



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Vårterminen 2012

Läroarbete i musik

Anton Larsson

**”Man behöver nästan ha ett fokusområde
på skolan som är bedömning...”**

En kvalitativ intervjustudie om hur
ensemblelärare uppfattar och beskriver bedömning

Handledare: Anna Houmann

Abstract

Title: "You almost need a focus area in school that is assessment...". A qualitative interview study on how ensemble teachers perceive and describe assessment.

Author: Anton Larsson

Keywords: assessment, ensemble, formative, assessment practice, approach to knowledge, motivation

The purpose of this study is to show and analyse how different music teachers perceive and describe assessment. The purpose is also to examine whether and if so how formative assessment is part of the music teachers' practice. The method of data collection has been qualitative and as a basis for the essay four interviews have been conducted with ensemble teachers at upper secondary school.

The results of this study show great variation in music teachers' views of assessment and their assessment practice. The informants show approaches to a formative assessment procedure, but it is not systematized. The conclusion of the study is the lack of a well thought out assessment practice and sufficient competence for assessment in the schools to use assessment in a broader context, where teachers and students assesses the student's learning process together and where assessment and teaching merge into one unit.

Sammanfattning

Titel: ”Man behöver nästan ha ett fokusområde på skolan som är bedömning...”. En kvalitativ intervjustudie om hur ensemblelärare uppfattar och beskriver bedömning.

Författare: Anton Larsson

Sökord: bedömning, ensemble, formativ, bedömningspraktik, kunskapssyn, motivation

Syftet med denna studie är att visa och analysera hur olika musklärare uppfattar och beskriver bedömning. Syftet är också att undersöka om och i så fall hur formativ bedömning är en del av musklärarnas praktik. Metoden för datainsamling har varit kvalitativ och som underlag för uppsatsen har fyra intervjuer med ensemblelärare på gymnasiet genomförts.

Resultatet av studien visar på stor variation i musklärares syn på bedömning och i deras bedömningspraktik. Informanterna visar på ansatser till ett formativt bedömningsförfarande, men det är inte systematiserat. Slutsatsen av studien är att det på skolorna saknas en genomtänkt bedömningspraktik och tillräcklig bedömarkompetens för att kunna använda bedömning i ett vidare perspektiv, där lärare och elev bedömer elevens läroprocess tillsammans och där bedömning och undervisning smälter samman till en enhet.

Förord

Arbetet med den här uppsatsen har varit mer lärorikt och givande än jag först anade. Att fördjupa sig i ett intressant ämne, som jag innan jag började tyckte att jag hade alltför stora kunskapsluckor i, har gett mig ovärderliga och nödvändiga kunskaper som lärare, men även ett sug efter fortsatt förkovring i ämnet. Samtidigt har detta arbete också varit mer slitsamt än jag räknade med. Att skriva ett examensarbete samtidigt som jag som helt nybliven musiklärare arbetat på tre olika skolor med helt olika musikkurser, har inte varit lätt. Inte heller att kombinera detta med familjeliv och eget musicerande. Jag vill rikta ett tack till min handledare Anna Houmann för givande diskussionsträffar och kommentarer på mitt arbete. Ett extra stort tack vill jag rikta till Sara som varit helt outtröttlig med sitt stöd, sina frågor, analyser, förslag och korrekturläsningar. Du är en klippa, Sara!

Och lille Harry, du är min stora sporre som ger mig energi att kämpa på i vått och torrt!

Anton Larsson

Genarp, 2012-06-10

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Arbetets upplägg.....	2
2 Syfte	3
2.1 Forskningsfrågor	3
2.2 Avgränsning.....	3
3 Litteratur- och forskningsöversikt	5
3.1 Definitioner av och syften med bedömning i skolan	5
3.2 Summativ bedömning – ”gästen smakar soppan”	6
3.3 Formativ bedömning – ”kocken smakar soppan”	7
3.4 Feedback och motivation	9
3.5 Bedömning i praktiken.....	11
3.5.1. Stärkt bedömningskompetens	13
3.6 Forskning relaterad till bedömning i musik	14
3.7 Styrdokumenten	15
3.7.1 Ny kunskapssyn	15
3.7.2 Bedömning i läroplanen – en i mångt och mycket formativ process	16
3.7.3 Musikämnet och ensemblekurserna i gymnasiet	17
3.7.4 Gymnasieskolan anno 2011	19
4 Metod	21
4.1 Kvalitativ intervju	21
4.2 Urval av informanter	23
4.3 Intervjuernas genomförande	23
4.4 Etiska överväganden och analys av utfallet	24
5 Resultat	26
5.1 Vad betyder bedömning för mina informanter?.....	26
5.2 Syftet med bedömning	27
5.3 Synen på bedömning	29
5.4 Vad bedöms?	31
5.5 Hur ser bedömningsarbetet ut?.....	34
5.5.1 Självbedömning och kommunikation kring undervisningens och kursens mål	34
5.5.2 Hur arbetar läraren med att se vad eleven kan?	37
5.5.3 Feedback under kursens och kursmomentens gång.....	40
5.5.4 Hur ser det summativa bedömningsförfarandet ut?.....	42

5.5.5 Sammanfattning av resultatet.....	44
6 Diskussion och slutsatser	45
6.1 Resultatdiskussion.....	45
6.1.1 Bedömningens betydelse och syfte	45
6.1.2 Synen på bedömning och kunskap.....	46
6.1.3 Vad bedöms, och hur sker bedömningen?.....	47
6.2 Slutsatser	49
6.3 Vidare forskning	51
Referenser	52
Bilagor	54
Bilaga 1: Intervjuguide	54

1 Inledning

Begreppet bedömning är i ropet inom skolans värld. Med nya läroplaner för alla skolor och åldrar, nya typer av bedömningsgrunder och ett nytt betygssystem, känns det angeläget att ha en klar bild av vad bedömning i skolan syftar till och på vilket sätt bedömning kan användas som ett redskap för lärande och för ett förbättrat arbete i skolan.

I skolan finns bedömning ständigt närvarande, inte minst genom lärarens betygsättning av sina elever. Bedömning är ett begrepp som har intresserat mig under en lång tid. Jag har länge haft uppfattningen att betyg är ett otillräckligt verktyg för att mäta kunskap och inspirera till fortsatt kunskapsutveckling. Samtidigt har jag funderat över hur rättvisa och samtidigt klagörande och motiverande bedömningar kan göras inom det bedömningssystem som finns i skolan idag. Finns det sätt att använda bedömning på som handlar om att synliggöra lärande och inte bara sätta en stämpel på elevers prestationer? Kan eleverna involveras i bedömningen av sig själva och går det att hitta ett arbetssätt i skolan som bidrar till att stärka elevens inre motivation till lärande, utan att yttre motivationsfaktorer står i vägen?

Som nybliven musiklärare, just nu framförallt på gymnasienivå, är jag särskilt intresserad av bedömning inom ensembleämnet. I min studie har jag intervjuat ett antal nyutbildade musiklärare som undervisar i kurserna Ensemble A och Ensemble B på gymnasiet. Vad har ensemblelärare på gymnasiet för tankar kring bedömning och hur arbetar de med bedömning? Speciellt intresserad är jag av begreppet formativ bedömning, vilket är en typ av bedömnings- och lärandemetod som är en ständigt närvarande och pågående process i undervisning (Lundahl, 2011). Därför har jag i mitt examensarbete valt att undersöka om och hur ensemblelärare på gymnasiet arbetar formativt i sitt bedömningsarbete.

Jag har länge haft uppfattningen att den musiklärarutbildning jag har gått har ägnat för lite tid till att studera elevernas läroprocess och hur läraren kan arbeta för att stödja och förbättra den på bästa sätt. Att ett genomarbetat arbetssätt kring bedömning är en stor och viktig del i denna process är tveklöst. Bedömning är en stor del av den professionella lärarrollen, men har samtidigt varit, enligt mig, en liten del av lärarutbildningen. Christian Lundahl (2011) menar i sin bok *Bedömning för lärande* att dåliga bedömningar har en negativ effekt för lärandet. Bedömning använt på rätt sätt är däremot ett kraftfullt redskap för att främja detsamma. Hur kan

vi som arbetar i skolans värld lära oss att använda detta kraftfulla verktyg som bedömning är, eller – för att använda Lundahls ord – hur stärker vi vår bedömarkompetens?

Med anledning av ovanstående har jag gjort en studie kring hur musklärare uppfattar och beskriver bedömning. Jag menar att det är värdefullt för alla som arbetar med bedömning i undervisningssituationer att ha en vid syn på undervisning och bedömning, samt också söka finna vägar att hitta elevers inre motivation som drivkraft till lärande. Jag anser att yttre motivationsmedel som betyg är långt ifrån tillräckliga för att nå vägen till ett aktivt kunskapande som går på djupet, och jag vill i min studie visa att det är viktigt att finna vägar till elevens inre motivation till lärande. Hur kan vi som pedagoger arbeta med inre motivation inom ett skolsystem där betygen är ständigt närvarande?

Olle Zandén (2010) skriver i sin avhandling om kvalitetsuppfattning i musklärarens samtal kring ensemblespel att han anar att många lärare kopplar bedömning till ”obehagliga känslor och betygsättning” (s. 192). Om fokuset för bedömning, istället för att befinna sig kring att mäta uppnådda resultat, flyttas till att aktivt understödja elevernas lärande leder det till att elevernas engagemang och intresse ökar (Lundahl, 2011). Hur kan vi i skolan arbeta med bedömning på ett sådant sätt att vi stöder och motiverar elevens lärandeprocess och inte primärt fokuserar på att värdera ett resultat?

1.1 Arbetets upplägg

I kapitel 2 beskriver jag syftet med mitt arbete och vilka forskningsfrågor jag har valt för att konkretisera uppsatsens syfte, samt diskuterar arbetets avgränsningar. I kapitlet därefter gör jag en genomgång av tidigare forskning kring bedömning, med fokus på formativ bedömning. Jag analyserar även gymnasieskolans styrdokument kring musikämnet och ensemblekurserna. I metodkapitlet beskriver jag mitt val av metod och tillvägagångssätt i min studie, samt hur jag gjort mina analyser av resultatet av intervjuerna.

I resultatkapitlet redovisar jag resultatet av mina intervjuer. Avslutningsvis diskuterar jag och drar egna slutsatser av mitt resultat i diskussionskapitlet.

2 Syfte

Uppsatsens syfte är att visa och analysera hur olika musiklekrare uppfattar och beskriver bedömning. Mitt syfte är vidare att undersöka om och i så fall hur formativ bedömning är en del av musiklekrarnas praktik. Syftet är relevant för att se hur lärare förhåller sig till läroplanens mål och kriterier för kursen Ensemble och sin egen roll som lärare och bedömare av en läroprocess.

2.1 Forskningsfrågor

För att konkretisera uppsatsens syfte och komma åt lärarnas uppfattningar arbetar jag med följande forskningsfrågor:

- *Vad betyder bedömning som begrepp för ensemblelärare?*
- *Vad menar ensemblelärare att bedömning syftar till?*
- *Hur ser ensemblelärare på bedömning?*
- *Vad uppfattar ensemblelärare att det är de ska bedöma hos sina elever?*
- *Hur arbetar ensemblelärare med bedömning?*

2.2 Avgränsning

Jag har i denna studie valt att fördjupa mig i lärares uppfattningar kring och arbete med bedömning. Det betyder att jag inte kommer att fördjupa mig i betygssättning, som jag menar delvis är en annan process. Dels är det en fråga om avgränsning av mitt arbete. En annan anledning är att gymnasiet just nu är inne i en stor förändringsprocess, i vilken betygssystemet är en del, och jag ville göra en undersökning som studerar ett fenomen som inte är en nyhet för mina informanter.

Mina informanter är alla nyutbildade musiklekrare. Jag har gjort detta val av informanter medvetet, då jag ville få beskrivningar från personer som har gått en utbildning som i mångt och mycket liknar min. Även om mina informanter är nyutbildade lärare är min gissning att de, genom sin utbildning och i sitt arbete, har hunnit bilda sig en uppfattning om ämnet och kommit in i en rutin för bedömningsarbetet.

Jag har valt att huvudsakligen relatera min studie till kursen Ensemble A och Ensemble B i

1994 års läroplan för gymnasieskolan, även om min undersökning även delvis sker i ljuset av 2011 års gymnasieskola och dess styrdokument. När jag gör mitt examensarbete är den nya läroplanen, med dess kurser och betygssystem, endast inne på sitt första år och jag har valt att söka svar på mina forskningsfrågor i relation till kurser som mina informanter förhoppningsvis har lite bättre förtrogenhet med.

3 Litteratur- och forskningsöversikt

Nedan redogör jag för den tidigare forskning och de teorier om bedömning och formativ bedömning som är relevanta för min undersökning. Jag börjar med att diskutera bedömning i skolans värld och definitioner och syften med bedömning. Därefter gör jag en överblick kring skillnader mellan summativ och formativ bedömning, och går djupare in i vad formativ bedömning är. Feedback, eller återkoppling, är en av den formativa bedömningens kärnor, varför jag även tar upp forskning kring innehållet i feedback i syftet att fungera formativt. I detta avsnitt diskuterar jag även motivation, då feedback och motivation har många beröringspunkter. Vidare tar jag upp exempel på metoder och instrument som används för att bedöma elevers kunskaper. Avslutningsvis tar jag upp forskning kring bedömning i musik som jag finner relevant för min studie, samt gör en genomgång av gymnasieskolans styrdokument kopplade till ensemblekurserna.

3.1 Definitioner av och syften med bedömning i skolan

Begreppet bedömning är mångfacetterat. Bengt Olsson (2010) beskriver att det inom skolans värld traditionellt finns tre grunder för bedömning; bedömning där syftet är urval till utbildning, bedömning för kontroll av att målen för utbildningen har uppnåtts samt bedömning för att förbättra kvaliteten på undervisning och lärande. Dock menar Olsson att det råder stor begreppsförvirring och att användningen av orden bedömning, betygsättning, utvärdering och värdering ”visar att de inte är enkelt och tydligt urskiljbara” (s. 46). Ur ett rent undervisningsperspektiv menar Skolverket (2011) att det finns fem syften med bedömning som är framträdande. Här beskrivs att bedömningar används för att kartlägga kunskaper, värdera kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper samt att utvärdera undervisning.

Genom betygsättning är bedömning en viktig del av läraryrket. Men bedömning är ett mycket vidare begrepp än så. Under senare tid har synen på bedömning vidgats till att handla om bedömning som en integrerad del av undervisningen och om att använda bedömning som ett sätt att föra lärandet framåt. Bedömning i bemärkelsen att ge ett slutomdöme, exempelvis ett betyg, handlar om bedömning *av* lärande, en så kallad summativ bedömning. Bedömning som istället syftar till att påverka en pågående lärprocess är en bedömning *för* lärande, en så kallad formativ bedömning (Lundahl, 2011; Lindström, 2008). Bedömning är således alldeles för stort för att endast handla om betygsättning och summering av kunskap. I sin avhandling refe-

rerar Olle Zandén till en definition av *assessment* (ordets motsvarighet på engelska) som lyder: "varje process som ger information om studenters tänkande, prestationer eller framsteg" (Crooks, 2007, refererat i Zandén, 2010, s. 46).

Zandén fortsätter med en summering av vad han menar är kärnan i undervisning: "Undervisning handlar om att på ett professionellt sätt underlätta elevers eller studenters lärande genom att arrangera lärsituationer och ge återkoppling med utgångspunkt i didaktiska bedömningar." (Zandén, 2010, s. 55). Syftet med bedömningen blir här att utgöra ett underlag för undervisning. Det skulle gå att tolka Zandén som att undervisning utan bedömning inte är undervisning. Att kunskaper i bedömning – hur, och i vilket syfte – är viktigt för en lärare är därför en slutsats som är tämligen enkel att dra. Även Olsson menar att bedömning är själva kärnan i lärarens profession (Olsson, 2010).

Lars Lindström (2008) tar i sin genomgång, av vad han definierar som kunskapsbedömning använd för pedagogiska syften, upp att det de senaste åren har skett en förskjutning från att bedömning använts för kontroll av vad eleverna lärt sig – i riktning mot att bli ett aktivt redskap som används "för att befrämja och diagnostisera lärsituationer" (s. 13). Han menar också att förskjutningen går mot att bedömning och lärande inte längre hålls isär, utan istället sker fortlöpande.

Ett av de mer centrala syftena med bedömning i skolan tar Dylan Wiliam upp när han säger att "det är bara genom bedömning som vi kan få reda på huruvida det som hänt i klassrummet har producerat det lärande som vi avsåg" (Wiliam, 2011). Om grundantagandet i forskning kring bedömning är att all undervisning är bedömande, är en av konsekvenserna att alla lärare bedömer. I denna studie är det därför relevant att undersöka mina informanternas syn på bedömning och hur bedömningsarbetet går till.

3.2 Summativ bedömning – "gästen smakar soppan"

Vanligtvis gör man en åtskillnad mellan formativ och summativ bedömning. Michael Scriven (1991, refererat i Korp, 2011) som introducerade termerna summativ och formativ liknar summativ bedömning vid att gästen smakar soppan (Scriven, 1991, refererat i Korp, 2011). Ett summativt bedömningsförfarande handlar om att i slutet av en kurs eller ett kursmoment titta på resultaten av utbildning – vad som är uppnått – och sammanfattar elevens kunskaps-

nivå till något kriterium, utan att syfta framåt. Summativ bedömning är en bedömning av lärande (Lundahl, 2011; Lindström, 2008). I en ensemblekurs är till exempel ett summativt bedömningsförfarande att en eller flera lärare bedömer en elevs prestation vid ett uppspel vid termins-/kursslut i syfte att sätta ett betyg på det eleven visade upp vid det tillfället.

3.3 Formativ bedömning – ”kocken smakar soppan”

Den senare tiden har mycket forskning om bedömning handlat om formativ bedömning (*formative assessment*) (Black & Wiliam, 1998, 2009; Jönsson, 2010; Lindström, 2008; Lundahl, 2011; Parr & Timperley, 2010; Sadler, 1989). Bedömning *för* lärande, lärande bedömning, samt pedagogisk bedömning, är andra begrepp som används för att beskriva någonting som i grunden handlar om samma sak (Lundahl, 2011; Lindström, 2008; Jönsson, 2010). Scriven (1991, refererat i Korp, 2011) liknar formativ bedömning vid att kocken smakar soppan. Formativ bedömning är ett bedömningsarbete som är ständigt pågående och syftar till att utveckla elevens kunskaper men även lärarens undervisning under själva utbildningsprocessen (Lundahl, 2011). Bedömning fyller en formativ funktion när den används för att ”ge eleverna relevant återkoppling med syftet att förbättra och stödja deras lärande” (Klapp Lekholm, 2010).

Black och Wiliam (2009) definierar formativ bedömning såhär:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (s. 7)

Deras definition av formativ bedömning säger alltså att beslut som fattas kring nästa steg i undervisningen ska grunda sig på kunskapen om vad eleven har uppnått hittills. Det blir därför viktigt att lärare är medvetna om hur de förhåller sig till elevernas kunskapsnivå. Black och Williams vida definition passar väl in på Royce Sadlers (1989) tre huvudfrågor: För att bedömningen ska fungera formativt och inte enbart summativt behöver eleven ges återkoppling (feedback). Denna behöver ges under tiden för kursen eller kursmomentet och inte efter att det avslutats. Återkopplingen ska innehålla adekvata svar på följande tre frågor:

1. Vilket är målet?
2. Var befinner jag mig nu i förhållande till det målet?
3. Hur ska jag närma mig målet? (s. 121)

Marnie Thompson och Dylan Wiliam (2007) har genom användning av dessa tre frågor tagit fram vad de menar är fem nyckelstrategier för formativ bedömning:

1. Klargöra och skapa delaktighet i intentionerna med undervisningen och kriterierna för att lyckas i sitt lärande.
2. Skapa effektiva diskussioner, aktiviteter och uppgifter som kan visa i vilken utsträckning eleverna har lärt/förstått.
3. Ge återkoppling som för de lärande framåt.
4. Aktivera elever som undervisningsresurser för varandra.
5. Aktivera elever som ägare av sitt eget lärande. (s. 8ff)

När Lindström (2008) talar om syftet med bedömning menar han också att förskjutningen går från att läraren själv gör all bedömning av elevernas kunskaper, mot att ”lärare och elev tillsammans bedömer var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare” (s. 13). Lindströms resonemang om förskjutning av bedömningens syfte handlar med andra ord om en förskjutning i riktning mot att fungera formativt.

I en samtalsguide om undervisning i musikämnet i grundskolan (Sandberg, 2007) tas bedömning upp i särskilt fokus. Här beskrivs formativ bedömning och vad som krävs i ett formativt bedömningsarbete:

Det är viktigt att framhålla att formativt bedömnings sätt ska vara av analytisk karaktär och förutsätter ett nära samspel mellan elev och lärare, med en kontinuerlig återkoppling till elevernas lärprocesser. Eleverna får systematisk och strukturerad respons och bekräftelse. Det ger därmed bättre förutsättningar att reflektera över sitt lärande individuellt och tillsammans med andra i olika sammanhang. (s. 57)

Paul Black och Dylan Wiliam (1998), två tongivande forskare inom bedömningsområdet, tar upp en viktig aspekt av bedömning – nämligen lärarens inställning kring lärande. Om en lärare utgår ifrån att kunskap överförs från en person till en annan, och att förståelse kommer senare, blir formativ bedömning knappast nödvändig. För en lärare som istället ser undervisning som en interaktiv process blir formativ bedömning en nödvändig komponent av undervisningen (Black & Wiliam, 1998).

När bedömning används formativt är den ständigt närvarande i klassrummet. Eleverna själva är involverade i bedömningsarbetet och tar på så sätt en aktiv roll i sin egen lärprocess. Formativ bedömning är en bedömningsmetod som är ett verktyg för elevernas utveckling och inte

enbart för kontroll av uppnådda resultat i förhållande till styrdokumentens mål. Det är av intresse att se hur lärare beskriver sitt bedömningsarbete, om bedömning används formativt och om eleven själv involveras i bedömningarna. Min studie äger därför stor relevans, då dessa frågor tas upp i studien.

3.4 Feedback och motivation

I sin stora genomgång av bedömningsforskning kommer Black och Wiliam (1998) fram till att formativ bedömning ger en stor effekt på lärandet. Lundahl (2011) konstaterar i sin genomgång av bedömningsforskning att effekten av formativ bedömning ökar elevernas lärande med mellan 50 och 100 procent. Elever som blir föremål för formativ bedömning kan alltså lära sig en bestämd kunskapsmängd på halva tiden jämfört med om de inte blivit det. Enligt Sadler (1989) är feedback en grundsten i formativ bedömning, och det finns även med som en av Thompson och Wiliams (2007) nyckelstrategier för detsamma. I detta kapitel diskuterar jag feedback utifrån innehåll och de resultat feedback kan ge.

Syftet med feedback är att föra de lärande framåt. För att fylla den funktionen är det därför viktigt att feedbackens innehåll är noga övervägd. Black och Wiliam (2009) menar att effekten av feedback är beroende av elevens engagemang och självförtroende. Både positiv och negativ feedback kan vara effektiv. Positiv feedback kan vara en motivationshöjare för eleven. Negativ feedback, å sin sida, kan – beroende på mottagarens självförtroende – också fungera som en sporre och en utmaning till fortsatt lärande (s. 27).

Judy Parr och Helen Timperley (2010) gör följande sammanfattning av forskning kring hur man ska ge feedback som syftar till lärande:

The issue with providing assessment for learning feedback is related to working out how to move forward [Black & Wiliam, 1998] along a progression [Harlen, 1998] after noticing a 'gap' [Sadler, 1989] (s.80)

Lindström (2008) beskriver det på ett liknande sätt när han betonar att feedback måste innehålla mer än bara information om utfallet av undervisning. Endast en betygsangivelse eller en summering på en poängskala befrämjar inte lärandet. Resultatet av feedbackens information blir däremot betydande när den innehåller vad som är nästa steg att ta (Lindström, 2008).

Lundahl (2011) menar att feedback behöver rikta sig ”mot uppgiften som ska utföras och innehålla information om hur uppgiften kan utföras mer effektivt” (s. 55). Lundahl upprepar att innehållet i feedbacken ska inrymma Sadlers tre frågor (vart?, var?, hur?). Vidare diskuterar han Hattie och Timperley (2007, i Lundahl, 2011) som analyserat över 7000 studier kring olika former av feedback. De konstaterar att den återkoppling som är minst effektiv är den som kommer i form av beröm, bestraffningar och belöningar – eftersom den inte ger svar på dessa tre frågor och ger ingen ledning om den kunskap som ska inhämtas. Ger feedbacken istället kontinuerliga signaler om vart eleven ska och hur vägen ser ut för att ta sig dit synliggör detta elevens kunskapsutveckling, vilket i sin tur stärker den inre motivationen att arbeta vidare.

En viktig aspekt av lärarens feedback är huruvida den ska innehålla betygsangivelser eller inte. Feedback kan ges på fyra nivåer och kan syfta på (1) uppgiften som ska lösas, (2) arbetsprocessen, (3) regler och metakognitiva begrepp, eller (4) personliga egenskaper. Lundahl (2011) menar att elever ofta tolkar betyg och poängsättning som riktat mot dem själva som personer och att när feedback på uppgift eller process kombineras med ett innehåll som riktas mot eleven själv – exempelvis betyg – kan det ge en kontraproduktiv effekt. Elever som får feedback innehållande både kommentarer och betyg tenderar dessutom att framför allt komma ihåg betygen, vilket är den feedback som säger minst om var eleven befinner sig och vad den bör göra härnäst.

I sin redogörelse för feedback som kan ha negativa effekter på elevers fortsatta lärande tar också Helena Korp (2011) upp feedback som riktar sig mot eleven som person. Hon beskriver även att återkoppling som jämför eleverna med varandra eller som uppfattas som kontrollerande kan ha liknande negativ effekt för lärandet.

Lundahl (2011) gör en distinktion mellan yttre och inre motivation, och att feedback som utgår från yttre motivation (exempelvis betyg som motivation) verkar ha effekt på enklare uppgifter ”men motverkar lösningen av kognitivt mer komplexa problem” (s. 56). Lundahl menar att formativ bedömning är ett redskap för att arbeta gentemot de mer komplexa målen i läroplanen som handlar om att främja kommunikativ utveckling, kreativitet, ansvar och inflytande, och att denna typ av bedömning främjar synlighet, delaktighet och ansvar.

Lundahl går även djupare in på motivation som en intressant aspekt av hur man arbetar i sko-

lan. Han menar att från att tidigare ha fokuserat på prestation, handlar nyare forskning om motivation om kompetens – alltså kunnande. Yttre motivation i form av belöningar och bestraffningar var tidigare hjälpmedlen för att motivera eleven till prestationer. I och med att det faktiska kunnandet kommit i fokus har de yttre motivationsverktygen bytts ut mot konkreta studietekniker. Lundahl menar att det är kompetensen som är vår yttersta drivkraft och att det är det som motiverar oss. ”Det är inte resultatet som är målet utan kunnandet och återkoppling som visar att vi lär oss stärker vår inre motivation.” (s. 63). Lundahl menar att återkopplingen i skolan ska söka stimulera eleverna att fokusera sig på kunnande och tänkande, istället för endast ”de symboliska resultaten av prestationer”. Detta skulle enligt honom rimligtvis leda till att motivationen för skolarbete kan öka. Vidare hänvisar han till Daniel Pink som menar att utöver känslan att man lär sig, är även delaktighet samt ansvar och möjlighet till självstyrelse saker som främjar inre motivation (Pink, 2010, i Lundahl, 2011).

Feedback, som den används här, är alltså en medveten metod som berör långt mer än att man ofta berömmar sina elever i allmänhet eller bannar dem när de inte har gjort sin läxa. Feedback med rätt innehåll stärker elevens kunskapsutveckling och kan fungera som ett viktigt verktyg för ökad motivation. Att ge feedback är således något man som lärare bör lära sig och inkorporera i sin undervisning. Därför är det intressant att se hur lärare beskriver att de kommunicerar bedömningar till sina elever och om denna form av bedömningskommunikation används i undervisningen. Detta är en av de saker jag tar upp i min studie.

3.5 Bedömning i praktiken

Korp (2011) beskriver olika metoder och instrument som används för att bedöma de kunskaper eleven har. Jag väljer här att ta upp de delar jag finner relevant att diskutera i min studie. Korp gör en åtskillnad mellan konventionella och alternativa prov. Vad som är en konventionell metod för kunskapsbedömning i ett ämne behöver inte klassas likadant i ett annat. Hon beskriver dock arketyper för konventionella prov som ”ett papper med ett antal skriftliga frågor, som ska besvaras av eleverna individuellt, på en viss tid och under övervakning” (s. 59). Korp jämför den kunskapsform som testas i denna typ av prov, om de har fasta svarsalternativ, med det lägsta kunskapssteget i psykologen Benjamin Blooms taxonomi – där kunskapen som ska visas upp kan memoreras och återges men kräver ingen bearbetning.

Alternativa prov fyller ett mångt bredare spektra av arbetssätt. Korp menar att alternativa prov uppfyller några av följande kriterier: 1) Det består av praktiska uppgifter 2) har inte fasta svarsalternativ, vilket gör att sättet att lösa uppgiften på i princip kan varieras i det oändliga 3) inriktas på utveckling och mätning av komplexa kunskaper 4) inbegriper även process och inte bara resultat, samt 5) kan lösas i grupp. Hon konstaterar att de vanligaste formerna för alternativa prov är så kallade tillämpningsprov, där uppgifterna sammanfaller med undervisningens mål, eller praktiska uppgifter, där eleverna genom praktisk handling visar upp sin kompetens.

Vidare beskriver Korp (2011) något hon definierar som autentiska prov. Dessa prov liknar tillämpningsprov i den mening att bedömning endast görs utifrån slutsatser om kunskaper som faktiskt har testats. Skillnaden är att proven har betydelse utanför utbildningssituationen, de ska ha ett värde i sig. Hon refererar till exempel som att floristelever genom att binda en bukkett och sedan själva utvärderar resultatet tillämpar och internaliserar kvalitetskriterier för blomsterbindning. Denna typ av uppgift, menar Korp, både utvecklar elevernas kunskaper och synliggör deras kunskapsutveckling både för dem själva och för deras lärare.

Portfolio är ett annat arbetssätt för kunskapsbedömning (Korp, 2011). En portfolio är en genomtänkt samling elevarbeten, som kan bestå av såväl fullbordade och ofullbordade produkter, som visar på elevens utveckling eller kompetens. Korp refererar till Cunningham (1998, i Korp, 2011) som menar att en portfolio bör innehålla ett urval av arbeten som eleven är mest nöjd med, och där bör även finnas motiveringar till varför produkterna/arbetena bestämts vara av hög kvalitet men även vad som skulle kunna göras för att ytterligare förbättra produkterna/arbetena. Även reflektioner kring elevens eget arbete och utveckling samt upplevelser av undervisningen bör ingå i portfolion, enligt Cunningham.

I Lindströms (2008) genomgång av portfoliometoden exemplifierar han att inom musikämnet kan en elevs portfolio bestå av bland annat inspelningar av repetitioner, med både elevens och lärarens skriftliga värderingar och förslag till förbättringar. Han beskriver ett exempel av hur en körlärare arbetat med portfoliomodellen. Körläraren låter varje medlem av kören ställa samman en portfölj av bland annat notblad med egna anteckningar, ifyllda kritikblad, ljudupptagningar av repetitionstillfällena och medlemmarnas egna reflektioner. Denna dokumentation är så omfattande att det blir tydligt för både lärare och elever vad som åstadkommit och hur eleven utvecklat sina kunskaper.

Korp (2011) fortsätter sin genomgång av bedömningsmetoder med något hon kallar löpande observationer. Dessa går ut på att läraren kontinuerligt dokumenterar elevers kunskaper utifrån informella bedömningar. Detta kan göras systematiskt, och Korp tar som exempel ett instrument för språkutveckling från Skolverket där läraren själv gör observationer utifrån en matris över elevens kunskaper.

Korp menar att ingen bedömningsform går att betrakta som generellt bättre än andra. Det viktiga är att den synliggör de kunskaper som undervisningen syftar till. Hon menar också att man måste överväga kostnader och tid vid valet av bedömningsform. En form kan kräva så mycket resurser att den inte blir hanterbar för läraren, eller tar för mycket tid från andra undervisningsaktiviteter.

Lundahl (2011) menar att lärare behöver kunna utveckla olika slag av bedömningsinstrument. Han menar att ”klassiska prov som man får rätt och fel på är idag på utgående” (s. 73) och som exempel på former för bedömning tar han upp portfolio, elevpresentationer, utställningar, temaarbeten, PM, själv- och kamratbedömningar. Det Lundahl tycker är det viktiga är att känna till när olika slag av bedömningsinstrument lämpar sig. Detta tar jag upp till diskussion i mitt slutkapitel, kapitel 6.

3.51. Stärkt bedömningskompetens

Lundahl (2011) tar upp en intervjustudie från 2010 där Skolinspektionen fann att endast 11 av 66 tillfrågade matematiklärare arbetade efter strävansmålen i ämnet. Vidare diskuterar han en studie över innehållet i den svenska lärarutbildningen (Lundgren & Nihlfors, 2005, refererat i Lundahl, 2011), där närmare hälften av lärarstudenterna uppfattade att de inte fått någon utbildning alls i att bedöma elevers kunskaper. Lundahl gör en sammanställning av vad han menar krävs för att utveckla en särskild kompetens i lärares profession och han tar bland annat upp administrativt stöd över lång tid, tid avsatt för förändringar i det vardagliga arbetet och samarbete (s. 74). Karlsson och Grönlund (2011) diskuterar även rektorernas ansvar i att leda ett arbete mot en god bedömningspraktik. Där betonar de bland annat vikten av att avsätta tillräcklig tid för att lärare systematiskt ska kunna arbeta med bedömningsfrågor tillsammans. Sammanfattningsvis kan jag konstatera att problemet med en svag bedömningskompetens är

intimt sammankopplat med bedömningsarbetet i stort på skolorna samt med utbildningen av pedagoger.

3.6 Forskning relaterad till bedömning i musik

I sin artikel *Assessment in Instrumental Music* (1999) diskuterar Thomas W. Goolsby bedömningar utifrån rollen som skolensemble- och skolorkesterledare. Han menar att bandleddare och dirigenter ofta drar den felaktiga slutsatsen att studenterna lär sig så länge ingen spelar fel. Han konstaterar att eleverna måste ha en klar bild av vad målet med undervisningen är, och att de utan denna kännedom inte har en chans att veta vad som förväntas av dem. Goolsby menar att utan formativ bedömning kan vi inte veta om eleverna endast lär sig vad läraren har för toleranströskel gentemot misstag, eller om de faktiskt lär sig någonting om musik. Han tar även upp tidsaspekten och konstaterar att ett bra bedömningsarbete är ett tidskrävande arbete. Hans slutsats är dock att det i förlängningen sparar tid genom att eleverna lär sig ett självständigt förhållningssätt till deras musicerande, och ensembleledaren slipper repetera information ”igen och igen” (s. 50). Här kan en intressant parallell dras till Lindström (2008) som pekar på att ett formativt bedömningsarbete kräver genomgripande förändringar av synen på undervisning, och även han pekar på att arbetsbördan i ett inledande skede av denna förändring kan öka.

I sin avhandling om ensemblelärares kvalitetsuppfattningar beskriver Zandén (2010), som analyserat samtal musiklärare emellan när de tittat på inspelade filmupptagningar av ensemblespel på gymnasiet, att spelskicklighet har en relativt framträdande roll i musiklärarnas samtal. Jag går under kapitel 3.7 igenom styrdokumentet i gymnasiets ensemblekurser. Zandén gör en mycket grundlig analys av dessa dokument, och han finner att Ensemble A-kursen ska ge spelfärdigheter, men att spelskicklighet ”inte ska tillmätas en avgörande betydelse” (s. 175). Han fortsätter sin analys med att ”kraven på spelskicklighet inte behöver vara högre ställda i B-kursen än i A-kursen”. Han konstaterar dock att lärarna i hans studie lägger större uppmärksamhet på spelskicklighet än vad som motiveras av kursplanerna, att det ”råder en obalans mellan de kvalitetsuppfattningar som samtalsgrupperna ger uttryck för och styrdokumentens mål och kriterier” (s. 193).

Zandén finner i sin studie att det musiklärare emellan verkar saknas ett språk som kräver musikdidaktiskt kunnande. ”Det verkar råda brist på språkligt formulerade kvalitetsuppfattningar

relaterade till den klingande musiken” när det kommer till musiklärares professionella kollegiala kultur (s. 190). I lärarnas diskussioner kring ensemblegruppers spel konstaterar han att kriterier som autonomi, initiativ, glädje, engagemang och uttryck har högst rang. Dessa kriterier klassar han som generella, och han menar att de inte nödvändigtvis behöver kopplas till musik, utan ”skulle lika gärna kunna uppnås genom teaterimprovisation eller i fri lek” (s. 190).

Olsson (2010) diskuterar i sin artikel musikämnet ur ett mer bedömnings specifikt perspektiv än vad Zandén gör i sin studie. Här finner vi likheter med Zandéns resonemang, när Olsson tar upp att många lärare inom det estetiska området verkar arbeta utan uttalade kvalitetskriterier för betyg.

Zandén skriver att han i mer än två decennier har arbetat som lärare i musik, matematik och historia. Intressant är att han konstaterar att ”under mina tjugofem år som lärare i det offentliga skolväsendet har jag bara några enstaka gånger varit med om att tillsammans med kollegor analysera och kritiskt granska grunderna för undervisning och bedömning.” (Zandén, 2010, s. 191). Han tar också upp en referens till en studie av fem grundskolor och ett gymnasium involverade i ett pedagogiskt utvecklingsprojekt kring kultur och estetik. I studien konstaterar författarna att de inte såg tecken på samtal och reflektion kring bedömning (Ericsson & Lindgren, 2007, i Zandén, 2010).

3.7 Styrdokument

I detta kapitel går jag igenom de styrdokument som är kopplade till ämnet för min studie, samt diskuterar kring den nya kunskapssyn som läroplanen från 1994 markerar en övergång till.

3.7.1 Ny kunskapssyn

1994 års läroplaner, Lpo och Lpf 94, signalerar den definitiva övergången från synen på kunskap som substantiv till en syn på kunskap som verb (Lundahl, 2011). Lundahl uttrycker det som en övergång i synen på kunskap till produktiv snarare än reproduktiv förmåga. I förarbetet till läroplanerna, Skola för bildning (SOU 1992:94) beskrivs att ”kunskaper fungerar som redskap, löser ett problem eller underlättar en verksamhet”, och vidare att kunskap inte är

sann eller osann, utan ”något som kan argumenteras för och prövas” (s. 79). Kunskap syns alltså i handling och värderas efter sin användning. Jag menar att det påverkar bedömningarna. Nedan analyserar jag läroplanen, Lpf 94, utifrån ett bedömningsperspektiv.

3.7.2 Bedömning i läroplanen – en i mångt och mycket formativ process

I läroplanen för gymnasiet, Lpf 94, tar strävansmålen upp att ”Skolan skall sträva mot att varje elev tar ansvar för sitt eget lärande och sina studieresultat och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna” (SKOLFS 1994:2). I läroplanen står att läsa att eleven ska få fortlöpande återkoppling om vad som uppnåtts och vad som är i behov av utveckling (jmf kapitlet Bedömning och betyg). Redan här ser man att behovet av ett kontinuerligt bedömningsarbete är essentiellt för att uppfylla läroplanens skrivning. I läroplanen finns även flera skrivningar kring att involvera eleven som aktiv ägare av sin egen lärprocess. I kapitlet om Elevernas ansvar och inflytande står tydligt att ”läraren ska planera undervisningen tillsammans med eleverna”, samt att ”läraren ska tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen”.

I strävansmålen tas även komplexa mål upp, som att skolan ska sträva mot att eleven ska kunna reflektera över erfarenheter, utföra kritiska granskningar och även formulera egna antaganden. Vidare ska eleven utveckla ”en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande”. Att kunna reflektera över, utvärdera och förbättra sina kognitiva strategier kan beskrivas som metakognition (Dysthe, 2003). När det kommer till att omsätta dessa skrivningar i praktiken, skriver Korp (2011), att en stor mängd studier visar att konstruktiv feedback, självbedömning och kamratbedömning har stor effekt på utvecklandet av elevers metakognitiva färdigheter. Ett formativt bedömningsarbete som använder sig av Thompson och Williams (2007) nyckelstrategier kan alltså vara ett sätt att utveckla dessa färdigheter.

Läroplanens skrivningar kräver att läraren i sin undervisning har metoder för att låta eleven ta en aktiv del av lärprocessen. Skrivningen om att ge fortlöpande information i syfte att visa elevens framgångar och utvecklingsbehov, kräver också att läraren utvecklar ett sätt att se vad eleven kan i förhållande till målen, samt ger tillbaka information till eleven om vad som ska göras närmast för att närma sig dessa mål. Formativ bedömning ges en betydande roll i läroplanen.

För att koppla tillbaka till tråden om prestationsmål kontra lärandemål eller kompetensmål (se kapitel 3.4 Feedback och motivation), så är det tydligt att läroplanen har ett fokus på kompetensmål och trycker på att lärare inte ska fastna i att mäta symboliska resultat av prestationer. Man får i läroplanen veta att eleverna genom sina studier ska skaffa sig en grund för livslångt lärande. Carol Dweck (1999, i Lundahl, 2011) konstaterar att elever som arbetar mot prestationsmål har svårare att använda sina kunskaper i andra sammanhang än de som prövas, samt att deras lärande blir ytligt och kortsiktigt och de får svårare att ta motgångar.

Intressant i en diskussion kring djupgående och beständiga kunskaper är också att ta upp Williams (2011) beskrivning av kumulativ bedömning. Han menar att en av utmaningarna i ett bedömningsarbete är arbeta för att bedömningen är kumulativ. Detta skulle medföra att det inte finns någon anledning för elever och lärare att anta en ytlig inställning till materialet, eftersom det kommer att bedömas igen.

3.7.3 Musikämnet och ensemblekurserna i gymnasiet

Ensemblekurserna i gymnasiet, Ensemble A och B, ingår i ämnet Musik. I ämnesbeskrivningen får vi veta att ämnet syftar till att ”utveckla skapande och upplevelseförmåga inom musiken” och att musikämnen i samverkan med varandra kan ”utveckla musikskapande och analysförmåga” (SKOLFS 2000:90).

I ämnesbeskrivningen står skrivet att ensemblekurserna A och B bygger på varandra, om än inte hur. I kursplanernas respektive målbeskrivningar beskrivs dock skillnaden i att där A-kursen ”skall ge grundläggande instrumentala eller vokala färdigheter i ensemblespel eller sång”, så ska B-kursen istället ge ”fördjupade kunskaper om ensemblespel eller sång”. Där A-kursen ska ge ”grundläggande kunskaper om repertoar och stilarter”, ska B-kursen ge fördjupade kunskaper inom detsamma. Båda kurserna ska inriktas ”mot olika genrer eller ensembleformer”. A-kursen är ensam om att innehålla skrivningar om att kursen ska ”stimulera samspels- och samarbetsförmåga”. B-kursens mål är istället att ”stimulera till fortsatt musikutövande” (SKOLFS 2000:90).

Därefter fortsätter kursplanerna med ”Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs”. I A-kursen finner vi att eleven ska ”kunna anpassa sitt musicerande i ensemblesammanhang”,

”kunna musicera tillsammans med andra och i övrigt kunna samarbeta vid musikutövning”, samt ”ha kännedom om olika ensembleformer eller olika genrer”. Efter avslutad B-kurs ska eleven ”kunna analysera och reflektera över sitt musicerande i ensemblesammanhang”, ”kunna instudera en repertoar”, samt ”kunna analysera den musikaliska helheten i ensemblesituationer” (SKOLFS 2000:90). Lärarens uppdrag är att i sin undervisning finna vägar till att kursplanerna uppfylls.

All bedömning i svenskt skolväsende är sedan läroplanerna 1994 kriterierelaterad. Tidigare var bedömningen i skolan normrelaterad och ställde olika elevers resultat i förhållande till varandra. Utifrån att bestämma var elevens resultat befann sig – på, över eller under medel – kunde till exempel ett betyg sättas och betyget visade på denna relation. Vid bedömning som är kriterierelaterad bedöms elevens kunskaper i förhållande till absoluta kriterier (Korp, 2011). Här följer en, till viss del, sammanfattad redogörelse över kriterierna för betygsättning i gymnasieskolans ensemblekurser.

ENSEMBLE A

Eleven:

- **deltar** och **anpassar** sitt musicerande, är **förberedd** och **genomför uppgifter** och **beskriver** ensembletyper eller genrer (G).
- **samarbetar musikaliskt** och **tar ansvar**, **bedömer** resultatet av sitt musicerande och **förstår sin roll** i ensemblen, samt **redogör** för olika ensembleformer (VG).
- spelar eller sjunger **varierat** och **kreativt**, tar egna **initiativ**, **analyserar** orsakerna vid problem och **föreslår förbättringar** (MVG).

ENSEMBLE B

Eleven:

- spelar/sjunger (**deltar**, mitt ordval) i olika ensemblesammanhang, kan **ge exempel** på faktorer som påverkar spelet, **studerar** in en repertoar (G).
- **redogör relativt självständigt** för olika repertoarer och stilarter, **bedömer** sitt eget och gruppens musicerande (VG).
- **analyserar** helheten, ger **vid behov förslag** på förbättringar, **knyter samman** teoretiska kunskaper med egna erfarenheter och utnyttjar detta för att **ta egna initiativ** och **ge förslag** på repertoar (MVG). (SKOLFS 2000:90)

Fetmarkeringarna är mina egna och jag har använt dem för att på ett så tydligt sätt som möjligt visa vad en lärare i kursen åläggs att kunna skapa undervisning kring samt kunna omsätta i bedömningspraktik. Zandén (2010) menar att kriterierna i läroplanen beskriver handlingar, inte kunskaper eller förmågor. Genom handling visar eleven upp sina kunskaper. Detta menar jag stämmer väl in även på kursplanerna.

I Skolverkets stödmaterial *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*, riktat mot 2011 års läroplan, skriver Annika Karlsson och Agneta Grönlund (2011) om fördelen i att ge elever uppgifter som är inriktade mot ”görande”, då dessa typer av uppgifter tycks ge goda möjligheter att ge bedömning under processens gång. Genom görande-uppgifter fokuserar man på långsiktig kunskap, den typen av kunskap som kan användas i nya sammanhang.

Enligt betygskriterierna krävs inga skillnader i speltekniska färdigheter mellan A- och B-kursen (Zandén, 2010), däremot är typen av mål delvis annorlunda mellan kurserna. För att göra en åtskillnad mellan A- och B-kursen så finner jag att betygskriterierna i A-kursen ford- rar bedömning av både prestation och kompetens, medan B-kursens betygskriterier i stora drag endast handlar om kompetensmål. Exempelvis kan ett eller två G-kriterier och inga VG- eller MVG-kriterier uppnås genom att läraren endast bedömer elevens prestationer vid upp- spelsliknande tillfällen. Här är det ett tydligt fokus på elevens reflektion och analys kring samspel och repertoar som gäller vid betygsgrundande bedömning.

I inledningen till denna undersökning lyfter jag upp att bedömning är i ropet i den pedago- giska debatten idag. Bedömning diskuteras, men samtidigt finns där tendenser till att en äldre kunskapssyn också vädras, som mer bygger på antagandet att läraren enbart är en kunskaps- förmedlare som ska fylla ett tomt kärl med kunskap. Den kunskapssyn som förmedlas i läro- planen bygger på att kunskap är någonting man gör och detta införlivas i kursplanen för En- semble A och B. En relevant diskussion för denna uppsats är således hur lärarna ser på be- dömning och sin egen roll utifrån vilken syn de har på sig själva som kunskapsförmedlare.

3.7.4 Gymnasieskolan anno 2011

Även om min studie primärt relaterar till styrdokumentet i den gymnasieskola som just nu håller på att fasas ut, så är det intressant att göra en jämförelse mellan denna och den nya –

GY11 – som de elever som börjat gymnasiet från och med höstterminen 2011 går i.

Den nya gymnasieskolan har både likheter och skillnader gentemot den förra. Kunskapssynen har inte förändrats från den förra läroplanen. Även skrivningar om elevens deltagande i planering och utvärdering av undervisningen finns med i den nya läroplanen: ”Läraren ska /.../ tillsammans med eleven planera och utvärdera undervisningen” (SKOLFS 2011:144, kapitlet Övergripande mål och riktlinjer). Däremot är ämnes- och kursbeskrivningarna mer detaljerade. I de gamla kursplanerna är det upp till läraren själv att utifrån målbeskrivning och betygs-kriterier bestämma formen för och innehållet i undervisningen. I de nya kursplanerna är detta mer preciserat. De nya ensemblekurserna är även mer omfattande i sitt innehåll och ska, utöver musicerande, genrekunskap och instudering, innehålla bland annat musikalisk bearbetning, gestaltning och kommunikation med publik, musikteknik samt arbetsmiljö (SKOLFS 2010:180).

I stället för *betygskriterier* heter det nu *kunskapskrav* och dessa är mångt mer detaljerade än betygs-kriterierna i Lpf 94. Strävansmålen har tagits bort, och betygssystemet har också förändrats till en skala med fler grader.

Då jag avgränsat min studie till att primärt kopplas till Lpf 94 diskuterar jag inte vidare kring styrdokumentet i GY11, utan hänvisar till dessa dokument för vidare läsning. Studiens resultat är ändå relevanta för hur man kan ta sig an dessa nya styrdokument när det gäller bedömningsarbete.

4 Metod

I detta kapitel beskriver jag mitt val av metod för studien och mina grunder för urval av informanter. Jag skriver även om upplägg och genomförandet av mina intervjuer, samt diskuterar hur jag analyserat utfallet av intervjuerna och redogör för de etiska överväganden jag gjort i relation till mina informanternas deltagande i studien.

4.1 Kvalitativ intervju

Ämnet för min studie har varit att ta reda på hur ensemblelärare på gymnasiet uppfattar och beskriver bedömning. Jag har velat få mina informanternas egna formuleringar och beskrivningar av deras syn på och arbete med bedömning. Studien har därför krävt en kvalitativ metod och jag har valt att använda mig av intervjuer som metod för datainsamling. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en metod för att förstå ”den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (s. 39). Enligt dem söker den kvalitativa forskningsintervjun ”förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna” (s. 17). Denna beskrivning passar väl in på mitt syfte.

Min studie analyserar inte hur ensemblelärare arbetar med bedömning, utan hur ensemblelärare uppfattar och beskriver bedömning och sitt bedömningsarbete. Det är en viktig skillnad. För att försöka få reda på om det faktiskt är så som mina informanter säger skulle jag även kunnat genomföra observationer av mina informanternas undervisning. För att också kunna få elevernas bild av undervisningen och ämnet bedömning kunde jag även frågat dem om deras syn. Dock har jag varit tvungen att avgränsa formatet på min studie och jag har därför nöjt mig med att lärarna själva har fått beskriva sina uppfattningar och sin verklighet.

En annan möjlig metod är en enkätstudie, men då jag har velat få utförliga och resonerande svar på mina frågor har intervju lämpat sig bäst för min studie. Andra fördelar med en intervju är att intervjuaren spontant under intervjuens gång kan fylla på med följdfrågor.

Kvale och Brinkmann (2009) skriver att intervjufrågorna ska bestämmas utifrån mitt val av forskningsfrågor. Jag tog således fram en intervjuguide (Bilaga 1) utifrån forskningsfrågorna som jag använder. Guiden fungerade vägledande för mig under intervjuerna och var en garant

för att mina forskningsfrågor skulle vara möjliga att svara på i studien. Guiden innehåller fyra huvudfrågor som berör de övergripande forskningsfrågorna och som komplement till huvudfrågorna skrev jag ned exempel på följdfrågor, vilka fungerade som stöd för mig under intervjuerna.

Jag har valt att använda mig av så kallad tratteknik (Patel & Davidsson, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009) i mina intervjuer. Denna teknik går ut på att ställa upp intervjufrågorna i en viss ordning – från att börja med stora öppna frågor går intervjuaren sedan över till mer specifika. Patel och Davidsson (2003) beskriver trattekniken som motiverande och aktiverande i och med att den tillåter intervjupersonen att inledningsvis tolka och resonera kring frågorna som denne vill.

Patel och Davidsson tar även upp en intervjus grad av strukturering och standardisering i sin beskrivning av en intervjustudie. Struktureringsgrad syftar till intervjupersonens möjlighet att tolka intervjufrågorna ”beroende på sin egen inställning eller tidigare erfarenheter” (s. 71). Vid låg struktureringsgrad finns stort tolkningsutrymme. Graden av standardisering handlar om hur mycket intervjuaren själv bestämmer frågornas utformning och inbördes ordning. I min intervju har jag i mina huvudfrågor börjat med att använda mig av låg grad av strukturering, eftersom jag ämnat få resonerande svar där intervjupersonen ges stor möjlighet att prata om det som den tycker är relevant i förhållande till min fråga. Jag har även valt en låg standardiseringsgrad under intervjun, då jag har velat kunna delvis anpassa mina frågor till de svar jag har fått. Vad gäller frågor av mer strukturerad karaktär (exempelvis min fråga ”Jobbar du med självbedömning?”), så har mina följdfrågor till denna fråga haft en lägre struktureringsgrad.

Styrande och *tolkande* är två viktiga begrepp som Kvale och Brinkmann (2009) tar upp i sin genomgång av vad som enligt dem kännetecknar en hantverksskicklig intervjuare. Den *styrande* intervjuaren vet vad som är viktigt att få kunskap om i intervjun och vågar bryta av intervjupersonen för att intervjun ska komma tillbaka till ämnet. För att få rikligt med beskrivningar av begreppet bedömning har det varit viktigt att mina informanter fått sväva ut i sina svar, men om de har kommit för långt ifrån huvudämnet så har jag lett tillbaka dem till detta. Jag har alltså försökt förhålla mig på båda sidor av begreppet *styrande*. Den *tolkande* intervjuaren har förmågan att under intervjuns gång klargöra och presentera tolkningar av vad som sagts. I mina fyra intervjuer har jag ett fåtal gånger presenterat min egen tolkande sam-

manfattning av mina informanternas svar och bett att få dessa tolkningar bekräftade eller bestridda. Det betyder att jag som intervjuare ibland kan ha lagt ord i munnen på mina informanter, ord som de kanske inte skulle använt själva. Samtidigt har dessa tolkningar, vad denne menade i en längre diskussion, konkretiserat för mig och min informant och också hjälpt mig att ställa relevanta följdfrågor.

4.2 Urval av informanter

I inledningsskedet av mitt arbete bestämde jag mig för att avgränsa urvalet informanter till musikhögskolor som nyligen gått igenom en svensk musikhögskolorutbildning och är relativt nyligen utexaminerade. Då jag i min studie ville kunna relatera utsagorna till min egen erfarenhet i relation till ämnet bedömning ville jag att mina informanter ska ha gått en utbildning som i stora drag liknar min egen, därav detta snävare urval. Till min studie valde jag ut fyra informanter att tillfråga genom att undersöka var det fanns relativt nyutexaminerade lärare som undervisade i kurserna Ensemble A och/eller B. De fyra första tillfrågade tackade ja till att delta i studien.

Mina informanter arbetar alla på olika gymnasieskolor med estetprogram i Sydsverige. De har alla gått sin musikhögskolorutbildning under 2000-talet och de tog sin examen mellan 2008 och 2011. Alla informanter arbetar med flera kurser i musikämnet än ensemble, bland annat instrument/sång. Vad gäller könsmässig fördelning är en av informanterna kvinna och tre män. Antalet informanter, samt den könsmässiga uppdelningen informanterna emellan (25/75) utgör enligt mig inte en tillräcklig grund att tolka deras svar utifrån kön, varpå jag har valt att helt ta bort koppling till informanternas kön i redovisningen av studiens resultat. Jag har därför i min studie döpt mina informanter till A, B, C respektive D och i löpande text har jag bytt ut de personliga pronomenen *han* och *hon* till *hen*, ett ord som Nationalencyklopedin beskriver som ett ”könsneutralt pronomen i stället för hon och han” (Nationalencyklopedin).

4.3 Intervjuernas genomförande

Intervjuerna ägde rum mellan den 30 januari och 6 februari 2012. Tre av intervjuerna genomfördes på informanternas respektive arbetsplatser, medan informant B intervjuades i dennes replokal. Jag gjorde ljudinspelning av alla intervjuer och därefter transkriberade jag hela intervjuerna ordagrant i ett ordbehandlingsprogram.

Den förberedelse mina informanter fick innan intervjun var att jag ämnade intervjua dem i egenskap av ensemblelärare på gymnasiet, och jag beskrev för dem när jag tillfrågade dem om de ville delta i min studie att ämnet rörde ensemblekurserna. Om jag hade sagt att jag tänkt ställa frågor som rör bedömning, var jag rädd att jag inte skulle ha fått spontana svar. I samband med intervjun nämner jag inte själv begreppen summativ bedömning eller formativ bedömning, detta med syftet att informanternas egna beskrivningar och uppfattningar av bedömning skulle belysas.

4.4 Etiska överväganden och analys av utfallet

Forskningsprocessen innehåller såväl val av ämne, forskningsfält, metoder för datainsamling och analys, samt urval av informanter och dessa delar har ett visst mått av etiskt övervägande i sig. Det mest avgörande för min studie var val av metod och genomförandet av intervjuerna. Jag ville att informanterna skulle få tillräckligt med information om studiens syfte och innehåll utan att det skulle styra dem till att beskriva något annat än det som erfarits. Jag valde att beskriva studien så lite som möjligt men tillräckligt för att de skulle kunna ta ställning till deltagandet och känna sig trygga i intervjusituationen. Vid intervjutillfället informerades mina informanter om att deras medverkan var frivillig, samt att de under studiens gång hade rätt att hoppa av studien. De informerades om att varken deras namn eller namnet på deras skola skulle komma att nämnas i studien och att min redovisning av deras svar skulle göras på ett sådant sätt att identifikation av dem själva eller deras skolor skulle bli svår. Efter respektive intervju avslutande förklarade jag för varje informant att ämnet för studien var bedömning. Alla informanter valde att vara kvar i studien efter att detta klarlagts.

Jag har intervjuat lärare om deras profession, samtidigt har jag inte förberett mina informanter på exakt vad intervjun skulle innehålla. Detta tycker jag dock är försvarbart ur ett etiskt perspektiv, då jag i min studie redovisar uppgifter om mina informanter på ett sådant sätt att deras konfidentialitet garanteras så långt det går.

Hur samtalen spelades in och kodas är också en del av det etiska övervägandet. Eftersom jag är en del av det sammanhang som jag redogör för i min studie är det inte möjligt att ge en alltigenom neutral, oberoende beskrivning av resultaten. Jag är medveten om att mina resultat har uppkommit i en situation där mitt sätt att intervjua och tolka de intervjuades utsagor har

betydelse. Samtidigt ser jag det som en fördel att ha god kännedom om utbildningen och yrket, även om det kan finnas negativa konsekvenser. Jag kan inta ett förgivettagande perspektiv och det kan finnas omständigheter som de intervjuade undanhållit på grund av att jag själv är lärare. Det finns också en risk att jag tillskriver informanternas tolkningar som är mina egna. Det är därför viktigt att särskilja vad den intervjuade uttrycker och vad som är mina tolkningar och analyser, denna distinktion försöker jag göra tydlig i mitt resultatkapitel. Jag har också i största möjliga utsträckning försökt att exemplifiera mina resultat.

Efter att jag transkriberat alla intervjuer gick jag igenom utfallet av dem genom att kategorisera svaren utifrån resultatpresentationer som jag fann relevanta i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att analys betyder separering i delar eller element och jag analyserade svaren genom att använda mig av de kategorier som sedan blev rubrikerna i mitt resultatkapitel.

5 Resultat

I detta kapitel visar jag resultaten av mina intervjuer. Jag har valt att redovisa de svar som jag finner relevanta i förhållande till mitt syfte och mina forskningsfrågor.

5.1 Vad betyder bedömning för mina informanter?

Inledningsvis konstaterar jag att det inte har varit helt lätt att få utsagor från mina informanter som gett adekvata svar på vad de beskriver som betydelsen med bedömning. Vad bedömning betyder är för mina informanter inte helt givet och ingenting som finns färdigformulerat. Jag får också olika definitioner och beskrivningar från alla mina informanter på frågan om vad ordet bedömning betyder för dem.

Informant A definierar bedömning som en

gradering, att vissa saker är högre upp på stegen än andra. (A)

A resonerar sig fram till att skillnaden mellan bedömning och omdöme är att ett omdöme kan ge en subjektiv bild av någonting. Det menar alltså A att bedömning inte gör.

För C betyder bedömning betyg:

att man ska betygsätta en elev på vad den har presterat under en viss tid. (C)

Informant B lägger däremot in en parameter till i betydelsen av bedömning. Utöver att en bedömning görs av existerande kunskaper, menar B även att bedömning syftar framåt.

Att bedöma elevens kunskaper, att se vad de kan, att se hur de utvecklas. I det här fallet mot kursplanerna, i den bedömningen som ska göras. (B)

Informant D ger mig ingen definition av ordet bedömning. Informanten ger däremot uttryck för andra intressanta uppfattningar om begreppet:

Bedömning, är helt enkelt, det är det som är vår profession på något sätt, i mångt och mycket. (D)

D menar att bedömning är ett svårt ämne, och för att utbildningen ska bli jämbördig handlar det om att hitta en gemensam plattform att stå på när det gäller bedömning. D menar att ordet är värdeladdat eftersom lärare använder bedömning som ett myndighetsutövande som eleverna blir väldigt påverkade av. Samtalet i intervjun kretsar mycket kring de nya kursplanernas kunskapskrav och hur dessa kan tolkas. Värt att nämna är att D under intervjuens gång, som enda informant, nämner ordet formativ;

Och väldigt viktigt för att överhuvudtaget kunna kalla sig lärare, så måste man ju kunna bedöma på ett formativt sätt. (D)

Informant D går dock inte djupare in i detta, här ges ingen förklaring till vad ett formativt bedömningsförfarande betyder. Det är möjligt att jag hade fått en beskrivning av informantens syn på vad detta är, dock ställde jag ingen följdfråga kring detta uttalande.

Mina informanter uttrycker sig alla olika kring bedömningens betydelse och jag finner både likheter och skillnader informanterna emellan. Jag gör tolkningen att de tre definitioner jag får alla tar upp att bedömning betyder att kartlägga och värdera kunskaper och prestationer. Dessa informanter ger även uttryck för att det handlar om att använda denna bedömning för att blicka framåt och se vad som behöver göras – att återkoppla för lärande.

5.2 Syftet med bedömning

Informant A ser två syften med bedömning i ensembleundervisning. Det ena syftet är att visa elevens kunskapsnivå inför vidare studier i musik, och betyg är redskapet som används för att visa det. Samtidigt menar A att detta syfte inte fyller sin funktion, eftersom musikhögskolorna använder sig av inträdesprov vid antagning till deras utbildningar. Dessutom är inte betyg i musikkurser på gymnasiet ett behörighetskrav för utbildningar vid musikhögskolorna. A menar också att bedömning kan ha ett annat syfte:

Ja, alltså det finns ju ett annat syfte, alltså, man skulle kunna göra en bedömning som inte är ett betyg. För, jag förmodar att eleverna tycker att det är intressant att höra vad vi tycker. (A)

Syftet med den bedömningen skulle enligt A kunna vara att någon som har kommit längre än eleven (A menar här läraren) ger sin bild, sitt omdöme, om var eleven befinner sig

på den musikaliska stegen med allt vad det innebär, med tajm, teknik, sound – ja alla de här olika parametrarna. Så man får någon sorts hjälp till en övergripande bild, som kanske kan vara svår att själv få. För att om jag tar lektioner av någon, så skulle jag ju vilja att den personen säger subjektivt vad den, han eller hon, tycker. Att göra en bedömning på mig, att - jag tycker det här funkar bra. För om jag inte får någon bedömning, så... då blir det mer bara en inspiration. (A)

B gör en liknande distinktion som A mellan bedömning som är, respektive inte är, kursplansrelaterad. B menar att syftet med bedömning i ensemble är att kunna ge eleverna korrekt betyg och för det behöver lärare kunna se elevernas kunskaper. Samtidigt menar B att det under kursens gång också är en process att ta eleverna framåt, att eleverna ska bli

så medvetna som möjligt om hur det fungerar i en ensemble och vad det är för krav som ställs på en om man till exempel ska jobba med det efter (gymnasiet). (B)

Här menar B att

bedömningen blir en storts kontinuerlig bedömning eller utveckling, för att nå mål som inte bara är kursplanen utan målet i livet när man ska spela i ensemble. (B)

För C är bedömningens syfte i ensembleundervisning att eleverna ska veta vad som krävs av dem för att de ska uppnå ett visst betyg, att de ska

veta hur de ligger till i kursen, och vad de kanske kan förbättra. (C)

Enligt informant D syftar bedömningen till att ge eleverna ett betyg, men D fyller också bedömningen med fler syften:

Bedömningen från lärarens sida är ju för att ge feedback och samtidigt på något sätt motivera elevens utveckling. (D)

Man vill ju hjälpa eleverna att lära sig, att utveckla de förmågor som gör att de fungerar i grupsituation framför allt. Det är det som är ensemblesyftet, mera ju. Men själva bedömningen av det, ja, det är ett verktyg för att försöka göra dem uppmärksamma på sina - det här är intressant - på vad de är mindre bra att göra... Guida dem i det de presterar helt enkelt. Så. Det är ju såklart syftet med det. (D)

D vill att bedömningen ska kretsa kring vad eleven ska lära sig, och inte vad som krävs för ett visst betyg. Betyg

är ju ett trubbigt verktyg för inläring. Det blir ju alltid fel när eleverna fokuserar på vilket betyg de ska få, istället för vad de ska lära sig. (D)

Samtidigt menar D att det är svårt att arbeta på ett annat sätt när frågan om betyg ständigt finns närvarande.

Sammanfattningsvis är mina informanter samstämmiga kring att ett av syftena med bedömning är en värdering eller kontroll av kunskaper som kan ligga till grund för betygsättning, en summativ bedömning. Därutöver fyller mina informanter bedömning med delvis olika syften. När informanterna B, C och D bland annat beskriver att bedömning syftar till att kunna förbättra och utveckla någonting ger de även uttryck för att bedömning kan fylla formativa syften. Informant D tar även upp motivationsaspekten av bedömning – att syftet är att motivera elevens utveckling – samt problematiserar kring fokus på betyg och att detta inte befrämjar denna utveckling. Informant A och B beskriver även syften med bedömning som de menar ligger utanför styrdokumentet i ämnet.

5.3 Synen på bedömning

Informant B tycker inte att det är roligt att bedöma och synen på bedömning är långtifrån positiv:

Det är svårt med bedömning, det är skit helt enkelt, att behöva bedöma någon, det är inget roligt. (B)

När jag ställer min första fråga, ”vad betyder ordet bedömning för dig?”, till informant A får jag ett svar som visar att informanten inte hade väntat sig att temat var bedömning när jag tillfrågade denne om att delta i en studie där jag intervjuar lärare som undervisar i ensemblekurserna på gymnasiet:

Vilken slakt sådär, vilken start! (A)

Under intervjuens gång tar informant A två gånger upp att hen tycker att konst och kultur är svårt att utsätta för bedömning. När jag frågar informanten om hen vill tillägga något när intervjun närmar sig sitt slut, så funderar hen kring behovet av ett estetprogram och musikhögskolor:

Björk har ju inte gått någon musikhögskola, vad jag vet, det gick ju bra för henne i alla fall. Sanna konstnärer, de kommer fram i alla fall, kanske. /.../ Man kanske ska läsa gitarr utan betyg, och så får man bara lita på att de som vill ta tillvara på gitarrkursen gör det, och de som inte gör det gör det inte. Eftersom konst är svårbedömt. Det är så lätt att stöpa alla i samma form, tycker jag. Björk kanske skulle ha blivit kass om hon gick estet här (syftar på estetiska programmet, min anm.), man kanske skulle ha förstört hennes röst genom att tvinga henne att sjunga olika stilar och ha latinensemble för mig, det kanske bara skulle vara katastrof för henne. (informant A)

Informant A tar här bland annat upp bedömning av eleven och jag finner resonemang som hänvisar till betyg som en möjlig drivkraft för elevens utveckling. Informanten kommer även in på bedömning av konst och jag tolkar informant A som att denne menar att bedömning i musik (i det här fallet gitarr) är att bedöma kvaliteten på konsten, till skillnad från att bedöma en elevs kunskaper. Informanten tar även upp vad hen ser som en risk med ett estetprogram – att ”stöpa alla i samma form”.

När informant D beskriver bedömningsarbetet på dennes skola, tycker hen att det skulle behövas mer fokus och tid tillsatt till bedömningsarbete, särskilt i relation till skolans nya bedömningsgrunder i och med GY11:

Det är så mycket annat runtomkring själva pedagogiken – det är så mycket med mentorskap och andra åtaganden, skolutveckling generellt sett om man deltar i det. Man

behöver nästan ha ett fokusområde på skolan som är bedömning under lång tid tror jag, för att det ska bli någon skillnad. (D)

Informant D diskuterar även kring beständig kunskap vid blockindelning och tentaförfaranden, i just det här fallet kopplat till instrumentkursen i den nya gymnasieskolan:

Kan man säga att man har beständig kunskap, om man checkar av grundläggande notspel tre veckor in på terminen och sedan så kan de inte läsa noter på vårterminen på slutet – kan man verkligen sätta ett A då? (D)

A:s uttalande väcker frågeställningar om hur man kan arbeta med bedömning som verktyg för att motivera djup och långvarig kunskap.

Mina informanter ger delvis olika uttryck för deras syn på bedömning. Jag tolkar utsagorna från både informant A och B som att de har en skeptisk syn på bedömning. Jag får en känsla av att B helst skulle vilja slippa den formella bedömningen av eleverna, den myndighetsutövning det innebär att betygsätta. I kapitel 5.2 citerar jag A och B där de beskriver en bedömning som ligger utanför styrdokumentet, och B ger uttryck för att det är denna bedömning som kan verka för fortsatt kunskapsutveckling. Informant D:s utsagor tolkar jag som att hen menar att bedömning är viktigt och ges för lite utrymme på informantens skola. D ser också att bedömning kan användas i ett vitt perspektiv som handlar om motivation (se 5.2) och beständig kunskap.

5.4 Vad bedöms?

I detta kapitel tar jag upp mina informanternas beskrivningar om vad de bedömer i sina kurser.

Informant D, som just nu endast undervisar i B-kursen av ensemblekurserna, pratar mycket om att kunna arbeta självständigt och kunna driva egna projekt när hen talar om vad hen tycker att eleverna ska kunna efter genomgången kurs. När det gäller det egna projektet nämner D inte några specifika bedömningskriterier som hen stämmer av mot, utan är mer allmän i sin hänvisning till

allt vad det innebär i kursmål. (D)

När jag frågar informant B om vad hen bedömer i ensemble får jag beskrivningar som relaterar till elevens förmåga att vara ett kugghjul i gruppens maskineri samtidigt som den axlar rollen som motor i detsamma:

I ensemble bedömer jag deras kunskaper och deras förmåga att ta en låt framåt, att påverka en låt, att se helheten i en låt, att göra sin grej så bra som det går, hjälpa andra som inte har det lika lätt, jobba för ensemblens bästa, utöver väldigt konkreta saker som att de ska spela i tempo, spela samma låt som dom andra. /.../ Men förutom sådana basala grejer, så är det mer för ensemblens bästa – att ta musiken framåt. (B)

Utöver bedömningsgrunder kopplade till styrdokumentet värdesätter särskilt informant C och A saker hos sina elever som mer handlar om sociala egenskaper och beteenden. Under intervjuens gång tar informant C upp många bedömningsgrunder som hen använder sig av. Hur aktiva och engagerade eleverna är på lektionerna, att de kommer med egna initiativ, att de har övat och har lärt sig det de skulle spela/sjunga, samt att de kommer förberedda till lektionen är några av dessa. Vidare, när C pratar om ett så kallat utlärningsprojekt (se mer om detta under 5.5.2), säger hen att en bedömning görs även på de som för tillfället inte leder en låt:

Där bedömer jag även hur engagerade de andra är och hur pass hjälpsamma de är mot de som är lärare. (C)

Informanten gör här en liknelse till hur sökande till musikhögskolorna bedömdes i det dåvarande gruppledningsprovet som fanns när C sökte själv till musiklejarutbildningen. C tar även upp att bedömningsgrunder för B-kursen, i kontrast till A-kursen, är

lite mer eget ansvar, lite mer initiativförmåga, kunna komma med egna förslag. Att jag inte ska behöva styra, utan nu ska de själva kunna ta tag i situationen och ge förslag på problemlösning till exempel. (C)

Informant A nämner att hen bedömer enligt kriterierna som finns i styrdokumentet, och exemplifierar med

att eleverna ska ta egna initiativ. (A)

A säger att hen bedömer förberedelse, att de har med sig noter och är pålitliga vid uppträdanden, samt

att de kan sin läxa är på något sätt en förutsättning, annars får de pisk – det går liksom inte att komma oförberedd, så är det bara, det finns liksom ingen tullning på det, läxan måste sitta. (A)

Utöver det pratar A mycket om vad hen kallar för en intuitiv bild i sin kontinuerliga bedömning av ensembleleverna, en bedömning som hen skiljer från en kursplansrelaterad bedömning. Denna bedömning görs bland annat utifrån om eleverna tar ett stort socialt ansvar:

Jag tycker till exempel att ett socialt ansvar kan vara minst lika viktigt som ett musikaliskt ansvar. Så att de som tar ett stort socialt ansvar, som har bra input till ensemblen, bra feedback till kompisar, är hövliga mot varandra, kommer i tid – den typen av social input tycker jag är lika mycket värd nästan som att kunna sina gitarrackord. Och det vill jag creda, därför det står det ingenting direkt om i kriterierna vad jag vet i alla fall. Medan det tycker jag själv är en kanonegenskap ju, om man har ett band – någon som liksom, tar ansvar, kan sina grejer, kommer i tid, är positiv, är öppen för nya grejer och så vidare. (A)

A använder sig även av sina genrespecifika häften vid bedömning – där hen pratar om att eleven ska visa att den tagit till sig av de genretypiska schabloner som finns i häftet och införlivat det i sitt spel. Informant A bedömer också sina elever genom en tenta i vilken eleven får visa att den tagit till sig och förstått informationen i genrehäftet. A tar upp innehållet i sin bluestenta och exemplifierar med att eleven bland annat ska känna till bluesformens längd, samt kunna spela/sjunga mollpentaskalan. Huruvida A graderar kunskap olika i sina tentor, till exempel relaterat till vissa betygssteg, är ingenting hen går in på under intervjun. Dock menar hen att det finns instrumentella skillnader och att det är ett större steg att lära sig sjunga mollpentan än att spela den på gitarr och att hen förhåller sig dynamiskt till detta faktum. Jag tolkar detta som att A gör olika bedömningar utifrån en förförståelse av att svårighetsgraden kan skilja sig åt mellan olika musikinstrument i uppvisandet av kunskap.

Flera av mina informanter beskriver att de bedömer elevens förmåga att ta egna initiativ och arbeta på ett självständigt sätt. Vidare beskriver både informant A och C att de utöver bedömning relaterad till styrdokumentet även bedömer sociala egenskaper hos eleven. Informant A och B ger under intervjun längst beskrivningar och flest exempel på vad de bedömer. Jag finner en del väsentliga skillnader mellan dessa två informanternas utsagor. I ensemblekurserna sker bedömning i en situation där eleven verkar i en grupp. Där B beskriver en bedömning av hur eleven arbetar tillsammans med ensemblen och för ensemblens bästa och om man bortser från bedömningen av sociala egenskaper handlar utsagorna från A mer om prestationer som inte nödvändigtvis behöver kopplas till ett arbete i eller med en grupp.

5.5 Hur ser bedömningsarbetet ut?

Nedan följer en sammanställning av de resultat som handlar om informanternas beskrivningar av hur de arbetar med bedömning.

5.5.1 Självbedömning och kommunikation kring undervisningens och kursens mål

När mina informanter pratar om att kommunicera mål för kursen med sina elever tar tre av dem upp att de går igenom kursplanen med sina elever i början av kursen. Vad denna information ger är mina informanter tämligen samstämda kring.

Den första lektionen får de kursplanen och vi går igenom den. Och de säger 'ja, men vad trevligt', och sedan hamnar den i papperskorgen. (B)

Mina informanter pratar även om olika sätt och anledningar att ta upp kursmålen igen under kursens gång.

I början av en kurs så visar vi på kursplanen, de får själva kolla igenom den, läsa igenom den vad målen är. Krävs det under tiden att – men nu måste vi gå in här och titta – så gör man ju självklart det. Och framförallt för de som ligger risigt till, för de som kanske närmar sig ett F eller ett IG då. (C)

Samtidigt säger C, liksom som de övriga två informanterna som nämner att de lämnar ut kursplanen i början av kursen, att kontinuerlig feedback ges därför att den är viktig för att eleverna ska veta kontinuerligt hur de ligger till.

Informant B säger att eleverna bedömer sig själva i samband med uppspel och att lärarna frågar

hur gick det, lyckades ni, kunde ha gjort på något annat sätt, eller känner ni att "det här gjorde vi extremt bra"? (B)

B pratar om självbedömning kring saker som rör både process och resultat. I sina beskrivningar om självbedömning tar B, som enda informant, upp att det är svårt att få eleverna att värdera resultatet eftersom de

inte har verktyg för att prata musik. (B)

(de har) svårt att uttrycka sig i musikaliska termer... (B)

Både C och B menar att elevernas uppfattning ofta kan vara en annan än lärarens. Jag frågar B om elevens bedömning brukar kunna överensstämma med informantens bedömning:

Ja, ibland, femti/femti, för även de som inte är så starka tycker ju att "jo, men det gick väl jättebra", men... de är väl nöjda med det de har gjort, fast de spelade fel femtio procent av låten, så känner de ändå att "ja, det gick ju bra ju". (B)

B fortsätter att prata kring detta och konstaterar att hen och eleverna antagligen ofta bedömer olika saker:

Dom tror nog mer hur bra man är på att spela, så länge man gör sitt jobb. (B)

Informanten fortsätter med att säga att hen, när det kommer till betygsprat med eleverna, belyser att i ensemblekursen handlar det mycket om att se till helheten.

C säger att hen alltid frågar sina elever om deras bedömning av sina prestationer innan hen ger sin bedömning. När jag frågar: "Jobbar du någonting med självbedömning, att eleverna bedömer sig själva?", får jag följande svar:

Ja, alltså jag frågar "hur tycker du det här har gått", det tycker jag är väldigt viktigt att de själva får uttala vad de själva tycker att de har presterat, om de har presterat bra eller om de har presterat dåligt – innan jag säger nånting. För, som sagt, ibland har de liksom ingen verklighetsuppfattning – de bara tror att "ja, men det går skitbra", men - nej, det gör det inte liksom. Så att det är väldigt viktigt att de själva får ta ansvar för sig själva lite, och så där. (C)

När jag frågar D om hen arbetar med självbedömning i ensemble får jag svaret att hen inte gör det. D tycker att det är enklare att arbeta med att eleven bedömer sig själv i Instrument-/Sångkurserna, och pratar då om att man kan spela in eleven och att eleven vid lyssning får bedöma sin prestation. Sedan kommer hen på att de lärare på informantens skola som undervisar i den nya ensemblekursen Ensemble med körsång arbetar likadant, med inspelning, och kommenterar det med: "ganska bra idé". Senare under intervjun pratar dock D om ett tämligen utarbetat självbedömningsförfarande i ett kursmoment som hen kallar för skivprojektet. Där arbetar eleverna med stor självständighet.

Nu i skivprojektet hade vi flera möten på vägens gång där vi liksom konstaterat vad som funkar och vad som inte funkar. Och så har vi – för att vi vill komma åt deras egna reflektioner – försökt få dem att själva konkretisera vad vi ska göra härnäst för att komma vidare. (D)

När jag frågar informant A om hen arbetar med självbedömning i sina kurser, får jag som svar att

nej, kanske lite lite faktiskt. Det tror jag inte att jag är speciellt bra på. (A)

Intressant är att A under intervjuens gång berättar om en egen erfarenhet hen hade under sin utbildning till musiklärare. Informanten valde under utbildningens sista år en lärare i enskilda huvudinstrumentlektioner som inte kom med någon form av muntlig eller skriftlig feedback alls under kursens gång, det enda de gjorde tillsammans var att spela. A visste om förutsättningarna innan kursen började. Hen säger att det fungerade mycket bra, och att

jag fick kunskap genom inspiration. (A)

Jag frågade A om hen uppfattar det som att det fanns en särskild förutsättning för att den undervisningsformen fungerade för informanten, om hen ”behövde ha med sig någonting i bagaget” för detta. A menar att anledningen till att denna undervisning fungerade och tog A framåt var att hen själv visste var hen befann sig och att hen visste själv precis vad hen behövde öva på. A menar att det kanske är så att

man behöver en lärare som piskar en ibland, att man övar. Men just då behövde jag inte det. Så därför funkade det jäkligt bra. (A)

Detta tycker jag väcker intressanta frågeställningar kring hur man som lärare kan verka för att eleven själv kan hitta sina utvecklingsbehov och vägar till att komma framåt i sitt lärande.

Sammanfattningsvis lyfter mina informanter att endast en initial kommunikation kring kursmålen inte räcker för att eleverna ska vara medvetna om dessa under kursens gång. Mina informanter ger olika beskrivningar av hur och om de arbetar med självbedömning i sina kurser. Uttalandet från B om att eleverna saknar verktyg för att prata om musik föder tankar kring hur man ska arbeta för att uppnå en samsyn hos lärare och elever kring vad målen med kursen är och hur eleverna ska kunna göra adekvata självbedömningar.

5.5.2 Hur arbetar läraren med att se vad eleven kan?

Flera av mina informanter pratar om olika varianter av uppspel, där lärarna gör en bedömning av vad eleverna visar upp. Utöver detta framkommer några olika exempel på arbetssätt för att se vad eleverna har uppnått för kunskaper.

Informant A pratar mycket under intervjuens gång om att undervisningen är indelad i olika perioder, med särskild tonvikt på en specifik genre i vissa av dessa perioder. A har satt ihop häften med information om vad som utmärker en viss genre, med stilexempel och övningar för alla instrument som finns i ensemblen. Under perioden ska eleven visa att den kan spela eller sjunga stilenligt – enligt exemplen i häftet. Här exemplifierar hen med sitt latin-häfte, där trummisen bland annat ska lära sig att spela olika varianter av samba- och bossakomp och visa upp detta i sitt spel. A avslutar också perioden med en tenta där alla ensemblens elever får visa att de har kunskap om saker som A tycker är viktiga kännetecken för stilen. Som exempel på stilkunskap i genren blues nämner hen bluesformens längd. Informant A använder

sig alltså av varierade provsituationer och inriktar sig, precis som styrdokumentet beskriver, på handlingar som uppvisar kunskap. A använder sig även av en provsituation som mer liknar den konventionella, där eleven får fasta svarsalternativ och visar upp om den memorerat den kunskap som provet innehåller.

På skolan där informant C arbetar har eleverna i B-kursen vad hen benämner som ett utlärningsprojekt, inom vilket eleverna ska lära ut en låt till de andra i gruppen. Detta projekt leder också fram till ett uppspel som avslutar kursen. Eleven får två lektioner på sig att leda gruppen i att spela en låt, och får inför detta instruktioner kring vad den ska göra. Som exempel på instruktioner nämner C att eleven ska komma förberedd med låtens form, sångtext, ackord och eventuella melodislingor utskrivna på papper. C menar att utlärningsprojektet är ett bra sätt för läraren att se

hur pass förberedda dom är och hur dom styr upp situationen. (C)

C återkommer flera gånger under intervjuens gång till detta moment i kursen, som hen menar gör det enkelt för läraren att bedöma eleven. Detta klassar jag som ett alternativt prov. Benämningen utlärningsprojekt indikerar dock att kunskapssynen utgår ifrån att någon ”lärt ut” kunskap till en annan, till skillnad från att kunskap är en interaktiv process. Om denna benämning är informantens egen, eller om den kommer från gemensamma beslut på skolan, frågade jag aldrig under intervjun.

Även på skolan där informant B arbetar har de ett liknande moment i B-kursen – att eleverna ska leda en låt, men B går inte vidare in på kriterier eller mål för detta moment.

D pratar om den bedömningsform som kan kallas för löpande observation. Informanten säger att hen för anteckningar om elevernas prestationer, anteckningar

på om det är någonting som är anmärkningsvärt eller inte. (D)

Informant D lyfter upp att det i B-kursen är mycket fokus på eget ansvar:

I trean, i Ensemble B till exempel, är det mycket mer fokus på eget ansvar och att driva projekt och att kunna alltifrån planera sin tid, sin repertoar, kunna nå en slutprodukt och så där. För att nå högre betygs mål framförallt. (D)

D beskriver att de arbetar med att eleverna har loggböcker där de skriver om arbetets gång. Hen beskriver att dessa loggböcker kan innehålla elevens reflektioner om grupprocesserna, men hen tillägger att detta endast förekommer i bästa fall:

alltså nu pratar jag om en elev som gör allt så som vi vill att dom ska göra, så är det ju verkligen i få fall. (D)

Informant D utvecklar inte vilken roll loggböckerna spelar i dennes undervisning.

Intressant är att både D och C lyfter fram att en faktor som gör deras bedömning av eleverna enklare, är att de ser eleverna även i fler sammanhang än i ensemblekursen. När jag frågar C om hur hen arbetar för att få fram det som ska bedömas individuellt i en kurs där många moment utförs i grupp, tar informanten som exempel upp de elever som hen också undervisar i instrument/sångkursen. Hos mig lyfter det tankar kring om informanternas instrument för bedömning är adekvata och om de går att utveckla.

Ja, det är ju kanske lite svårt när det är gruppundervisning, men vi ser ju som sagt här hur de jobbar i alla musikämnen. Så om man har någon i Inså (Instrument/Sång, min anm.) till exempel, och har den här personen i ensemblen så har man lite koll på... för oftast så spelar de sitt huvudinstrument eller sjunger då. (C)

Informanternas beskrivningar visar på stora variationer i instrument som används för bedömning av eleverna – alltifrån elevloggböcker till tenta med fasta svarsalternativ. A, med sina genrehäften, och C, med utlärningsprojektet, uttrycker att de har hittat instrument som gör elevens kunskaper tydliga. Informanterna verkar nöjda med sina val av instrument för bedömning varför jag utgår ifrån att de anser att det är rätt saker som bedöms i relation till kursplan och mål.

5.5.3 Feedback under kursens och kursmomentens gång

Själva ordet feedback används av informanterna A och D i intervjun. Övriga informanternas utsagor om löpande kommentarer och bedömningar har jag i detta kapitel valt att sätta samma epitet på.

När A pratar om feedback definieras den som muntliga kommentarer under lektionerna. A separerar feedback från skriftlig bedömning kopplad till styrdokumentens mål. Den feedback som A pratar om är någonting som hen ger utifrån ”en känslomässig, intuitiv roll”. A menar att socialt ansvar är viktigt, och exemplifierar med att hen ger feedback kring elevernas beteende och inte kring deras lärande (se citat under 5.4). A pratar även om en kontinuerlig feedback som kretsar kring om eleverna gör läxan och övar. Informanten ger även uttryck för att bedömningen som är kopplad till styrdokumentet är en annan bedömning än den kontinuerliga som hen ger under lektionerna:

Jag försöker göra en kontinuerlig bedömning, den intuitiva bedömningen... att de som inte gjort läxan får ju alltid lite pisk varenda gång, liksom. Att det är mera sådär - att "du måste kunna det bättre, du måste öva", och de som har gjort det får försöka få lite bedömning, en liten snabb feedback - "bra jobbat" - och sådär. Och sen en sån mera Skolverkets formell bedömning, den sker ju då två gånger per år blir det ju. (A)

A anser också att positiv feedback är viktig, och säger att

om jag bara hinner ge en sak eller vill säga en sak så säger jag alltid en positiv sak. (A)

Informant A ger dock inga vidare förklaringar till varför hen valt detta förhållningssätt till innehållet i sin feedback.

Den muntliga feedback som A pratar om syftar alltså åt att uppmuntra ett visst arbetssätt med betoning på socialt agerande och riktar sig enligt A inte mot att stämna av mot de mål som finns i styrdokumentet. Feedback ges dock även gentemot kursmålen, då A säger att de skriftliga omdömen hen ger sina elever relaterar till styrdokumentet. Vad dessa omdömen innehåller mer specifikt pratar A dock inte om när hen svarar på min öppna fråga om hur hen arbetar med bedömning i ensemblekurserna.

Informant B säger att hen använder sig av (muntliga) utvärderingar efter uppspel, där hen tar upp saker som ”hur de kan utveckla sig”. B pratar även om en ”mitterminsbedömning”, där hen säger att inget betyg är med i bilden, men därefter fortsätter med att förklara att denna bedömning innehåller

hur de ligger, eller vad de behöver arbeta med för att nå högre betyg. (B)

Mitterminsbedömningen menar B även är ett bra tillfälle att meddela elever som riskerar att inte få ett godkänt betyg att de behöver arbeta på ett annat sätt. B exemplifierar med att hen kan ge kommentarer av typen:

i den farten de jobbar nu så kommer de inte att kunna nå ett godkänt betyg. (B)

B pratar även om att hen kontinuerligt ger feedback kopplad till kursplanen till sina elever. Hen nämner här varningar som påpekar ett arbetssätt hos eleven som inte ger underlag för att sätta ett godkänt betyg, men även att om en elev skulle kunna få ett högre betyg så kan hen säga

gör det här, då kommer det gå skitbra, då kommer du att få ett högre betyg. (B)

C menar att eleverna ofta har en uppfattning om sina prestationer i förhållande till betygskriterierna som inte stämmer överens med C:s uppfattning, och att det därför är viktigt att prata ofta med sina elever om hur de ligger till gentemot dessa. Syftet med denna kommunikation är att eleverna ska veta vad de behöver göra för att nå ett visst betyg.

Informant D pratar i mer allmänna ordalag om löpande feedback och vad hen kallar för guidning och handledning under ensemblekurserna:

det är ju feedback hela tiden. (D)

D säger också att eleverna får ett skriftligt omdöme när kursen gått halvtid och att detta omdöme är kopplat till kursmålen.

Sammanfattningsvis skiljer A, precis som jag har tagit upp tidigare, på en bedömning som är kriterie- respektive icke-kriterierelaterad. Fokus i feedbacken hos B och C ligger på betyg. Vad informant D:s feedback har för explicit innehåll framkom inte under intervjun.

5.5.4 Hur ser det summativa bedömningsförfarandet ut?

Då mycket bedömning fyller båda funktionerna är det inte alltid helt lätt, och ibland inte heller eftersträvansvärt, att göra en åtskillnad mellan summativt och formativt bedömningsförande. Här har jag ändå tagit upp det som jag uppfattar som strikt summativt bedömningsarbete - i meningen att värdera gentemot kurskriterier och att sätta ett omdöme eller betyg vid kursens eller kursmomentets slut.

När det kommer till den bedömning som handlar om att ge eleven ett betyg är det några resonemang som jag finner särskilt intressanta. På informant C:s skola träffas ensemblelärarna för en gemensam diskussion om varje ensembleelev på skolan:

Då sitter vi samlade och hjälps åt, till exempel "den här eleven då, vad tycker ni?", vi går runt, "vilken nivå tycker ni att den här eleven är på, vilket betyg?". (C)

C ger ett exempel på hur diskussionen kan låta, och menar att man hellre "friar än faller". Förfaringssättet i sig tycker jag har likheter med den normrelaterade bedömning som användes i det svenska skolväsendet före 1994.

"Ja, men om han får MVG då måste ju hon också få MVG". "Ja, jo, det är sant". (C)

När jag frågar informant C om hen arbetar på något sätt för att säkerställa en rättvis bedömning, får jag följande svar:

Det är väl klart att man... man jämför ju eleverna med varandra. Och... som sagt, det känns skönt med det nya betygssystemet och sådär, för det är lite fler olika betyg än det är i det gamla. Så att... det är ju inflation i MVG liksom, i alla fall med treorna. (C)

På min fråga om lärarna bedömer sina elever tillsammans, sambedömer, tar informant B upp en erfarenhet från en skola som hen arbetade på tidigare. Dels tar B upp att lärarna gjorde bedömningar av uppspel, bedömningar som kunde kompletteras av att undervisande lärare också kan se andra kvaliteter i den reguljära undervisningen. Men hen lyfter även att undervisande lärare vid betygskonferensen på våren kunde fråga övriga lärare vad de tyckte att eleven låg på för betygsnivå, med anledning av att läraren fann att eleven befann sig ”precis på gränsen” mellan två betygssteg.

Och då frågade de oss vad vi tyckte, hur vi upplever dem spela och så där. (B)

Även informant A tar upp sambedömning som görs i syfte att ge eleven ett betyg i en ensemblekurs. Här träffas istället de lärare som har undervisat eleven i fråga och

pratar ihop oss och kollar vad vi tycker, om vi är överens. (A)

A tycker att denna bedömningssituation fungerar dåligt, och anger som anledning att kursen pågår under lång tid (A-kursen pågår under två års tid på A:s skola), och att

man hinner ju nästan glömma bort vad man gjorde i ettan. (A)

A säger att de olika lärarnas dokumentation har kunnat se väldigt olika ut inför betygskonferensen:

Så efter två år satt vi och snackade, och någon lärare hade antecknat allt, och någon hade inte antecknat så mycket. (A)

Detta förfarande är enligt A under bearbetning, och lärarna på skolan har börjat närma sig ett gemensamt arbetssätt kring dokumentation av lärarnas bedömningar av eleverna.

Informant D pratar också om sambedömning vid betygssättning och inte heller hen är helt nöjd med tillvägagångssättet. Två lärare har B-kursen tillsammans och vid kursslut gör de en summering av vad eleverna har uppnått i de olika kursmålen. D kommenterar att detta förfaringsätt inte är ”helt rättvist i alla situationer”, men att man ”någonstans måste man summera

det”. I min diskussion återkommer jag till att mina informanter upplever brister i det summativa bedömningsförfarandet.

5.5.5 Sammanfattning av resultatet

De mest signifikanta och tydliga resultat som denna intervjustudie visar är att mina informanter visar stor variation i sina uppfattningar om bedömning och i hur de arbetar med bedömning. Särskilt stor skillnad finner jag i mina informanternas beskrivningar om *vad* de bedömer i sina kurser och även i vilken kunskapssyn mina informanter ger uttryck för i sina utsagor. Vidare visar intervjuerna att synen på bedömning inte alltid är positiv bland lärare. Informanterna är eniga om att ett syfte med bedömning är att värdera eller kontrollera kunskaper för att göra en summativ bedömning av dessa. Flera informanter lägger också in formativa syften i bedömning när de pratar om att syftet kan vara att förbättra och utveckla någonting. Intervjuerna visar också att det finns stor utvecklingspotential i hur det formativa bedömningsarbetet kan ledas, systematiseras och organiseras på skolorna. Mina informanter ger även uttryck för att tillvägagångssättet och rutinerna för myndighetsutövningen av bedömning - betygsättningen – inte sker på ett tillfredsställande sätt.

6 Diskussion och slutsatser

I detta kapitel diskuterar jag utfallet av min studie och drar slutsatser av resultatet kopplat till studiens forskningsfrågor och forskningsöversikten. Avslutningsvis tar jag upp exempel på vidare forskning som jag menar vore intressant inom ämnet.

6.1 Resultatdiskussion

I min studie har jag intervjuat fyra yrkesverksamma musiklärare som undervisar i gymnasieskolans ensemblekurser. De är alla relativt nyutbildade lärare och jobbar alla på olika skolor. Jag har velat få svar på hur de uppfattar och beskriver bedömning, samt om och i så fall hur de arbetar med formativ bedömning. Mina forskningsfrågor har varit dessa:

- *Vad betyder bedömning som begrepp för ensemblelärare?*
- *Vad menar ensemblelärare att bedömning syftar till?*
- *Hur ser ensemblelärare på bedömning?*
- *Vad uppfattar ensemblelärare att det är de ska bedöma hos sina elever?*
- *Hur arbetar ensemblelärare med bedömning?*

6.1.1 Bedömningens betydelse och syfte

Min studie visar stor variation i vad musiklärare lägger in i betydelsen av ordet bedömning och beskrivningarna kring bedömningens betydelse och syfte går inte helt att separera. Detta bekräftar Olssons (2010) diskussion om begreppsförvirring kring bland annat orden bedömning och betyg. Vad gäller ordets betydelse finns åsikter alltifrån att det kort och gott handlar om betyg och ingenting annat, till att bedömning är att både bedöma existerande kunskaper och samtidigt se vad som kan utvecklas. Denna variation speglas också i vad mina informanter ser för möjliga syften med bedömning. Relativt stor samstämmighet råder dock kring att syftet med bedömning inte bara är att konstatera uppnådd kunskapsnivå, utan även att blicka framåt och se vad som behöver göras för att komma vidare. Här finns alltså beröringspunkter med Zandén (2010) när han diskuterar kärnan i undervisning, där bedömningens syfte är att utgöra ett underlag för återkoppling.

Av de tre grunder för bedömning som traditionellt finns i skolan (Olsson, 2010) finner jag beskrivningar kring att bedömning syftar till urval till utbildning, men framförallt att kontrollera att målen för utbildningen har uppnåtts. Däremot pratar ingen av mina informanter om

bedömning i syfte att förbättra själva undervisningen, mina informanter har ett strikt elevperspektiv på bedömning. Jag tror att en ryggmärgsreflex när man tänker på ordet bedömning i skolan är att läraren utför bedömningar som syftar till att mäta elevens kunskaper, och generellt är det detta mina informanter pratar om i sina diskussioner om bedömning. Wiliam (2011) menar att vi endast genom bedömning kan få reda på om undervisningen gav avsett resultat. Därför är det intressant av se att mina informanter inte någon gång under intervjuerna tar upp bedömning i syftet att se om undervisningen fungerar tillfredsställande, det vill säga om den ger de resultat den är tänkt att ge eller om den skulle behöva förändras. Mina informanter fick ingen explicit fråga om hur de ser på relationen mellan bedömning och undervisning, inte heller relationen bedömning och planering. Det är viktigt att ta i beaktande i denna diskussion och det är möjligt att mina informanter som svar på dessa typer av frågeställningar hade gett mig beskrivningar på hur de använder bedömning även för att planera sin undervisning.

6.1.2 Synen på bedömning och kunskap

Resultaten i min studie visar på osäkerhet kring hur bedömning av elevens kunskaper ska göras, men även en skepticism till att överhuvudtaget ägna sig åt bedömning. Jag tror att dessa saker är sammankopplade. Jag menar också att synen på kunskap, lärande och undervisning är avgörande för hur man ser på bedömning. Min studie visar att eleverna i stora drag är passiva mottagare av lärarnas bedömningar och deltar inte aktivt i arbetet med att bedöma sig själva. Kan man koppla detta till kunskapssyn? Black och Wiliam (1998) gör en åtskillnad mellan att se kunskap som någonting som överförs från en person till annan och att se undervisning som en interaktiv process där kunskap skapas. Läroplanen, Lpf 94, beskriver tydligt en syn på kunskap som någonting aktivt och att eleven själv ska ges ett ansvar för sitt kunskapande. Eleven aktiveras som subjekt i sitt eget lärande, i kontrast till att vara mottagare av kunskap. Om man ser relationen mellan lärare och elev som förhållandet givare och mottagare av kunskap, där lärarens bedömningsroll är att sätta en stämpel på elevens prestationer och nivå av inhämtad kunskap, är det enligt mig inte konstigt om man har ett i bästa fall ambivalent förhållningssätt till bedömning.

Lindström (2008) pratar om en förskjutning från att bedömning använts för kontroll av vad eleverna lärt sig, i riktning mot att bli ett aktivt redskap i undervisningen – där bedömning och lärande inte längre hålls isär utan sker fortlöpande. Denna syn på bedömning som en dialo-

gisk, interaktiv och bärande del av undervisningen saknar jag överlag i mina informanternas beskrivningar. Generaliserat är det här istället lärarna själva som gör (den korrekta) bedömningen och kommunikationen kring denna är ofta detsamma som ett utlåtande om var i betygsskalan eleven befinner sig.

En grundförutsättning för att involvera eleven som aktiv ägare av sin egen kunskapsutveckling är att eleven har en klar bild av målet med undervisningen (Sadler, 1989; Thompson & Wiliam, 2007; Goolsby, 1999). Därför är det viktigt att hitta strategier som tydliggör dessa mål för eleven. Mina informanter ger flera gånger uttryck för att deras egen och elevernas bild av målet med undervisningen är olika. Om det finns en samstämmighet kring målet med undervisningen och om bedömning används som ett medel för att synliggöra kunskap – att tillsammans hitta tecken på kunskapsutveckling och se lösningar på hur denna utveckling kan fortskrida och förbättras, tror jag att synen på bedömning skulle vara mer positiv.

6.1.3 Vad bedöms, och hur sker bedömningen?

I min studie beskriver mina informanter att de bedömer en mängd olika saker. Både kunskaper och beteenden är föremål för bedömning. Vad gäller elevernas kunskaper hittas grunderna för bedömning i stort i styrdokumentet för ensemblekurserna, och informanterna ger uttryck för att bedöma såväl produkt som process. Relativt stor vikt läggs också vid socialt beteende och denna bedömningsgrund finner vi istället i informanternas egna värderingar kring hur en bra elev och ensemblemusiker ska bete sig. Jag finner dock, i kontrast till Zandén (2010), inte att mina informanter betonar spelskicklighet högre än vad som kan motiveras av kursplanerna.

Mina informanternas bedömningsförfaranden och deras skolors rutiner för bedömning har både likheter och skillnader. En informant arbetar bland annat med provsituationer av mer konventionell natur, en annan använder sig av att eleverna skriver loggböcker kring processen. Gemensamt för alla är en slags samedömning för betygssättning vid kurslut. Två av mina informanter ger uttryck för att tillvägagångssättet vid denna myndighetsutövning inte fungerar helt tillfredsställande. På en informants skola verkar denna bedömning till och med vara normrelaterad (se kapitel 3.7.3 för en beskrivning av normrelaterad respektive kriterierelaterad bedömning).

Något jag saknar i mina informanternas utsagor är en diskussion kring de bedömningsmodeller de använder. Det finns en uppsjö av metoder och instrument för att bedöma elevens kunskaper (se teorikapitlet 3.5 Bedömning i praktiken), och tankar kring vilka metoder som används, respektive inte används, lyser med sin frånvaro. Synliggör de bedömningsmodeller mina informanter använder de kunskaper som undervisningen syftar till (Korp, 2011), och finns det andra möjliga metoder att använda i ensembleundervisning?

Av de fem nyckelstrategier för formativ bedömning som Thompson och Wiliam (2007) beskriver är det egentligen bara nummer 3, återkoppling (feedback), som mina informanter diskuterar mer kring. Den feedback som ges till eleverna muntligt eller skriftligt under kursens gång har hos många informanter en formativ ansats – den syftar till att visa var eleven befinner sig och vad eleven bör göra härnäst (se nyckelstrategier för formativ bedömning i Thompson och Wiliam, 2007). Sandberg (2007) menar att eleven inom ramen för en formativ bedömningsprocess ska få systematisk och strukturerad respons. I mina informanternas beskrivningar finner jag tecken på det, men i flera fall avsaknad av detsamma.

Det är förstås viktigt att en elev har information om var i betygsskalan den befinner sig, och mina informanternas feedback innehåller generellt angivelser om betyg samt rekommendationer om vad eleven ska göra härnäst. Detta stämmer väl överens med vad Lindström (2008) samt Parr och Timperley (2010) tar upp för att resultatet av feedbackens information ska ge resultat. Betyg tolkas dock ofta av elever som information kring deras person och inte deras kunskapsutveckling, och forskningen (Korp, 2011; Lundahl, 2011) visar att feedback som innehåller denna typ av information kan ha direkt negativ konsekvens för elevens fortsatta kunskapsutveckling.

Sadler (1989) definierar ut att innehållet i feedback bör besvara de tre frågorna *vart?*, *var?*, och *hur?*. I mina informanternas beskrivningar kan man urskönja svar på *var* eleven befinner sig, och även *hur* eleven ska göra för att komma längre (nä högre betyg). Dock ser jag i stort avsaknaden av *vart* eleven ska i mina informanternas utläggningar. Det är tydligt att de inte i sin undervisning har ett genomarbetat arbetssätt för att skapa en samsyn kring målet med undervisningen lärare och elever emellan.

I det här sammanhanget tycker jag att motivationsaspekten av undervisning är intressant. Yttre motivationsfaktorer motiverar eleven att rikta sitt fokus på yttlig kunskap (Lundahl,

2011). Ett strukturerat formativt bedömningsarbete är ett redskap för att istället fokusera mer på djupare och mer komplex kompetens. Genom att synliggöra kunskapsutveckling och skapa delaktighet och ansvar ökar också motivationen för såväl elever som lärare att delta i bedömningsarbetet. Kort sagt medför ett interaktivt och formativt bedömningsarbete till att stärka elevens inre motivation till lärande (Lundahl, 2011). Går det dessutom att finna metoder för en kumulativ bedömning (William, 2011) ökar incitamenten till att eleven fokuserar på beständig kunskap i sitt lärande.

När det kommer till elevernas självbedömning arbetar flera av mina informanter med detta, men det är tydligt att det saknas en gemensam plattform för hur självbedömning kan användas i ett effektivt bedömningsarbete. Återigen är det viktigt att påpeka vikten av att eleverna är väl införstådda med målen för undervisningen. En av mina informanter menar att eleverna saknar verktyg för att bedöma sig själva. Här finner jag intressanta jämförelser att göra med Zandén (2010) och Olsson (2010). Om lärare själva saknar ett gemensamt språk kring kvalitetsuppfattningar är det förstås ännu svårare för eleverna att kunna beskriva sin musikaliska utveckling. Vidare ser jag anledningar att fråga om det finns tillräckligt med tid för planering och reflektion i en lärares vardag. Att en av mina informanter kommer till nya insikter om hur man skulle kunna jobba med självbedömning i ensemblekursen bara genom att jag ställer en fråga om självbedömning, tycker jag tyder på att så inte är fallet.

6.2 Slutsatser

Studiens syfte har varit att visa och analysera hur olika musklärare uppfattar och beskriver bedömning. Jag har haft ett särskilt fokus på formativ bedömning i min studie och ämnat undersöka om och i så fall hur formativ bedömning är en del av musklärarnas praktik. Jag menar att det är viktigt att medvetet använda formativ bedömning inom alla ämnen, även inom musikämnet, och därför är min studie relevant för att bidra till att bredda diskussionen om formativ bedömning att även gälla musikundervisningen. I detta kapitel väljer jag att lyfta fram de slutsatser jag ser som bärande och viktiga utifrån utfallet av studien.

Slutsatserna jag drar av min studie är att det ute på skolorna saknas den genomtänkta bedömningspraktik och tillräckliga bedömarkompetens som behövs för att kunna använda bedömning i ett vidare perspektiv, där lärare och elev bedömer elevens lärprocess tillsammans och där bedömning och undervisning smälter samman till en enhet. Det finns ansatser till ett for-

mativt bedömningsförfarande i mina informanternas beskrivningar, men i de flesta fall är inte systematiserat (jämför med kapitel 3.3 där jag diskuterar Sadlers (1989) tre frågor samt Thompson och Williams (2007) fem nyckelstrategier). En av nyckelfaktorerna jag ser som skulle kunna bidra till en stärkt formativ bedömningspraktik är att undervisningens mål på ett tydligare sätt synliggörs för eleverna. En annan är att återkoppling kring elevens kunskapsutveckling i relation till målen med undervisningen kan systematiseras ytterligare. Karlsson och Grönlund (2011) lyfter bland annat upp dessa två punkter som bärande för lärare som bedriver en god bedömningspraktik.

Mina informanternas tankar kring och arbete med bedömning är ingen isolerad företeelse. Studien som visar att närmare hälften av de tillfrågade lärarstudenterna uppfattade att de inte fått någon utbildning alls i att bedöma elevers kunskaper (Lundgren & Nihlfors, 2005, refererat i Lundahl, 2011), för mig tillbaka till mina inledande tankar kring min utbildning till musiklärare och att jag menar att min utbildning har ägnat för lite tid till att studera elevers läroprocess och arbetet med att stödja den. Jag tycker att jag i min utbildning har fått för lite kunskaper om bedömning.

Även om jag kunde hoppas på att synen på bedömning och kunskap skulle vara vidare hos mina informanter, är det svårt att klandra den enskilde läraren för ett arbetssätt som inte tydligare arbetar med bedömning som en integrerad del av undervisningen. Det förändringsarbete som krävs för att stärka det formativa bedömningsarbetet i skolan är inte en enskild lärares uppgift. Den förändring i synen på undervisning som krävs för detta är genomgripande och tidskrävande (Lindström, 2008; Goolsby, 1999) och ett förändrat bedömningsarbete kräver gemensamma insatser på hela skolan (Lundahl, 2011; Karlsson & Grönlund, 2011). En av mina informanter väcker en tanke på att lyfta upp bedömning som ett särskilt fokusområde i skolan över en längre tid, för att kunna få en förändring till stånd. Jag är böjd att hålla med. Särskilt avsatt tid för fördjupning och diskussion kring bedömning ter sig som en viktig och helt nödvändig strategi för att stärka, utveckla och förbättra bedömningsarbetet i skolan.

Avslutningsvis kan jag konstatera jag att denna studie har gett mig mycket för egen del. Jag har satt mig in i ett ämne som jag tidigare tyckte att jag kunde för lite om i relation till min profession som lärare. Jag har börjat reflektera mer kring saker som bedömning, undervisning och kunskap under studiens gång. I min egen undervisning har jag börjat formulera mig annorlunda gentemot mina elever och jag har genom studien fått många uppslag och idéer på

hur jag ska lägga upp min undervisning för att försöka utveckla och förbättra bedömningsarbetet i mina kurser. Kort sagt har arbetet med studien varit en nyttig process. Jag hoppas att denna studie kan entusiasmera fler att söka nya vägar till en vidare syn på kunskap och bedömning, samt att den eventuellt också kan så frön av förändringsprocesser vad gäller det bedömningsarbete som sker ute på skolorna idag.

6.3 Vidare forskning

Några uppslag till vidare undersökningar är att bredda denna studie till att även innefatta elevers syn på bedömning och att gärna medvetet i denna undersökning hitta skolor och lärare med tydliga skillnader i bedömningsarbetet. Vidare hade en studie kring formativa bedömningsstrategier i ensemble varit intressant – vilken eller vilka strategier lämpar sig i ensemble och vilka kan vara svårare att tillämpa? Det hade även varit intressant att studera tänkbara bedömningsmodeller inom ensembleämnet – vilka modeller kan användas för att kunna bedöma de kunskaper eleven har?

Referenser

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102
- Black, P & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Dysthe, O. (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Goolsby, T. (1999). Assessment in Instrumental Music. *Music Educators Journal*, 86:2, 31-35+50.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Karlsson, A. & Grönlund, A. (red.) (2011). *Kunskapsbedömning i praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad hur och varför?* Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) *Bedömning i och av skolan – praktik principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2008). Pedagogisk bedömning. I Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (pp.11-27). Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Nationalencyklopedin. *hen*. Hämtad 17 april 2012 från <http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/hen/1826342>
- Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik. I Eklund, S. (red.) *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Parr, J., & Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. I *Assessing Writing* 15, 68-85. doi: 10.1016/j.asw.2010.05.004.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119-144.
- Sandberg, R. (2007). *Musik. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Stockholm

- SKOLFS 1994:2. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. Stockholm: Fritzes.
- SKOLFS 2000:90. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet musik i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*. Hämtad 2012-03-11 från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=810>
- SKOLFS 2010:180. *Skolverkets föreskrifter om ämnesplan för ämnet musik i gymnasieskolan*. Hämtad 2012-04-02 från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1925>
- SKOLFS 2011:144. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1992:94 (1992). *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Thompson, M. & Wiliam, D. (2007). *Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms*, Paper presented at the American Educational Research Association (AERA), April 2007 in Chicago. Hämtad från http://web.me.com/dylanwiliam/Dylan_Wiliams_website/Papers_04-11.html
- Wiliam, D. (2011). Bryggan mellan undervisning och lärande. *Lärarnas Nyheter*. Hämtad 2012-03-13 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/09/16/bryggan-mellan-undervisning-larande>
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Vad betyder ordet bedömning för dig?

- Har din syn förändrats något i samband med GY11?
- Diskuterar ni bedömning i kollegiet?

Vad menar du är syftet med bedömning i ensemble?

Hur jobbar du med bedömning i ensemblekursen?

- Sambedömer ni, och hur gör ni det?
- När gör du bedömningar i ensemblekurserna?
- Varför bedömer du?
- Kommunicerar du dina bedömningar till eleven? hur då?
- Kommunicerar du mål för kursen, och mål för uppgifter inom kursen? + återkommer du till kursmålen och hur du bedömer eleven i relation till dessa under kursens gång?
- ev. problematisera lite kring bedömning: tänker du någonting på hur bedömningen blir rättvis, och hur arbetar du i så fall för att säkerställa det?

Vad bedömer du?

- I en ensemblekurs är det kanske många moment som görs i grupp - hur får du fram det du ska bedöma individuellt?
- Förväntar du dig någon progression mellan Ensemble A- och B-kursen, och hur bedömer du i så fall den?
- Jobbar du med självbedömning (dvs. att eleven bedömer sig själv)? i så fall - hur?
- Låter du dina elever ta egna initiativ?
- Låter du dina elever analysera över hur arbetet går i ensemblen, hur den musikaliska helheten är, och får de komma med förslag på förbättringar?