



EXAMENSARBETE 15 hp
Höstterminen 2014
Läroarbilden i Musik
Handledare: Magnus Grahn

Betyg, bedömning och musik

- En studie kring betygsättning och bedömning inom ämnet musik på grundskolan

Av Björn Åberg

Sammanfattning

Titel: Betyg, bedömning och musik - En studie kring betygsättning och bedömning inom ämnet musik i grundskolan

Författare: Björn Åberg

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur musklärare praktiskt går tillväga för att sätta betyg och bedöma elever i ämnet musik på grundskolan. Detta eftersom jag upplever att detta inte har lärt mig detta i min utbildning och som musklärare, eller lärare i allmänhet, är betygsättande en central del i arbetet. Jag har därför haft som mål att ta reda på vad som dokumenteras för de betyg som sätts i musik, vad som bedöms på lektionerna och hur kursplan och kunskapskrav relaterade till ämnet musik uppfattas. Som metod för examensarbetet användes kvalitativa intervjuer samt metoden Critical Incident Technique som innefattat både filmning av klasser och intervjuer med klassernas musklärare.

Uppsatsen kom fram till flera saker. Dokumentationsmässigt så arbetade lärarna oftast utifrån anteckningar efter varje eller minst varannan lektion även om vissa kompletterande dokumentationssätt kunde förekomma. Klassernas storlek nämndes av alla lärare fram som en problematik i sammanhanget. När det gällde vad lärarna bedömde så rörde det sig till största delen av strikta musikaliska aspekter som till exempel förmågan att känna en gemensam puls eller förmågan att ta ackord korrekt. En del kritik framkommer också gentemot kursplanen som uppfattas som lite för omfattande och emot kunskapskraven som uppfattas som något svårtolkade.

Sökord: Bedömning, Betyg, Critical Incident Technique, Dokumentation, Kunskapskrav, Musik, Musikundervisning

Abstract

Title: Grades, assessment and music – A study in grading and assessment in the subject of music at the elementary school level.

Author: Björn Åberg

The purpose of this study is to investigate how you practically do grading and assessment in the subject music at the elementary school level. This is because I think that I haven't really learned this during my education and as a music teacher, or teacher in general, is grading an important part of the work. My goal has been to look at how music teacher's document for the grades they give their students, what they look at during their lessons and also how they feel about the syllabus and the different grade levels for the subject of music. The research methods used in the study was qualitative interviews and also the method Critical Incident Technique which has meant that I have filmed different classes at the elementary school level and interviewed those classes' music teachers.

The study concluded a couple of things. When it came to assessment of the students did the teachers usually document by taking notes every or at least every other lesson even though some other ways of documentation also were discussed. The size of the classes was mentioned by all the teachers as something problematic in this context. The things the teachers assessed where mainly musical aspects such as the ability to feel a mutual pulse or the ability to play chords on your instrument correctly. Some critique also appeared against the syllabus since it included too much things and also against the different grade levels since they sometimes were hard to understand.

Keywords: Assessment, Critical Incident Technique, Documentation, Grades, Grading Policy, Music, Music education

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte/Frågeställning	2
2. Bakgrund	3
2.1 Lgr 11 – nuvarande kursplan i musik	3
2.1.1 Syfte	3
2.1.2 Centralt innehåll	4
2.1.3 Kunskapskrav	5
2.2 Begrepp	7
3. Tidigare Forskning	9
3.1 Forskning relaterat till bedömning	9
3.2 Estetisk bedömning	12
4. Metod	16
4.1 kvalitativ och kvantitativ forskning	16
4.2 Validitet och reliabilitet	16
4.3 Intervju	17
4.4 Filmning	18
4.5 CIT-metoden	18
4.6 Forskningsetik	20
4.7 Genomförande	21
4.8 Studiens tillförlitlighet	22
5. Resultat	24
5.1 Musiklärares dokumentation för betygsunderlag	24
5.2 Vad bedöms i ämnet musik	26
5.2.1 Sång	26
5.2.2 Keyboard	30
5.2.3 Gitarr	33
5.2.4 Bas	36
5.2.5 Trummor	37
5.3 Uppfattningar om kursplanens kunskapskrav	40
6. Diskussion	43
6.1 Metoddiskussion	43
6.2 Resultatdiskussion	45
6.2.1 Musiklärares dokumentation för betygsunderlag	45
6.2.2 Vad som bedöms på lektionerna	47
6.2.3 Uppfattningar om kursplanens kunskapskrav	50
6.2.4 Hur sätter musiklärare betyg?	51
6.3 Slutord och framtida forskning	53
Referenser	54
Litteraturförteckning	54
Intervjuer	55

Bilagor	57
<i>Bilaga 1</i>	<i>57</i>
<i>Bilaga 2</i>	<i>58</i>

1. Inledning

Under min studietid på musikhögskolan har praktiken alltid varit väldigt givande. Teori i all ära men det är ju när man som student får testa att undervisa, och får misslyckas och lyckas, som man märker hur man kan undervisa. Det jag trots det saknat och känt att jag kan ungefär lika mycket om nu som vid utbildningens start är betygsättning. Dels då hur läroplanen ska tolkas och dels vilka metoder som är användbara för att sätta betyg. Om man ska vara en god pedagog tror jag det är viktigt att man är trygg i sin lärarroll och då hjälper det nog också om man känner sig bekväm med att bedöma elever och sätta betyg på dem. Det är dessutom så att betygen är viktiga för eleverna, särskilt i och med nya kursplanen där ju eleverna får betyg redan i årskurs sex (Regeringen, 2010), och därför tänker jag att det även spelar en viktig roll i relationen mellan lärare och elev att betygen sätts på ett rättvist sätt.

Olyckligtvis har inte utbildningen tagit upp detta. Vi har hitintills utfört endast en uppgift som avhandlar betyg och hur man utifrån en kursplan kan bedöma en elev. Den uppgiften gällde dock gymnasiet så när det gäller högstadiet kan man nog säga att vi har lämnats vind för våg. Lite paradoxalt eftersom majoriteten av vår praktik skett på grundskolenivå. Utifrån detta har jag valt att titta på betyg och undersöka hur verk samma musiklekläre går tillväga för att sätta betyg och vad som bedöms på musiklektionerna på högstadiet. Jag hoppas att genom att göra detta arbete kunna få svar och samtidigt själv utvecklas i min egen förmåga att bedöma och sätta betyg på elever i ämnet musik.

1.1 Syfte/Frågeställning

Jag vill undersöka hur musiklärare på högstadiet går tillväga för att sätta betyg i musik i linje med den senaste läroplanen. Jag vill alltså undersöka verksamma lärare och framförallt se vilka metoder som de använder för att sätta betyg samt vad det är som bedöms. Lärare som undervisar i mer teoretiska ämnen, som svenska eller matematik, kan i ganska hög grad grunda sin betygsättning på skriftliga prov och liknande men denna utgångspunkt har inte musikämnet som ju är väldigt praktiskt. Om man dessutom är ensam musiklärare på en skola med kanske 200 elever och ska dokumentera alla elevers kunskaper, troligtvis efter varje lektion, så verkar uppgiften rätt komplicerad. Så hur gör man?

Jag vill dels ta reda på vilka verktyg som lärare använder för att lägga en grund till betygen när det gäller dokumentering och liknande. Vad antecknas, när och hur? Jag vill också undersöka mer exakt vad det är som bedöms. Är det enbart musikalisk färdighet på instrument eller är det kanske även andra saker som viljan att delta, entusiasm eller förmågan att samarbeta? Kunskapskraven som finns i kursplanen vill jag också undersöka och få en uppfattning om hur verksamma musiklärare uppfattar och tolkar dessa. Baserat på detta har jag valt följande fyra forskningsfrågor för arbetet:

Vilka verktyg använder musiklärare för att dokumentera och sätta betyg på elever i ämnet musik?

Vad på lektionerna är det som bedöms av lärarna?

Hur upplever musiklärare de kunskapskrav som kursplanen menar att man ska ta hänsyn till?

Hur sätter musiklärare betyg?

2. Bakgrund

2.1 Lgr 11 – nuvarande kursplan i musik

I rollen som lärare har man, när bedömningar ska göras och betyg ska sättas, en kursplan att utgå ifrån. Jag kommer här att redogöra för kursplanen i musik utifrån Lgr 11.

2.1.1 Syfte

Lgr 11 utkom och ersatte Lpo 94 på höstterminen år 2011. För ämnet musik så innebar det ett antal förändringar i kursplanen. Det rör sig dels om att man infogade ett centralt innehåll eftersom skolverket ville att kursplanen skulle vara mer konkret med vad som var obligatoriskt (Skolverket, 2011). En annan skillnad är också att saker som musicerande och skapande har fått en något mindre plats i kursplanen. I Lgr 11 har även direktiv om att digitala verktyg, alltså digitala instrument eller musikprogram, ska förekomma i undervisningen.

Syftet med kursplanen i musik är enligt Lgr 11 att ”Eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang, både genom att själva musicera och genom att lyssna till musik” (Skolverket, 2011, s. 100). Saker som studier av musikteori och musiklyssning kan naturligtvis hjälpa men när det gäller musicerande, alltså möjligheten att delta i musikaliska sammanhang, så är det framförallt förmågan att kunna spela ett instrument som är viktigt vilket gör att kursplanen får en praktisk inriktning. Detta poängterades också i kommentarmaterialet till kursplanen som säger ”Att musicera, lyssna till och skapa musik utgör ämnets kärna” (Skolverket, 2011, s. 7).

Efter detta så lyfts tre olika delar som undervisningen ska stimulera. Den första är att ”undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel.” (Skolverket, 2011, s. 100). Skolverket vill här understryka att huvudsyftet med ämnet är att kunna uttrycka sig och kommunicera inom musiken. För detta krävs vad kommentatorsmaterialet kallar ”hantverksmässiga kunskaper” (Skolverket, 2011, s. 7) vilket innebär färdigheterna på olika instrument som då blir en viktig del för att lyckas i ämnet. Eleven ska vidare lära sig att använda musikinstrument, sång, musikaliska begrepp och digitala verktyg ”i olika musikaliska former och sammanhang” (Skolverket, 2011, s. 100). Med musikaliska sammanhang menas här att dela musikaliska erfarenheter tillsammans. Det kan röra sig om att spela i band, sjunga till-

sammans eller kunna lyssna på musik och diskutera det med andra (Skolverket, 2011). Skolverket menar att undervisningen i ämnet musik ska göra dessa saker möjliga för alla elever.

Andra delen i undervisningen skall vara att eleven utvecklar en bättre musikalisk lyhördhet. Även om eleven kan spela ett instrument så är det minst lika viktigt att anpassa sina musikaliska insatser genom att lyssna på vad som händer runt omkring en. Målet är att eleven tillsammans med andra ska kunna bearbeta, skapa och framföra musik. Enligt kursplanen ska detta också motivera eleverna att fortsätta att utveckla sig inom ämnet musik. De ska ”utvecklas en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utvecklas sin musikaliska kreativitet” (Skolverket, 2011, s. 100). Tredje delen är sedan att eleverna ska utveckla sin förmåga att reflektera över musik och här vill också kursplanen att eleverna ska mötas av andra musikaliska erfarenheter än vad de haft hitintills. Förståelsen för musikkulturer ska också utvecklas, dels för ens egen kultur och dels för andra musikkulturer (Skolverket, 2011).

2.1.2 Centralt innehåll

Det centrala innehållet i kursplanen är uppdelat i tre olika spann av årskurser, 1-3, 4-6 och 7-9 och anger det obligatoriska innehållet i ämnet musik. Punkterna är inte alltid jättetydliga utan generellt rätt allmänt formulerade. Exempelvis så ska musiken i grundskolan innehålla musikaliskt skapande, kunskap om musiksymboler, improvisation och liknande. Det är däremot inte mer precist än så. Det nämns alltså inte vilka musiksymboler som ska lära ut, vilken typ av musikaliskt skapande det rör sig om eller liknande. Detta förklaras av läroplanen med orden ”Det centrala innehållet är utformat så att det lämnar utrymme för läraren att göra egna fördjupningar eller tillägg.” (Skolverket, 2011, s. 4). Man kan även läsa i kommentarmaterialet att alla punkter inte behöver väga lika tungt i undervisningen utan de ska snarare uppfattas som byggstenar som kan kombineras på olika sätt och olika mycket (Skolverket, 2011).

En tydlig tendens för de olika punkterna är att de blir mer avancerade ju högre upp i årskurserna vi kommer. Ett exempel är första punkten under rubriken *musicerande och musikskapande*. I årskurs 1-3 rör det sig om saker som unison sång, kanon, växelsång och ensemble. I årskurs 4-6 är det nu istället sång, melodispel och ackompanjemang i ensemble och i 7-9 så är det sång, melodispel och ackompanjemang i ensemble men nu också med genretypiska uttryck (Skolverket, 2011). Denna tendens, att innehållet steg-

vis blir mer avancerat, är typisk för i princip alla de olika punkter som kursplanen innehåller. Denna progression nämns också i kommentarmaterialet till kursplanen i musik. Tanken är att man redan i årskurs 1-3 ska införa så mycket som möjligt i kursplanen för att sedan ”succesivt öka svårighetsgraden i det material som används vid musicerandet” (Skolverket, 2011, s. 10).

Punkterna i det centrala innehållet är indelade under tre olika rubriker. Den första är *musicerande och musikskapande* som kan sammanfattas som en ganska praktisk del (Skolverket, 2011). Punkterna innehåller sång och ensemblespel, improvisation, gestaltning och liknande. Den andra rubriken heter *Musikens verktyg* och är även den praktisk då den innehåller användandet av slagverk, stränginstrument, tangentinstrument samt röst (Skolverket, 2011). Under denna punkt ser vi att även en del musikteori och arbete med digitala verktyg läggs in, särskilt för de äldre årskurserna. Tredje rubriken heter *Musikens sammanhang och funktion* och är mer teoretisk. Denna del handlar mer om musiken i samhället, instrumentkunskap samt musikhistoria (Skolverket, 2011).

2.1.3 Kunskapskrav

Kursplanen avslutas sedan med kunskapskrav för de olika betygsstegen. Här listas alltså den kunskap som krävs av eleven för att uppnå ett visst betyg. På betygsskalan finns det fem steg där det första är betyget E som är godkänt. Efter E följer betygsstegen D, C och B och sedan till slut A som är det högsta betyg eleverna kan erhålla. Kursplanen har också två kunskapskrav angivna för varje betygssteg, ett för årskurs 6 och ett för årskurs 9. Precis som i det centrala innehållet så följer även kunskapskraven naturligtvis en stigande kurva så betyget för E i årskurs 6 och motsvarande i årskurs 9 är liknande men nivån i årskurs 9 är högre och ett antal till element har tillkommit som eleven ska behärska. Kunskapskraven är även skrivna som helhetsbeskrivningar och i praktiken så innebär det att eleven måste nå upp till alla mål som listas under kunskapskraven för till exempel betyg E för att bli godkänd (Skolverket (kommentarmaterial), 2011).

Kunskapskraven tar sin utgångspunkt i en förmåga, till exempel att med hjälp av sång, instrument eller digitalt verktyg skapa en komposition och det är sedan hur eleven använder detta som avgör betygsnivån inom just det fältet. Kommentarmaterialet tar fram följande exempel ifrån kursplanens kunskapskrav (Figur 1):

Exempel:

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9	Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9	Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9
Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, bidra till att skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg pröva hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en i huvudsak fungerande form.	Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg pröva och ompröva hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som efter någon bearbetning har en fungerande form och en karaktäristisk stil.	Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg pröva och ompröva hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en fungerande form och en karaktäristisk stil.

Figur 1. Exempel på skillnad i kunskapskraven emellan de olika betygsstegen. Taget från skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i musik (Källa: Skolverket, 2011, s. 19).

För betyg E så ser vi här att eleven prövar olika musikaliska byggstenar och gör det i huvudsak fungerade. För betyg C prövar och omprövar eleven det hen gör och har efter någon bearbetning en fungerade form med karaktäristisk stil. Går vi ytterligare ett steg uppåt till A både prövar och omprövar eleven sin komposition och skapar på dessutom, på egen hand, en fungerande form till sin komposition med en karaktäristisk stil. Vi ser även att kunskapskraven inte är jättekonkreta utan ganska så odetaljerade. Enligt kommentarmaterialet har detta gjorts medvetet eftersom vissa enstaka detaljer som eleven eventuellt inte uppfyller ”skulle kunna leda till att eleven inte uppfyller kunskapskraven i sin helhet” (Skolverket, 2011, s. 19). Därför har skolverket valt att i kunskapskraven ofta formulera det eleverna ska kunna och inte kunna i sammanfattande uttryck.

Betygssystemet som vi har idag är också målrelaterat. Innan så hade betygssystemet i Sverige varit relativt och baserats på teorin om normalfördelning (Skolverket, 2008). Detta innebar i praktiken att läraren skulle rangordna eleverna sinsemellan på en femgradig skala och basera betygen dels utifrån elevernas insatser men också utifrån varandra då, nationellt sett, en viss procent i hela landet skulle ha ett visst betyg. 1994 ändrades systemet till målrelaterade betyg och då var det istället uppsatta mål som eleverna skulle uppnå för att nå ett visst betyg. Betygen baserades alltså inte längre på elevernas insatser i jämförelse med varandra utan när en elev betygsattes var det bara elevens kunskaper och färdigheter som skulle mätas (Löfgren & Regnell, 2011). Ambitionen var att få ett mer rättvist betygssystem och man ville få bort att läraren bedömde en klass utifrån procentsatser i gruppen. Alla betyg skulle numera baseras enbart på den enskilda eleven (Skolverket, 2008).

Även det nuvarande målrelaterade betygssystemet har kritiserats sedan det infördes 1994. Dels har kritik framkommit emot både målformuleringarna och kriterierna. Detta eftersom det inte finns någon direkt given gräns som definierar när en elev har uppnått ett visst mål utan detta lämnas åt läraren att avgöra (Selghed, 2004). Kritik har även lyfts emot mängden kunskapskrav som lärarna skall ta hänsyn till när de sätter betyg (Selghed, 2004). Denna kritik torde vara ännu mer relevant i och med Lgr 11 då kursplanerna blivit mer detaljerade och flera saker har tillkommit som lärarna ska bedöma om vi jämför med Lpo 94.

2.2 Begrepp

Under denna rubrik så kommer jag gå igenom olika begrepp som är relaterade till mitt arbete. Begreppen som avhandlas är bedömning och betygsättning, formativ och summativ bedömning, feed up, feed back och feed forward samt värdeord.

Bedömning är ett begrepp som förekommer frekvent när i samband med betyg. Begreppet bedömning definieras av Selghed som ”den process som består av lärarens arbete med att bilda sig en uppfattning av elevens totala utveckling” (Selghed, 2004, s. 26). Kunskaperna bedöms här men Selghed nämner även att andra saker kan tas in i bedömningen såsom språklig, social eller känslomässig utveckling. Betygsättning är också en viktig term. Detta är när läraren, vid en given tidpunkt ”ska sammanfatta sina bedömningar av elevens kunskaper och kunnandet i de ämnen som ingår i kursplanen” (Selghed, 2004, s. 26). Detta ska sedan uttryckas i någon av de bokstäver som finns tillgängliga i betygsskalan såsom A, C, eller E.

När det gäller bedömning i förhållande till en kursplan så lyfts två olika sätt att bedöma elever fram. Det rör sig om begreppen formativ eller summativ bedömning. Den formativa bedömningen kan sägas är den typen av bedömning som görs för att eleven ska lära sig mer inom ämnet med hjälp av följande steg: Först så tydliggörs vad målet för undervisningen är, alltså vad kursplanen menar att eleven bör uppnå, sedan tittar man på vart eleven befinner sig i förhållande till målet och slutligen så görs en återkoppling som preciserar hur eleven ska lära sig mer närmare emot kursplanens mål (skolverket, 2010). För att denna typ av bedömning ska bli effektiv så är feedback, eller återkoppling, till eleven en central del. För att feedback ska fungera som bäst så ska den innehålla tre komponenter: feed up, feed back och feed forward som alla tre hänger ihop med den formativa bedömningsmodellen. Feed up är den del där man klargör målet för

undervisningen för eleven. Feed back talar i sin tur om vart eleven befinner sig i förhållande till målet. Sista delen är feed forward som talar om hur eleven ska fortsätta för att uppnå det mål som hen strävar emot (Hattie & Timperley, 2007).

Summativ bedömning är istället en bedömning som görs när ett moment är färdigt. Läraren vill i detta stadie försöka bedöma hur mycket kunskap eleven har tagit till sig under undervisningens gång. Ett prov eller ett test är olika exempel på summativa bedömningar då man bedömer elevens nuvarande kunskapsnivå. Den summativa bedömningen blir ofta det som sedan ligger till grund för elevens betyg (Skolverket, 2012). Skillnaden emellan dessa två bedömningsätt kan sägas vara att den formativa bedömningen strävar efter att eleven ska komma framåt och lära sig mera kring det ämne som hen studerar. Den summativa bedömningen är dock inte intresserad av sådant utan bedömer endast på vilken kunskapsnivå eleven för närvarande befinner sig. Den summativa bedömningen kan däremot användas formativt om man så önskar, exempelvis kan ett provresultat användas som feed back och utifrån det peka på hur eleven ska komma vidare för att nå ett bättre betyg. Även den som arbetar formativt behöver också göra en summativ bedömning för eller senare för att konkretisera elevens nivå inom ämnet när ett betyg ska sättas.

Ett annat begrepp som kan behöva förklaras är uttrycket värdeord. Uttrycket värdeord är de ord som vi ser i en kursplan och som skiljer sig emellan de olika betygsstegen. Om vi tar kursplanen som exempel så har vi att föra ”resonemang om egna och andras musicerande” (Skolverket, 2010, s. 107) som en betygsgrundande aspekt. För betyg E ska eleven kunna föra *enkla* resonemang, för betyget C *utvecklade* resonemang och för betyget A *välutvecklade* resonemang. De ord som här bestämmer nivån på resonemanget kallas för värdeord.

3. Tidigare Forskning

I detta kapitel så kommer jag redogöra för tidigare forskning som är relevant för min uppsats. Första delen berör bedömning i allmänhet och andra delen berör bedömning inom estetiska ämnen.

3.1 Forskning relaterat till bedömning

Forskaren Bengt Selghed har i sin doktorsavhandling *Ännu icke godkänt* som utkom 2004 undersökt betygssystemet som inrättades i enlighet med den läroplan som kom 1994. Selghed har dels tittat på hur olika lärare upplever betygssystemet men han har även undersökt mer exakt vad det är som bedöms hos eleven.

Selghed har i sin avhandling plockat fram sex olika aspekter som spelar roll vid en betygssättning av en elev vilka han har kategoriserat alfabetiskt, från A till F. A är elevens kunskaper och färdigheter som hen förvärvat under terminen och som är kända för läraren (Selghed, 2004). Det är alltså inte här elevens arbetsinsats, hur mycket eleven studerar, som är intressant utan den faktiska kunskapen. B i sin tur handlar om elevens sätt att agera i skolarbetet. Här rör det sig inte om kunskaper utan snarare om hur eleven agerar när den blir sedd av läraren. Saker som god ordning eller gott uppförande kan påverka betyget positivt och motsatser som slarv eller dåligt uppträdande på lektion kan påverka betyget negativt. Selghed menar att vissa lärare ser det som självklart att titta på elevens förhållningssätt till skolarbetet och ämnet vid betygssättningen. Detta då oavsett om eleven är hög- eller lågpresterande (Selghed, 2004).

C i sin tur är elevens egen personlighet alltså aspekter som utifall eleven är öppen eller inbunden, verbal eller tyst, blyg eller utåtriktad o.s.v. Precis som ovan är de egenskaper som kan karakterisera som mer positiva, till exempel att eleven är öppen och utåtriktad, något som påverkar betyget positivt medan saker som att vara inbunden och blyg kan få en negativ effekt. I vissa fall sägs även fysiska attribut kunna påverka betygssättningen (Selghed, 2004). Aspekt D är till skillnad ifrån de tidigare aspekterna inte direkt knutna till elevens kunskaper, färdigheter eller hur de beter sig. Här rör det sig istället om det som Selghed kallar för ”Skolorganisatoriska aspekter” (Selghed, 2004, s. 169). Det kan till exempel handla om vilket skolår eleven går. Flera lärare anger att de tenderar att ge eleven något lägre betyg om de går i åttan än om de går i nian. Ett annat exempel kan vara att eleverna kanske går i nian och att lärarna då anpassar betygen nå-

got eftersom de vet att eleverna kan behöva vissa betyg för att ta sig in på gymnasiet. En elev upplevs kanske som väldigt svag i matte men kan ändå få godkänt om det kan hjälpa eleven att komma in på ett program på gymnasiet som hen kan klara av. En annan aspekt är också omprov då vissa skolor har som regel att eleven inte kan få mer än betyget G på ett omprov, även om eleven presterar ett resultat värt ett MVG (Selghed, 2004).

Punkt E är externa krav och förväntningar som läraren har på sig ifrån skolledning, kommunpolitiker eller föräldrar påverkar även det betygssättningen. Selghed tar här som exempel att ”lärare känner ibland ett outtalat, men obehagligt, krav från kommunens politiker, att alla elever ska uppnå minst betyget godkänt” (Selghed, 2004, s. 172). Framförallt verkar det som att det är just slutbetygen i årskurs 9 som påverkas av dessa krav. Den sista punkten, F, berör lärarens egen personlighet och relation emellan lärare och elev. Här är det återigen slutbetyget som framförallt påverkas och då rörande de svagpresterande eleverna. Emellanåt så tar känslorna överhanden för vissa lärare och elever som kanske inte skulle ha blivit godkända blir det ändå eftersom läraren inte vill skada den positiva relation hen och eleven har. Det kan också röra sig om saker som lärarens egen självkänsla, man har lyckats få eleven godkänd, eller också en ren bekvämlighetsaspekt då läraren vet att mycket extrajobb tillkommer om eleven inte godkänns (Selghed, 2004).

Som nämnt under begrepp så kan läraren även, oavsett vad hen tittar på hos en elev, bedöma summativt eller formativt. Den formativa typen av bedömning diskuteras av forskaren Anders Jönsson som är medförfattare i boken *Utvärdering och bedömning i skolan* av Agneta Hult och Anders Olofsson. Jönsson menar att det kan vara svårt att bedöma huruvida formativ bedömning fungerar bra eftersom det är så många aspekter man behöver ta hänsyn till som ålder, skolämne, tidpunkt, elevens bakgrund och annat (Jönsson, 2011). Detta gör att enskilda studier blir svåra att replikera, alltså göra om och uppnå samma resultat, och validera eftersom det finns så många faktorer att ta hänsyn till. Emellertid så har en del forskning gjorts där forskare samlat in resultat från en stor mängd studier och därigenom kunnat avläsa effekter av formativ bedömning.

En studie i Skottland påvisade att formativ bedömning utvecklade såväl ansvarstagande som självförtroende och även prestationer. En annan studie som gjorts kring formativ bedömning där forskare mätte graden av feedback visade tydliga positiva effekter av mycket och detaljerad feedback till eleverna än lite (Jönsson, 2011). Det som också var viktigt var att ge eleverna feed forward, alltså att klargöra hur de ska ta sig

vidare, för att uppnå ett bra resultat. Jönsson sammanfattar genom att skriva att den formativa bedömningen kan ge positiva effekter men att man måste ha i åtanke att det alltid är många faktorer som samspekar och att det är svårt att veta exakt hur den ska användas för att uppnå ett bra resultat (Jönsson, 2011).

I den praktiska undervisningen förespråkar Jönsson, om man arbetar med formativ bedömning, tre olika strategier som har visat sig vara framgångsrika när det gäller formativ bedömning. En är att lärare använder sig av tydliga mål och kriterier i undervisningen som dessutom ska fungera väl att utvärdera (Jönsson, 2011). Det räcker med andra ord inte bara att eleven ska lära sig ackord på något instrument utan det bör vara ganska specifikt, till exempel att eleven kan ” **bidra till** ackompanjemang på ett ackord-instrument med **några ackord**. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument **i viss mån** med tajming” (Skolverket, 2011, s. 103). För att sedan vara säker på att detta verkligen görs bör musklärare även använda sig av kriterier som definierar vad det konkret innebär att bidra till ett ackompanjemang eller spela i viss mån med tajming. Just att konkretisera med tydliga exempel är viktigt eftersom det annars kan bli svårt för eleverna att förstå vad de ska göra (Jönsson, 2011).

En annan strategi är feed back och feed forward där det först beskrivs vart eleven är och efter det beskriver vart hen ska för nå det uppsatta målet (Jönsson, 2011). Här nämner Jönsson att matriser, alltså dokument med dels kriterier men också med olika kvalitetsnivåer där eleven kan tänkas befinna sig. Dessa kan vara till hjälp för läraren i hans bedömningar och också för att lättare kunna formulera vart eleven ska för att utvecklas. Den tredje och sista strategin som har visat sig framgångsrik är själv eller kamratbedömningar vilket innebär att eleverna själva ska utveckla förmågan att göra bedömningar. Dels hos sig själva men också när det gäller andra elever. Syftet är att eleverna ska utnyttja denna information för att kunna utvecklas vidare emot de uppsatta målen (Jönsson, 2011). Jönsson skriver att man har dokumenterat flera positiva effekter av denna strategi hos eleverna som att de lättare får bättre insikt i vad de kan och att de bättre hanterar sitt eget lärande. Det finns naturligtvis svårigheter med formativ bedömning överlag menar Jönsson som att det tar tid, särskilt om läraren har mycket som man måste gå igenom på ett läsår, det kan vara organisatoriskt krångligt och de ekonomiska förutsättningarna kanske inte finns där (Jönsson, 2011). De strategier Jönsson tar fram har visat sig ha positiva effekter men man måste naturligtvis, enligt Jönsson, som lärare anpassa sig och använda strategierna på ett sätt som passar ens egna förutsättningar i klassrummet (Jönsson, 2011).

En annan forskare som arbetat mycket med bedömning är Christian Lundahl. Han lyfter i sin bok *Bedömning för lärande*, i likhet med Jönsson, fram fördelarna med den formativa bedömningen. Lundahl skriver att ”det finns i forskning starka belägg för att en förstärkning av en verksamhets formativa bedömningar leder till signifikant förbättrat lärande” (Lundahl, 2011). Detta gäller enligt Lundahl för allt och alla, alltså då oavsett vilken ålder, vilket ämne eller vilket land man tittar på. Lundahl lyfter också fram flera andra positiva effekter av den formativa bedömningen som att svaga elever gynnas och att lusten för skolan ökar, både hos elever men också hos lärare (Lundahl, 2011).

Lundahl menar vidare i sin bok att bedömning är någonting som bör sträva efter att eleven ska utveckla bättre kunskaper (Lundahl, 2011). Lundahl påpekar dock att det finns en skillnad mellan skolans faktiska resultat, elevernas betyg, och vad de faktiskt har lärt sig. Lundahl lyfter i likhet med Jönsson bland annat fram saker som mål, återkoppling och kamratbedömningar som saker som stöttar elevers lärande. Detta dels på så sätt att fokus flyttas genom dessa metoder ifrån prestationsmål till inlärningsmål och dels för att detta stärker den inre motivationen hos eleverna. Enligt Lundahl är ”en stark inre motivation nödvändig om man ska orka ta ansvar för sitt lärande och lägga ned det arbete som krävs” (Lundahl, 2011, s. 159). Inre motivation främjas också just av känslan att eleven lär sig, är delaktig och ges ansvar enligt Lundahl.

3.2 Estetisk bedömning

Bengt Olsson, professor vid högskolan för scen och musik i Göteborg, har skrivit en artikel som berör bedömning inom estetiska ämnen. Han lyfter fram att det estetiska kunskapsområdet präglas, till skillnad ifrån matematik eller svenska, väldigt mycket av kreativitet och skapande. Många hävdar därför att det utgör en motvikt emot den mer traditionella skolundervisningen. Samtidigt så regleras det estetiska av krav ifrån läroplanerna kring betygsättning och bedömning vilket inte alltid uppskattas. Olsson menar på att det finns en viss motvilja hos bland annat musiklärare emot att sätta betyg i ämnet. Detta eftersom ”Betygssystem anses reducerande för djupare bedömningar av elevers kunskaper och färdigheter utifrån diskussioner om det estetiska kunskapsområdets annorlunda karaktär.” (Olsson, 2010, s. 45).

Det estetiska kunskapsområdets speciella karaktär i förhållande till bedömning och betyg berörs också i boken *Vad är kunskap?* från år 2002 av Bernt Gustavsson. Även han berör det estetiska ämnets speciella karaktär inom skolan och att detta inte alltid tas

i beaktande. Gustavsson skriver att i dagens samhälle så har kunskapen, som så mycket annat, blivit en vara på en marknad (Gustavsson, 2002). Man vill att kunskaper som människan tar in ska kunna valideras och därigenom kunna tillskrivas ett konkret värde. Men all kunskap är inte lätt att formalisera och Gustavsson lyfter fram den estetiska kunskapen som svår att konkretisera och sätta ett värde på. Undervisning i det estetiska kräver egentligen motsatsen till det formella och målinriktade som anges i kursplanen eftersom det bygger på betydligt friare och kreativa processer. Vägen till kunskap har heller inga snabba genvägar och Gustavsson menar att mycket kunskap faktiskt snarare sker genom omvägar (Gustavsson, 2002).

Olsson går sedan vidare i sin artikel kring estetiska ämnen och tar upp är vad han kallar för *språkproblemet*. Överlag inom skolan är det nämligen så att vi redovisar kunskap eller färdigheter igenom språkligt baserade tester eller prov. Detta sker däremot sällan i musiken där det snarare rör sig om att bedöma det musikaliska utövandet, konstverken eller kompositionerna. Olsson menar att musiken som skolämne har en icke-verbal karaktär och därför kan man som lärare inte utgå ifrån prov eller tester för att försöka bedöma en elevs nivå i förhållande till kursplanen som man lättare kan i andra ämnen (Olsson, 2010).

Olsson resonerar också en del kring bedömning och hur det går till. Han lyfter dels fram vad han kallar mer traditionella bedömningsformer som framförallt används inom högre konstnärliga utbildningar. Det rör sig då dels om strikt tekniska färdigheter på sitt instrument men också saker som gestaltning, framtidspotential och personlighet. Dock så har även andra linjer inom forskning kommit fram av vilka Olsson lyfter fram två olika. Han skriver dels om så kallade autentiska bedömningsituationer där eleven ska vara självständig och kunna påverka undervisningens innehåll (Olsson, 2010). Det egna ansvarstagandet är här centralt.

Den andra linjen Olsson lyfter fram fokuserar på undervisningsmiljön vilket inkluderar dels lokaler men också lärare och andra elevers roll i bedömningen (Olsson, 2010). Den första viktiga aspekten är självvärdering. Eleven ska med lärarens hjälp diskutera olika frågor med andra elever inom ämnet och på så vis komma fram till nya kunskaper som hen kanske inte hade gjort annars. Den andra linjen är kamratbedömningar som innebär att läraren även lyfter fram klasskamraternas mer informella bedömningar av det estetiska vilket i olika studier har visat sig leda till en utveckling av elevers kritiska tänkande (Olsson, 2010). Det skapar en även en större känsla av kontroll hos eleverna just när det gäller bedömningsprocessen då variationen på återkopplingen till det eleven

gör ökar. Man får dock ha i minnet att det även finns en social dimension när det gäller kamratkritik. Att leverera kritik är någonting som kan vara känsligt och görs det på fel sätt eller är alltför negativ kan den bli förödande för eleven (Olsson, 2010, s. 49).

Den tredje bedömningsvarianten är portföljmetoden där varje elevs insatser och arbeten dokumenteras och följer eleven under hela utbildningen. Denna metod har använts mycket inom bildämnet och har lyfts fram som ”En av de mest autentiska och kraftfulla bedömningsmetoderna i bildundervisningen” (Olsson, 2002, s. 50). Detta eftersom det fokuserar på andra saker än bara det visuella resultat såsom omdöme, förståelse, förtroendet o.s.v. för ämnet. Poängen är att bedömningen blir kontinuerlig och inte baseras på ett resultat, ett prov eller liknande och därmed blir mer autentisk och rättvis. Denna typ av bedömning kan också jämföras med den ovan nämnda formativa bedömningen som redovisats tidigare. Även den strävar efter att just inte utgå ifrån ett enskilt prov eller test utan att kontinuerligt bedöma eleverna.

Detta kan relateras till den forskaren Helena Korp som i sin bok *Kunskapsbedömning – hur vad och varför* från 2003 diskuterar prov. Korp menar att prov kan leda till att eleven endast återger kunskap och faktiskt inte tar in kunskapen på djupet. Det är viktigt att eleverna har en inre motivation för att lära och också har upplevelsen att den kunskap man tar till sig är meningsfull. Traditionella prov uppnår däremot inte detta utan för istället med sig ett konkurrensmoment emellan eleverna. Prov leder också till, enligt Korp, att eleverna får en instrumentell syn på kunskap vilket innebär att de inte upplever den kunskap de tar till sig som meningsfull utan bara som någonting de pluggar in för att få godkänt på ett prov (Korp, 2003). Prov orsakar också negativt stress och försämrade självkänsla hos många elever, framförallt för de elever som återkommande får låga resultat (Korp, 2003).

En annan forskare som undersökt bedömning inom det estetiska fältet är Johan Alm. I forskningsrapporten *Bedöma eller berömma* går han in på kamratbedömning men också självbedömning inom musikämnet. Alm lyfter i likhet med Olsson fram att kamratbedömning dels kan ge en varierad feedback till eleverna under musiklektionerna men också att det kan avlasta läraren. Kamratbedömning leder också till att eleverna, om de får praktisera det, jobbar upp en större känsla för vad musikalisk kvalitet kan vara enligt Alm. Även omdömesförmågan utvecklas och eleven får som en konsekvens av det också lättare att bedöma sig själv (Alm, 2013). Just att eleven kan ge omdömen om sig själv och andras musicerande ligger dessutom i linje med kursplanen i musik som poängterar detta i kunskapskraven (Skolverket, 2011).

Alm lyfter också fram förmågan att kunna bedöma sig själv, alltså självbedömning. Eleven måste här dels kunna bedöma sina egna förmågor (Vart står jag?), förstå målet med lärandet (Vart är jag på väg?) och vad som krävs för att lyckas (Hur kommer jag dit?) (Jönsson, 2010, refererat i Alm, 2013). Alm lyfter i sina slutsatser också fram flera positiva aspekter av kamrat- och självbedömningar. Dels bedömningsmässigt menar Alm att ”Trettio minuter samtal är både träning i och dokumentation av (speciellt om samtalet spelas in) hur de (eleverna) behärskar ett stort antal kunskapskrav” (Alm, 2013, s. 108). Kamrat- och självbedömningar är enligt Alm alltså dels ett utmärkt underlag för lärarens bedömningar och samtidigt får eleverna träna en mängd olika färdigheter. Alm skriver också om vikten av att motivera eleverna med vad andra elever gör i musiksalen. Forskning visar att exempelvis en kompis som kan något åtråvärt är en större drivkraft än ett fint betyg enligt Alm. Kamratbedömning kan här vara ett sätt. Alm skriver att ”Genom att uppmärksamma och sätta ord på vad kompisar kan, blir andra medvetna om vad som är möjligt att kunna.” (Alm, 2013, s. 109).

4. Metod

I detta kapitel kommer jag att beskriva vilka metoder de metoder jag använt mig av samt hur genomförandet av detta har gått. Metoderna som använts har varit intervjuer samt CIT-metoden (Critical Incidents Technique) vilket innefattar både filmning av klasser och en kompletterande intervju.

4.1 kvalitativ och kvantitativ forskning

För forskning inom det samhällsvetenskapliga fältet finns det två olika varianter på forskning nämligen den kvalitativa samt den kvantitativa. Inom kvantitativ forskning utgår forskaren ifrån en teori, och ibland även en hypotes, som sedan prövas med hjälp av statistiska, eller kvantifierbara, resultat (Bryman, 2011). Exempel på kvantitativ forskning kan vara enkätundersökningar eller strukturerade intervjuer.

Kvalitativ forskning i sin tur är det istället så att teorin snarare genereras grundat i de praktiska forskningsresultat som forskaren får fram (Bryman, 2011). Forskningen är här också kunskapsteoretisk eller tolkningsinriktad vilket innebär att forskare tolkar den sociala verkligheten utifrån hur deltagare i en viss miljö eller sammanhang uppfattar den (Bryman, 2011). Exempel på kvalitativa forskningssätt kan vara observationer, enkäter med öppna svar, eller intervjuer.

4.2 Validitet och reliabilitet

Gällande forskning i ett samhällsvetenskapligt sammanhang är även begreppen validitet och reliabilitet viktiga. Validitet handlar om huruvida forskaren ”observerar, identifierar eller mäter det man säger sig mäta” (Bryman, 2011). När det gäller validitet inom det kvalitativa forskningsområdet finns det sen även två varianter, nämligen extern validitet och intern validitet. Extern validitet är här huruvida de resultat som forskaren har uppnått i sin studie kan generaliseras till andra miljöer eller situationer (Bryman, 2011). Intern validitet i sin tur rör mer arbetet och här handlar det snarare om huruvida forskarens observationer och de teoretiska idéer som utvecklas av hen överensstämmer med varandra (Bryman, 2011).

Reliabilitet är ett begrepp som är viktigt inom all typ av forskning. Reliabilitet berör i sin tur hur pass tillförlitlig en studie kan sägas vara. Inom den kvalitativa forskningen så

finns det här också en intern och en extern variant. Extern reliabilitet handlar om i vilken utsträckning en studie kan upprepas eller replikeras. Just detta är ofta svårt inom den kvalitativa forskningen eftersom man sällan kan upprepa en social miljö eller sociala betingelser exakt (Bryman, 2011). Den interna reliabiliteten i sin tur handlar om ifall man är flera forskare som studerar ett fenomen och att forskarna då på förhand har bestämt sig för hur vissa saker ska tolkas (Bryman, 2011).

4.3 Intervju

Det finns olika varianter på intervjuer inom det moderna forskningsfältet, som exempelvis den kvalitativa samt den strukturerade intervjun. Den kvalitativa intervjun bygger på ett frågeområde där den som intervjuar framförallt är ute efter intervjupersonens egna uppfattningar och synsätt. Intervjun är också något mer fri och frågorna behöver inte nödvändigtvis tas i en bestämd ordning utan detta kan anpassas efter intervjuens gång (Bryman, 2014). Den strukturerade intervjun är i sin tur mer statisk och här vill forskaren snarare ha korta och konkreta svar och det är mest i vägen om intervjupersonen blir alltför personlig och utsvävande. Dessa intervjuer rör sig visserligen något emot det kvantitativa men kan också mycket väl vara kvalitativa.

Jag har för mitt arbete valt att använda mig av den kvalitativa intervjun vars syfte beskrivs av Kvale och Brinkmann som att ”förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (Kvale och Brinkmann, 2010, s. 39). Forskaren och respondenten samtalar kring ett ämne, i detta fall betygsättning och bedömning, och forskaren försöker förstå och uttyda respondentens syn på ämnet. Eftersom jag är intresserad av lärarnas egna uppfattningar och perspektiv kring betygsättning har jag valt den kvalitativa intervjun då jag tror den passar mitt syfte bättre än den strukturerade intervjun. Baserat på mitt val av den kvalitativa intervjun som metod så får mitt arbete också en fenomenologisk inriktning. Fenomenologin kan beskrivas som läran om det som visar sig för medvetandet och forskaren försöker här ”förstå sociala fenomen utifrån aktörernas eget perspektiv och beskriva världen som den upplevs enligt dem” (Kvale och Brinkmann, 2010, s. 42).

Jag använder mig också av semistrukturerade kvalitativa intervjuer vilket innebär att forskaren utgår ifrån en intervjuguide över de teman som ska beröras under intervjun. Respondenten kan sedan utforma svaren på frågorna som hen vill och frågorna behöver

inte ställas i en bestämd ordning. Forskaren kan även ställa följdfrågor som inte förberetts sedan innan baserat på vad respondenten säger (Bryman, 2014).

4.4 Filmning

Jag har som datainsamlingsmetod för CIT valt filmning av högstadielklasser eftersom jag vill kunna titta på de situationer som är relevanta för betygsättning tillsammans med lärarna jag intervjuar. Detta eftersom mitt mål är att det ska vara de intervjuade lärarna och inte jag själv som pekar ut de situationer som är en relevant grund för ett betyg.

Vid filmning kan forskaren ta flera aspekter i beräkning som komposition, ljusförhållanden eller formspråk men det är framförallt av vikt att kameran och dess vinkel, den yta som kameran faktiskt filmar, är genomtänkt och får med det man vill ha (Heikkälä och Sahlström, 2003). Jag har i min studie valt att använda två stycken kameror för att fånga in så mycket som möjligt av det som händer i klassrummet. Har forskaren endast en kamera kan hen behöva ha den ganska långt ifrån gruppen av elever för att få med hela klassrummet vilket kan leda till att detaljerad data som prat mellan elever, blick och kroppsorientering, ansiktsuttryck o.s.v. kan gå förlorat (Heikkälä och Sahlström, 2003).

En aspekt är också huruvida handhållen kamera eller kamera på stativ bör användas. Heikkälä och Sahlström menar att om man ska filma en rörlig aktivitet, som till exempel en utomhuslektion, är en handhållen kamera att föredra. Om det däremot rör sig om en inomhusaktivitet, som till exempel en klassrumslektion, är kamera på stativ att föredra (Heikkälä och Sahlström, 2003). En annan fördel med kamera monterad på stativ är att den sköter sig själv samt att bildkvaliteten generellt sätt blir bättre.

4.5 CIT-metoden

CIT står för Critical Incidents Technique och syftar till att peka ut viktiga händelser som kan vara till nytta för forskaren i hans datainsamlande. CIT introducerades av forskaren John C. Flanagan och har sedan dess utvecklats av ett flertal forskare.

CIT-metoden är en kvalitativ forskningsmetod som syftar till att samla in olika observationer, incidenter, av mänskligt beteende som är relevanta för forskarens och hans arbete. Med en incident menas alltså en observerbar aktivitet som är så pass omfattande att slutsatser och förutsägelser kan baseras på den. Incidenterna ska också, för att defi-

nieras som kritisk, ske där ändamålet är klart för den som observerar och där följderna, eller konsekvenserna, är tydliga (Flanagan, 1954). Metoden är lämplig att använda för att studera mänskligt beteende men också, som i mitt fall, för att undersöka hur andra människor observerar och bedömer sin omgivning. Från början användes metoden under andra världskriget i syfte att studera flygvapnets psykologiska program men har sedan dess utvecklats (Flanagan, 1954). Under de 60 år som metoden har funnits har den använts för studier inom utbildning och lärande, socialt arbete, marknadsföring, psykologi och mycket annat (Butterfield et. al. 2005).

Metoden består enligt Butterfield, som refererar till Flanagan själv, av 5 steg. Nedan följer en redogörelse för dessa steg.

Steg 1 är att forskaren förklarar syftet med användandet av tekniken (Cassel och Symon, 2004). Det är här två stycken frågor som ska besvaras. Fråga 1 är vad som är målet med aktiviteten och fråga 2 är vad personen ifråga förväntas att åstadkomma som deltagare. Dessa båda frågor måste vara tydligt utredda innan forskaren kan gå vidare (Flanagan, 1954, refererat i Butterfield et. al. 2005).

Steg 2 är att forskaren ska definiera den situation eller de situationer som ska observeras. Flanagan menade här att det också var viktigt att väldigt noggranna instruktioner gavs till de olika personer som observerade så att alla följde samma regler (Butterfield et. al, 2005). Man kunde nämligen på detta sätt komma närmare ett objektivare förhållningssätt hos de som observerade.

Steg 3 är datainsamling där forskaren samlar in data som ska undersökas. Det kan här vara all möjlig typ av data som intervjuer, gruppintervjuer, frågeformulär, observationer eller som i detta fall filmer. Flanagan menade att det viktiga inte är mängden data utan just mängden incidenter som kan hittas som avgör värdet (Butterfield et. al., 2005). Flanagan påpekade också att det inte finns någon specifik mängd incidenter som är tillräckligt för en studie utan forskaren får helt enkelt samla data i den mängd som hen tycker är tillräckligt.

Steg 4 är analys av datan som samlats in. Forskaren får här först gå igenom den data som finns och sedan, i detta fall med hjälp av respondenterna, peka ut olika incidenter som uppfattas som viktiga. Efter det så summeras och kategoriseras dessa och det är viktigt att så lite som möjligt av datans innehåll, omfattning och validitet går förlorat (Butterfield et.al., 2005). Hur materialet ska kategoriseras och beskrivas är upp till forskaren.

Steg 5 är slutligen då tolkning av den data som forskaren samlat ihop och kategoriserat. Forskaren bör också utvärdera de fyra föregående stegen som gjorts. Flanagan påtalar också att forskaren bör lyfta fram såväl begränsningar som reliabilitet och resultatets värde i samband med tolkningen av datan (Butterfield et. al., 2005).

4.6 Forskningsetik

När man filmar klasser i den svenska grundskolan så måste man ta hänsyn till PUL, alltså personuppgiftslagen. Syftet med PUL är att förhindra att människors personliga integritet kränks på något sätt (SFS 1998:204). När det gäller att filma en grundskoleklass så kan det finnas barn som har skyddad identitet eller liknande och därför krävs ett samtycke ifrån alla barnens föräldrar för att en klass ska få filmas. Jag har här mailat ut ett dokument, bilaga 1, till de ansvariga lärarna där föräldrarna kan ge sitt samtycke för filmning. Det framgår i dokumentet vad som ska göras, syftet med min studie samt att jag är ansvarig för att filmerna av barnen behandlas på ett korrekt och konfidentiellt sätt. Detta har sedan vidarebefordrats från lärarna via eleverna till deras föräldrar för påskrift om samtycke.

Även intervjuerna är moment där det etiska bör beaktas. Dels bör forskaren meddela syftet för intervjupersonerna innan själva intervjun genomförs (Kvale och Brinkmann, 2010). Detta så att intervjupersonerna ska kunna ta ställning till huruvida de kan och vill delta. Dels bör även konfidentialiteten beaktas. Konfidentialitet innebär att ”privata data som identifierar deltagarna i undersökningen inte kommer att avslöjas” (Kvale och Brinkmann, 2010). För att ta hänsyn till dessa båda aspekterna gjorde informerade jag om syftet med studien samtidigt som jag frågade om respondenterna var intresserade av att delta. Jag informerade sedan innan intervjun att deltagarna skulle bli anonyma i studien och endast benämnas som musiklärare A, B eller C. Det är naturligtvis så att eftersom lärarnas klasser filmas så kan det hända att lärarna kommer med på film och kan identifieras eller att skolan eller klassen känns igen och en identifikation blir möjligt på det sättet. Detta verkade hur som helst inte vara ett problem för någon av lärarna som intervjuades.

4.7 Genomförande

Jag tog inledningsvis kontakt med tre stycken musklärare på tre olika högstudier i Skåne som visade sig vara villiga att delta i min studie. Nedan följer en kort presentation av de tre musklärare som deltagit i min studie:

Musklärare A: Musklärare vid en högstadie-skola i Malmö-trakten. Utbildad vid musikhögskolan i Malmö och tog examen på 1990-talet med en kombinerad GG och IE-utbildning. Undervisar årskurserna 6-9 samt musikklasser.

Musklärare B: Musklärare vid högstadie-skola inne i Malmö. Har en GG och IE-examen ifrån musikhögskolan i Malmö och tog examen under 1980-talet. Undervisar på både mellan- och högstadiet.

Musklärare C: Musik- och svenskalärare på en högstadieskola i Vellinge kommun. Utbildad vid Malmö musikhögskola på 1990-talet och har en GG-utbildning i musik samt en utbildning i svenska som sidoämne. Undervisar i svenska och musik på mellan- och högstadiet.

Mina kriterier för att dessa lärare skulle kunna delta i studien var dels att de var verkamma högstadielärare i årskurserna 6-9 och dels att de under de lektioner som skulle filmas hade klassensemble på schemat. Jag informerade de om syftet med mitt arbete och att det rörde sig om tre olika moment. Dels en intervju kring kursplaner, dokumentation och annat, dels filmning av 2 eller 3 lektioner och dels en till intervju där vi tittar på de filmerna och pratar om det eleverna gör och vad i det som kan utgöra ett betygsgrundande underlag. Jag poängterade också här för lärarna att det var viktigt att det var praktiska lektioner som vi tittade på. Jag var inte intresserad av att till exempel filma någon musikhistoria-lektion utan det skulle vara praktiskt och helst klassensemble. Innan intervjuerna informerades lärarna också om att både de och skolorna skulle vara anonyma.

Eftersom jag skulle filma och var tvungen att ta hänsyn till PUL så mailade jag sedan ut lappar, se bilaga 1, till de lärare vars klasser jag skulle filma. Dessa skulle eleverna sedan ta hem så att deras föräldrar skulle kunna ge sitt samtycke eller tacka nej. På lappen angavs syfte, varför klasserna behövde filmas samt att filmerna inte skulle bli of-

fentliga. Ofta visste också lärarna ifall det var någon elev som inte fick bli filmad och utifrån det så kunde vi ta klasser som var lämpliga.

Angående filmning så fick jag ofta anpassa filmkamerornas position utifrån klassrum och elevmängd. På den första skolan fick jag exempelvis filma ganska högt uppifrån för att få med så mycket som möjligt då lektionen var i helklass med nästan 30 elever. Saker som klassrummets storlek och utformning, instrumentens platser i musiksalen, elevers och lärares position och liknande spelade alltid in och därför fick jag hela tiden anpassa mig för att få med så mycket som möjligt. Eftersom jag ville optimera kameravinklarna för att få min data så relevant som möjligt så anlände jag alltid ungefär en timme innan lektionen började för att kolla in salen och bedöma hur jag bäst skulle filma (Heikkälä och Sahlström, 2003).

I samband med filmning så gjorde jag också min första intervju med respektive lärare. Jag hade innan intervjuerna skickat de frågor som skulle användas till min handledare för att få feedback och efter det så ströks, kompletterades och tydliggjordes vissa frågor så att jag med min intervju skulle komma så nära mina frågeställningar som möjligt. För dessa första intervjuer hade jag satt en tidsgräns på 30 minuter men oftast nådde vi inte dit utan intervjuernas längd blev mellan 15-25 minuter.

Efter att momenten med filmning och intervjuer var avklarade transkriberade jag intervjuerna och gick igenom filmerna. Eftersom lärarna genomgående hade sagt att det är spelet och sjungandet som framförallt bedöms så valde jag att fokusera på dessa moment. Jag valde ut fem till tio moment i varje film där vi kollade på en specifik elev som läraren fick titta på och säga någonting kring utifrån ett bedömningsperspektiv. Totalt kommenterade varje lärare emellan 10-20 filmsnuttar under en intervju.

Efter detta transkriberades alla sex intervjuerna. Transkriptionerna skrevs ner med en viss form av meningskoncentrering då dröjande ord, suckar och liknande inte har tagits med. Vissa meningar har även formulerats om då de ibland tenderade att vara väldigt grammatiskt konstiga. När transkriptionerna väl var gjorda lyssnades intervjuerna igen ytterligare en gång till för att kontrollera så att ingen data hade missats i transkriptionsprocessen.

4.8 Studiens tillförlitlighet

Jag valde att använda mig av intervjuer utöver CIT eftersom jag ville ha fram lärarens tankar kring betyg, hur de dokumenterar och hur de upplever kursplanens alla krav.

CIT-tekniken i min studie används framförallt för att titta på exakt vad lärarna bedömer på lektionerna men när det gäller frågor som dokumentation och kursplan kommer inte CIT besvara det. Därför var det befogat med en intervju utöver CIT som klargjorde detta. En nackdel, eftersom jag endast har tre intervjupersoner, är att studiens generaliserbarhet ur den synvinkeln blir ganska så svag. Emellertid så är avsikten att framförallt lyfta fram bedömningsstrategier och vad som bedöms av lärarna och inte nödvändigtvis att lyfta fram en modell som alla lärare använder sig av. Den metod som använts anser jag ger ett djup och då detta är en kvalitativ studie så är inte målet att generalisera de resultat som framkommer.

Fördelen med studien är att metoden verkligen går ner på djupet eftersom jag först intervjuat, sedan filmat klasser och sedan gjort ytterligare en intervju baserat på de filmer som spelats in. Detta är en styrka i studien då den får ut väldigt mycket av de respondenter som deltar. Upplägget har varit som sådant att då jag kommit ut och filmat så har även den första intervjun gjorts där vi diskuterat kursplanen, sätt att dokumentera och annat. Efter det har jag sedan kommit ut till respondenten en gång till och tittat på filmerna för att låta läraren lyfta fram vad på lektionerna som hen upplever som betygsgrundande.

Jag valde detta upplägg med två separata intervjuer eftersom jag ville att den första intervjun skulle avhandla framförallt det som sker utanför lektionerna som dokumentation, tankar kring betyg och betygsättning, kursplanen och kunskapskraven och liknande. Detta gav mig också möjlighet att, eftersom intervjuerna inte skedde samma dag, komplettera med någon mer fråga innan CIT-intervjun om jag tyckte detta behövdes. Efter det så gjordes CIT-intervjun och nu kunde vi bara fokusera på det rent praktiska, alltså vad lärarna bedömer på lektionerna. Eftersom upplägget har varit så omfattande så skulle jag säga att validiteten är hög i denna studie. Reliabiliteten, eller tillförlitligheten, är även den på en hög nivå då jag har mycket material att grunda mina slutsatser på.

5. Resultat

I detta kapitel redovisas de resultat som har framkommit under intervjuerna samt under användningen av CIT-metoden. Dessa har sammanfattats under fyra olika kategorier baserade på uppsatsens forskningsfrågor. Kategorin som heter ”vad bedöms inom ämnet musik” har delats upp efter de olika instrument som eleverna har spelat för att underlätta för läsaren. Eftersom de olika betygen och kunskapskraven nämns kontinuerligt i denna del har jag även för varje instrument lagt in skolverkets kunskapskrav för grundskolan som är relevanta för respektive instrument i syfte att förenkla för läsaren.

5.1 Musiklärares dokumentation för betygsunderlag

Jag kommer här att presentera de tre musiklärares tankar kring dokumentation för betygsunderlag utifrån min frågeställning angående hur de gör detta.

Musiklärare A som i årskurs 9 hade halvklasser men som i de andra årskurserna hade helklass menade att det är väldigt svårt att dokumentera alla elevers insatser om de är en hel klass. Detta eftersom det blir väldigt svårt att få ett personligt förhållningssätt och verkligen hinna se alla elever om de är 29 stycken istället för 15. Det blir givet att man som musiklärare missar någon om man ska ta för många på en gång. En metod som hen använde var att ta fram kanske 10 olika elever i klassen och titta lite extra på dem under lektionen. Sedan kunde det naturligtvis vara någon som utmärker sig eller något speciellt som händer och då dokumenterades även det. På nästa lektion så fokuserade hen sedan på 10 andra elever så att man till slut, när en låt gjorts färdigt, hade täckt in alla elever i sin bedömning. Dokumentationen skedde hos denna lärare efter varje lektion och läraren strävade efter att använda sig av värdeorden i sin dokumentation, till exempel att eleven spelar låten med gott flyt på gitarr eller liknande.

Musiklärare B menade på att dokumentationen var något som var svårt att hitta en perfekt lösning på. Denna lärare var också noga med att dokumentera efter varje lektion. Det gick till så att efter lektionens slut skrevs elevernas insatser ner i ett anteckningsblock där datum, vilket instrument eleven spelade och vilken nivå elevens insats legat på under lektionen angavs. Läraren menade på att just eftersom det är formativ bedömning så blir dokumentationen ibland rätt ytlig eftersom den ska göras efter varje lektion och ibland är det kanske bara har fem minuter emellan de olika lektionerna. Detta dokumentationssystem poängterade läraren dock att hen inte var helt nöjd med men att

det funkade. Läraren tar också upp att när man dokumenterar så spelar det in hur stora klasserna är. Läraren säger att eftersom bedömningen sker formativt under lektionerna och läraren inte baserar sin dokumentation eller betygen på ett eller flera prov så blir klasstorleken väldigt viktig just för att det betyg som kommer fram i slutändan ska stämma överens med elevens insatser. Har läraren eleverna i en helklass på kanske 25-30 elever blir det väldigt lätt att missa något.

Ett annat verktyg som Musiklärare B också använde var att filma eleverna med ipaden för att använda som bedömningsunderlag. Framförallt när de hade spelat en låt några lektioner och en låt skulle avslutas kunde detta vara användbart. Apropå dokumentation nämnde också musiklärare B att det var svårt att ge alla en rättvis bedömning ”för man är ju ingen robot”. Även om läraren jobbar mycket med dokumentation och ger eleverna mycket uppmärksamhet så är det nog alltid så att man missar något, för eller senare, inte minst eftersom man som musiklärare oftast har så många elever på en skola.

Musiklärare C dokumenterade elevernas insatser på ett lite annorlunda sätt. Denna lärare jobbade ofta med en låt tre eller fyra lektioner och hade då metoden att bedöma dem formativt under de två till tre första lektionerna genom att ge eleverna hjälpmedel kring hur de kunde tänka kring musiken, ta ackorden, förhålla sig till tempo och timing och liknande. När en låt sedan spelades för sista gången brukade denna gång användas som uppspelstillfälle och då bedömdes eleverna slutgiltigt för momentet. Detta dokumenterades då efter sista speltillfället av läraren och fördes in skolans betygsprogram.

Läraren menade dock att detta inte var enda bedömningstillfället utan hen dokumenterade även eleverna under processen som de övade inför uppspelstillfället och detta skedde oftast varannan lektion, antingen på lektionen eller efter. Läraren använde sig då av ett pages-dokument på datorn och skrev ner alla elevers namn, vilket instrument eleverna spelar och sedan anteckningar i form av kortfattade kommentarer som ”byter ackorden flytande”, ”spelar melodin” och liknande. Detta slutfördes sedan på fjärde lektionen när låten eller momentet som eleverna gjort var färdigt. Läraren lyfter också fram den formativa bedömningen och menar att det är väldigt viktigt att bedömningen och dokumentation sker hela tiden för att det ska bli så bra som möjligt. Läraren nämner också storleken på klassen som en aspekt när det gäller dokumentation och hen menar att om man har eleverna i helklass, och framförallt då med de mindre barnen som till exempel sexorna, så hinner man helt enkelt inte med alla. När det däremot är halvklass

så blir det en helt annan sak och det blir mycket lättare att göra både en rättvis dokumentation och också då en rättvis bedömning.

Sammanfattningsvis så lyfte alla lärarna fram vikten av att, för att hinna se alla elever och göra en rättvis dokumentation, inte ha lektionerna i helklass. Just när det gäller den formativa bedömningen så verkar åtminstone två av de tre lärarna anse att det blir ett omöjligt uppdrag att hinna se alla elever som man har under lektionen. Ett bra exempel på det är musiklärare A:s metod där hen endast bedömt och dokumenterat en tredjedel av eleverna varje lektion eftersom de anser att det inte funkar att försöka göra det med alla elever i klassen på en gång.

När det gäller hur själva dokumentationen sker så är det olika lärarna emellan. Alla tre musiklärare använder sig emellertid av anteckningar, antingen på dator eller för hand, och dessa sker i regel direkt efter lektionerna då elevernas insatser fortfarande finns färskt i minnet. När dokumentationen skedde var sedan lite olika, musiklärare A och B gjorde sin dokumentering efter varje lektion medan musiklärare C gjorde det varannan lektion. Det som skrevs ner var lite olika emellan lärarna. Dock så strävade både musiklärare A och C att skriva ner, utöver elevens namn och instrument, elevens prestationer med hjälp av de formuleringar som finns i kursplanen. Musiklärare B hade däremot metoden att hen antecknade elevens namn, instrumentet och vilken betygsnivå elevens insats hade legat på under den lektion som precis varit.

5.2 Vad bedöms i ämnet musik

Då de lektioner jag filmat i arbetet har varit klassensemble-lektioner har jag här valt att redovisa denna punkt utifrån de olika instrumenten som eleverna spelat på lektionerna. De instrument som har täckts in är gitarr, bas, trummor, keyboard och sång.

5.2.1 Sång

När det gäller sång och betyg så säger kunskapskraven i kursplanen för musik att för betyget E så ska eleven ”delta i gemensam sång” och ”följer då med **viss** säkerhet rytm och tonhöjd” och med ”**delvis** fungerande teknik och i **viss mån** passande karaktär”. Eleven ska också anpassa sin stämma ”i **viss mån**” till den musikaliska helheten uppmärksammar ”**till viss del**” vad som sker i musicerandet. För betyget C Ska eleven nu istället följa sången ”med **relativt god** säkerhet” angående rytm och tonhöjd. Eleven har

nu också en ”**relativt väl** fungerande teknik och passande karaktär” i sin sång. Eleven anpassar också sin stämma ”**relativt väl**” i sammanhanget och uppmärksammar ”i **relativt hög grad**” det sker i musicerandet. Även ett ska även på denna nivå kunna ”tolka musiken till ett **delvis personligt musikaliskt** uttryck”. För betyget A så gäller det slutligen att eleven i den gemensamma sången sjunger med ”**god säkerhet**” avseende ”rytm och tonhöjd”. ”Eleven anpassar sin stämma **väl** till helheten”, uppmärksammar ”i **hög grad**” vad som sker i musicerandet och har också en ”**väl** fungerande teknik och passande karaktär” i sin sång. Eleven kan också ”tolka musiken till ett **personligt musikaliskt** uttryck”(Skolverket, 2011, s. 104-106).

Både hos musiklärare A och B förekom det sånginsatser som vi tittade på och diskuterade. På musiklärare A:s första lektion där eleverna spelade och sjöng Timbuktus låt *Resten av ditt liv* var det fyra stycken elever som sjöng/rappade. Hen kommenterade detta som ”mycket bra” och utvecklade sedan resonemanget med att ”Det blir ju musik av det, de är rytmiskt tajt och rätt, det är utan tvekan och det är... ja, de fegar inte utan det är på riktigt”. Musiklärare A menar att den sånginsatsen är på en hög nivå, möjligen hade eleverna här kanske kunnat lära sig låten utantill och kanske försökt sjunga det mer till någon men rent sångmässigt så är insatsen mycket bra.

Vi tittar på den andra lektionen som filmades där det också är fyra elever som sjunger Beatles-låten *Let it be*. Här är kvaliteten något lägre rent musikaliskt enligt läraren men hen menar att slutresultatet troligtvis kommer bli bra. Musiklärare A påtalar här att det är en skillnad emellan de båda lektionerna då dessa elever sjunger denna låten för första gången. Eleverna som gjorde Timbuktu-låten hade däremot haft den några lektioner. Läraren kommenterar dessa elevers sånginsats med att ”de ska sjunga ut lite mer, kunna texten något bättre och sjunga det många gånger, men jag hör inte riktigt... det är inte riktigt rätt tajmat och det är lite halvsurt men de har ju aldrig sjungit i mick innan”. Läraren lyfter sedan fram en problematik med just sång, nämligen den pinsamma aspekten av att sjunga inför hela klassen. Hen menar här att det trots allt är pinsammare och jobbigare att sjunga än att spela gitarr eller piano och att därför blir även det något som man värderar som lärare, alltså huruvida elever seriös och fokuserad eller om uppgiften flamsas bort av eleven. Den pinsamma aspekten kan också leda till att vissa elever inte alls sjunger. Under filmintervjun när vi diskuterar en elev som spelar bas säger läraren att eleven ”är duktig på teori och duktig på piano som är hennes grej men hon vägrar sjunga” vilket gör att hon blir väldigt svårbedömd för läraren.

En annan aspekt för sången är också kompet och sammanhanget runt sångarna vilket läraren får ta hänsyn till. Eftersom detta var första gången som de andra i klassen spelade låten så var kompet både rytmiskt och harmoniskt instabilt vilket musklärare A påpekar. Här menar läraren att ”det är ju helt klart en svår situation att sjunga med så instabilt komp, de får inget gratis.” vilket här då också verkar vara en aspekt man får ta hänsyn till i sin bedömning. Musklärare A påpekar att det här finns en skillnad då det var lättare att bedöma eleverna på den första lektionen eftersom de hade ett mycket mer stabilt komp att sjunga till. Läraren lyfter även fram att en första lektion som denna inte är någonting hen bedömer utifrån utan det är framförallt anteckningar från lektionen där låten avslutas som utgör grunden för betygsunderlag.

Musklärare B hade även hen mycket sång under sin lektion, både i halvklass och mer individuellt i mikrofon. Vi tittade först på några elever där de sjöng i mikrofon och läraren lyfte här fram tonträffningen. Läraren säger att ” alltså ren tonträffning, detta är en grundskoleklass, det är årskurs 7... så när man säger att man följer melodin så känner jag att ja, exakt tonträffning är ju väldigt svårt”. Musklärare B menar här att hen tolkar kursplanens krav på att följa melodin som i första hand ur ett rytmiskt perspektiv. Det är väldigt svårt och väldigt mycket begärt att göra ren tonträffning och det faktum att lektionerna kan vara korta gör det också svårt. Läraren säger att:

Jag tror att när det gäller musik, i jämförelse med andra ämnen, får man akta sig för att läsa in för stora krav, det här är ju barn som gör detta 40 minuter i veckan så jag måste ju läsa in, vad är ett rimligt krav för åldersgruppen?

Musklärare B:s poäng är här att även om eleverna i exemplet inte sjunger rent eller sätter textens rytmik alla gånger så gör de uppgiften seriöst, de sjunger i mikrofonen, de försöker få fram texten och baserat på det kan insatsen i exemplet vara värt ett E på betygsskalan. Läraren nämner även här att man får ta i beaktande att eleverna kompas av de andra eleverna som alla spelar keyboard i exemplet. Kompet här är stundtals instabilt med en del feltoner eller felaktig harmonik och detta påverkar naturligtvis sånginsatsen.

Musklärare B kommenterar även några elever under allsången. En av eleverna klarar, utifrån denna enskilda insats, enligt läraren inte ett godkänt vilket motiveras av att ”Det han gör här är endast brottstycken av text och melodi”, ”hans koncentration är på andra ställen” och ”sången är lite otimad”. Läraren nämner även här att denna elev har problem i många ämnen och nog skulle kunna klara av att sjunga denna sång men han

skulle behöva öva på den kanske fem till sex lektioner för att sätta den och så länge kan man tyvärr inte hålla på med en och samma låt enligt läraren. Musiklärare B menar här att det finns ett engagemang vilket är en bra förutsättning för att nå upp till ett E men den musikaliska kvaliteten finns inte riktigt där än. Eleven kommer med andra ord inte nödvändigtvis bli underkänd men om hen ska nå upp till ett E så måste det till mer än vad hen visar på filmklippet vi tittade på.

En annan elev som vi tittar på under en annan lektion, även det under allsången, gör en betydligt starkare insats. Läraren säger att:

... om man tittar på tjejen här, hon lägger ju till en annan dimension, hon lyssnar på instruktion och tar den till sig, jag säger att de ska sjunga starkare och då sjunger hon starkare, hon tittar ner i texten, hon sjunger ut och hon sjunger ovanför pappret, hon har full fokus på det hon gör men man ser att hon har det också i kroppen, det är hela hon som är med.

Även total kontroll på puls och timing finns där och det skulle nog gå att plocka fram ett personligt uttryck hos eleven om hon fick sjunga solo eller med en kompis. Enligt läraren är detta en insats på en C-nivå.

Även två elever som ligger på E-nivå på allsången kommenteras, här menar musiklärare B att eleverna gör det de ska. De har koll på melodi, puls och text men sjunger inte riktigt ut, munrörelserna är väldigt små. Det finns en säkerhet där men inlevelsen saknas för att nå ett högre betyg än E enligt läraren. Läraren säger även åt klassen att sjunga starkare under allsångsstunden men ingen av eleverna tar detta till sig. Läraren kommenterar här att dessa båda eleverna brukar kunna prestera bättre kanske hade båda en dålig dag idag. Läraren poängterar att detta är viktigt i ämnet musik, man bör inte bara utgå ifrån ett tillfälle för att sätta ett betyg. Musiklärare B säger angående detta att:

... ingen människa ligger på en nivå konstant utan det är ju olika, det är ju mer då att man har sett tillräckligt mycket insatser sticka ut till en A-nivå för att man ska kunna bedöma det som det, men att alltid ligga där är ju väldigt svårt.

Sammanfattningsvis lyftes många saker fram hos de båda lärarna. Saker som puls, timing, text och melodi nämndes vilket kan ses som ganska givna aspekter när man bedömer musik och sång. En annan detalj som båda lärarna menade var viktig var vem som kompade. När det var andra elever som kompade, ganska ostabilt dessutom, menade lärarna att man får ta hänsyn till detta i sin bedömning. Inställning poängterades

också av båda lärarna och just då att eleven tar det som ska göras seriöst och verkligen försöker och sjunger ut. Båda lärarna hade också den gemensamma uppfattningen att sång är någonting som kan vara känsligt och lätt bli pinsamt.

Musiklärare B resonerar en del kring elever som ligger på en E-nivå och det verkar här som att så länge som eleven sjunger, följer sång-melodin rytmiskt och hyfsat melodiskt, försöker få fram texten och tar det hela på allvar så kan hen för sången uppnå en E-nivå. För högre betyg så måste sedan mer saker till som personligt uttryck, sjunga utan att titta ner i pappret, att sången är rytmiskt och melodiskt korrekt samt inlevelse. Även musiklärare A lyfter fram inlevelse när han kommenterar den första sånginsatsen som beskrivs som ”på riktigt”. Även att det är rytmiskt ”tight” poängteras som väldigt viktigt, eftersom det i detta fall rör sig om rap, samt att det verkligen blir musik av det som görs.

5.2.2 Keyboard

För keyboard och andra instrument säger kunskapskraven i kursplanen att eleven ska kunna ”spela enkla melodier, bas och slagverksstämmor med **viss** tajming”. Eleven ska också kunna ”ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med **visst** flyt”. Eleven klarar precis som i sång av att anpassa det hen spelar ”**i viss mån**” till helheten och uppmärksammar ”**till viss del**” vad som sker i musicerandet. Eleven spelar också med ”**delvis** fungerande teknik och **i viss mån** passande karaktär”. För betyget C har nu eleven i sitt spel ”**relativt god** tajming” och kan ackompanjera och byta ackord ”med **relativt gott** flyt”. Eleven anpassar sin stämma ”**relativt väl**” till helheten genom att lyssna och uppmärksammar ”**i relativt hög grad**” vad som sker i musicerandet. Eleven spelar också med ”**relativt väl** fungerande teknik och passande karaktär”. Eleven kan också ”bearbeta och tolka till ett **delvis personligt musikaliskt** uttryck”. För betygssteg A spelar eleven melodier eller basstämmor ”med **god** tajming”. Hen ackompanjerar också ”**med passande karaktär**” och byter även ”**ackord med gott** flyt”. Eleven anpassar sig ”**väl** till helheten genom att lyssna” och uppmärksammar ”**i hög grad** vad som sker i musicerandet”. Eleven spelar på instrumentet med ”**väl** fungerande teknik” och har även här en passande karaktär i sitt spel. Eleven bör även kunna ha ett ”**personligt musikalisk** uttryck” i sitt spel vid detta betygssteg (Skolverket, 2011, s. 104-106).

Keyboard-spelande förekom hos alla de lärare som jag var och filmade hos. Musiklärare A hade på första lektionen en låt som i versen var ganska enkel men blev mer komplex med lite färgningar och liknande i bryggan och refrängen. Här menade hen att i ett betygs perspektiv så var det eleven gjorde på versen, att spela rätt ackord på slagen två och fyra i takten utan problem, värt ett E. Detta eftersom ackorden här inte är särskilt komplicerade. Däremot att spela i takt i bryggan och refrängen är en annan sak eftersom det här är mer komplicerade ackord och därför ligger en god insats i bryggan eller refrängen på en högre betygsnivå än vad en god insats i versen gör enligt läraren.

Vi tittar här även på en elev som klarar av att spela med båda händerna vilket är relevant för betyget, alltså då ett treklangs-ackord i högra handen och en baston i den vänstra. Musiklärare A säger angående detta:

Alltså det är ju inte bara för sakens skull att fixar man det får man ett högt betyg utan det är ju också för att om man kan det så kan man fixa lite svårare uppgifter sedan som färgade ackord eller liknande. Kompet blir mer komplett.

Läraren exemplifierar här med bryggan på låten och menar att om de kan spela med båda händerna så kan de spela till exempel ett Fmaj7 genom att spela ett F i basen och ett A-moll i andra handen vilket kan leda till ett högre betyg. En elev som däremot bara kan spela med en hand får däremot svårare att lösa denna typ av ackord.

Musiklärare B lektioner hade bara keyboard och sång just den gången jag filmade vilket gjorde att vi tittade på många pianister. Vi tittar på en elev på första lektionen som inte är helt fokuserad men som ändå klarar kompet stundtals. Läraren plockar här fram aspekten att även om hen kommer av sig så hittar han faktiskt in igen vilket antyder att han faktiskt lyssnar och *känner* musiken. Eftersom hen även hittar ackorden och verkar känna pulsen så bedömer läraren insatsen som värd ett E, trots att eleven väldigt lätt tappar fokus. Vi tittar på en annan elev som har ganska mycket bättre timing, även denna elev kommer lite fel på ett ställe men kommer in igen vilket läraren kommenterar även här. Läraren kommenterar även att eftersom ganska många spelar fel runt omkring eleven så är det väldigt starkt att hen lyckas hålla emot och faktiskt spela kompet tigt och rätt. Baserat på detta menar läraren att denna elev är på väg emot en högre nivå än E.

På den andra lektionen ser vi en elev som ligger på en högre nivå. Denna elev, menar Musiklärare B, skulle utan problem kunna lägga till en grundton i vänsterhanden. Lära-

ren lyfter också fram hur denna elev klarar av att göra andra saker medan hen spelar, som att t ex klia sig på halsen, utan att tappa vara sig rytmen eller ackorden som ska spelas. Eleven kan också låten utantill så det är absolut en C-nivå enligt läraren. Läraren kommenterar här personligt uttryck och menar att det är svårt på en rundgång av den här typen där de bara ska spela treklanger och en given rytm. Det känns som att läraren antyder att det i just detta moment är svårt att nå upp till ett A även om eleven gör det mesta rätt.

Musiklärare C kommenterade också en del keyboardister. Den första vi tittar på spelar två ackord med vänster hand och sedan det tredje med höger hand. Här lyfter även läraren fram huruvida eleven har skrivit ton-namnen på tangenterna eller inte vilket inte syns på filmen. Om eleven har gjort det så verkar insatsen värderas som lite lägre än om hen spelar ackorden utan att ha skrivit dit ton-namnen. Läraren menar här att även om eleven använder båda händerna så används de inte samtidigt så denna insats skulle nog värderas till ett D. För att ett C ska till så måste det nästan till en baston i vänsterhanden och kanske också att eleven bryter något ackord. Läraren kommenterar här problematiken med det personliga uttrycket apropå det: “hon kanske hade börjat bryta ackorden på vissa ställen, men ja... nu fick de ju i och för sig den här heltonen som de skulle spela, ja, helt enkelt ganska restriktiva regler av mig.” På en följdfråga ifrån mig kring just detta så säger också läraren att just den här låten är av en sådan karaktär att det blir väldigt lite utrymme för den personliga touchen.

En annan elev som vi tittar på spelar här melodin till låten och ackorden i vänster. Det är inte helt rätt hela vägen men man märker enligt läraren att hon ändå kan båda delarna. Det är just när de ska kombineras som det blir lite för svårt ibland. Läraren tycker också att eleven lyssnar bra. Musiklärare C säger att:

Hon kommer ju först in med G lite för snabbt men sedan håller hon G till nästa ackord ska komma så hon lyssnar ju vilket innebär att hon är med i hela det musikaliska tänket, det finns en medvetenhet där helt enkelt

Betygsmässigt menar läraren att eftersom eleven har det musikaliska tänket, skiftena, balansen så hade hon kunnat få ett B på denna insats. Det som gör att det inte håller hela vägen till ett A verkar vara att det trots allt blir en del felspelningar när hen ska spela både ackord och melodi samtidigt. Sist tittade vi på en elev som inte riktigt klarade det hen skulle göra. Rytmiskt blev ackorden fel och hen kom av sig i formen ofta vilket

gjorde att ackorden ofta kom på fel ställe. Läraren menade att detta förmodligen kommer bli bättre men just nu ligger denna elev bara på ett E i betyg.

Alla tre lärarna lyfter i intervjuerna fram vikten av att spela rytmiskt korrekt och också att göra det i relation till den gemensamma puls som finns. Musiklärare B nämner här, apropå en elev som ibland spelar fel men sedan kommer in igen, att hen faktiskt verkar *känna* musiken vilket är positivt även om felspelningar förekommer. Musiklärare C lyfter också fram detta med att ha en medvetenhet kring musiken och om eleven hamnar fel så kan man titta på om eleven har förmåga att hitta tillbaka igen eller ej. Att spela med två händer samtidigt, alltså baston i ena och ackord i andra, kommenterades också och i samtliga fall var detta positivt för betyget. Musiklärare A var dock noga med att påpeka att detta inte bara var för sakens skull utan för att de elever som kan spela med båda händerna kan också klara av att ta mer avancerade ackord.

Betygsmässigt så verkade det som, enligt musiklärare A och B, att eleverna låg på en E-nivå i de fall som de hittade ackorden, kände pulsen och spelade ackorden i den rytm som läraren angett. Musiklärare C hade en elev på keyboard som kunde ackorden men som hamnade fel både i formen och rent rytmiskt och läraren lyfte här fram denna elev som ett exempel på en E-nivå. För att nå upp till högre nivåer lyftes saker som personligt uttryck, spela med två händer, att kunna låten utantill eller att spela lite mer avancerade ackord där det behövs. Både musiklärare B och C nämner under intervjun det personliga uttrycket och verkar mena här att i detta sammanhang är det ganska så svårt. Båda arrangemangen har givna rytmer kompmässigt och därför finns det inte så stort utrymme för någon personlig tolkning eller liknande.

5.2.3 Gitarr

För gitarr säger kunskapskraven i kursplanen att eleven ska kunna ”spela enkla melodier med **viss** tajming”. Eleven ska också kunna ackompanjera på gitarren och ”byter då ackord med **visst** flyt”. Eleven klarar av att anpassa det hen spelar ”**i viss mån**” till helheten och uppmärksammar ”**till viss del**” det som sker i musicerandet. Eleven spelar också med ”**delvis** fungerande teknik och **i viss mån** passande karaktär”. För betyget C har eleven ”**relativt god** tajming” i sitt spel och kan byta ackord ”med **relativt gott** flyt”. Eleven anpassar sitt komp ”**relativt väl**” till helheten genom att lyssna och uppmärksammar ”i **relativt hög grad**” vad som sker i musicerandet. Eleven spelar också med ”**relativt väl** fungerande teknik och passande karaktär”. Eleven kan också bearbeta

och tolka musiken med ett ”**delvis personligt musikaliskt** uttryck.”. För betygssteg A spelar eleven melodier ”med **god** tajming”. Hen ackompanjerar också ”**med passande karaktär**” och byter även ”**ackord med gott** flyt”. Eleven anpassar sitt spela ”**väl** till helheten genom att lyssna” och uppmärksammar ”**i hög grad** vad som sker i musicerandet”. Eleven spelar på gitarren med ”**väl** fungerande teknik” och har även här en passande karaktär i sitt spel. Här finns också ett ”**personligt musikalisk** uttryck” i gitarrspelandet (Skolverket, 2011, s. 104-106).

Musiklärare A har flera elever som spelar gitarr på sina lektioner. Vi tittar på första lektionen på en elev som spelar el-gitarr. Läraren är här positiv till denna elevs insats och säger att:

Ja, hon spelar melodin på introt, hon spelar ackorden och sedan på bryggan gör hon precis som jag sa, det är många ackord där så ta bort några stycken och satsa på att sätta några ackord istället för att försöka sätta allt och göra det för svårt. Man ser att hon hoppar över något på slutet så hon har fattat grejen.

Musiklärare A menar att denna elev gör en bra insats och hen verkar förstå sin egen nivå vilket verkar vara bra. Läraren kommenterar att uppgiften inte är den allra enklaste och så sätt är insatsen bra. Läraren menar att just instrumentet gitarr är rätt krångligt eftersom det är två händer och mycket att hålla ordning på.

Vi tittar på en annan elev som också spelar gitarr, fast denna gång akustisk gitarr. Den här eleven spelar en del fel och verkar ha lite svårt att hänga med. Läraren menar här att denna elev nog borde lägga sig på en mindre avancerad nivå för att klara av låten. Läraren föreslår att eftersom det är ackordbyte vartannat taktslag så kanske denna elev till exempel bara borde spela halvnoter så att hen verkligen hinner utföra bytena ordentligt. Det verkar som att läraren tycker att eleven här har lite för lite kontroll på det hen gör. Läraren kommenterar här kring självinsikt och menar på att det finns en poäng med att eleverna kan känna av vilken nivå de själva ligger på. Det är viktigt att eleverna ibland utgår ifrån att spela det som ska spelas på ett enkelt sätt och behärska detta innan de går på någon mer avancerad variant. På frågan kring om detta är relevant för betyget svarar läraren att det är det indirekt eftersom eleverna tenderar att nå högre nivåer om de har ett systematiskt sätt att arbeta. Självinsikten är en fördel men läraren poängterar också här att det är resultatet på lektionen som i slutändan spelar roll, oavsett om eleven har självinsikt kring sitt musicerande eller inte.

Musiklärare C kommenterade också en del gitarrister under intervjun. Vi tittar först på en gitarrist som spelar ett komp med ackorden G, Em och C. Läraren tycker här att eleven klarar det okej men ibland hamnar höger-handen lite fel i kompfiguren och eleven har också ibland problem med ackordet C när det kommer vilket gör att betyget här skulle kunna relateras till ett D. Läraren säger här att om eleven hade velat nå upp till ett C så hade det nog krävts att hen hade klarat C-ackordet och varit mer stabil i kompfiguren. Vi tittar på samma lektion även på en annan elev som spelar samma kompfigur men denna elev är betydligt mer stabil i sitt ackompanjerande, läraren säger att eleven här har timen, balansen och gör bytena tigt. Denna elev spelar dessutom inte ackordet G i så kallad fusk-variant, vilket de flesta elever på lektionen gör, utan tar hela ackordet vilket gör att denna elev når upp till ett C.

På en annan lektion ser vi en elev som är ganska så osäker. Den här eleven spelar G i fusk-variant men hittar inte Em-ackordet och har även problem med C-ackordet. Läraren påtalar här att denna elev kan ackorden men i situationen som är nu där eleverna ska spela till en given puls blir det för mycket och bytena hinns inte med. Skiftena mellan ackorden och timen funkar inte heller och därför kan inte denna elev för närvarande nå upp till mer än ett E i betyg enligt läraren.

Sammanfattningsvis så lyfter Musiklärare A upprepade gånger fram vikten av att känna sin egen nivå. Den första eleven som kommenteras klarar av detta medan den andra inte riktigt gör det vilket också ger ett sämre betygsresultat eftersom eleven inte hänger med och ackordbytena inte riktigt kommer på rätt ställen. Om en elev vill nå en hög nivå betygmässigt kan det vara lätt att försöka spela alltför avancerade saker på sitt instrument och om man inte har grunden för detta så kan det sluta i ett sämre resultat än nödvändigt. Musiklärare C resonerade mer kring gitarren rent betygmässigt och lyfte här fram aspekter som puls, huruvida ackordet togs helt korrekt eller i en förenklad variant, huruvida kompfiguren var korrekt och om eleven hann göra ackordbytena i tid eller inte. För ett E verkade det här räcka med att kunna ackorden men kanske inte helt behärska att byta dem i tid än. Om eleven däremot ville upp emot ett C så var det här också viktigt att ta ackorden obehindrat och samtidigt göra kompfiguren i höger handen rytmiskt stabilt.

5.2.4 Bas

Också för instrumentet bas säger kunskapskraven att eleven ska kunna ”spela enkla basstämmor med **viss** tajming”. Eleven ska också kunna ackompanjera på basen och byta bastonerna ”med **visst** flyt”. Eleven kan anpassa bas-spelandet ”i **viss mån**” till helheten och uppmärksammar ”**till viss del**” det som samtidigt sker i musicerandet. Eleven spelar också på instrumentet med ”**delvis** fungerande teknik och i **viss mån** passande karaktär”. För betyget C har eleven ”**relativt god** tajming” i sitt spel och kan byta bastoner ”med **relativt gott** flyt”. Eleven anpassar sitt komp ”**relativt väl**” till helheten genom att lyssna och uppmärksammar ”i **relativt hög grad**” vad som sker i musicerandet. Eleven spelar också med ”**relativt väl** fungerande teknik och passande karaktär”. Eleven kan också bearbeta och tolka musiken med ett ”**delvis personligt musikaliskt** uttryck”. För betygssteg A spelar eleven basstämmor ”med **god** tajming”. Hen ackompanjerar också ”**med passande karaktär**” och byter även bastonerna ”**med gott** flyt”. Eleven anpassar sitt spela ”**väl** till helheten genom att lyssna” och uppmärksammar ”i **hög grad** vad som sker i musicerandet”. Eleven spelar på basen med ”**väl** fungerande teknik” och har även en passande karaktär i sitt spel. Även här ska det finnas ett ”**personligt musikalisk** uttryck” i musicerandet (Skolverket, 2011, s. 104-106).

Musiklärare A kommenterade också några av eleverna som spelade bas. Hen nämnde här att just på basen så har hen sänkt stränghöjden till det lägsta möjliga. Detta eftersom eleverna ofta har svårt att trycka ner bassträngarna och framförallt då den tjockaste strängen. Läraren nämner även att just när det gäller basen så har eleverna en förmåga att bara spela med ett finger i den högra handen vilket inte alltid är så bra rent tekniskt. Vi tittar först på en basist som musiklärare A kommenterar med:

Hon lirar rätt och lirar rätt grundtoner på bryggan och så, men... det är ju inte med någon vidare teknik och det är ju inget finlir, man hör det inte här men jag vet att det låter lite för mycket och lite stolpigt

Läraren nämner även här skillnad på det som han menar är ”stolpigt” spelande och det som är mer snyggt eller svängigt spel. Här poängterar hen vikten av att spela för eleverna och försöka få dem att förstå skillnaden emellan när det svänger och när musiken låter mer fyrkantig eller stolpig.

Vi tittar på en till basist på den andra lektionen med denna lärare och här lyfts återigen vikten av att veta sin egen nivå fram. Läraren kommenterar en av eleverna som är

väldigt betygsexad och vill prestera. Detta leder till att hen ofta lägger sig på en för hög nivå vilket i slutändan leder till ett ganska dåligt resultat. Läraren menar här att denna elev har problem med att bara hitta tonerna på basen och när hen dessutom ska lägga till en rytmisering ovanpå det så blir det musikaliska hantverket alldeles för komplicerat vilket leder till att resultatet inte blir så bra.

Musiklärare C kommenterar också en av de elever som spelar bas. Denna elev känns inte helt stabil i sitt spelande och läraren säger här att eleven hittar bastonerna men problemet är här att hen inte verkar riktigt relatera dem till formen på låten. Eleven vet inte riktigt när bastonerna ska komma och timingen i förhållande till vad de andra spelar är ganska så svajig. Däremot menar läraren att tekniken verkar finnas där vilket är positivt. I ett betygsperspektiv skulle en sådan här insats vara värd ett D menar läraren. Om eleven hade velat nå upp till ett C måste det till att ackordskiftena sitter bättre och att timingen bli säkrare.

I likhet med keyboard och gitarr lyfts ackordskiftena och det rytmiska spelet fram av båda lärarna som viktigt på detta instrument. Musiklärare C kommenterar sin elev med att det inte riktigt verkar som att eleven vet när bastonerna ska komma vilket gör att spelat blir lidande. Hen hittar tonerna men de kommer inte riktigt rätt och timingen är instabil. Däremot finns tekniken där vilket är bra men för ett högre betyg krävs säkrare ackordskiftan och bättre timing. Även musiklärare A poängterar teknik men menar här att det kan förbättras hos eleven, det läraren framförallt syftar på är att eleven endast spelar med ett finger i höger handen och inte två som är önskvärt för ett högre betyg. Läraren lyfter här också fram soundet och menar att även om eleven här spelar rätt toner och rätt rytmiskt så låter det rätt ”stolpigt” och osvängigt.

5.2.5 Trummor

För trummor säger kunskapskraven att eleven ska kunna ”spela enkla slagverksstämmor med **viss** tajming”. Eleven kan anpassa trummorna och sitt spel ”**i viss mån**” till helheten och uppmärksammar ”**till viss del**” det som sker i musicerandet. Eleven spelar också trummor med ”**delvis** fungerande teknik och **i viss mån** passande karaktär”. För betyget C har eleven nu istället ”**relativt god** tajming” i sitt spel. Eleven anpassar sitt trumspelande ”**relativt väl**” till helheten genom att lyssna och uppmärksammar ”**i relativt hög grad**” vad som sker i musicerandet. Eleven spelar också med ”**relativt väl** fungerande teknik och passande karaktär”. Eleven kan också bearbeta och tolka musiken med

ett ”**delvis personligt musikaliskt** uttryck.”. För betygssteg A spelar eleven basstämmor ”med **god** tajming” och ackompanjerar också ”**med passande karaktär**”. Eleven anpassar sitt sätt att spela ”**väl** till helheten genom att lyssna” och uppmärksammar ”**i hög grad** vad som sker i musicerandet”. Eleven spelar med ”**väl** fungerande teknik” och har även en passande karaktär i sitt spel. Precis som för alla andra instrument har vi även här ”**personligt musikalisk** uttryck” i musicerandet (Skolverket, 2011, s. 104-106).

Även trummor diskuterades under intervjuerna. Vi tittar på en sekvens där musiklärare A har en dialog med en elev som spelar trummor och läraren förklarar hur, när man slår an crashen på trumsetet efter ett fill, även bör ha med baskaggen samtidigt för att få det att låta bra. Eleven klarar det inte riktigt direkt men läraren kommenterar här att det viktiga egentligen är att eleven ”fattar det rent intellektuellt”. Det verkar som att läraren här menar att även om eleven inte klarar det rent motoriskt direkt så kommer hen förmodligen snart göra det efter hen vet hur det ska vara. Ett annat exempel på detta tas upp på nästa lektion, också just på trummor. Här säger läraren att man märker att denna elev rent intellektuellt har förstått hur hen ska spela. Hon får dit alla slag på rätt ställe så det är hyfsat tight men ibland blir fel eftersom hen inte riktigt har det motoriska ännu. Läraren menar även att just trummor är lite speciellt eftersom det verkligen är ett instrument som låter mycket och därför kan skapa lite osäkerhet hos eleven, det är en annan sak att spela till exempel piano där eleven mer blir en i mängden enligt läraren.

En annan sekvens som dyker upp under lektionen är när den andra trummisen spelar och inte riktigt hamnar rätt på crashen. Den landar ofta precis innan taktslag ett i takten vilket egentligen inte är tanken. Detta kommenteras av den trummisen som läraren hjälpte i början av lektionen som försöker visa hur man ska göra. Läraren menar här att detta är viktigt eftersom det tyder på engagemang vilket man som lärare gärna vill uppnå. Det är svårt att få elever som inte bryr sig om hur det låter att göra musikaliska framsteg. Just att reflektera och kunna ge musikalisk input är viktigt och läraren nämner att hen brukar, om kanske halva klassen spelar, säga åt andra halvan att lyssna för att sedan diskutera hur det lät, vad som var bra, vad som var mindre bra och liknande. Även musiklärare C kommenterar detta med det muntliga och menar att just att kunna reflektera över det egna och andras musicerande är en viktig del för att bli bättre inom ämnet.

Musiklärare C har också med trummisar på två av sina tre lektioner som filmades. Första eleven spelar ett helt vanligt trumkomp som med virvel på två och fyra och baskagge på ett och tre plus hi-hat på åttondelar. Musiklärare C framhåller följande:

Han håller ett jämt och balanserat tempo, det varken ökar eller sänks. För min del ligger han på C. Hade han legat på E så hade han t ex inte spelat med baskaggen eller så hade han kommit av sig eller sackat eller ökat, han har bra timing och bra balans i sitt spel men han gör ju bara grunden, han har ju inte den personliga spelstilen inkopplat eller så vilket skulle krävas för ett högre betyg.

Läraren lyfter här fram att trumkompet inte är förenklat och att eleven håller pulsen bra vilket är viktigt som trummis. Samtidigt så saknas det personliga uttrycket vilket gör att hen får svårt att nå upp till B eller A.

Vi tittar på en till trumspelande elev på sista lektionen. Denna elev har tagit samma komp som den andra eleven spelade men tagit egna initiativ och gjort det lite mer avancerat med några extra slag på virveltrumman. Denna elev har också bra timing och bra balans i sitt spelande och hen håller även tempot bra. Läraren menar att denna elevs insats är mycket god och hen ligger någonstans på ett B eller kanske till och med A. För att få ett A menar läraren att det kanske skulle till lite mer som att eleven till exempel går över till cymbalen eller lägger in ett fill någonstans men insatsen är helt klart i gränslandet emellan A och B.

Musiklärare A lyfter flera gånger när hen kommenterar trumspel fram vikten av att eleverna har en intellektuell förståelse kring det som de gör på trumsetet. Motoriskt är trummorna ett rätt krångligt instrument men när man väl fått dit den intellektuella förståelsen så är eleverna en bra bit på vägen enligt läraren. Läraren betonar att trummor, i likhet med sång, inte är ett instrument som man kan gömma sig bakom. Det hörs mycket och det kan ibland skapa lite osäkerhet. Musiklärare C menar på att trummisen på hans första lektion klarar av att spela ett vanligt komp utan förenkling men ändå utan att sacka eller öka vilket gör att hen hamnar på ett C. En E-nivå i sammanhanget beskrivs som att eleven måste förenkla kompet för att klara det eller att eleven spelar hela kompet men rytmiskt ostabilt och/eller med mycket sackande eller ökande. Även den högre nivån närmare A diskuteras här lyfts parametrar som det personliga uttrycket och användande av cymbal eller att göra något fill-in fram. Det faktum att eleven tagit kompet och sedan gjort det lite mer avancerat, eget musikalisk initiativ, verkar här vara ett stort

plus. Överlag lyfter båda lärarna här också fram vikten av att spela tight och i puls samt att inte sacka eller öka på trumsetet.

5.3 Uppfattningar om kursplanens kunskapskrav

Här presenteras de tre musiklärarnas uppfattningar kring de kunskapskrav som den nuvarande kursplanen ställer på eleverna.

Musiklärare A menar på att det känns som att kursplanen innehåller lite för mycket saker överlag. Hen säger att

Om man ska hinna med allt så upplever jag det som att man nästan bara behöver titta på vad eleverna kan när de kommer hit och det gillar inte jag för att går man i skolan så måste ju tanken vara att man ska kunna komma hit och inte kunna så mycket men att lära sig saker

Läraren utvecklar detta och menar att när kursplanen och dess kunskapskrav innehåller för mycket saker så måste man som lärare ständigt gå vidare rätt snabbt och då får eleverna helt enkelt inte en chans att öva på det som de ska göra. Läraren säger också att hen brukar ta upp detta med eleverna och förklara att vissa saker som står med i kursplanen inte kommer att göras. Detta just eftersom eleverna inte skulle ha någon möjlighet att lära sig något nytt på lektionerna om läraren skulle lägga in alla moment som kursplanen nämner.

Musiklärare A tar här också upp de olika värdeorden som finns i kunskapskraven. Här säger hen att det är ganska så svårt eftersom man inte riktigt vet vad värdeorden innebär rent konkret och hen tycker inte att handledningsstödet från Skolverket är så jättebra. Läraren utvecklar detta mera senare och säger att det hade varit väldigt bra om man som lärare hade fått en hint om vad kunskapskraven faktiskt ska appliceras på. Hen säger att om man tar exempelvis ett värdeord som ”relativt gott flyt” så är det oklart om eleven uppnår betyget genom att spela med ”relativt gott flyt” på en enkel låt med säg tre ackord eller genom att spela med ”relativt gott flyt” på en låt med komplicerad rytm, mycket färgade ackord och liknande? Läraren menar att nivån på musiken som ska spelas inte anges någonstans och att det gör det hela lite oklart.

Läraren tycker däremot att de krav som ställs, som att musicerande och att spela med flyt prioriteras, är positivt. Läraren säger också att kursplanen prioriterar att eleverna ska

spela tillsammans vilket är någonting bra. Hen tycker också att det funkar bra att luta sig emot de kunskapskrav som finns i kursplanen och menar här att det är inte så svårt att sätta betyg utifrån kunskapskraven så länge som man har tillräckligt med dokumentation kring eleven. Sedan är det alltid svårt med kunskapskraven eftersom det är stora grupper och ibland känns som att man har för lite tid för att se varje elev om man har dem i helklass. Läraren lyfter här fram att hen har sina elever i halvklass i nian vilket verkligen underlättar den slutgiltiga bedömningen.

Musiklärare B lyfter fram att det känns som att, i och med de nuvarande kunskapskraven, så har det som ska göras blivit mer konkret. Hen lyfter att den är en mycket bättre vägledning för att sätta betyg än vad den tidigare kursplanen var. Denna lärare säger också att det är väldigt positivt att eleverna måste delta i gemensam sång för att uppnå målen som kunskapskraven anger. Detta leder till att alla eleverna faktiskt sjunger och att eleverna, när man väl fått dem att börja sjunga, också blir modigare. Men även hen påpekar i likhet med musiklärare A att det är ganska så trångt och det är väldigt mycket som har klämts in i kursplanen. Här tycker läraren att skolverket gärna fått rensa lite, framförallt i det centrala innehållet.

En negativ aspekt med kunskapskraven är också att de är ganska så komplicerat skrivna enligt musiklärare B. Detta blir till en nackdel eftersom det är rätt krångligt för eleverna själva att förstå kunskapskraven som ställs på dem enligt läraren. Läraren påpekar här att man naturligtvis får förklara vissa distinkta musikaliska begrepp för eleverna som står i kunskapskraven som till exempel god timing, följa pulsen och liknande. Läraren får här ta upp kunskapskraven på lektionerna och när eleverna inte begriper krav så får hen hjälpa till med att göra kraven mer begripliga tillsammans med eleverna.

Musiklärare C nämner också värdeorden i kunskapskraven. På frågan om hen upplever kursplanen i musik som tydlig eller otydlig blir svaret ” vad är relativt bra och vad är mycket bra? så nej jag tycker inte den är jättetydlig”. Läraren menar här att det är svårtolkat i sig själv och när det dessutom ska väga in saker som vad eleven har för kunskaper sedan innan, vilka förutsättningar, har hen en diagnos och så vidare så känns de olika värdeorden väldigt abstrakta. Den här läraren lyfter också fram att kursplanen innehåller för mycket saker. Läraren säger här att hen upplever sig som mer låst i den nya kursplanen eftersom det är så mycket som ska hinnas med. Det blir svårt att stanna upp och bara ha kul ibland vilket hen menar är en viktig aspekt med just ämnet musik. Läraren nämner här också att just inom estetiska ämnen är glädjen viktig och när kunskapskrav och betyg ska relateras till ett ämne som musik så blir det lätt att ”man sätter sordin

på glädjen och kreativiteten i och med betygen”. Denna lärare jämför med ämnet svenska, som hen också är lärare i, och menar att i det ämnet, som är mer teoretiskt, känns kunskapskrav och betyg mycket mer naturligt.

Någonting positivt är dock Skolverkets bedömningsstöd i form av CD-skiva och Skolverkets kommentarmaterial som tillhör kursplanen. Läraren menar här att hen har en lite tvetydig inställning till kursplanen och kunskapskraven. Den nya kursplanen är å ena sidan tydligare vilket är positivt men samtidigt känns kursplanen mer styrande vilket lärare tycker känns negativt då det går ut över glädjen och kreativiteten som läraren menar är viktigt. När det gäller kunskapskraven lyfter läraren även fram klasstorlek och poängterar att om man har att göra med yngre grupper så är det väldigt svårt att få fram ett betyg och göra en rättvis bedömning. Läraren hade gärna sett att Skolverket kunde ta bort vissa saker bland kunskapskraven och det centrala innehållet för att värdera alla aspekter lika mycket går bara inte.

Sammanfattningsvis så är det tydligt att alla tre lärarna verkar ha uppfattningen att kursplanen i sig innehåller lite för mycket saker och att den gärna hade fått rensas lite. Alla tre musiklärarna lyfter någon gång under intervjun fram att det är väldigt svårt att få med allt det som kursplanen anger in i undervisningen. Samtidigt så lyfter både musiklektörerna A och B fram att de krav som ställs, som att eleverna ska sjunga och spela, är väldigt bra för att det leder till att det blir mer praktiskt musicerande på lektionerna. Musiklärare C lyfter som en positiv aspekt också fram att den nuvarande kursplanen känns tydligare vilket underlättar och hen anser också att det bedömningsstöd som ges ifrån skolverket, till exempel kommentarmaterialet till kursplanen i musik, underlättar även det.

När det gäller värdeorden som anges i kunskapskraven så menar både musiklektörerna A och C att dessa inte är jättetydliga. Vad det innebär att spela med ”relativt gott flyt”, ”relativt god säkerhet” och liknande är svårt att säga och musiklektörerna lyfter här också fram att man faktiskt inte vet vilken nivå materialet som eleven spelar eller ska ligga på vilket gör det ännu svårare. Musiklärare B, som ofta går igenom kunskapskraven med sina elever, säger också de att kraven är ganska svårt skrivna och inte minst då för eleverna som naturligtvis har ännu större problem med att förstå dem än vad läraren har.

6. Diskussion

I detta kapitel förs en diskussion kring metod och resultat. Först diskuteras metoddelen och hur jag upplevde att mina metoder och min datainsamling fungerade. Efter detta kommer en resultatdiskussion där de resultat som redovisats i resultatkapitlet knyts samman med den tidigare forskning som redovisats i arbetet. Resultatdiskussionen är upplagd med samma rubriker som i resultat-delen för att underlätta för läsaren. Avslutningsvis avhandlas den sista frågeställningen kring hur betyg sätts i ämnet musik som en sammanfattning som även innehåller några egna reflektioner.

6.1 Metoddiskussion

När det gäller de första intervjuerna så fungerade datainsamlingen i sig bra. Syftet med dessa var att täcka in de saker som lärarna gjorde utanför lektionerna som dokumentation och generellt också upplevelser av kursplanen i musik. Under intervjuerna användes ljudupptagning då detta kändes som en betydligt säkrare metod, om man inte vill missa data, än att föra anteckningar. Det finns alltid en risk med intervjuer att forskaren som intervjuat omedvetet har styrt respondenternas svar genom mina frågeformuleringar, mitt kroppsspråk, ämnet för intervjun eller liknande och det är naturligtvis väldigt svårt för mig att säga om detta påverkat eller inte.

En sak som hade kunnat göras bättre, men som jag ofta undvek för att inte påverka respondenten, var att ställa följdfrågor. Jag tänker mig att det är lätt att följdfrågor kan bli formulerade så att respondenten svarar ja eller nej eftersom de sällan är förberedda och därmed kan det nog lätt bli så att forskaren styr respondenten och av denna anledning undvek jag detta mycket under intervjuerna. Jag känner att vissa svar på en del frågor under första intervjun blev lite för korta och en följdfråga ibland hade kunnat vara på sin plats för att få respondenten att utveckla, fördjupa eller nyansera sitt svar. Trots detta tycker jag att validiteten i dessa intervjuer har varit god då den data som kommit fram varit relevant för mina forskningsfrågor.

Angående filmning så använde jag mig av två kameror vilket var bra, det hade varit i princip ett omöjligt uppdrag att fånga en hel klass med bara en filmkamera. Ljudet i kamerorna fungerade också bra så rent ljudmässigt har jag svårt att tänka mig att någonting uteblev. När det gäller kamerornas vinkel kunde det dock vara svårt att få med alla elever och jag fick här vara noga med att kamerorna inte filmade samma yta för att få

med så många elever som möjligt. Jag ändrade också kamerornas vinkel stundtals för att få med så mycket som möjligt. En problematik var här, särskilt om eleverna var många på en lektion och satt tätt inpå varandra, att de ofta täckte varandra så att även om kameran var riktad emot säg 20 elever kanske det bara var fem till sex stycken som verkligen syntes ordentligt. En stor fördel här var att placera kameran högt, säg på ett bord eller en stol, och få lite mer av ett fågelperspektiv på sitt filmande. Trots att det var svårt att få med alla elever på varje lektion så fick jag ändå ihop mycket data, sju filmade lektioner sammanlagt, vilket var absolut tillräckligt för mina CIT-intervjuer.

När det gäller CIT-metoden, där filmandet ingick, var det en viss metodmässig utmaning Detta eftersom jag endast hittade ett arbete som använt sig av samma metod och när det gäller arbeten med CIT och filmning i klassrum hittade jag ingenting. Baserat på detta fick jag tänka ut rätt mycket själv när det gällde tillvägagångssätt och vad som kunde bli fallgropar på vägen. Av denna anledning följde jag upplägget med de fem olika stegen, som beskrivs i mitt metodkapitel, ganska så nitiskt för att inte missa någonting. Steg 1 och 2 tyckte jag inte var några svårigheter och även steg 3, avhandlat i stycket ovan, upplevde jag som helt okej då jag fick in den data som krävdes.

Steg 4 så tittade jag och respondenten på hans lektion och pekade ut olika incidenter på lektionerna som kunde vara av intresse. I anslutning till detta så diskuterade vi också hur det som eleverna gjorde kunde vara intressant ur ett bedömningsperspektiv. Jag strävade här efter att ha som utgångspunkt att konsekvent fråga hur det som eleven gör är relevant i syfte att påverka respondenten så lite som möjligt. Stundtals uppstod följdfrågor och dessa kan naturligtvis ha styrt respondenten liksom mitt kroppsspråk eller det faktum att jag spelade in denna del av datainsamlingen. Datan gicks sedan igenom och lades in i arbetet med utgångspunkt i de tre första forskningsfrågorna vilket jag tyckte funkade bra. Jag upplever det som att jag har lyckats täcka in och besvara de frågor som skulle undersökas även med CIT-metoden även om det såklart är möjligt att jag kanske hade kunnat få mer eller bättre data om jag kanske hade intervjuat fler lärare eller ställt mer följdfrågor.

Jag har strävat efter en hög reliabilitet i mitt arbete genom att jag förberett mig väl innan mina intervjuer, spelat in dem och strävat i det yttersta emot att inte påverka de som intervjuats. Angående reliabilitet så är det naturligtvis ett begränsat antal respondenter i studien och det är fullt möjligt att om någon skulle upprepa min studie med andra respondenter skulle andra svar komma upp. Samtidigt så har flera gemensamma punkter kommit fram under resultat-delen lärarna emellan och jag tror att om någon

annan hade gjort samma undersökning med andra musklärare så hade nog våra resultat överensstämt till viss del. Att andra resultat till viss del skulle uppnås blir ju dessutom en naturlig konsekvens eftersom detta är en kvalitativ studie och inom detta forskningsfält så blir ofta just den externa reliabiliteten lidande.

För validiteten i arbetet så blir det är naturligtvis så, som med alla kvalitativa studier, att den externa validiteten blir lidande eftersom samma studie med exempelvis andra typer av lärare kanske inte hade nått samma resultat när det gäller metoder, uppfattningar i kunskapskrav eller dylikt. Samtidigt så är ju detta inte heller tanken utan tanken har ju varit att studera just musklärare på högstadiet och generaliserbarheten till andra sammanhang har inte varit så intressant. Den interna validiteten upplever jag däremot som god då flera av musklärarnas svar varit samma och att jag därigenom kunnat dra mina slutsatser baserat på flera olika källor.

6.2 Resultatdiskussion

Under denna rubrik diskuteras och sammankopplas resultat i min studie med den tidigare forskningen. Resultatdiskussionen är uppdelad efter samma rubriker som i resultatdelen bortsett från den sista rubriken som är mer av en sammanfattning samt lite egna tankar. Resultatdiskussionen avslutas sen med några slutord och lite tankar kring fortsatt forskning inom ämnet.

6.2.1 Musklärares dokumentation för betygsunderlag

När det gäller dokumentation så lyfter alla lärare fram klassens storlek som någonting som påverkar ens möjligheter att dokumentera. På den lektion där helklass förekom så är det ganska talande att läraren då medvetet endast bedömde en tredjedel av klassen för att annars så blev det för mycket enligt hen. Alla lärare verkade tycka att om man skulle kunna göra en rättvis och grundlig bedömning som betygsunderlag så var halvklass en stor fördel. Musklärare A, som bara hade eleverna i halvklass i nian, menade här att det var först då som han verkligen hann se alla eleverna vilket underlättade jättemycket för att skapa en bra grund för en betygsättning.

När det gäller formativ bedömning så lyfter Jönsson fram att saker som organisering, tid och ekonomiska förutsättningar kan skapa svårigheter (Jönsson, 2011). Även om Jönsson inte nämner aspekten helklass kontra halvklass som en av dessa svårigheter så

känns det inte orealistiskt att denna aspekt skulle kunna ligga under något av dessa tre problemområden. För att göra en god bedömning så måste läraren hinna se alla elever och har man bara en 40 minuters lektion en gång i veckan så kan det nog tänkas bli svårt om elevantalet är för stort.

Alla tre lärarna hade också kontinuitet i sitt dokumenterande av elevernas insatser. Som minst rörde det sig om dokumentation av elevernas insatser efter varannan lektion och två av de tre lärarna dokumenterade efter varje lektion. Lärarnas metoder för att dokumentera kunde förvisso skilja sig men det faktum att alla dokumenterade kontinuerligt kan här relateras till det Bengt Olsson lyfter fram i sin artikel kring estetisk bedömning och portföljmetoden (Olsson, 2010). Olsson menar här att just dokumentera varje elevs insats för varje lektion leder till att bedömningen blir bredare och mer autentisk.

Man kan här tänka sig att den också blir mer rättvis eftersom läraren inte baserar betyget på ett enskilt prov eller en enskild insats utan alla samlade insatser under läsåret. En provsituation är något som kanske passar vissa elever men knappast alla och därför kan jag tänka mig att den kontinuerliga dokumentation och bedömning som de tre musiklärarna praktiserar i den här studien har sina fördelar i förhållande till om de hade bedömt helt summativt utifrån mer konkreta prov. Enligt forskaren Helena Korp orsakar prov dessutom negativ stress och försämrad självkänsla hos många elever vilket tack- samt kan undvikas om man som lärare arbetar mer utifrån ett formativt sätt att bedöma och dokumentera (Korp, 2003).

Det är naturligtvis så att den formativa bedömningen som sker på musiklektionerna går in i den summativa. När det gäller dokumentationen så bedöms eleverna antingen utifrån ett värdeord på respektive instrument eller utifrån ett betygssteg relativt kontinuerligt. Läraren bedömer summativt så till vida att hen sätter ett betyg eller en kommentar genom att se tillbaka på elevens insatser under lektionerna. Det kan också framstå som det eftersom jag i min studie har uppmanat lärarna att göra just summativa bedömningar av eleverna i samband med att vi tittat på deras lektioner. Samtidigt så används ofta denna nivåbedömning av eleven som återkoppling då lärarna under lektionerna går runt och hjälper eleverna, ger feedback, förtydligar vilken nivå eleverna är på och också då vad eleverna behöver öva på för att utvecklas vilket gör att bedömningen drar åt det formativa hållet. Jag tror här att det viktiga är att bedömningarna sker kontinuerligt och att det är elevens samlade insatser som ligger till grund för ett betyg.

6.2.2 Vad som bedöms på lektionerna

När det gäller vad som bedömdes på lektionerna så skiftade detta givetvis i förhållande till vilket instrument som bedömdes. Dock så fanns det vissa faktorer som var återkommande för alla instrument. Känna pulsen och förhålla sig till den gemensamma puls som fanns hos de andra ensemblemedlemmarna var en aspekt som alla lärarna lyfte fram på ett eller flera av instrumenten som vi tittade på. Åtminstone två av lärarna nämnde här att komma av sig på sitt instrument men att sedan hitta in i rätt i musiken igen som att kvitto på att eleverna kunde relatera till den gemensamma pulsen. En annan aspekt som framkom kontinuerligt var det rytmiska spelandet. Alla ackord eller melodier i de arrangemang som eleverna spelade på lektionerna hade en rytmik och att denna var korrekt och tight var också någonting som alla lärare pekade på som viktigt. I de fall där de högre betygsnivåerna diskuterades lyftes också det personliga uttrycket fram som något viktigt.

För gitarr och keyboard var ackord och att behärska dessa något som formade lärarens bedömning. När det gäller ackorden, om vi här pratar om keyboard och gitarr, verkar det finnas olika nivåer att ta ackorden på vilket enligt lärarna var relevant. För keyboarden rörde det sig här om att först kunna ta ackordet som en treklang i grundläge men om eleven sedan vill upp till en högre nivå betygsmässigt bör även en baston komma till samt att klara av att spela mer avancerade ackord än vanliga treklanger. Nivån på ackorden för gitarr diskuterades visserligen bara av en av lärarna men hen lyfte även fram nivån på ackorden och huruvida eleven tog hela ackordet eller en fusk-variant som viktigt för nivån på elevens betyg.

Om vi även inkluderar instrumentet bas i vårt resonemang så var en annan aspekt som var relevant enligt alla lärare ackordskiftena och hur pass obehindrat dessa skedde. I de fall där eleven kunde spela ackorden obehindrat och samtidigt inte tappa det rytmiska låg hen ofta närmare en C-nivå än en E-nivå. Om eleven däremot kunde ackorden men inte riktigt behärska att byta och spela det rytmiska samtidigt eller kanske kom av sig återkommande gånger så låg insatsen snarare på en E-nivå. Att klara av att byta ackord är ju, på denna nivå, den stora utmaningen i det musikaliska hantverket för många elever och blir nog därför en naturlig sak att utgå ifrån när en musiklärare ska bedöma en elevs instrumentala nivå.

Överlag när det gällde vad lärarna tittade på när de skulle sätta betyg på eleverna så rörde det sig väldigt mycket om vad de gjorde på sina respektive instrument, alltså det

konkreta resultatet på lektionen. Lärarna bedömde nästan alltid elevernas faktiska kunskap/färdighet på instrumentet de spelade och tog inte in andra saker i beräkningen som arbetsinsats eller vem eleven var. Detta kan relateras till Bengt Selgheds punkt A där han pratar om att läraren bedömer de kunskaper som eleven har förvärvat under termen (Selghed, 2004). Detta kan ses som positivt då det trots allt är detta som ska bedömas av lärarna. Man får å andra sidan hålla i minnet att situationen där lärarna nu bedömer eleverna i min studie är konstruerad och det är fullt möjligt att saker som personlig relation till eleven, skolorganisatoriska aspekter, lärarens personlighet eller liknande mer spelar in när läraren faktiskt sätter betygen på riktigt.

Även det som händer runt omkring eleven lyftes stundtals fram som någonting att ta hänsyn till i sin bedömning. Hos musiklärare B såg vi till exempel en elev vars granne spelade väldigt rytmiskt fel och osäkert på keyboarden men hen klarade trots detta att spela kompet mer eller mindre rätt hela tiden vilket enligt läraren var positivt för betyget. Även för sång så nämndes detta med omgivningen och då mer specifikt hur pass stabilt kompet var. Ifall de var de andra eleverna som kompade och många felspelningar förekom fick man ha en viss förståelse för att sången lätt blir osäker och ta med detta i sin bedömning enligt lärarna. Med just sång fanns det här också en pinsam aspekt då det kan uppfattas som självutlämnande vilket lärarna menade på att man får ta hänsyn till i sin bedömning.

Just för sång var också aspekten att ”ta det på allvar” viktigt och man kan här tänka sig att eftersom lärarna vet att eleverna kan tycka det är pinsamt med sång så blir det positivt för betyget om de inte flamsar bort det utan faktiskt går in för det seriöst. Detta skulle kunna relateras till punkt B hos Bengt Selghed där han menar att lärare kan tendera att bedöma elevers sätt att agera snarare än den faktiska kvaliteten på arbetsinsatsen (Selghed, 2004). Att bara vara där, ha rätt inställning och försöka på allvar verkar åtminstone kunna göra rätt mycket för betyget i sång men egentligen, om man ska hårdra det, är det ju inget mått på elevens rent sångliga kvalitéer. Samtidigt ska det påpekas att detta inte var det enda som lärarna bedömde.

Självisikt kom också upp som någonting viktigt under intervjuerna. Musiklärare A lyfte detta flera gånger och menade här att detta kunde påverka resultatet indirekt. Det rör sig här alltså inte om självisikten i sig enligt lärare men just att arbeta metodiskt och känna sin egen nivå gjorde det lättare för eleven att utvecklas istället för att försöka spela alltför svåra saker på en gång bara för att nå ett högre betyg. Om eleven spelar för svåra saker som hen inte behärskar kan det få effekten att hen inte klarar av att spela alls

och därför blir betyget faktiskt sämre än vad det hade behövt bli ifrån början. Frågan om självinsikt skulle här kunna relateras till det Johan Alm (2013) skriver om självbedömning. Alm skriver, baserat på Jönsson, att eleven måste kunna realistiskt bedöma sina egna förmågor för att kunna värdera sig själv och inse vad som krävs för att utvecklas (Jönsson, 2010, refererat i Alm, 2013). Att kunna förstå på vilken nivå man själv ligger blir med andra ord viktigt för att eleven ska kunna uppnå goda resultat i ämnet musik.

Apropå frågan om självinsikt kan man fråga sig hur läraren i dessa fall förhåller sig till elevens betygsnivå. Resonerar läraren som så att eleven, om vi säger att eleven ligger på en E-nivå på gitarr men försöker spela för en C-nivå, inte klarar av det hen ska spela alls så hamnar eleven på ett F i betyg även om hen är god nog för ett E. Musiklärare A lyfter fram att elevens självinsikt indirekt kan påverka betyget och det verkar här finnas en risk att elever, i en ambition att nå ett högre betyg, kan framställa sig i sämre dager än nödvändigt vilket i förlängningen också kan leda till ett sämre betyg.

Även om självinsikt i sig inte lyfts fram av kursplanen så är det viktigt för att få ett betyg att eleverna kan bedöma sig själv och även andra vilket åtminstone två av de tre lärarna påpekar. En av de aspekter som kom upp här var kamratbedömning, alltså att bedöma någon av sina klasskamrater. Under musiklärare A:s första lektion hade vi ett tydligt exempel på detta och hen menade här att just förmågan att bedöma andra eller sig själv är viktigt. Detta går i linje med det Olsson eller Alm skriver då bägge menar att kamratbedömning kan utveckla elevers kritiska tänkande samt också ger en mer varierad återkoppling (Alm, 2013; Olsson, 2010). Även Jönsson skriver om kamratbedömning som något bra då det både ger eleverna bättre insikt i vad de kan och gör att eleverna bättre hanterar sitt eget lärande (Jönsson, 2011).

Alla tre lärarna nämnde en eller flera gånger det personliga uttrycket som viktigt för ett högre betyg. Här verkar det finnas en uppenbar problematik. Kursplanens kunskapskrav för årskurs 9 menar att för både betyget C ska det till ett ”**delvis personligt musikaliskt** uttryck” och för betyget A ska det till ett ”**personligt musikalisk** uttryck” (Skolverket, 2011, s. 106-107). Med andra ord är det personliga uttrycket viktigt för att nå de högre betygsnivåerna. En problematik är här att de arrangemang som spelas i klassammanhang ofta är ganska så styrda med givna komfigurer, ackord och melodier som eleven inte ska spela utanför. Att då få in ett personligt uttryck i detta blir svårt enligt lärarna. Detta kan man också se till viss del i de elever jag har tittat på tillsammans med lärarna i studien. Av alla de elever vi har tittat på så är det bara en som har diskuterats på en betygsskala kring B eller A, alla andra har legat emellan F och upp till

C. Denna elev sticker också ut eftersom hen spelar det grundkomp som läraren angett men har på eget initiativ gjort det mer avancerat.

Klassarrangemang överlag blir väldigt styrda av läraren eftersom majoriteten av eleverna lätt kan uppfattas att vara på en nivå där saker som att spela i takt, byta emellan ackorden eller spela rätt rytmer inte är helt självklart. Eftersom dessutom det kanske är, i en helklass, 10 keyboardister skulle det bli en väldigt grötig ljudbild om alla försökte hitta sina egna varianter på den kompfigur läraren angett. Baserat på detta är det förståeligt att läraren endast anger en kompfigur som alla ska följa. Problematiken är dock att det kan sitta några elever som skulle kunna spela exempelvis keyboard med ett personligt uttryck på den låten klassen spelar men på många musiklektioner så finns det nog helt enkelt inte utrymme för det. Detta skulle också kanske förklara att vi under intervjuerna endast såg en elev av kanske 30 som var i närheten av att komma upp till ett A i betyg. En aspekt är också vilket instrument eleverna spelar. Instrument som trummor eller sång märks tydligare då eleverna kanske är en eller två på dessa instrument. Instrument som keyboard, gitarr eller bas är eleverna ofta flera på i en klass, i alla fall på de lektioner jag filmade, och därför blir man som elev mer en i mängden där vilket också försvårar att nå upp till ett högre betyg, särskilt om det rör sig om en helklass.

6.2.3 Uppfattningar om kursplanens kunskapskrav

När lärarna fick kommentera kunskapskraven så kom de olika värdeorden upp och hur dessa skulle tolkas. Alla lärare gav här uttryck för att dessa är ganska svårtolkade, både för lärare och inte minst för eleverna. Den exakta definitionen av till exempel att spela med ”relativt gott flyt” kan vara svårt. Detta särskilt eftersom man, som musiklektör A påpekar, inte vet nivån på det musikaliska materialet som eleven spelar över. En nackdel med krångliga värdeord kan också vara att det blir svårt för eleverna att förstå vad som krävs av dem i ämnet musik. Musiklektör B poängterar också detta och menar att det är viktigt att ta upp kunskapskraven på lektionerna och göra dem mer begripliga i samtal med eleverna.

När lärare arbetar formativt så är just tydliga mål och kriterier en av de punkter forskaren Anders Jönsson (2011) lyfter fram som viktigt för att den formativa bedömningen ska fungera. Alltför diffusa och krångliga värdeord kan göra detta svårt och därför är det nog viktigt att läraren i sin undervisning exemplifierar och konkretiserar värdeorden för att eleverna ska förstå vad som förväntas av dem. Detta med svårigheten att uttolka vär-

deorden i relation till musikaliska insatser kan också relateras till Bernt Gustavssons beskrivning av estetisk kunskap som ”svår att formalisera” (Gustavsson, 2002, s. 38).

En annan sak som kom upp i samband med kunskapskraven och kursplanen var mängden saker som den innehöll. Alla lärare var här överens om att skolverket gärna hade fått rensa då det finns en risk att ämnet blir för ytligt om man ska försöka få in alla saker som kursplanen kräver. Musiklärare A menade här att risken med detta var att eleverna faktiskt inte kan bli bättre i ämnet om man går igenom allt utan då blir mer lärarens roll att bara checka av vad de kan när de kommer till lektionen. Relaterat till Christian Lundahl blir detta, att eleverna bara hinner bedömas och inte har möjlighet att utvecklas, problematiskt eftersom bedömning enligt honom måste sträva efter att eleven ska utveckla bättre kunskaper inom ämnet (Lundahl, 2011). Att ha möjlighet att lära sig saker är själva poängen med skolan som sådan och att försöka få med för mycket saker på lektionerna kan kanske i slutändan leda till att eleverna inte lär sig så mycket alls.

6.2.4 Hur sätter musiklärare betyg?

Sammanfattningsvis så upplever jag att jag har fått svar på de frågor som skulle undersökas. När det gäller frågan kring musiklärares dokumentation så hade de olika lärarna som nämnt ovan olika metoder för att dokumentera men att föra kontinuerliga anteckningar, som minst varannan lektion och då för varje elev, var något som alla gjorde. Två av lärarna dokumenterade också utifrån de olika värdeorden, troligtvis då för att lättare kunna relatera det till ett betygssteg senare. Lärarna lyfte här också fram att första lektionen sällan var någonting hen gjorde någon slutgiltig bedömning på utan det rörde sig framförallt om när eleverna hade spelat en låt kanske två till tre lektioner som man kunde göra någon slags slutgiltig dokumentation som betygsunderlag. Musiklärare B lyfte också fram hur hen brukade filma eleverna med sin Ipad när en låt spelades för sista gången för att på så sätt bredda sitt dokumentationsunderlag ytterligare.

För frågan kring vad lärarna bedömde på lektionerna var det dels uppenbart musikaliska aspekter som säkerhet i ackordskiften, rytmisk stabilitet, förmågan att ta ackord korrekt, förmågan att spela melodier och förmågan att kunna känna den gemensamma pulsen. Vissa saker var ju här endast giltiga för ett visst instrument som till exempel sång där läraren får ta hänsyn till elevens förmåga att återge melodi och text. Även saker som vad som händer kring eleven under spelandet vägdes in av lärarna och likaså huruvida det fanns ett personligt uttryck i det eleven vilket, om det fanns, indikerade att

eleven hade potential för ett högre betyg. Ett exempel på detta gjordes av trumeleven musiklärare C hade som tog ett grundläggande komp och gjorde det mer avancerat men samtidigt funktionellt i det musikaliska sammanhanget.

Den dokumentation man som lärare sedan har skaffat sig baserat på elevernas kontinuerliga insatser ska sedan relateras till kunskapskraven. När det gällde dessa verkade lärarna tycka att värdeorden ofta kunde vara lite oklara, det kan var svårt att definiera dem exakt och inte minst och även göra dem begripliga för eleverna. Även mängden saker som kursplanen och kunskapskraven innehöll togs upp och alla lärare verkade här uppleva att det helt enkelt är för mycket saker som ska göras och för många krav som ställs.

I mitt arbete har jag försökt sätta fingret på några av de olika insatser som verkar vara motsvarande för vissa betygssteg. Att exempelvis klara att spela en låt på keyboard med ackorden i grundläge och rytmiskt korrekt kunde här i de exempel som diskuterades vara värt ett E på instrumentet enligt lärarna. Eleven ska här spela med ”**visst** flyt” och med ”**delvis** fungerande teknik” (Skolverket, 2011, s. 104) vilket en sådan insats verkar motsvara. Ska eleven sedan upp till C krävdes det att hen fick lägga till en baston i ena handen och ackordet i den andra och att spela det utantill skulle vara närmare ett C. Här ska eleven spela med ”**relativt** gott flyt” och ha en ”**relativt väl** fungerande teknik” (Skolverket, 2011, s. 105) och det känns som att detta uppnås. För att sedan uppnå A skulle det då enligt mina intervjuer röra sig om att eleven även har ett personligt uttryck, ”eleven kan tolka och bearbeta musiken till ett **personligt musikaliskt** uttryck”, och kanske ännu svårare tekniska moment som att till exempel spela en melodi i ena handen och ackorden i den andra, ”dessutom spelar eleven eller sjunger på ett instrument med **väl** fungerande teknik” (Skolverket, 2011, s. 106). Troligtvis får man som lärare hitta dessa olika exempel som kan representera olika betygssteg och utifrån detta relatera elevernas musikaliska insatser till det mest relevanta betygssteget. En bra utgångspunkt kan kanske här vara att man som nytexaminerad lärare går igenom kunskapskraven i Lgr 11 och exemplifierar för sig själv vad de olika värdeorden konkret kan motsvara för musikalisk insats och på så sätt översätta kursplanen till något mer begripligt.

6.3 Slutord och framtida forskning

Jag tycker att mitt arbete har lyckats besvara det jag har eftersträvat vilket redovisas ovan. Mitt mål var att undersöka hur musklärare går tillväga för att dokumentera och sätta betyg inom ämnet musik samt vad det är som bedöms och detta tycker jag har besvarats. Jag är utifrån det nöjd med studien, dels för att jag har fått större insikter både i betygssättning och bedömning generellt och dels för att jag har fått större insikt i bedömning för ämnet musik mer specifikt. Det känns som en bra sak att ha på fötterna innan jag tar ut examen från musklärarytbildningen. Jag känner att jag har en väldigt mycket bättre grund för att själv sätta betyg i ämnet musik och att jag även har fått en mycket bättre förståelse för de olika saker man som musklärare måste ta hänsyn till när betyg ska sättas, även om jag säkert fortfarande har mer att lära på det området.

Man skulle naturligtvis kunna undersöka detta ämne ytterligare. Exempelvis skulle man genom intervjuer kunna titta på huruvida musklärare exemplifierar kunskapskraven i musik och hur dessa i sådana fall ter sig. Intressant vore också att veta om dessa eventuella exemplifieringar överensstämmer med varandra eller om samma insats kan värderas till olika betyg beroende på pedagog. Värdeorden är ju, som ofta nämnts, inte alltid glasklara utan ganska öppna för tolkning och därför känns det inte omöjligt att det som krävs för ett E i musik kan skilja sig ifrån skola till skola och lärare till lärare.

Referenser

Litteraturförteckning

Alm, J. (2013). *Bedöma eller Berömma – Niondeklassares kamrat- och självbedömning vid ensemblemusicerande i musikundervisningen* (Rapport 2014:1). Lund: Malmö musikhögskola, Lunds universitet.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Butterfield et. al. (2005). *Fifty years of the critical incidents technique: 1954-2004 and beyond. Qualitative research*. Vol. 5. Sage publications, London.

Cassel, C. & Symon G. (2004). *Essential guide to qualitative in organizational research*. Sage publications London

Flanagan, (1954). *The critical incidents technique*, Psychological Bulletin, vol. 51: 4.
Tillgänglig: <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>

Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Lenanders grafiska AB: Kalmar

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*, Review of Educational Research, vol. 77, University of Auckland

Heikkilä, M & Sahlström, F. (2003). *Om användning av videoinspelning i fältarbete*, Pedagogisk forskning i Sverige, s. 24-41

Jönsson, A. (2011). *Formativ bedömning*. I Hult, A & Olofsson, A, *utvärdering och bedömning i skolan*, Stockholm: Natur & kultur.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur vad och varför?* Stockholm: Fritzes.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur AB, Lund

Löfgren, P & Regnell, A (2011). *Ett orättvist betygssystem? Gymnasielärares syn på betygssättning inom Idrott och Hälsa*. (Examensarbete), Kristianstad, Högskolan Kristianstad.
Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:425683/FULLTEXT02.pdf>

Lundahl, C (2011). *Bedömning för lärande*, Bookwell AB, Finland

Malmquist, C. (2005). *Bedömning i Musik - en omöjlig uppgift?* (Kandidatuppsats), Arvika, Musikhögskolan Ingesund, Karlstad Universitet.
Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:696676/FULLTEXT01.pdf>

Olsson, B. (2010). *Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik*, grafisign nordiska ab.

Regeringen. (2010). *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*. Hämtad 2014-12-27, från <http://www.regeringen.se/sb/d/13428>

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt – lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Holmbergs Malmö

Skolverket. (2013). *Fler lärare stressade och fler elever saknar stöd*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2013/flu-larare-stressade-och-fler-elever-saknar-stod-1.203909>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2002). *Att döma eller bedöma – 10 artiklar om bedömning och betygsättning*, Elanders Gotad: Stockholm

Skolverket. (2010). *Formativ bedömning – bedömning för lärande*. Hämtad: 2014-08-28, Från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/formativ-bedomning-1.100681>

Skolverket (2012). *Formativ bedömning ger möjlighet att styra undervisningen rätt*. Hämtad 2014-08-28. Från: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178256!/Menu/article/attachment/5b.NT-inspiration.pdf

Skolverket. (2011). *kommentarmaterial till kursplanen i musik*, Edita: Västerås

Skolverket. (2008). *betygshistorik*. Hämtad 2014-09-19. Från: <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygshistorik-1.46885>

SFS: 1998:204. *Personuppgiftslagen*, Stockholm, justitiedepartementet L6. Hämtad från: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Personuppgiftslag-1998204_sfs-1998-204/

Intervjuer

Intervju 1

Musiklärare A, man, 44 år, 6-9 skola i västra Skåne, intervjuad 2014-10-02

Musiklärare B, kvinna, 56 år, F-9-skola i västra Skåne, intervjuad 2014-10-16

Musiklärare C, kvinna, 44 år, F-9-skola i västra Skåne, intervjuad 2014-10-17

Intervju 2 (CIT)

Musiklärare A, man, 44 år, 6-9 skola i västra Skåne, intervjuad 2014-10-20

Musiklärare B, kvinna, 56 år, F-9-skola i västra Skåne, intervjuad 2014-10-23

Musiklärare C, kvinna, 44 år, F-9-skola i västra Skåne, intervjuad 2014-10-23

Bilagor

Bilaga 1



Till Förälder/Vårdnadshavare för

Barnets namn: _____

Skola: _____

Jag heter Björn Åberg, studerar till musiklektör vid musikhögskolan i Malmö och håller just nu på att skriva mitt examensarbete som handlar om betygsättning och bedömning inom ämnet musik på högstadiet. Jag kommer att göra mitt arbete genom att intervjua olika musiklektörer och även då filma några lektioner som de olika lärarna håller i. Efter detta kommer jag och klassens lärare titta på de filmade lektionerna och diskutera vad eleverna gör och vad man skulle kunna göra för betygsrelaterade bedömningar utifrån dem. Av denna anledning är jag intresserad av att filma den klass där ert barn studerar och vill därför ha ett godkännande av er.

Filmen kommer att ses av mig och klassens lärare under intervjun. Det kan även hända att någon annan såsom min handledare, opponent eller examiner kommer att se filmen. Utöver detta kommer ingen annan se den och filmen kommer **inte** på något sätt bli offentlig så till vida att den läggs upp på internet eller liknande. Jag kommer att beakta de etiska riktlinjer som finns för att garantera den enskilda eleven samt klassen integritet. Jag har även personligt ansvar för filminspelningarna av lektionerna.

Undrar ni något eller tycker något är oklart kan ni kontakta mig på mobil 073-566 16 65 eller bjurnaberg@gmail.com för frågor.

Med vänliga hälsningar

Björn Åberg

Godkännande för medverkan

Tillåter ni att ert barn finns med på filminspelning? Ja Nej

Målsmans underskrift

(Vid gemensam vårdnad ska båda vårdnadshavarna underteckna)

Bilaga 2

Intervjufrågor, första intervjun

1. Vilken utbildning har du och när tog du examen? Inom vilka skolformer har du undervisat och har du undervisat i något annat ämne än musik?
2. Hur ser du på betyg? Tycker du att det är ett bra urvalsinstrument för att söka vidare och har det blivit till det bättre eller sämre med den nuvarande kursplanen?
3. Vad tänker du är skillnaden med att sätta betyg i musik kontra andra ämnen?
4. Hur går du tillväga för att dokumentera betygsgrundande insatser från eleverna?
5. Hur ofta dokumenterar du elevernas insatser?
6. Vad är det viktigaste underlaget för betygsättning? (prov, uppspel, allmänt intryck av eleven i undervisningen o.s.v.)
7. Kan man som lärare påverkas av andra aspekter än vad eleven presterar på lektionerna? Väger man till exempel in en aspekt som hur mycket eleven försöker eller hur eleven betar sig på lektionen när man sätter betyget?
8. Kursplanen i musik har ju ett ganska så brett innehåll. Vilka delar i kursplanen är det framförallt som tar plats i din undervisning?
9. Är det någon musikalisk färdighet som du uppfattar som viktigare än någon annan? Alltså är det t ex bättre att ha ett bra gehör än att vara bra på musikteori eller strävar du efter att värdera allt på samma sätt.
10. Vad anser du om kursplanen i musik, är den tydlig eller otydlig? Är den en bra vägledning för att sätta betyg?

11. Tycker du att kursplanen innehåller för mycket saker eller för lite saker?

12. Som musiklärare är man ofta ensam på en skola och har alla elever. Anser du att det är realistiskt att ge alla en rättvis bedömning?