



LUNDS UNIVERSITET  
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2018

Läroarbilden i musik

William Ljungblad

## Att mäta konstnärliga värden

*En kvalitativ studie om musklärares dilemman kring betygssättning och bedömningsarbete  
med utgångspunkt i gymnasiekursen ensemble med körsång.*

Handledare: David Örbring



# Sammanfattning

Titel: *Att mäta konstnärliga värden*

Syftet med denna studie är att undersöka musiklärares erfarenheter med betygssättning och bedömning. I denna kvalitativa studie intervjuas sex undervisande musiklärare, med fokus på gymnasiekursen Ensemble med Körsång. Resultatet visar på att musiklärare uppfattar en problematik när det kommer till att likvärdigt tolka de nuvarande styrdokumentet på grund av att det i Lgy 11 inte uttrycks hur kunskapskravens värdeord ska tolkas. Informanterna beskriver att musikämnets dilemma har sin utgångspunkt i dess abstrakta form samt med dess skilda genrer och instrument. Utöver denna svårighet finns en viss problematik med lärarnas olika musikaliska bakgrunder, då dessa olika bakgrunder betonar vissa musikaliska aspekter. I resultatet framträder två huvudsakliga bedömningskulturer: *Enskild bedömning* och *kollektiv bedömning*. Samtidigt ger lärarna uttryck för en relativt likvärdig betygssättning och bedömning på deras egna skolor men problematiserar huruvida det gäller när det jämförs mellan skolor på en nationell nivå.

Nyckelord: Betyg, bedömning, musik, ensemble, likvärdighet

# Abstract

Title: *To Measure Artistic Values*

The purpose of this study is to examine music teachers experiences with grading and assessment. In this qualitative study six active music teacher are interviewed and mainly focuses on the Swedish gymnasium course Ensemble with Choir. The results show that music teachers perceive problems when it comes to equally interpret the current curriculum because Lgy 11 does not express how the knowledge requirements should be interpreted. The informants describe how the music subjects' dilemma has its roots in its abstract form as well as its different genres and instruments. Beyond this difficulty there is some problems with the teachers' different musical backgrounds because these backgrounds emphasize different musical aspects. In the result two main assessment cultures appear: *Individual assessment* and *collegial assessment*. At the same time the teachers express a relatively equal assessment and grading on their own schools but problematizes whether that applies when comparing between schools on a national level

Keywords: Grades, assessment, music, ensemble, equity



# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning/Bakgrund .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställning .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>Litteraturgenomgång.....</b>	<b>12</b>
	<i>3.1 Mätningarnas tidevarv .....</i>	<i>12</i>
	<i>3.2 "High Stakes" .....</i>	<i>13</i>
	<i>3.3 Formativ- och summativ bedömning.....</i>	<i>14</i>
	<i>3.4 Tidigare forskning kring bedömning av musik .....</i>	<i>15</i>
<b>4</b>	<b>Metod .....</b>	<b>17</b>
	<i>4.1 Metodologiska överväganden .....</i>	<i>17</i>
	<i>4.2 Urval .....</i>	<i>17</i>
	<i>4.3 Informanter.....</i>	<i>18</i>
	<i>4.4 Läroplaner och kursplaner.....</i>	<i>19</i>
	<i>4.5 Studiens genomförande .....</i>	<i>19</i>
	<i>4.5.1 Intervju .....</i>	<i>19</i>
	<i>4.5.2 Analys.....</i>	<i>19</i>
	<i>4.6 Tillförlitlighet.....</i>	<i>20</i>
	<i>4.7 Etiska överväganden .....</i>	<i>21</i>
<b>5</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>22</b>
	<i>5.1 Betyg.....</i>	<i>22</i>
	<i>5.1.1 Betygserfarenheter .....</i>	<i>23</i>
	<i>5.1.11 Likheter.....</i>	<i>23</i>
	<i>5.1.12 Skillnader.....</i>	<i>24</i>

5.1.2	<i>Betygsgränser</i>	25
5.1.21	<i>Styrdokumentens otydlighet</i>	25
5.1.22	<i>Ensembleinstrumentens olikheter</i>	27
5.2	<i>Bedömning</i>	28
5.2.1	<i>Bedömningskultur</i>	29
5.2.11	<i>Kollektiv bedömning</i>	29
5.2.12	<i>Enskild bedömning</i>	31
5.2.2	<i>Elevens kunskaper</i>	32
5.2.21	<i>Formativ och summativ bedömning</i>	32
5.2.22	<i>Intuitiv bedömning</i>	34
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>35</b>
6.1	<i>Betyg i mätningarnas tidevarv</i>	35
6.2	<i>Ensemblelärares tolkningsfrihet</i>	36
6.3	<i>Att mäta en elevs konstnärliga värden</i>	38
6.4	<i>Min framtid som musiklärare</i>	40
<b>7</b>	<b>Vidare forskning</b>	<b>41</b>
<b>8</b>	<b>Referenslistan</b>	<b>42</b>
<b>8</b>	<b>Bilagor</b>	<b>44</b>





# 1 Inledning/Bakgrund

Jag minns känslan när jag började åttondeklass och personligen för första gången fick uppleva betyg. I samma stund som jag blev betygsatt försvann mitt intresse för de flesta skolämnena. Det enda jag ville veta var – Vad kommer på provet? Vad ska vi kunna för att få ett högre betyg? Allt som inte kom på proven blev ointressant och ett slöseri med tid då den kunskapen inte blev synlig för lärarna genom att den inte bedömdes. Varför ska man lära sig något om dessa kunskaper inte ökar sina möjligheter för vidare studier? Detta gjorde i sin tur att de enda ämnen som jag fortfarande var intresserad av var de praktiska ämnena, musik, träslöjd och idrott, där mitt engagemang var oberoende av betyg som en yttre motivation. I dessa ämnen studerade jag för att jag hade ett behov av att arbeta med kroppen, inte för att få ett specifikt betyg. Jönsson (2010, s. 157) understryker: ”Betyg innehåller inte tillräckligt med information för att stödja elevens lärande, utan istället kan ge negativa effekter på elevers lärande, motivation och självbild. Ge därför bara betyg när du måste!” Trots att betyg används som en samhällsfunktion vid urval för vidare studier kan man utifrån detta citat ifrågasätta varför utbildningssystemet behåller betygssystemet om det inte stödjer alla elevers lärande?

Inom det svenska skolsystemet är dagsläget att gymnasieelever är beroende av betyg för intag till gymnasium och högskola. Därav måste jag som lärarstudent och framtida gymnasielärare utgå ifrån betygssättning och bedömning som en central utgångspunkt att utforma min undervisning ifrån. Allt vi musklärare gör behöver således grundas i kunskapskraven för kursen i fråga. När jag då nästan tio år efter mitt första betyg blev uppmanad att under min grundskolepraktik betygsätta ett ensemblemoment, upplevde jag direkt en viss problematik. Vid de flesta bedömningarna var VFU-läraren och jag relativt överens. Det framträdde dock ett dilemma vid exempelvis ett kunskapskrav för årskurs 9 som beskrivs på följande sätt:

För betyget E - Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med **viss** säkerhet rytm och tonhöjd.

För betyget C - Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med **relativt god** säkerhet rytm och tonhöjd

För betyget A - Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med **god** säkerhet rytm och tonhöjd

När det gällde detta kunskapskrav var det i vissa fall en markant skillnad mellan mina och min handledares bedömningar. Här väcktes mina funderingar då vi upplevde elevernas

musikaliska prestationer på skilda vis. Handledaren kunde exempelvis kring en elevs prestationer göra bedömningen för D-nivå medan jag bedömde en A-nivå, och vise versa. Jag lade större vikt vid rytm, medan min handledare betonade klang. Jag reflekterade över om dessa skillnader kunde förklaras i våra olika musikaliska bakgrunder; jag som pop/rock trummis och handledaren som klassisk oboist? Eller fanns det helt andra förklaringar till dessa olika betygsbedömningar? Här väcktes mitt intresse för rättssäker och likvärdig betygsbedömning i musikutbildning, framförallt för gymnasieskolan som blir min framtida arbetsplats.

Skolverkets centrala innehåll (Skolverket, 2017) på gymnasiekursen Ensemble med Körsång uttrycks på följande sätt: *spel eller sång i ensemble på en grundläggande nivå*. I kunskapskraven för betyget A står exempelvis: *eleven musicerar nyanserat och med säkerhet i ensemble och kör, efter komplexa notbilder*. Det gör det intressant att reflektera över vad som är en *komplex notbild*. Ett utdrag från National Encyklopedin (2018) beskriver begreppet komplex som: *svåröverskådligt sammansatt helhet*. Ytterligare beskrivning och synonymer på ordet komplex som går att finna är komplicerad eller avancerad. I betygssammanhang blir det betydelsefullt att ställa frågan om en grundläggande nivå kan vara komplex?

I skrivande stund tillsätter regeringen en utredning om ett eventuellt skifte från kursbetyg till ämnesbetyg på gymnasiet (Dagens Nyheter, 2018). Det här grundas på att elever utifrån nuvarande betygssystem upplever en stark stress under hela gymnasietiden. Tanken med ämnesbetyg skulle vara att minska stressen hos eleverna. Problematiken med den ökade stress som dagens unga generation upplever måste också ses i relation till att elever betygssätts i tidigare åldrar och i större utsträckning än tidigare. Enligt Skollagens (2010:800) 8 § har elever rätt till en rättvis och likvärdig utbildning, oavsett vart i landet man bor eller vilken bakgrund man har. Här blir det av vikt att ställa frågan om de inte även har rätt till en rättvis och likvärdig betygsbedömning, oberoende av vilken lärare de har samt lärarens musikaliska bakgrund?

## 2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka lärares erfarenheter kring både bedömning och betygssättning på gymnasiet Estetiska program. Mer specifikt studeras verksamma musklärare, i ensemble med körsång, och deras tankar och upplevelser kring betygssättning och bedömningsarbete. Detta görs med följande frågeställningar:

- A) Vilka erfarenheter har instrument- och sånglärare av bedömning och betygssättning av elevers ensemblespel?
- B) Hur upplever ensemblelärare bedömning och betygssättning av ensemblespel?
- C) Hur tolkar och förhåller sig ensemblelärare till kunskapskraven och deras värdeord?

## 3 Litteraturgenomgång

I det här kapitlet görs en genomgång av litteratur kring betygssättning och bedömning under rubrikerna: *Mätningarnas tidevarv*, ”*high stakes*”, *formativ- och summativ bedömning* samt *tidigare forskning kring bedömning av musik*.

### 3.1 Mätningarnas tidevarv

Betyget breder ut sig inom skolornas verksamhet och kryper allt längre ner i åldrarna. I Sverige infördes betyg för årskurs sex skolåret 2012/2013 jämfört med tidigare läroplans (Lpf 94) där betygen kom först i årskurs åtta. Det följer en trend i Europa med större fokus kring mätningar så som PISA, TIMSS och PIRLS där alla elever bedöms och betygssätts efter samma sorts mall, oavsett vilken bakgrund och vilka förutsättningar de har samt vilken utgångspunkt de startar ifrån. Vi lever således i *mätningarnas tidevarv* (Biesta, 2011) med en stark tilltro till kategoriseringar, betyg och bedömning. Samtidigt är det befogat att kritiskt ställa frågan: ”Vilka värden kan mätning och evidens inte fånga?” (Ljungblad, 2016 s. 233).

Biesta (2011) problematiserar huruvida de ökade mätningarna inom skolan bidrar till uppfattningen att den allmänna utbildningens syfte kretsar kring de akademiska ämnena, mer konkret matematik och naturvetenskap, vilket studier som PISA, TIMSS och PIRLS tydliggör. Biesta (s. 24) problematiserar om ”akademisk kunskap verkligen är mer värdefull än exempelvis yrkeskompetens” då dessa olika kunskaper ger tillträde till olika positioner i samhället. Biesta beskriver här vad samhället värderar som central kunskap. Ytterligare talar han om problematiken i den *tekniska validiteten*: mäter vi det vi vill mäta? Fortsättningsvis vittnar han om svårigheten med vad han kallar för mätningarnas *normativa validitet*: ”Den hänger ihop med frågan om vi verkligen mäter det vi tycker är viktigt eller om vi bara mäter det som vi enkelt kan mäta och därför i slutändan bara kommer att värdera det vi mäter” (s. 22)

## 3.2 ”High Stakes”

Betyg har olika funktioner i den svenska skolan och används både som ett urvalsinstrument likväl som ett sätt att mäta elevers kunskap. Klapp (2015) problematiserar rättssäkerheten angående användningen av betyg genom att skildra hur olika lärare förhåller sig till rådande styrdokument:

Betygen är även ett mer omfattande mått på grund av att lärare ofta tar in elevers socioemotionella kompetenser i betygen ... Detta är, som jag redan påpekat, problematiskt på grund av att olika lärare tillmäter vissa kompetenser större betydelse medan andra lärare inte alls tar med dessa kompetenser vid betygssättning. (Klapp 2015, s 110)

Detta faktum att socioemotionella kompetenser ibland vävs in i betygssättningen problematiserar Klapp (2015) och ställer frågan om betyg därför inte bör användas i urvalsprocesser då likvärdigheten kan vara bristande. Fortsättningsvis talar hon om hur lärares skilda betygssättningar ej ger en bild av vad som faktiskt är elevers ämneskunskaper eller socioemotionella kompetenser. Den här svårigheten bidrar till att validiteten i lärares betygssättning blir lägre än om enbart det som står i styrdokumentet blivit betygssatt. Klapp hänvisar till Messick (1994) som talar om hur betyg av ”high stakes”-karaktär kräver en stark validitet. Zandén (2010) beskriver uttrycket ”high stakes” som att exempelvis betyg är avgörande för elevers livsmöjlighet, så som att söka vidare till högre studier.

Ytterligare problematik angående ”high stakes” är huruvida varje enskild skola förhåller sig till de styrdokument och läroplaner som används. Wikström (2005) beskriver ”friskoleeffekten” där det visar sig att eleverna på fristående skolor får högre betyg jämfört med elever på kommunala skolorna. Denna betygsinflation är enligt Wikström ett resultat av att betyg används både som en kvalitetsindikator likväl som skolors rekryteringsarbete.

Wikström (2005) vittnar om hur ”high stakes” i vissa fall kan vara av mindre vikt för en del elever. Ett exempel är elever som planerar att söka vidare till konstnärliga utbildningar. Där krävs en godkänd gymnasiekompetens (KMH, 2017) och elever rangordnas inte efter deras betygsnivåer utan enbart utifrån om de blivit godkända eller ej. Utöver godkänd

gymnasiekompetens krävs för konstnärliga utbildningar ett inträdesprov där ens färdigheter inom den estetiska inriktningen bedöms.

### 3.3 Formativ- och summativ bedömning

Klapp (2015) beskriver formativ bedömning som *bedömning för lärande* medan summativ bedömning är *bedömning av lärande*. En problematik med dagens ökade fokus kring mättningsbara värden är att bedömningens tyngdpunkt läggs på elevers prestationer vid specifika tillfällen, som till exempel nationella prov, istället för individens kunskapsprocess. Eisner (2002) vittnar om dilemmat: ”Lärares bedömning bör göras över tid och fokusera på elevernas kunskapsstillväxt snarare än på absolut prestation”. Vikten av undervisningen bör enligt Eisner vara på den utveckling som eleverna gör snarare än hur de presterar vid specifika tillfällen. Fortsättningsvis nämner Klapp en brittisk studie av Harlen och Deakin Crick (2002) som vittar om dilemmat med summativa bedömningar och hur det missgynnar djupinlärning och därmed ökar elevers ytliga inlärning. Liknande fokus på summativa bedömningar kan således bidra till ett mer prestationsinriktat skolklimat samt bidrar till en mindre elevcentrerad skola med fokus på standardiserade bedömningar.

Jönsson (2017) beskriver att summativ bedömning enbart visar vart eleven är för tillfället och därmed inte ger någon indikation på hur eleven skall ta sig vidare i sin utveckling. Fortsättningsvis talar Jönsson om att processen bakom de formativa och summativa bedömningarna bör se ut på samma sätt, skillnaden är hur de presenteras för eleven. Trots att förloppet bakom betygsbeteckningen ej är synligt för eleverna får den kvalitativa bedömningsprocessen inte vara bristfällig.

Jönsson (2017) problematiserar likvärdig bedömning och lyfter fram frågan kring huruvida varje lärare kan uppnå målet att likvärdigt bedöma elevers prestationer gentemot kunskapskraven. En av anledningarna till att han upplever likvärdigheten som ett dilemma är svårigheten att varje lärare skall tolka kursplanerna på samma vis. Ett arbetssätt för att minska denna problematik med likvärdigheten är att använda sig av sambedömning. Jönsson beskriver att sambedömning kan bidra till att öka den gemensamma tolkningen av styrdokumentet. Genom att varje enskild lärares syn på kriterier och styrdokumentens

formuleringar blir synliggjorda, går det att tillsammans arbeta för en mer likvärdig bedömning i lärarlaget.

Formativ bedömning innebär en samverkan och dialog mellan lärare och elev. Grunden i all samverkan mellan lärare och elev är att utveckla en tillitsfull relation dem emellan (Ljungblad, 2016). En aspekt som ligger till grund för denna tillit är lärarens förmåga att anpassa sig till varje elevs individuella behov. Ljungblad beskriver:

”Lärarna betonar vikten av att elever känner trygghet för att kunna tänka fritt. ... I nuet framträder en öppen hållning där läraren avstår ifrån omdömet och lyssnar på det eleverna ger uttryck för.” (Ljungblad, s. 229)

Ljungblad skildrar vikten av en omdömeslös acceptans av det oförutsedda i undervisningen.

### **3.4 Tidigare forskning kring bedömning av musik**

Zandén (2010) utvecklar mättningsproblematik (jfr Biesta, 2011) med huruvida musik som ämne passar in i den mättningsbara mallen, när undervisning konkretiseras för att i stor utsträckning effektivt kunna utvärdera elevers prestationer. Johnson (1997) vittnar om att det inom musik krävs en helhetsbedömning när det gäller kvalitativa omdömen, då de estetiska begrepp som är konstnärligt relevanta ej är exakt definierbara. Fortsättningsvis lyfter Johnson problematiken när det kommer till kriterier vid bedömning och betygssättning av musik då det ej går att vara objektiv. För att bli mer musikaliskt betydelsefulla bör det skrivas in och användas estetiska begrepp i bedömningskriterierna, trots att detta då blir mer oprecist.

Eisner (2002) talar om hur en konstnärlig bedömning inte bör sträva mot en idealbild utan istället sträva mot att utveckla den individuella elevens estetiska sensibilitet. Dessutom bör utbildningens mål vara att ge eleverna möjligheten att utforma sin egen utbildning.

Koironen (1992) beskriver hur det inom de olika musikaliska genrerna finns skilda kulturer som lägger olika stort fokus kring olika aspekter av musiken. Det exemplifieras genom hur musikrecensenter inom till exempel populärmusik lägger en viss betoning vid klädsel och utseende medan den respektive jazzresecnten framförallt betonar instrument och genre.

Med en större vikt kring formativ bedömning inom musikpedagogiken samt en ledning vars tonvikt handlar om att kvalitetssäkra utbildningen via summativa utvärderingar menar Murphy (2007) att det krävs skickliga bedömningar då elevers framtider står på spel. När det gäller att mäta elevers musikaliska kunnande beskriver Bergee (2007) hur det för att säkerhetsställa en musikaliskbedömning av en solist eller ensemble skulle krävas minst fem kvalificerade jurymedlemmar. På så sätt kan den mänskliga faktorn utjämnas och ge en acceptabel validitet och reliabilitet.



# 4 Metod

## 4.1 Metodologiska överväganden

Då studiens forskningsfråga utgår ifrån informanternas egna upplevelser och tankar, och ej något som är kvantifierbart, föll valet på en *kvalitativ* metod (Bryman, 2011). Då observation ej var relevant för forskningsfrågan stod valet mellan *fokusgrupp* och *intervju*. I det här sammanhanget handlade det inte om att fånga ett gruppdynamiskt samspel, (Bryman, 2011) och således var *fokusgrupp* inte en väsentlig metod för studiens forskningsfrågor. Därmed föll det sig naturligt att *intervjua* informanterna. För att nå lärarnas egna tankar, upplevelser och erfarenheter valde jag att använda mig av en kvalitativ *semistrukturerad intervju* (Bryman, 2011). Valet att använda mig av en semistrukturerad intervju kontra en ostrukturerad intervju, grundades i behovet av att kunna improvisera och ställa följdfrågor i relation till mina forskningsfrågor. Detta val av intervjuform visade sig också falla väl ut i praktiken i relation med studiens syfte.

## 4.2 Urval

I denna studie används ett *målinriktat urval* (Bryman, 2011), vilket innebär att urvalet i studien enbart är undervisande ensemblelärare. Då studiens fokus är att undersöka lärares betygs- och bedömningsarbete i kursen Ensemble med Körsång (Skolverket) behövdes således en strategisk samplingsteknik användas för att datainsamlingen skall överensstämma med forskningsfrågorna. Även då studien i huvudsak inte har ett genusperspektiv valde jag att intervjua hälften män och hälften kvinnor. Bryman betonar att beroende på hur bred studien är, samt hur många jämförelser mellan olika grupper som görs, behövs ett större urval. Då denna studien inte har i avsikt att dra några generella slutsatser, utan enbart tendenser, föll beslutet på att sex informanter var tillräckligt. Dessa sex ensemblelärare kontaktades genom att söka upp två skolor och ansvarig musiklektör för skolornas estetiska musikinriktning. Med hjälp av dessa lärare skapades kontakt med tre ensemblelärare på varje skola som tackade ja till att delta i denna studie. Urvalsprocessen gick således relativt smidigt och jag kom snabbt

ut på fältet. I vissa avseenden finns det skillnader mellan de två skolorna vilket också eftersträvades.

## 4.3 Informanter

Informanterna som intervjuades arbetar på två olika skolor, tre lärare på vardera skolan. I denna studien kallas dessa skolor för *Björkskolan* och *Ekskolan*. För att informanterna skall vara anonyma är deras namn i studien fingerade och namnges med följande namn: *Lisa*, *Björn*, *Mats*, *Beatrice*, *Erika* och *Pontus*.

### **Björkskolan**

*Lisa* identifierar sig som pianist, sångerska och hennes genre är: pop, rock, soul, jazz, visa med mera. Hon spelar även klassiskt piano men beskriver själv att det inte är på samma höga nivå. *Lisa* har arbetat som lärare och satt betyg under Lpf 94 samt Lgy 11.

*Björn* identifierar sig som gitarrist och hans genre är huvudsakligen jazz. *Björn* har arbetat som lärare och satt betyg under Lpf 94 samt Lgy 11.

*Mats* identifierar sig som blåsare och hans genre är huvudsakligen jazz men han spelar även mycket soul, funk och liknande. *Mats* har arbetat som lärare och satt betyg under Lgy 70, Lpf 94 samt Lgy 11.

### **Ekskolan**

*Beatrice* identifierar sig som sångerska och hennes genre är pop och rock. *Beatrice* har arbetat som lärare och satt betyg under Lpf 94 samt Lgy 11.

*Erika* identifierar sig som sångerska och pianist och upplever sin genre som bred, vilket hon säger är hennes styrka. *Erika* har arbetat som lärare och satt betyg under Lpf 94 samt Lgy 11.

*Pontus* identifierar sig som gitarrist och hans genre är blues, pop, rock och singer-songwriter. *Pontus* har arbetat som lärare och satt betyg under Lpf 94 samt Lgy 11.

## 4.4 Läroplaner och kursplaner

I denna studie förekommer följande läroplaner: Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70), Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), samt Läroplan för gymnasieskolan (Lgy11). Alla informanter har arbetat med betyg och bedömning under Lpf 94 samt Lgy11 och en av lärarna har dessutom arbetat under Lgy 70. Den här studiens fokus är kursen Ensemble med Körsång och dess centrala innehåll och kunskapskrav återfinns i bilaga 2.

## 4.5 Studiens genomförande

### 4.5.1 Intervju

I studien genomfördes sex intervjuer med sex olika ensemblelärare på två skilda skolor. Dessa intervjuer varierade tidsmässigt mellan 25 – 45 minuter vardera. En semistrukturerad intervjuguide skapades och användes i intervjuerna (se bilaga 1). Intervjuerna spelades in via dator, samt telefon för säkerhets skull. Hälften av intervjuerna utfördes i ett av lärarens arbetsrum utan yttre störmoment. Den andra hälften gjordes i en avgränsande del av byggnaden med några inslag av musik i bakgrund, som dock ej påverkade ljudupptagningen. Alla informanter kom till de planerade intervjuerna och det är således inget bortfall i datainsamlingen. Den semistrukturerade intervjuguiden visade sig väl fånga de forskningsfrågor som ställs i studien.

### 4.5.2 Analys

Inledningsvis i analysprocessen transkriberades alla sex intervjuer. Under detta första steg påbörjades en inledande reflektion och sökande efter mönster i empirin. I det andra steget söktes efter likheter och skillnader i det transkriberade materialet. Detta gjordes med olika färgmarkeringar där viktiga ord eller uttryck ströks under. I tredje steget fördjupades det kodade materialet genom att skapa kategorier (Bryman, 2011). I relation till forskningsfrågorna växte följande kategorier fram: *likheter*, *skillnader*, *styrdokumentens*

*otydlighet, ensembleinstrumentens olikheter, kollektiv bedömning, enskild bedömning, formativ/summativ bedömning samt intuitiv bedömning.* I nästa steg utvecklades fyra teman: *Betygsfarenheter, Betygsgränser, Bedömningskulturer* samt *Elevens kunnande och förmågor*. Slutligen presenteras hela resultatet i två resultatdelar – *Betyg* samt *Bedömning* vilka även blev rubrikerna på de två resultatkapitlen.

## 4.6 Tillförlitlighet

Bryman (2011) beskriver att det finns fyra underkategorier när det gäller *tillförlitligheten* i kvalitativa studier. Dessa fyra är:  *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet* och *en möjlighet att styrka och konfirmera*. Dessa underkategorier kan i en kvalitativ studie ses som en tillämpning av de kvantitativa kriterierna *reliabilitet* och *validitet*, då Bryman menar att dessa enbart går att använda när möjligheten finns för en enda och absolut bild av den sociala verkligheten.

För att styrka  *trovärdigheten* i studien har jag gett informanterna möjlighet att återkoppla kring transkriberingen av våra intervjuer, som Bryman (2011) beskriver som *respondentvalidering*. *Överförbarheten* återfinns i den semistrukturerade intervjun (bilaga 1) där det, utöver eventuella följdfrågor, är möjligt att göra en liknande studie. För att studien skall vara *pålitlig* krävs att man noggrant beskriver processen så att den i så stor utsträckning som möjligt skall kunna reproduceras, vilket eftersträvats i tydlighet och transparens i metodkapitlet. *Möjlighet att styrka och konfirmera* uppkommer genom att forskaren visar hur denne inte påverkat studien på grund av personliga åsikter och värderingar. Även Kvale (1997) förtydligar den hävdade problematiken med de kvalitativa intervjuernas objektivitet då det sociala samspelet anses vara en betydande del i intervjun. I utformandet och genomförandet av den semistrukturerade intervjuguiden var detta inte något större problem, dock fick jag vid själva intervjutillfällena vara observant över denna problematik.

## 4.7 Etiska överväganden

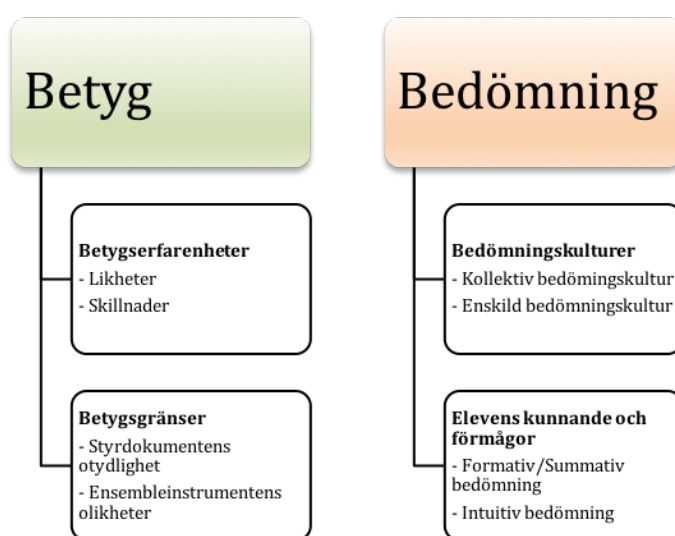
Vetenskapsrådet (2002) beskriver fyra huvudkrav för individskydd vid forskning. Dessa fyra huvudkrav är:

- *Informationskravet.* I mailet inför mina intervjuer beskrev jag studiens innehåll och informanternas roll. Vid början av själva intervjutillfället förtydligade jag och repeterade deras deltagande i studien. När intervjun var färdig tydliggjordes den här aspekten en sista gång.
- *Samtyckeskravet.* Då informanterna är myndiga och fått information angående studien går detta krav i mångt och mycket in under *informationskravet*, där de fått information om att de närsomhelst under intervjun har möjlighet att avbryta sitt deltagande.
- *Konfidentialitetskravet.* All information om informanterna är enbart synlig för mig samt min handledare. I själva arbetet kommer alla informanter att vara anonyma och i så stor utsträckning som möjligt oidentifierbara för utomstående.
- *Nyttjandekravet.* Informanternas information kommer enbart att användas till detta examensarbete.

Under studiens olika faser har jag strävat efter att följa dessa etiska krav. Jag har tagit in synpunkter från handledare och andra kritiska vänner som läst texten i syfte att inte röja identiteterna på deltagarna i studien.

# 5 Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet av intervjuerna med ensemblelärarna: Lisa, Mats, Pontus, Beatrice, Björn och Erika. Två övergripande resultatdelar: *Betyg* och *Bedömning* innehåller två teman vardera. Under *Betyg* återfinns teman *Betygs erfarenheter* och *Betygsgränser*, och under *Bedömning* beskrivs *Bedömningskultur* samt *Elevens kunskande och förmågor*. Under dessa teman finns följande kategorier (se figur 1)



Figur 1. I modellen beskrivs relationen mellan teman och kategorier som vuxit fram under analysprocessen.

## 5.1 Betyg

I intervjuerna framträder att alla lärare arbetat många år som lärare och betygssatt under såväl Lgy 11 som Lpf 94. Dessutom har en av informanterna, Mats, undervisat och betygssatt under Lgy 70. I deras erfarenheter av att betygssätta elever framträder dilemmat med gränserna mellan olika betygsnivåer.

## 5.1.1 Betygserfarenheter

I det här avsnittet beskrivs lärarnas erfarenheter av implementeringen av den nya läroplanen – Lgy 11. I förhållande till sina tidigare arbeten med betygssättning har det under de senaste åren uppstått nya frågeställningar och dilemman. Här framträder lärarnas erfarenheter, såväl *Likheter* som *Skillnader*, mellan tidigare och nuvarande läroplan.

### 5.1.11 Likheter

Trots att man på nationell nivå tagit fram ett nytt styrdokument i form av Lgy 11, lyfter deltagande lärare att det fortfarande finns likheter mellan hur det är idag och hur det var när lärarna själva studerade på gymnasiet. Erika talar dels om hur hon tänkte vid sitt egna gymnasieval men också hur många av dagens ungdomar tänker på ett liknande sätt kring sina val av program. Hon formulerar detta på följande sätt: ”Sen valde jag mellan Musiklinjen och Naturlinjen och det blev natur. För då kan jag välja sen.” Även om det Estetiska programmet är högskoleförberedande finns det kvar en mentalitet kring programmets eftergymnasiala val och studiemöjligheter. Mats förtydligar sina tankar kring vikten av betyg och val av program på följande vis: ”De är ju beroende av att få höga betyg om de vill in på somliga utbildningar.”

Generellt när det gäller de flesta eftergymnasiala utbildningar sker ansökan via studentens gymnasiebetyg där höga betyg är av vikt och därefter rangordnas man efter betygsnivån. Här står således mycket på spel för den enskilde individen, vilket kan förstås som begreppet ”high stakes”. Lisa förtydligar musikämnets plats i betygssystemet med att beskriva hur musik är ett levande ämne, en helhet, som inte består av små delar som checkas av.

För vidare studier inom musik finns en stor likhet mellan tidigare läroplan Lpf 94 och den nuvarande läroplan Lgy 11 då det finns en tradition med inträdesprov vid ansökan till estetiska ämnen. Lisa förtydligar ansökningar till exempelvis musikhögskolor kontra övrig eftergymnasiala utbildningar på följande vis: ”Då kanske det är bättre att alla utbildningsinstanser på högskole- och universitetsnivå gör inträdesprov, för då skulle man ju visa vad man kan.” Lisa problematiserar varför det inte är inträdesprov på fler sorters eftergymnasiala utbildningar. Det Lisa ger uttryck för är huruvida ett betyg är faktisk kunskap

eller om betyg inte fullt fångar alla förmågor. När man söker till musikhögskolor behövs godkänd gymnasiekompetens, men utöver det är det enbart elevens ämneskunskaper som testas och bedöms vid antagningsprov.

Mats förtydligar en likhet när det gäller betygens roll i såväl musikämnet som andra ämnen som handlar om huruvida betygen stimulerar elevernas lärande. Här beskriver Mats en generell problematik när lärare talar om för en elev vad som krävs för ett högt betyg:

... för jag kan inte säga att du måste göra det för att få bra betyg. Det kommer inte hjälpa dem, jag tror inte att de lära sig på ett djupare plan. Det är möjligt att de klarar av något, att lira en låt för att de måste, men jag tror de lär sig sämre, ytligare. (Mats)

Läraren vittnar om relationen mellan ytligt lärande och lärande på ett djupare plan. Enligt honom krävs någon form av lust för en djupare lärandeprocess. Det här är en generell problematik när det gäller betygssättning inte bara inom musikämnet utan även inom övriga ämnen.

## 5.1.12 Skillnader

En av de bakomliggande idéerna med den nya läroplanen Lgy 11 var att förbättra skolan och förtydliga och förenkla lärarnas betygs- och bedömningsarbete. Informanterna upplever en stor skillnad mellan Lpf 94 och Lgy 11. Pontus vittnar om att det fanns en större frihet i den förra läroplanen Lpf 94: ”Den var mycket mer tolkningsbar än den som finns nu. För den var inte så specifikt och kunskapskraven var inte så specifikt preciserade.”

Björn, Beatrice och Lisa instämmer med Pontus tankar kring huruvida läroplanen Lpf 94 gav lärare större frihet än Lgy 11. Skillnaden i den nya läroplanen är att kunskapskraven blivit betydligt mer specificerade. Samtidigt förtydligar Pontus att även om Lpf 94 var mer tolkningsbar, betyder inte det att den nuvarande läroplanen inte ger utrymme för stor tolkningsfrihet. Han ger ett exempel med begreppet konstnärligt uttryck och undrar hur man tolkar det? Ett sådant estetiskt uttryck är således öppet för olika tolkningar.

Lisa beskriver att i samband med Lgy 11 ökades medvetenheten om betygs- och bedömningsarbete i högre grad än tidigare. Erika styrker Lisas resonemang och berättar att



vid införandet av Lgy 11 gick lärarna kurser om exemplifieringar. På så sätt skulle lärarna kunna beskriva och förtydliga för eleverna vad kunskapskraven betyder. Trots konkretiseringar av kunskapskraven upplever Pontus att det blivit ett betydligt ökat betygsfokus sedan införandet av Lgy 11. Han skildrar den generella betygsfokuseringen på följande sätt: ”Om man tänker vad som är bäst för eleverna är en sak för det har blivit mer betygshets och det är inte i estetiskt praktiska ämnen en fördel”. Läraren beskriver hur denna ökade betygshets inte leder till en fördel för elevernas utveckling i de estetiska ämnena. Även Mats understryker den ökade betygsfokuseringen i och med Lgy 11 kontra hans tidigare erfarenheter med Lpf 94 samt Lgy 70 på följande sätt:

Det var flera år som det var att man fick ”deltagit” eller ”inte deltagit”. **Mycket bättre!** Det hjälper mig inte ett enda dugg att de ska ha betyg. Jag tycker inte det hjälper dem ett enda dugg i sin musikaliska utveckling. (Mats)

Läraren vittnar om sina erfarenheter från tre olika läroplaner där Lgy 70 framförallt betonade elevens delaktighet. Genom att eleven deltog under lektion och bidrog i ensemblen kunde man erhålla ett ”godkänt” betyg. Idag är situationen en annan där det inte räcker att eleven deltar i verksamheten och arbetar på lektionerna. Sammantagit upplever lärarna att utifrån sina erfarenheter av betygssättning utifrån olika läroplaner att den nuvarande betygssättningen inte är en fördel för eleverna i musikämnet. De deltagande lärarna ger uttryck för att den nuvarande betygshetsen ökat och har lett till att den faktiska lärandeprocessen hamnat i skymundan.

## 5.1.2 Betygsgränser

I temat Betygsgränser framträder två kategorier – *Styrdokumentets otydlighet* och *Ensembleinstrumentens olikheter*. I båda dessa kategorier lyfter lärarna fram olikheter och otydligheter som de upplever återfinns i Lgy 11 och de styrdokument som lärare har att luta sig mot när de ska betygsätta ensemble med körsång.

### 5.1.21 Styrdokumentens otydlighet

Informanterna vittnar om sina erfarenheter av betygssättning och lyfter fram dilemman i tolkningen av de nationella styrdokument. Björn uttrycker detta på följande sätt: ”När man

läser Skolverkets text, en komplex notbild, det kan ju vara vad som helst”. I det här exemplet lyfter Björn fram kriteriet en ”komplex notbild” som är ett A-kriterium i kursen Ensemble med Körsång. Läraren understryker att Skolverkets läroplaner till övervägande del inte specificerar vad värdeordet komplex skall förhållas till. Beatrice bekräftar dilemmat kring vad en komplex notbild kan vara med ”Det har vi haft väldigt många diskussioner om, för när vi pratar om komplexa notbilder, pratar vi om vad vi tycker är komplexa notbilder, vi som redan musicerar och gjort det väldigt länge”. Beatrice lyfter här avsaknaden av en referensram kring hur värdeorden, som i det här fallet ”komplex notbild” ska tolkas emot. Frågan som lärarna ställer är om det skall tolkas från en utbildad musikers perspektiv eller en gymnasieungdom som är i utveckling? Lisa vittnar om samma erfarenheter och beskriver otydligheten kring en ”komplex notbild” på följande sätt: ”Vad är en komplex notbild till exempel? Ska jag bedöma utifrån vad jag tycker är komplext eller ska jag bedöma vad en elev på gymnasiet tycker är komplext? Det framgår ju inte”.

Såväl Björn, Beatrice, Lisa och även Pontus beskriver dilemmat med att i betygssättningen förhålla sig till ett betygskriterium som är så pass tolkningsbart att olika musiklärare har olika uppfattningar. I detta sammanhang framgår inte om det skall tolkas ur ett elevperspektiv kring vad elever upplever som komplext. Lisa fördjupar denna problematik och betonar att läraren också behöver ta olika nivåer i beaktande: ”På grundläggande nivå, då tycker inte jag att det blir så komplext.” Lisa skildrar här hur kursen Ensemble med Körsång, vars centrala innehåll beskrivs som en grundläggande kurs, kan innehålla ett komplext betygskrav. Här framträder en ytterligare aspekt i komplexiteten av att sätta betyg, nämligen hur lärare ska tolka vad som är komplext på grundläggande nivå och vad som är komplext på avancerad nivå? De nationella styrdokumenterna ger ingen ledning när det gäller hur olika nivåer skall tolkas. Lisa lyfter en ytterligare dimension nämligen att en grundläggande kurs kan sträcka sig över tre års tid. Hon ställer frågan om det då skall vara svårt att nå höga betyg? Denna problematik förtydligar Pontus konkret med att han tillsammans med sina lärarkollegor redan från start med Lgy 11 arbetade med exemplifieringar av notbilder för varje betygsnivå. Enligt Pontus är det bra med dessa exemplifieringar för eleverna, då det blir extra tydligt hur de olika nivåerna skiljer sig åt.

En ytterligare problematik i styrdokumenterna för Ensemble med Körsång är kriteriet ”eget uttryck”. Erika understryker att det inte är enkelt att bedöma det egna uttrycket, och det går inte att sätta fingret på hur man känner när en elev har ett större djup. Björn fördjupar detta

dilemma med frågan: ”Vad är egentligen mätbart när det kommer till konstnärliga värden?” Resultatet visar således på en otydlighet på flera olika nivåer i styrdokumentet som lärarna ska utgå ifrån vid betygssättningen.

## 5.1.22 Ensembleinstrumentens olikheter

I en ensemble finns det en mängd olika instrument som alla är utformade på olika sätt. Studien utforskar hur ensemblelärare förhåller sig till dessa skillnader. Beatrice beskriver en skillnad mellan olika ensembleinstrument, som de diskuterat i hennes arbetslag gällande en improvisationskurs:

Jag vet att det varit diskussioner i till exempel improvisationskursen om att man inte kan ha samma låt, om man ska improvisera och är sångare jämfört med om man är gitarrist. För man kan inte göra löpningar som är över två oktaver om man sjunger, det går inte.”  
(Beatrice)

Beatrice berättar här om hur de olika instrumentens utformningar ger olika förutsättningar att arbeta med utvalt material. Hur man ser på olika instrument skiljer sig åt beroende på lärarens bakgrund samt deras erfarenheter av olika instrument. Lisa bekräftar Beatrice tankar med att fråga sig själv: ”Vad tycker jag är komplext? Vad tycker en sånglärare eller en trombonlärare är komplext?”

Utifrån sina erfarenheter understryker Beatrice och Lisa att instrumentens olikheter ger både svårigheter och möjligheter. Vad som är komplext skiljer sig således åt beroende på vilka instrument som ensembleläraren upplever sig behärska väl. Björn styrker Beatrice och Lisa med reflektioner kring huruvida materialet som betygssätts inte kan vara detsamma för exempelvis en trumpetare som för en sångare vilket också Beatrice gjorde i citatet ovan. I den här frågan ger Skolverket inte någon exemplifiering, något som informanterna kritiserar. Vad som krävs av de olika ensembleinstrumenten finns inte beskrivet och förtydligt i styrdokumentet, vilket ur ett rättssäkerhetsperspektiv är problematiskt. Erika fortsätter problematisering med en ytterligare rättvisaspekt med tankar kring kördelens plats i kursen Ensemble med Körsång. Hon skildrar följande dilemma:

Sen kan man tycka att den här kördelen är klurig ... för du vet, de som är väldigt duktiga på att spela men ovana sångare, de får det väldigt tufft i slutet när man försöker skrapa ihop ett A. (Beatrice)

I den nya läroplanen där ensemble och körverksamhet är inbakat i en och samma kurs uppstår ett dilemma mellan sångare och instrumentalister. En sångare behöver enbart utveckla sina kunskaper inom ett instrument, det vill säga sång. För instrumentalister krävs det dock minst två instrument för att uppnå samma betyg, det vill säga sång och sitt valda huvudinstrument. Erika problematiserar huruvida rättvist det är gentemot instrumentalisterna att både ensemble och kördelen är inbakat i en kurs. Hur rättvist är det för instrumentalister, kontra sångare, som utöver sitt huvudinstrument blir betygsatta på ett ytterligare instrument? För sångare finns det dock andra svårigheter i ensembleundervisningen som Erika problematiserar på följande sätt: ”Prestation och person ... Att man inte säger hur du spelar så att det blir personligt när man ger feedback utan att man väljer ord som ändå har med instrumentet att göra.” Här beskriver Erika en problematik kring feedback till sångare från ensemblelärare, vars huvudinstrument inte är sång. Då sången är så förknippad med ens egen person upplever Erika en svårighet som inte finns vid instrument som är utanför kroppen. Lisa förtydligar att den största kritiken som deras ensembleundervisning får är att sångarna ej får tillräckligt med feedback från lärarna, om dessa lärare inte är sånglärare. Denna kritik vittnar således om att det kan vara svårt för en instrumentalare att ge respons till en sångare. Enligt Lisa får man som lärare inte gömma sig bakom sitt instrument och inställning att man ej kan sjunga. Trots att sången är så förknippad med ens person finns det så pass mycket att arbeta med som är kopplat till musiken så som time, klang, rytm och uttryck. Resultatet visar således på en problematik med ensembleinstrumentens olikheter och lärarens olika instrumentinriktningar när det gäller betygssättning.

## 5.2 Bedömning

När det gäller lärarnas erfarenheter av att bedöma elever olika prestationer framträder olika *bedömningskulturer* på skolorna som måste förstås i relation till *elevens kunnande och förmågor*.

## 5.2.1 Bedömningskultur

Temat bedömningskultur berör informanternas dilemman kring bedömning av elever utifrån sina egna perspektiv samt hur de upplever den kollegiala bedömningen på deras arbetsplatser. I detta tema framträder två kategorier: *Kollektiv bedömning* och *Enskild bedömning*.

### 5.2.11 Kollektiv bedömning

Informanternas arbetsplatser skiljer sig åt genom att den ena skolan arbetar mer kollektivt i grupp med betygsbedömningen, medan den andra skolan arbetar på ett sätt som Lisa beskriver i termer av "ensamlärare som försöker mötas". Då bedömning är en stor del i gymnasieskolans arbete har informanterna på både Ekskolan och Björskolan konferenser där de går igenom bedömningsarbetet kring varje elev. Detta kan ses som en säkerhetsåtgärd så att dokumentation finns kring varje elev. En problematik som uppstår under dessa konferenser är när elever börjar jämföras med varandra. Björn beskriver ett dilemma som kan uppstå vid dessa gemensamma diskussioner: "Oftast tycker jag att när det väl är mycket elever som ska betygssättas samtidigt och man får reda på att den eleven har ett C; har då verkligen den där eleven ett B?". Här lyfter Björn en problematik kring när man börjar jämföra elever med varandra istället för mot kunskapskraven. Lisa bekräftar Björns beskrivning och talar för en stor tidsbrist i denna kollektiva bedömningsform, då det är många elever som ska gås igenom under en kort tidsperiod. Inför dessa betygskonferenser krävs att varje enskild lärare tar fram ett betygsunderlag för varje elev. Samtidigt problematiserar Beatrice svårigheter som uppstår när de enskilda lärarnas bedömningarna möts:

Det är både lätt och svårt att vara i en grupp som ska titta på det [kunskapskraven]. Vi tycker olika saker är olika viktigt. ... Då kan det vara svårt att hitta en gemensam bedömningsnivå. (Beatrice)

Beatrice skildrar här hur ensemblelärares olikheter, i relation till vad de betonar som viktigt i kursen, skiljer sig åt i bedömningsarbetet. Björn förtydligar att dessa oenigheter kan framträda på följande sätt: å ena sida att en elev uppnått det högre betyget samtidigt som å andra sidan att en lärare gjort en mildare bedömning.

Vidare fördjupar Lisa, Björn och Mats svårigheten vid kollegiala bedömningar med exemplet när en lärare sett en elev prestera på till exempel A nivå, ska denna elev oberoende av vad andra lärare bedömer få det högst bedömda betyget. Dessutom framträder ett ytterligare dilemma när de lokala bedömningskulturna skiljer sig åt mellan olika skolor. I denna komplexitet lyfter Pontus frågan till en nationell nivå och ställer sig frågan: ”Vad är ett C i den här kursen i hela Sverige?” Här vittnar Pontus om ett dilemma när man utgår ifrån så väl en kollegial nivå, som när man blickar ut från sin egna sfär, och försöker tyda en nationell bedömningsnivå. Lisa utvecklar sina tankar om denna svårighet i relation till likvärdighet och rättssäkerhet:

Om vi börjar utifrån denna kursen, så jobbar vi oss sedan utåt. Det är en ganska vid fråga med rättssäker- och likvärdig bedömning. Vad talar för att vi bedömer likadant som en annan skola? Eleverna har rätt till samma sorts utbildning och samma sorts bedömning.  
(Lisa)

Utifrån sina erfarenheter beskriver Lisa problemet med kollektiv bedömning i ett vidare perspektiv. Trots att man på samma skola uppfattar att man kollektivt bedömer likvärdigt och rättssäkert, betyder inte det att det faktiskt är så när bedömningen ses i ljuset av andra skolor. Här framträder således problematiken när enskilda lärares bedömningar möts, tolkas och tar sig uttryck i olika bedömningskulturer. Dessa skillnader blir ur ett elevperspektiv en fråga om likvärdighet och rättssäkerhet.

Lisa lyfter fram att det också finns en annan sida av bedömningskomplexiteten med att det finns rykten om att lärarna på hennes skola kräver mycket för att komma upp till höga betyg. Att kravnivån skiljer sig mellan grannskolor vet också sökande elever om när de söker till olika skolor. Hon berättar att ”Eleverna vet att om jag väljer att gå Natur här eller att gå Natur på en annan skola, så är det mycket lättare att få höga betyg. Jag kanske inte lär mig lika mycket men jag får höga betyg.” Utifrån nuvarande skolsystem där elever fritt väljer skolor och den nuvarande läroplanen Lgy 11 skildrar Lisa problematiken med ett betygssystem där den kollegiala bedömningskulturer skiljer sig åt. Vissa elever väljer således att på eget bevåg lära sig mindre för att erhålla ett högre betyg inför vidare studier. När det gäller denna problematik förklarar Pontus att hans chef talar för att i skarven mellan betygsstegen hellre fria än fälla. Här problematiserar Pontus att även om det är betydligt roligare att sätta det högre betyget får det inte gå ut över rättssäkerheten och likvärdigheten.

## 5.2.12 Enskild bedömning

I denna kategori beskrivs den individuella lärarens bedömningsarbete och hur denne förhåller sig till sitt huvudinstrument i ensemblesituationer. Genom att ensemblelärarna har olika utgångspunkter, i så väl bredd som djup samt olika instrument och genrer, bildar det en grund för den enskilde lärarens bedömningsarbete. Beatrice beskriver en hållning till sina egna musikaliska förmågor med ”Fördelen med att vara [lärare] på gymnasiet är att man ofta vet hur man vill att det ska låta, även fast man själv inte kan spela det.” Här skildrar Beatrice vikten av en övergripande musikalisk förmåga. Trots att Beatrice inte kan utföra allt på varje instrument, upplever hon att hon som lärare kan göra bedömningar över instrumentgränserna. Pontus utvecklar Beatrice tankar med: ”Jag har kommit till slutsatsen att man bedömer ensemblespel, kommunikation, lyhördhet och sådant. Man kan spela på en låg teknisk nivå men ändå vara en duktig ensemblemusiker.” Här talar Pontus för att den specifika instrumentkunskapen inte är essensen i kursen ensemble med körsång. Även Pontus understryker vikten av lärarens övergripande musikaliska kunskap jämfört med den specifika instrumenttekniska kunskapen vid bedömning av ensemblespel.

Lisa problematiserar också huruvida lärarens egna undervisningsklimat ligger som grund för bedömningsarbetet:

För det handlar mycket om pedagogisk och metodisk kompetens och vilket klimat jag skapar i grupperna. För känner mina elever inte sig trygga vågar dem aldrig prestera.  
(Lisa)

Lisa vittnar här om lärarens ansvar för att skapa ett tryggt klimat i klassen. Enligt lärarnas erfarenheter krävs ett öppet och inbjudande klimat där eleverna vågar prova och prestera. Först när eleverna är trygga och vågar visa sina kunskaper på olika sätt, kan de i större utsträckning på ett mer rättvist och rättssäkert sätt bli bedömda.

När det gäller den enskilde lärarens bedömningsarbete framträder dessutom en ytterligare aspekt nämligen hur mycket tid de lägger ned samt hur ambitiösa lärarna är i sitt bedömningsarbete. Trots att en enskild lärare lägger mycket tid på bedömningsarbete krävs, för en rättvis och rättssäker bedömning, att enskilda lärare söker en gemensam bedömningsram:

För det första tror jag man måste plocka bort sig själv som referens. Man måste hitta en annan referensram. Man får utgå ifrån att vi alla är utbildade, har minst fyra till fem års utbildning, och att vi har spelat mycket, vi har god musikaliskkompetens. Sen måste vi också ha pedagogisk kompetens och metodisk kompetens. Det räcker inte att ha en av dessa. (Lisa)

Lisa problematiserar här när ett lärarlag, fyllt av olika individer, skall förhålla sig och tolka ett gemensamt regelverk. Enligt henne går det därför inte att ha sig själv som referensram utan det är något som behövs arbetas ihop tillsammans i arbetslaget.

## 5.2.2 Elevens kunskaper

I detta tema behandlas hur läraren arbetar för och med elevens kunskaper. Detta resulterade i kategorierna *Formativ och summativ bedömning* och *Intuitiv bedömning*.

### 5.2.21 Formativ och summativ bedömning

Formativ bedömning innebär att lärare bedömer elevers prestationer och planerar framåt för elevens lärande. Summativ bedömning är bedömning av elevens lärande. Alla informanter använder båda dessa metoder på ett eller annat sätt för att få en helhetsbild av sina elever. En metod som Pontus använder frekvent är filmning: Han säger ”... filmning, det gör jag alltid i mina kurser och lägger upp i driven. Jag sparar från ettan till trean så de kan se sin progression.” Pontus vittnar här om filmning som ett formativt sätt att synliggöra elevernas utveckling. Genom att filma under flera ensemblepass, även när det musikaliska momentet inte är färdigt, upplever Pontus att eleverna ofta upptäcker förbättringsmoment själva, utan att han behöver påpeka det under lektionen. Enligt honom är detta ett sätt att få eleverna att öva på kunskapskrav på de högre nivåerna, då de själva till exempel får synliggöra kunskapskravet ”*nyanserade förslag på hur arbetet kan förbättras*”.

Mats utvecklar denna tanke om ett coachande förhållningssätt och är dessutom kritisk till att ständigt beskriva skillnaden mellan kunskapskravens olika steg för eleven. Istället vänder han på perspektivet och utgår ifrån dessa kunskapskrav när han coachar och visar vägen för eleven. Han fortsätter med: ”Ett dilemma är att det [kunskapskrav] överhuvudtaget finns. Att



man måste följa upp gentemot betyg istället för att bara jobba med deras musikaliska utveckling”.

Mats erfarenheter måste tolkas i ljuset av att han arbetat under tre olika läroplaner med olika grader av detaljerade styrdokument. Både Lisa och Beatrice instämmer med Mats problematisering av betygs plats i undervisningen och huruvida betyg bidrar till elevernas musikaliska utveckling. Ett dilemma är att en del lärare använder kunskapskraven som ett system där man bockar av avklarade delmoment i kunskapskraven. Vissa lärare fokuserar således på små delmoment medan andra lägger vikt vid helheten. Här är frågan om det är elevernas utvecklingsprocess som står i centrum? Enligt Lisa är det första man ska tänka på vid bedömning vilken utveckling som har skett för den enskilda eleven. När det gäller elever som tidigt under gymnasietiden presterar på A-nivå likväl som elever som under kursens gång utvecklats i hög utsträckning, kan således en kombination av formativ och summativ bedömning stödja en mer rättssäker bedömning för dessa olika elevers utvecklingsprocesser.

Lärarna lyfter dessutom en annan aspekt och det gäller betygssamtal med eleverna angående hur de ligger till i kursen och informanterna vittnar om att det nästan aldrig blir några dispyter. Erika, Björn, Pontus och Mats skildrar att när det väl är omdömessamtal så vet eleverna oftast vilken betygsnivå de ligger på beroende på hur de presterat under kursens gång. En styrka informanterna beskriver med formativ bedömning i kurser som pågår under längre tid, är att det finns tid för att återkommande återkoppla till eleverna om deras utveckling. Beatrice beskriver: ”... då ger vi hela tiden feedback på hur dem kan tänka och det är första gången dem provar och man måste ju få prova också”.

Beatrice skildrar här vikten av att elever får pröva och inte ständigt bedömas utifrån kunskapskrav. Pontus talar dessutom för att stödja elevernas egna initiativ. Utöver kursen mål att utvidga elevernas musikaliska kompetens måste det finnas rum för det egna valet. Deltagande lärare vittnar om att när det finns tydliga mål som är viktiga för eleverna, och inte för lärarna, och eleverna känner att de presterar riktigt bra samt att ensemblen är ett team, så kommer den inre motivationen på köpet. Det i sin tur leder till en formativ lärandeprocess.

## 5.2.22 Intuitiv bedömning

Musik är ett ämne där den personliga känslan är en essentiell del. När det kommer till att som lärare bedöma med känsla, således bedömer med känsla i form av en mer intuitiv bedömning, berättar Mats följande utifrån många års erfarenheter med ensembleverksamhet. Han upplever till stor del att hans egna intuition ofta stämmer väl överens med betygskriterierna. Erika, Björn och Pontus instämmer men Erika problematiserar den intuitiva bedömningen på följande sätt: ”Det kan vara så att man i en klass tänker att den bästa eleven är en A elev ... Men då får man tänka att den eleven kanske är över A- kriterierna så då kan man inte ha den som mall.” Erika vittnar här om problematiken med en tolkningsfrihet där man upplever att den mest musikaliska eleven är det högsta betyget. När detta sker blir det problematiskt vid tolkningen av kunskapskraven.

Både Pontus och Mats talar för att inte lita blint på sin intuition och under arbetets gång rannsaka sig själv och inte vara rädd för sambedömning och be en kollega om hjälp att diskutera kunskapskraven. En problematik som Pontus vittnar om är huruvida varje lärares individuella tolkning av regelverket samt lärarens egna fokusområde inom musiken, spelar en stor roll vid den intuitiva bedömningen. Lisa fördjupar problematiken med: ”Jag kan också göra en ganska snabb bedömning av en elev, men det är inte det vi ska sätta betyg på.” Här vittnar Lisa om en svårighet när man börjar att bedöma person istället för prestation. Hon utvecklar problemet att musik inte är ett ”vara ämne”. Det är inte vad du är när du börjar kursen utan vad du blir och kan utveckla som är essensen. En annan sida av myntet som Lisa beskriver är de elever som vid intuitiv bedömning, bedöms ha begränsningar i sin musikaliska utvecklingspotential av ensemblelärarna, men som gör otroliga framsteg under kursens gång. De deltagande lärarna vittnar således om både fördelar och nackdelar med intuitiv bedömning som musklärare.

## 6 Diskussion

I den här studien står musiklärares bedömningsarbete och betygssättning i centrum. Resultatet visar på en komplex skolvardag där musiklärarna möter och måste hantera olika dilemman. I detta kapitel diskuteras resultatet och lärarnas erfarenheter i praktiken.

### 6.1 Betyg i mätningarnas tidevarv

På ett generellt plan är betyg i den svenska skolan av ”high stakes” karaktär, vilket betyder att det kan ha en avgörande roll för vilka livsmöjligheter den betygsatta eleven får tillgång till (Zandén 2010). Murphy (2007) problematiserar denna problematik med elevers framtid och beskriver att det därför krävs skickliga bedömare. Denna problematik vittnar också lärarna om i sina beskrivningar av hur elever redan under ansökan till gymnasium vet vilka skolor som ger högre betyg. Wikström (2005) beskriver ”friskoleeffekten” där det har visat sig att elever på fristående skolor fått högre betyg än elever på kommunala skolor. Ytterligare en svårighet med betyg är att det blir en kvalitetsindikator för hur skolorna jämförs med varandra. När skolor jämförs och granskas blir betyg en valuta på hur bra en skola presterar, vilket bidrar till deras rekryteringsarbete. Det leder i sin tur till att eleverna vet vilka skolor som gör en snällare betygssättning vilket resulterar i att eleverna väljer betyg framför kunskap, då höga betyg ger större valmöjligheter för eftergymnasiala studier. Denna problematik kan förstås som att betyg trumfar kunskap.

För majoriteten av eftergymnasiala utbildningar krävs ett högt betyg då studenter rangordnas efter hur bra betyg de har. En av de deltagande lärarna lyfter också problematiken med ansökan via betyg och lyfter frågan huruvida alla eftergymnasiala utbildningar bör ha antagningsprov, så som de konstnärliga utbildningarna. För att söka till de konstnärliga utbildningarna krävs en godkänd gymnasiekompetens samt ett godkänt inträdesprov. Det i sin tur menar en lärare att inträdesprov intygar vad eleverna faktiskt kan vid ansökan, inte vad det kunde under en specifik kurs under gymnasiet. Trots detta dilemma kring betyg och antagningar vid olika utbildningar ökar mätningar av elevers prestation inom skolan. Under senaste decenniet har en mätkultur (Biesta, 2011) succesivt brett sig ut och tar större plats vilket är en omfattande problematik, speciellt för de estetiska ämnena. Ljungblad (2016) talar

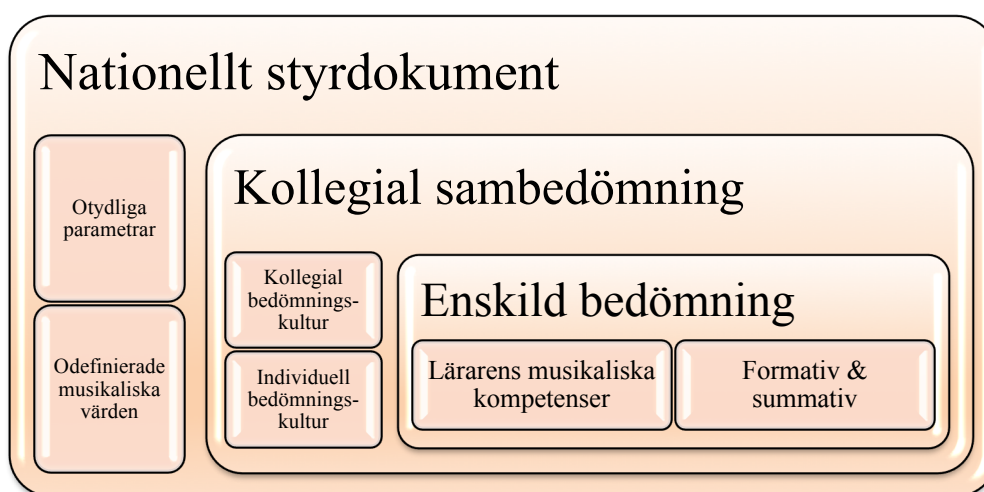
för att det finns värden som mätningar inte kan fånga vilket en av lärarna utvecklar med: ”vad är då egentligen mätbart när det kommer till konstnärliga ämnen?” Biesta problematiserar huruvida de mätningmetoder som används egentligen mäter det som vi vill mäta, eller om det resulterar i att det som enkelt går att mätas blir det vi värderar. Frågan är således vad musikutbildningar ska och bör mäta? Musik är ett komplext ämne och när undervisningen konkretiseras i detalj för att enklare gå att bedöma går man miste om helheten, vilket också resultatet på studien bekräftar är ett problem i praktiken. Zandén (2010) talar för att det krävs en helhetsbedömning av musikämnet då många delar av musik inte är helt konkreta, något Johnson (1997) fördjupar med att konstnärliga begrepp som är relevanta inte är exakt definierbara.

En av deltagande lärare som har erfarenheter och betygsatt utifrån tre olika läroplaner beskriver hur det under Lgy 70, i den dåvarande ensembleundervisningen, istället för betyg användes ”deltagit” eller ”ej deltagit”, vilket är en avsevärd skillnad mot Lgy 11. Detta upplevdes av läraren vara ett betydligt mer formativt förhållningssätt då man enbart kan fokusera på elevernas musikaliska utveckling istället för att hela tiden förhålla sig, och kunna försvara betygen gentemot kunskapskraven. Eisner (2002) beskriver hur konstnärliga bedömningar inte bör sträva efter en idealbild, i detta fallet kunskapskrav, samt att ett av målen är att ge eleverna möjlighet att utforma sin egen utbildning. Det är således en avsevärd skillnad om man utgår ifrån eleven och anpassar ämnet utifrån elevens olika utgångspunkter eller om musikämnet delas upp i olika gemensamma kunskapskrav som varje individuell elev skall anpassa sig till

## **6.2 Ensemblelärarens tolkningsfrihet**

Att vara lärare innebär att man har ett stort ansvar för de elever man undervisar. Dessutom finns det en stor frihet i läraryrket. Enligt skollagen (2010:800) 8 § har alla elever rätt till en likvärdig och rättvis utbildning vilket deltagande lärare utvecklar och problematiserar med att varje elev har rätt till likvärdiga och rättvisa betyg. Resultatet visar att detta i praktiken medför en stor problematik när lärare upplever svårigheter och otydligheter med styrdokumentet. När det gäller de nationella styrdokumentet är det exempelvis inte specificerat utifrån vilka parametrar de musikaliska värdeorden skall tolkas, samt hur det inom varje instrument och genre finns kulturer med fokus på olika musikaliska aspekter

(Koiranen, 1992). Ett ytterligare problematiserande dilemma är tolkningsfriheten i styrdokumentet i relation till vad varje enskild musiklärare anser är tillräckligt för ett specifikt kunskapskrav. Att styrdokumentet inte definierar musikaliska värden så som instrument och genre bidrar till ytterligare svårigheter i strävan efter en likvärdig bedömning. Att ett gemensamt styrdokument inte bidrar med en tydlig och definierad tolkningsmall leder till att en av deltagande lärare problematiserar denna svårighet med frågan: ”vad är ett C i denna kursen för hela Sverige?”



Figur 2. Här visas sambandet mellan tolkningsfriheten i tre olika nivåer som diskuteras i relation till rättssäker betygsbedömning.

När vi går ner från den nationella styrdokumentsnivån (se figur 2) hamnar vi i den kollegiala praktiken. Här uppkommer dilemmat när de enskilda lärarnas tolkningar av styrdokumentet möts. Deltagande lärare skildrar två olika kollegiala arbetsmetoder. Den ena kulturen är fokuserad på sambedömning medan den andra kulturen utgår ifrån enskilda lärares bedömningar som därefter redogörs i kollegiet. Den första gemensamma sambedömningskulturen ligger i linje med hur Bergee (2007) understryker att det för en rättvis bedömning krävs minst fem kvalificerade jurymedlemmar för att utjämna den mänskliga faktorn. En av deltagande lärare vittnar om att vi måste plocka bort oss själva som referensram. Vi måste utgå ifrån att vi alla är utbildade och sedan tillsammans arbeta fram en gemensam referensram, där vi tar hjälp av varandras musikaliska kompetenser. Det skiljer sig mot den andra individuella bedömningskulturen där den enskilda musiklärarens röst väger tyngst.

Slutligen belyser figuren den enskilda lärarens bedömningsarbete. Här visar resultatet hur en problematik uppkommer i musikämnet som innehåller en rad olika instrument. Regelverket och styrdokumentet ger inte lärarna tydliga beskrivningar av hur man skall förhålla sig till varje enskilt instrument och genre. Det finns således en svårighet då musiklärare med olika musikaliska kompetenser, har olika starka och svaga sidor, vilket i sin tur bidrar till att ensemblelärarna tycker olika saker är av större vikt. Deltagande lärare har erfarenheter av betygssättning utifrån olika läroplaner. En av lärarna problematiserade huruvida nuvarande styrdokument Lgy 11, som har ett tydligt summativt fokus, bidrar till den formativa utvecklingen hos eleverna. Enligt lärarens erfarenheter fanns andra möjligheter i Lgy 70, där det istället för betygsnivåer enbart var ”deltagit” och ”ej deltagit”. Detta gav en större frihet till ett formativt arbetssätt, där lärare och elever i större utsträckning kunde vara i den musikaliska processen.

Studiens resultat visar således på en tolkningsfrihet som finns på olika nivåer i utbildningssystemet som musiklärare kommer i kontakt med i bedömningsarbetet. Denna komplexitet visar på en tolkningsfrihet som är problematiskt ur ett rättssäkerhetsperspektiv. Avslutningsvis är det viktigt att ställa sig frågan om vi genom denna tolkningsfrihet verkligen mäter det vi avser att mäta, (Biesta, 2011) speciellt då elevers framtid står på spel.

### **6.3 Att mäta en elevs konstnärliga värden**

För att en elev skall bli rättvist och likvärdigt bedömd krävs att vi musiklärare vet hur man mäter elevers konstnärliga värden. I nuläget görs detta genom att vi jämför med den nuvarande läroplanen Lgy 11. Här vittnar deltagande lärare som arbetat utifrån flera läroplaner om en rådande problematik genom att man som lärarna ständigt behöver förhålla sig till kunskapskraven i Lgy 11 istället för varje elevs enskilda musikaliska utveckling. Denna svårighet går i linje med Eisner (2002) som talar för att bedömning bör göras över tid, med fokus på elevers kunskapstillväxt. En studie som utvecklar Eisners tankar är Harlan och Deakin Cricks (2002) studie som visar på att summativa bedömningar missgynnade djupinlärning, ökade det prestationsinriktade skolklimatet samt bidrog till en mindre elevcentrerad skola med standardiserade prov. I resultatet kan man också urskilja en

problematik kring tidsaspekten och möjligheten för eleverna att få vara i sin musikaliska process och inte ständigt bli bedömda.

Samtidigt finns det en positiv aspekt med kursen Ensemble med Körsång nämligen att den sträcker sig mellan två till tre år, vilket ger möjlighet för en bedömning över tid. Enligt Beatrice är längden av kursen en styrka då varje elev får chansen att prova alla delar i kunskapskravet, utan att eleven måste uppleva det som ”high stakes”, då de vet att kursen är lång och att de får många chanser på att visa sin utveckling och sina kunskaper. För att eleverna själva skall se sin musikaliska utveckling använder en av lärarna dessutom filmning som en metod. Genom att under alla tre gymnasieår filma processen, både när det är i utvecklingsfasen samt när det är klart, beskriver läraren att eleverna själva upptäcker och mäter sin egna progression. Ett sådant sätt att arbeta där elever kan vara i processen, och pröva nya saker över en lång tid, kan också jämföras med de tankar som regeringen nu för fram kring att återinföra ämnesbetyg på gymnasiet.

En annan problematik som uppstod med den nya läroplanen Lgy 11, är hur Lpf 94s två kurser, ensemble samt körsång blev en gemensam gymnasiekurs. En av lärarna problematiserar bedömningen av instrumentalister och sångare och förtydligar dilemmat på följande sätt då de instrumentalister som spelar på en A nivå, även behöver sjunga på en hög nivå. För sångare/sångerskor krävs för samma betyg enbart ett instrument, då de både under ensemble och körundervisningen sjunger. I själva bedömningen möts också eleverna på olika sätt beroende på vilken bakgrund musikleärarna har samt om de är instrumentalister eller sångare. När dessa kompetenser och förmågor möts i olika konstellationer lyfter informanterna dilemmat utifrån skollagens (2010:800) 8 § beskrivning om en likvärdig skola.

Slutligen är det också betydelsefullt att lyfta fram värden som inte lätt fångas i de mätningar som idag är i fokus, nämligen mjuka värden. Här visar studiens resultat på att för att varje elevs musikaliska värden skall, på ett eller annat sätt, bli likvärdigt bedömt krävs att vi lärare arbetar för ett öppet undervisningsklimat. Lärarna betonar att om eleverna inte känner sig trygga i det klassrumsklimat som finns, kommer de aldrig att prestera. Ljungblad (2016) belyser dilemmat med elevers trygghet med vikten av lärares omdömeslösa acceptans och intresse för elevernas tankar, funderingar och vad de ger uttryck för.

## 6.4 Min framtid som musiklärare

Detta examensarbete har lett till en förståelse för den rådande problematiken vi musiklärare möter när vi bedömer och betygsätter våra elever. Inför denna studie hade jag inte förstått vilket oerhört arbete som krävs för att sträva efter en likvärdig och rättvis skola. I inledningen refererade jag till hur regeringen (Dagens Nyheter, 2018) nyligen tillsatt en utredning angående en förändring från kursbetyg till ämnesbetyg. Utifrån studiens resultat och även mina egna erfarenheter anser jag att varje ämne skall ses precis som det är, ett ämne, och inte som delkurser. Att se en elevs progression under hela gymnasietiden, istället för under varje kurs, ger varje enskild elev en större chans att nå högre på gymnasiets ”high stakes” betyg, vilket således ger studenterna fler livsmöjligheter. Detta går i linje med hur musikkursen Ensemble med Körsång är utformad och sträcker sig över flera år och ger oss musiklärare en större chans att stödja varje elev och dess individuella potential.



## 7 Vidare forskning

Jag hade gärna sett en studie angående hur exempelvis antagningsprov, likt de på konstnärliga högskolor, skulle kunna te sig på utbildning som till exempel, läkarprogrammet, socionomprogrammet och lärarprogrammet. Att vi som studerar på konstnärliga högskolor, redan innan våra studier, är kunniga inom våra valda områden skiljer sig från de som studerar till exempelvis läkare. På läkarprogrammet sker utbildningen efter att man genom betyg eller högskoleprovet blivit antagen. På vilka andra sätt skulle detta urval kunna ske? Exempel på framtida studier skulle kunna vara att utforska:

- **Introkurs**

Att man går en introkurs på ca 3 - 6 månader för att se om det faktiskt är det man vill studera eller för att se om man hänger med i studietakten.

- **Antagningsprov**

Att man även dessa utbildningar kräver viss förkunskap. Hur skulle detta se ut för till exempel övriga lärarstudenter som ej studerar konstnärliga ämnen?

- **Intervju**

Att varje sökande är med i vad som skulle likna en ”arbetsintervju” med frågor så som: Varför vill du studera just det här? Varför ska vi ta in just dig?

- **”Urvalsprocess”**

Hur skulle det se ut om man hade alla ovannämnda? Till en början en 3 – 6 månader lång introkurs som resulterar i ett antagningsprov och en intervju.

## 8 Referenslistan

- Bergee, M. J. (2007). *Performer, Rater, Occasion, and Sequence as Sources of Variability in Music Performance Assessment*. *Journal of research in music education*, 55 (4), s. 344–358.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002) *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. I: *Research Evidence in Educational Library*. Issue. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Johnson, P. (1997). *Performance as Experience: the problem of assessment criteria*. *British Journal of Music Education*, 14 (3), s 271–282.
- Jönsson, A. (2017) *Lärande bedömning* Fjärde upplagan Malmö: Gleerup.
- Klapp, A (2015) *Bedömning, betyg och lärarande*. Lund: Studenlitteratur.
- Koiranen, S. (1992). *Språk, musik och kultur: en studie av hur språkbruket i musikrecensioner speglar kulturella värderingar* (doktorsavhandling). Stockholms Universitet, Stockholm.
- Kungliga Musikhögskolan (2017) *Grundläggande och särskild behörighet*  
<https://www.kmh.se/utbildningar/sa-soker-du/grundlaggande-och-sarskild-behorighet.html>  
:Hämtad 27/3-18.
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studenlitteratur.
- Ljungblad, A-L (2016) *Takt och hållning – En relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Göteborgs Universitet.
- Messick, S. (1994) *The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment*. *Educational Researcher*.
- Murphy, R. (2007). *Harmonizing Assessment and Music in the Classroom*. I L. Bresler (red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (s. 361- 379). Dordrecht: Springer.

Nationalencyklopedin, *komplex*. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/komplex> (psykologi) (hämtad 2018-04-17).

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. (Reviderad 2017) [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705) Hämtad: 28/4-18.

Sydsvenskan (2018, 25 januari) *Ämnesbetyg i gymnasiet ska utredas* <https://www.sydsvenskan.se/2018-01-24/amnesbetyg-i-gymnasiet-ska-utredas> :Hämtad 20/4-18.

Vetenskapsrådet (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> :Hämtad 20/4-18.

Wikström, C. (2005) *Criterion-referenced measurment for educational evaluation and selection*. No 1. Umeå: Umeå University, Department of Educational Measurments.

Zandén, O. (2010) *Samtal om samspel* Göteborgs Universitet.

# 8 Bilagor

## Bilaga 1

### Semistrukturerad intervju

#### *Lärarens utbildning och bakgrund*

Vilken musikalisk bakgrund? Vilken lärarutbildning? Vilken genre känner du dig hemma med?

Som musiker, vilket instrument/sång identifierar du dig med? Hur många år har du arbetat?

#### 2. *Erfarenheter av generell betygssättning*

Har du satt betyg innan Lgy 11? Hur upplevde du den betygsbedömningen?

Vilka erfarenheter av att sätta betyg har du av Lgy 11?

#### 3. *Erfarenheter av betygssättning av ensemblespel*

Hur upplever du betygssättning av ensemblespel gentemot övrig musikundervisning?

Utifrån din bakgrund i ditt instrument, upplever du några likheter eller skillnader att sätta betyg på olika instrument? (känsla och teknik på ditt egna instrument/sång jämfört med på övriga instrument?)

#### 4. *Vad är viktigt att bedöma i ensemble med körsång? Något som är av större vikt?*

#### 5. *Specifika kunskapskrav (med utgångspunkt i ensemble med körsång)*

Beskriv skillnaden mellan betygen A – C – E. **(Med stöd av kunskapskraven på papper, musiklärare emellan) (diskutera visst/gott konstnärligt uttryck m.m.)**

Hur beskriver ni lärare dessa skillnader för eleverna?

Har ni i arbetslaget diskuterat likheter och skillnader? I så fall, i vilka forum?

#### 6. *Dilemman*

Upplever du några dilemman/problem vid betygssättning av ensemblespel? I så fall, vilka? hur påverkar detta ditt bedömningsarbete?

#### 7. *Rättssäker/likvärdig betygsbedömning*

Hur ser du på rättssäker betygssättning ur elevernas perspektiv?

Med utgångspunkt att ni har olika musikaliska bakgrunder, som lärare; hur ser du på likvärdig bedömning i ensemblespel?

#### 8. *Övrigt*

Hur ser du på *intuitiv bedömning*? (bedöma med sin egen känsla) och professionalism.

## Centralt innehåll – Ensemble med körsång 200p

---

*Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:*

- Spel eller sång i ensemble på en grundläggande nivå.
- Körsång på en grundläggande nivå.
- Musicerande i noterad och gehörsbaserad musik.
- Konstnärlighet och genrer i olika tider och kulturer. Stildrag och kännetecken.
- Instudering i grupp, till exempel stämövning, intonationsövning och repetitionsmetodik.
- Grundläggande röstvård och metoder för det.
- Grundläggande musikalisk bearbetning, till exempel att göra en andrastämman, välja instrumentering, kompstil, musikalisk form och disposition.
- Grundläggande musikalisk gestaltning och kommunikation vid framträdande inför publik och i samarbete med andra.
- Grundläggande hantering av musikteknisk utrustning med grundläggande begrepp inom ljudteknik och rumsakustik. Ljudanläggning för repetition och konsert. Mikrofonteknik och kabelhantering. Analogt och digitalt ljud samt midi. Digital bearbetning av musikaliskt material med olika inspelningstekniker.
- Arbetsmiljö vid musikutövning, till exempel elsäkerhet, ergonomi, hörselvård och belysning.

## Bilaga 3

### Kunskapskrav - Ensemble med körsång 200p

---

#### *Betyget E*

Eleven musicerar **med viss säkerhet** i ensemble och kör, efter **enkla och kända** notbilder och i **enkel och** styrd gehörsbaserad musik. I sitt musicerande uppvisar eleven ett **visst** konstnärligt uttryck och följer **med viss säkerhet** genrespecifika krav. Eleven tar ansvar för instuderingen, och det musikaliska resultatet är **tillfredsställande**.

Eleven deltar i och redogör **översiktligt** för **någon** metod för röstvård.

Eleven gör en **enkel** bearbetning av **enkelt** musikaliskt material för den egna gruppen. Eleven samarbetar **med viss säkerhet** samt tar ansvar vid gruppens musikframförande och i kommunikation med publik. Eleven värderar med **enkla** omdömen innehållet i och dispositionen av musikframförandet och kommunikationen med publiken.

Eleven använder **med viss säkerhet** enkel musikteknisk utrustning för det egna musicerandet.

Eleven redogör **översiktligt** för några arbetsmiljöfrågor som rör ensemblemusicerande och körsång.

---

#### *Betyget D*

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

---

#### *Betyget C*

Eleven musicerar **nyanserat och med viss säkerhet** i ensemble och kör, efter notbilder och i styrd gehörsbaserad musik. I sitt musicerande uppvisar eleven ett konstnärligt uttryck och följer **med viss säkerhet** genrespecifika krav. Eleven tar ansvar för instuderingen, och det musikaliska resultatet är **tillfredsställande**. **Dessutom ger eleven välgrundade förslag på hur arbetet kan förbättras**.

Eleven deltar i och redogör **utförligt** för **någon** metod för röstvård.

Eleven gör en bearbetning av musikaliskt material för den egna gruppen. Eleven samarbetar **med viss säkerhet** samt tar ansvar vid gruppens musikframförande och i kommunikation med publik. Eleven värderar med **nyanserade** omdömen innehållet i och dispositionen av musikframförandet och kommunikationen med publiken.

Eleven använder **med viss säkerhet** enkel musikteknisk utrustning för det egna musicerandet **samt ger välgrundade förslag på hur gruppen bättre kan utnyttja musikteknisk utrustning**.

Eleven redogör **utförligt** för några arbetsmiljöfrågor som rör ensemblemusicerande och körsång.

---

#### *Betyget B*

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

---

### *Betyget A*

Eleven musicerar **nyanserat och med säkerhet** i ensemble och kör, efter **komplexa** notbilder och i styrd och **fri** gehörsbaserad musik. I sitt musicerande uppvisar eleven ett konstnärligt uttryck och följer **med säkerhet** genrespecifika krav. Eleven tar ansvar för instuderingen, och det musikaliska resultatet är **gott. Dessutom ger eleven välgrundade och nyanserade förslag på hur arbetet kan förbättras.**

Eleven deltar i och redogör **utförligt och nyanserat** för **några** metoder för röstvård. **Dessutom tar eleven initiativ till röstvård som utvecklar rösten.**

Eleven gör en **avancerad** bearbetning av **komplext** musikaliskt material för den egna gruppen. Eleven samarbetar **med säkerhet** samt tar ansvar vid gruppens musikframförande och i kommunikation med publik. Eleven värderar med **nyanserade** omdömen innehållet i och dispositionen av musikframförandet och kommunikationen med publiken **samt ger förslag på hur detta kan förbättras.**

Eleven använder **med säkerhet** enkel musikteknisk utrustning för det egna musicerandet **samt ger välgrundade och nyanserade förslag på hur gruppen bättre kan utnyttja musikteknisk utrustning även i olika konsertsituationer.**

Eleven redogör **utförligt och nyanserat** för några arbetsmiljöfrågor som rör ensemblemusicerande och körsång **samt ger välgrundade och nyanserade förslag på hur arbetsmiljön kan förbättras.**