framtiden.

4.4.1 Tematisk analys

Intervjuerna som transkriberats med eleverna och lärarna analyserades genom att jag letade efter likheter och skillnader i informanternas berättelser som sedan summerades ihop vilket efter ett tag bildade större teman. Dessa teman behandlade delar som redan belysts i tidigare forskning och delar som stack ut. I möjligaste mån beskrevs teman med begrepp från ett sociokulturellt perspektiv och på så sätt utgick denna studie från en så kallad teoriprovande ansats. Enligt Alvinus (2023) handlar tematisk analys om att identifiera olika mönster genom att titta på det insamlade datamaterialet som sedan analyseras, tolkas och förklaras i form av teman. Till stor del har studiens analys följt en deduktiv inriktning vilket kan beskrivas som att studien testade olika teorier om kamratrespons utifrån tidigare forskning genom att skapa olika frågor som applicerades på informanterna i intervjuerna. En induktiv riktad analys handlar om att först hitta kunskapsluckor inom forskningsfältet och undersöka dessa kunskapsluckor i praktiken för att senare skapa en eller flera egna teorier utifrån resultaten.

4.4.2 Teorins begrepp som analysverktyg

Det sociokulturellt perspektivet är användbart i denna uppsats eftersom teorin kan belysa interaktion kopplat till kamratrespons som kan visa på utveckling som kan leda till lärande (Hwang & Nilsson, 2019; Säljö, 2018; Dyndalh & Gaabraek, 2012). Teorin kan också belysa när det till exempel uppstår situationer i kamratrespons som kan leda till att utveckling och lärande inte sker lika effektivt eller till och med när kamratrespons kan få en kontraproduktiv effekt på utveckling och lärande. De ord som förklaras i teorikapitlet kan visa på hur till exempel lärare *stöttar* elever vid kamratrespons genom att förhålla sig till en *proximal utvecklingszon* och *stöttning* som begrepp i resultatet. *Artefakter*, *mediering* och *internalisering* är andra begrepp som till exempel kan visa på möjligheter och begränsningar i det muntliga språket och hur ett inre tänkande yttrar sig i praktiken mellan elever genom att de till exempel *approprierar* varandras kunskaper i gruppintervjuerna. *Intersubjektiva rum* är det sista begreppet i teorin som kan användas för att belysa elevers inkludering och

exkludering i kamratrespons kopplat till på vilka sätt lärare och elever pratar om och förhåller sig till varandra utifrån kunskaper, erfarenheter och åsikter om varandra.

4.5 Forskningsetik

Vetenskapsrådet (2024) beskriver fyra principer utifrån den europeiska kodexen för forskningens integritet som ska följas vid vetenskaplig forskning. Första principen gäller tillförlitlighet vilket handlar om att forskningens kvalitet säkerställs i form av studiens design vilket avspeglas i användning av metod, analys och andra resurser. Andra principen gäller ärlighet, att forskaren rättvist genomför och granskar samt rapportera om sin forskning på ett öppet och objektiva sätt. Tredje principen gäller respekten för forskningsdeltagare och samhället. Fjärde principen gäller ansvaret för forskningen genom idé till publicering med ledning, organisation, utbildning, tillsyn och mentorskap. Patel och Davidson (2019) menar att forskning har som mål att ta fram kunskap som är så pass trovärdig som möjligt och som är viktig för både individer som såväl samhällets utveckling i stort. I denna studie har de forskningsetiska principerna följts genom noga bearbetning och strukturering av intervjufrågor samt användandet av dessa genom kvalitativa semi-strukturerade intervjuer i både fokusgrupper-och individuella-intervjuer av informanter. Analysmetoder av datan i studien förklaras också transparent genom att det framgår på vilket sätt transkribering, tematisk analys och ett sociokulturellt perspektivs begrepp har använts för att presentera resultatet. Att presentera empirin på ett öppet och objektiva sätt samt att behålla respekten för forskningsdeltagare och samhället genom samtyckes-blanketter och aidentifiering av informanterna och skolan de går och jobbar på följts. Den sista principen har att göra med att arbetet har skrivits självständigt och i en kontinuerlig diskussion mellan forskare, handledare och andra studenter under gruppseminarium vilket har gjort att arbetet har blivit väl granskat.

5 Resultat

Resultatet består av sju punkter: 5.1 och 5.2 beskriver och illustrerar arbetssätten av kamratrespons som ensembleläraren och läraren i musikproduktion har konstruerat. Punkt 5.3-5.7 lyfter fram empirin genom att presentera teman som informanternas samtal påvisar.

5.1 Arbetssätt A: kamratrespons i *Ensemble 1*

Utifrån min observation och informanternas berättelser framgår det att ensemblen repeterar två till tre låtar inom en specifik genre under fyra till fem lektioner. Dessa låtar framförs senare inför publik vilket spelas in audiovisuellt, *fig 1*. Lektionen efter lyssnar och observerar eleverna de audiovisuella inspelningarna av ensemblens framträdande, *fig 2*. Eleverna i ensemblen antecknar sedan enskilt skriftlig respons till de audiovisuella inspelningarna utifrån punkter som ensembleläraren har valt ut; *musikalisk bearbetning*, *scenuttryck*, *genreanpassning*, *utmärkande plus* och *kan utvecklas vidare*, *fig 3*. Slutligen lyfter eleverna den skriftliga responsen muntligt för varandra, *fig 4*. Läraren väljer ofta ut vem som ska prata när i kamratresponsen.

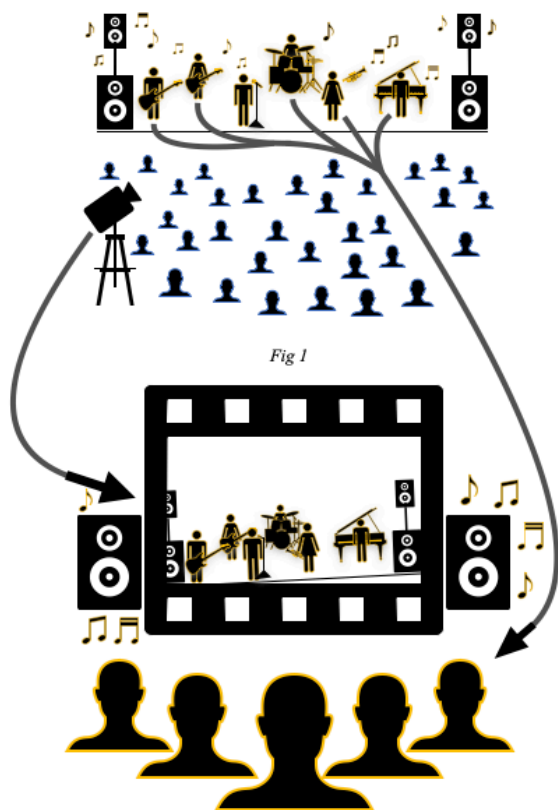


Fig 1

Fig 2



Fig 3

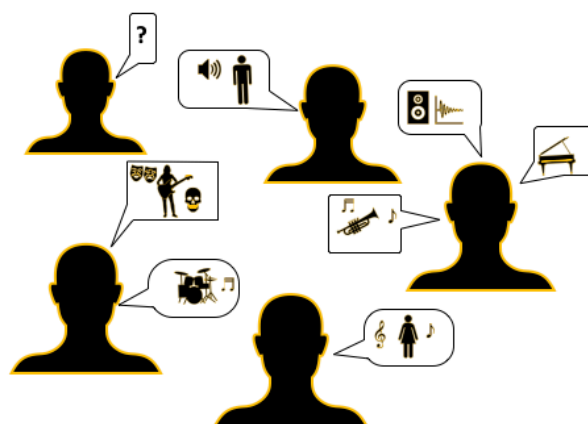
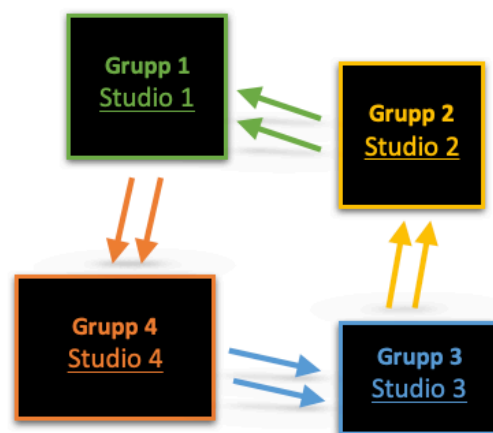
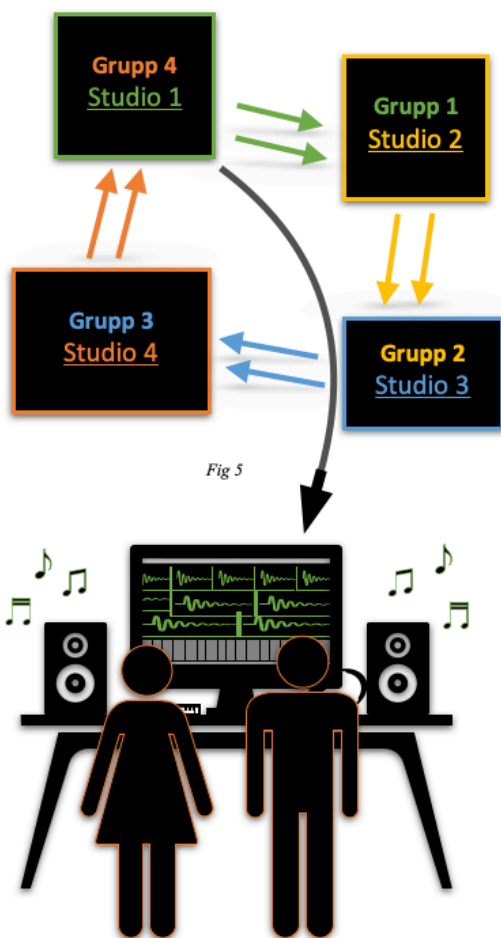


Fig 4

5.2 Arbetssätt B: kamratrespons i *Musikproduktion 1*

Utifrån min observation och informanternas berättelser framgår det att eleverna som går *Musikproduktion 1* som individuellt val har arbetat med olika ljudproduktioner i grupper om två till tre elever i två olika moment 1. Inläsning av sagor och ljudläggning 2. Mixning av inspelade ljudspår. Dessa produktioner arbetar eleverna med i mindre studiorum under fyra lektioner och vid den tredje lektionen ger grupperna respons till varandras grupper. Först förflyttar sig varje grupp till en annan grupps studiorum samtidigt, *fig 5*. Varje grupp tar sedan del av den ljudliga produktionen som gruppen i respektive studiorum har arbetat med, till exempel grupp fyra som lyssnar på den ljudliga produktionen som grupp ett har arbetat med i studiorum ett, *fig 6*. Eleverna antecknar sedan enskilt skriftlig respons till den ljudliga produktionen utifrån punkter som läraren i musikproduktion har valt ut exempelvis; *intryck i stort, tydlighet, ljudnivåer, timing, dynamik, panorering, effekter* och *kan justeras vidare*, *fig 7*. Slutligen går grupperna tillbaka till sitt studiorum och tar del av den skriftliga responsen som har lämnats kvar i deras studiorum, *fig 8*.



5.3 Fokus och ramar för arbete med kamratrespons

Vad, hur och när är centrala frågor som återspeglas i kamratresponsens effektivitet.

5.3.1 Fokus på detaljerad och konstruktiv respons som handlar om ämnet och undviker att bli personlig

Läraren i *Ensemble 1* förklarar att det är viktigt att *kamratresponsen* handlar om musikämnets *kunskapsmål* vilket läraren till exempel anser är knuten till *konstnärlig kvalitet* och ger exempel på *parametrar* som *pitch*, *rytmik*, *timing* och *dynamik* samt beskriver dessa *begrepp* som *grundläggande* vid *ensemblespel*. Denna *musikterminologi* går ensembleläraren igenom i detalj under terminens första lektion genom att spela upp ljudliga förslag som till exempel presenterar Frank Sinatras *timing/frasering* för att syfta till att eleverna bildar sig en och *samma uppfattning* av hur dessa musikaliska *redskap* och *vokabulär* kan kopplas till verkligheten. Dessa begrepp kan ses som *psykologiska artefakter* vilka först läraren *medierar* genom sitt språk muntligt och sedan kopplar till ljudliga exempel som spelas upp genom en dator och högtalare som *fysiska artefakter*. Elevernas förståelse, *internalisering* och *mediering* av dessa begrepp och ljudliga exempel får sedan konsekvenser för elevernas fortsatta utveckling och lärande i ensemblesalen som *intersubjektivt rum*. Ensembleläraren nämner också att en som lärare inte alltid ska förutse att eleverna förstår dessa begrepp. Lärarens förståelse för elevernas *proximala zon av utveckling* och återkommande *stöttning* blir en viktig pusselbit i elevernas utveckling och lärande genom kamratresponsen.

Läraren i *Ensemble 1* förklarar också att det är viktigt att *kamratresponsen* inte handlar om *personliga grejer* eftersom dessa inte anses vara användbara. Läraren i *Musikproduktion 1* nämner att *kamratresponsen* ska undvika att kopplas till eleverna som *personer* och *eftersträva* att *riktas* till att handla om sådant som eleverna ska bli bättre på vilket läraren nämner är kopplat till den *uppgift* eleverna arbetar med i *musikproduktion*. Avsaknad av vokabulär och tydliga exempel på innehåll i responsen kanske säger nått om läraren i *Musikproduktion 1* *munliga mediering* till eleverna. Båda lärarna är överens om att kamratresponsen ska fokusera på delar som gynnar eleverna i deras utveckling och lärande och undvika vad som inte är gynnsamt för elevernas utveckling och lärande.

Enligt ensembleläraren ska eleverna inte enbart peka ut något som anses vara *bra* utan även gå in på och prata om *vad* det är som gör att det är *bra*. Läraren menar också att för att det ska vara möjligt behöver eleverna först förstå *vad* det är de ska *lyssna* efter och vad de ska *titta* på i den audiovisuella inspelningen. Eleverna i *Ensemble 1* beskriver att *generell respons* som enbart *medierar* att något anses vara *bra* eller *dåligt* är inte lika användbart som detaljerad respons. Det framkommer även att eleverna i båda grupperna förklarar vad *detaljerad respons* innebär för dem på olika sätt och samtalen pekar på att vissa elever i *ensemblegruppen* har en djupare förståelse för *kamratresponsens* formativa syfte. Fiona förklarar:

”När man ger *kritik* så handlar det om att försöka *utveckla låten* [...] Inte så här ja men som vi hade som något exempel innan, så här du *spelar dåligt* punkt, det är liksom inte det vi är ute efter för det hjälper ju inget.” (Fiona i f1).

Elin ger också en liknande beskrivning som Fiona genom att förklara att ensemblegruppen ofta ger *tips* till varandra i *kritiken*. Sofie motiverar för en detaljerad framåtsyftande respons:

Det känns inte som att *generell respons* hjälper så mycket förutom att bara peka ut någonting *bra*. Jag vill jättegärna veta *varför* det är *bra* eller *varför* det är *dåligt* och hur jag ska kunna förbättra mig och eller vad jag ska fortsätta att göra, det är mycket mera *specifikt*. (Sofie i f1)

Fiona, Elin och Sofie är medvetna om att responsen de ger behöver *internaliseras* genom att de tänker *detaljerat* och *konstruktivt* när den muntliga responsen ska *medieras*. Det är även en sådan respons de vill att andra elever ska ge till dem.

Eleverna i *Musikproduktion 1* föredrar likt eleverna i *Ensemble 1* att få en *detaljerad respons* framför en *generell respons*. Sam beskriver att *detaljerad respons* i musikproduktionen innebär att ”[...] du ju faktiskt får *tekniska tips* som du kan *använda* dig av.” (Sam i f2). Eleverna benämner också begrepp som *positiv-och negativ-respons*. Det framgår dock inte riktigt vad de menar med *positiv-och negativ-respons*. Det verkar som att *positiv respons* för eleverna innebär respons som bekräftar något som anses fungera och *negativ respons* verkar handla om något som inte anses fungera och hur det upplevs för eleverna. Alfred förklarar dock ”Man lär sig ju mer av att få negativ respons också [...]” (Alfred i f2). Ben beskriver en vilja av att få respons som går på *djupet* ”[...] jag såg att du automatiserade det här jag tyckte att det stoppade dynamiken och låten eller någonting sånt för då vet man ju det själv till

senare.” (Ben i f2). Sam, Alfred och Ben verkar vilja få mer detaljerad respons som går in på djupet och förklarar vad som fungerar eller pekar ut vad som inte fungerar. Det verkar inte vara så att eleverna *verbaliserar* att de tänker *konstruktivt* själva när de ska ge kritik vilket indikerar på att elevernas *internalisering* och förståelse för deras roll i responsen är begränsad. Det är svårt att fastställa hur de egentligen tänker och tycker utifrån vad de säger.

5.3.2 Skriftligt-eller muntligt-medierad respons har sina för-och nack-delar

Eleverna i *Ensemble 1* lyfter att muntligt *medierad* respons kan bidra till att *skapa diskussion* och hur en pratar genom olika *tonfall* kan medföra att responsen upplevs som mer *konstruktiv*. Skriftlig respons kan istället *tolkas* som mer *negativ* än *konstruktiv* än vad den syftar till att vara. Skriftlig respons kan också medföra att en *vågar* att skriva ner respons som är svår att lyfta inför sina kamrater. Läraren i *Ensemble 1* menar att arbetsätt A har fördelen att eleverna själva kan välja vad de vill *mediera* inför sina kamrater muntligt. Ensembleläraren berättar:

”Då gör jag ju det skriftliga *anonymt* men däremot det de också säger gör ju att jag ofta kan knyta det till pappret så att säga. Vissa märker jag att de tycker att det är lite *obehagligt* att säga dom här grejerna och då är det enklare att *skriva* [...]” (L1).

Skriftlig respons kan medföra att eleverna kommer ihåg den muntliga responsen. Fiona berättar “[...] För man kan ju *höra* någonting och *försöka komma ihåg* det men det är *ofta* att man *kanske inte* gör det.” (Fiona i f1). Rickard ger ett förslag på utveckling av arbetsätt A:

”[...] Alltså man tar det i grupp och så säger alla vad de tycker om en sak och sen kan alla liksom *resonera* om *varför* det är *bra* eller *dåligt* och så kanske man får höra det som man *faktiskt behöver lära* sig ja och sedan *skriva ner* det så att man *kommer ihåg* det. [...]” (Rickard i f1).

Eleverna i *Musikproduktion 1* lyfter också att muntligt *medierad* respons är mer direkt och att den kan leda till att eleverna får *argumentera* för sina åsikter och *diskutera* med projektgruppen som tar emot respons. Nils i F2 menar att det vore bra om responsen både var skriftlig och muntlig för att det kan skapa mer förståelse för responsen. Fabian uttrycker dock att ”Jag tror det är bättre att den är skriftlig.” (Fabian i f2).

Läraren i *Musikproduktion 1* beskriver en *fara* kring att undervisningen i *Musikproduktion* blir alltför förknippad med det skriftliga eftersom vissa elever kan uppleva *Musikproduktionen*

som en *frizon* från andra ämnen i gymnasiet. Samtidigt så kan den skriftliga responsen *skapa utrymme* för elever som inte lika fort kan *verbalisera* ett svar. Läraren tar upp att en kan *uppmuntra till eftertanke* så att alla elever får tid till att *formulera sig*. Det kan också vara en fara om elever upplever att kamratresponsen är en del av lärarens bedömning om till exempel *funktionsnedsättningar* begränsar *medieringen* av den skriftliga-eller muntliga-responsen. Det kan också vara svårt för elever som inte har förstått sig på begrepp inom ämnet eftersom det är svårt att förstå vad de har skrivit i sin respons om de har använt begreppen fel. Elevernas utsagor beskriver fördelar och nackdelar med skriftligt-eller muntligt-*medierad* respons vilket indikerar på att flertal elever föredrar en variation av skriftligt-och muntligt-*medierad* respons eftersom de olika sätten bidrar till olika upplevda fördelar. Det ska dock lyftas att det finns elever som har svårigheter med att uttrycka sig och därför istället kan föredra ett sätt över ett annat som troligtvis Fabian i F2.

5.3.3 Under vilken tid responsen arbetas med spelar roll

Läraren i *Musikproduktion 1* menar att det spelar roll vid vilken tidpunkt kamratresponsen placeras i förhållande till momenten. Till exempel om responsen är i slutet av ett moment, att eleverna kan jobba vidare med någonting från responsen som gör att uppfattas som viktig. Elever berättar om att i *Svenska* brukar kamratresponsen ske i slutet av en uppgift där eleverna ger en *sista touch* i form av olika idéer till förbättringar men det verkar som att de ibland anser att responsen är placerad för sent i förhållande till betygssättningen. Rickard i F1 anser att respons borde arbetas med under hela arbetsprocessen genom att till exempel eleverna i *Ensemble 1* ställer frågor till varandra kring idéer i musicerandet som kamraterna sedan svarar på. Alfred i F2 lyfter dock att respons i början av processen är mindre relevant eftersom en inte heller har hunnit få så mycket gjort då. Läraren i *Ensemble 1* reflekterar kring kamratresponsens placering i arbetsätt A förhållande till momenten:

”Ett litet problem med det är i bästa av världar så skulle man ju efter en kamratrespons ha en ny chans två veckor senare på samma låtar och det har vi inte så ofta. Jag brukar ju säga att vi har det i och med att vi har de här kvällskonserterna och då ska ju låtarna spelas igen. Så jag brukar alltid ha det som ett argument till varför vi gör det här, jo därför att vi ska spela de här låtarna en gång [...]”. (L1).

Utifrån elevernas och lärarnas åsikter framgår att det är viktigt att det finns tid till eleverna att arbeta utifrån responsen så att den blir användbar och uppfattas som viktig. Det kan kopplas till elevernas *internalisering* i form av uppfattning av och motivation till arbete med respons. Samtidigt som eleverna i *Musikproduktion 1* påpekar att det kan vara svårt att ge respons på något till en början i något projekt. Läraren i *Ensemble 1* reflekterar över att placeringen av arbetsätt A inte är helt idealistiskt placerad men förklarar också att det finns fördelar med arbetsättets placering kopplat till de kvällskonserter där några låtar repeteras och spelas igen.

5.4 Elevers motivationer till arbete med kamratrespons

Elevers inställning till att arbeta med kamratrespons kan bero på olika faktorer.

5.4.1 Förståelse för arbetsättet och varandra skapar en öppenhet i responsen

Elever i *Ensemble 1* påstår att andra elevers perspektiv kan innebära att de ser saker som en själv inte tidigare hade tänkt på vilket lyfts fram i responsen. Patrik ger en liknelse:

” [...] Till exempel på sång så har du ju en annorlunda röst som du har i dina öron än din egen röst som själv kommer ut och då är det ju ganska svårt att själv bedöma hur du själv gör och jag tror att det är väldigt bra att få en annan synvinkel.” (Patrik i f1)

En *öppenhet* till respons ses som en viktig faktor av elever i *Ensemble 1* eftersom det ofta finns en *poäng* med att ta del av andras tankar. Eleverna förklarar att deras öppenhet har utvecklats över tid och att de har blivit mer *bekväma* med *varandra* samt fått en *vana* för arbetsättet. Det verkar som att eleverna ibland inte håller med om all respons eller upplever den som lite *onödig* och att de kan bli lite *upprörda*. Elin och Sofie visar dock på förståelse för att andra elever med all sannolikhet inte har destruktiva intentioner i sin kamratrespons:

”Jag tänker att det finns ju gånger som det så här att kritiken har tagits emot men man känner att varför det här var lite onödigt, varför sa du det här liksom? Men då är det ju ändå som sagt någon som försöker ge konstruktiv kritik av det. Jag tror inte det finns någon i vår grupp som vill trycka ner någon och liksom säga att man är dålig.” (Elin i f1)

Eleverna i *Ensemble 1* lyfter också att de har blivit mer mottagliga till att *våga ge och ta emot* respons som är mer ärlig vilket de till en början inte gjorde i kamratresponsen:

” [...] För förut var det så här att allting var bra, man skulle kunna dra upp volymen på någon gitarrförstärkare eller någonting och det var på den nivån typ. Nu när vi faktiskt känner varandra och har, ja men mindre så här trevlighets-filter, nu säger jag det med citationstecken, men att man vågar säga att nu blev det inte så bra där liksom men det går att fixa för du gjorde det här bra, man vet att du kan.” (Elin i f1)

Ensembleläraren bekräftar elevernas utsagor om att de till en början ger kamratrespons som är av mer generell karaktär i form av bekräftande *bra* eller *dåligt* som senare utvecklas till att bli allt mer *detaljerad* och *konstruktiv*. Läraren i Ensemble 1 förklarar att vissa elever till och med kan bli besvikna om de inte får *detaljerad* kritik av sina kamrater:

”[...] Normalt i skolan så är man väl jätteglad om man kommer undan med en tumme upp men här är det så att dom är inte nöjda med det, det räcker inte för dem utan de vill att det måste finnas nåt som kan bli ännu bättre.” (L1)

Flertal elever i *Ensemble 1* upplever att det finns en vinning i att tänka *kritiskt* och se vad som kan förbättras för att de vill att *låten* ska bli bättre. Ensembleläraren lyfter ”För och där tror jag det är en kombination av att både känna att man alltid kan bli bättre men att också få höra när det var någonting som var bra, den kombinationen är väldigt viktig.” (L1). Eleverna lyfter att de kan ge respons som tar upp vad som var bra med deras egna musicerande och att andra elever inte heller upplever det som att de skryter vilket också indikerar på ett öppet klimat i ensemblen. Vissa elever känner sig mer trygga vilket verkar skapa en kooperativ inställning till varandra och förståelse för arbetsätt A över tid. Det kan vi koppla till att eleverna troligtvis har breddat sin *proximala utvecklingszon* genom stöttning och förståelse för olika perspektiv i det *intersubjektiva* ensemblerummet. Det finns däremot elever som inte yttrat sig på samma sätt i ensemblen vilket indikerar på vilka elever som inte tar lika mycket plats i kamratresponsen och på repetitionerna eller inte riktigt känner sig trygga med arbetsätt A.

5.4.2 Elevernas inställning till ämnet kan motivera till kamratrespons

Både elever inom *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1* ställer sig positiva till att arbeta med kamratrespons inom kurserna. Inom *Musikproduktion 1* lyfter eleverna att de får ut mer av arbetsättet i *Musik* jämfört med andra ämnen. Eleverna i *Musikproduktion 1* förklarar att kamratrespons kan vara svårare att arbeta med inom till exempel *Svenska* därför att ämnet upplevs som mer svart och vitt i vad som är *rätt* eller *fel*. Inom *Svenska* lyfts istället lärarens

återkoppling som särskilt användbar av eleverna. Elevernas inställning, *internalisering* och en gemensam *proximal utvecklingszon* kan ses som motiverande faktorer till ett kooperativt lärande inom *musikproduktion 1* vilket kan återspeglas genom kamratresponsen.

5.4.3 Att lära sig av att analysera andras *fel* motiverar mer än att se sina egna fel

Elever i *Musikproduktion 1* upplever att det är lättare att se och analysera kamraters prestationer jämfört med sina egna. Ett dilemma verkar uppstå då eleverna i musikproduktion är mer motiverade till att analysera andras *fel* och ge respons till andra jämfört med att vara motiverade till ett självkritiskt tänkande och möjligtvis även till att ta emot respons. Eleverna verkar skydda sig själva från kritik och har inte riktigt förstått responsens reciprocitet även om det framgår att eleverna verkar vara mer mottaglig för respons från kamrater än självkritisk respons. Läraren i *Musikproduktion 1* menar att det är betydelsefullt med respons som kommer från ett annat håll eftersom det kan medföra nya perspektiv och lyfter också:

”Samtidigt tror jag det kan vara bra att få den där upplevelsen och det är väl ett värde oavsett när vi är inne på flera värden att responsen upplevs som att de blir bättre bedömare, fast bedömare att de inte bara heller tänker att allt ska bedömas hela tiden men att att man kan vara med och vara uppmärksamma lyssnare.” (L2)

Eleverna i *Musikproduktion 1* verkar fokuserade på att lära sig genom att analysera andras musik mer än att vara uppmärksamma på sina egna misstag vilket både indikerar på negativa- och positiva-konsekvenser för elevernas lärande. En del elever verkar *internalisera* syftet med ett ensidigt fokus och lär sig av det. Eleverna i *Musikproduktion 1* har det lite svårare att förstå syftet med att ta emot respons vilket troligtvis också har att göra med att elevernas *proximala utvecklingszon* för arbetssättet behöver breddas innan de kan förstå en djupare användbarhet med andra elevers respons. Mario i *Musikproduktion 1* pekar till exempel också ut att det kan vara svårt att ge kritik om du själv anser att allt låter bra i produktionen. Det kan kopplas till att elever kan vara nya för musikproduktion som ämne.

5.4.4 Lärares oförmåga till givande klassrumsklimat hindrar elevers motivation

Eleverna i *Musikproduktion 1* ger ett exempel på en lärare inom ett annat ämne än musik som jobbar med respons som en utvärderande metod. Av hänsyn till den berörda läraren har

forskaren valt att inte beskriva läraren eller lärarens ämne. Lärarens förståelse för syftet med respons, lärarens lyhördhet och relationskompetens verkar brista baserat på elevernas berättelser. Klimatet i lärarens klassrum verkar negativt påverka elevernas inställning till att ge ärlig respons i undervisningen och det framgår också att elever som inte gillar läraren har svårare att ta till sig av lärarens respons. Elevernas inre tänkande, *internalisering* av den yttre kommunikationen, *mediering* mellan elever och lärare får negativa konsekvenser för elevernas fortsatta *mediering* i klassrummet som *intersubjektivt rum*. Till exempel verkar det som att elevernas negativa åsikter om läraren utanför klassrummet i deras *intersubjektiva rum* indikerar på att eleverna har en avståndstagande inställning till att arbeta med kamratrespons i den berörda lärarens klassrum vilket begränsar elevernas interaktion och lärande inom ämnet.

5.5 Lärares reflektioner och anpassningar i kamratrespons

Lärarna reflekterar kring situationer där anpassningar kan bli aktuella i kamratresponsen.

5.5.1 Stöttning för elever som inte uttrycker sig och att uppmuntra till eftertanke

Ett exempel som ensembleläraren tar upp är att eleverna själva måste få öva på att göra inräkningar på låtarna de musicerar tillsammans för att deras samspel ska utvecklas, därför gör inte läraren inräkningar. Direkt kopplat till kamratrespons reflekterar läraren i *Ensemble 1* kring elever som inte skriver mycket på *pappret* i kamratresponsen och berättar att det då framgår ett tydligt samband mellan vad dessa elever skrivit på *pappret* och hur de *medierar* muntligt sin kamratrespons. Läraren i *Ensemble 1* berättar att det är lärarens uppgift att lära dessa elever att utveckla sin respons och det brukar läraren göra genom att ställa följdfrågor till elever som enbart pekar ut om något är *bra* eller *dåligt* och inte argumenterar för *varför*:

” Sorry nu kommer jag bli lite jobbig men det räcker inte med bra. Det hjälper ingen här inne och då måste jag säga, vad var det som du tyckte att det var bra eller vad var det som gjorde att du tyckte att helheten blev bra? [...] var det att han spelade dynamiskt eller tekniskt, vad var det som var bra? Att få dem att liksom med tre ledande och kanske ibland fyra följdfrågor. När man har gjort det en gång så kommer nästa person förstå att här kommer det inte att räcka med att säga okej eller dåligt eller bra och då tycker jag det börjar bli intressant.” [...]. (L1)

Läraren i *Musikproduktion 1* lyfter att det kan vara bra att uppmuntra till eftertanke i den skriftliga responsen och reflekterar över *svårigheter* med elever som direkt ska ge respons som är mer *specifik* och av *framåtsyftande* karaktär om dessa elever inte har någon tidigare kunskap i ämnet. Läraren i *Musikproduktion 1* berättar "[...] Jag kan tänka mig att det kan vara skillnad om man socialt eller så här kunskapsmässigt sticker ut från gruppen på något sätt. Men det behöver inte betyda att det är dåligt det kan vara lite olika." (L2) Lärarnas arbetsätt tar olika riktning. Ensembleläraren har ett tydligare ledarskap och arbetar med *stöttning* kopplat till elevers *proximala utveckling* med anpassningar som läraren i *Musikproduktion 1* inte verkar göra lika tydligt. Det framgår dock inte tydligt om alla elever i *Ensemble 1* uppfattar ensemblelärarens *stöttning* som *konstruktiv* eller inte. *Intersubjektiva rum* tenderar till att exkludera elever som inte följer normen där lärares och elevers *stöttning* kan få positiva-eller negativa-konsekvenser för en svagare elevs *internalisering* och vidare motivation till arbete med kamratrespons som antingen kan leda till utveckling och lärande eller inte.

5.5.2 Att vara vaksam på otrygghet och utsatthet i gruppen och agera

Läraren i *Musikproduktion 1* lyfter att en kan ställa *följdfrågor* som en metod i respons som är muntlig i grupp för att elevers respons inte ska bli för öppen. Det är för att undvika att responsen i värsta fall skulle kunna leda till *kamratförtryck* eller att *ingen svarar*. Båda lärarna lyfter också att det är viktigt att känna in gruppen och anpassa kamratresponsens ramar därefter. Läraren i *Ensemble 1* beskriver *svårigheter* med en grupp som inte är trygg eller inte har *satt sig än* och förklarar att då blir ju vårt jobb som lärare ännu viktigare. I en otrygg grupp kan läraren i *Ensemble 1* därför behöva styra responsen och berättar:

"[...] Nu får ni bara säga det här ni får använda dom här fem begreppen. Ja, det har jag faktiskt gjort någon gång när jag kände att det har varit lite för infekterat, liksom att jag är rädd att det ska bli liksom personliga påhopp." (L1).

Fortsatt förklarar ensembleläraren att det är viktigt att vara uppmärksam på när en elev inte tar kamratresponsen på rätt sätt och pekar på att det i såna fall är lärarens uppgift att stoppa den muntliga responsen och istället fråga någon annan elev vad den har att säga:

” [...] .Då är det ju mitt jobb att bryta in, så att det går och det gör jag ofta genom att bara stoppa och sen säga något, ja men då Elin kan du säga något annat och då har man ofta löst det där när någon börjar stå och säga samma saker och någon person tar illa vid sig.” (L1).

Ensembleläraren lyfter också en situation på en ensemblelektion där elever inte verkar vara *sakliga* när de diskuterar och att responsen kan börja att ta en annan riktning där den börjar att bli lite *enkelriktad* mot en elev som kan ses som utsatt. I just såna situationer så kan det vara så att läraren även behöver lyfta detta under nästa lektion för eleverna:

”Möjligen så kommer det tillbaka till nästa gång vi har kamratbedömning om jag tycker att så här nu var det lite för tufft här. Nu är ni liksom, ni pratar om hur folk ser ut och så där, det händer inte men om det skulle hända då skulle jag ta det som en instruktion till nästa kamratbedömning. Om det inte var något som hade varit ett direkt påhopp då hade jag tagit det direkt förstås, om det andades någon form av sexism eller rasism självklart men däremot om det bara är lite att jag känner att nu håller de på att bli lite för bekväma i det här då kanske det är dags för mig till nästa kamratbedömning, att säga att vi ska hålla det här på den nivån vi ska.” (L1)

Läraren i *Ensemble 1* lyfter också att det vore en *ytterst dålig idé* att låta kamratresponsen var lärarfri eftersom det i såna fall skulle kunna hämma elevernas utveckling. Läraren i *Musikproduktion 1* beskriver ett liknande scenario om eleverna inte är schyssta mot varandra och att det kan hämma gruppen även i den skriftliga responsen och det är viktigt att responsen inte är helt fri ”För att det kan vara så att man inte öppnar dammluckorna mot en slags ofiltrerad respons. Det kan ju göra något åt grupprocessen att folk inte känner sig trygga.” (L2). Läraren i *Musikproduktion 1* reflekterar också ”Jag tänker en grupp som är otrygg kanske det är lite dubbelt för att åh ena sidan kan man bygga trygghet om man använder en kamratrespons på rätt sätt.” (L2). Lärarna reflekterar över otrygghet i kamratrespons och ensembleläraren lyfter mer konkreta anpassningar. Ensemblelärarens svar indikerar på att det kan uppstå situationer då elever ger mer så kallad *enkelriktad* respons vilket andra elever kan ta illa up av som då *internaliseras* på ett sätt som kan hämma elevens vilja till interaktion i kamratrespons. Att styra responsen för att undvika eskalering blir till en *psykologisk artefakt* i det *intersubjektiva rummet* som utgör den sociala sfären.

5.5.3 Att skapa ett positivt klimat genom relationer och förståelse för arbetssättet

Att eftersträva att det finns ett *positivt klimat* genom att lärarna skapar *högt i tak* framgångar också som viktigt. Läraren i *Musikproduktion 1* lyfter att det är viktigt att läraren handlar med en *relationskompetens* för att skapa ett *positivt klimat* mellan lärare och elever och att det troligen *lyser igenom* till eleverna och lyfter också att responsen behöver integreras i kursen så att den inte blir en separat del där eleverna ses som *helt andra personer* eller att responsen ska *tjäna en annan roll*. Ensembleläraren ger liknande reflektioner om att eftersträva att eleverna är *ödmjuka inför varandra* och att de *respekterar varandra*.

” [...] Jag upplever att det är ganska lätt när man har fått en relation. Det är värst första gången när de inte riktigt förstår vad det är vi ska göra och av den anledningen så gillar jag att göra det först skriftligt och sedan så pratar vi om det.” (L1).

För ensembleläraren är inte syftet med ensembleundervisningen att eleverna ska spela rätt utan eleverna ska utveckla en uppmärksamhet till varandra. Kamratresponsen och lärarens engagemang för arbetssättet spela en stor roll för elevernas förståelse av arbetssättet. Lärarna ger liknande berättelser kring att ett positivt klimat i klassrummet är viktigt för att eleverna ska känna sig inkluderade. Att dessa värderingar och normer återspeglas i det *intersubjektiva klassrummet* och inte enbart i relationerna under kamratresponsen blir en viktig ram.

5.5.4 Reflektioner kring prestationer och rampfeber/nervositet

Läraren i *Musikproduktion 1* lyfter också att det kan vara svårt för elever som kopplar respons till *prestationer* att arbeta med kamratrespons. Båda lärarna lyfter att det kan vara jobbigt för elever att se sig själv på inspelning och att just *nervositeten* i form av till exempel *rampfeber* som uppstår vid en konsert kan addera denna känsla av prestation. Läraren i *Musikproduktion 1* pratar om anpassning i *Ensemble 1* och att det kan vara bra att undvika de uppspel av de audiovisuella inspelningarna som gick sämre och istället fokusera på de som gick bäst. Ensembleläraren beskriver ett scenario med en tidigare elev:

” [...] man ska ju addera nervositeten, att en flickvän sitter på främsta raden och tindrar med ögonen. Det kan ju hända och det var någon som sa till mig när vi gjorde det här för några år sedan, han bara du måste ju förstå en grej alla de här grejerna som du tar upp nu jag fattar ju, för då var min kritik att jag tyckte att det var så otroligt mycket bättre på repet [...] Han sa du får ju tänka nu att av dom här typ 300

personer där inne så är det typ 50 stycken nära kompisar till mig, de kommer ju bedöma mig alltså de filmar och lägger ut, de skickar till min mamma och de kommer prata om det här och ta upp telefonerna och visa och det adderar någonting som inte går att riktigt sätta ord på. (L1)

Lärarna är medvetna om att det kan finnas en problematik kring prestationer och nervositet kopplat till kamratrespons i musikämnet vilket kan adderas vid musikaliska uppspel. Att undvika att spela upp inspelningar där eleverna känner att de har presterat sämre kan stärka elevers *internalisering* kring prestationer så att de upplevs som mer positiva i responsen.

5.6 Negativa-och positiva-konsekvenser med kamratrespons

Det kan uppstå negativa-eller positiva-konsekvenser av kamratrespons som redogörs nedan.

5.6.1 Svårt att ge ärlig respons till kamrater som inte är mottagliga för respons

Elever i båda grupper förklarar att det ibland kan vara svårt att ge respons eftersom de upplever att kamrater kan *ta illa upp*, *bli besvikna* och inte är *mottagliga* för respons. Elevutsagorna indikerar på att elever i såna fall tenderar till att filtrera sin respons genom en inre reflektion, *internalisering* vilket kan få negativa konsekvenser vid *mediering* av deras respons i form av att elever till exempel inte säger hela sanningen. Fiona i *Ensemble 1* beskriver att när du för fram kamratrespons så vill du göra det på ett sätt som inte får kamraten att känna sig personligt attackerad eller vill gå i försvar utan istället sträva efter respons som kan leda till diskussion och utveckling. Fionas tankar återfinns hos andra elever i *Ensemble 1* och kan ses som en positiv konsekvens eftersom det är bra att eleverna inte ger destruktiv respons till varandra. Samtidigt kan det ses som en negativ konsekvens eftersom elever inte alltid kan vara helt ärliga i sin konstruktiva respons.

5.6.2 Inte lika mottaglig för respons om den inte speglar respondentens inre bild

Patrik i *Ensemble 1* samt Ben och Nils i *Musikproduktion 1* lyfter att de inte är lika mottagliga för respons som upplevs som negativ och generell om de själva känner sig nöjda med sitt musicerande eller sin produktion. Nils beskriver att dålig respons kan göra en mindre motiverad. Respons som till exempel pekar ut fel i uttal av ord i sång kan också vara svår att ta emot eftersom den möjligtvis inte upplevs som konstruktiv och respons som handlar om

något som är personligt kan vara känslig för elever. Elin i *Ensemble 1* förklarar också motsatt ”Det värsta är ju om det går så långt att liksom man hör att alla säger att, wow det är så bra, men så är man så fast på de här bitarna man gjorde fel så det går liksom inte riktigt in.” (Elin i f1). Det här handlar om att respondentens bild, *internalisering* av sin prestation inte stämmer överens med opponentens *mediering* av respons vilket indikerar på att negativa konsekvenser kan uppstå mellan opponent, respondent och till och med mellan andra elever och respondent i ett *intersubjektivt klassrum* där kamratrespons används.

5.6.3 Eleverna är mer mottagliga och litar mer på lärarnas ärliga respons

Elever i båda grupper verkar ta mer hänsyn till lärarnas respons jämfört med sina kamraters respons eftersom lärarna anses vara så kallade *experter* inom *Musik*. Eleverna kan också se lärarens respons som mer *avancerad* och *hjälpfull* i form av att den ger *förbättringar* till utveckling som kamraterna inte alltid kan ge. Elin ger ett exempel på ensembleläraren:

”Att L1 kan göra, alltså man kan köra exakt rätt BPM, L1 kan ändå säga att det är för stressat, inte nödvändigtvis i farten men i känslan och det är så man kanske inte tänker på det direkt så här att ja men nu är det någon som slår för hårt någonstans eller att det blir för mycket, alltså för spant bara typ.” (Elin i f1).

Några elever i *Ensemble 1* menar också att det är mer okej att ensemblelärarens kritik är mer *detaljerad* och direkt och Thomas i F1 berättar att om en kamrat hade gett en liknande respons ”[...] då tror jag att, jag skulle inte ta liksom illa upp men jag tror jag skulle tycka, det är mer så här bara L1 har mer så här auktoritet.” (Tomas i f1). Elevernas *internalisering* av lärarnas *medierade* återkoppling visar på att eleverna ofta litar mer på lärarna jämfört med sina kamrater. Det kan möjligtvis få negativa konsekvenser för elevers *internalisering* av kamraters *medierade* respons om de inte är lika mottagliga för att lyssna på den responsen.

5.6.6 Kan utveckla elevernas lyssning och analys över tid

Ensembleläraren lyfter att eleverna i *Ensemble 1* över tid utvecklar en analytisk lyssningsförmåga på lektionerna eftersom eleverna blir uppmärksamma på sinna medmusikanter och utvecklar samarbetet. Eleverna uppmärksammar till exempel att tempot inte känns helt rätt på en formdel i en låt eller att arrangemanget behöver förändras och så utvecklas musicerandet:

”[...] De kan säga till trummisen att men det är någonting som gör att vi rusar in till refrängen, kan du försöka hålla igen lite på på bryggan eller bara spela mjukare eller försöka liksom, inte för det känns som att tempot går upp, men det har de fått tror jag i min värld mycket ifrån att man har liksom suttit och tittat på varandra. Man lär sig mycket om sig själv genom att titta på andra tycker jag.” (L1)

Den analytiska lyssnings förmågan verkar utvecklas hos eleverna i *Musikproduktion 1*. Flertal elever uttrycker att de lär sig att leta efter så kallade *fel* som olika ljud och nyanser i ljudproduktioner vilket de sedan lär sig av och blir uppmärksamma på. Elevernas utveckling genom att lyssna och analysera olika ljud handlar om att *internalisera* det de hör och koppla det till musiktermer vilket de sedan *medierar* vidare muntligt eller skriftligt i sin respons. Därmed utvecklas förståelse för olika ljud och musiktermer som senare kan bidra till lärande.

5.6.7 Förståelse för vad som bedöms och elevers kunskaper blir synliga

Kamratrespons är ett arbetsätt som både kan ge elever och lärare mer förståelse kring vad som ska bedömas inför betygssättning inom ämnet vilket medför att kunskapskriterier blir synliga. Ensembleläraren förklarar att en del elever tar in och identifierar problem och ger förslag på förbättringar i responsen som andra elever inte riktigt gör. Om en som lärare till en början går igenom *kunskapsmålen* och arbetar med respons utifrån dessa kan responsen bli som ett *stöd* för att få eleverna till att förstå kunskapsmålen förklarar läraren i *Ensemble 1*:

”Jag gör en slut utvärdering av hela kursen och då är det många som faktiskt varje år skriver att med dig så har man förstått vad man blev bedömd på och det är inte i alla ämnen man har det.” (L1).

Läraren i *Musikproduktion 1* lyfter också att kamratresponsen bidrar till att en som lärare kan få en inblick i hur eleverna *formulerar* sig och *tänker* kring ett projekt och hur de använder olika *begrepp* i *Musikproduktionen*. Ensembleläraren menar också att arbetssätt A både tar ganska mycket tid att genomföra men samtidigt är det ett tidseffektivt sätt att få eleverna till att förstå betygskriterierna. Det blir synligt i elevernas *mediering* för vilka som behöver mer *stöttning* och vilka elever som förstår innebörden av kamratrespons och utvecklas av den mer.

5.7 Elevgruppernas muntliga kommunikation

Eftersom språket är den viktigaste *psykologiska artefakten* i ett sociokulturellt perspektiv är det en viktig del att belysa. Eleverna i F2 pratar överlag mer om begrepp som positiv och

negativ respons istället för att använda begrepp inom formativ bedömning. Eleverna i F2 förstår säkert syftet av arbetssättet men verkar inte ha utvecklat språket i sin muntliga respons vilket gör att några elever i gruppen till exempel använder begreppet negativ respons som en koppling till något som inte lät bra. Eleverna i F1 använder sig av olika begrepp som konstruktiv kritik och formulerar sig mer utförligt vilket indikerar på ett detaljerat språk även om eleverna ibland använder begrepp som bra eller dålig.

5.7.1 *Mediering, appropriering* och intervjuerna som *intersubjektiva rum*

Det framgår tydligt vilka elever som diskuterar med varandra i intervjuerna och *approprierar* kunskap. I F1 var interaktion mellan elever mer påtaglig med de elever som svarade mest på frågorna vilket var Fiona, Elin, Patrik och delvis Sofie. Medan Rickard och Tomas inte diskuterade lika mycket men svarade på några frågor så visade inte David något intresse till interaktion i intervjun förutom när jag ställde en följdfråga direkt till David. Det framgår vilka som har extroverta eller introverta drag i intervjuerna vilket med stor sannolikhet även återspeglas i kamratresponsen. I F2 framkom liknande mönster som i F1 men eleverna diskuterade inte lika mycket mellan varandra även om det fanns tillfällen i intervjun där olika åsikter kom fram. Ben, Fredrik, Nils och Alfred var de som svarade mest på frågorna och yttrade sina åsikter medan Sam, Fabian, Mario och Olof inte gjorde det i lika stor utsträckning och Antonio svarade enbart på en fråga.

Sammanfattat intryck är att eleverna i *Ensemble 1*, F1 som har arbetat med muntlig respons i kursen under en längre tid interagerade mer mellan varandra och *medierade* uttryck kopplade till formativ bedömning i större grad jämfört med eleverna i *Musikproduktion 1*, F2. I båda grupper finns det elever som är mer eller mindre villiga till att besvara och diskutera frågor muntligt vilket indikerar på mer eller mindre interaktion eleverna emellan. Det verkar också som att F1 har en mer öppen diskussion och *approprierar* kunskap mer jämfört med F2 vilket pekar på att de *intersubjektiva rummen* har sina olikheter.

6. Diskussion

I diskussionskapitlet diskuteras resultatet kopplat till tidigare forskning och användandet av teori och metod. Slutligen ges förslag på vidare forskning som kan vara av värde efter studien.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Fokus och ramar för arbete med kamratrespons

Det är viktigt att rikta responsen till uppgiften och undvika att den riktas till en som person vilket båda lärarna påpekat (Jönsson, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Läraren i *Ensemble 1* pekar ut vikten av att eleverna lär sig musikrelaterade begrepp inom ämnet. Läraren i *Musikproduktion 1* lägger inte lika stort fokus på begrepp och det verkar som att lärarnas olika ingångar och undervisningsmetoder kan skilja sig en del vilket skapar *intersubjektiva rum* där eleverna antingen lär sig att förstå vad begreppen innebär mer eller mindre vilket får vidare konsekvenser för elevernas utveckling och lärande i de *intersubjektiva klassrummen*.

Några elever och läraren i *Ensemble 1* påpekar vikten av *detaljerad* respons som är *konstruktiv* och menar att det är viktigt att peka ut *varför* något ansågs var bra eller dåligt istället för att enbart peka ut att något ansågs var bra eller dåligt. Elever påpekar att de vill ha respons som både kan förklara *vad som fungerar* och *varför* men även *vad som inte fungerar* och *varför* samt som ger förslag på *förbättringsområden*. Jönsson (2018) förklarar att återkoppling som både visar på vart eleven är i sin process och som även förklarar hur den kan jobba för att komma vidare i sin process ofta har en positiv effekt på lärandet. Även elever och läraren i *Musikproduktion 1* påpekar vikten av att responsen är *detaljerad* men verkar inte riktigt ha förstått vikten av elevernas konstruktiva respons.

Respons som antingen är skriftlig eller muntlig kan få konsekvenser för elevers *mediering* och *internalisering* av respons. Björklund (2011) tar till exempel upp att respons som även är skriftlig kan förtydliga vad som har *mediterats* muntligt i responsen vilket Rickard i *Ensemble 1* ger förslag på. När lärare förstår nackdelar och fördelar med olika metoder kan kamratresponsen anpassas ut efter elevernas behov. Att uppmuntra till eftertanke är en annan del som säkert är gynnande för elevernas djupare *internalisering* av ämnet. Att det också finns

tid till att arbeta med förbättringsområden utifrån responsen så att den upplevs som användbar är också en del som spelar roll för elevers *internalisering* och motivation till att arbeta med den respons de får. Kordes (2014) nämner att eleverna behöver se rimliga vägar och styras till verklighetsförankrade situationer där eleverna kan sätta upp mål som kan genomföras inom tidsramen. Det blir alltså viktigt hur lärarna konstruerar kamratresponsens ramar och fokus.

6.1.2 Elevers motivationer till arbete med kamratrespons

Det finns elever i *Ensemble 1* som verkar förstå att kamratrespons innebär ett ansvar i att både ge och få respons och vikten av lyhördhet för andra elevers perspektiv. Öppenhet och förståelse för arbetssättets syfte och varandra verkar skapa ett *intersubjektivt rum* där elever utvecklar ärligare respons till varandra. Vissa elever har en förståelse för att kamraters intentioner med sin respons troligtvis är konstruktiv även om responsen kan upplevas som lite *onödig* ibland och att de kan bli lite *upprörda*. Sivenbring (2017) pratar om responsens reciprocitet vilket kan ses som den gemensamma växelverkan/ödmjukheten som respondent och opponent utvecklar mellan varandra. Indikationer på en ömsesidighet i responsen mellan eleverna i *Ensemble 1* påvisas i empirin. Däremot kan det inte vara helt säkert att eleverna säger hela sanningen i sin *mediering* om kamratrespons när andra elever i gruppen är med.

Elever i *Musikproduktion 1* ger en lite annorlunda bild även om de till viss del verka vara öppna för att ta emot skriftlig respons. Eleverna i *Musikproduktion 1* verkar inte vara lika mottagliga för den respons de får jämfört med att ge respons. Enligt några studenter i Ahmethan och Beyhan (2016) studie var det svårt att arbeta med kamratrespons när medstudenter inte ansågs ta ansvar eller var öppna för att ta emot kritik. Eleverna i *Musikproduktion 1* påpekar också vikten av att analysera andras *fel* och att de *lär sig av att hitta dessa fel* och ger tips utifrån dessa. Dorfman (2021) pekar ut att när misstag i musikprojekt pekas ut och råd i form av tekniska tips ges kan det vara givande för studenternas utveckling i *Musikproduktion*. Ämnets karaktär kan också motivera till att eleverna i *Musikproduktion 1* arbetar med kamratrespons och det har troligtvis att göra med elevernas intresse eftersom det är en självvald kurs och ett övervägande estetiskt ämne.

Lärares oförmåga till att skapa givande relationer och klassrumsmiljöer inom ett annat ämne får negativa konsekvenser för elever som inte följer lärarens order. Som Allodi (2011) beskriver beror det sociala klimatet i klassrummet på faktorer som lärares förmågor till att skapa givande miljöer för eleverna vilket också kopplas till den pedagogiska kvalitén. I empirin framgår att elever vilja till att vara ärliga i sin respons och prestera i responsen begränsas av läraren vilket gör att eleverna inte utvecklas och lär sig av varandra lika mycket.

6.1.3 Lärares reflektioner och anpassningar i kamratrespons

Lärares *stöttning* i form av att eleverna till exempel själva får öva på *inräkningar* vid gemensamt musicerande ses som en viktig del i utvecklingen av elevernas samarbete. Här kan det vara viktigt att lärare får till en balans av *stöttning* som hjälper alla elever i deras gemensamma *proximala utvecklingszon* men också för att *stötta* elever in i deras individuella *proximala utvecklingszon* vilket kan kopplas till vad Kordes (2014) lyfter. Ensembleläraren ger ett exempel på hur läraren *stöttar* elever under den muntliga kamratresponsen vilket troligtvis både kan få positiva-och negativa-konsekvenser beroende på hur mottaglig eleven är till att interagera i den muntliga responsen. Det kan vara extra jobbigt för elever att behöva prestera genom att ge mer detaljerad respons om det till exempel finns en känsla av utsatthet i att ge respons till kamrater. Därför kan denna *stöttning* av läraren bli ett dilemma som behöver balanseras och anpassas för att eleverna ska utvecklas så mycket som möjligt utan att de känner sig utpekade. Att uppmuntra till eftertanke som läraren i *Musikproduktion 1* lyfter kan vara en metod som delvis kan lösa detta. Eleven behöver möjligtvis inte *mediera* responsen muntligt på direkten till sina klasskamrater och det kanske kan medföra att eleven lär sig mer i längden. Det är en balansgång vilket även lärarna går in på vid andra tillfällen i intervjuerna.

Att vara vaksam på otrygghet i elevgruppen är också något som är extremt viktig och att styra responsen så den inte blir för *enkelriktad*. Det kan tolkas som att enkelriktad har med respons på *person-nivå* och att det troligtvis är negativ respons. Läraren i *Ensemble 1* verkar ha ett tydligare ledarskap, om det i praktiken hjälper eller stjälper eleverna är aningen höljt i dunkel eftersom det är svårt att avgöra om hela sanningen kommer fram i empirin. Indikationer pekar på att elever kan känna sig utsatta vid arbete med kamratrespons och att läraren i *Ensemble 1* kan behöva avgränsa de ord som används i responsen. Eleverna i *Ensemble 1* menar att ingen

i gruppen aktivt försöker vara otrevliga i responsen men det är fortfarande otydligt hur elever som verkar vara mer utsatta upplever respons från sina kamrater. Att skapa ett positivt klimat där läraren visar på en stark relationskompetens ses också som något viktigt. Det är också något som återspeglas i lärarens engagemang i elevernas arbetsaktiviteter och något som bör arbetas in i responsen så att den inte blir en separat del av kursen (Allodi, 2011).

Prestationsemotioner är också något som lärarna har fått bevittna kopplat till kamratrespons. Utifrån lärarnas berättelser framgår att elever inte alltid verkar tycka om att se sig själva på inspelning. Läraren i *Ensemble 1* beskriver att elever kan uppleva rampfeber som förstärks av yttre faktorer som till exempel press från en kärlek, föräldrar och kompisar i publiken som kan filma konserten. Av det som lärarna har berättat finns det en del samband med det yttre kravet och att det sedan också kan bidra till en ökning av negativ självkritik vilket troligen inte är gynnsamt för ett vidare musicerande eller musikskapande som kan kopplas till (Gabrielsson, 2020). Olsson (2010) förklarar en liknande problematik i negativ kamratrespons som kan leda till att elever inom konstnärligt skapande eller musicerande blir allt mer självkritiska och söker sig bort från fortsatt musikutövande. Här är en stor faktor som behöver belysas mer i vidare undersökningar och som fortfarande verkar vara svårt att få svar på i gruppintervjuer. Löfgren (2023) förklarar att när elever antingen har negativa känslor kring ett ämne eller lärare behöver elever entusiasmeras för att prestationsemotioner ska skifta åt det positiva hållet och vice versa. Lärares förståelse för elever och relationskompetens blir alltså extra viktig inför och i sammanhang där elever ska prestera inom *Musik*.

Mycket av det som läraren i *Ensemble 1* och läraren i *Musikproduktion 1* tar upp är kopplat till gymnasieskolans styrdokument. Till exempel så framgår det att lärare ska ”uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det.” (LGY, 2011). L2 berättar om att uppmuntra till eftertanke och båda lärarna berättar om vikten att ställa följdfrågor när en elev inte riktigt konstaterar mer än om något var bra eller dåligt. Det här handlar alltså om lärares *stöttning* kopplat till elevens *proximala utvecklingszon*. Ett annat uppdrag är att ”Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.” (LGY, 2011). Dessutom står det att ”Skolan har uppgiften att förmedla och förankra grundläggande värden, främja elevernas lärande och

förbereda dem för att arbeta och verka i samhället.” (LGY, 2011). Läraren i *Ensemble 1* berättar om engagemang i undervisningen och båda lärarna berättar om relationskompetens som Allodi (2011) menar har att göra med tillit mellan vuxna och elever, där läraren skapar givande miljöer för eleverna som gör att eleverna är engagerade i arbetsaktiviteterna.

6.1.4 Negativa-och positiva-konsekvenser med kamratrespons

Elever upplever att det är svårt att vara helt transparent när de ger respons som ska medieras till en annan elev. Det kan få negativa konsekvenser i elevernas *mediering* eftersom de filtrerar sin respons om de upplever att en kamrat har svårt att ta emot respons som är för ärlig. Det bekräftar tidigare forskning (Hirsh & Lindberg, 2015). Det sociala klimatet förutsätter att eleverna är schyssta mot varandra men vi kan också ställa oss frågan vad det gör för elevernas utveckling och lärande? För om eleverna inte vågar vara ärliga i kamratresponsen kanske ett beteende där allt för filtrerad respons blir till en kutym vilket i sin tur får negativa konsekvenser för elevernas utveckling som personer på flera plan. Eleverna behöver utveckla sin förmåga till att ta emot respons som är ärlig och se verkligheten samtidigt som destruktiv respons självfallet ska undgås i all möjligaste mån. Det är också viktigt att lyfta frågan om kamratresponsen kan bidra till att stärka eller försvaga elevernas relationer till varandra utanför klassrummen?

Eleven som upplever att sin inre prestation är uppnåd och får kritik som upplevs som negativ eller generell kan vara mindre mottagliga för respons från kamrater. Olsson (2010) förklarar att elever kan söka sig bort från fortsatt musicerande eller musikskapande om allt för negativ kritik ges. Vi ser också en elevberättelse i *Ensemble 1* där yttre beröm inte återspeglar elevens *internalisering* av sin prestation efter en konsert vilket får konsekvenser för elevens mottagande av det yttre berömmet. Det är intressant att det verkar finnas en slags brytpunkt som sker i slutet av en process där eleverna blir mindre mottagliga för respons som är på *person-nivå* eller *process-nivå* vilket även bekräftas i tidigare forskning (Hirsh & Lindberg, 2015).

Det verkar också som att de flesta elever är mer mottagliga för lärarens respons jämfört med kamraters respons och att de upplever lärarens respons som mer ärlig och det bekräftas också

av Hirsh & Lindberg (2015). Läraren ses som *experten* vilket kan få konsekvenser för hur mottagliga eleverna är för kamraters respons. Samtidigt påstår Lauvås och Jönsson (2019) att lärarens respons inte går att ersätta. Det kan möjligtvis ligga en sanning i det men det finns säkert saker som eleverna kan lära sig mer effektivt av varandra utan läraren som opponent.

Kamratresponsen kan utveckla elevernas lyssnings- och analys-förmåga i både *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1*. Ju mer du lyssnar på något och utvecklar din förmåga till att koppla begrepp och ljud verkar ett lärande ske. Lärare och elevers förståelse för vad som bedöms blir också tydligare förutsatt att läraren arbetar med respons utifrån kunskapsmålen inom ämnet. Kamratrespons verkar ge elever en klarare insikt och förståelse till vilka förväntningar som finns kopplat till uppgiften i fråga (Lauvås & Jönsson, 2019). Det verkar också ha en tydlig koppling till hur väl läraren har infört kunskapskriterierna i kamratresponsen eller hur väl läraren beskriver vad eleverna ska fokusera på kopplat till uppgiften. Lärarens tydliga *mediering* blir alltså en central pusselbit för att eleverna ska förstå innebörden av begrepp och koncept som diskuteras i kamratrespons. Det blir också synligt vilka elever som använder olika begrepp och vilka elever som behöver fortsatt *stöttning* om de inte riktigt har förstått innebörden med arbets sättet än. Det kan också vara farligt att anta att elever kan saker utifrån att de muntligt kan *mediera* vissa uttryck. Om eleverna lär sig ytlig kunskap utan koppling till innebörden av vissa begrepp och förhållningssätt kan det bli en utmaning för eleverna att lära sig den djupare kunskapen allt eftersom vilket resulterar i att eleverna hamnar efter i *Musik*.

6.1.5 Elevgruppernas muntliga kommunikation

Det skulle möjligtvis ha varit bättre att göra en ännu mer djupgående talanalys eller liknande för att få reda på fler underliggande mönster i intervjun med eleverna i *Ensemble 1* och eleverna i *Musikproduktion 1*. Fortsatt hade det gjort att detta arbete blivit ännu längre än vad det redan har är. En tolkning av verkligheten har gjorts genom min upplevelse av elevernas muntliga kommunikation och interaktion i intervjuerna och det kan vara en svaghet i min analys av elevernas kommunikation. Något som var lite överraskande var att det fanns både elever som var väldigt initiativtagande och elever som inte verkade engagerade alls i en och samma grupp. Det finns troligtvis många faktorer som spelar roll vid elevernas *mediering* i intervjuerna och några exempel skulle kunna vara hur det känns att tala inför gruppen vid just

det tillfället eller att de flesta i ensemblegruppen inte hade träffat mig innan intervjun och att eleverna i musikproduktionen hade intervjun väldigt sent på kvällen efter en lång lektion. Genom att lyfta fram vilka elever under intervjuerna i *Ensemble 1* och *Musikproduktion 1* som språkligt *medierar* och *approprierar* genom att referera till varandra och reflektera kan vi få en inblick i gruppens dynamik. En grupp kan både ha muntligt starka elever och muntligt svaga elever. Utifrån lärarnas tankar i resultatet är det viktigt att fånga svaga elever genom att *stöttning* till egna reflektioner utan att en sådan elev blir påverkad negativt av att arbeta med kamratrespons. Här ser jag en problematik kring elever som inte interagerar i muntlig respons och som upplever den som jobbig eftersom att de inte kommer att utvecklas lika mycket som sina kamrater om de inte får möjlighet till att se alternativa vägar till lärande (Kordes, 2014) till exempel genom lärarens formativa respons.

6.2 Metoddiskussion

Ett sociokulturellt perspektiv har fungerat som den teori som har applicerats på empirin. På sätt och vis fungerar ett sociokulturellt perspektiv väl för att belysa olika processer som kan leda till utveckling och lärande. Teorin fungerar utmärkt för att göra en liknelse kring hur skriftligt *medierad* respons kan medföra eller begränsa olika faktorer som att eleverna kan våga skriva mer ärlig respons samtidigt som den kan uppfattas som mer negativ än konstruktiv. Samtidigt är det svårt att få en djupare kunskap genom teorin som leder till konkreta bevis om hur till exempel en elevs yttre kommunikation med en grupp skapar inre reflektioner, *internalisering* och utvecklar tänkandet hos individen. Perspektivet ger oss dock en inblick i vår verklighet där en persons *mediering* genom *psykologiska/fysika-artefakter* innebär en yttre kommunikation, *mediering* som vidare kan leda till ett inre tänkande, *internalisering* och att det kan leda till utveckling och lärande. Teorins begrepp *proximal utvecklingszon* ser jag som en användbar liknelse till de processer som en lärare eller kamrat gör när den ger framåtsyftande respons till en annan elev genom att förklara kunskap, kunskapsglapp och beskriva vägar till förbättringar genom tips och råd. *Stöttning* kan kopplas till hur pedagogisk läraren eller kamraten uppfattas i sin *mediering* av respons.

I denna studie valde jag att genomföra semi-strukturerade intervjuer med elever i fokusgrupper som hade arbetat med kamratrespons i musikundervisning för att ta reda på

deras åsikter, erfarenheter och hur kommunikationen mellan eleverna upplevdes. Om jag skulle ha gjort om studien skulle den troligen ha fokuserat på enbart en grupp och både observerat mer vetenskapligt när eleverna arbetade med kamratrespons i praktiken och genomförande av individuella intervjuer med samma elever och deras lärare om hur de upplevde responsen kopplat till utveckling och lärande. Fokusgrupper fungerade över min förväntan för att få fram olika åsikter. Grupperna medförde också att en inblick i vilka elever som interagerade mer eller mindre med varandra i intervjuerna blev synligt. Det hade till exempel inte varit möjligt i enskilda intervjuer med eleverna. Däremot kanske andra åsikter om kamraterna hade kommit fram i enskilda intervjuer med eleverna.

I det här arbetet användes en tematisk analys. På sätt och vis skulle resultatet ha kunnat presentera eleverna och lärarnas åsikter med en enklare analysmetod som inte hade snöat in mig på att förstå detaljer i analysmetoden som inte var relevanta för detta arbete. Det var till exempel svårt att veta vart vissa citat skulle kategoriseras i resultatet eftersom dessa ansågs hamna under flera teman. Den tematiska analysen medförde dock att det blev lättare att se likheter och olikheter i citat samt samla dessa under ett och samma tema.

Att följa de etiska principerna (Vetenskapsrådet, 2024) har varit en betydande faktor i arbetet. Att vara så pass transparent som möjligt genom att förklara teori, genomförande, metod och analysmetod på ett detaljerat sätt och diskutera dessa. Att vara ärlig när granskning och presentation av forskningen i form av att förklara informanternas erfarenheter och åsikter i resultatet utan att utesluta något som empirin presenterar. Samtyckes-blanketter delades ut till eleverna och lärarna innan intervjuerna där det framgick öppet beskrivet för hur denna studie skulle genomföras och att deltagandet var frivilligt vilket är i linje med de etiska principerna. Till exempel avidentifierades informanterna genom att eleverna fick nya namn och lärarna enbart fick en bokstav och en siffra.

Referenser

- Allodi, M, W. (2011). Det sociala klimatet - den dolda sidan av skolan som lärandemiljö. I Fischbein, S, Lundin, N, Guvå, G, Grosin, L. & Lahtinen, U. (Red), I *Psykisk Hälsa Tema: Skola*. (s. 58-64), (Nr 4). Mind Sweden.
- Alvinus, A, Borglund, A & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: Din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur.
- Bariseri A, N. & Beyhan, O. (2016). *Music student teachers' views on the practice of peer assessment*. (s. 151-159), (Vol 5). The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences.
- Berggren, J. (2019). *Writing, reviewing, and revising: Peer feedback in lower secondary EFL classrooms*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet].
- Black, P & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. (s. 139-144, s146-148). (Vol 80). The Phi Delta Kappan.
- Boistrup, L. (2011). Att fånga lärandet i flykten. I Lindberg, L. & Pettersson, A (Red), I *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s. 108-126), (Uppl 3). Författarna och Liber.
- Daniel, R, (2004). *Peer assessment in musical performance: the development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment*. Cambridge University Press.
- Dorfman, J, (2021). *Project Peer Assessment in a Preservice Music Technology Course*. (s. 71-90), (Vol 46). Contributions to Music Education.
- Dyndalh, P. & Gaabraek N, S. (2012). Musikproduktion, kunskap och lärande. I Ternhag, G & Wingstedt, J. (Red), I *På tal om musik-produktion: Elva bidrag till ett nytt kunskapsområde*. Bo Ejeby Förlag.
- Falthin, A. (2020). Framåtsyftande återkoppling i musikundervisning. I Falthin, A. & Mars, A. (Red), I *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik ett komplext uppdrag* (s. 89–116). Kungl. Musikhögskolan.
- Gabrielsson, A. (2020). *Musikpsykologi: En introduktion*. Gidlunds Förlag.
- Granekull, T. (2016). *Kamratbedömning i naturvetenskap på mellanstadiet- formativ återkoppling genom gruppsamtal*. [Licentiatavhandling, Malmö högskola].
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. (s. 81-112). Review of Educational Research.
- Holmqvist, M. (2021). Lärande i ett kulturhistoriskt perspektiv. Holmqvist, M. (Red), I *Teorier för undervisning och lärande* (s. 91-104). Gleerups Utbildning AB.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Vetenskapsrådet.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. Dysthe, O. (Red), I *Dialog samspel och lärande*. Studentlitteratur.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. (Utg 4). Författarna och Natur & Kultur.

- Hylander, I. (2001). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. Linköpings universitet.
- Jönsson, A. (2018). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Författaren och Gleerups Utbildning.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.
- Kordes, U, Sicherl Kafol, B, Holcar Brunauer, A, (2014). *A Model of Formative Assessment in Music Education*. (s. 295-308), (Vol 1). Athens Journal of Education.
- Latukefu, L, (2010). *Peer assessment in tertiary level singing: changing and shaping culture through social interaction*. University of Wollongong. (s. 61-73), (Vol 32). Research Studies in Music Education.
- Lauvås, P, & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedömning: en ny bedömningspraktik*. (Uppl 1). Studentlitteratur.
- Legette, R. & Royo, J, (2019). *Pre-service music teacher perceptions of peer feedback*. University of Georgia, USA. (s. 22–38), (Vol 43). Research Studies in Music Education.
- Lindström, L. (2011). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I Lindberg, L. & Pettersson, A (Red), I *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 155-186), (Uppl 3). Författarna och Liber AB.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Studentlitteratur
- Löfgren, H, Faleström, C, Råbesjö, L, Stafstedt, B, Strömberg, L, Finnberg, P, Selberg, J, Hallqvist, A, & Grönlund, A. (2023). *Att studera gymnasieelevers prestationsemotioner genom berättelser*. Linköpings universitet. Venue.
- Nilholm, C. (2021). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. (Uppl 2). Studentlitteratur.
- Olsson, B. (2010) Bedömning i estetiska ämnen mer än bra eller dålig konst eller musik. I Eklund, S. (Red), I *Bedömning för lärande en grund för ökat kunnande*. (s. 44-55). Stiftelsen SAF i samarbete med Läraförbundet.
- Patel, R, & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (Uppl 5). Studentlitteratur.
- Sadler, R. (1989). *Formative Assessment and the design of Instructional Systems*. (s. 119-144). Instructional Science.
- Sivenbring, J. (2017). *Kamratrespons som formativ bedömning för lärande*. Göteborgs universitet. (s. 1-12), (Vol 7). Högre utbildning.
- LGY. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Skolverket.
- LGY/Musik. (2011). *Ämnesplan för gymnasieskolan: Musik*. Skolverket
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. (Uppl 3). Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2018). L. S. Vygotskij - forskare, pedagog och visionär. I Forssell, A (Red), I *Boken om pedagogerna*. (s. 159-184), (Uppl 7). Författarna och Liber.
- Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. Författaren och studentlitteratur.
- Transkriptor. (2023). *Transkriptor*. <https://app.transkriptor.com/signIn> hämtad - 5/12-2023

- Valle, C, Andrade, H, Palma, M, & Hefferen, J, (2016). *Applications of Peer Assessment and Self-Assessment in Music*. University at Albany, State University of New York. Educational & Counseling Psychology Faculty Scholarship.
- Vetenskapsrådet. (2024). *Etik i forskningen och god forskningssed*. <https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>. hämtad - 12/5-2024
- Wiliam, D. (2019). *Att följa lärande, formativ bedömning i praktiken*. Studentlitteratur.
- Wilson, E. (2017). *Musical Futures and the influence of whole school assessment policies in two music classrooms*. (s. 92-100). (Vol 52). Australian Journal of Music Education. Australian Society for Music Education.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor till elever

- A. Vad tänker du när du hör orden **kamratrespons** och **musikundervisning**?
- B. **När** och **hur** har ni jobbat med kamratrespons i musikämnet?
Hur har ni jobbat med kamratrespons i andra ämnen?
- C. Vad är din **inställning** till att använda kamratrespons i musikämnet?
Har den **förändrats över tid**?
- D. **Lär du dig och utvecklas du** genom att **ge** och **få** kamratrespons i musikämnet?
Hur då, ge exempel?
- E. Föredrar du mer **generell** eller mer **detaljerad** kamratrespons i musikämnet?
Varför?
- F. Vilka **utmaningar** och **möjligheter** upplever du i att **ge** och **få** kamratrespons i musikämnet?
- G. **Skiljer sig** er **lärares respons** från **kamraters respons** i musikämnet?
Hur då, ge exempel?
- H. Hur skulle kamratrespons i musikämnet konstrueras om **ni fick bestämma**?
Skulle den vara **skriftlig, muntlig** eller **både och**? **Beskriv exempel på innehåll**?
Eller **skulle ni hellre slippa kamratrespons** i musikämnet och **varför i sådana fall**?
- I. Övrigt?

Bilaga 2: Intervjufrågor till lärare

- A. Berätta **hur** du jobbar med kamratrespons i musikämnet och **när**?
- B. Vad **bör eftersträvas** och vad **bör undvikas** när elever **ger** och **får** kamratrespons i musikämnet enligt dig?
- C. Hur upplever du att dina elevers **inställning/ar** till att jobba med kamratrespons i musikämnet är? **Varför** tror du att det är så? Förändras **den** över tid?
- D. **När** ser du att kamratrespons **bidrar till utveckling och lärande** och **när** ser du att kamratrespons kan **hämna utveckling och lärande**?
- E. Vilka **utmaningar** och **möjligheter** upplever du med kamratrespons i musikämnet?
- F. Finns det elever som **inte verkar gynnas alls** och elever som **gynnas betydligt mer än andra** av kamratrespons? **Vilka** då och **varför** då tror du?
- G. Upplever du att dina elever ger mer **generell respons** eller **detaljerad respons**? **Vilken respons** ser du som **betydelsefull** och **varför**?
- H. Hur **skiljer sig** din **respons** från **elevers respons** i musikämnet?
- I. Övrig?

Bilaga 5: Samtyckes-blankett till elever

Samtyckesblankett

Jag heter Niclas Florentin och studerar kompletterande pedagogisk utbildning vid kungliga musikhögskolan i Stockholm. Utbildningen innefattar ett självständigt arbete som på något sätt undersöker områden som innefattar pedagogik och musik. Mitt självständiga arbete behandlar samtal om musikundervisning och elevrespons.

Jag kontakter dig i syfte att delta i min intervjustudie angående elevrespons och musikundervisning. Detta innebär i praktiken att ett samtal spelas in med dig och några till i din grupp där frågor som berör hur ni har jobbat med respons på musikundervisningen ställs. Det finns inga rätta eller felaktiga svar utan det är dina egna erfarenheter och åsikter som studien ska behandla. Delar i intervjun kommer att användas i studiens resultat.

Studien följer vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Ditt deltagande är helt frivilligt och du har rätt att återkalla ditt samtycke när som. Ditt namn eller din skola kommer inte heller att nämnas i studien vilket innebär att du förblir anonym.

Om du har några frågor är du varmt välkommen att kontakta mig på följande e-post: niclas.florentin@student.kmh.se

Tack på förhand
/Niclas Florentin

[Härmed samtycker jag till ovanstående studie]

Datum: _____

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 4: Samtyckes-blankett till lärare

Samtyckesblankett

Jag heter Niclas Florentin och studerar kompletterande pedagogisk utbildning vid kungliga musikhögskolan i Stockholm. Utbildningen innefattar ett självständigt arbete som på något sätt undersöker områden som innefattar pedagogik och musik. Mitt självständiga arbete behandlar samtal om musikundervisning och elevrespons.

Jag kontaktar dig i syfte att delta i min intervjustudie angående elevrespons och musikundervisning. Detta innebär i praktiken att en intervju med dig som berör frågor om kamratrespons i din musikundervisning kommer att spelas in. Det finns inga rätta eller felaktiga svar utan det är dina egna erfarenheter och upplevelser som studien ska behandla. Delar i intervjun kommer att användas i studiens resultat.

Studien följer vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Ditt deltagande är helt frivilligt och du har rätt att återkalla ditt samtycke när som. Ditt namn eller arbetsplats kommer inte att nämnas i studien vilket innebär att du förblir anonym.

Om du har några frågor är du varmt välkommen att kontakta mig på följande e-post: niclas.florentin@student.kmh.se

Tack på förhand
/Niclas Florentin

[Härmed samtycker jag till ovanstående studie]

Datum: _____

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 5: Ordlista

Avidentifiering - anonymisering av personlig information

Audiovisuell - elektroniska medier med både bild och ljud

Destruktiv kritik - kritik som inte innehåller något användbart och är negativt för mottagaren

Diktafon - en bärbar inspelningsapparat av ljud

Formativ bedömning - bedömning för ett vidare lärande

Framåtsyftande återkoppling/Feed forward - återkoppling på uppgifts-nivå och process-nivå

Kamratrespons/Kamratbedömning - ett arbetssätt där elever ger respons till andra elever

Konstruktiv kritik - kritik som syftar till att hjälpa mottagaren och är av positiv ton

Lyhörd - att vara öppen och medveten om andras behov

MIDI - Musical Instrument Digital Interface

Reciprocitet - Växelverkan eller ömsesidighet

Självvärdering/Självbedömning - bedömning av sitt arbete

Summativ bedömning - bedömning av lärande

Återkoppling/Feedback - att ge respons på något