



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2013

Lärarytildningen i musik

Sofia Sjögren

Musiklärares kommunikation med kroppen

- en studie om musiklärares syn på användning av kroppsliga rörelser och uttryck i musikundervisning

Handledare: Jens Ideland

Abstract

Title: Music teachers' bodily communication

A study of how music teachers perceive the use of body movements and expressions in music teaching.

Author: Sofia Sjögren

Keywords: communication, non-verbal communication, teacher, music teacher, teaching, body language

This study investigates how four music teachers, teaching in municipal lower secondary schools, perceive their use of non-verbal communication through body movements and expressions in their teaching. In order to investigate this, the following questions were selected: How do music teachers perceive their use of body movements and expressions in music teaching? What functions do the teachers in the study consider their body movements and expressions to have in teaching? The method used in the study was based on *stimulated recall*. The four teachers were each filmed during a lesson, and the film was then used in qualitative interviews with the teachers, to stimulate their memories and visualize their body movements. The findings show that the music teachers, consciously as well as sub-consciously, use body movements and expressions to attract attention, clarify their message and build relationships with their pupils.

Sammanfattning

Titel: Musiklärares kommunikation med kroppen

En studie om musiklärares syn på användning av kroppsliga rörelser och uttryck i musikundervisning.

Författare: Sofia Sjögren

Sökord: kommunikation, icke-verbal kommunikation, lärare, musiklärare, undervisning, kroppsspråk

I denna studie undersöks hur fyra musiklärare, vilka undervisar den kommunala grundskolans äldre elever, ser på sin icke-verbala kommunikation genom kroppsliga rörelser och uttryck i sin musikundervisning. För att undersöka detta valdes frågeställningarna: Hur ser musiklärare på sin användning av kroppsliga rörelser och uttryck i musikundervisning? Vilka funktioner anser lärarna i studien att deras kroppsliga rörelser och uttryck fyller i undervisningen? Med inspiration av metoden *stimulated recall* filmades fyra musiklärare vid vardera ett undervisningstillfälle, vilket senare användes som stimulus för minnet och för att synliggöra lärarnas kroppsliga rörelser i kvalitativa intervjuer med musiklärarna. Resultatet visar att musiklärarna använder sig av såväl medvetna som omedvetna kroppsliga rörelser och uttryck när de undervisar för att få uppmärksamhet, för att förtydliga budskapet, men också för att skapa relationer till sina elever.

Förord

Jag vill tacka de informanter som ställt upp att medverka i studien. Utan Er hade undersökningen inte varit genomförbar, tack!

Jag vill även tacka nära och kära som, på olika sätt, stöttat mig under denna termin, tack!

Sofia Sjögren

Malmö, November 2013

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	3
2.1. Disposition	3
3. Litteraturgenomgång	4
3.1 Kommunikation mellan människor	4
3.2 Icke-verbal kommunikation	5
3.2.1 Kroppshållning och fysiskt avstånd.....	5
3.2.2 Gester.....	7
3.2.3 Ansiktsuttryck.....	7
3.2.4 Ögonkontakt	8
3.3 Ett multimodalt perspektiv på kommunikation	8
3.4 Forskning om kommunikation i undervisning	11
3.5 Sammanfattning av litteraturgenomgång	13
4. Metod	14
4.1 Forskningsinriktning	14
4.2 Val av metod	14
4.3 Studiens uppbyggnad och utförande	15
4.3.1 Urval och informanter	15
4.3.2 Videodokumentation	16
4.3.3 Intervju med videoinspelning som stimulus.....	19
4.3.4 Analys av intervjumaterialet.....	20
4.4 Tillförlitlighet	21
4.4.1 Metodkritik	21
4.5 Etiska överväganden	22
5. Resultat	24
5.1 Placering i klassrummet	24
5.1.1 Åsa	24
5.1.2 Daniel.....	24
5.1.3 Sammanfattning och analys.....	25
5.2 Kroppsliga rörelser	26
5.2.1 Åsa	26
5.2.2 Daniel.....	26
5.2.3 Klara	27

5.2.4 Susanne	28
5.2.5 Sammanfattning och analys.....	29
5.3 Händer och gestik	30
5.3.1 Åsa	30
5.3.2 Daniel.....	31
5.3.3 Klara	33
5.3.4 Susanne	34
5.3.5 Sammanfattning och analys.....	35
5.4 Ögon och ansiktsuttryck.....	36
5.4.1 Åsa	36
5.4.2 Daniel.....	37
5.4.3 Sammanfattning och analys.....	37
6. Resultatdiskussion	39
6.1 Kroppsliga rörelser och placering i klassrummet.....	39
6.2 Gester	41
6.2.1 Instruktion och stöd	41
6.2.2 Förstärkning eller ersättning.....	43
6.3 Ögon och ansiktsuttryck.....	44
6.4 Att lära sig över tid	46
7. Slutsatser	47
8. Referenser.....	
Bilagor.....	
Bilaga 1: Mail till informanter	
Bilaga 2: Samtycke till videodokumentation	
Bilaga 3: Intervjuguide.....	

1. Inledning

När jag genomförde min första praktik som musiklärare på en högstadieskola fick jag som råd av min dåvarande handledare att visa eleverna vilket ackord de skulle spela genom att peka i puls på de utskrivna ackorden på tavlan. Efter att ha testat detta, förstod jag varför. Eleverna tycktes hänga med bättre i både puls och vilket ackord de skulle spela. När jag blickar tillbaka på min egen skolgång i kommunal grundskola där musikundervisning skedde i helklass, det vill säga cirka 20 elever/grupp, kan jag minnas att de musiklärare jag haft gjorde precis likadant - de pekade på ackorden på tavlan. Är detta ett tillvägagångssätt som lärarna utvecklat utifrån sin yrkeserfarenhet som musiklärare? På samma sätt kan jag minnas känslan som uppstod efter att ha fått den där blicken som tycktes säga "bra-jobbat" av min lärare när bytet mellan två ackord, som tidigare varit så jobbigt, flöt utan bekymmer. Hur visste jag som elev vad blicken betydde och att den var ämnad för mig?

Jag har sedan länge tillbaka haft ett brinnande intresse för vad människor säger till varandra bortom orden och hur detta signaleras genom deras kroppar. Under min utbildning till musik- och dramalärare har jag, genom att titta på videodokumentationer av mig själv i undervisningssammanhang, fått möjlighet att uppmärksamma beteende, rörelsemönster och uttryck som jag tidigare inte var medveten om. Jag kan inte minnas att jag någon gång under alla mina år på Musikhögskolan i Malmö har fått kritik för min kroppshållning eller mitt snabba rörelsemönster. Tvärtom har jag fått höra att jag, genom kroppen, utstrålar energi som påståtts varit till min fördel när jag undervisar, men efter att ha sett mig själv på film delar jag inte denna uppfattning fullt ut. Jag upplever att det skulle vara till min fördel att lugna ner mitt snabba rörelsemönster, vila blicken lite längre på varje elev och tala något långsammare när jag undervisar. Det skulle möjligen kunna skapa en lugnare arbetsmiljö och främja de individuella relationerna till eleverna. Detta har i sin tur fått mig att börja reflektera över hur kroppsliga uttryck påverkar hur jag uppfattas som lärare, men också fundera på hur min kropp kan utgöra ett verktyg när jag undervisar.

I mitt kommande yrke som musiklärare på högstadiet kommer jag förmodligen att ställas inför att undervisa stora elevgrupper i musik. Hur ska jag och andra musiklärare

göra för att skapa förtroendefulla relationer, vara tydlig inför gruppen, och tillgodose elevernas individuella behov vid gruppundervisning? Hur kommunicerar dagens musklärare med sina elever genom sina kroppsliga rörelser och uttryck och hur påverkar det eleverna och deras lärande? Hur medvetna är de om sina kroppsliga rörelser och uttryck? Med blicken riktad mot mitt kommande yrke är jag nyfiken på att undersöka hur musklärare använder och ser på sin användning av kroppsliga uttryck och rörelser i musikundervisning för elever i grupp.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att förstå de möjligheter och problem användning av kroppsliga rörelser och uttryck erbjuder musklärare, som undervisar i årskurs 7 – 9 i kommunal grundskola, och på vilka sätt de menar att kroppsliga rörelser och uttryck kan användas för att leda och stimulera elevernas lärande i musikundervisningen. För att undersöka detta har jag valt att göra en intervjuundersökning utifrån följande frågeställningar:

- Hur ser musklärare på sin användning av kropp, rörelser och icke-verbala uttryck i musikundervisning?
- Vilka funktioner anser lärarna i studien att deras kroppsliga rörelser och uttryck fyller i undervisningen?

2.1. Disposition

Uppsatsen är uppbyggd utifrån följande rubriker:

- Inledning – här skriver jag om bakgrunden till min studie och varför jag valt det syfte och den problemformulering som jag valt.
- Syfte och frågeställningar – här lyfter jag fram studiens syfte och frågeställningar.
- Litteraturgenomgång – här presenterar jag litteratur och vad forskare omnämnt kring området.
- Metod – här beskriver jag hur jag gått tillväga vid insamlingen av det empiriska materialet.
- Resultat – här presenterar jag analysen av intervjuerna.
- Resultatdiskussion – här diskuterar jag resultatet i förhållande till den litteratur som lyfts i litteraturgenomgången.

3. Litteraturgenomgång

Kommunikation kan studeras utifrån flera olika aspekter. I denna studie, som har sin utgångspunkt i dagens grundskola, tittar jag närmre på kommunikation mellan människor utifrån skolans värld. Eftersom avsikten med studien är att förstå de möjligheter och problem användning av kroppsliga rörelser och uttryck erbjuder musiklärare och på vilka sätt musiklärarna menar att kroppsliga rörelser och uttryck kan användas för att leda och stimulera elevernas lärande i musikundervisningen, presenteras litteratur om icke-verbal kommunikation som är av relevans för studien.

Kapitlet inleds med en presentation av litteratur riktad till lärare för att ge en inblick i hur ett antal lärarutbildare och forskare menar att blivande och aktiva lärare bör se på kommunikation i klassrummet, därefter presenteras litteratur om multimodalt perspektiv på kommunikation och slutligen forskning om kommunikation i undervisning.

3.1 Kommunikation mellan människor

Kommunikation har ofta setts som någonting människor *överför*, men i ett nyare perspektiv ses kommunikation som något gemensamt, det vill säga kommunikation är något som människor *delar* med varandra (Jensen, 2012).

Människor kommunicerar med varandra såväl verbalt som icke-verbalt, och tolkar kontinuerligt varandras såväl verbala som icke-verbala signaler, vilket påverkar kommunikationen och gör händelseförloppet till något dynamiskt (Backlund, 1991). Därför menar Backlund (1991) att ordet interaktion kan vara ett bättre begrepp för att beskriva vad som sker när människor kommunicerar med varandra och skriver att "Förståelsen bygger på att både talare och lyssnare gör intelligenta gissningar, att de genom intuition grundad på erfarenhet och kunskap kan förstå språksignalerna i ett visst sammanhang" (s. 14). När en individ upplever att det icke-verbala och det verbala uttrycket inte överensstämmer med varandra, brukar man tala om dubbla budskap (Nilsson & Waldemarson, 2011).

Sociala och kulturella skillnader inverkar på hur den icke-verbala kommunikationen tar sig uttryck (Backlund, 1991; Nilsson & Waldemarson, 2011). Nilsson och

Waldemarson (2007) menar att en fungerande icke-verbal kommunikation kan visa på gruppens gemenskap och skriver ”Att använda gemensamma gester, kroppsuttryck, och signaler som delas av dem som ingår i en specifik grupp eller kultursfär, markerar samhörighet mellan människor” (s. 73).

Nilsson och Waldemarson (2007) menar att kommunikation mellan människor kan ske i avsikt att till exempel dela information men också av sociala anledningar och skriver att ”En stor del av vårt vanliga småprat är till för att visa att relationen till en annan människa existerar och att vi har kontakt med denne, ett sätt att smörja samspelesmaskineriet” (s. 19). Människors behov och intentioner påverkar vilken roll kommunikationen fyller i sammanhanget (Nilsson & Waldemarson, 2007).

3.2 Icke-verbal kommunikation

Den verbala kommunikationen består av talet, som tar sig i uttryck genom rösten, medan den icke-verbala delen av ett samtal definierar all ordlös kommunikation (Nilsson & Waldemarson, 2007). För att beskriva icke-verbal kommunikation mellan människor i vardagliga samtal används ofta begreppet kroppsspråk, vilket enligt Backlund (1991) och Stukát (1995) kan vara såväl medvetet som omedvetet.

Det talas och skrivs en hel del om kroppsspråket. Med detta menas det som en människa uttrycker med hjälp av kropps rörelser, kroppsställningar, mimik och tonfall. Även kläder och accessoarer räknas till kroppsspråket, liksom den taktila kommunikationen, d.v.s. beröring (Stukát, 1995, s. 52).

I denna studie studeras *inte* röstens ordlösa icke-verbala kommunikation, kläder eller tillbehör, utan endast kroppsliga rörelser och uttryck.

3.2.1 Kroppshållning och fysiskt avstånd

Kroppshållning, det vill säga sätt att stå och sitta, kan synliggöra hur en människa känner sig men också påverka den uppfattning som andra människor bildar sig om en person. En människa som sträcker på ryggen kan utstråla en viss säkerhet och på motsvarande sätt kan en människa som sjunker ihop med axlarna signalera underkastelse och osäkerhet (Backlund, 1991).

Backlund (1991) menar att situation och relation påverkar det fysiska avstånd som människor håller till varandra, och att det kan delas in i följande tre kategorier: *intimzonen*, *personliga zonen* och *sociala zonen*. Intimzonen definierar ett avstånd på cirka 50 centimeter, personliga zonen ett avstånd på cirka 50 - 120 centimeter och den sociala zonen ett avstånd på cirka 120 - 250 centimeter. Dessa avstånd kan skilja sig mellan olika kulturer och sociala sammanhang. Om någon person överträder dessa gränser kan människor känna sig obekväma. Inom vissa yrkeskategorier, exempelvis läkare och frisörer, är det vanligt förekommande att människor som inte känner varandra så väl kommer nära den intima zonen genom beröring, men där det i sitt sammanhang är accepterat, då det ingår i yrket (Backlund, 1991).

Stukát (1995) menar också att människor har ett personligt område omkring sig, osynliga gränser, som andra människor inte bör komma för nära eller överskrida eftersom det kan göra att situationen upplevs som obehaglig. Även Stukát (1995) anser att människors fysiska avstånd till varandra kan variera utifrån det kulturella och sociala sammanhanget. Vidare menar Stukát (1995) att det finns ett statusförhållande mellan lärare och elev som gör att det är mer tillåtet för en lärare att ta initiativ till att gå nära en elev, än vad det är för en elev att gå nära en lärare, och att eleven visar respekt genom att hålla ett visst fysiskt avstånd till läraren.

Att konkret röra vid den man talar till har att göra med revir, barriärer och statuskillnader. En högstatusperson kan våga gå nära och även röra den andre. Motsatsen är inte accepterat och tas inte väl emot (Stukát, 1995, s. 58).

En kateder kan bli en barriär mellan lärare och elever. En lärare som väljer att stå bakom sin kateder, eller som föredrar att inte röra sig runt i rummet under lektionen, kan signalera ovilja till närmre kontakt med eleverna (Backlund, 1991).

Stukát (1995) anser att en lärare inte bör sitta eller stå på samma ställe i klassrummet under sina lektioner eftersom detta kan skapa en osynlig mur som missgynnar kontaktskapandet med eleverna, även om läraren upplever det som tryggt. Istället menar Stukát (1995) att en lärare bör röra sig runt i rummet bland eleverna, men påtalar samtidigt att för mycket rörlighet kan skapa nervositet hos eleverna och uppmanar lärare till att "Försök istället att hitta naturliga skäl till förflyttningar i salen" (s. 59).

3.2.2 Gester

Gester är symboliska handrörelser eller signaler, som människor för det mesta gör både medvetet och avsiktligt (Nilsson & Waldemarson, 2007). Backlund (1991) menar att gester kan skapa större meningsfullhet och trovärdighet till verbala yttranden. Därför förklarar Nilsson och Waldemarson (2007) att gester ofta används som ett komplement till det talade budskapet men belyser också att gester kan ersätta det verbala talet. I högljudda miljöer kan därför symboler och signaler med händerna fylla en viktig funktion för det budskap som kommuniceras (Nilsson & Waldemarson, 2007). Handrörelser kan tillämpas på olika sätt utifrån dess sammanhang och avseende. Dessa har Backlund (1991) kategoriserat som *beskrivande*, *ledsagande* och *signalerande*. De beskrivande gesterna används för att visuellt beskriva och ge form åt föremål. De ledsagande gesterna är oftast omedvetna och tar sig i uttryck utifrån individens personlighet för att stödja budskapet i kommunikationen (Backlund, 1991). Backlund (1991) skriver att ”De här gesterna följer ofta talets rytm och tempo, men de kan ibland också ha en interpunkterande funktion i det att de beskriver slutet på en mening eller nytt stycke” (s. 90). De signalerande gesterna används som tecken, vilka kan ersätta verbala ord och ett exempel på en sådan är att räkna upp handen, som elever gör för att visa att de vill tala (Backlund, 1991). Backlund (1991) menar dock att samma gest kan tillhöra mer än en kategori. Samma rörelse eller gest kan betyda olika saker i olika sammanhang, vilket i sin tur kan leda till missförstånd i kommunikationen (Nilsson & Waldemarson, 2011). Stukát (1995) anser att lärare kan ha god användning av gester i sin undervisning för att förstärka och skapa dynamiska budskap och att dessa inte enbart främjar undervisningen utan också lärarens förmåga till inlevelse.

3.2.3 Ansiktsuttryck

Den del av kroppen som uttrycker flest signaler på en och samma gång är ansiktet. Med hjälp av mimik kan den innersta känslan och budskapet förstärkas och intryck kan komma till uttryck (Backlund, 1991).

Ansiktet ger tillsammans med rösten den största effekten åt orden och ändrar ibland ordens innehåll. En blinkning eller ett leende kan ange att ett klagomål inte behöver tas så allvarligt (Backlund, 1991, s. 88).

Genom att betrakta hur ansiktsmuskulaturen ter sig, spänd respektive avslappnad, kan en människa bilda sig en uppfattning om hur en annan individ känner sig och mår. Musklerna i ansiktet tenderar att bli spända vid känslor såsom ilska, irritation och bestämdhet. På samma sätt tycks lycka kunna identifieras genom en människas leende. För att signalera genuin glädje, krävs det dock att människan så kallat ler med både ögon och mun (Nilsson & Waldemarson, 2007).

3.2.4 Ögonkontakt

Nilsson och Waldemarson (2007) belyser vikten av ögonkontakt, men förklarar att det finns outtalade bestämmelser kring hur länge den får vara utan att de interagerande människorna ska uppfatta situationen som konstig och göra dem obekväma. Dessa normer etableras utifrån det sociala och kulturella sammanhanget, och kan därför skilja sig åt på olika platser i världen (Nilsson & Waldemarson, 2007).

Jensen (2012) menar att lärares sökande efter ögonkontakt kan väcka och upprätthålla elevers uppmärksamhetsförmåga. Vidare kan bristande ögonkontakt ge ett intryck av att personen är ovänlig, oärlig, oerfaren eller okunnig inom sitt område. Stukát (1995) anser att ögonkontakt är av relevans för att varje individ ska känna sig sedd.

Backlund (1991) förklarar att ögonkontakt och en blick kan uttryckas och betyda olika saker utifrån dess sammanhang; en blick kan uppfattas som en markering eller varning, men den kan också generera en känsla av vänlighet och bekräftelse. Genom ögonkontakt i kombination med en kroppslig rörelse kan lärare ordlöst tala om för enskilda elever att de ges tillåtelse att prata. Vidare menar Backlund (1991) att lärare tenderar att tolka elevers ögonkontakt, som ett kvitto på att de deltar aktivt i undervisningen, trots att så inte nödvändigtvis behöver vara fallet.

3.3 Ett multimodalt perspektiv på kommunikation

Jensen (2012) skriver i boken *Kommunikation i klassrummet* om multimodal kommunikation och menar att ”När man använder flera uttryck samtidigt kommunicerar man multimodalt” (s. 138). Ett uttryckssätt, det vill säga att tala eller uttrycka sig med exempelvis ansikte eller händer, kan beskrivas som en modalitet och när flera av dessa används på samma gång blir kommunikationen multimodal (Jensen, 2012).

Vidare belyser Jensen (2012) att multimodal kommunikation kan ses utifrån olika synvinklar; att skapa eller ta emot ett budskap, men även hur sinnen såsom syn, hörsel, känsel, lukt och smak används i dessa sammanhang, vilka kallas sinnesmodaliteter. Det Jensen (2012) intresserar sig för när det gäller multimodal kommunikation är hur användningen av flera modaliteter påverkar budskapet.

När två eller fler modaliteter används samtidigt kan det påverka budskapet på något av följande sätt:

1. Budskapet förstärks eller blir tydligare vilket i sin tur underlättar förståelsen av budskapet.
2. Budskapet blir mer dynamiskt, komplext eller rikare i innehåll vilket medför att man får sagt mer än med enbart en modalitet.
3. Budskapet blir otydligt, försvagat eller motsägelsefullt vilket försvårar förståelsen.
4. Budskapet påverkas inte märkbart. (Jensen, 2012, s. 139)

Människors erfarenheter påverkar förståelsen av ett budskap. Det innebär att lärare inte kan förvänta sig att elever uppfattar ett budskap på det sätt som läraren avser. Dock kan lärares kombinationer av flera olika uttryckssätt skapa effektivare kommunikation och göra budskapet tydligare, vilket i sin tur kan gynna elevers läroprocess. Lärares kunskap om hur uttryckssätt kan påverka varandra, kan minska risken för att kommunicera motstridiga budskap (Jensen, 2012).

Lärare kan välja att skapa en öppen miljö genom att låta eleverna ta tid på sig att svara och komma med inlägg i diskussioner, genom att skapa en känsla av närhet mellan lärare och elev, och genom att använda flera modaliteter på ett aktivt sätt som gör undervisningen mer levande (Jensen, 2012, s. 209).

Den information som individer försöker förmedla till varandra, kallar Jensen (2012) för *förgrund* och allt övrigt, till exempel de ljud som mottagaren försöker sortera bort, kallar han *bakgrund*. En lärare som använder sig av flera uttryckssätt för att kommunicera ett budskap, använder *hög modal densitet*. Om läraren använder färre uttryckssätt har informationen *låg modal densitet*. När bakgrundsljudet är högt, behöver en lärare använda sig av fler uttryck för att förmedla ett budskap (Jensen, 2012).

Backlund (1991) menar att en rörelse kan ha en såväl positiv som negativ effekt på det budskap en människa försöker förmedla och menar att sammanhang och hur en rörelse utförs påverkar var fokus hamnar och därmed också informationen. Jensen (2012) menar att den enskilda individens intryck av ett budskap tolkas samman och påverkar hur han/hon sedan minns informationen. Utifrån detta menar Jensen (2012) att lärare bör kombinera såväl verbala som icke-verbala uttryck genom att medvetet förändra och anpassa sitt uttryckssätt, det vill säga bland annat röstläge, ansiktsuttryck och fysiska förhållningssätt, för att öka förståelsen och minnet av budskapet.

Sandberg Jurström (2009) presenterar en undersökning om hur körledare kommunicerar med sin kör ur ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv, där socialsemiotik innebär läran om hur människor samspelar och kommunicerar med varandra genom teckensystem. Som metod utfördes observationer och videoinspelningar av repetitioner och konserter samt intervjuer med körledarna. Studien visar att körledare kommunicerar såväl verbalt som icke-verbalt med sina korister och att de utformar ett kommunikationssätt, ett *musikspråk* som Sandberg Jurström (2009) kallar det, genom sina kroppsliga tecken, som fyller funktioner för att förmedla hur musiken ska gestaltas.

En verbal information accentueras ofta av en uttrycksfull gest, och viceversa, en kroppsligt formad antydning om hur musiken ska uttryckas accentueras ofta av en bildligt framställande information om tonhöjd eller rytm. Gester och kroppsliga rörelser med expressiva uttryck kan i nästa sekund transformeras till saklig påminnelse om en viss rytm eller tonhöjdsförändring (Sandberg Jurström, 2009, s. 157).

Sandberg Jurström (2009) delar in kroppsliga tecken och rörelser utifrån deras avsedda funktion, i vad hon definierar som *handlingsrepertoarer*. Körledarna växlar oavbrutet mellan de olika handlingsrepertoarerna, vilket hon menar gör det svårt att särskilja dem åt. Sandberg Jurström (2009) anser att *all* kommunikation är multimodal.

Då all kommunikation alltid är multimodal och då körledarna använder såväl gestik som blickar och andra kroppsrörelser i snabba växlingar och i lager på varandra, blir det därför omöjligt att separera de olika resurserna och handlingsrepertoarerna från varandra (Sandberg Jurström, 2009, s. 233).

3.4 Forskning om kommunikation i undervisning

Benzer (2012) presenterar i sin artikel, *Teachers' opinions about the use of body language*, resultatet av vad hundra lärare, varav två musiklärare, svarade på åtta frågor om kroppsspråket. Studien visar att lärarna kände en avsaknad av att inte ha fått träning och kunskap om kroppsspråk under sin utbildning, vilket de uttryckte kunde utgöra problem under deras första yrkesverksamma år, men menade att de med tiden lärt sig att effektivt påkalla sina elevers uppmärksamhet och kommunicera med dem enskilt genom att använda sig av icke-verbala signaler. De flesta ansåg att ögonkontakt kunde vara ett diskret men effektivt sätt skicka meddelanden av olika slag till enskilda elever. Benzers (2012) studie visar att lärarna är av uppfattningen att det är mer vanligt att kommunicera kroppsligt inom vissa ämnesinriktningar, vilket han menar är en vanlig föreställning kring kroppsspråk. Dock påtalar Benzer (2012) att lärare, oavsett ämnesinriktning bör vara medvetna om hur deras kroppar kan påverka undervisningen i syfte att skapa en effektiv och levande lärandemiljö för eleverna.

Battersby (2009), som intresserar sig för att studera hur musiklärarens kroppsrörelser kan påverka undervisningen, menar att många musiklärare är omedvetna om vilka signaler de sänder med sina kroppar och anser att ökad förståelse och kunskap skulle minska risken för att läraren sänder dubbla budskap. I sin artikel *Nonverbal communication: Increasing awareness in the general music classroom* belyser Battersby (2009) att musiklärare bör öka sin kroppsliga medvetenhet för att bli bättre kommunikatörer, vilket hon menar skulle främja såväl undervisningen som elevernas lärande.

Battersby (2009) menar att lärares icke-verbala kommunikation kan påverka elevers prestationer. Känslor, som ofta tar sig i uttryck genom ansiktet, är för det mesta svåra att påverka eller dölja och gör att lärare kan tendera att skicka oavsiktliga budskap till sina elever. På samma sätt kan en lärare, genom att avläsa elevernas ansiktsuttryck, bilda sig en uppfattning huruvida de har förstått det budskap som förmedlats eller inte. Det av relevans för elevernas prestationer att som lärare söka elevernas ögonkontakt, rikta uppmärksamhet åt dem i stunden för att visa sitt intresse och inte tänka på vad som skall komma att ske under lektionen därefter (Battersby, 2009).

Gester kan användas av olika anledningar, såväl medvetet som omedvetet men också betyda olika saker utifrån hur de används i sitt sammanhang (Battersby, 2009). Några gester kan komplettera medan andra genom handsymboler kan ersätta det verbala språket, vilket kan effektivisera kommunikationen. Förståelsen bygger på hur gesten utförs och dess sammanhang. Att göra en tumme upp, som i några kulturer innebär något positivt, kan i andra kulturer betyda något negativt. Medvetenhet om detta kan minska risken för missförstånd (Battersby, 2009).

Another routine such as silently raising your arm in the air so all eyes are on you is also effective at capturing the students' attention instead of raising your voice. As teachers, we do not always realize how our nonverbal behavior can greatly influence our students' attitudes, their learning environment, and the music classroom atmosphere in general (Battersby, 2009, s. 15).

Vidare menar Battersby (2009) att elever, genom att studera en lärares kroppshållning och gångstil, kan bilda sig en uppfattning om hur lärarens sinnesstämning är. Battersby (2009) anser att det finns en viss kroppslig medvetenhet vid konserttillfällen som inte finns vid musikundervisning till vardags. Ökad kroppslig medvetenhet kan generera effektivare kommunikation som förstärker innehållet i undervisningen, genererar positiva intryck hos eleverna och främjar relationerna (Battersby, 2009).

Marchetti och Jensen (2010) presenterar en metastudie av forskning om musikens icke-verbala interaktion som använt analys av videodokumentation som metod. De lyfter i sin studie även fram att musiklektörer inte tycks vara fullt medvetna om hur de själva använder sin kropp för att kommunicera ett budskap, vilket kan göra området svårt att samtala om. De menar att kunskap om den icke-verbala kommunikationen i musiksammanhang har etablerats genom att titta på hur andra lärare gör. På samma sätt menar de i sin studie att eleverna tränas att förstå deras lärares kroppsliga tecken och symboler genom att utsättas för dess icke-verbala kommunikation i undervisningen. Således växer icke-verbal kommunikation fram i sitt sammanhang allteftersom erfarenheten ökar (Marchetti & Jensen, 2010).

3.5 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Sammanfattningsvis kommunicerar människor med varandra genom flera uttryckssätt på samma gång vilka kan komplettera, ersätta eller missgynna verbala budskap. Uttrycken kan vara såväl medvetna som omedvetna men kan också vara mer eller mindre möjliga att påverka och kontrollera.

Gester, kroppsställning, ansiktsuttryck och ögonkontakt går oftast att påverka och styra över till skillnad från exempelvis färgförändringar i ansiktet såsom plötslig rodnad (Backlund, 1991).

4. Metod

I detta kapitel presenteras valet av metod för att skapa en bild av hur studien har utförts. Kapitlet inleds med en beskrivning av forskningsinriktning och vad som lett fram till metodvalet. Därefter sker en presentation av metoden och dess genomförande samt undersökningens tillförlitlighet och dess etiska överväganden.

4.1 Forskningsinriktning

Studien undersöker musiklärares syn på sin icke-verbala kommunikation i musikundervisning. Bryman (2002) förklarar att det finns olika strategier för att ta sig an och närma sig studiens syfte och beskriver två metodologiska ansatser, *kvantitativ*- och *kvalitativ forskning*. I kvantitativ forskning söker forskaren efter kvantifierbar data. I kvalitativ forskning eftersträvar forskaren istället att få en subjektiv inblick och förståelse för informanternas situation och lägger därför vikt på att tolka och analysera informanternas ord. Bryman (2002) hävdar att forskaren bör välja ansats utifrån undersökningens syfte och frågeställningar. Eftersom studiens syfte är att förstå de möjligheter och problem användning av kroppsliga rörelser och uttryck erbjuder musiklärare, som undervisar i årskurs 7 – 9 i kommunal grundskola, och på vilka sätt de menar att kroppsliga rörelser och uttryck kan användas för att leda och stimulera elevernas lärande i musikundervisningen, valdes en kvalitativ studie.

4.2 Val av metod

För att kunna undersöka och få en bild av hur musiklärare ser på sin icke-verbala kommunikation i musikundervisning föll valet på att genomföra *semistrukturerade intervjuer* (Bryman, 2002). Patel och Davidson (2003) beskriver att kvalitativa intervjuer har en låg grad av standardisering som gör det möjligt för informanten att svara fritt utifrån sina egna associationer. Kvale och Brinkmann (2009) menar att samspelet mellan forskare och informant är avgörande för intervjuens resultat, och att forskarens sociala kompetens och interaktionsförmåga påverkar intervjuens dynamik vilket medför att undersökningar inom samma område men av olika forskare kan generera olika resultat. Bryman (2002) påpekar att en helt fri intervju kan vara bra i vissa situationer men om forskaren vill fokusera på ett visst område är

semistrukturerade intervjuer att föredra. En intervjuguide (se bilaga 3) skapades därför för att ge fokus åt det studerade, men under intervjuerna ställdes även förtydligande och tolkande frågor för att fördjupa informanternas svar.

Som beskrivs i litteraturgenomgången kan kroppsspråk vara såväl medvetet som omedvetet och därmed också vara svårt att samtala om. Gass och Mackey (2000) presenterar metoden *stimulated recall* som består av två moment; dokumentation i form av video- eller ljudupptagning av en situation där informanten medverkar samt efterföljande samtal där det inspelade materialet används som stimulus för minnet. På detta sätt kan informanten bli hjälpt att komma ihåg situationen och att återskapa de tankar och känslor som då upplevdes. Rowe (2009), som använt videodokumentationer i semistrukturerade intervjuer, menar att detta tillvägagångssätt tycktes hjälpa hennes informanter att bli mer medvetna om sig själva och sitt agerande när de genom videoinspelningar fick observera sig själv utifrån. I denna undersökning användes *stimulated recall* främst för att göra informanterna medvetna om sin icke-verbala kommunikation och genom intervjusamtalet få dem att sätta ord på tanken bakom sina rörelser och kroppsliga uttryck. Med inspiration av ovanstående metod valde jag precis som Rowe (2009) att först videofilma informanterna i en undervisningssituation och därefter använda det inspelade materialet som ett moment och underlag för intervjuerna.

4.3 Studiens uppbyggnad och utförande

I detta avsnitt presenteras studiens urvalsprocess av informanter, genomförandet av metoden samt hur urval och bearbetning av materialet har sett ut.

4.3.1 Urval och informanter

Valet av informanter skedde genom ett *målinriktat urval* (Bryman, 2002) och baserades på vilka jag ansåg hade relevant utbildning och yrkeserfarenhet för undersökningen. För att medverka i undersökningen skulle informanten uppfylla följande krav: informanten skulle vara utbildad lärare inom musik och yrkesverksam som musiklärare för årskurserna 7 - 9 i kommunal grundskola.

Urvalsprocessen började med att jag under sommaren och hösten 2013 sökte kontakt med kommunala grundskolor i södra Sverige med en presentation av studiens syfte och

tillvägagångssätt, samt en förfrågan om huruvida skolornas musiklärare skulle vilja ställa upp som informanter. Detta arbete resulterade i att fyra informanter – tre kvinnor och en man – gav sitt samtycke till att ingå i studien.

I studien har informanterna tilldelats fingerade namn i syfte att vara och förbli anonyma. Informanterna presenteras nedan.

- **Åsa:** kvinna, yrkesverksam i ca 14 år, undervisar årskurserna 4 – 9
- **Daniel:** man, yrkesverksam i ca 17 år, undervisar årskurserna 6 - 9
- **Klara:** kvinna, yrkesverksam i ca 4 år, undervisar årskurserna 3 - 9
- **Susanne:** kvinna, yrkesverksam i ca 10 år, undervisar årskurserna 3 - 9

4.3.2 Videodokumentation

Denna studie bygger huvudsakligen på intervjuer där lärarnas uttalanden är i fokus men eftersom videoinspelningar användes under intervjuerna, presenteras även en beskrivning av genomförandet av videodokumentationerna och möjliga konsekvenser av dessa val för studiens resultat nedan.

För att samla in underlag för efterföljande intervjuer genomfördes videodokumentation av informanternas agerande i klassrummet vid ett undervisningstillfälle vardera. Gustafsson, Hermerén och Petterson (2011) menar att videoinspelningar kan medföra etiska problem i och med att det inspelade materialet medger identifiering av enskilda personer och att forskaren bör undvika denna metod om ett tillfredsställande resultat kan uppnås exempelvis via användandet av stillbilder i stället för rörlig bild. Med anledning av att denna studie inriktar sig på att undersöka hur lärare ser på och talar om sina kroppsliga rörelser och uttryck, ansåg jag att denna metod var nödvändig för att uppnå ett så tillförlitligt resultat som möjligt. Vidare är det *inte* eleverna som är i fokus och presenteras i resultaten utan det är intervjun med läraren om dennes agerande som står i centrum för undersökningen.

Enligt Vetenskapsrådets bestämmelser kring god forskningsetik skall målsmän ge sitt samtycke till videoinspelning av individer under 15 år (Gustafsson et al., 2011). Eftersom det under de genomförda videodokumentationerna fanns risk att elever under

15 år skulle kunna synas, gav jag blanketter om samtycke till videodokumentation (se bilaga 2) till skolorna att dela ut till berörda föräldrar. I dessa blanketter underrättades målsmän och elever om undersökningen, om att det var lärarna och inte eleverna som stod i fokus, samt om att allt inspelat material skulle behandlas konfidentiellt och raderas efter studien.

På grund av en varierad omfattning av insamlade samtycken till videodokumentation, behövde särskild hänsyn tas vid de tillfällen under undervisningen då läraren befann sig i närheten av vissa elever. I syfte att minska risken att filma elever som inte lämnat samtyckeslapp, valdes kamerans placering i samråd med den undervisande läraren. Vid tre lektionstillfällen placerades kameran på stativ i rummets utkant med riktning mot läraren och följde dennes rörelser. Vid ett tillfälle höll jag kameran i handen under hela lektionen. Detta val gjordes utifrån lektionens upplägg; att eleverna mestadels övade enskilt i intilliggande rum och att läraren cirkulerade bland dessa.

Det finns en risk att videokamerans placering kan ha påverkat informanternas utnyttjande av rummet och att min närvaro som forskare kan ha gjort informanterna obekväma i sin situation under videodokumentationstillfället och därmed också påverkat deras kroppsliga rörelser och uttryck. Det är också möjligt att informanternas vetskap om studiens fokusområde kan ha påverkat deras användning av kroppsliga rörelser och uttryck under videodokumentationen och således resulterat i att densamma inte ger en helt exakt bild av hur lärarna vanligtvis använder sig av kroppsliga rörelser och uttryck. Denna risk vägdes dock mot möjligheten att under intervjuerna kunna samtala kring ämnet med stöd av rörlig bild, och videodokumentationen genomfördes som tidigare nämnt i syfte att nå ett så tillförlitligt resultat som möjligt.

Efter varje videodokumentation förde jag över det inspelade materialet till min egen privata dator, som också blev den källa från vilken jag valde att spela upp filmen under intervjuerna. Enligt Gustafsson et al. (2011) måste en forskare kunna säkerställa att endast behöriga kan få tillgång till materialet och att redigering av videoinspelningar kan vara nödvändigt i de fall där flera personer samspelar i syfte att dölja enskilda individers identitet. För att förhålla mig till detta valde jag att lösenordskydda min dator och att i vissa situationer under inspelningarna inte följa läraren med kameran då denne

rörde sig i närheten av elever vars målsmän inte lämnat sitt samtycke. Som en ytterligare försiktighetsåtgärd valde jag att klippa bort dessa sekvenser i syfte att minimera risken att använda material där elever vars målsmän inte lämnat samtycke oavsiktligt fanns med.

Det inspelade materialet redigerades även genom att vissa sekvenser klipptes bort - sådana som inte visade när informanterna interagerade med eleverna, eller material som till exempel enbart visar när elever förflyttar sig i klassrummet från ett lektionsmoment till ett annat. Syftet med att välja bort dessa sekvenser var att använda den avsatta intervjutiden så effektivt som möjligt till studiens fördel, det vill säga att frigöra tid för samtal istället för att titta på material som för studien var irrelevant. Följaktligen fanns det under intervjuerna ytterligare tid för mig att ställa följdfrågor såväl som det innebar ökade möjligheter för informanterna att stoppa och kommentera filmsekvenserna.

I de fall där videodokumentationen genererade mycket material gjordes ett urval av sekvenser, cirka två till fem minuter långa, från olika delar av lektionen. Då videomaterialets funktion under intervjuerna var att stimulera samtal kring kroppsliga rörelser och uttryck, valdes sekvenser ut som visade läraren i ett antal olika situationer innehållandes olika kroppsliga rörelser och uttryck från läraren. Här genomförde jag en bedömning och valde, med hänsyn till tillgänglig tid till förfogande för intervjuerna, ut de sekvenser som innehöll de tydligaste momenten av ovanstående.

Detta urval medförde att filmerna som visades under intervjuerna blev unika i sitt slag och att jag som forskare således i viss mån har påverkat de samtal som förts under intervjuerna redan i ett inledande skede. En möjlig konsekvens av detta förfarande är att intervjuresultaten skulle kunna se olika ut beroende på vilka sekvenser som använts. Hänsyn har dock i dessa fall tagits till att välja ut och samtala kring filmsekvenser som ger en så bred bild som möjligt av informanternas agerande under lektionerna, i syfte att kunna ligga till grund för ett så tillförlitligt intervjuresultat som möjligt och att minimera risken för att under intervjuerna missa att samtala om väsentliga detaljer. I det fall där videodokumentationerna genererade en mindre mängd material genomfördes inget urval utan samtliga sekvenser användes i intervjuerna. Filmerna varierar i längd mellan 15 – 25 minuter, och intervjuerna var mellan 40 – 60 minuter långa.

4.3.3 Intervju med videoinspelning som stimulus

Ejvegård (2009) anser att forskaren kan främja informantens spontanitet och ärlighet genom att tydligt förmedla sina avsikter att följa etiska principer. Alla intervjuer inleddes med kort information till informanterna om undersökningens syfte, därefter ett förtydligande om de medverkandes anonymitet och att allt material skulle komma att raderas efter undersökningen. I denna studie var samtliga informanter positiva till ljudupptagning av intervjun. Fördelen med ljudupptagning menar Patel och Davidson (2003) är att forskaren noggrant kan återge vad informanten sagt. Det finns dock risk att ljudupptagningen kan påverka informantens svar och därför är det av vikt att som intervjuare skapa en stämning som leder till att informanten vågar tala fritt utan att censurera sig själv (Patel & Davidson, 2003). Bryman (2002) menar att en avgörande faktor för en intervjus framgång är att de ställda frågorna gör det möjligt för forskaren att få information om hur de intervjuade upplever olika situationer och att intervjuerna är flexibla till sin struktur genom forskarens användning av till exempel följdfrågor. De intervjufrågor som användes i denna studie togs fram med studiens frågeställningar som grund och avsikten med dem var att de skulle kunna utgöra en grund för samtalet och möjliggöra vidare frågor vid behov. Vid genomförandet av metoden stimulated recall har såväl informant som forskare möjlighet att stoppa det inspelade materialet för att samtala om den sekvens som spelats upp (Gass & Mackey, 2000). Som en följd av detta uppstod under intervjuerna fler frågor som inte fanns med i intervjuguiden, vilket Kvale och Brinkmann (2009) menar kan tyda på att forskaren har en öppenhet till det som kan framkomma under intervjun.

Under intervjun med den första informanten valde jag att ställa intervjufrågorna utifrån intervjuguiden parallellt med filmen. Detta upplägg visade sig generera relativt korta svar från informanten och som ovan intervjuare upplevde jag en viss problematik, då intervjufrågorna tycktes anspela på den händelse som nyligen visats på film. Därför valde jag att, i samråd med min handledare, förändra upplägget inför följande intervju genom att först ställa intervjufrågorna utifrån intervjuguiden och därefter starta filmen och låta informanten kommentera filmen. Detta upplägg valde jag därefter att behålla för resterande intervjuer, då det genererade längre och utförligare svar och de efterföljande samtalen var av en mer reflekterande karaktär. Det är möjligt att anta att mitt val av förändring av intervjuupplägg i kombination med ökad intervjuvana har höjt

kvalitén på intervjuerna och den information som dessa genererat, då Kvale och Brinkmann (2009) menar att det krävs övning för att bli en god intervjuare. Tid för videodokumentation och intervju bestämdes utifrån informantens önskemål och förutsättningar. Vid alla tillfällen skedde videodokumentation och intervju på olika dagar och anledningen till detta var för att filmen skulle hinna redigeras innan intervjun.

4.3.4 Analys av intervjumaterialet

I detta avsnitt presenteras hur det insamlade intervjumaterialet har analyserats. Med intervjumaterial avses transkriberingen av de genomförda intervjuerna. Videomaterialet i sig analyserades inte utan användes enbart som underlag för intervjuerna, således presenteras det inte i detta avsnitt.

Varje intervju transkriberades och analyserades. Analysarbetet byggde på en tematisering och meningskoncentration av informanternas utsagor. Kvale och Brinkmann (2009) presenterar begreppet *meningskoncentrering* i vilket ett transkriberat material först läses i sin helhet i syfte att få en överblick för att sedan sammanställas i koncentrerad form. Detta gör det möjligt att lättare överblicka essensen i informanternas utsagor och dra paralleller utifrån gemensamma nämnare i dessa (Kvale & Brinkmann, 2009). Min genomläsning av intervjumaterialet visar återkommande utsagor från informanterna angående deras *placering i klassrummet, kroppsliga rörelser, användning av händer och gestik* och *ögon och ansiktsuttryck*. Dessa teman kom sedan att sammanställas för att utgöra underrubriker i resultatdelen, och i resultatdiskussionskapitlet ställdes utsagorna och de olika rubrikerna i förhållande till varandra för att belysas och diskuteras. Alla informanter uttalar sig inte om *alla* teman eller specifikt om *ett* tema, vilket delvis komplicerat analysen. Vissa utsagor behandlar mer än ett tema och skulle möjligen därför också kunna placeras in under en annan rubrik. Detta har resulterat i att alla informanter inte presenteras under alla rubriker i resultatredovisningen.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att det transkriberade intervjumaterialet kan behöva bearbetas från muntliga uttalanden för att passa i text, då det talade språket kan få personen, att framstå som mindre begåvad. Vid citeringar har jag valt att ta bort utfyllnadsord såsom; ”eh”, ”mm”, ”oh”, ”liksom” och ”va”. Detta val gjordes främst för

att få fram ett skrift- istället för talspråk men också för att skydda informanternas identitet genom att undvika igenkänning av sätt att uttrycka sig.

4.4 Tillförlitlighet

Denna studie avser inte att ge en generaliserbar bild av hur musklärare allmänt i Sverige ser på kroppsspråk i musikundervisningen. Målet är istället att ge en beskrivning av informanternas syn på kroppsliga rörelser och uttryck och ge en djupare förståelse för kroppsspråkets betydelse vid musikundervisning. Metoden stimulated recall valdes utifrån studiens syfte och frågeställningar och utifrån tidigare undersökningar, exempelvis Rowe (2009), som förespråkar detta tillvägagångssätt för att möjliggöra förmågan att upptäcka det egna kroppsliga rörelsemönstret. Då denna studie inriktar sig på icke-verbal kommunikation blev videokameran ett verktyg för att fånga lärarnas kroppsliga uttryck och aktivitet i vardagens verkliga händelser i musikundervisningen.

Under tre intervjuer ställdes intervjufrågorna först och därefter startades filmen för att samtala om det som synliggjordes där. Fördelen med detta upplägg var att intervjupersonen genom film kunde ge konkreta exempel på vad han/hon menade men även förändra eller utveckla sina tidigare svar. Patel och Davidson (2003) menar att detta skulle kunna tyda på att informanterna uppnått djupare förståelse och insikt, som skulle kunna påverka studiens reliabilitet positivt. Intervjuerna spelades in på en diktafon och senare transkriberade jag dem för analys. Fördelen med ljudupptagning menar Patel och Davidson (2003) är att forskaren kan lyssna på intervjun flera gånger och därmed försäkra sin förståelse av att ha tolkat budskapet riktigt. För att säkerställa att jag uppfattat mina informanter korrekt, blev varje informant även tillfrågad om att läsa resultatet av intervjumaterialet, vilket Patel och Davidson (2003) menar kan styrka tillförlitligheten i studien. I denna studie valde tre av fyra informanter att läsa det sammanställda resultatet av sin intervju.

4.4.1 Metodkritik

Till denna studie valdes metoden stimulated recall för att synliggöra kroppsliga uttryck och rörelser för informanten. Min personliga förhoppning var att videoinspelningarna skulle göra informanterna uppmärksamma på och medvetna om omedvetna kroppsliga

uttryck, vilket i sin tur skulle skapa möjlighet till samtal och reflektion. Vid återkommande tillfällen upplevde jag vissa svårigheter i samtalen kring lärarnas omedvetna icke-verbala kommunikation – det var svårt att samtala om sådant som för dem skedde naturligt eller omedvetet. I dagsläget har jag inget svar på hur studiens tillvägagångssätt skulle kunna förändras för att kringgå denna problematik. Utifrån Marchetti och Jensen (2010) skulle möjligen videodokumentationer i en fokusgruppsintervju där lärarna skulle kunna se hur andra lärare gör, ge en större medvetenhet om den egna icke-verbala kommunikationen.

Precis som Hultberg (2005) förklarar kan metoden stimulated recall generera annan information än förväntat, att informanterna uppmärksammar andra saker än det som studeras. Vid något enstaka tillfälle upplevde jag att en informant verkade fokusera mer på eleverna och deras lärande än på sig själv och det egna kroppsliga uttrycket, trots att informanten informerats om studiens undersökningsområde. Att titta på en videofilm av sig själv utan ljud, menar Battersby (2009), kan främja möjligheten att studera den icke-verbala kommunikationen. Möjligen skulle ljudreducering främja informanternas möjlighet att fokusera på sig själva.

4.5 Etiska överväganden

Bryman (2002) beskriver fyra etiska principer som en forskare bör följa vid genomförandet av en studie. *Informationskravet* innebär att forskaren har en skyldighet att informera deltagarna om studiens syfte, tillvägagångssätt och att deras medverkan sker på frivillig basis. *Samtyckeskravet* handlar om att deltagarens rättighet att välja att medverka eller inte. *Konfidentialitetskravet* definierar att alla uppgifter om medverkande i studien ska behandlas med ytterst försiktighet så att de medverkande inte blir identifierbara, utan är och förblir anonyma, såväl under som efter studiens undersökningsperiod. Allt empiriskt material skyddas av *nyttjandekravet*, som innebär att all datainsamling enbart får användas till den aktuella studiens forskning.

Till denna studie informerades informanterna om studiens syfte och tillvägagångssätt, samt att alla uppgifter skulle komma att behandlas konfidentiellt redan vid den första kontakten. Detta valde jag även att förtydliga efter att de tackat ja till att delta i studien. Inför varje intervju berättade jag igen för mina informanter att alla uppgifter skulle

komma att behandlas konfidentiellt och enbart användas till min studie och därefter förstöras. Min förhoppning med att förklara för informanterna att deras namn skulle komma att fingeras i denna uppsats och vara tydlig kring mina avsikter att följa etiska principer, var att skapa förtroende hos mina informanter och påverka dem positivt så att de skulle svara så öppet och ärligt på mina frågor som möjligt. Jag valde därefter att noga tänka igenom hur jag sedan skulle presentera resultaten för läsaren i syfte att skydda informanternas anonymitet.

Då elever skulle riskera att hamna på film under videodokumentationen och eventuellt samtalas om senare under intervjun med musikläraren, valde jag som en extra säkerhetsåtgärd att skicka ut samtyckeslappar till elever och deras målsmän. Samtyckeslappen innehöll information om undersökningens syfte, att uppgifter skulle behandlas konfidentiellt och att allt material enbart skulle användas för studien och därefter destrueras. De elever som inte lämnat in samtyckeslapp vid tillfället för videodokumentation, försökte jag att undvika att filma. Om någon elev trots allt råkade bli filmad, valde jag som försiktighetsåtgärd att klippa bort det materialet inför intervjun med läraren.

5. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av de genomförda intervjuerna utifrån de teman som utformats vid analysen, under följande underrubriker: *placering i klassrummet*, *kroppsliga rörelser*, *händer och gestik* och *ögon och ansiktsuttryck*. Informanternas uttalanden rörande rörelser med händer och ögon skulle kunna falla under kroppsliga rörelser, men eftersom informanterna lyfter specifika situationer och funktioner för dessa rörelser och uttryck, presenteras de för sig i syfte att skapa en tydligare överblick av resultatet. Informanterna behandlas i turordning utifrån respektive rubrik. Passager ur intervjuerna återfinns som blockcitat i texten, och varje avsnitt avslutas med en sammanfattning och analys.

5.1 Placering i klassrummet

Denna underrubrik behandlar lärarens placering i klassrummet under lektionen och hur läraren väljer att organisera eleverna under olika moment i undervisningen.

5.1.1 Åsa

När Åsa ska leda gruppen i gemensamt spel kommunicerar hon verbalt med eleverna genom en mikrofon placerad på stativ vid den vita tavlan. Innan alla elever ska musicera tillsammans vill hon höra de olika instrumentgrupperna spela den aktuella ackordrundan var för sig. När Åsa upptäcker att det finns några gitarrister som inte behärskar de olika greppen, instruerar hon dem till en början verbalt från sin plats vid tavlan och uppmanar dem att titta på de elever som gör rätt. Efter ett tag väljer dock Åsa att lämna sin plats och gå fram till gitarristerna, peka och fysiskt flytta elevernas fingrar till rätt band och strängar, vilket hon efter att ha sett på film under intervjun kommenterar såhär:

I ett tidigare skede var det att eleverna fick hjälpa varandra, få visa med fingrarna och såhär och så stod jag kvar, men jag märkte att det räckte inte riktigt. Jag var tvungen att gå fram till dem och hjälpa till. (Åsa)

5.1.2 Daniel

Daniel börjar sin lektion med en genomgång av ackord och toner till den låt som eleverna ska spela under lektionen. Eleverna sitter på stolar i rader framför honom. Genom gester på en fiktiv gitarr kan man på filmen se hur Daniel visar eleverna hur de

tar de olika kvintackorden på gitarren. Daniel förklarar under intervjun att han upplever det som en utmaning att som musiklärare instruera alla elever samtidigt, och att det kan uppstå en problematik i att eleverna inte kan se vad han gör oavsett var han befinner sig i klassrummet.

Man hade ju velat ha någon sorts instrument hängande nerifrån taket så att man kunde visa på. (Daniel)

Daniel anser att hans placering i klassrummet kan påverka hur det musikaliska resultatet blir. Han förklarar att om det fysiska avståndet mellan honom och eleverna är mindre, har han större möjlighet att se och höra elevernas prestationer och därmed upptäcka och korrigera eventuella fel. Daniel menar också att det fysiska avståndet påverkar hans röst och röstläge, och förklarar att han kan prata mer dämpat om han befinner sig närmre eleverna, vilket skapar ett annat förhållningssätt och intimitet än om han sitter långt ifrån och måste prata högt. Detta menar han kan ha en positiv påverkan på såväl det musikaliska resultatet som de individuella relationerna med eleverna.

Jag försöker alltid gå /.../ bort till gitarristerna eller bort till trummisarna och visa liksom och prata och försöka i alla fall växla två ord med dem, inte som grupp, utan som personer. (Daniel)

5.1.3 Sammanfattning och analys

Sammanfattningsvis placerar informanterna sig centralt i klassrummet och förflyttar sig i rummet under lektionerna av olika anledningar. En central placering gör det möjligt för läraren att synas för flera elever samtidigt men också möjligt för läraren att få en god överblick över elevernas prestationer under lektionen. Genom att röra sig runt i rummet har lärarna större möjlighet att förtydliga sina verbala instruktioner, men också upptäcka och korrigera eventuella fel. Därför skulle lärarnas placering i klassrummet kunna beskrivas ha en musikalisk funktion, där eleverna får ledning och stöd i sitt musikaliska lärande. Vidare menar en informant att ett mindre fysiskt avstånd skapar en möjlighet för honom att prata enskilt med eleverna, vilket han upplever har en positiv effekt på de individuella relationerna till eleverna. Förflyttningen verkar ske av en social anledning, det vill säga för att skapa goda relationer till eleverna. Således skulle lärarens placering i klassrummet kunna beskrivas ha både en musikalisk, pedagogisk och en social funktion.

5.2 Kroppsliga rörelser

Denna underrubrik behandlar informanternas utsagor om kroppsliga rörelser och uttryck utifrån sin erfarenhet samt vilka påverkans effekter de anser att det har på eleverna.

5.2.1 Åsa

Åsa förklarar under intervjun att hon utifrån sin erfarenhet av dans och av att uttrycka sig med kroppen, känner sig trygg i sin kropp och upplever därför sitt kroppsliga uttryckssätt som starkare än det verbala. Hon berättar att hennes kroppsspråk har hjälpt henne att uttrycka sig verbalt men menar också att hennes erfarenhet som musiklektör har utvecklat hennes icke-verbala sätt att kommunicera när hon undervisar. Åsa förklarar att hennes kropp kan utgöra ett verktyg, som förstärker budskapet och gör det tydligare.

Jag använder det säkert mer nu än vad jag gjorde i början, absolut för att jag känner att jag behöver göra det /.../ för att få dem att förstå vad jag menar. (Åsa)

5.2.2 Daniel

När det kommer till lärarens kroppshållning och beteende menar Daniel att alla människor genom att bara titta på varandra kan känna av hur någon annan människa mår. Daniel lyfter att lärarens beteende och rörlighet kan överföra en känsla av nervositet och osäkerhet till eleverna, att de icke-verbala signaler som en lärare sänder genom sin kropp kan påverka eleverns uppfattning om läraren. Daniel menar att detta i sin tur skulle kunna påverka undervisningen och elevernas beteende och anser att det är viktigt att som lärare vara lugn och trygg med det han/hon gör.

För arbetsklimatets skull så är det viktigt att man /.../ utstrålar någon sorts självsäkerhet, någon sorts lugn och någon sorts pondus. (Daniel)

Daniel ser ett samband mellan lärares yrkeserfarenhet och kroppsliga signaler. Han menar att musiklektörer efter att ha varit yrkesverksamma ett tag får in en rutin på lektionsupplägg, kunskap om vilket undervisningsmaterial som generellt fungerar i de olika årskurserna, men också om vilket tillvägagångssätt som är att föredra för att uppnå målet med momentet. Denna vana, påpekar Daniel, kan göra att en lärare blir mer

bekvämt och trygg i sin lärarroll vilket han menar kan skapa en känsla av trygghet och tillit hos eleverna.

Men jag tror att och hoppas att... Att man är trygg med ett material resulterar i att man,.. att jag blir en bra lärare. Man vet vad jag snackar om. (Daniel)

5.2.3 Klara

Klara berättar att hon brukar använda sig av kroppsliga rörelser vid teoretiska lektioner, dels för att hjälpa eleverna att behålla koncentrationen men också för att eleverna ska ges möjlighet att använda flera sinnen. Hon lyfter att hennes kroppsrörelser inte är något hon i förväg planerat eller tänker på i stunden, utan menar att sker av sig själv när hon undervisar.

När vi pratar om olika taktarter så brukar jag dansa en sväng vals bara för att visa dem att, nu räknar jag till tre /.../ När man talar en stund så blir eleverna trötta och det gäller att behålla deras fokus och då kan en sådan grej som lite moonwalk /.../ göra att de 'Oj, vad händer nu?' (Klara)

Klara anser att det är av relevans som lärare att kunna uttrycka sig kroppsligt, då elever är olika och lär sig bäst på olika sätt.

Det är ju så vissa elever är ju väldigt visuella och vissa är väldigt auditiva och vissa är väl lite en blandning kanske. (Klara)

Vidare upplever Klara att hennes erfarenhet har påverkat hennes beteende och hur hon är som lärare. Hon förklarar att hon känner sig mer säker och trygg i sin lärarroll, att hon är mer avslappnad idag än vad hon var sitt första yrkesverksamma år. Hon belyser att detta inte handlar om att hon på något vis skulle vara mindre energisk, då hon fortfarande känner en stark passion för sitt yrke, utan menar att hennes yrkeserfarenhet har främjat hennes förmåga att känna ett lugn när hon undervisar. Detta tror hon att eleverna både kan se och känna under lektionerna.

Nu är jag mer lugn och kan slappna av i den roll jag har helt enkelt och då klart att det syns på mitt kroppsspråk /.../ alla elever vill väl ha en avslappnad lärare som vet vad den håller på med /.../ jag känner mig trygg i det som jag gör. (Klara)

Vid intervjuens slut får Klara möjlighet att kommentera sina intryck utifrån filmen. Hon upplever att hon använder sin kropp som ett effektivt verktyg till sin fördel när hon undervisar, som främjar både henne själv men också elevernas lärande.

Hade jag varit helt stel och inte gjort någonting så hade det nog varit mycket mer röst som hade fått jobba. (Klara)

5.2.4 Susanne

Susanne anser att det kroppsliga uttrycket kan avslöja en lärares innersta tankar och känslor och menar att nyexaminerade lärare, som inte har yrkesvana, tenderar att signalera detta till sina elever.

Jag tror kroppsspråket säger jättemycket, om man är /.../ osäker så syns det på kroppen /.../ och är säker så syns det också. (Susanne)

Vidare menar Susanne att en lärares humör och sinnesstämning kan påverka eleverna och arbetsklimatet.

Om man är pigg och glad inom sig, då känner man ju att man speglar av det på eleverna väldigt tydligt. (Susanne)

Susanne anser att hon inte kan styra över sin kropp genom att medvetet bestämma att hon ska bete sig och göra på ett visst sätt. Däremot anser hon att hennes sinnesstämning kan påverka hennes kroppsliga uttryck, att hon genom tankens kraft kan påverka sig själv och därigenom påverka vilka signaler hon sänder till sin omgivning.

Om man istället för att bli arg, så blir man motsatsen, så kopplar man av och då har man, är man ju lugn i kroppen. (Susanne)

Vid upprepade gånger under intervjun talar Susanne om att hon upplever och ser stress på filmen. Susanne förklarar att hon ofta blir mer rörlig när hon vill arbeta effektivt och menar att detta tycks påverka eleverna, som betar sig likadant. På Susannes lektion är eleverna utplacerade i musiksalen och i intilliggande rum för att öva enskilt i små grupper och hon går runt till eleverna i de rum de befinner sig i för att hjälpa dem. När Susanne ser sig själv på film anser hon att hennes lektion skulle kunna bli bättre om hon själv drog ner på sitt tempo, både vad gäller enskilda verbala instruktioner men också om hon tog sig längre tid till att förevisa eleverna. Hon förklarar att hon upplever att

hon genom sitt snabba rörelsemönster och kroppsspråk sänder icke-verbala signaler, som påverkar eleverna. Vidare berättar Susanne att hon tycker att det är lärorikt att se sig själv på film och säger:

...man kan ju minska ner på rörelserna, mycket, tänker jag. (Susanne)

När lektionen närmar sig sitt slut samlas eleverna på stolar framför Susanne och utifrån lektionens innehåll vill hon att eleverna ska lära sig innebörden av ordet *riff*. Det hon gör är att hon säger ordet först och ber eleverna tillsammans i kör upprepa ordet efter henne, vilket sker några gånger. När Susanne ser detta på film, uppmärksammar hon en kroppsrörelse som hon utför samtidigt som hon säger ordet ”riff” och kommenterar detta på följande sätt:

...då har man liksom orden till en rörelse /.../ då kan man komma ihåg det lite lättare. (Susanne)

5.2.5 Sammanfattning och analys

Ett gemensamt drag är att informanterna menar att deras kroppsliga utstrålning och rörelser har utvecklats utifrån deras yrkeserfarenhet. Det verkar dock också finnas skillnader mellan medvetna och omedvetna handlingar. Till exempel verkade videodokumentation bidra till ökad medvetenhet hos en informant om snabbheten i sitt kroppsliga rörelsemönster, något hon tidigare inte hade tänkt på. Detta kan tyda på att informanterna i stunden inte är medvetna om *alla* kroppens icke-verbala signaler. Vidare verkar lärarnas inre känsla och möjligen också personlighet påverka vilka signaler de sänder genom sin kropp.

Tre informanter förklarar att de uttrycker sig med kroppsliga rörelser dels för att få eleverna att förstå vad de menar men också för att få elevernas uppmärksamhet, uppehålla ett fokus och intresse. Detta är handlingar som skulle kunna tänkas härstamma från upplevda erfarenheter om vad som är effektivt i en undervisningssituation. Utifrån detta kan kroppsliga rörelser beskrivas fylla en viktig funktion för hur eleverna uppfattar den information som läraren försöker förmedla och därför också vara en viktig del av läraryrket. Utifrån informanternas utsagor kan yrkeserfarenhet sägas vara av betydelse för hur musikleärarna *medvetet* använder sin kropp när de undervisar.

5.3 Händer och gestik

I denna underrubrik presenteras informanternas uttalanden om hur och varför de använder gester i sin musikundervisning.

5.3.1 Åsa

Åsas lektion börjar med en kort gemensam samling där hon står framför och pratar med eleverna som sitter i en halvcirkel på två rader runt henne. Innan de får öva enskilt på sina instrument stämmer hon av med eleverna vem som avser att spela på de olika instrumenten under lektionen. När hon ställer frågan ”Hur många hade tänkt fortsätta på samma?” räcker hon själv upp handen framför eleverna. De flesta eleverna gör likadant och räcker upp sina händer i luften, utan några verbala ljud eller kommentarer. Vid det här tillfället stoppade jag filmen och bad Åsa kommentera det hon sett och då förklarar hon att hon brukar göra på detta sätt inför sina yngre elever som går i årskurs fyra, att det verkar ha en positiv effekt och inflytande på både de enskilda eleverna men också på hela gruppen och att hon därför även gör på detta sätt med sina äldre elever.

...man får snabbare resultat /.../ om jag räcker upp en hand så blir de på hugget och gör likadant. (Åsa)

Efter den gemensamma samlingen skall eleverna först öva enskilt en stund på sina instrument innan hela gruppen spelar tillsammans. Åsa förklarar att hon, när den gemensamma samlingen är slut, precis innan eleverna sprids ut i klassrummet, brukar peka med händerna på eleverna och därefter åt vilket håll de ska gå och var instrumenten finns. Detta menar hon att hon gör avsiktligt för att tydligt visa eleverna vad hon vill att de ska gå och göra, när de ska arbeta enskilt.

’Ni där, ni går dit’ och pekar mot pianona och ’ni där, ni går dit’ /.../ att man pekar åt vilket håll de ska gå sen. Kanske simpelt, men ändå! (Åsa)

Åsa berättar att ljudnivån på hennes musiklektioner kan variera mycket utifrån elevgrupp men också utifrån vilket moment som är aktuellt. Åsa väljer att stoppa filmen för att kommentera det hon sett när alla elever övar enskilt på sina instrument. Hon menar att ljudnivån i detta sammanhang kan påverka enskilda verbala instruktioner negativt, då dessa kan vara svåra att höra och att hon därför medvetet använder gester och rörelser för att förstärka och tydliggöra sitt verbala meddelande. I detta fall pekar

hon mot tavlan där ackorden finns uppskrivna samtidigt som hon uppmanar eleven att titta dit.

...det är mycket liv på musiklektionerna, så att när de väl sätter igång och börjar träna så då får jag förstärka det genom att 'titta på tavlan' eller /.../ 'ja, gå och hämta pappret *där* borta'. (Åsa)

När Åsa leder gruppen i gemensamt spel står hon vid den vita tavlan och pekar i puls på de utskrivna ackorden. Vid ett tillfälle kan man på filmen se hur hon gestikulerar trumkompet i luften samtidigt som eleverna spelar. Hon kommenterar denna rörelse såhär:

...jag visade trummisen /.../ hur hon ska spela, var hon ska betona /.../ för att jag tror att hon lätt kommer in på baktakt kanske eller så. (Åsa)

5.3.2 Daniel

Daniel menar att alla elever förstår vad han menar om han sätter ett pekfinger framför sin mun när de pratar. Vidare säger han att det kan vara ett effektivt sätt att dämpa och få eleverna att bli tysta, utan att han själv behöver säga något. På samma sätt säger han att en hand vid örat kan signalera till eleverna att han inte hör vad de säger och att de måste prata högre. Daniel upplever även att han, genom gester i ensemble-situationer kan förmedla till eleverna hur han vill ska att de ska spela dynamiskt.

...när de ska spela svagare att man gör en rörelse med händerna neråt eller kanske hyssjar med munnen. (Daniel)

När eleverna ska spela tillsammans under Daniels lektion står han framme vid den vita tavlan och pekar med en trumpinne i puls på ackorden. Han säger under intervjun att detta är ett tillvägagångssätt han gjort i många år och anser att det musikaliska resultatet blir bättre om han pekar.

Man få ju inte glömma att för de allra flesta elever så är det här att spela tillsammans, det har de inte gjort innan och det, det är jättemycket att tänka på. Det är fingrar och det är puls och 'var är jag någonstans?' /.../ kan man hjälpa dem på traven med det där, peka på var de är och sådär, vara tydlig med det... det får man nog göra. (Daniel)

Daniel menar att kommunikation mellan musiklärare och elever sker såväl verbalt som icke-verbalt. Han anser att det finns likheter mellan hans yrke som musiklärare och dirigenter som leder orkestrar och lyfter sin åsikt om att båda yrkena kräver en viss kroppslig kunskap och användning.

Det hade blivit svårt om man /.../ inte fick gestikulera, det tror det är rätt så viktigt på något sätt /.../ att man styr med både kropp och tal. (Daniel)

Daniel anser att det sällan räcker att enbart verbalt tala om för elever hur de ska spela, då musiktermer tycks bli lösryckta och oförståeliga begrepp. På samma sätt är hans uppfattning att det inte räcker att tala om för eleverna att de ska komma in och börja spela efter ett visst antal takter, utan menar att eleverna behöver påminnelser och hjälp med det. När Daniel under lektionen vill att keyboardisterna ska spela ackordrundan, räknar han in verbalt och pekar med en cirkelrörelse mot keyboardisterna, som börjar spela. Övriga elever sitter tysta vid sina respektive instrument. Daniel menar att:

Man pekar in dem nästan som att jag fått för mig att dirigenten gör i en orkester /.../ även om man har sagt till dem att, 'nu är ni med från början' och 'ni kommer in på sticket' eller vad det är... /.../ om man fostrar dem in i det, att de ska titta på mig, då gör de ju det, så att säga, om de vet att de får hjälp. (Daniel)

Daniel menar att han medvetet brukar använda sin kropp när han undervisar. Han förklarar att han brukar uppmana elever i olika instrumentgrupper att fokusera på en av hans kroppsdelar, såsom till exempel att titta på hans hand eller fot, om de behöver stöd att komma ihåg hur de ska spela eller liknande.

Ja, konkret så är det ju ofta att man rytmiserar med handen /.../ säger till de som spelar piano till exempel att, titta på min högerhand, det är rätt rytm /.../ och trummisar /.../ 'min vänsterhand är er virveltrumma' så att de har något och hänga upp sig på. (Daniel)

Vid ett tillfälle under Daniels lektion gör han en inräkning till trummisarna samtidigt som han gestikulerar trumkompet. Eleverna börjar spela redan under inräkningen, varpå Daniel avbryter sin inräkning, inväntar tystnad och räknar in på nytt. När han kommenterar denna sekvens förklarar han att han förespråkar att gestikulera ett trumkomp eftersom det, även om det blir spegelvänt för eleverna, brukar generera ett gott resultat. På detta sätt menar Daniel att eleverna, genom hans gester och verbala

inräkning *ett å, två å, tre å, fyr*, kan både se och höra att åttondelarna kommer på hi-hat. Daniel tror att anledningen till att eleverna börjar spela redan under inräkningen, är att eleverna vill testa själva och se om de kan kompet.

De vill väl ha ett kvitto på att de gör rätt så snabbt som möjligt. (Daniel)

När lektionen fortlöpt en längre tid vill Daniel att keyboardisterna ska lägga till ett moment i sitt komp, att spela en slinga på fem toner som återkommer vid ett fåtal tillfällen under låten. Daniel sjunger tonerna på tonnamn och visar genom sina armar, hand- och fingerrörelser hur de ska göra samt hurdan rytmen är. Daniel håller sina armar i luften, där handen som han håller trumpinnen i är horisontell och andra handen är vertikal. Han kommenterar filmklippet på följande sätt:

Ja, det handlar om tid också... Man ska gå runt och visa alla. Man har en förhoppning om att det kanske räcker om jag visar här i luften såhär, luftspela det och trumstocken får symbolisera någon sorts piano, men jag tror de fattar det ändå. (Daniel)

Eleverna övar och spelar låten från sin början till sitt slut, men avbryts varje gång Daniel upplever problem av något slag, till exempel att någon elev vid återkommande tillfällen tar fel ackord eller liknande. När låten närmar sig sitt slut, gestikulerar Daniel ett crash-slag med ena handen mot de elever som spelar trummor, som följer anvisningen. Alla elever, på respektive instrument, slutar spela samtidigt. Daniel kommenterar detta på följande sätt:

Är man tydlig med och vifta till någonstans i sista takten och man höjer på ögonbrynen och liksom påkallar deras uppmärksamhet och sen så slår av med näven i luften /.../ De lär sig mitt kroppsspråk /.../ de vet vad grejor betyder. (Daniel)

5.3.3 Klara

Klara menar att elever tenderar att öka i puls när de fokuserar på att själv göra rätt och menar att hennes rörelser och gester kan gynna gruppens gemensamma musicerande. Hon uppmanar ofta eleverna om att titta på henne och försöker förklara för dem att hon finns där som ett stöd för att visa vilket ackord de ska spela, men också för att leda dem i en gemensam puls. Klara talar om att hon ibland, utifrån mål och moment, använder sig av redan inspelade trummor i sin undervisning och menar att en stabil och trygg puls

främjar förmågan att kunna spela i grupp. På detta sätt kan hon själv leda och visa gruppen i form av att peka på tavlan eller gestikulera i syfte att synkronisera nedslagen.

Jag får ju ibland säga att de ska titta på mig, förstå att jag visar någonting, för att ibland är de ju så inne i sitt eget och koncentrerar sig, liksom 'titta på mig' och även 'titta på pulshanden som går på tavlan i de olika takterna'. (Klara)

Vidare talar hon om att hon upplever skillnad på elevers prestationer utifrån sitt sätt att använda sina händer vid gemensamt spel. Hon menar att eleverna hjälps av att hon pekar på ackorden på tavlan genom att de då vet vilket ackord de ska spela och var de är i ackordanalysen.

Min erfarenhet är ju att när jag står och pekar så är alla med och när jag släpper det så blir det lite svårare. (Klara)

Klara berättar att hon brukar gestikulera trumkompet i luften, om hon upplever att en elev är osäker eller tenderar att spela i baktakt.

När någon spelar trummor brukar jag, om den är ur takt, så brukar jag visualisera trumsetet i kroppen /.../ för det har jag förstått att det fungerar för då ser de, nu stampar hon, då ska jag också stampa eller slå på bastrumman då. (Klara)

På filmen kan man vid ett tillfälle höra att en elev börjar prata samtidigt som någon annan talar. När detta sker sträcker Klara ut en arm mot eleven, men fortsätter att ge uppmärksamhet till den elev som fått tillåtelse att tala, varpå den andra eleven tystnar. Klara förklarar att hennes kroppsliga uttryck och gester kan påverka elevernas disciplin.

Jag tror jag brukar göra så när jag vill ha tyst /.../ så sträcker jag ut handen och bara pekar på dem och... så att 'jag ser dig' men jag kanske inte säger det. (Klara)

5.3.4 Susanne

Under Susannes lektion får eleverna främst öva enskilt i små grupper, som hon cirkulerar mellan för att hjälpa. När musiklektionen börjar närma sig sitt slut samlas eleverna och får i turordning uttala sig om dagens lektion. En elev börjar prata samtidigt som en annan har ordet och när detta sker tittar Susanne på eleven och gör en handrörelse mot denne. Susanne blir ombedd att kommentera det hon nyligen sett.

Eftersom hon inte kommenterar sina egna rörelser, spolas filmen tillbaka något och samma sekvens visas igen. Hon säger följande:

'Schy!' och så pekade jag på honom och såg sträng ut /.../ det var ingen medveten gest. (Susanne)

Några elever blir även ombudda att spela upp den slinga de övat på under lektionen för de andra i gruppen. När en elev inte spelar rytmiskt korrekt, det vill säga en synkop som ligger på det första slaget, gör Susanne en handrörelse neråt mot golvet samtidigt som eleven försöker att spela sekvensen. Susanne blir ombedd att kommentera sina rörelser på filmklippet, men då hon inte nämner något om denna gest, spolas filmen tillbaka något och stoppas direkt efter att den är utförd. Hon säger följande:

Jag vet inte vad viftandet är, det betyder nog pausen tror jag, /.../ ett å två å tre... tror jag. (Susanne)

Vidare menar hon att hon inte tror att denna gest är till någon hjälp för eleven utan tror att den distraherar mer än vad den gör nytta.

5.3.5 Sammanfattning och analys

Sammanfattningsvis använder informanterna gester i olika avseenden när de undervisar. Vissa undervisningsmoment påverkar musiklärarnas förmåga att göra sig verbalt hörda, vilket gör att gester används för att förstärka eller ersätta det verbala språket.

Några informanter menar att de brukar stödja eleverna enskilt i gruppssammanhang genom att rytmiskt gestikulera på fiktiva instrument, peka på ackorden på tavlan eller leda deras insatser och musikens dynamik vid gemensamt spel. Musiklärarna använder sig av gester för att kommunicera hur de vill att musiken ska gestaltas och därför kan deras användning av gester beskrivas ha en musikalisk funktion. Samma gest kan fylla *olika musikaliska funktioner*. När lärarna pekar på ackordanalysen på tavlan får de enskilda eleverna stöd i att veta vilket ackord de ska spela men blir även ledda i en gemensam puls. Att, till exempel, gestikulera ett trumkomp på ett fiktivt instrument kan både användas för att instruera en elev hur den ska spela och att stödja en elev att minnas kompet när de musicerar tillsammans. En informant är av uppfattningen att en gest, som utförs för att rytmiskt stödja eleverna, kan ha en distraherande effekt. Samma

gest kan även fylla *olika* funktioner, det vill säga användas för att påverka musikens dynamik (musikalisk funktion) eller användas för att signalera till eleverna att de ska bli tysta (social funktion). Utifrån informanternas utsagor kan dessa gester ta sig i uttryck på olika sätt utifrån vilken lärare som utför dem. Resultatet visar också att en gest sällan förekommer ensamt, utan sker parallellt med något annat uttryck, det vill säga kompletteras av till exempel en kroppsrörelse, ett ansiktsuttryck eller en blick.

5.4 Ögon och ansiktsuttryck

Denna underrubrik lyfter informanternas uttalanden om ögonkontakt till sina elever och belyser dess mångfaldiga funktion utifrån såväl lärare- som elevperspektiv.

5.4.1 Åsa

När Åsa talar och informerar eleverna i mikrofon efter att de samlats från att ha övat enskilt och inför att de ska spela tillsammans börjar en trummis plötsligt att spela sitt komp. Åsa tystnar och vänder huvudet och tittar på eleven, som slutar spela. När sekvensen visas första gången under intervjun reagerar inte Åsa på vad som sker och vad hon kroppsligt gör, eller vilken effekt det får på trummisen. Filmen spolas tillbaka och samma sekvens visas ännu en gång. Åsa menar att detta är något hon gör omedvetet.

...jag knäppte med fingrarna, tittade och höjde huvudet lite för att jag ville att han skulle vara tyst /.../ så att alla kan höra informationen. (Åsa)

Vidare förklarar Åsa att hon, genom sitt kroppsspråk, brukar signalera till de olika instrumentgrupperna när de ska börja spela, om alla elever ska spela ihop men komma in i låten på olika ställen. Dessa signaler berättar Åsa att hon gör en kort stund innan eleverna ska börja för att påkalla deras uppmärksamhet. Hon menar att det oftast inte räcker med att verbalt berätta för eleverna när de ska komma in, utan menar att de behöver hjälp med det, eftersom musicerandet i sig kräver mycket koncentration för den som är ovan. Därför använder hon gester men framförallt ögonkontakt för att visa eleverna när de ska börja spela. Åsa tycker även att det är viktigt att titta på eleverna, få ögonkontakt och genom detta visa att de är sedda, både som individer men också i syfte

att bekräfta att de spelar rätt. Hon kommenterar ett filmklipp där hon står framme vid tavlan och pekar på de utskrivna ackorden när eleverna spelar tillsammans.

Att man vänder sig om och liksom bekräftar eleverna genom att titta på dem. (Åsa)

5.4.2 Daniel

Vid upprepade tillfällen på filmen hörs frågan, ”Har ni förstått?” följt av en tystnad eller ett mumlande svar från eleverna. Daniel kommenterar ett filmklipp där han precis stått hos gitarristerna, förklarar verbalt och förevisat för dem hur de ska spela. Daniel berättar i intervjun att han kontinuerligt försöker tyda sina elevers kroppsspråk för att avläsa om de förstått vad han menat med sina instruktioner eller inte. Han menar att eleverna på olika diskreta sätt kan tala om för honom om de har förstått eller inte och därmed kan få mer hjälp om så behövs. Daniel anser att en ömsesidig tydlighet gynnar både honom som lärare, hans undervisning och elevernas lärande.

...man kan genom att nicka lite grann eller liksom en blick säga rätt mycket att, jag har förstått eller jag har inte förstått. (Daniel)

Daniel berättar i intervjun att han, genom sin blick och mimik kan tala om för trummisarna när de spelar på fel slag/takt på virveltrumman. Han förklarar att detta ansiktsuttryck inte är någon känsla, utan enbart ett uttryck, vilket eleverna vet och förstår.

5.4.3 Sammanfattning och analys

Sammanfattningsvis var det endast två informanter som uttalade sig om sin användning av ögonen och ansiktsuttryck specifikt. Resultatet visar att informanterna sällan uttrycker sig enbart med ögonen, utan detta uttryck förekommer ofta tillsammans med någon annan kroppslig rörelse eller ett uttryck. Detta skulle kunna tyda på att informanterna inte är fullt medvetna om hur de använder sitt ansikte eller sina ögon när de undervisar, men också vara ett resultat av att de har olika definitioner på vad som ingår i begreppet *kroppsspråk*, som användes under intervjuerna. Möjligen fokuserar informanterna på större rörelser med sin kropp och gester, och uppmärksammar därför *inte* ansiktet och ögonen under filmen, vilket också kan ha påverkat deras utsagor om ansikte och ögon under intervjun.

Musiklärarna söker ögonkontakt med eleverna av olika anledningar, dels för att tala om för olika instrumentgrupper att de ska börja spela men också för att bekräfta enskilda elevers musikaliska insats. Ögonkontakt skulle därför kunna beskrivas fylla en musikalisk funktion. En informant förklarar att hon också söker ögonkontakt med sina elever för att visa dem att de är sedda, vilket gör att lärarens sökande efter ögonkontakt med eleverna också skulle kunna beskrivas fylla en social funktion. Hur lärarens blick är i kombination med övriga kroppsliga uttryck verkar påverka hur eleverna tolkar och uppfattar budskapet.

En informant uttrycker sin önskan om en ömsesidig tydlighet från elevernas sida, vilket han menar skulle kunna underlätta hans arbete väsentligt. Detta tyder på att elevernas icke-verbala kommunikation påverkar hur läraren väljer att kommunicera med sina elever.

6. Resultatdiskussion

I detta kapitel presenteras och diskuteras gemensamma drag ur informanternas uttalanden i relation till tidigare forskning och litteratur som lyfts i litteraturgenomgången utifrån studiens frågeställningar; *Hur ser musklärare på sin användning av kropp, rörelser och icke-verbala uttryck i musikundervisning? Vilka funktioner anser lärarna i studien att deras kroppsliga rörelser och uttryck fyller i undervisningen?* Resultatdiskussionskapitlet är indelat i följande underrubriker; *Kroppsliga rörelser och placering i klassrummet, Gester, Ögon och ansiktsuttryck* samt *Att lära sig över tid*. Informanternas utsagor blir viktiga att diskutera utifrån de råd som lärare ges i litteraturkapitlet.

6.1 Kroppsliga rörelser och placering i klassrummet

Daniel, som förklarar att han alltid försöker röra sig runt bland eleverna och konversera några ord enskilt med dem under sina lektioner, menar att han ser både musikaliska och relationsskapande fördelar med att prata med eleverna en och en. Som Daniel själv förklarar, upplever han en problematik i att visa flera elever på samma gång. Ett antagande, utifrån Daniels uttalande, kan vara att hans grundläggande syfte med sin förflyttning, i första hand, är för att försäkra sig om att eleverna gör rätt och att hans förflyttning i rummet gynnar relationsskapandet. Detta resonemang styrks av Backlund (1991) och Stukát (1995), som anser att lärare som föredrar en och samma placering i rummet kan ge sken av att inte vilja skapa närmre kontakt med sina elever.

Som nämndes i inledningen råddes jag under min första praktik att peka i puls på de utskrivna ackorden på den vita tavlan. Att peka på ackorden, som även Klara förklarar att hon gör för att hjälpa eleverna i musicerandet (se avsnitt 5.3.3), skulle som rörelse kunna sägas fylla en musikalisk funktion och vara till fördel för undervisningen men den kan också problematiseras. I det fall musklärare upplever att de *måste* peka på ackordanalysen för att stödja och leda gruppen, skulle ett rimligt antagande vara att lärare kan tendera att bli låsta vid sin placering under lektionen, vilket utifrån ovanstående diskussion kan missgynna skapandet av relationer mellan lärare och elever. Utifrån detta är min uppfattning att det är av stor relevans för blivande musklärare att vara medvetna om de för- och nackdelar som kroppsliga rörelser och placering i

klassrummet kan innebära så de kan påverka såväl undervisningen som relationerna till eleverna positivt.

Åsa säger under intervjun att hon brukar gå fram till eleverna och flytta deras fingrar till rätt band och sträng på gitarren om hon anser att det behövs för att eleverna skall göra rätt. Här skulle lärarens förflyttning i klassrummet kunna sägas ske av en naturlig anledning, vilket Stukát (1995) menar kan gynna undervisningssituationen. Däremot skulle det också kunna få en elev att känna sig obekvämt då läraren kommer in i *intimzonen* (Backlund, 1991) genom att fysiskt ta i och flytta elevens fingrar. När Åsa ser sig på film under intervjun gå fram till eleverna och flytta deras fingrar, anmärker hon inte på händelsen. Detta skulle möjligen kunna vara en effekt av det statusförhållande som finns mellan lärare och elever (Stukát, 1995). Dock förklarar Backlund (1991) att det finns yrkeskategorier där ett mindre fysiskt avstånd är outtalat accepterat. Läraryrket skulle möjligen kunna ingå bland dessa, men frågan är om samma fysiska avstånd skulle vara lika accepterat i ett annat skolämne? Att handlingen verkar ske naturligt skulle också kunna tyda på att det finns en kultur i musikklassrummet där dessa avstånd och handlingar är accepterade och tillåtna (Backlund, 1991; Stukát, 1995).

Ovanstående diskussion ger upphov till följande frågor. För det första, var finns den optimala balansen mellan tydlighet från läraren och fysisk distans eller närhet till eleverna? För det andra, står dessa två faktorer alls i ett motsatsförhållande eller i en beroendeställning till varandra, eller är det möjligt att uppnå en effektiv undervisning utan att negativt påverka relationen mellan elev och lärare? Kan klassrummet förändras så att läraren kan undvika att placera sig för långt bort från eleverna, men samtidigt undervisa med önskvärd effektivitet?

Flera informanter förklarar att de använder kroppsliga rörelser som ett komplement till det verbala språket för att bland annat uppehålla elevernas koncentration eller för att främja elevernas förmåga att minnas. Stukát (1995) menar att lärares kroppsliga rörelser kan både gynna kommunikationen mellan lärare och elever men också höja lärarens förmåga till, och känsla av inlevelse. Klara berättar att hon brukar undervisa tretakt genom dans och verbala instruktioner vilket, utifrån hennes utsagor, tar sig i uttryck *omedvetet* i stunden. Kan det vara så att Klaras kroppsliga rörelser uppstår utifrån

innehållet i det hon försöker förmedla när hon undervisar, som i sin tur, enligt Stukát (1995), kan ha en positiv effekt på både det budskap som hon försöker förmedla, på henne själv och på undervisningssituationen? Jensen (2012) förespråkar att lärare medvetet bör använda sig av flera uttryckssätt när de undervisar för att ge eleverna möjlighet att uppfatta budskapet genom flera sinnesmodaliteter, genom såväl syn som hörsel, vilket han menar kan främja förmågan att lättare minnas ett budskap. Även om Klara menar att den dans som uppstår tillsammans med hennes användande av sin röst sker *omedvetet*, så skulle detta enligt Jensens (2012) resonemang innebära en positiv effekt på elevernas lärande genom att de både får en visuell och en auditiv upplevelse. Utifrån den diskussion som förts ser jag det som högst relevant att som lärare kunna uttrycka sig kroppsligt för att påverka undervisningen och elevernas lärande positivt. Därför anser jag att kunskap om icke-verbal kommunikation bör implementeras mer i musiklärarutbildningen för att göra blivande lärare mer medvetna om hur de kan påverka sin undervisning positivt.

6.2 Gester

Denna underrubrik behandlar hur och varför informanterna använder sig av gester när de undervisar.

6.2.1 Instruktion och stöd

Tre informanter förklarar att de ofta visar eleverna hur de ska spela genom att gestikulera på fiktiva instrument, något som enligt Backlund (1991) skulle kunna definieras som *beskrivande gester*. Daniel menar att en fördel med detta är att han genom att förevisa på fiktiva instrument kan instruera flera elever samtidigt. Det skulle kunna antas att detta agerande syftar till att effektivisera undervisningen, men det kan också problematiseras i relation till Backlund (1991) och Jensen (2012) som menar att en lärare bör ta i beaktning att elever uppfattar budskap utifrån sina egna erfarenheter, ett resonemang som här skulle göra gällande är att det krävs en viss nivå av förkunskap hos eleverna för att de ska kunna uppfatta och tillgodogöra sig den information som läraren ger via användandet av dessa fiktiva instrument. En avsaknad av dessa förkunskaper skulle kunna medföra konsekvenser i att eleverna inte förstår lärarens instruktioner fullt ut. Detta föder ett antagande om att instruktioner via användandet av fiktiva instrument enbart effektiviserar undervisningen om eleverna har de förkunskaper

som krävs, och att det om så inte är fallet snarare skulle ha en motsatt effekt då instruktionen skulle kunna uppfattas som otydlig och behöva upprepas eller förklaras ytterligare.

Daniel säger under intervjun att han uppfattar anledningen till att eleverna börjar spela redan när han räknar in beror på att de vill prova trumkompet som de nyss blivit instruerade att spela. Ställs uttalandet i relation till Backlund (1991) avseende *beskrivande* respektive *signalerande gester*, skulle händelsen även kunna tyda på att eleverna har tolkat Daniels gester som en uppmaning att börja spela snarare än en förberedande instruktion. Detta resonemang kan också knytas till hur Battersby (2009) samt Nilsson och Waldemarson (2011) menar att olika gester kan betyda olika saker utifrån sammanhangen i vilka de förekommer – om det är så att Daniel använder ett liknande rörelsemönster även när han instruerar eleverna om hur de ska spela och vill höra eleverna spela det han visar, så skulle det kunna vara möjligt att eleverna tolkar hans signal i detta sammanhang på ett liknande sätt, vilket resulterar i att de börjar spela under Daniels inräkning. Utifrån ovanstående diskussion är min uppfattning att det kan vara av relevans att som musiklejare vara tydlig med att kommunicera till eleverna vad olika rörelser betyder och att om möjligt använda olika gestikulationer utifrån vad som avses med rörelsen.

Inga informanter tar under intervjuerna upp några konsekvenser av användandet av fiktiva instrument utan påtalar endast fördelarna, till exempel just att läraren har möjlighet att instruera flera elever samtidigt, eller att stödja eleverna i deras musicerande. Då Daniel uttrycker att det i huvudsak är elevantal och tid till förfogande som styr lärarens val av vissa tillvägagångssätt och då Battersby (2009) menar att lärare ofta är omedvetna om hur användandet av gester kan påverka enskilda individers lärande i olika situationer, skulle det kunna vara rimligt att anta att lärarnas användning av gester styrs av ett antal yttre påverkansfaktorer, men också att det finns en risk i att lärarna är omedvetna om hur deras gester egentligen påverkar eleverna och deras lärande.

I egenskap av blivande musiklejare känner jag ett stort ansvar för mina blivande elever – att de ska få hög kvalitet på sin undervisning och att de ska uppnå de kunskapsmål

som finns. Denna diskussion kring kvalitet och effektivitet har väckt frågor om hur jag kommer att resonera efter att ha fått mer yrkeserfarenhet, det vill säga vilka tillvägagångssätt som jag då anser effektiviserar undervisningen och vilka avvägningar jag väljer att göra.

6.2.2 Förstärkning eller ersättning

Åsa menar att musikundervisning kan innebära höga ljudnivåer – både när eleverna övar enskilt men också när de musicerar tillsammans. På grund av att förmågan att kommunicera via talet kan försvinna vid olika lektionsmoment, kan ett rimligt antagande utifrån detta vara att musikundervisning *kräver* att läraren finner andra sätt att kommunicera med sina elever. Detta resonemang ger upphov till frågor om huruvida lärare som undervisar i andra ämnen än i musik har skilda förutsättningar för verbal kommunikation och hur detta i sådana fall påverkar lärarens icke-verbala kommunikation? Benzners (2012) undersökning visar att lärare har föreställningar om att olika skolämnen påverkar lärares användning av att kommunicera med kroppen, det vill säga att lärare använder sig mer av kroppsliga rörelser och uttryck i sin undervisning inom vissa ämnen än andra. Möjligen kan dessa föreställningar grunda sig just i hur ämnet ger förutsättningar för läraren att kommunicera verbalt med sina elever. Åsa berättar under intervjun att hon brukar förstärka sitt verbala meddelande genom gestikulationer när hon har svårt för att göra sig hörd i syfte att få eleverna att förstå vad hon menar och vill att de ska göra. Utifrån Jensens (2012) resonemang skulle dessa handlingar innebära att den modala densiteten ökar eftersom eleven ges möjlighet att uppfatta budskapet genom såväl syn som hörsel, vilket Jensen (2012) och Nilsson och Waldemarson (2007) menar kan främja förståelsen av budskapet i miljöer med mycket bakgrundsljud som kan störa den verbala informationen. Benzer (2012) menar dock att alla lärare, oavsett ämne eller inriktning, bör vara medvetna om sina kroppsliga rörelser och uttryck för att främja undervisningssituationen för eleverna.

Informanterna menar att gester fyller en musikalisk funktion i undervisningen som gör att de kan kommunicera med sina elever när de musicerar tillsammans och därmed kan styra elevernas insatser och musikens dynamik. Nilsson och Waldemarson (2007) menar att symboler och signaler med händerna kan fylla en viktig funktion i högljudda miljöer för det budskap som kommuniceras, vilket Battersby (2009) menar kan

effektivisera undervisningen. Användandet av *signalerande gester* som kan ersätta verbala ord (Backlund, 1991) kan rimligtvis effektivisera musikundervisningen eftersom lärarna kan kommunicera och leda gruppen utan att stoppa musiken. Daniel menar att dessa gester utifrån sitt sammanhang också kan fylla en social funktion och betyda att eleverna ska dämpa sig eller sluta prata. Således skulle man kunna dra slutsatsen att gester är av vikt för musikleärollen i syfte att effektivisera undervisningen men också för att tillrättavisa elever.

Elever som vistas i en miljö där läraren använder sig av icke-verbala signaler lär sig med tiden att förstå vad dessa betyder (Marchetti & Jensen, 2010), vilket påminner om hur Sandberg Jurström (2009) menar att körledare etablerar ett musikspråk genom sina kroppsliga tecken som fyller en funktion för hur musiken ska gestaltas. Daniel förklarar att eleverna lär sig att förstå vad han menar genom sitt kroppsspråk, vilket pekar mot att musikleärare liksom körledare utvecklar sina egna *handlingsrepertoarer* (Sandberg Jurström, 2009) när de undervisar för att kunna kommunicera med eleverna under lektionerna när ljudnivån är hög och det inte går att kommunicera verbalt.

6.3 Ögon och ansiktsuttryck

Åsa menar att ögonkontakt och ansiktsuttryck är av relevans i hennes musikundervisning, både ur en musikalisk men också ur en social aspekt. Hon menar att ögonkontakt i kombination med en gest kan fungera som ett stöd eller en påminnelse för eleverna att veta när de ska börja spela, något som skulle kunna ses fylla en musikalisk funktion. Åsa förklarar att hon söker elevers ögonkontakt i syfte att de ska känna sig sedda men också för att bekräfta deras musikaliska insats. Jensen (2012) menar att avsaknad av ögonkontakt kan påverka människors uppfattningar om en person negativt. Utifrån Jensens (2012) resonemang kan det argumenteras för att det är av vikt att en musikleärare behärskar förmågan att via ögonkontakt och ansiktsuttryck bekräfta elevernas musikaliska insatser i syfte att skapa bra relationer till dem, då ljudmiljön i klassrummet kanske ofta försvårar eller omöjliggör verbal kommunikation och bekräftelse.

Benzer (2012) menar att ögonkontakt kan vara ett effektivt sätt att sända icke-verbala meddelanden till elever. Frågan är, hur mycket påverkas kommunikationen av

relationen mellan lärare och elev? Kan elever förstå lärares icke-verbala signaler utan att känna honom/henne? Daniel säger (se avsnitt 5.3.2), precis som Marchetti och Jensen (2010) menar, att eleverna med tiden lär sig att förstå hans icke-verbala signaler. Ett rimligt antagande utifrån detta är att den icke-verbala kommunikationen påverkas av relationen mellan lärare och elev. Detta innebär således att en för eleverna okänd lärare behöver vara mycket tydligare än en känd lärare, vars uttryck eleverna har lärt sig tolka och förstå.

Daniel förklarar att han försöker avläsa sina elevers icke-verbala kommunikation när han undervisar vilket påverkar hur han sedan väljer att lägga upp sina följande instruktioner och sin undervisning. Detta tyder på att, som Backlund (1991) menar, förståelsen av det som kommuniceras bygger på ett samspel mellan de inblandade. Utifrån detta skulle man kunna tänka sig att det är av relevans att som lärare kunna tolka sina elevers icke-verbala kommunikation, och därmed också vara flexibel i sitt sätt att instruera. Kan ett antagande vara att lärare, precis som elever lär sig att förstå sin lärares icke-verbala kommunikation, lär sig att förstå sina elevers icke-verbala kommunikation? Detta kan ge upphov till frågor som hur en lärares förmåga att tolka sina elevers icke-verbala kommunikation påverkar dennes val av undervisningsupplägg och kroppsliga kommunikation, och hur detta i sin tur påverkar elevernas lärandeprocess?

Informanterna kommenterar och uttalar sig sällan under intervjuerna specifikt om hur de använder sig av ögon och ansiktsuttryck. Detta kan, utifrån Marchetti och Jensen (2010), tyda på att informanterna inte är fullt medvetna om hur de uttrycker sig. Kan det vara så att lärarens yrkeserfarenhet och tiden som relationen lärare-elever har fört med sig gör så att lärarna blir mindre och mindre medvetna om hur de använder sig av ögon och ansiktsuttryck? Battersby (2009) säger att god ögonkontakt kan ha en positiv påverkan på elevers prestationer - kan det då vara så att lärarna helt enkelt "märker" att det de gör fungerar och får en positiv effekt, utan att reflektera kring eller aktivt jobba med att utveckla sitt eget minspel?

Utifrån ovanstående diskussion är förmågan att kunna kommunicera med eleverna genom dessa uttryck och medvetenhet om hur musiklärare själva gör i praktiken av stor betydelse för att skapa en positiv lärandesituation för eleverna.

6.4 Att lära sig över tid

Resultatet visar att alla informanter är eniga om att deras yrkeserfarenhet har främjat deras inre känsla av trygghet när de undervisar, något de menar tar sig uttryck i att deras kroppar utstrålar lugn och pondus. När Susanne ser sig själv på film under intervjun uppmärksammar och kommenterar hon sitt rörelsemönster. Susanne förklarar att hon tenderar att bli mer rörlig när hon vill jobba effektivt och upplever att detta, precis som Stukát (1995) också menar, kan ha en negativ effekt på eleverna. Battersby (2009) menar att lärare kan sända oavsiktliga signaler genom sina icke-verbala kroppsliga rörelser eftersom tankar och känslor kan vara svåra att påverka och dölja. Elever kan bilda sig en uppfattning om hur en lärares sinnesstämning är genom att studera dess kroppshållning och gångstil (Backlund, 1991). Utifrån detta skulle därför ett rimligt antagande kunna vara lärares vilja till effektivitet påverkar lärares sinnesstämning, kroppsliga rörelser och uttryck, och eleverna. Detta resonemang ger upphov till att ifrågasätta om lärares strävan till effektivitet faktiskt effektiviserar undervisningen eller inte.

Det är möjligt att jag som forskare har påverkat Susanne genom min närvaro och varit en bidragande faktor till hennes snabba rörelsemönster, men samtidigt menar hon att hon *medvetet* kan påverka vilka kroppsliga signaler hon sänder genom tankens kraft. Antas detta vara sant, så borde väl Susanne utifrån sina utsagor under intervjun, om att minska på sina rörelser, ha tänkt att hon skulle lugnat ner sig i stunden under lektionen och därmed minskat sitt snabba rörelsemönster? Är det möjligt att lärares vilja till effektivitet påverkar förmågan att reflektera i stunden över hur kroppsliga rörelsemönster kan uppfattas av och påverka eleverna? Detta pekar mot att lärares yrkeserfarenhet inte nödvändigtvis innebär att de kan få kontroll och medvetenhet om de signaler de skickar genom sina kroppar, men att se sig själva på film skulle kunna möjliggöra större insikt och medvetenhet om vilka kroppsliga signaler de sänder.

7. Slutsatser

Studien syftar till att undersöka hur fyra musklärare ser på sin användning av sina kroppsliga rörelser och uttryck och vilka funktioner de upplever att dessa har i musikundervisningen.

Musiklärarna i denna studie menar att de använder sina kroppsliga rörelser och uttryck i kombination med varandra i olika sammanhang, där de fyller såväl musikaliska som sociala funktioner och har olika syften såsom att få uppmärksamhet, för att förtydliga budskapet men också för att skapa relationer till sina elever.

Resultatet visar att musiklärarnas kroppsliga rörelser och uttryck sker både *medvetet* och *omedvetet* och verkar ta sig i uttryck utifrån deras yrkeserfarenhet och personlighet. Vissa kroppsliga rörelser och uttryck verkar ha utvecklats *medvetet* och med tiden blivit en naturlig del av musikläraryrket och därför blivit något som sker omedvetet i stunden. Det finns kroppsliga rörelser som tycks ske *omedvetet* men verkar kunna synliggöras och samtalas om genom att se sig själv på film men det finns också de rörelser och uttryck som är *omedvetna* för musiklärarna vilka är svåra att prata om.

Med utgångspunkt i att samma rörelse och uttryck kan användas i olika syften har jag i denna studie identifierat tre komponenter som jag huvudsakligen tror påverkar kommunikationen mellan lärare och elever. Dessa är följande: relationen mellan lärare och elever, att eleverna har erfarenhet och förståelse för lärarens icke-verbala kommunikation och att läraren är konsekvent med när och med vilket syfte olika kroppsliga uttryck används. Ponera att en musiklärarvikarie ska undervisa en grupp elever under en lektion. I detta sammanhang finns det *ingen* etablerad relation mellan lärare och elev, eleverna har *ingen* tidigare erfarenhet av vad vikariens olika rörelser och uttryck innebär. Detta tror jag påverkar kommunikationen negativt, som möjligen gör lektionen mer ineffektiv, vilket i sin tur också påverkar elevernas lärande. Min uppfattning är att dessa tre huvudsakliga komponenter skulle kunna vara beroende av varandra för att kommunikationen mellan musklärare och elever ska fungera som bäst, som i sin tur skulle kunna ha en positiv effekt på elevernas lärande.

Resultatet visar att musiklärarna tenderar att komma in i elevernas intima zon. Möjligen påverkas detta fysiska avstånd till eleverna utifrån hur relationen mellan dem är.

Eftersom resultatet visar att vissa lektionsmoment gör det svårt för en musiklärare att höras, är min slutsats att det av stor relevans för musiklärare att kunna kommunicera kroppsligt med sina elever. Lärarna verkar utveckla egna handlingsrepertoarer över tid det vill säga utifrån sin yrkeserfarenhet, och utifrån detta drar jag slutsatsen att det skulle vara relevant för blivande musiklärare att få utbildning om hur de *medvetet* kan använda sig av sin kropp när de undervisar samt att bli uppmärksammade på vilka kroppsliga signaler de sänder och hur dessa kan påverka eleverna. Ett möjligt tillvägagångssätt för att uppnå större medvetenhet kring den egna icke-verbala kommunikationen skulle, enligt denna studie, kunna vara genom att videofilma sig själv i en undervisningssituation och därefter titta på materialet med fokus på de egna kroppsliga rörelserna och uttrycken. Ökad kroppslig medvetenhet för såväl nyutbildade som yrkesvana musiklärare skulle kunna få följande positiva effekter; att risken för missförstånd mellan lärare och elever minskar, att läraren genom en ökad tydlighet i sina kroppsliga rörelser skulle kunna effektivisera undervisningen, eller att elevernas kunskaper befästs ytterligare genom att de undervisas via flera olika intryck.

Min uppfattning är att det skulle vara intressant att genomföra samma undersökning igen men utifrån elevernas perspektiv, det vill säga att undersöka hur elever tolkar sin musiklärares kroppsliga rörelser och uttryck. En frågeställning skulle kunna vara när och hur etableras ett icke-verbalt musikspråk i ett musikklassrum? Vidare skulle det också vara intressant att titta närmre på hur mycket och i vilka sammanhang lärare i andra skolämnen använder sig av gester i sin undervisning.

8. Referenser

Backlund, B. (1991) *Inte bara ord – en bok om talad kommunikation*.

Lund: Studentlitteratur AB

Battersby, S.L. (2009) Nonverbal Communication. Increasing Awareness in the General Music Classroom. *General Music Today*, 22(3), 14-18.

doi:10.1177/1048371309331498

Benzer, A. (2012) Teachers' opinions about the use of body language. *Education*, 132(3), 467-473. Tillgänglig från:

http://www.academia.edu/2342866/Teachers_opinions_about_the_use_of_body_language

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

Ejvegård, R. (2009) *Vetenskaplig metod*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB

Gass, S. M. & Mackey, A. (2000) *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates

Hultberg, C. (2005) Practitioners and researchers in cooperation-method development for qualitative practice-related studies. *Music Education Research*, 7(2), 211-224.

doi: 10.1080/14613800500169449

Jensen, M. (2012) *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.)

Lund: Studentlitteratur AB

Marchetti, E. & Jensen, K (2010) A Meta-study of musicians' non-verbal interaction.
The International Journal of Technology, Knowledge and Society 6(5), 1-11.

Tillgänglig från:

[http://vbn.aau.dk/en/publications/a-metastudy-of-musicians-nonverbal-interaction\(111d40bb-7751-4c19-aba9-6a042cea1c1d\).html](http://vbn.aau.dk/en/publications/a-metastudy-of-musicians-nonverbal-interaction(111d40bb-7751-4c19-aba9-6a042cea1c1d).html)

Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (2007) *Kommunikation – Samspel mellan människor*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB

Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (2011) *Kommunikation för ledare*. (2. uppl.)
Lund: Studentlitteratur AB

Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. (3. uppl.)
Lund: Studentlitteratur AB

Rowe, V. C. (2009) Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, 11(4), 425-437.
doi: 10.1080/14613800903390766

Sandberg Jurström, R. (2009) *Att ge form åt musikaliska gestaltningar – En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*.
Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för musikpedagogik.

Stukát, S. (1995) *Når du dina elever? – Att planera, genomföra och utvärdera muntlig kommunikation*. Lund: Studentlitteratur AB

Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petterson, B. (2011) *God forskningssed*.
Stockholm: Vetenskapsrådet

Bilagor

Bilaga 1: Mail till informanter

Hej,

Jag heter Sofia och studerar till musik- och dramalärare. Hösten 2013 läser jag min sista termin på Musikhögskolan i Malmö och skriver mitt examensarbete. Jag är intresserad av och planerar att utföra en studie där jag avser att undersöka hur musklärare ser på kroppsspråk och rörelser som verktyg för kommunikation. Till detta önskar jag att videofilma en musiklektion, som kommer att utgöra material för intervjun.

Jag kontaktar Er nu för att fråga om det är möjligt för mig att så snart som möjligt videodokumentera en musiklektion och därefter intervjua en musklärare som undervisar årskurserna 7 – 9 från Er skola? Allt material kommer att behandlas konfidentiellt.

Skulle bli glad och tacksam för hjälp!

Vänligen Sofia Sjögren, student vid Musikhögskolan i Malmö

Bilaga 2: Samtycke till videodokumentation

Hej,

Jag heter Sofia och studerar till musik- och dramalärare. Hösten 2013 läser jag min sista termin på Musikhögskolan i Malmö och skriver mitt examensarbete. Jag är intresserad av och planerar att utföra en studie där jag avser att undersöka hur musklärare ser på kroppsspråk och rörelser som verktyg för kommunikation.

Studien kommer att bygga på intervjuer med musklärare. Som underlag för dessa intervjuer vill jag videofilma hur läraren integrerar med eleverna i klassrummet. I samband med att lärarens agerande filmas kommer även elever att synas i videomaterialet, men jag vill lyfta att det är muskläraren och dess interaktion med eleverna som är fokus.

Varken elevernas namn, bostadsort eller skola kommer att nämnas i texten. Eventuella namn som nämns kommer att fingeras. Jag vill försäkra Er om att allt videomaterial kommer att behandlas konfidentiellt och raderas efter studien.

Jag samtycker att

(Elevens namn)

deltar vid videodokumentationen.

Datum

Målsmans namnteckning och namnförtydligande

Har Ni några frågor, är ni välkomna att kontakta mig!

Vänligen Sofia Sjögren, student vid Musikhögskolan i Malmö

Bilaga 3: Intervjuguide

Bakgrund/erfarenhet

- Vad heter du?
- Vad har du för utbildning?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du varit verksam som lärare?
- Vilka årskurser undervisar du?
- Har du undervisat andra årskurser än de du har idag, vilka?

Kroppens icke-verbala kommunikation

- Brukar du medvetet använda ditt kroppsspråk och dina rörelser när du undervisar? I sådana fall, när och på vilket sätt?
- Upplever du någon skillnad på ditt kroppsspråk, ditt sätt att vara när du undervisar idag i jämförelse med när du var nyexaminerad och hur tar det sig sådana fall i uttryck?
- Hur ser du på kroppen som ett kommunikationsmedel? Vilka användningsområden, vilka funktioner upplever du att du har med ditt kroppsspråk eller dina rörelser i musikundervisning?
- Vilka svårigheter upplever du att det finns när man undervisar i musik?
- Upplever du att du har möjlighet att påverka eleverna eller styra klassrumsklimatet med hjälp av någon rörelse eller ditt kroppsspråk? I sådana fall, hur gör du då?
- Hur gör du för att få dina elever att våga uttrycka sig genom musik?