

**FA8055 Självständigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram**

**(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan  
2022

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

---

Handledare: Karl Asp

Pontus Agsjö

# Musiklärares rolltagande

Vardagsdramatik i enskild musikundervisning

# Sammanfattning

I detta arbete har musiklärarens rolltagande undersökts i enskild musikundervisning på gymnasienivå. Hur lärarna skapar och upprätthåller sina roller har varit i fokus för undersökningen. De observationer som gjorts har analyserats med hjälp av Erving Goffmans perspektiv på sociala interaktioner, med fokus på framträdandet och fasaden. Resultaten visar att de lärare som observerats har gemensamma rollaspekter rörande musikalitet och positiv återkoppling. Implikationer för musikundervisning och förslag på vidare forskning diskuteras även i arbetet.

Nyckelord: lärarroll, lärare-elev-relationer, enskild musikundervisning

## Abstract

In this essay, music teachers' role-taking has been investigated in one-on-one music education at upper secondary level. How the teachers create and maintain their roles has been the focus of the investigation. The observations made have been analyzed using Erving Goffman's perspective on social interactions, with a focus on the performance and the front. The results show that the teachers observed have commonalities regarding musicality and positive feedback. Implications for music education and suggestions for further research are also discussed in the essay.

Keywords: teaching role, teacher-student relationship, individual music lessons

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>0</b>
<b>2</b>	<b>BAKGRUND</b> .....	<b>0</b>
2.1	PROBLEMOMRÅDE OCH AVGRÄNSNING .....	0
2.2	TIDIGARE FORSKNING .....	1
2.3	STYRDOKUMENT .....	4
2.3.1	<i>Instrument eller sång 1</i> .....	4
2.3.2	<i>Instrument eller sång 2</i> .....	4
<b>3</b>	<b>TEORI OCH SYFTE</b> .....	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>METOD</b> .....	<b>6</b>
4.1	DATAINSAMLING .....	6
4.2	GENOMFÖRANDE.....	8
4.3	ANALYS.....	9
4.4	ETIK .....	9
4.5	PRESENTATION AV INFORMANTER .....	9
<b>5</b>	<b>RESULTAT</b> .....	<b>10</b>
<b>6</b>	<b>DISKUSSION</b> .....	<b>14</b>
6.1	RESULTAT.....	14
6.2	TEORI OCH METOD.....	16
6.3	IMPLIKATIONER FÖR MUSIKUNDERVISNING.....	17
6.4	FRAMTIDA FORSKNING .....	17
	<b>REFERENSER</b> .....	<b>19</b>
	<b>BILAGOR</b> .....	<b>20</b>
	BILAGA 1 – MISSIVBREV .....	20
	BILAGA 2 – EXEMPEL PÅ OBSERVATIONSANTECKNINGAR .....	22

# 1 Inledning

Forskning visar att lärares rolltagande i klassrumsundervisning har stor påverkan på elevers resultat och uppfattning om undervisningen (Frymier & Houser, 2000; Muller, 2001). En god relation till läraren kan ha positiv påverkan på elevens resultat (Aspelin, 2018). I musikundervisning förekommer en stor del individuell undervisning, till exempel i gymnasieskolans kurser *Instrument eller sång* (Skolverket, 2011), vilket innebär en mer direkt interaktion mellan läraren och eleven än i till exempel klassrumsundervisning. Därför är det viktigt att vara medveten om sin roll som lärare och hur lärarrollen påverkar interaktionen med sina elever i enskild undervisning.

## 2 Bakgrund

Här presenteras problemområdet och dess avgränsning, tillsammans med relevant tidigare forskning och en presentation av Skolverkets styrdokument gällande kurserna *Instrument eller sång 1* och *2*.

### 2.1 Problemområde och avgränsning

Inom pedagogik finns det mängder av forskning om både klassrumsundervisning och enskild undervisning, som på olika sätt beskriver relationen mellan lärare och elev. (Persson, 2019; Ericsson & Lindgren, 2010; Holgersson, 2011; Frymier & Houser, 2000). Forskning visar bland annat att relationen mellan lärare och elev är mycket viktig för elevens resultat och dess uppfattning av undervisningen, det vill säga om eleven tycker om att gå på lektionerna samt om de själva känner att de lär sig något (Frymier & Houser, 2000). Flertalet forskare beskriver även olika sätt att se på lärares rollidentitet (Bouij, 1998; Ballantyne et al., 2021), och relationen mellan läraridentiteten och musikeridentiteten i lärares rolltagande. Jag ämnar att vidare utforska lärares rolltagande utifrån Goffmans (2014) framträdandebegrepp i enskild musikundervisning, där Goffman (2014) presenterar ett mer föränderligt rolltagande än till exempel Bouij (1998).

## 2.2 Tidigare forskning

Lärares relation till sina elever kan ha effekter på undervisningen, både på elevens resultat och på elevens uppfattning av undervisningen (Frymier & Houser, 2000; Muller, 2001; Pianta, 1999; Sabol & Pianta, 2012; Goetz et al., 2021). Lärare behöver både kunna förmedla och förklara kunskap samt göra det på ett socialt och emotionellt kompetent sätt. Frymier & Houser (2000) visar två aspekter som genom två studier visat sig vara extra viktiga, både i förhållande till elevernas resultat och deras uppfattning av undervisningen. Dessa två är *Referential skill* och *Ego support*. Referential skill representerar färdigheten att kunna förklara innehållet i en lektion på ett effektivt sätt, så att eleverna förstår och kan ta till sig kunskapen som presenteras. Ego support representerar sociala och emotionella färdigheter hos läraren, vilka innebär att läraren kan möta elevernas emotionella behov och motivera dem till att lyckas. Som exempel ges att en del av att lyckas (som elev) kan vara att få bra betyg, men en annan kan vara att känna sig som att man har något värdefullt att bidra med. När läraren bidrar med ego support kan denne få eleven att lyckas och känna sig som att den har något värdefullt att bidra med (Frymier & Houser, 2000).

Muller (2001) har undersökt hur både lärares och elevs uppfattning av varandras investering i relationen påverkar produktiviteten, det vill säga hur mycket eleverna lär sig, vilket mäts med elevernas resultat. Enligt Muller finns det en korrelation mellan att läraren förväntar sig mycket av en elev, och att eleven uppfattas lägga ned mycket energi på skolarbetet. Muller presenterar inte någon kausal relation mellan att läraren visade sig bry sig om sina elever och elevs eventuella bättre prestationer. Det fanns dock en korrelation mellan vissa elevs prestationsnivå och deras uppfattning om huruvida läraren brydde sig om dem och deras prestation, där en positiv uppfattning av läraren korrelerade med bättre resultat. Goetz et al. (2021) menar specifikt att en god relation till sin elev till och med kan bidra till starkare positiva emotioner och färre negativa emotioner hos eleven över tid.

Pianta (1999) visar upp exempel på hur lärares relation till sina elever är en essentiell del av klassrumsupplevelsen för alla elever, och att relationen kan förbättra elevernas utveckling i skolan. Relationen mellan lärare och elev kan även motverka att elever blir ”at risk”, det vill säga riskerar att hoppa av skolan eller på annat sätt inte klara av undervisningen. Sabol & Pianta (2012) hänvisar till flertalet studier som visar att en meningsfull relation med åtminstone en vuxen, vilken inte behöver vara en förälder, är mycket viktigt för barn, och att

denna vuxna ofta är en lärare. Deras resultat visar att lärar-elev-relationen är central i att förbättra undervisning, och att fokusera på denna relation även kan hjälpa eleverna utanför klassrummet, till exempel i hur eleverna interagerar med andra människor och samhället.

Aspelin (2018) menar att alla lärare både liknar varandra samtidigt som de är olika. Han beskriver hur lärare har ett lagreglerat uppdrag med tillhörande styrdokument och yrkesetiska regler. Aspelin beskriver lärarrollen som i stor utsträckning likadan mellan lärare, vilket betyder att oavsett vilka lärare som studeras så kommer de likna varandra mer än de skiljer sig åt. Han menar också att samtidigt som lärare går in i den reglerade och styrda lärarrollen så är de konkreta människor som alla är lärare på sitt unika sätt. Aspelin påpekar likt Frymier & Houser (2000), Muller (2001) samt Goetz et al (2021) vikten av lärarens relation till eleven när det kommer till kvaliteten och framgången i undervisningen. Han menar att "*lärarens förmåga att bygga goda relationer träder fram som väsentlig för att lyckas i yrket*" (Aspelin, 2018, s. 74).

Bouij (1998) beskriver en tvådimensionell modell för lärares rollidentitet. Den ena axeln beskriver vad läraren strävar efter i stora drag: att vara lärare eller musiker. Den andra axeln beskriver hur läraren ser på musiken, där läraren i ena änden strävar efter att möta flera olika former av musik och i andra änden strävar efter att koncentrera sig på *sin* genre och *sitt* instrument. Dessa två axlar ger upphov till en samling av vad Bouij kallar framstående rollidentiteter med koppling till musik och lärande. De rollidentiteter som nämns är A: *all-round musician* (mångsidig musiker), B: *pupil-centered teacher* (elevfokuserad lärare), C: *performer* (utövare, alt. artist) samt D: *content-centered teacher* (innehållsfokuserad lärare). Bouij påpekar att denna modell inte beskriver musik som ämne, utan i stället relaterar till vad individen strävar efter i sin utbildning till musiklektörer. Bouij menar även att skiftningar i rollidentiteten oftast sker på musiker-lärare-axeln, inte på mångsidig-fokuserad-axeln. Den senare skulle enligt Bouij kräva att läraren överväger på ett djupare plan hur hen undervisar. Slutligen beskriver Bouij kopplingar mellan den breda musikaliska färdigheten och ett antropologiskt socialt ideal, samt mellan den smala musikaliska färdigheten och ett estetiskt normativt ideal. Bouij menar att dessa två ideal härstammar från olika sätt att se på kultur, där den antropologiska utgångspunkten betonar till exempel *förändring, amatörer, aktiva deltagare* och *gemensam aktion*. Den estetiska utgångspunkten betonar i stället *tradition, professionella utövare, en intresserad publik* och *individuella upplevelser*.

Enligt Ballantyne et al. (2012) existerar ett dynamiskt förhållande mellan rollidentiteterna musiker och lärare. Genom att undersöka musiklärarstudenter i Spanien, USA och Australien och deras egna uppfattningar om sin professionella identitet kom de bland annat fram till detta förhållande, som visar att musiklärarstudenternas syn på sin identitet i förhållande till att vara musiker eller lärare var skiftande. Vissa studenter startade sin utbildning rotade i identiteten musiker, och lät identiteten lärare komma i andra hand. Andra studenter upplevde en skiftande identitet beroende på situation och position inom den. Ytterligare andra studenter beskrev sin musiker- och läraridentitet som sammansatta, eller som delar av varandra. Ballantyne et al. beskriver hur utbildningens utformning kan komma att påverka studenternas syn på sin identitet, där ett tydligt fokus på musikaliska färdigheter kan leda till att studenternas musikeridentitet tar över andra möjliga identiteter. Ballantyne et al. menar med detta att musiklärarutbildningar har ett ansvar att hjälpa sina studenter hitta balansen mellan musiker- och läraridentiteterna, där de två identiteterna blir sub-identiteter inom lärarrollen.

Englehart (2009) menar att lärare som gjort avtryck på sina elever inte nödvändigtvis behöver ha gjort det på grund av sina ämneskunskaper. Englehart menar till och med att det är i första hand den sociala kontakten mellan lärare och elev som spelar roll i hur eleven uppfattar läraren och undervisningen. Han presenterar Baumrinds tre primära kontrollmodeller (models of control), vilka kommer från Baumrinds forskning på föräldraskap men som påverkat och applicerats på pedagogik och utbildningsforskning. Dessa tre kontrollmodeller är **tillåtande** ("permissive"), **auktoritär** ("authoritarian") och **auktoritativ** ("authoritative"). Skillnaden mellan auktoritär och auktoritativ ligger i hur den vuxne får sin vilja igenom. En auktoritär vuxen styr utan hänsyn till barnets egna viljor och behov, en auktoritativ vuxen styr genom att förklara sin vilja för barnet och genom rationalitet styra situationen till en för den vuxne önskvärd. Englehart kopplar dessa till undervisning, där en tillåtande lärare prioriterar relationen till eleverna över allt annat. Den tillåtande modellen leder enligt Englehart till ett "anything goes"-klassrum där eleverna är fria att göra lite som de vill, vilket han menar kan leda till att eleverna tycker om läraren men inte lär sig något under lektionerna. Den auktoritära läraren har strikta förväntningar på eleverna och tar ingen hänsyn till elevernas viljor eller behov. Den auktoritära modellen kan leda till elever som inte tycker om läraren, men möjligen lär sig mer än den tillåtande lärarens elever. Den auktoritativa läraren har kontroll över klassrummet likt den auktoritära, men lyckas med detta inte för att denne "kör

över” eleverna, utan för att läraren förklarar rationellt varför undervisningen bör vara på ett visst sätt. Denna lärare spelar på elevernas individ i större utsträckning, och släpper in eleverna i undervisningen samtidigt som läraren behåller kontrollen över klassrummet.

## 2.3 Styrdokument

Här presenteras utvalda delar ur styrdokumenterna för *Instrument eller sång 1* och *2* (Skolverket, 2011), för att ge läsaren kontext till undervisningssituationerna som observerats. Fetstilta markeringar ej i original.

### 2.3.1 Instrument eller sång 1

Kursen **instrument eller sång 1** omfattar punkterna 1–2, 4–5 och 9 under rubriken Ämnets syfte, med särskild betoning på punkterna 1 och 4–5 samt musicerande inför publik. I kursen behandlas **grundläggande** färdigheter inom valt instrument eller i sång.

#### Centralt innehåll:

- Grundläggande instrumental spelteknik, alternativt sångteknik.
- Spel eller sång efter noter och på gehör.
- Grundläggande musikalisk tolkning, stil och form.
- Grundläggande repertoar för det egna instrumentet.
- Musikaliska instuderingsmetoder och övningsmetoder.
- Instruments konstruktion, grundläggande egenskaper och instrumentvård, alternativt grundläggande röstfysiologi och röstvård och metoder för detta.
- Grundläggande principer för att möta publik, till exempel presentation av program och medverkande, scennärvaro.
- Arbetsmiljö vid musikutövning, till exempel ergonomi, hörselvård och elsäkerhet vid instrumentalspel eller sång.

### 2.3.2 Instrument eller sång 2

Kursen **instrument eller sång 2** omfattar punkterna 1–2, 4–5 och 7 under rubriken Ämnets syfte, med särskild betoning på punkterna 1–2, 4 och 7. I kursen behandlas **fördjupade** färdigheter inom valt instrument eller i sång.

#### Centralt innehåll:



- Fördjupad instrumental spelteknik, alternativt sångteknik.
- Spel eller sång efter noter och på gehör.
- Musikalitet, konstnärlighet och personligt uttryck.
- Repertoar för det egna instrumentet.
- Musikalisk tolkning, stil och form.
- Musikalisk instudering.
- Konserter och andra former av publikframträdanden, scennärvaro.
- Musikalisk kommunikation.

Kurserna består till stor del av liknande innehåll, med de stora skillnaderna vid om innehållet är på grundläggande eller fördjupad nivå. Eftersom *Instrument eller sång 2* bygger på *Instrument eller sång 1* är det några saker, till exempel arbetsmiljö och instrumentets konstruktion, som inte är med i *Instrument eller sång 2*. Att kurserna är så pass lika varandra, och fungerar i en progression, gör att jag med säkerhet kan använda mig av enbart *Instrument eller sång*, oavsett vilken av de två kurserna som är den aktuella i de observerade lektionerna.

### 3 Teori och syfte

Erving Goffman (2014) presenterar i *Jaget och maskerna – En studie i vardagslivets dramatik* (original *The presentation of self in everyday life*) ett perspektiv på social interaktion som använder sig av teatermetaforer som ett sätt att förstå hur människor interagerar med varandra i sociala situationer. För att förstå hur lärares interaktioner med sina elever kan se ut har jag använt mig av Goffmans perspektiv för att analysera mina observationer av enskild musikundervisning.

Goffman beskriver alla sociala interaktioner mellan människor som *framträdanden*, vilket beskrivs som ”När en individ spelar en roll förutsätter han av sina observatörer att de ska ta det intryck som framskapas inför dem på allvar.” (Goffman, 2014, s. 25). Individen förväntar sig alltså av sina betraktare att de tror helt och hållet på hur individen framställer sig och sina egenskaper. I samband med att en individ gör ett framträdande går hen alltså in i en roll. Enligt Goffman gör vi som människor ett automatiskt rolltagande i alla sociala situationer och att rolltagandet kan vara medvetet eller omedvetet. Ett medvetet rolltagande kan påverkas av

individerna som gör det. Goffman hänvisar till Robert Ezra Park som menar att det inte är ett historiskt sammanträffande att ordet *person* ursprungligen betyder *mask*. Enligt Park är det ett erkännande att vi i alla sammanhang, med olika grad av medvetenhet spelar en roll. Citat Park: ”Det är i dessa roller som vi känner varandra; det är i dessa roller som vi känner oss själva.” (Goffman, 2014, s. 26). Goffman bygger alltså upp framträdandet som modell för sociala interaktioner, där vi på olika sätt alltid är i roll. Genom att förstå framträdandet som begrepp kan vi tänka oss att en undervisande lärare alltid gör ett rolltagande när denne går in i ett rum för att undervisa.

Goffman beskriver *fasad* som ”den expressiva utrustning av standardtyp som avsiktligt eller omedvetet används av individen under hans framträdande” (Goffman, 2014, s. 28). Fasaden beskriver hur vi framträder inför andra människor.

Syftet med detta självständiga arbete är att få kunskap om hur lärarrollen kan ta sig i uttryck i en-till-en-undervisning inom ramarna för gymnasieskolans kurser *Instrument eller sång*. För att uppnå syftet kommer följande fråga besvaras:

- Hur kan lärares rolltagande se ut i enskild musikundervisning?

## 4 Metod

I detta självständiga arbete har jag använt mig av kvalitativ metod för att kunna undersöka relationen mellan lärare och elev på djupet, vilket en kvantitativ undersökning inte skulle kunna åstadkomma. Nedan presenteras metodval för datainsamling och analys, samt etiska aspekter och genomförande.

### 4.1 Datainsamling

För att samla in data har tre icke-deltagande observationer av lektioner inom kurserna *Instrument eller sång* på gymnasiet gjorts. Lalander (2022) beskriver observationer ur ett etnografiskt perspektiv, där utgångspunkten är att försöka närma sig den andres perspektiv på tillvaron. För att göra detta menar Lalander att det är fördelaktigt att besöka de miljöer där den intervjuade lever. Lalander pekar även på värdet i att ”vara där” för att närma sig den andres perspektiv på tillvaron. Författaren presenterar några bakgrundsfrågor som beskrivs som

gemensamma i etnografiska observationsstudier, bland flera andra dessa: *Hur agerar människor tillsammans med andra? Hur pratar människor? Hur kan man förstå människors positioner i förhållande till sociala hierarkier?* (Lalander, 2022, s. 118). Dessa tre frågor anknyter till mitt syfte, genom att de vill åt just hur människor interagerar. Lalander beskriver vidare en uppdelning mellan dolda och öppna observationer (2022, s. 123), där dolda observationer beskrivs som sådana där de som observeras inte vet om att detta sker. Observatören berättar inte för ”informanterna” att de observeras, vilket kan tyckas ge en tydligare bild av verkligheten då man helt och hållet observerar en situation exakt som den är utan att påverka den. Öppna observationer är raka motsatsen och innebär att observatören berättar för informanterna att de observeras och ger de möjlighet att lämna samtycke till studien och dess syfte. Att använda sig av dolda observationer kan bli forskningsetiskt problematiskt såvida miljön som observeras inte är en relativt offentlig miljö och det inte är människors privata liv som studeras. Därför är det i mitt fall uteslutet att göra på detta sätt, och i stället har öppna observationer använts där samtliga informanter varit fullt medvetna om att de blir observerade. Lalander lägger i anslutning till öppna observationer fram det han kallar för *forskareffekt*, vilket beskrivs som att människors beteende påverkas av att en forskare finns i rummet. Han menar dock att denna effekt kan göras relativt liten, om forskaren är bra på att samspela med de personer som observeras (Lalander, 2022).

Lalander (2022) beskriver även *passivitet* respektive *deltagande* som en dimension av observationer, hur detta påverkar studien och hur dimensionen kan ändras under undersökningens gång. Han menar att de flesta forskare är *partiellt deltagande*, det vill säga att de deltar i vissa aspekter av ett sammanhang eller aktivitet, men inte alla. Att delta kan leda till att man får del av sådant som utomstående inte får se eller höra. Till exempel vid observation av en grupp fotbollsspelare kan det vara fördelaktigt att delta i träningar eller liknande för att bli en del av gruppen, vilket kan leda till att forskaren får tillgång till sådant som händer i omklädningsrummet, eller på väg till och från träningen. I andra sammanhang kan det vara fördelaktigt att *inte* delta, och på så sätt upprätthålla sin forskarroll.

Lalander (2022) lägger stor tyngd vid frågan om *tillträde till fältet*, vilken han beskriver som en förutsättning för att det över huvud taget ska bli någon forskning. Han menar också att processen att få tillträde till fältet är mer komplicerad än vad den först kan framstå som. I Lalanders fall handlar det om längre observationsprocesser än de jag använt mig av, men hans

beskrivningar är ändå relevanta. Lalander lägger fram tre punkter som (enligt författaren) lite grovt kan ligga till grund för diskussion om tillträde till fältet. Den första är om informanternas vardagsmiljö innehåller någon form av *hemlig dimension*, det vill säga om det rör sig om illegala eller ”omoraliska” handlingar, eller om informanterna tillhör en konfliktfylld organisation eller innehar en maktposition. Den andra punkten handlar om hur informanterna tolkar forskaren och de signaler denne *sänder ut*. Dessa signaler kan handla om hur forskaren verkar tolka informanterna, vilka personer forskaren syns med, i vilka miljöer forskaren tar kontakt, eller hur forskaren berättar om sitt projekt. Den tredje punkten handlar om vem eller vilka som gett forskaren tillgång till fältet, det vill säga vilka som är *dörröppnare* eller *fältkontakter*. Enligt Lalander är det dessa punkter som gör om en informant väljer att delta eller inte, och då en informant enligt Lalander väger samman dessa är det långt ifrån omöjligt att komma åt och observera känsliga situationer, såsom sammanhang där kriminalitet förekommer eller annan ”omoralisk” aktivitet.

Enligt Ciesielska et al. (2018) har observatören jämfört med andra kvalitativa metoder en relativt låg nivå av kontroll över det som observeras. Observatören anpassar sig till situationen och försöker att inte påverka eller interagera med den, vilket leder till oväntade situationer. Ciesielska et al. rekommenderar därför att innan observationerna genomförs så bör forskaren skaffa sig bred kunskap om området, och efter det avgränsa sitt fokus till det som är relevant för undersökningen.

## 4.2 Genomförande

Observationerna som gjorts för detta arbete har bestått av att jag suttit med på en lektion med varje lärare där de undervisar sin elev enskilt. Jag antecknade materialet för hand, och renskrev det senare digitalt. Lektionerna som observerats genomfördes utan medveten påverkan, det vill säga att jag inte bad läraren eller eleven förbereda någonting inför lektionen eller på annat sätt anpassa sin undervisning till att jag var där. Deltagarna fick ta del av skriftlig information om undersökningen innan observationen påbörjades, och fick möjlighet att ställa frågor till mig. I samband med att informationen förmedlades skrev deltagarna under att de fått informationen och fått möjlighet att ställa frågor, samt att de har möjlighet att avbryta sitt deltagande utan att ge en anledning. Under själva observationen var jag i huvudsak fokuserad på vad läraren sade och gjorde. Både verbal och icke-verbal

kommunikation observerades. I några fall antecknades sådant som eleven sade och gjorde, för att ge kontext till lärarens handlingar.

### 4.3 Analys

För att analysera materialet har jag utgått från de begrepp som läggs fram av Goffman (2014). I observationerna har jag analyserat informanternas (det vill säga lärarnas) framträdande genom att titta på både den verbala och icke-verbala kommunikationen i interaktionen med deras respektive elever. Det framträdande som analyserats är lektionen i fråga, där läraren oavsett medvetenhet gör ett rolltagande och går in i sin lärarroll. Eleven blir en del av framträdandet genom att denne blir publik åt lärarens framträdande under lektionen. Lärarnas olika verbala och icke-verbala kommunikationer, oavsett om de är i direkt interaktion till eleven eller inte är lärarnas fasad.

### 4.4 Etik

Etiska aspekter har tagits i beaktande enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga informanter har varit medvetna om att de observerats, och fått ta del av skriftlig information om studien. Skriftligt samtycke har hämtats från informanterna. Informanterna har haft möjlighet att när som helst utan anledning avbryta sitt deltagande. Namn på informanter och skolor har fingerats för att försvåra identifiering. Anteckningar och transkriptioner från observationerna har sparats oåtkomligt för obehöriga. Inga inspelningar har gjorts av vare sig ljud eller bild, för att låta undervisningssituationen vara så opåverkad som möjligt samt för att låta en del av analysarbetet ske redan vid observationstillfället. Se bilaga 1 för det missivbrev som informanterna tagit del av.

### 4.5 Presentation av informanter

Här presenteras informanterna kortfattat. Samtliga är lärare på gymnasium med estetisk inriktning och undervisar i någon av *Instrument eller sång*-kurserna. **Lärare A** är lärare i sång och ensemble och använde piano som kompinstrument. **Lärare B** är lärare i elbas och ensemble, och undervisar utöver det i musikproduktion. Lärare B använde inte något kompinstrument, men spelade med eleven på sin egen bas och använde förutom det inspelade övningar av olika slag. **Lärare C** är lärare i sång och ensemble och använde piano som kompinstrument.

## 5 Resultat

Här presenteras resultaten från observationerna, med fokus på **fasaden**, vilken beskriver **framträdandet** och lärarens rolltagande däri.

Lärarnas fasader hade några gemensamma faktorer, och några som skiljde dem åt. Här presenteras de gemensamma faktorerna. Gemensamt för samtliga tre observerade lärare var en vilja att musicera med sin elev. Genom att stampa takten med foten under tiden eleven spelade eller sjöng, sjunga eller spela en stämma till elevens melodi, eller genom att med kroppen ”följa med” i musikens fraser kunde lärarna visa för sina elever att de är medmusikanter. Se exempel från lärarna nedan:

Läraren: ”Bra!”, gungar med, följer med i fraser.

[...]

Läraren använder stora kroppsrörelser under elevens sång, stampar med.

(Utdrag ur lektion med lärare A)

Läraren trummar på skrivbord.

[...]

Läraren nynnar med och trummar på låret under tiden eleven spelar.

(Utdrag ur lektion med lärare B)

[Läraren] lutar sig in i fraser och speciellt in i mellanspelet. Småler när pianospelet blir svårt.

[...]

Läraren mimar med i texten, lutar sig fram och tillbaka till musiken.

(Utdrag ur lektion med lärare C)

Det uppstår två olika sorters musikalisk interaktion med eleverna, dels en mer direkt form där läraren agerar medmusikant och spelar tillsammans med eleven, dels en lite mer indirekt form där eleven musicerar själv eller till en bakgrund och läraren genom att stampa takten, nicka eller på annat sätt ”digga” musiken visar sig som en del av det musikaliska sammanhang som uppstår.

Den första formen av interaktion, där läraren musicerar, förekom oftare i lärare A och C:s undervisning, då de i stor utsträckning ackompanjerade sina elever under tiden de sjöng. I dessa lärares fall är alltså den egna musikaliteten en central del av lärarens roll, där deras egna uttryck kommer fram (i dessa lärares fall i pianospelet), oavsett lärarens syfte med det. Det skulle vara möjligt för läraren att inte spela med inlevelse, utan bara spela det absolut minsta som krävs för att ge en bakgrund till eleven att sjunga till. Att de ändå ser ut att med inlevelse spela låtarna i fråga på ett musikaliskt trovärdigt sätt indikerar att musikalitet inte bara värderas högt av lärare A och C, utan även är en grund som deras interaktion med eleven står på. I lärare B:s fall förekom denna första form något mer sällan, och eleven musicerade i stor utsträckning på egen hand, till en övning, bakgrund eller inspelning. Lärare B musicerade med eleven några gånger under lektionen, ibland genom att sjunga basgången samtidigt som eleven spelar den (vilket också är ett sätt att hjälpa eleven, kanske mer än det är direkt musicerande), men även genom att spela en melodislinga över elevens spel, här ett utdrag där eleven spelar en övning med brutna ackord:

Eleven testar sig fram, läraren låter henne göra det utan att avbryta, utom om eleven kör fast. Under tiden håller han [läraren] greppet på sin egen bas.

[...]

Eleven spelar ackorden och läraren spelar melodi över.

(Utdrag ur lektion med lärare B)

Att som i lärare B:s fall spela en stämma till elevens övning kan också vara ett sätt att göra elevens övande mer intressant, genom att ge det en musikalisk helhet som inte bara består av, i detta fall, en strängväxlingsövning. Det knyter i sin tur an till att vara musikaliskt aktiv som lärare.

Den andra formen av interaktion, där läraren inte musicerar men på annat sätt visar sin delaktighet det musikaliska sammanhanget, förekom oftare hos lärare B än hos A och C. Som beskrivits ovan kan detta vara en följd av undervisningens innehåll, där A och C undervisar sång och B undervisar elbas. A och C spelade piano till elevens sång under hela lektionen, och eleven musicerade inte själv under någon del av lektionen. Den mer indirekta formen av interaktion som lärarna ägnade sig åt kom alltså alltid i par med den direkta formen. Både A och C använde sig dock av dessa i stor utsträckning, genom att stampa takten när elev och

lärare spelade och sjöng, nicka när eleven gjorde något svårt eller bra, eller använda kroppen för att ”följa med” och ”luta sig” in i musikens fraser och melodier. Lärare B å andra sidan ägnade sig mycket mer åt denna mer indirekta form, vilket även det kan bero på en skillnad mellan bas- och sångundervisning, där en baselev möjligen inte behöver samma stöd från läraren i form av medmusicerande som en sångelev kan behöva.

Dessa två former, den direkta och indirekta, är indikationer på samma aspekt av lärarnas fasader, vilken är att lärarna vill framstå som musikaliskt aktiva och intresserade. Deras roller innehåller alltså en dimension av att de genom att själva vara musikaliskt aktiva möjligen väcker musikalitet hos eleven, då musik i många fall är en gemensam aktivitet och upplevelse, även om det bara är en person som direkt musicerar. Oavsett om läraren som person egentligen är intresserad av eller tycker musiken som spelas är bra, så är deras roll som lärare till viss del byggd på att de *framstår* som musikaliskt intresserade av den musikaliska situation som uppstår som en del av undervisningen.

Vidare visade de tre lärarna upp olika former av uppmuntran mot sina elever. Till exempel ropade lärarna uppmuntrande saker åt sina elever under tiden de musicerade, ofta när eleverna gjorde någonting svårt i låten de övade på. Tillropen kunde även komma efter att eleven sjungit eller spelat klart, då i form av återkoppling till eleven.

Lyssnar koncentrerat och säger ”bra”. Tittar uppmuntrande [leende, öppna ögon, höjda ögonbryn] på eleven.

(Utdrag ur lektion med lärare A)

Läraren: ”Yes! Snyggt”

(Utdrag ur lektion med lärare B)

Läraren sjunger med lite. Läraren: ”Vad bra det gick!”

(Utdrag ur lektion med lärare C)

Att samtliga lärare jag observerat nästan uteslutande använt sig av positiva tillrop i sin undervisning tyder på att de vill ge ett positivt intryck till sina elever.



Notera i lärare A:s fall här ovan att hon inte bara uppmuntrar verbalt, förutom det visar hon även med ansiktsuttryck att hon tycker att eleven gör bra ifrån sig. Även de andra lärarna använder sig av samma sorts ansiktsuttryck när de uppmuntrar eleven icke-verbalt. En intressant detalj är att samma sorts min uppstod hos samtliga tre lärare under lektionerna jag observerade: höjda ögonbryn och lätt hoppessade läppar. Denna min tolkar jag som att läraren är koncentrerad och uppmuntrande, och är en som återkom flertalet gånger från de tre lärarna under lektionerna. Denna icke-verbala form av uppmuntring passar bra när läraren inte vill störa elevens musicerande, men ändå ge uppmuntran till eleven, och visar ytterligare på hur samtliga tre lärare har samma former av uppmuntran som del i sin fasad.

Dessa verbala och icke-verbala positiva återkopplingar till eleven (både under och efter framförande från elevens sida) tyder på att lärarna bygger sina roller på en grund av att hellre ge eleven positiv återkoppling än negativ. Även när lärarna gett återkoppling som syftar till att förbättra en brist i elevernas musicerande har de gjort detta med utgångspunkt i det positiva tillropet.

Eleven tvekar lite och läraren säger ”Du hade rätt först” och ”Almost, där uppe” samtidigt som han pekar på greppbrädan.

(Utdrag ur lektion med lärare B)

Här vill lärare B korrigera något eleven gör (i detta fall spelar eleven fel ton), men gör det genom att berätta för eleven att hon hade rätt och nästan är på rätt plats på basens greppbräda. Det visar tydligt hur lärare B, även när han vill direkt korrigera elevens musicerande, gör det genom positiv återkoppling. Även lärare A och C använde sig av liknande positiva återkopplingsmetoder för att ”korrigera” eller förbättra elevens musicerande.

Sammanfattningsvis visar resultatet att de tre observerade lärarnas fasader består av liknande komponenter: **musikalitet** och **positiv återkoppling**. Fasaderna som observerats består av uppvisning av musikalisk kompetens, tillsammans med musikaliskt engagemang. Detta visades genom att musicera tillsammans med eleven eller på annat sätt visa att de är med i den musik som spelas, till exempel genom att spela med eleven utöver det som krävdes för undervisningen, och genom att ”digga” musiken och stampa takten eller svänga med kroppen i relation till musikens fraser. Detta musikaliska engagemang använde lärarna för att skapa en

musikaliskt inspirerande situation för eleven, för att stärka elevens motivation. Fasaderna består även av positiv återkoppling, där lärarna genomgående använde sig av olika positiva tillrop under tiden eleven musicerade, tillsammans med konkret positiv återkoppling efter att eleven musicerat. Även när lärarna ville korrigera något som eleven kunde förbättra eller om eleven rent av spelade eller sjöng fel, utgick de från någon form av positiv återkoppling som leder in i en förbättringsmöjlighet. Lärarna varierade något i exakt hur de använde dessa aspekter av sin fasad, men alla tre lärarna använde sig av dem på olika sätt.

## 6 Diskussion

Här diskuteras mitt resultat i relation till tidigare forskning, val av teori och metod, vilka implikationer resultatet kan ha för musikundervisning samt förslag på framtida forskning.

### 6.1 Resultat

Resultatet i detta arbete visar att de observerade lärarna skapar sin fasad utifrån både deras musikaliska kompetens, såväl som deras positiva återkoppling till eleven. Detta stämmer överens med Frymier & Houser (2000), vilka pekar på att *Referential skill* och *Ego support* är centrala för undervisningens och lärar-elev-relationens kvalitet. *Referential skill* hittade jag inte någon direkt analog för i mitt resultat, då Frymier & Houser med detta begrepp syftar på färdigheten att förmedla kunskap på ett tydligt sätt. Det hade krävts att eleven fick svara på hur läraren kommunicerade information under lektionen för att hitta uttryck för *referential skill* i de lektioner jag observerat. Däremot fann jag att *ego support* motsvarar de observerade lärarnas förmåga och vilja att hålla undervisningen fokuserad på det som är bra i elevens prestationer. Att fokusera på det som eleven gör bra kan få eleven att känna att den har något värdefullt att bidra med, vilket Frymier & Houser identifierat som en aspekt av att lyckas med undervisningen som elev. Jag vill dock påpeka att mitt resultat inte kan göra samma anspråk på samband mellan lärarens kommunikativa färdigheter och elevens uppfattning av undervisningen som Frymier & Houser (2000), då vi haft olika utgångspunkter för våra undersökningar. Eftersom jag inte vet hur eleven uppfattat undervisningen kan jag bara gissa om läraren egentligen uppvisat färdigheten *ego support*.

Korrelationen som Muller (2001) beskrivit mellan elevens uppfattning av läraren och elevens resultat är något svårare att få tag på i mitt resultat, då jag i detta kvalitativa arbete inte kan göra anspråk på en sådan korrelation. Det jag kan relatera till Muller är dock att de lärare jag observerat visat uppskattning för sina elevers prestationer på olika sätt, vilket enligt Muller skulle kunna korrelera med att eleverna presterar bättre jämfört med om lärarna inte hade visat den uppskattningen för elevernas prestationer. Det betyder att de lärare jag observerat möjligen hjälper sina elever till bättre resultat, inte bara genom ren kunskapsförmedling utan även genom att uppmuntra eleverna och visa att de bryr sig om eleverna och deras resultat.

De lektioner jag observerat har visat en god relation mellan eleven och läraren, genom uppmuntran och musikaliskt samspel. Detta skulle enligt Goetz et al. (2021) innebära att eleverna genom denna positiva relation möjligen upplever starkare positiva emotioner och färre negativa emotioner över tid.

Både Pianta (1999) och Sabol & Pianta (2012) pekar på vikten av en meningsfull relation till någon vuxen under uppväxten. Denna vuxna är enligt Sabol & Pianta ofta en lärare. Samtliga lärare jag observerat har haft en god relation till sin elev, vilket kan vara mycket meningsfullt. Speciellt i en konstnärlig kontext, som musikundervisning, kan en god relation till sin lärare vara av stor vikt. Enligt Pianta och Sabol & Pianta skulle denna goda relation stärka eleverna inte bara i musikundervisningen, utan även utanför undervisningen i samspel med andra människor och i samhället i stort.

Mina observationer av att lärarna liknar varandra i sitt rolltagande, även om de har vissa skillnader i exakt hur de bildar sin roll, stämmer bra överens med Aspelin (2018), som beskriver just hur lärare både är lika varandra och unika på samma gång. Mitt resultat visar hur lärarna trots sina personliga olikheter ändå använder och skapar sina roller på liknande sätt.

Bouijs (1998) modell för lärares rollidentitet placerar de lärare jag observerat någonstans mellan identitet A (mångsidig musiker) och B (elevfokuserad lärare), eftersom de på olika sätt utgått ifrån elevens vilja (genom att fråga eleven vad denne tycker och vill, och genom att låta eleven välja repertoar åtminstone under de lektioner jag observerat), utan att sätta gränser för genre. Bouij nämner även instrument som en aspekt på axeln mellan musikalisk mångsidighet

och fokus på lärarens egen genre och instrument. I denna typ av undervisning är instrumentet redan valt i och med att eleven sökt sig till en viss inriktning där instrumentvalet är en del av inriktningen. Huruvida lärarna ser sig själva som musiker eller lärare framgår inte av mina observationer, därför kan jag inte svara på om lärarna är närmare identitet A (som är på musikersidan av musiker-lärare-axeln) eller identitet B (som är på lärarsidan av musiker-lärare-axeln).

Eftersom jag enbart gjort observationer kan jag inte svara på hur lärarna uppfattar sin rollidentitet, vilket Ballantyne et al. (2012) haft som utgångspunkt i sin undersökning. Utifrån det jag observerat kan jag dock svara på hur jag uppfattar lärarnas rollidentitet. Genom **musikalitet** och **positiv återkoppling** kan lärarna ses som att de delat sin rollidentitet itu mellan identiteten musiker och identiteten lärare, där musikaliteten kan kopplas till identiteten musiker och den positiva återkopplingen kan kopplas till identiteten lärare. Denna tvådeladhet såg även Ballantyne et al. hos några av de studenter de intervjuat i sin undersökning.

De kontrollmodeller Englehart (2009) beskrivit visade sig enbart genom den **auktoritativa** modellen, där de lärare jag observerat haft kontroll över situationen samtidigt som de bland annat låtit eleverna vara en del av bestämmandeprocessen gällande till exempel repertoar och lektionsupplägg.

## 6.2 Teori och metod

Att använda sig av icke-deltagande observationer var användbart för att få fram den data jag var intresserad av, då jag intresserat mig för vad som faktiskt händer i undervisningen och hur det kan tolkas, inte hur deltagarna upplever vad som hänt. Någon nivå av deltagande från min sida hade inte varit görbart under den korta tid undersökningen pågick, och avsevärt försvårat arbetet att undersöka lärarens rolltagande. I efterhand hade det varit användbart att ha någon form av inspelning från lektionen, vilket hade kunnat underlätta analysen i några fall där mina anteckningar inte fångat alla aspekter av ett skede. Att jag antecknat enbart för hand har gjort att ett visst tolkningsarbete skett redan vid observationstillfället, vilket riskerar att skeva anteckningarna och därmed resultatet till de omedvetna förväntningar jag som observatör haft på situationen. Jag anser dock att jag gjort situationen rättvisa med mina anteckningar och mina tolkningar av dem.

Goffmans perspektiv på sociala interaktioner visade sig intressant att applicera på undervisningen och lärares rolltagande, men krävde en del arbete för att anpassa Goffmans begrepp till en undervisningskontext. Det finns flertalet andra begrepp än de jag använt mig av i detta arbete som hade kunnat vara intressanta och relevanta för denna typ av frågeställning, som hade krävt ytterligare bearbetning eller andra insamlingsformer för att komma till rätta.

### 6.3 Implikationer för musikundervisning

Medvetenhet om lärarrollen och hur den skapas och upprätthålls kan användas om ett verktyg för att genomföra enskild undervisning på bästa sätt. Genom att lärare är medvetna om sitt rolltagande i undervisning kan de anpassa sig på olika sätt till varje elevs specifika behov. Lärare kan anpassa hur kamratliga de är med eleven, hur mycket de själva eller eleven styr över undervisningens innehåll och andra liknande aspekter (Aspelin, 2018). Det ger även läraren möjlighet att distansera sin privatperson från lärarrollen, vilket kan låta avståndstagande på ett sätt som inte gynnar den interpersonella relationen mellan lärare och elev. Jag är dock av åsikten att det kan vara en nödvändighet för att ha energin som behövs till varje enskild elev och deras behov. Eftersom undervisningen gynnas av att läraren har någon form av personlig relation till varje elev, så riskerar läraren att ta slut på sin sociala energi om de går in i undervisningen som privatpersoner. Då kan lärare med fördel dela upp sig själva i privatperson och lärare, där lärarrollen inte bara ”skyddar” privatpersonen, utan även möjliggör en anpassningsnivå jag tror bara möjliggörs genom medvetenhet om lärarrollen och hur den skapas och upprätthålls.

### 6.4 Framtida forskning

Vidare kan det finnas ett värde i att undersöka fler lärare med större spridning på geografi, för att se om lärarrollen ser ut på olika sätt i olika delar av landet, samt större spridning på instrument, för att se om lärarrollen påverkas av det instrument som undervisas. Det skulle även kunna vara av intresse att komplettera observationerna med intervjuer, där deltagarna i undervisningen får möjlighet att förklara om de gjort några medvetna val i sitt rolltagande under lektionen. Det kan då jämföras med observationerna för att se om lärarnas val kommer till uttryck i interaktionen med eleven. Det skulle även vara intressant att observera samma

lärare och elev under flera lektioner, samt samma lärare med olika elever, för att få en bredare grund att basera resultatet på.

# Referenser

- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens - Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education, 30*(3), 211–226.
- Bouij, C. (1998). Swedish Music Teachers in Training and Professional Life. *International Journal of Music Education, 32*, 24–32.
- Ciesielska, M., Wolanik Boström, K., & Öhlander, M. (2018). Observation Methods. i M. Ciesielska, & D. Jemielniak, *Qualitative Methodologies in Organization Studies* (ss. 33–52).
- Englehart, J. M. (2009). Teacher-Student Interaction. i L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Red.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (ss. 711–722). Springer Science & Business Media LLC.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Forskningsrapport, Högskolan i Halmstad.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education, 49*:3, 207–219.
- Goetz, T., Bielek, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction, 71*(101349).
- Goffman, E. (2014). *Jaget och maskerna - En studie i vardagslivets dramatik* (6:e uppl.). (S. Bergström, Övers.) Studentlitteratur.
- Holgerrson, P.-H. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning: en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. Doktorsavhandling, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Lalander, P. (2022). Observationer och etnografi. i G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (3:e uppl., ss. 117–138). Liber.
- Muller, C. (2001). The Role of Caring in the Teacher-Student Relationship for At-Risk Students. *Sociological Inquiry, 71*(2), 241–255.
- Persson, M. (2019). *Inte bara musik - Om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum*. Doktorsavhandling, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan (Gy11)*. Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

# Bilagor

## Bilaga 1 – Missivbrev



Stockholm 2022-10-05

### Förfrågan om att delta i en undersökning

Hej!

Jag ska under höstterminen skriva mitt självständiga arbete som kommer intressera sig för kommunikation mellan elev och lärare i en-till-en-undervisning. Forskning visar att relationen mellan lärare och elev har stor påverkan på elevens resultat och uppfattning av undervisningen, men det finns en kunskapslucka när det gäller en-till-en-undervisning i musik. Jag vill därför gärna observera din undervisning. Dina kunskaper och erfarenheter är viktiga för att undersökningen ska bli bra och jag ser väldigt gärna att du ställer upp.

Ditt deltagande innebär att jag kommer sitta med på en av dina lektioner för att observera hur interaktionen mellan lärare och elev ser ut. Jag kommer anstränga mig för att det ska gå att så enkelt som möjligt delta i undersökningen, och det krävs ingen förberedelse från din sida.

Alla insamlade uppgifter kommer endast användas i forskningssyfte, behandlas konfidentiellt och sparas säkert och oåtkomligt. Namn på deltagande informanter samt skolor kommer fingeras för att försvåra identifiering. Du kan avbryta ditt deltagande närsomhelst utan att motivera varför. Du kommer få ta del av forskningsprojektets resultat när det publiceras i vetenskapliga källor. I övrigt följer vi Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer<sup>1</sup>.

Ansvarig för vår kurs är Karl Asp som nås på e-post: [karl.asp@kmh.se](mailto:karl.asp@kmh.se)

---

<sup>1</sup> Se mer på: <https://www.vr.se/uppdrag/etik.html>



**Samtycke till att delta i studien**

Jag har fått information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen. Genom att tacka ja till deltagande ger jag mitt samtycke till att delta i studien och bekräftar att jag tagit del av information om deltagandet.

**Namn:**

**Tel:**

**E-post:**

**Sign:**

## Bilaga 2 – Exempel på observationsanteckningar

Fortsetter samma stoff gjennom hele eksemplet, kommenterer ikke felspel d. likende.

Verker litt choas Heron sig  
Samma ordet "Snygt". Gish "Latter us?"  
E: "Snygt?" L: "Ja kanskje"  
Kommenter gish ut, oppmuntre  
Skriver "nervert" mellom ordet  
Puss, litar på flate eksemplet.  
Speler myt av dem  
Påtar ød kollar laget ang.  
ensemblelitar Eler nummer Holy<sup>n</sup> som  
roljere  
L følger om ordet lærer kommenter  
basspel E: "ny" L: "bra" stoper  
a fortydler att det vilde gå  
bra/bättre då.  
Speler kort av liten for- YT,  
fel tenet  
Bliver speler i sin tenet, L  
byter ljuset for IT och vinner  
basen ist. lyssner for att höra,  
var eleven svar.  
Nämner Paul (McCartney) som exempel  
Då her speler  
ST läser sig form och myt på bas  
var tonerna a E: speler ful kan  
L: "Los" E: samma L: "Los" E: rätt

(Anteckningar från observation av lektion med lärare B)

kommentera uttryck, ofta samma  
tematik @ harmonik

"Gått lite fort här, kanske inte med"

"Vi tar ner det lite"

Pratar handling och uttryck

"Var bra det gick"

Eleven förklarar sin förklaring, lärare

håller med handen på hakan

Upprepar textrad, fräisser lite g. buggar

"Jad tycker du om det"

"Pötriskt"

Den eleven upprepade gör förklaring

förklaring av text. Perens någon skund

eller eleven säger "aj ut inte"

"Vi tycker mer på konsonanterna"

"Var så energiska som möjligt"

Startar och på plan. Intro.

Eleven sjunger, uttryck inte med

"Ni fick du inte lägre tempo"

skuttar lite åt sig själv

Li tar om med lägre tempo

Tötar upp med höjda ögonbryn

då och då (uppmuntrande)

Öppnar munnen som att säga ngt/sjunga

Upprepar lappor, lyssnar + spelar

Gensvarande neutral i blicken

"Fint!"

"Nj! Det för betydelse ber detta lilla  
teatern"

(Anteckningar från observation av lektion med lärare C)