



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2018

Läraryrket i musik

Tobias Torvaldsson

Tydliga bedömningsanvisningar på gymnasiet?

En studie om musklärares roll som bedömare

Handledare: Martin Malmström

Sammanfattning

Författare: Tobias Torvaldsson

Titel: Tydliga bedömningsanvisningar på gymnasiet? En studie om musiklärares roll som bedömare.

I detta arbete undersöks hur musiklärare på gymnasiet ser på bedömningsuppdraget kopplat till de anvisningar som ges i läroplanen. Syftet är att ta reda på hur musiklärare upplever tydlighet i dessa anvisningar. Det syftar också till att jämföra tolkningar av kunskapskraven, samt öppna upp till diskussion om vad som är viktigt för att ha ett bedömningsarbete som håller en hög kvalitet. Metoden som använts är kvalitativa fokusgruppsdiskussioner för att komma deltagarna nära och få höra deras upplevelser på ett så naturligt sätt som möjligt. Resultaten visar på att olika lärare gör olika tolkningar av samma ord, att musiklärare upplever diskussioner sinsemellan som kvalitetshöjande för bedömning och att tydligheten i bedömningsanvisningarna inte nödvändigtvis upplevs som att den gör arbetet lättare. Slutsatsen är att musiklärare tolkar kunskapskraven olika, deras uppfattningar om vad som är tydligt är olika, och att bedömningsanvisningarna i Gy-11 är konstruerade ur en språksyn som ger en underliggande risk att lärarnas professionalitet trivialiseras.

Nyckelord: Bedömning, Musikundervisning, Kunskapskrav, Gymnasieskolan, Bedömningsanvisningar

Abstract

Author: Tobias Torvaldsson

Title: Clear instructions for assessment in upper secondary school? A study about music teachers role as assessors

This study examines how music teachers in upper secondary school view the assessment assignment in aspect to the instructions given in the curriculum. The purpose is to find out how music teachers experience clarity in these instructions. It also aims to compare interpretations of knowledge requirements, and open up for discussion about what is important for high quality assessment work. The method used is qualitative focus group discussions to get close to the participants and to hear their experiences in as natural a way as possible. The results show that different teachers make different interpretations of the same words, that music teachers are experiencing discussions between themselves as quality enhancing for assessment and that the clarity of the assessment instructions is not necessarily perceived as making it easier for the teacher. The conclusion is that music teachers interpret the knowledge requirements differently, their perceptions of what is explicit is different, and that the assessment instructions in the curriculum are constructed from a point of view on language that gives an underlying risk for the teachers' professionalism to be trivialized.

Keywords: Assessment, Music Education, Knowledge Requirements, Upper Secondary School, Assessment instructions

Förord

Jag vill börja med att tacka alla de informanter som ställt upp på att diskutera och dela med sig av sina erfarenheter till mig. Det är informanterna som är arbetets kärna och jag blir oerhört glad av att se passionerade pedagoger som brinner för skolans utveckling och som gärna ställer upp för oss kommande generationer av lärare. Jag vill även tacka min handledare som under arbetets förlopp kommit med mycket förslag på litteratur och tillvägagångssätt och haft ett stort tålamod. Utan din expertis inom ämnet hade arbetet inte varit det samma.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1. Begreppsdefinition | 2 |
| 1.1.1. Värdeord..... | 2 |
| 1.1.2. Formativ bedömning..... | 2 |
| 1.1.3. New public management..... | 3 |
| 1.1.4. Instrument eller sång..... | 5 |
| 1.1.5. Bedömningsmatriser..... | 5 |
| 2. Bakgrund | 6 |
| 2.1. Regeringens statliga utredning och proposition | 6 |
| 3. Syfte | 8 |
| 3.1. Frågeställningar | 8 |
| 4. Litteraturgenomgång | 9 |
| 4.1. Bedömning - Hur och varför och för vem? | 9 |
| 4.1.1. Mål och kriteriers påverkan..... | 10 |
| 4.1.2. Bedömning <i>som</i> lärande i musik..... | 10 |
| 4.2. Tydlighetsdoktrinen | 11 |
| 4.2.1. Tydlighetsdoktrinen och globala trender | 12 |
| 4.3. Musikämnet ur perspektivet tydlighet | 14 |
| 5. Metod | 16 |
| 5.1. Kvalitativ eller kvantitativ metod? | 16 |
| 5.2. Metodval - Fokusgrupper | 16 |
| 5.2.1. Semi-strukturerade fokusgruppsintervjuer..... | 18 |
| 5.3. Urval | 19 |
| 5.3.1. Informanter och skolor | 19 |
| 5.4. Genomförande | 20 |
| 5.4.1. Transkriptioner | 20 |
| 5.4.2. Analys..... | 21 |
| 5.5. Forskningsetik | 21 |
| 6. Resultat | 23 |
| 6.1.1. Kunskapskravens presentation för eleverna..... | 23 |
| 6.1.2. Hur och varför kunskapskraven diskuteras på skolorna | 26 |
| 6.1.3. Tolkningar av personligt och konstnärligt uttryck | 30 |
| 6.1.4. Åsikter om tydlighet och tolkning | 36 |
| 7. Diskussion | 40 |
| 7.1.1. Hur tolkar musiklärare kunskapskraven? | 40 |
| 7.1.2. Hur beskriver musiklärare på gymnasiet att bedömning formuleras till eleverna? | 42 |
| 7.1.3. Hur upplever musiklärare på gymnasiet att kunskapskravens tydlighet påverkar bedömningsuppdraget? | 44 |
| 7.1.4. Pedagogiska lärdomar | 45 |
| 8. Slutsats | 47 |
| 9. Förslag till vidare forskning | 48 |
| Referenser | 49 |
| Bilaga 1 - Studieprotokoll Två huvudsakliga syften | 52 |
| Bilaga 2 - Analysprotokoll | 54 |
| Bilaga 3 - Exempelmatris | 55 |

1. Inledning

Tanken som var startskottet till detta arbete kom till mig efter att jag läste följande text:

I december 2008 lade regeringen fram propositionen *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. När Björklund hösten 2010 presenterade de nya läroplanerna använde han 'tydlig' som ett starkt positivt laddat värdeord. Bildregeringens läroplan från 1994 beskrevs som "luddig" och "otydlig" men nu skulle styrdokumentet bli tydliga så att elever och föräldrar kan läsa i läroplanen och förstå vad det är man ska lära sig, förstå vad det är som förväntas av en" (Zandén, 2012).

När jag läste detta stycke för första gången uppstod en inre konflikt inom mig. Jag hade precis lyssnat på en föreläsning om bedömningsmatriser och hängt upp mig på värdeorden i kunskapskraven inom musikämnet. Jag hade svårt att föreställa mig var gränsen mellan de olika kraven gick. Vad är skillnaden mellan att spela efter gehör med "tillfredställande resultat" och med "gott resultat"? Har jag som lärare utrymme att använda min professionalitet för att göra en tolkning av dessa värdeord eller är kunskapskravens mening att de skall vara självklara att förstå utan utrymme för tolkning? Det väcktes ett intresse att undersöka vidare och jag kom på så sätt in på ett bredare spår som handlar om språkbruket som används i Skolverkets texter och synen på tydlighet som ett medium för ökad förståelse.

Detta arbete undersöker betydelsen av språkbruket i kunskapskrav och centralt innehåll genom att jämföra olika lärares tolkningar för att se huruvida de skiljer sig eller ej. Genom detta vill jag nå svar på hur stort inflytande språkbruket i bedömningsanvisningarna har över vår bedömning och betygsättning. I regeringens proposition 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan* framförde regeringen att "det är av största vikt att förtydliga mål och kunskapskrav" (s. 8). Detta förtydligande har bland annat inneburit uppkomsten av de värdeord som numera är en av essenserna i bedömningen av kunskapskraven. Ord såsom "gott", "visst", "nyanserat", "tillfredställande" och "med säkerhet" förekommer frekvent i dessa dokument. I just musikämnet finns även kriterier såsom att spela med personligt och konstnärligt och jag är mycket nyfiken på om ämnesspecifika ord och värdeord upplevs på samma sätt av majoriteten av musiklärare. Det jag strävar efter att få klarhet i är hur dessa värdeord och andra formuleringar går ihop med målsättningen att förtydliga kunskapskraven. Det finns sedan tidigare kritik mot hur tydlighet ses på i de undersökningar och regeringspropositioner som grundat vägen till Gy-11. Zandén beskriver vad han benämnt som tydlighetsdoktrinen och kritiserar den syn på språkbruk och

tolkningsfrihet som existerar i regeringens dokument. Zandén (2012) skriver att tydlighetsdoktrinen kommer ur en tanke av välvilja. Det är en tanke där vi genom att anta att tydlighet är kopplat till förenkling kan använda det för att öka effektivitet, företagsamhet och få snabba resultat, men att utbildningarnas kanske viktigaste uppgift är att förbereda människor inför yrkeslivets och vardagens verklighet som innebär många val. Då behöver dessa människor ha fått lov att under sin utbildning utveckla sitt omdöme och utöka sin tolkningsbas. Zandén ser tydlighetsdoktrinen och den primitiva språksyn som innefattas i den som en riskfaktor och berättar att när en sådan språksyn blir understödd av ett starkt kontrollsystem såsom vårt utbildningsväsen kan det få katastrofala konsekvenser.

1.1. Begreppsdefinition

I detta kapitel tar jag upp några begrepp som uppkommer ett flertal gånger i texten. Det är bra om läsaren förstår dessa begrepp för att kunna följa resonemanget.

1.1.1. Värdeord

Begreppet *värdeord* förekommer ett flertal gånger i detta arbete. Med *värdeord* syftar jag på specifika ord i kursplanen för gymnasieskolan. I just detta arbete förhåller de sig till ämnet musik och specifikt kurserna Instrument och sång 1, 2 och 3. Dessa värdeord är alltid fetmarkerade i Skolverkets dokument och deras syfte är att avgöra var gränsen mellan olika betygsnivåer går. Skolverket (2018) beskriver det på följande sätt:

Kunskapskraven är konstruerade utifrån ämnets eller kursens långsiktiga mål och centrala innehåll. Kvaliteten i elevens kunnande beskrivs i kunskapskraven med värdeord eller progressionsord. Flera av dessa ord återfinns i flera ämnen. Vad värdeorden betyder i en bedömningssituation avgörs av sammanhanget.

Ett exempel på värdeord är ordet **tillfredsställande** som i Skolverkets text används på följande sätt: ”Eleven tar, med **tillfredsställande** musikaliskt resultat, ansvar för instudering av musik” (Skolverket, 2011).

1.1.2. Formativ bedömning

En av de forskare som mest ihärdigt pläderat för formativ bedömning är Dylan Wiliam som beskriver det som en form av bedömning som skapar undervisning. Han skriver också att begreppet har kommit att bli välanvänt i skolans värld men att det inte alltid är helt entydigt vad som menas med det och skriver att det behövs en ”definition som kan ge rum för alla sätt

som bedömning kan skapa lärande på. Och det finns många” (Wiliam 2013, s. 55). En förenklad beskrivning som han ger är att alla bedömningar har potentialen att vara formativa. Wiliam (2013) skriver att: ”bedömning fungerar formativt när den förbättrar de beslut om lärande som fattas av lärare, elever eller deras kamrater. Besluten kan vara omedelbara, tagna i flykten eller övertänkta och långsiktiga. (s.60) I det beskrivs också att den formativa bedömningen tar plats som en process över tid och att den inte bara kan ske vid ett enskilt tillfälle. Det skall föra lärandet framåt och återkopplas. Wiliam (2013) beskriver fem nyckelstrategier för formativ bedömning:

1. Klargör, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg
2. Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlämningsuppgifter som tar fram belegg för lärande
3. Ge feedback som för lärandet framåt
4. Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra
5. Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande (s.61)

Begreppet formativ bedömning blir dock tolkat på olika sätt och Skolverket (2014) beskriver formativ bedömning mer liknande ett verktyg för lärare att kombinera med andra bedömningssätt:

Formativ bedömning kan betraktas som ett redskap för lärande både för elever och för lärare. Ett aktivt arbete med formativ bedömning handlar om att sträva efter en lärandekultur och ett klassrumsklimat där elever vill lära och där de får möjlighet att lära sig att lära”.

De tar upp det som en bedömningsprocess som tydliggör målen för undervisningen och ställer upp tre frågor som måste ställas av lärare och elev: ”Vad är målet, hur ligger jag/eleven till, och hur ska jag/eleven gå vidare”. Den stora skillnaden mellan Skolverkets (2014) och Wiliams (2013) beskrivningar är att i Skolverkets beskrivning ses formativ bedömning som ett redskap som kan användas av elever och lärare medan Wiliam beskriver det som en process som går att applicera på all form av bedömning och som ökar lärandet som skapas av bedömningssituationen.

1.1.3. New public management

För att lätt kunna förstå vad en del av den litteratur som jag presenterar i tidigare forskning refererar till är det bra att ha viss förkunskap kring begreppet New Public Management. För de som är obekanta med börjar jag med ett utdrag ur Nationalencyklopedins (2018)

beskrivning:

Begreppet NPM myntades under 1990-talets första hälft och avser en allmän förändring av hur den offentliga sektorn styrdes och organiserades. De många olika reformer som kommit att kallas NPM kan delas in i administrativa och ideologiska reformer. De administrativa reformerna har ett organisationsperspektiv och omfattar exempelvis ökad användning av prestationsmätt, utvärderingar och dokumentation. [...] En generell kritik mot NPM är att det resulterat i ökad administrativ börda samtidigt som yrkesgrupper inom exempelvis skolan och vården förlorat makt över sitt yrkesutövande. Vidare menar kritikerna att fokusering på mätbarhet och möjlighet till relativt enkel uppföljning gör att aspekter som medborgarperspektiv och rättssäkerhet fått stå tillbaka. Reformerna som avreglering och införande av marknader har anklagats för att inte vara anpassade för den offentliga sektorns karaktär.

Lorenz (2012, s. 605) beskriver exempel på hur NPM uppenbarar sig i högre utbildningar. Han skriver att rationen mellan antal lärare och antal studenter har ökat till en större mängd studenter per lärare vid utbildningsinstitutioner vilket leder till ökad arbetsbelastning för lärarna. Varje lärare har alltså hand om att undervisa en större kvot av elever än tidigare och detta gör att det finns mindre tid till varje individ. Detta leder också till att mycket av "face to face" undervisningen ersätts med online-undervisning istället. Han kopplar detta till att introduktionen av NPM i offentlig sektor har dragit med sig en påverkan på budget tack vare den syn på kostnadseffektivitet som finns i NPM. Mauksch (2014, s. 6) skriver kritiskt om NPM och nyliberalism när det går in i utbildningsväsendet. Han skriver att om man applicerar en företagsmodell på skolan så får det stora konsekvenser för social klass och närvaro. Ett exempel som tas upp är att det i familjer som tillhör den undre hälften av populationen (inkomstmässigt) inte är mer troligt att barnen tar en collegeexamen idag än vad det var på 1970-talet, men att hos den övre hälften av inkomsttagarna är sannolikheten betydligt högre. Detta kopplar han till ett skifte ifrån fokus på lärande för bildning till yrkesmässiga kunskaper:

Given these conditions, is it any wonder that there is an ongoing debate about the worth of a college education? Is it any wonder that students have become focused on the vocational aspects of their education rather than on the satisfaction of learning or a job well done? (Mauksch 2014, s. 7)

Kopplat till den svenska skolan sedd ur ett internationellt perspektiv skriver Wahlström (2011) att:

Konsekvenserna av ett tillbakadragande från statens sida har, i ett internationellt västerländskt perspektiv, lett till självstyrande skolenheter med eget budgetansvar, privata skolor som knyter an till olika grupper 'livsvärld', flexibilitet i form av distansundervisningar, mer yrkesspecifika utbildningar och en över lag alltmer marknadsinriktad utbildningssektor. (s.34)

1.1.4. Instrument eller sång

Kursen *Instrument eller sång* refereras förkortas ofta till *Inså*. Detta förekommer en del i texten under resultatkapitel och är bra för läsaren att känna till. Kursen instrument och sång finns i tre olika nivåer och förkortningen *Inså* följs därför ofta av en siffra. Exempelvis refererar *Inså 1* till kursen *Instrument eller sång 1* i läroplanen.

1.1.5. Bedömningsmatriser

Bedömningsmatriser är dokument är till för lättare åskådliggöra progressionen mellan olika bedömningsnivåer. Jönsson (2013, s. 79) beskriver att matriser kan vara konstruerade på olika sätt men att de har gemensamt i att dem används för att göra kvalitativa bedömningar. De innehåller kriterier för att visa vilka kvaliteter som skall bedömas och dels "kvalitativa nivåbeskrivningar för dessa kriterier" (s .79). Vidare skriver Jönsson (2013) att matriserna kan variera mellan att vara uppgiftsspecifika eller mer generella. Där uppgiftsspecifika används till att bedöma just enstaka uppgifter, medans generella matriser kan användas för att bedöma "mer övergripande förmågor" (s .81) Skolverket (2016) beskriver användningsområdet på följande sätt: "I en bedömningsmatris uttrycks förväntningar på elevuppgifter genom kriterier och beskrivningar av kvalitativa nivåer. De kan används som bedömningsstöd av läraren när komplexa uppgifter skall bedömas men de kan även användas av eleverna i arbetet med uppgiften." För att läsaren skall få större insikt i hur en matris kan se ut har jag bifogat ett exempel taget ifrån Skolverkets hemsida (se bilaga 3).

2. Bakgrund

I detta kapitel skriver jag om bakgrunden till den läroplan samt det betygssystem vi har idag och om den gymnasieutredning som regeringen genomförde 2007–2008.

2.1. Regeringens statliga utredning och proposition

Den första februari 2007 var starten för vad som fått namnet *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* eller SOU 2008:27. Regeringen tillkallade utredare Anita Ferm som hade uppdraget att lämna förslag till en reformerad gymnasieskola. Gymnasieutredningen genomfördes under lite mer än ett års tid och färdigställdes i mars 2008. Utredningen (SOU 2008:27, s. 21) tog sikte på tre frågor. Eleverna skulle ha rätt till en god utbildning och detta ansågs behövas stärkas. Regelverk, struktur och ansvar behövde göras tydligare och det ansågs behövas en ”ökad samverkan mellan avnämare och skolhuvudmän”. (s.21). Det uttrycktes även att det inom dessa områden behövs stora förändringar. Eleven lyfts fram som huvudpersonen i skolan och målsättningen var att detta skulle återspeglas i regelverk och utförande. Utöver dessa tre frågor som utredningen utgår ifrån har den också två principiella utgångspunkter. Den allmänna rätten till god utbildning för de unga och att ”Gymnasieskolan är en strategisk del av kompetensförsörjningen på nationell och regional nivå” (s. 186). Under dessa rubriker lyfts det fram att gymnasieskolan är en stor del av landets kompetensförsörjning och därför inte enbart kan ses som en utbildningspolitisk fråga. Det görs klart att ”avnämarna behöver få inflytande över såväl gymnasieskolan mål som tillgången till utbildning i landet” (s.186). Ordvalet *avnämare* är synonymt med ord som kund, konsument, mottagare eller uppdragsgivare. Enligt NE (2018) betyder *avnämare*: ”mottagare av vara, t.ex. råvara eller halvfabrikat för försäljning eller vidare förädling”. Formuleringen visar det perspektiv som utredaren har haft i förhållande till tidigare utredningar. Språket går att koppla till *New public management* genom att utredaren väljer att lägga tyngd vid Sveriges konkurrenskraft jämt mot andra länder beroende på gymnasieresultat. I utredningen (SOU 2008:27, s. 187) betonas det internationella perspektivet och eleverna i gymnasieskolan beskrivs ha en stor internationell marknad där vi som land konkurrerar mot andra och våra prestationer mäts och värderas och beskrivs ha en direkt påverkan på vår konkurrenskraft.

Tydlighet är något som kommer upp många gånger i gymnasieutredningen. Som en förklaring till vad som menas med *ungas rätt till en god utbildning* skriver utredaren (SOU 2008:27) följande: ”Det betyder att det ska vara tydligt vad en utbildning innehåller, vart den

leder och att den ska hålla vad den lovar.” (s. 186). Det presenteras också stor kritik mot otydligheten i tidigare styrdokument och utredaren (SOU 2008:27, s. 261) beskriver kursplanerna i Lpf94 som otydliga på grund av en målträngsel som sägs uppstå eftersom det fanns två typer av mål: Mål att sträva efter och mål att uppnå. En bidragande faktor till otydlighet sägs också vara att det fanns flera målnivåer, till exempel mål i kursplanerna och program mål. Kursplanerna för Lpf94 beskrivs som svårtolkade med en komplicerad uppbyggnad och otydlighet. Utredaren ger förslag på förändringar till kursplanerna och språkbruk nämns som en del som behöver ses över. Förslaget lyder enligt följande: ”En förändring är benämningen, som jag ändrar till ämnesplan, en annan är uppbyggnaden av ämnesplanen med bland annat ett angivet centralt innehåll. En tredje förändring är innehållet i ämnesplanerna och hur de skrivs för att öka tydligheten.” (s.325). Den ökade tydligheten kommer sedan till uttryck i Regeringens proposition 2008/09: 87. Regeringen (Prop 2008/09: 87) skriver följande: ”En ökad precisering av mål och krav i styrdokumentet bedöms kunna ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper och graden av måluppfyllelse. Det bedöms också underlätta uppföljningar på verksamhetsnivå.” (s. 8). De förslag som gavs i regeringens proposition har sedan dess omsatts i praktiken och är aktuella i läroplanen för gymnasieskolan 2011. Regeringen (Prop 2008/09:87) summerar skälen för sina förslag på följande vis:

Det är angeläget att det finns tydliga måldokument som är väl kända hos skolledare, lärare och andra verksamma inom skolan samt elever. Tydliga kursplaner är en förutsättning för att alla elever skall ges en likvärdig utbildning. Tydliga kursplaner ger också ett ökat stöd för lärares uppföljning och bedömning av elevernas kunskapsutveckling liksom för att göra en uppföljning på verksamhetsnivå. Denna kvalitetshöjning medför i sin tur bättre förutsättningar för en bättre måluppfyllelse. (s.11).

3. Syfte

Syftet med detta arbetet är att förmedla musiklärares upplevelser kring tydligheten i ämnes och kursplaner, samt förmedla hur de beskriver sina tolkningar av kunskapskravens formuleringar. Arbetet ska också ligga till grund för en diskussion om huruvida läroplanen uppfyller det som efterfrågades i förarbetena – tydlighet.

3.1. Frågeställningar

För att få undersöka lärarnas upplevelser har jag grundat min undersökning i följande tre frågeställningar:

- A) Hur tolkar musiklärare på gymnasiet kunskapskraven?
- B) Hur beskriver musiklärare på gymnasiet att bedömning formuleras till eleverna?
- C) Hur upplever musiklärare på gymnasiet att kunskapskravens tydlighet påverkar bedömningsuppdraget?

4. Litteraturgenomgång

I detta kapitel presenteras tidigare forskning och litteratur om bedömning, tydlighetsdoktrin och den svenska skolan kopplat till globala trender och new public management.

4.1. Bedömning – Hur och varför och för vem?

Bedömning är ett begrepp som har kommit att få stor betydelse i skolan och det finns ett antal olika definitioner av begreppet. Jönsson (2013) skriver att: ”teoretiskt sett är (pedagogisk) bedömning en tolkning av elevers prestationer i förhållande till någonting” (s. 13). Det finns mycket forskning som handlar om hur bedömning kan och bör användas i undervisningen för att höja lärandet. Begreppet *formativ bedömning* är ett aktuellt koncept för detta. Dylan Wiliam (2013) är en av dem som använder begreppet och han har bedrivit ett flertal studier om fördelen med att använda bedömning för att anpassa undervisningen. Wiliam & Black (1998, s. 7) beskriver formativ bedömning som alla aktiviteter lärare och deras elever bedriver för att bedöma sig själva, som ger information vilken kan användas som feedback för att ändra de undervisnings och inlärningsaktiviteter som de är engagerade i. En sådan bedömning blir "formativ bedömning" när bevisen faktiskt används till att anpassa undervisningsarbetet för att möta behoven. Wiliam (2013) har dock senare i sin bok *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken* kommit fram till att begreppet fått ett flertal definitioner och ofta refereras till som en typ av ”bedömningsinstrument istället för en process genom vilken undervisningen kan förbättras” (Wiliam 2013, s. 53). Han understryker dock att det är underförstått för formativ bedömning är att det är just en process. Jönsson (2013) talar inte om *formativ bedömning* utan istället om det som han kallar för *lärande bedömning*. Det är en syn på bedömning som har sin utgångspunkt i ett formativt förhållningssätt. Han skriver att det är viktigt att skilja på bedömning *för* lärande och bedömning *av* lärande: ”Bedömning *för* lärande innebär att bedömning genomförs just i syfte att stödja elevernas lärande, medan bedömning *av* lärande handlar om att kontrollera vad eleven kan.” (s.15, kursiv i original). Något som de båda är överens om är dock att elevernas förståelse för bedömningsprocessen är viktigt och att eleverna måste förstå vad som skall bedömas. Wiliam (2013) skriver att elevvänligt språk med fördel kan användas vid introduktion av nytt ämne för eleverna, men att det är viktigt att de också utvecklar ”de tankefigurer som används för att definiera disciplinen.” (s.81) Jönsson (2013, s. 45) skriver också om språket som viktigt för elevernas förståelse och kopplar det till kriterier för att mäta kunskap. Han drar slutsatsen att vi måste lämna synen på att kunskap är objektivt mätbart och istället mäta kvalitet genom vår

professionalitet. Genom att göra det kan vi få med det faktiskt viktiga i bedömningen vilket han skriver är bland annat etiska ställningstaganden, litteraturanalyser och att skriva uppsatser. Han skriver att nyckeln till detta är att förstå att kunskapsbedömning delvis är subjektiv och handlar om en professionell omdömesförmåga. Annars kan vi inte bedöma mer än "lätträknade minneskunskaper" (s.45).

4.1.1. Mål och kriteriers påverkan

Jönson (2013) lyfter debatten om huruvida mål och kriterier kan formuleras till eleverna så att de förstår. Att eleverna skall förstå vad som förväntas av dem kopplar han till ett formativt förhållningsätt. Jönsson (2013, s.47) problematiserar språkbruk och hävdar att det inte är en självklarhet att elever automatiskt förstår innebörden av begrepp ifrån olika ämnen. De kanske aldrig har stött på ett visst begrepp innan och vissa begrepp betyder olika saker i olika sammanhang. Om kriterierna som presenteras för eleverna är svåra för dem att relatera till kommer de ha svårare att förstå dem. Jönsson (2013) ger följande exempel: "Om eleven aldrig har sett en '*tydlig och underbyggd slutsats*', är det inte lätt att känna igen en, även om man har en sådan slutsats precis framför sig. Samma sak gäller för att '*diskutera utförligt och nyanserat*' på engelska eller att '*föra välutvecklade resonemang*' i matematik." (s. 48, kursiv i original). De exempel han tar upp är direkt tagna ifrån kunskapskraven för engelska och matematik i årskurs 9. Poängen han vill göra är att språket i detta fall är otillräckligt för att förmedla förväntningarna vi har på eleven. Vi måste enligt Jönsson (2013) "ha erfarenhet av konkreta exempel för att kunna förstå vad dessa formuleringar betyder" (s. 48). Han tar slutligen upp att för att kunna förmedla vad vi förväntar oss av eleverna, på ett sätt så att det höjer lärande, måste bedömningskriterierna vara kvalitativa och inriktade på vad som anses viktigt för det ämne som berörs. Då kan eleverna få en uppfattning av vad som är bra till skillnad ifrån om bedömningen hade fokuserat enbart på "rätt-eller-fel-kunskaper" (s.54).

4.1.2. Bedömning som lärande i musik

I en artikel skriven av Ferm et al. (2014) lyfts två studier av bedömning inom musikundervisning fram. Den ena är gjord i Norge av John Vinge som också är delförfattare till tidigare nämnd artikel, den andra i Sverige av Cecilia Ferm och Olle Zandén. Gemensamt för studierna är att de tar upp konceptet att bedömningen har skiftat ifrån att vara *för* lärande och istället har bedömningen tagit över undervisningen så mycket att det är ur bedömningen som undervisningen utformas. Ferm et al. (2014) skriver att "the practice of assessment has moved from assessment *of* learning, through assessment *for* learning, to assessment *as*

learning, with assessment procedures and practices completely coming to dominate the learning experience.” (s. 9). I artikeln står det att intervjuer med musiklärare i Sverige ger ett övergripande intryck av att de nya kursplanerna (Lgr11 och Gy11) haft stor påverkan på utformandet av lektioner. De flesta lärare i studien berättade också att de nya kunskapskraven var det största fokus i deras undervisning, ibland på bekostnad av andra delar i kursplanen. Studien visar också att en följd av att de nya riktlinjerna för bedömning och betygsättning är att elevernas syn på musikämnet förändrats. Ferm et al. (2014, s. 11) skriver att en lärare hade låtit eleverna använda sig av den vokabulär som finns i kunskapskraven när de skulle ge feedback till sina kamrater. Detta beskrivs ha hjälpt eleverna när det kom till den slutgiltiga betygsättningen. Å andra sidan hade läraren också uppmärksammat att när eleverna närmade sig det sista bedömningstillfället under det sista året av grundskolan, så hade elevernas intressen förflyttats iväg ifrån musikaliska kvaliteter och istället fokuserats på betygsättning.

4.2. Tydlighetsdoktrinen

I antologin *Blickar – kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning* finns ett kapitel av pedagogen och forskaren Olle Zandén som han har benämnt ”Tydlighetsdoktrinen – en kritisk betraktelse”. Zandén (2014) öppnar med att berätta för oss varför han skrivit denna text: ”Ett försök att konstruktivt bemöta en naiv språksyn där kunskapskrav och målbeskrivningar förväntas vara entydiga och tolkningar ses som förvanskningar av det rena ordet.” (s.221). Han visar redan ifrån start en kritik mot språksynen som existerar inom utbildningsväsendet och uttrycker ett flertal risker med den slagkraftighet och populistiska enkelhet som används i regeringspropositioner och Skolverkets styrdokument. Extra mycket vikt läggs vid ordet ”tydlig” som han menar lyfts upp på en titelnivå i regeringsdokument och som sedan blivit ett honnörsord. I fall av titelnivå är regeringsproposition 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan* ett bevis. Jag vill ge ytterligare ett exempel om för att öka förståelsen för var kritiken kommer ifrån. I gymnasieutredningen (SOU 2008:27) ges en analys av vilka förändringar som behövs där en är att ”ansvar, struktur och regelverk behöver förtydligas”. (s.319). Det är oundvikligt att se att *tydlighet* haft en viktig roll i gymnasieutredningen (SOU 2008:27) då ordet uppkommer 337 gånger i texten i olika böjningar och sammansättningar. Poängen Zandén (2014) vill göra är att författarnas bild av språket är bristfällig och att de förväntar sig att ”skickligt formulerade texter förväntas vara fönster som med oerhörd skärpa låter oss se meningen bakom orden” (s.222). Han tar också upp den psykologiska aspekten av slagkraftigt språkbruk och jämför citaten med reklamspråk

som har för avsikt att vara svåra att argumentera emot. Han benämner detta sättet att se på tydlighet som någonting som förenklar, som en lösning fri från problem, för ”Tydlighetsdoktrinen”. Det är en doktrin i den bemärkelsen att tydlighet är avsett att styra den praktiska handlingen.

Zandén (2014) skriver att tydlighetsdoktrinens vilja är god och att den syftar till att förenkla och effektivisera bedömningsarbetet, men att det finns risker med den. Zandén (2014, s. 223) ger exempel på en risk som uppstår när vi antar att allting kan beskrivas på ett enkelt och tydligt sätt. Om en lärare då uttrycker sig så att en elev inte förstår kan det gå så långt att det uppfattas som tjänstefel. Detta gör att hela ansvaret för både lärande och undervisning placeras hos läraren. Ur detta uppstår en paradox. Lärarexamen ska säkerställa betygsättningen igenom att garantera att den görs av legitimerade lärare utbildade på en högskola. Zandén (2014, s. 223) skriver att vi bör tolka detta som att lärare förväntas ha ett professionellt omdöme inom sitt ämne. Han påpekar sedan att doktrinen rationaliserar bort detta behovet av ett professionellt omdöme eftersom språket skall vara glasklart att behovet av tolkning och bedömning minimeras.

4.2.1. Tydlighetsdoktrinen och globala trender

I ett försök att greppa den process som den svenska skolan gått igenom skriver Zandén (2014) om förändringar enligt globala trender. Han beskriver ett paradigmskifte i värderingen av kvantitativa och kvalitativa bedömningsgrunder där de kvantitativa resultaten blir viktigare. Han kopplar detta till *New public management* och skriver att ”överförande av makt från lagstiftning och professionella kollektiv till chefspersoner sker i offentlig sektor över hela världen” (s.225). Som exempel på pionjärer för detta tas USA, Nya Zeeland och Australien upp men även i viss mån Sverige. Även kunskapsdiskursen har blivit påverkad av paradigmskiftet i bedömningsgrunden. Adolfsson (2012, s. 32) skriver om gymnasiereformens strävan att öka anställningsbarheten hos gymnasieeleverna. Detta genom att ge eleverna färre valmöjligheter i utbildningsväg genom att låta staten tillsammans med externa avnämare bestämma innehållet i gymnasieutbildningarna. Offentlig sektor har även gått igenom marknadsanpassning, privatisering och är i dagens skeende utsatt för konkurrens på en helt annan nivå än tidigare. Skolors prestationer och pressen att tävla i rangordningar får konsekvensen att makten över utbildningssystem och utbildningspolitik förflyttats. Den fria marknaden som nyliberalismen strävar efter beskrivs av Lorenz (2012, s. 601) enligt följande formel: Fri marknad = konkurrens = bästa möjliga valuta för pengarna = maximal

effektivitet för individer både som konsumenter och ägare av privat egendom. I skolan visar detta sig genom strävandet mot mätbara resultat som används av skolorna som indikatorer på en hög kvalitet av undervisningen. Att strävandet rör sig mot mätbara resultat får påverkningar för musikämnet. Ferm et al. (2014) skriver om svårigheten som uppstår i att argumentera för att kvalitativa bedömningar är nödvändigt i de konstnärliga ämnena:

In a globalizing political climate where educational effectiveness is increasingly judged in terms of economic liability, it may be politically risky to argue for education's significance in qualitative terms. However, one may also contend that, in such conditions it is the ethical duty of arts educators (music educators included) to remind the authorities that qualitative evaluation is a reasonable and necessary way to judge learning. (s. 13)

Zandén (2013, s. 226) tar upp att den demokratiska arenan har förlorat kontrollen till icke-demokratiskt valda internationella organisationer. Han tar upp OECD och deras PISA-undersökningar som ett exempel och menar att marknadsföringen av dessa testresultat är så effektivt att grundskolelevers provresultat i matematik, språk och naturvetenskap får en hög status som mätinstrument för nationers framtida konkurrenskraft. Statusen som testerna innehar bidrar till konkurrensen mellan skolor där potentiella elever är målgrupp. När stor vikt läggs på mätbarhet resulterar det i ett ökat behov av intern dokumentation och kontroll med syftet att skydda verksamheten ifrån kritik. Wahlström (2011, s. 35) berättar att OECD har som utgångspunkt att ”formulera vilka kompetenser som varje individ behöver utveckla, dels för att leva ett välfungerande liv, dels för att bidra till ett samhälle som står sig väl i internationell konkurrens.” (s. 35). Frågan om vilka kompetenser som skall utvecklas beskriver hon som själva drivkraften för en ny kunskapsekonomi som hon menar växt fram i EU. Wahlström (2011, s. 37) skriver vidare att i denna kunskapsekonomi tenderar diskussioner om skolan ur ett socialt och samhällsligt perspektiv att värderas mindre än diskussionen kring kunskapsresultat. Zandén (2014) hävdar att *new public management* genererat en ”ny byråkrati i samspel mellan kontroll och övervakad” (s.225). Detta blir en del av det han beskriver som en granskningskultur. Delvis har den framkommit på grund av att offentlig sektor har avreglerats och styrning som tidigare skett igenom lagar och regelverk har: ”ersatts med större frihet för ledningarna i de företag som tillhandhåller de offentliga tjänsterna” (s. 225). Denna granskningskultur går att se bland annat i en studie ifrån Norge genomförd av musikläraren John Vinge där musiklärare i grundskolan intervjuats skriver han att ”An extensive use of achievement rubrics, together with a restructuring of the teaching content to emphasize measurable activities, serves as a didactical self-defence strategy.”

(Ferm et al. s. 8). Vinge påpekar i Ferm et al. (2014) att lärarnas professionalitet blir ett försvarsobjekt som kontrastas genom att visa och peka på betygskriterier i samtal med till exempel elever och föräldrar som inte håller med läraren. För att binda åter till var tydlighetsdoktrinen kommer in i bilden så beskriver Zandén (2013) det på följande sätt: ”Tydlighetsdoktrinen monologiska språkförståelse blir därmed en logisk förutsättning för granskningssamhället” (s. 225). Med detta menas att tydlighetsdoktrinen inte bara existerar i den svenska skolvärlden, utan är en del i en global trend där mätbarhet och resultat ses som bevis på framgång.

4.3. Musikämnet ur perspektivet tydlighet

Olsson (2010, s. 46) skriver i en artikel om bedömning i de estetiska ämnena om vad han kallar för ”språkproblemet”. Han skriver att musikämnet är av en icke-verbal karaktär och passar därför inte ramen för hur bedömning oftast ser ut i skolan. Han syftar på språkligt baserade tester och prov är det vanligaste sättet att redovisa kunskaper och färdigheter i skolan men att detta inte går att applicera på bedömning av konstnärligt och musikaliskt utförande. Detta stämmer överens med Zandéns (2014) tankar hur kommunikationen kring musik måste föras för att skapa autentiska bedömningssituationer:

Språkets möjligheter att mediera en tydlig kommunikation om musik hänger på om vi hittar ett sätt att låta ett beskrivande och värderande samtal *ackompanjera* musicerandet så följsamt och nära som möjligt; det är först när människor samspråkar om musik i en klingande kontext som formuleringar om musik kan bli musikaliskt meningsfulla och musikdidaktiskt användbara (s.230)

Han lyfter i detta fram hur tydlighetsdoktrinen monologiska förhållningssätt till tydligt instruerande faller i ett mer praktiskt och konstnärligt sammanhang. Olsson (2010, s. 45) menar att konstnärliga bedömningar och konsten själv strävar efter att fånga komplexa meningssammanhang och att ”beskriva det obeskrivliga” (s.46). Därmed anses enkla tester och bedömningar inte vara autentiska av många musiker och musikpedagoger eftersom de omöjligt kan återge helheten. Olsson (2010) beskriver de konstnärliga ämnets syfte som att: ”Det handlar ju om förmågan att återge något som motverkar enkla förklaringar” (s. 46). Zandén (2014) beskriver undervisningssituationer inom musikämnet som en ”asymmetrisk relation där läraren har ett ämneskunnande som eleven eller studenten ännu saknar men förväntas vilja tillägna sig” (s.230). Han skriver vidare att om de olika parternas tolkningskontexter inom ämnesområdet skiljer sig ökar sannolikheten för missförstånd. Då

behövs mer kommunikativt arbete för att skapa tydlighet. Själva ordet tydlighet har fått dock inte samma mening i detta sammanhang. Det blir istället för en monologisk instruktion som skall vara entydig, en effekt av kommunikativt arbete mellan de deltagande där ifrågasättanden och förtydliganden är nyckeln till förståelse. I ett ämne som då kräver en praktiskt klingande förståelse och där det inte enbart går att förmedla med monologiskt språkbruk dyker risken för feltolkning upp när tydlighetsdoktrinen språksyn ges rum. Tydlighetsdoktrinen beskrivs som kontraproduktiv i ett utbildningssammanhang där tillförlitliga kvalitetsbedömningar är en effekt av ämneskunnighet och professionellt omdöme. (Zandén 2014, s. 232)

Jag har tidigare tagit upp att Ferm et al. (2014) i en undersökning av svenska musiklärares upplevelser konstaterat att elevernas intressen verkade skifta mer ifrån att fokusera på musikaliska kvaliteter till att fokusera på att få så bra betyg som möjligt. Undersökningen pekar också på att eleverna blir räddare för att göra ofördelaktiga intryck på sin lärare. Som exempel tas det upp att elever inte vågar spela upp något för sin lärare om de fortfarande är i övningsstadiet eftersom de då riskerar att läraren ser när de musicerar icke-optimalt i förhållande till betygskriterierna. Detta beskriver Ferm et al. (2014) som ett problem och tar upp två dilemman som uppstår:

The demand for documentation creates two dilemmas according to the teachers, first by leaving less time for lesson planning, and second, as already mentioned, by compelling teachers to design their teaching for optimal documentation rather than optimal learning. This makes it more difficult to focus on musical experiences and deeper learning (s. 11).

Detta följs upp av exempel från en musiklärare som beskriver att hen innan lgr-11 och gy-11 lyssnade till helheten, men nu istället checkar av kompetenser på en lista. Zandén (2014) skriver att ”inom musiken baseras inifrånförståelse ofta på den klingande praktiken” (s.230). Detta förklarar att det professionella omdömet och ämneskompetensen är ett krav för bedömning inom musikämnet.

5. Metod

Här presenteras de metodologiska avväganden jag har gjort, metodvalets etiska aspekter, samt hur data samlats in och analyserats.

5.1. Kvalitativ eller kvantitativ metod?

Forskning delas vanligtvis in i två grupper av forskningsmetoder, kvantitativa och kvalitativa. Eliasson (2006) förklarar kvantitativa metoder som: "Kvantitativa metoder omfattar en mängd mer eller mindre matematiskt avancerade tillvägagångssätt för att analysera siffror och uppgifter som kan betecknas med siffror" (s.28). Det skulle till exempel kunna vara att göra enkätundersökningar eller intervjuundersökningar i syfte att analysera hur olika kvantitativa variabler fördelar sig inom en grupp. En kvantitativ metod hade kunnat fungera för det ämnesområde jag valt att undersöka och hade givit en bred men grund uppfattning om lärares åsikter och tankar om ämnet. Jag är intresserad av musiklärares resonemang om bedömningen och har därför valt att inrikta mig mot en kvalitativ metod istället. Eliasson (2006) skriver att de vanligaste kvalitativa forskningsmetoderna är intervjuer och observationer. Vid observationsstudier gör forskaren iakttagelser i eller av en miljö. Observationer skall dokumenteras med stor vikt vid kontinuitet. Vid kvalitativa intervjuundersökningar kan intervjun göras på ett antal olika sätt där forskaren har mer eller mindre makt i vilka frågor som ställs. Det är även här viktigt att alla intervjuer dokumenteras på något sätt. Vanliga dokumentationssätt är inspelning av intervjuer eller anteckningar. Den metod jag beslutat mig för att använda och till syfte att komma nära personliga åsikter och tolkningar hos de personer jag valt som informanter. Metoden är fokusgruppsdiskussioner.

5.2. Metodval – Fokusgrupper

Wibeck (2010, s. 7) beskriver fokusgrupper som fokuserade gruppintervjuer med mindre grupper där deltagarna får ett ämne presenterat för sig att diskutera med varandra. Ämnet är valt av forskaren som också är den som valt ut deltagare för grupperna. Jag har valt att bedriva forskning om musiklärares åsikter och tolkningar kring bedömningsanvisningarna på gymnasiet. För att göra detta behövde jag välja en metod där jag kan styra ämnesområde men ändå delta i en naturlig diskussion där deltagarna känner att de inte är styrda i åsikt eller att jag som forskare påverkar deras åsikter. Dahlin-Ivanoff (2015) skriver att: "Fokusgruppsmetoden har visat sig vara mycket användbar för att utforska hur människor tänker och talar om ett särskilt ämne" (s.81). Eftersom att mitt valda forskningsområde tar upp

politiska dokument ville jag även komma åt mina forskningsfrågor utan att få med politisk färgning i frågeställningarna. Wibeck (2010, s. 24) skriver att fokusgrupper i jämförelse med andra metoder låter forskningen ske mer på deltagarnas egna villkor. Forskarens makt och kontroll minskar i relation till deltagarna och detta gör så att forskaren kan förstå deltagarnas åsikter bättre eftersom diskussionen blir mer naturlig. Morgan (1998 s. 57-60) beskriver fyra situationer där fokusgrupper passar bra att använda som metod. Efter att ha vägt dessa punkter mot mitt forskningsområde har jag kommit fram till att fokusgrupper är den mest optimala metoden för mig. Punkterna säger att fokusgrupper är en lämplig metod i följande situationer:

1. När det finns stora olikheter mellan människor.

Jag vill få en inblick i hur människor tänker och talar kring bedömning av de mer diffusa aspekterna kring musikämnet, såsom personligt och konstnärligt uttryck och en av de saker jag är mest nyfiken på är om/hur stora olikheter det är mellan människor vilket gör att detta blir aktuellt.

2. När handlande och motivation skall undersökas.

Hela essensen i studien kretsar kring hur människor handlar på grund av de styrdokument och mål som diskuteras i denna studie. Jag vill undersöka det handlande som leder till vilken bedömning som görs.

3. När olikheter skall förstås

Lika viktigt för mig är att förstå både om, men också varför tolkningar av vissa aspekter av bedömningssituationerna skiljer sig mellan lärare.

4. När det finns behov av en vänlig och respektfull undersökningsmetod

Bedömning och betygsättning är ett känsligt ämne att diskutera. Ingen vill göra fel och känslan av bristen på kunskap inom ämnet kan få lärare att bli obekväma och försvarsinriktade. Fokusgruppen blir ett naturligt sätt att undvika detta. Wibeck (2010) skriver att:

När det börjar uppstå spänningar mellan olika parter i en fråga kan fokusgrupper användas. När motsättningarna väl är etablerade är det svårt att försöka få fram information genom exempelvis enkäter eftersom de olika parterna då misstror varandras

syften. I en fokusgrupp kan deltagarna uppmuntras att lyssna utan att för den skull gå i försvarsställning (s. 53).

5.2.1. Semi-strukturerade fokusgruppsintervjuer

Fokusgruppsdiskussioner går att skilja på huruvida de klassificeras som strukturerade eller ostrukturerade. I den strukturerade fokusgruppen är moderatorns roll att styra frågorna stor och hen är aktivt deltagande i diskussionen. Wibeck (2010, s. 57) skriver att denna typ av diskussion lämpar sig vid två situationer. Strukturerade fokusgrupper beskrivs som fördelaktigt om ämnet är av känslig art eller om deltagarna är sårbara, samt när studien syftar till att göra en marknadsundersökning eller utvärdering. Den ostrukturerade fokusgruppen utgår istället ifrån perspektivet att deltagarna har den större delen av kontrollen och det intressanta ligger i diskussionen mellan deltagarna istället för mellan deltagare och moderator. Moderatorns roll i den ostrukturerade fokusgruppen är att presentera ett ämne men sedan låta diskussionen vara fri och istället uppmuntra sidospår och studera interaktionen och de argument som uppstår i grupperna. Den ostrukturerade fokusgruppen är fördelaktig när det är deltagarnas intressen inom ett ämnesområde som skall studeras. Den minimerar också risken för att moderatorns och forskarens egna åsikter influerar diskussionens gång. Wibeck (2010, s. 57) skriver att när en moderator styr gruppens interaktion i för stor utsträckning kan hans förkunskaper och tankar om ämnet föras vidare till gruppmedlemmar och på så sätt påverka de data som samlas in. I min studie vill jag inte influera deltagarnas åsikter kring mitt valda ämnesområde, men jag har ändå vissa specifika frågor som jag vill att de skall diskutera.

Med fördelar och nackdelar vägda mot varandra landar min undersökning mellan strukturerade och ostrukturerade diskussioner i vad som kallas för semi-strukturerade diskussioner. I dessa finns fortfarande mycket rum för att fokusgruppens deltagares individuella intressen får komma fram och bli fokus för diskussionen, men jag får också möjligheten att presentera ämnesområden som jag vill höra deltagarna tala om. Detta är grundat ur samma principer som gäller för semi-strukturerade intervjuer. Eliasson (2006) argumenterar för att semi-strukturerade intervjuer kan nå lika mycket in på djupet som ostrukturerade: ”Precis som i den ostrukturerade intervjun kan dock intervjuaren gå på djupet genom att fråga ut den intervjuade utifrån frågorna i intervjuguiden så långt som den intervjuade medger” (s. 27). Slutsatsen är att det för min studie passar bäst med semi-strukturerade fokusgruppsdiskussioner för att som gruppleddare ha möjligheten att styra samtalsämne men ändå nå in på djupet hos deltagarna.

5.3. Urval

För att stärka reliabilitet i undersökningen har mitt mål varit att finna grupper med homogenitet men också en viss heterogenitet. Wibeck (2010, s. 64) skriver att det finns tidigare forskning som pekar på att homogenitet kan vara bra inom grupperna för att få deltagare att känna sig bekväma och kunna slappna av, men hon belyser samtidigt att en viss heterogenitet kan ge diskussionerna ett större djup. Hon skriver också att för att möjliggöra analys av hur deltagarna ger uttryck för sina åsikter i relation till de andras perspektiv och hur de utvecklar sina egna idéer är skillnaden mellan deltagarna av stor betydelse. Homogenitet uppnås i min studie igenom att alla deltagare är examinerade musiklärare som är aktiva på ett estetiskt program. Därtill är ett krav att de undervisar i kurserna *Instrument & sång* och *Ensemble* eller *Ensemble med körsång*. En förutsättning för att kunna vara insatt i ämnet är att alla som är med i studien är bedömare som arbetar under Skolverkets styrdokument. Dahlin-Ivanoff (2015, s. 86) skriver att deltagare till fokusgrupperna väljs ut baserat på kunskaper och åsikter som är relevanta för forskningen. De har erfarenheter av och är insatta i det ämne som kommer diskuteras men de väjs också för att de kan ha olika perspektiv på ämnet.

Fokusgrupperna i min studie är indelade skolvis så att varje enskild grupp enbart består av lärare ifrån samma skola. Detta i syfte att lärarna får lättare att diskutera hur bedömningsprocessen ser ut på sin skola. Det ger även mig möjlighet att se om det uppstår olikheter i åsikter inom enskilda skolenheter. Jag kan tack vare detta också jämföra förutsättningarna för bedömning på olika skolor. Denna indelning gör alltså att det blir homogenitet inom grupperna, men bidrar också till heterogenitet grupperna sinsemellan. Heterogenitet uppnås också inom grupperna och i hela studien genom skillnader i ålder, civilstånd, kön, vilket huvudinstrument som läraren undervisar i, hur länge de arbetat som lärare, olika hierarkiska positioner exempelvis ifall någon är förstelärare och vart de har utbildats. Urvalet har mynnat ut i fyra stycken fokusgruppsdiskussioner på fyra olika gymnasieskolor i Sverige.

5.3.1. Informanter och skolor

Av respekt för deltagarnas anonymitet finns inga privata detaljer om deltagarna eller skolorna med i studien, men här följer en övergripande presentation av studiens informanter.

Totalt ingår elva informanter i studien, uppdelade i fyra fokusgrupper. I varje separat fokusgrupp har informanterna varit ifrån samma skola. Detta har resulterat i tre fokusgrupper med tre informanter samt jag själv som moderator och en grupp med två informanter och jag.

Alla informanter i studien är examinerade musiklejare och samtliga har varit aktiva lejare både under perioden för Lpf94 och Gy-11. Mer gemensamt är att alla informanterna undervisar på ett estetiskt program antingen i kursen Inså eller Ensemble och i många fall båda. De informanter som har kursen Inså har olika huvudinstrument som de undervisar i. De huvudinstrument som återfinns hos informanterna är piano, gitarr, elgitarr, elbas, och sång. Därtill undervisar de flesta av lärarna primärt i olika genrer. Skolorna där informanterna valts ut ifrån är alla gymnasieskolor i Sverige som erbjuder ett estetiskt program.

5.4. Genomförande

Fokusgruppsdiskussionerna har ägt rum på de skolor som deltagit. Jag har börjat med att kontakta deltagarna via mail där de fått information gällande syftet för min studie och att jag genomför fokusgruppsdiskussioner kring bedömning inom musik. När deltagare gått igenom urval har jag bestämt tid med dem och platsen har varit de skolorna där de är verksamma. I själva genomförandet har jag utgått ifrån ett studieprotokoll som jag konstruerat enligt en mall som Holmgren & Dahlin-Ivanoff (2015) visar som exempel i boken *Handbok i Kvalitativa metoder* (Se bilaga 1). I studieprotokollet återfinns vilka nyckeldiskussionsfrågor jag har använt och vad jag har använt för ”ice-breaker”. Det som är viktigt att notera är att jag utgått ifrån samma nyckeldiskussionsfrågor i varje fokusgrupp men att riktningarna för diskussionen kan ha fortlöppt åt ett annat håll. Då har jag inte haft för avsikt att styra tillbaka diskussionen på mina frågor utan istället låtit fokusgruppen styra hur ämnet utvecklats, detta för att få veta vad deltagarna upplever vara viktigt att diskutera och att följa deras intressen. Varje fokusgrupp har blivit inspelad med audio men inte bild. Efter fokusgruppsdiskussionerna har jag transkriberat materialet. Jag har valt att göra en fullständig skriftlig transkription av varje fokusgrupp.

5.4.1. Transkriptioner

Wiberg (2010) beskriver olika nivåer av transkriptioner där *nivå I* är den mest noggranna och *nivå III* är den mest basala. I enlighet med rekommendation som Wibeck (2010 s. 93 - 97) ger har jag börjat med en transkription mellan *nivå III* och *nivå II* där jag sedan har gjort en noggrannare transkription på *nivå II* av relevanta delar. Wibeck (2010) beskriver *nivå II*:

Nivå två är också ordagrann; alla identifierbara ordförekomster återges, och även omtagningar, felstarter och liknande skrivs ut. Konventionell stavning används emellertid, med vissa undantag [...] Preteritum skrivs utan ändelsen –de vad a-stammar (’våga, ’jobba’ istället för ’vågade, jobbade’) och vissa former som ibland förekommer i skrift har använts (till exempel ’sa’ för ’sade’, ’sån’ för ’sådan’). Längre pauser

markeras med sekunder, till exempel (1 s) och längre pauser med punkt inom parentes (.) En punkt markerar avslutande intonation och ett komma står för fortsättnings- eller uppräkningsintonation. Uppbackningar från personer som inte har ordets markerat inne i den pågående turen (s. 96).

Det beskrivs också att en första transkription på *nivå I* sällan behövs. Det används i mer specifika situationer såsom när forskaren är intresserad av till exempel vilken röstvolym som deltagarna har och om studien ska analysera på vilka sätt informanterna avbryter varandra. Eftersom jag undersöker deltagarnas åsikter i aspekt till varandra behövs inte en *nivå I* transkription för att analysera relevant data.

5.4.2. Analys

Syftet med analysen av dessa fokusgrupper är att komma åt åsikter och innehållsmässiga aspekter av det som diskuteras. I analysen går jag tillbaka till undersökningens syfte och låter forskningsfrågorna styra vilken data jag letar efter. Genom att systematiskt följa ett protokoll med specificerade steg där jag utgår ifrån verifierbara resultat ökar reliabiliteten på analysen. Wibeck (2010) beskriver verifierbara resultat som: ”resultat som någon annan också skulle kunna komma fram till och som inte är snedvridna på grund av att forskaren varit selektiv i sitt tillvägagångssätt” (s.100). Rent praktiskt har min analys gått tillväga som så att jag har skrivit ut alla transkriptioner på lösblad och med hjälp av markeringspenna arbetat mig igenom de olika diskussionerna (se bilaga 2). Innehållet har delats upp i olika ämnesområden och sedan har jag presenterat relevanta diskussionsunderlag i resultatkapitlet.

5.5. Forskningsetik

I en metod som ofta används för att tala om känsliga ämnen och för att undersöka personliga åsikter är det viktigt att studien är välplanerad och att deltagarna kan känna förtroende för att deras integritet behålls. Jag har använt mig av ett antal tumregler. Dahlin-Ivanoff (2015, s. 92) skriver att alla som blir tillfrågade att delta i studien måste få fullständig information om vad syftet med studien är och hur den kommer att användas. I min studie har detta först gjorts i ett introducerande mail där jag beskriver vad som skall undersökas samt mina forskningsfrågor. Sedan har jag även innan varje diskussion inlett med att beskriva studiens syfte för gruppen.

Vidare skriver Dahlin-Ivanoff (2015) att det som sägs under fokusgruppsdiskussionerna är konfidentiellt och att deltagarna skall informeras om detta. Hon skriver också att ett muntligt avtal stadfäster detta och jag har därför också inlett varje diskussion med att berätta att de är konfidentiella och att all personlig information kommer att anonymiseras till den grad att

ingen individuell person går att identifiera. När utdrag ur diskussionerna citeras in i studien är det därför viktigt att namn på personer och skolor är utbytta mot pseudonymer eller censurerade i arbetet och att känslig information som kan användas för att identifiera deltagarna inte citeras. Med detta i åtanke är alltså alla deltagarna anonyma i studien och även namn på skolor och platser har ersatts med pseudonymer för att deltagarna ska kunna uttrycka sig så fritt som möjligt utan att riskera att avslöjas. Vetenskapsrådet (2017) tar upp fyra krav som forskaren kan lova deltagarna. Dessa är ”sekretess”, ”tystnadsplikt”, ”anonymitet” och ”integritet”. En viktig aspekt av anonymiteten är värd att nämna: ”Kontroll av forskarnas uppgifter blir svår eller omöjlig. Dessutom kan ju en hel grupp stigmatiseras eller diskrimineras genom publicering av vissa forskningsresultat, även om ingen enskild person i gruppen kan identifieras” (s. 41). I detta fall kan den stora gruppen syfta på musiklärare i allmänhet, eller gymnasielärare. Genom att inneha kunskap kring detta kan jag lättare undvika att genom generalisering missrepresentera en hel grupp vilket också ökar reliabiliteten på studien.

6.Resultat

I detta kapitel kommer ett antal citat ifrån fokusgruppernas diskussioner presenteras. De är kategoriserade utifrån de frågor som ställts under diskussionerna samt mina forskningsfrågor. Citaten är utsatta för en viss revidering av språkbruk för att förenkla för läsaren. Alla namn som uppges är pseudonymer eftersom att deltagarna har anonymiserats. Detta gäller även för namn på skolor och kollegor som nämns i yttranden. I citaten är betonade ord understrukna. Det står också skrivet inom parentes vilken grupp det är som diskuterar så att läsaren lätt kan byte mellan grupper sker. Grupperna kommer vara benämnda efter skolornas pseudonymer: Ekgymnasiet, Bokgymnasiet, Grangymnasiet, och Björkgymnasiet.

6.1.1. Kunskapskravens presentation för eleverna

I alla diskussioner kom vi någon gång in på ämnet hur lärarna på respektive skolor förmedlar till eleverna vad som förväntas av dem för att uppnå de olika betygen. En sak som återkom i alla grupper var huruvida de använde Skolverkets formuleringar eller om de hade gjort om formuleringarna när de skulle presentera bedömningsanvisningar för elever. I dessa diskussioner berörs också de olika deltagarnas perspektiv på vad som är enkelt att förstå. På Ekgymnasiet berättade deltagarna att de på skolan valt att formulera om Skolverkets texter för att göra det tydligare både för eleverna och för sig själva vad som förväntas av eleverna: (Ekgymnasiet)

Jag: Dessa matriser som ni använder, hur formulerar ni er i dem? Har ni med Skolverkets egna ord i dem?

Roger: Vi har kokat ner det, plockat bort allting som är blaha, till någonting som är mycket tydligare, eller det är egentligen en kollega som har gjort det stora jobbet där. Som har varit inne och tittat på, vad heter han? Johan alms modell för kunskapsöversikter och på vad som e skillnaden mellan kunskapsöversikt och matris. Det är ju två olika saker, så den (kunskapsöversikten) använder vi som diskussionsunderlag med eleverna vilket de tycker är mycket tydligare.

Jag: Använder ni alla den?

Linnea: Nä, jag går mer och mer bort ifrån det här med matriser. Jag tycker att det är, och nu är detta i en process för mig men jag tycker att det blir svårare och

svårare ju mer man konkretiserar. [...] Sen jobbar jag med teorier som snart ska ut härifrån och då blir examensmålen mycket viktigare, därför att nu ska vi på något sätt summera hela deras gymnasietid och då blir examensmålen viktigare, och de är mycket... de tycker jag är mycket bättre för att de är så enkla.

Konceptet att göra om Skolverkets formuleringar eller att rent gå ifrån att försöka använda dem var ett återkommande tema i diskussionerna. Här följer exempel ifrån Bokgymnasiet: (Bokgymnasiet)

Gustav: Sen gjorde vi i samråd så att vi försökte att på ren svenska förklara vad Skolverkets vackra text egentligen innebär.

Jag: För att skriva ut det i dokumentet?

Gustav: Ja jag skrev i det här dokumentet och så står det exakt, till exempel om vi tar notläsning som var den första kategorin så står det att eleven ska kunna avkoda en enkel notbild.

Jag: Okej?

Gustav: Då var det första liksom, vad är egentligen en enkel notbild? Och så brottades vi lite med det och då finns det i den här pdfen ett exempel på en enkel notbild.

Jag: Hur menar du enkel?

Gustav: Den ska ju vara odiskutabelt enkel, det får inte vara så att någon supernotläsare någon stans tycker att den är för enkel, det blir ett konstigt skruvat resonemang, så vi här på skolan. Enkelt ska vara enkelt, då spelar det ingen roll om den är för enkel, bara den inte för svår. Så vi har i dokumentet ett exempel på en notbild som vi alla tycker är enkel. Under den så står det då på de olika nivåerna E, C och A, hur väl och hur snabbt man skall kunna klara den.

På Grangymnasiet hade de istället valt att använda sig av Skolverkets formuleringar, men beskriver att detta var delvis för att man kände en skyldighet till eleven att visa vad Skolverket satt upp som förväntningar. Men här uppkom det att de olika deltagarna kände att de ändå värderade olika delar i kriterierna olika. Detta citat kom efter att lärarna berättat för mig att de inte använder matriser konsekvent utan istället ofta använder Skolverkets texter rakt av och berättade sen för mig hur de kommunicerar förväntningarna på eleverna:

(Grangymnasiet)

Amanda: För det är ju vår skyldighet att visa eleven och berätta för eleven vilka kriterier som ligger till grund för de olika betygen. Så jag vill putta fram de där papperna [syftar till kunskapskraven] och så läser jag lite ur dem för eleven och säger: ”ja såhär ligger du till, men där är det inte riktigt lika- ”Och där gör vi säkert olika och det har varit diskussioner på skolan kring slutbetyget när kanske en lärare då inte varit så noggrann med att det står någonting i betygsriteriet. Och så tycker vi andra: ”Ja men detta är viktigt, det får du ta hänsyn till.”

Felix: Så man utgår ifrån samma dokument, men man kanske lägger olika vikt vid olika delar i betygsriterierna.

Amanda: (Nickar instämmande) Mmm

Den fjärde gruppen berättade att de använde sig av matriser för att presentera kunskapskraven och jag frågade då hur de formulerat sig i dessa matriser. Här gav deltagarna kritik mot formuleringarna i Skolverkets texter och uttryckte att de kände sig tvungna att använda dem men kanske inte hade gjort det om valet var fritt.

(Björkgymnasiet)

Jag: Hade ni använt er av kunskapskraven i utformningarna av matriserna och hur då?

Asta: Vi har utgått ifrån det som Skolverket har skrivit, men det är ju väldigt-ganska rörigt.

Gunilla: Det är väldigt svårt.

Asta: Ah det är rörigt skrivet så vi har använt d-, man kan ju inte ändra på skrivningarna i sig!

Jag: Nä okej

Asta: Så vi har använt deras-

Gunilla: Försökt att tolka det också! Alltså man måste på något vis tolka det. Det gör ju att det blir kanske olika tolkningar litegrann i olika skolor.

Asta: Det blir det ju säkert, det är ju ganska luddigt. Vad är liksom med viss säkerhet och vad e med visst...

Jag: Vad menade du när du sa att det var rörigt? [Riktat mot Asta]

Asta: Ja men tänk om någon som är elev skulle läsa det centrala innehållet eller kunskapskraven i den löpande text de har, Skolverket. Då skulle de bli väldigt förvirrade, ja jag blir nästan själv förvirrad. Så det vi gjorde var det att vi har

ställt upp det lite mer som en tabell så här, så att man skall kunna se.

Summering

Huruvida språket som används i Skolverkets kunskapskrav och centrala innehåll behöver bearbetas för att presenteras så att eleverna förstår vad som förväntas av dem var alltså ett ämne som debatterades i alla fokusgrupper. Två grupper berättade att de aktivt omarbetat Skolverkets texter medan resterande två grupper känt att de inte kunnat ändra Skolverkets formuleringar, till viss del på grund av en skyldighet gentemot eleverna. Båda grupperna som valt att använda Skolverkets formuleringar uppvisade en viss frustration över maktlöshet i sammanhanget.

6.1.2. Hur och varför kunskapskraven diskuteras på skolorna

I alla fokusgrupper diskuterat kunskapskraven och hur de diskussionerna i sådana fall sett ut, samt tagit chansen att fråga om de upplever diskussionerna som viktiga för bedömningen. På Grangymnasiet diskuterades huruvida den enskilde läraren är suverän när det gäller själva betygsättningen. Ur detta kom diskussionen in på lärarnas samtal kring betygskriterierna där den allmänna åsikter i gruppen var att diskussioner är bra när det finns olikheter i lärarnas uppfattningar. De berättade att diskussioner var vanligast förekommande efter elevens terminsuppspel för en lärarjury. Efter eleverna har spelat pratar lärarna igenom och jämför sina tankar kring betyg. De tyckte att det gör så att lärarna kommer närmare varandra, men de uttryckte också att diskussioner inte skall behövas utan till största delen uppkommer när det finns olikheter mellan lärarnas bedömningsspråk.

(Grangymnasiet)

Felix: Men de gångerna det skiljer sig, då blir det oftast väldigt nyttiga diskussioner, både för det tillfället och framtiden.

Kent: Precis!

Felix: Om hur man ska tänka, för varje gång man gör det här kommer man närmare varandra i någon form av bedömningsspråk.

Jag: Får jag fråga Felix, tycker du att det är bra att det uppstår olikheter för att det då enligt dig leder till diskussion?

Felix: Nja det ska ju inte behövas, men det är ju bra när det väl kommer att man kan diskutera det innan det sätts på papperet. För elever skull, att det blir rättvist ändå i slutändan.

Kent: Det är viktigt att poängtera att det uppkommer en diskussion om det uppstår olikheter.

Björkgymnasiet kom fram till att det blivit mer diskussioner kring bedömning hos dem efter skiftet till Gy-11. De såg på diskussionerna som något positivt och berättade att de tyckte de blivit bättre på att sätta betyg tack vare diskussioner om bedömning.

(Björkgymnasiet)

Jag: Upplever ni att det har blivit ett lättare bedömningsarbete sedan Gy-11?

Asta: Nja, det vet jag inte. Det som har hänt som jag tycker är i alla fall att vi har fått diskutera mer med varandra nu, och det är bra.

Gunilla: Ja!

Asta: För vi snackade om detta bara härom veckan att när vi började här för många år sedan vad det mycket mer godtyckligt när man satte betyg, tror jag. Dels var vi ju mer oerfarna förstås men nu har det blivit lite mera, uppstyrt kanske är fel ord men lite mera, [paus] kanske lite tydligare och vi har i alla fall pratat om det vilket har gjort att vi är bättre på att sätta betyg nu än vad vi var för några år sedan.

Gunilla: Precis.

Jag: Som ett resultat av mer diskussioner?

Asta: Ja precis.

Gunilla: Ja just det.

Asta: Ja jag tror det. Egentligen kanske det mer än själva betygssystemet men i och med att det kom ett nytt betygssystem så var vi ju tvungna att prata, men jag vet inte om jag tycker att det egentligen var nå-

Ekgymnasiet pratade om diskussionen som ett kontinuerligt verktyg för att ha samma värderingar. Här kom värdeorden på tal och jag inflikade med en fråga om huruvida värdeorden diskuterats på skolan. Deltagarna berättade att de gjort det mycket i syfte att göra så att alla lärare på skolan hade samma värdering av orden i sin bedömning. De talade om diskussion som en nödvändighet för detta och uttryckte att de inte trodde att det blir lika bedömningar emellan olika skolor eftersom det blir en för stor plattform:

(Ekgymnasiet)

Jag: De här värdeorden överlag, har ni diskuterat dem någonting sinsemellan?

Roger: Hur mycket som helst!

Jag: Vad har sagts då?

Erik: Vi diskuterar ju inte bara liksom, det är det jag tycker är gött här. Att det inte bara är instrument för instrument.

Linnea: Nä! (instämmande)

Erik: Vi diskuterar ju alla instrumentlärare och när det gäller den typen av bedömning så att vi tänker och tolkar likadant. Så att där inte till exempel är en trumelev som får höra en sak och sen är det en gitarrelev som får något helt annat. Och så pratar de med varandra och förstår inte: ”Nämen varför blir du bedömd så när jag blir bedömd sådär?” Alltså det får ju inte förekomma.

Jag: Tror du att det är en risk med värdeorden att det blir så?

Erik: Inte om man har en tydlig linje. Att vi tänker likadant, som lärare helt oberoende av vilket instrument man bedömer. Att vi värderar värdeorden på samma sätt.

Här presenterades en åsikt om att det inom den egna skolenheten gick att få samma värderingar tack vare diskussion. Gruppen trodde dock inte detsamma om perspektivet flyttades ut från den enskilda verksamheten och jämförde olika skolenheter.

(Ekgymnasiet)

Jag: Om ni skulle tänka mellan olika skolenheter också?

Erik: Det vet jag att det är annorlunda, eftersom man har träffat rätt många lärare ifrån olika håll och kanter. De säger liksom ”Oj, jobbar ni med kyrkotonarter? Det är ju sånt svårt.” [Erik skrattar till] Jag menar våra elever ska få ha lov och få möjligheten att söka in på en högskola.

Roger: Det är ju alltid svårt att klia hål på den sortens problematik, jag vet inte hur det skulle se ut. Alltså visst finns det ju plattformar som till exempel musiklärare.se och sånt där men jag vet inte.

Linnea: Svårigheterna kommer ju när man ska konkretisera det till att gälla en viss uppgift till exempel. Det kan ju se så himla olika ut. Så egentligen tycker jag inte att värdeorden, att det är nåt större fel på dem. Så länge man tänker i stora linjer och i stora drag så är de inte så dåliga. [Med stora linjer och stora drag syftas här på examensmål och centralt innehåll som tidigare kommit upp i diskussionen]

I gruppen på Bokgymnasiet kommer rättssäkerhet på tal som ett resultat av diskussioner och att de ser på diskussionerna som ett verktyg för att öka rättssäkerheter. Men likt gruppen på Grangymnasiet så uppkom även här argumentet att diskussioner egentligen inte skulle

behövas. Men deltagarna var här klivna i hur tydliga riktlinjer de ville ha, för om det blev så tydligt att diskussion inte behövdes så upplevde de en risk för förlorat musikfokus:

(Bokgymnasiet)

Gustav: Det är ju en rättssäkerhetsaspekt. Att man diskuterar såklart. Men jag tycker ju kanske inte det är så lysande.

Jag: Nej?

Gustav: Alltså att det är så, bara att man ska behöva diskutera det, hade det inte varit bättre om det var tydligt? Samtidigt så ska man gör det så tydligt, så kanske det blir lite stelt och liksom, löpande band industriellt liksom. Man tappar liksom musikfokus. Så då kanske det är något helt annat vi är ute efter. Vi kanske helt enkelt bara skulle ha ett ämnesbetyg och inte ha alla dessa kursbetygen, vi kanske skulle lämna detta snarare, men det blir ju svårt att göra på det andra sättet också-

Jonathan: Men man kan ju säga att det innan GY-11 var ganska godtyckligt alltså. [...]

Jag: Tycker ni det är bättre nu?

Gustav: Ja det är rättssäkert det måste man säga.

Jonathan: [Skrattar till lite i talet] Man kan säga såhär att det har blivit mer diskussioner kring de här orden [värdeorden diskuterades tidigare] och matriser och såhär och vi har fokuserat mer på bedömning och blivit mer rättssäkra på det sättet. Jag vet inte om det har blivit bättre för eleverna, det är en helt annan grej. Vad det gäller bedömning och att prata bedömning och sambedöma. Det är jättestor skillnad än för tio år sedan.

Summering

I alla grupper upplevdes diskussion kring bedömning som något positivt. Två av grupperna såg det dock mer som en konsekvens av att det uppstår olikheter i åsikter mellan lärare gällande betygsättning. Det fanns en övergripande upplevelse inom alla grupper att diskussioner hjälper till att förtydliga och göra bedömningen rättssäker. En annan sak som kom fram i två grupper var att diskussionerna kring bedömning ökat på skolorna efter skiftet till Gy-11.

6.1.3. Tolkningar av personligt och konstnärligt uttryck

Jag lät alla fokusgrupper få en stund att diskutera begreppen konstnärligt uttryck och personligt uttryck. Båda begreppen förekommer i kunskapskraven för ett flertal kurser inom musikämnet. Jag skickade även innan mötena ut ett mail med dessa två begrepp i till deltagarna och bad dem tänka över hur de bedömer personligt och konstnärligt uttryck. Jag lät sedan deltagarna under diskussionerna beskriva hur de bedömer konstnärligt och personligt uttryck samt hur de upplever att dessa begrepp skiljer sig eller liknar varandra. Detta gjordes i syfte att få exempel på tolkningar för att jämföra, både inom grupperna men också mellan skolorna. Ett gemensamt fenomen för grupperna var att de alla placerade begreppen i rangordningar, men det såg lite olika ut hur de rangordnade begreppen. På Björkgymnasiet diskuterades huruvida personligt och konstnärligt uttryck var olika avancerade färdigheter. I jämförelse med begreppens uppkomst i kunskapskraven beskrev deltagaren en känsla av förvirring och frustration över progressionen inte överensstämde med sina egna upplevelser av orden.

(Björkgymnasiet)

Jag: Personligt uttryck och konstnärligt uttryck. När ni hör dessa ord, vad tänker ni då?

Asta: Hmm, konstnärligt uttryck kan man ju kanske tolka som att det är på en mer avancerad nivå, men det behöver det ju inte vara egentligen.

[Lång tankepaus]

Gunilla: För mig är det lite... Alltså personligt uttryck, ett konstnärligt uttryck... Om jag upplever att den här personen sjungen med ett fantastiskt uttryck, är det för att personen är just den personen? Eller för att den har jobbat fram stilmässighet eller så? Jag kan inte riktigt se någon skillnad på det.

Asta: Nä, det är ju svårt.

Gunilla: Musikaliskt uttryck, konstnärligt uttryck, personligt uttryck. Ja ett personligt uttryck skulle kanske kunna vara att en röstklang är specifik för just den personen. [...]

Asta: Personligt uttryck kan man ju ha fast man kanske inte kommit så långt rent tekniskt eller musikaliskt på ett sätt, man kan ju ha personligt sätt att uttrycka sig på som är jättehaftigt men man kanske inte har en enorm teknisk skicklighet.

Gunilla: Men vad är det som skiljer sig ifrån det konstnärliga uttrycket?

Asta: När man säger konstnärligt så tänker man ju lite mer, kanske felaktigt att det är lite mera avancerat, men det kan ju vara helt fel.

Jag: Jag kan inflika där med ett exempel ifrån kursen instrument och sång 2. Där behöver man uppvisa ett konstnärligt uttryck i olika grad för betygen E, C och A. Men för att få A måste man även uppvisa ett personligt uttryck. Personligt uttryck tillkommer inte förrän på en A nivå.

Asta: Det är ju ganska intressant. Jag är nästan förvirrad att det ska komma först på ett sätt. [skrattar] Man kan faktiskt också ha en personlig röst, eller ett personligt sätt att tolka något.

Detta visar exempel på en situation där lärarens egna tolkning och tanke över progression inte stämmer överens med ett hur det ser ut i kunskapskraven. På Bokgymnasiet kopplade deltagarna personligt och konstnärligt uttryck starkt till spelteknik och berättade för mig att de i konstruerandet av sina matriser använt teknisk färdighet som ett kriterium för att uppvisa konstnärligt uttryck.

(Bokgymnasiet)

Jag: Om jag slänger ut de två orden som vi snabbt berörde innan, personligt och konstnärligt uttryck. Så vill jag bara att ni tänker lite på dem och så, hur ser ni på dem, i om vi tar och avgränsar oss till Inså och ensembleämnet här. Hur ser ni på det och hur bedömer ni personligt och konstnärligt uttryck?

Gustav: Jag skrev om det i Inså matrisen så jag kan börja svara. [...] Det handlar ju om att lära sig ett instrument. Ett instrument är ju i sin tur då en förlängning av den mänskliga kroppen. Eller hjärnan eller den musikaliska tanken ju. Det du kan sjunga ska du istället spela på en gitarr så att säga om man då tar det som ett exempel. Det är ju en förlängning ju av det. Och då märkte vi att de som hade sjukt svag eller dålig teknik liksom inte kunde. [...] Du kan spela Blinka lilla stjärna liksom och det låter bara illa när en nybörjare spelar den men när en professionell gitarrist spelar Blinka lilla stjärna så är det supervackert och snyggt och liksom helt rätt, det är de här små detaljerna. Så att, vi fick in teknik i den här rutan som handlar om lite grann personligt uttryck att du måste kunna uppfylla vissa, för personlig kan du ju först bli när instrumentet är en förlängning av din musikaliska tanke, din musikaliska tanke är ju jättevacker va, du har den perfekta tonen, du har det perfekta soundet, och sen har du ingen teknisk förmåga så blir det bara, skit helt enkelt. [...]

Jag: Okej, håller du med Jonathan?

Jonathan: Ja absolut. Annars är det ju ett hinder liksom för att uttrycka sig om man inte har koll på tekniken. Det är ju som med allt så klart!

En av deltagarna berättade att han tyckte konstnärligt uttryck var ett bättre begrepp än personligt och uttryckte en viss kritik mot Skolverkets formulering i det fallet.

Jag: Om man får ställa de här två orden mot varandra en gång då. Personligt och konstnärligt uttryck, är det skillnad på dem?

Gustav: Det kan vara stor skillnad det, för konstnärligt kan ju ha att göra med genrespecifika begrepp, liksom nu spelar vi barockgitarr, eller så spelar vi hårdrocksgitarr, det kan ju finnas liksom konstnärliga idiom liksom, olika grejer man gör där, personligt är ju faktiskt på sätt och vis ett sämre uttryck om jag får va lite kritisk mot Skolverket därför de säger ju nånting annat ju. Det är att du ska vara som bara du.

Jonathan: Unik!

Gustav: Ja unik kanske man kan tolka det som ja. Det är ju konstnärligt är mycket mer lättare att ta tag i för då kan man prata liksom om barockvibrato eller inte vibrato i det här fallet kanske då eller hårdrocksvibrato eller vad det nu kan va, så det är egentligen tycker jag en liten miss ifrån Skolverket att prata personligt snarare än konstnärligt, för det är lättare tycker jag med konstnärligt.

På Ekgymnasiet hade lärarna inom gruppen lite olika värderingar av begreppen. Då en av dem beskrev begreppen som likvärdiga och baserade på inlevelse, tyckte en annan deltagare att personligt uttryck handlade om det egna soundet och klang och ton. Genom att applicera detta i sammanhang kunde sedan konstnärligt uttryck uppnås, en annan deltagare tyckte istället att personligt uttryck var någonting som tog en hel livstid att utveckla medans konstnärligt uttryck var mer baserat på hur den egna personen definierar vad som är konst. De var dock överens om att de upplevde en form av progression i hur begreppen uppkom i Skolverkets text men var inte lika övertygade om att det passade deras egna uppfattningar.

(Ekgymnasiet)

Jag: Personligt och konstnärligt uttryck. När ni bara får känna på de begreppen lite... Hur tänker ni på begreppen i era ämnen, vad är konstnärligt och personligt uttryck och hur uppvisar man det

Linnea: Jag tycker att det är inlevelse!

Jag: Vilket av dem? Eller båda?

Linnea: Ja jag tycker båda, jag har tänkt ganska mycket på om det finns någon skillnad på ett personligt och konstnärligt uttryck. [...] Tittar man på kurserna finns det ju någon sorts progressionstanke också i det mellan ett och två eller hur? Att det är personligt uttryck i ettan och konstnärligt uttryck i tvåan? Så då tänker jag att man haft någon tanke att det måste öka på något vis. Att det är lite sämre att ha ett personligt uttryck som då kanske är enklare, men ett konstnärligt uttryck kanske ska va, tolkas som mer komplext om man då skall tänka att den progressionstanken finns i alla kurser sådär, men jag tycker det är samma sak för mig.

Roger: Men plockar man ut båda orden och ställer dem mot varandra och inte tänker någon kurs eller något så tänker jag att personligt uttryck är något som tar en hel livstid att jobba med, och konstnärligt uttryck kan i stort sett vara allting för att konst, hur definierar man konst? Så länge någon känner någonting är det konst.

Här ser vi hur deltagarna först beskriver en upplevd progression i kunskapskraven baserat på när begreppen personligt och konstnärligt uttryck förekommer. Men att de värderar de annorlunda om de plockar ut dem ur sina sammanhang och bara jämför dem rent av.

Diskussionen fortsatte med deltagarnas exemplifieringar på begreppen:

Roger: Jag fattar också att där finns nån form av progression men plockar man ut de här två orden och ställer dem mot varandra så kan man ju tolka det så också.

Linnea: Ja, men därför tänker jag man är nog ganska ”safe” på om man tänker att det är inlevelse. För att om man tänker att konst är ju inte konst om man inte vill någonting, eller menar någonting, eller känner någonting när man framför det. Och så länge man bara gör det har man ju någon form av konstnärligt uttryck. Om man kan leva sig in och inte bara, ja men i mitt fall bara sjunger och tänker på något helt annat: ”Hur ser jag ut?” eller ”E det här bra nog?” Eller ”Satt jag inte den höga tonen?”, då sjunger man inte med ett konstnärligt uttryck just då!

Roger: Nä! [...]

Erik: Det första bara spontant när jag tänker på de här två orden, framför allt på personligt uttryck, ja det första jag tänker på det är personen i frågas klang och ton. Alltså hur man låter och då i kontra till det hur man vill låta. Det kanske är

mot det personliga hållet kanske och det var lite så jag vill se på det. Att man med personligt uttryck kan- till slut att man hör vem det är. Man behöver inte se personen i fråga utan man hör mer vem det är i hur en person fraserar och klang och ton så där. Sen konstnärligt uttryck det är väl mer, till exempel i ensemble. Hur man jobbar med sitt personliga uttryck i en konstnärlig form om det är en låt eller om det är ett stycke eller om, ja det är musikal drama eller vad det nu är.

Jag: Så lite mer hur man genreanpassar sig?

Erik: Ja hur man gör det i en helhet liksom.

Grangymnasiet diskuterade om olika genrer och instrument spelade roll för hur de såg på konstnärligt och personligt uttryck. Alla deltagare i gruppen var överens om att de tyckte att begreppen fick olika betydelse i olika genrer. En lärare som huvudsakligen sysslade med jazz, pop och rock beskrev sin upplevelse av att den klassiska musiken hade ett tydligare ramverk gällande vad som kunde definieras som konstnärligt och personligt och att i jazzmusiken är det mer fria tyglar. Detta ledde till en debatt mellan deltagarna där de så småningom enades i att det var lättare att förstå sig på musikaliska tolkningar i den egna genren. Här följer ett utdrag när där ena deltagaren börjar med att beskriva hur den upplever personligt uttryck. (Grangymnasiet)

Amanda: Det är hur man tolkar ett stycke och ger en känsla i det. Ger det ett uttryck både utifrån, nu talar jag om klassiskt piano. Både utifrån det kompositören har skrivit in i texten men ska man ju göra det till sitt eget och kunna servera det till en publik med ett personligt uttryck. Och det märker man ju om en elev har upplevt musiken och förmedlar någonting när eleven spelar det.

Jag: Upplever ni andra det på samma sätt?

Felix: För min del är det lite som att man sätter sin egen krydda till grytan liksom. För min del handlar det mest om att bedöma det i ensemblemomentet då kanske, men jag tycker det, både konstnärligt och personligt uttryck kräver att man jobbar med musiken, lite mer än eleverna i ensembleundervisning gör kanske. Till exempel när man spelar en låt och man inte ser vem som spelar ska man ändå på nåt sätt höra vem det är som spelar.

Jag: Vad säger du Kent?

Kent: Nej men det är ju som du säger Felix att i ensembleundervisning där handlar det mer om att baka sig samman ett gemensamt uttryck snarare än att den

enskilde musikern tar för mycket utrymme så att säga, ska man sträva åt samma håll. Så av naturen blir det minde betoning på det personliga uttrycket där Det är mer vad man kan åstadkomma tillsammans. I inså, inom pop, rock och jazz som jag då företrädesvis håller mig till, lämpligen håller mig till. [kollegorna skrattar] så är det lite fria tyglar när det gäller att uttrycka den i musiken för att där kan, jag kan ju till och med ta en jazzvals och göra om den till fyra fjärdedelstakt, något sådant skulle man inte bry sig om att göra i den klassiska musiken. [Amanda skrattar] Så där är det lite mer fria tyglar vilket gör att man kanske på sätt och vis lättare kan göra en bedömning av det personliga uttrycket där, alltså vad eleven gör med ett stycke utefter dess fria tyglar.

Efter lite vidare diskussion kring de olika sätten att tolka i olika genrer ställer jag följande fråga om personligt och konstnärligt uttryck:

Jag: Det som intresserar mig nu när ni diskuterar, tycker ni att dessa ord får olika betydelser i olika genrer?

Alla deltagare: Ja! (Alla instämmer i nästintill unison)

Amanda: Ja det gör de jo, men om man säger det konstnärliga uttrycket, det bottnar ju i någonting, någon form av känsla och upplevelse vare sig man spelar jazz eller klassiskt, men det är väl olika känslor och olika upplevelser. Men är inte det någonting vi vill åt att våra elever gör det här personligt?

Felix: Jo!

Kent: Att de förmedlar något med sitt musicerande.

Summering: Beskrivningarna jag fick av personligt och konstnärligt uttryck skiljde sig både emellan och inom grupperna. Något som var genomgående var att lärarna upplevde någon sorts progression eller rangordning emellan begreppen där några deltagare såg personligt uttryck som någonting enklare eller mindre viktigt gentemot konstnärligt uttryck. Andra deltagare såg det dock helt tvärtom och det var någon deltagare som inte ville separera orden. En sak som blir tydligt för mig som åskådare är i alla fall att åsikterna skiljer sig och att de olika deltagarna tolkade begreppen på olika sätt och värderade dem olika. Det fanns dock inte bara skillnader utan vissa likheter uppenbarade sig också. Flera grupper tog upp genre och huvudinstrument som faktorer som påverkar hur de tolkade begreppen.

6.1.4. Åsikter om tydlighet och tolkning

Under denna rubrik följer citat där fokusgruppernas diskussioner handlar om huruvida de upplever kunskapskraven och centralt innehåll som tydliga och hur de värderar tydlighet. Åsikter uppkommer också kring tolkning av kunskapskraven och huruvida det hör hemma eller inte i ett bedömningsarbete. På Ekgymnasiet samtalade lärarna om hur skiftet ifrån Lpf94 till Gy-11 påverkat bedömningen och specifikt bedömningsanvisningarna kunskapskrav och centralt innehåll. De var överens om att de upplevde ökad tydlighet men åsikterna skiljde sig till en början åt angående huruvida de uppskattade tydligheten eller inte. Efter utbyte av åsikter instämde dock lärarna med varandra enligt följande:

(Ekgymnasiet)

Jag: Vad upplever ni för skillnader efter skiftet till Gy-11?

Erik: Jag tycker det är tydligare. Det är fortfarande elever som man skall bedöma så lättare vet jag inte, men det är tydligare. Framförallt det här med att det finns en tydligare progression med saker och ting.

Jag: Tycker du att det är bra att det är tydligare?

Erik: Ja det tycker jag!

Roger: Jag personligen tycker att det är lättare att jobba modernt, med kunskapskraven som de är utformade idag.

Linnea: Fördelarna med det nya [Gy-11] tycker jag är att det centrala innehållet och hur delarna, alltså hur de pratar med varandra på ett ganska tydligt sätt. Jag tycker jättemycket om det centrala innehållet och vill hellre diskutera det med eleverna. Kunskapskraven tycker jag är för långa, för mycket text, för bajsnödigt. [...] Jag tycker inte om hela sidor med text, jag blir jätteprovocerad. När man tittar just i matrisformen som vi använder i vår digitala plattform så är A-kriterierna så långa i sådana här spalter att man måste scrolla i skärmen för att kunna läsa ett kunskapskrav. Då känner jag att man har förlorat något där.

Jag: Tycker du att det är övertydligt?

Linnea: Ja herregud, det är verkligen en dumförklaring av lärarna de kunskapskraven tycker jag.

Erik: (Nickar instämmande) Mmhmm

På Bokgymnasiet diskuterades det huruvida tydlighet som någonting som blivit viktigt sedan Gy-11. Men de lade själva inte någon större värdering om huruvida de tyckte det var bra eller dåligt. De framförde dock att de inte tyckte att det räckte med de tydliga formuleringarna från

Skolverket, utan att det behövdes kompletterande exemplifieringar för att kunna förmedla bedömningskriterier till elever och andra lärare.

(Bokgymnasiet)

Jonathan: Så det jag brukar göra är att jag lägger upp en uppgift i på vårt plattformsverktyg då. Så gul-markerar jag, nu jobbar vi med det här centrala innehållet och sen är det två kunskapskrav eller ett kanske. Så det blir tydligt hur man gör, både för mig som lärare när jag planerar och för eleverna.

Gustav: Tydlighet har ju aldrig varit viktigare än efter Gy-11 alltså. Gud vad det är viktigt nu. På frågan om rättssäkerhet, alltså det är ju väldigt rättssäkert på ett sätt. [...] Jag menar det är ju supertydligt och det är super-rättssäkert när man har de här matriserna. Så länge man tar det här extra klivet som vi gör och gör tydliga exemplifieringar så att det står på ren svenska liksom exakt i princip. Då blir det ju jätte-tydligt. Men nu har visserligen Skolverket märkt att det här hjälper ju inte. Folk blir ju ändå skitstressade och ungdomarna blir ändå jättestressade.

Vidare uttryckte gruppen att de kunde känna en förminskad oro över kritik mot sin bedömning på grund av att de hade tydligare bevis för sin sak i och med de nya kunskapskraven:

Gustav: Ja vi sover ju bättre på nätterna, det gör vi ju

Jonathan: Ja de-

Gustav: Vi vet att vi har gått igenom det här till punkt och pricka och liksom vart väldigt tydliga och inte gett för högt betyg till nån vilket man skulle kunna ligga sömnlös över.

Jonathan: Eller för lågt.

Gustav: Eller för lågt betyg till nån, vilket också skulle kunna ha lämnat en sömnlös, allt det där är liksom bortplockat med Gy-11 tycker jag.

På Grangymnasiet diskuterade perspektivet tolkning av värdeorden och gruppen beskrev att de inte kunde vara säkra på att olika skolor tolkar orden likadant. De var överens om att de inom den egna skolan på grund av god sammanhållning och gedigna diskussioner kunde få samma tolkningar av kunskapskraven, men att det ändå fanns en oro över att olika skolor gör olika tolkningar av dem vilket ger olika förutsättningar för bedömningen.

(Grangymnasiet)

Felix: Men där tycker jag ju att det är marginal för tolkning och jag har ett ställe jag alltid hänger upp mig på i ensemblekriterierna. Eleven gör en bearbetning av ett komplext material eller vad det står. Vad är det? Vad som är komplext material för den egna gruppen kan ju skilja sig jättemycket mellan vilken grupp man har och vad som är komplext för dem.

Kent: Och när räknas det som bearbetning?

Felix: Ja precis, vad är bearbetning och vad är inte det och så vidare.

Jag: Upplever ni att bedömningsarbetet blir svårare för att det då som du beskriver, finns vissa ord som är tolkningsbara?

Felix: Hmm, ja. I processen när de här nya kursplanerna kom, jag hade jobbat en liten stund då och jag kommer ihåg att vi var på stora samlingar och konferenser där man gick igenom hur det skulle se ut med betygsriterier och vi jobbade med det här med betyg och bedömning. Då tyckte jag: ”Oh wow, vad gött! Nu har man något att hålla i när man ska sätta betygen”.

Kent: Mmm.

Felix: Men sen började jag praktisera de här och så inser man att, vad fasen är skillnaden mellan ett gott och ett visst konstnärligt uttryck? Och så kommer diskussionen igång igen. Vi har jobbat mycket med det här tycker jag och diskuterat de här ämnena så att det inte är något som kommer i vägen. Men visst finns det en oro för att det skall bli en ojämn bedömning. Inte här för att vi har ett gott samarbete så jag tror vi sambedömer ganska bra. Men vad händer på skola b och c liksom? Hur tolkar de det?

Felix uttryckte även i citatet ovan att det funnits en förväntan på något att ”hålla i” vid betygsättningen. Denna åsikt om att det funnits en förväntan på tydligare kriterier som skulle göra det lättare att bedöma återfanns hos gruppen på Ekgymnasiet, där de uttryckte att de förväntat sig tydligare anvisningar i Gy-11, men kände att det bara blivit fler nivåer att bedöma:

(Ekgymnasiet)

Gunilla: Jag trodde det skulle bli tydligare!

Asta: Det trodde jag också!

Gunilla: Men det blev inte så.

Asta: Det har bara blivit fler nivåer.

Summering: De olika gruppernas tankar om tydlighet går åt ganska olika håll, men alla grupperna uttryckte att de upplevt antingen en form av ökad tydlighet sedan Gy-11, eller en förväntan på tydlighet som de sedan upptäckt inte fanns i praktiken. Där somliga deltagare hade starka känslor mot tydligheten och mängden text i dokumenten från Skolverket och nästan såg detta nästan som en förolämpning mot lärarnas professionalitet, upplevde andra att det fortfarande inte var så tydligt att det gick att använda Skolverkets formuleringar utan klargörande exempel. Alla grupper uttryckte dock att tyckte att värdeord och tolkning var ett svårt ämne och alla skolor hade vid något tillfälle haft diskussioner gällande just kunskapskrav och värdeord. Det fanns också i två av grupperna en tanke om att det inte går att få likadana tolkningar av kunskapskraven mellan olika skolor. En grupp baserade det på att diskussionen lärarna emellan är det som bygger upp likheten i tolkningar och beskrev att de inte upplevde att det fanns möjlighet att ha en så stor plattform att den skulle kunna inkludera alla skolor. Kommunalisering av skolan togs upp som ett problem av en deltagare som ansåg att det var en del av svårigheten.

7. Diskussion

I detta kapitel presenteras koppling mellan mina forskningsfrågor, resultat och tidigare forskning och litteratur på ämnet. Jag går igenom mina frågeställningar en i taget och presenterar vad jag har uppmärksammat i min studie.

7.1.1. Hur tolkar musiklärare kunskapskraven?

Jag vill börja detta kapitel med att referera till Zandéns (2013) teori om synen på språkbruk i Skolverkets texter: ”skickligt formulerade texter förväntas vara fönster som med oerhörd skärpa låter oss se meningen bakom orden.” (s.222). Han menar att författarna till texterna i läroplan och kunskapskrav förväntar sig att alla som läser dem ska kunna förstå och tolka dem på samma sätt. Jag undersökte detta genom att ställa frågan till fokusgrupperna om hur de bedömde personligt uttryck och konstnärligt uttryck. Båda dessa begreppen uppkommer i kunskapskraven. Konstnärligt uttryck ackompanjeras dessutom ofta av värdeord såsom **visst**, **tillfredställande** eller **gott**. Exempelvis står det på följande sätt i kunskapskraven: ”I sitt musicerande, efter noter och på gehör, uppvisar eleven ett **visst** konstnärligt uttryck” (Skolverket 2011, s. 17) Så hur tolkade då fokusgruppernas deltagare dessa begrepp? En sak var klart för mig, de tolkade begreppen olika. I resultatkapitlet finns citat där deltagare i en fokusgrupp berättar att de ser på personligt uttryck som någonting man kan uppvisa utan att vara särskilt avancerad rent tekniskt eller musikaliskt. I en annan grupp beskrivs personligt uttryck nästan tvärtom som något som tar en hel livstid att jobba med och en tredje grupp hade valt att koppla det starkt till en bra spelteknik.

Vidare beskrevs tolkningen av dessa begrepp som olika beroende på genre och instrument, något som det inte finns några skilda ramverk för i kursplanen. Detta går att koppla till det Jönsson (2013, s. 47) skriver om att elever inte automatiskt förstår innebörden av begrepp ifrån olika ämnen eftersom sagda begrepp kan betyda olika saker i olika sammanhang. Detsamma verkar gälla för de lärare som skall förmedla kunskapskraven till eleverna eftersom de beroende på sina olika huvudinstrument eller genrer beskriver att de lägger olika vikt och värde vid just ord som konstnärligt och personligt, vanligt förekommande ord i kunskapskraven för musik. Om vi med detta antar att lärarna tolkar olika så uppvisar de ändå en medvetenhet om det. I resultatet har jag presenterat att alla fokusgrupper beskrev att diskussion kring bedömning är någonting positivt som ökar rättssäkerheten och gör så att sannolikheten att tolkningar mellan lärarna som deltagit blir mer lika varandra. Huruvida detta

är allmänt för alla ämnen kan jag inte svara på men det blir ett distinkt exempel på det som Zandén (2013) skriver om musikämnet:

Språkets möjligheter att mediera en tydlig kommunikation *om* musik hänger på om vi hittar ett sätt att låta ett beskrivande och värderande samtal *ackompanjera* musicerandet så följsamt och nära som möjligt; det är först när människor samspråkar om musik i en klingande kontext som formuleringar *om* musik kan bli musikaliskt meningsfulla och musikdidaktiskt användbara (s.230).

Ett samband som också diskuterades då lärarna arbetat efter både den förra och den nuvarande läroplanen var att majoriteten av deltagare upplevde en ökning i mängden av diskussion som fördes på skolorna. Eftersom lärarna upplevde en ökad mängd av diskussion kring bedömning sedan Gy-11 och de flesta känslor kring diskussion var att det var bra och höjde kvaliteten på bedömningsarbetet så vill jag presentera ett samband jag ser. Jag vill öppna upp för debatt kring huruvida det faktiskt är diskussionen kring bedömningsanvisningarna, vilken uppstår på grund av att lärarna tolkar kunskapskraven och centralt innehåll olika, som garanterar en hög kvalitet i bedömningsarbetet istället för att förvänta sig att entydiga och långa beskrivningar är tillräckligt för det. Lärarna på björkgymnasiet diskuterade även att de blivit mycket bättre på att sätta betyg under förloppet av några år och sa att de kände att det berodde på en ökad mängd diskussioner och som läraren själv uttryckte sig: ”Egentligen kanske det mer än själva betygssystemet”. Om lärarna som är utbildade bedömare har känslan att det är diskussionen som ökar kvaliteten och rättssäkerheten av bedömningen kanske detta är något som borde reflekteras i kursplanerna. Istället för monologiska texter utgå ifrån ett dialogiskt perspektiv som främjar lärarnas diskussioner. Jag vill avsluta med ett citat av Zandén (2014) som jag tycker beskriver vikten av en aktiv diskussion kring bedömning, oavsett hur tydliga anvisningar som finns:

Ett yttrande, till exempel en kursplan, är på sin höjd entydigt för den som formulerar det – åtminstone i skrivandets stund. Eftersom ord och meningar får sin innebörd i ett samspel mellan situation och tradition kan varje yttrande missuppfattas på ett otal sätt. (s.237)

7.1.2. Hur beskriver musiklärare på gymnasiet att bedömning formuleras till eleverna?

Det skiljde sig mellan de olika fokusgrupperna i vad de presenterade för eleverna när de skulle förmedla bedömningskriterier till dem. Argumentet att det var svårt uppkom i alla grupper och en hel del frustration uttrycktes hos deltagarna. Antingen hade de valt att formulera om Skolverkets texter med målsättningen att göra dem ”mycket tydligare”. Detta antingen genom att koka ner innehållet och ta bort det som en lärare uttryckte som ”blaha”. Eller genom att skapa exemplifieringar för att göra det tydligare: ”Så länge man tar det här extra klivet som vi gör och gör tydliga exemplifieringar så att det står på ren svenska, liksom exakt i princip”. De som valt att använda Skolverkets formuleringar uppvisade en frustration över det och en skyldighet gentemot eleven att ge dem samma förutsättningar som sig själva: ”För det är ju vår skyldighet att visa eleven och berätta för eleven vilka kriterier som ligger till grund för de olika betygen”. De beskrev också att de använde Skolverkets formuleringar trots att de själva tyckte de var röriga uttryckte att det var ”våldigt svårt” men att de inte kunde ändra på själva skrivningarna i sig. De kände sig bundna till att förklara för eleverna med samma värdeord och formuleringar kring färdigheter som finns i kunskapskraven. Jag vill koppla dessa upplevelser till ett utdrag ur regeringens proposition: (Prop 2008/09:87) ”En ökad precisering av mål och krav i styrdokumentet bedöms kunna ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper och graden av måluppfyllelse. Det bedöms också underlätta uppföljningar på verksamhetsnivå.” (s. 8) Min egen slutsats av att jämföra detta citat mot mina resultat är att regeringens bedömning i detta fall kan vara felaktig. Min slutsats stärks ytterligare igenom koppla detta till Zandéns (2013, s. 232) tankar kring tydlighetsdoktrinen påverkan på utformandet. Han menar att om styrdokumentet konstrueras utifrån en språksyn som genomsyras av tydlighetsdoktrinen så kan konsekvenserna gå ut över undervisning och lärande. Dessa konsekvenser går ibland annat att se inom musikämnet och forskning bedriven av Ferm et al. (2014) levererar ett kraftfullt budskap:

One teacher said that letting the pupils use the vocabulary of the knowledge requirements when giving feedback to their peers had helped him in the final grading. On the other hand, as the pupils approached their final exam in compulsory school, their interested was said to have been turned increasingly away from musical qualities, and instead focused on grading. (s. 11)

Detta visar på att resultat och mätbarhet prioriteras så starkt i samhället och skolan idag att elevernas fokus skiftat ifrån att lära sig om ämnet för kunskapen och lärandets skull för att i stället lägga större vikt vid betyget samt på vad som bedöms och hur bedömningsprocessen går till. Wahlström (2011) skriver att utbildningens främsta drivkraft idag utgörs av den ”internationella ekonomiska konkurrensen” (s. 35) och att detta i sin tur påverkar vilka kunskaper som bedöms viktiga. Wahlström (2011) menar att ”de kunskaper som väljs ut och poängteras handlar dels om baskunskaper, dels om kompetenser som eleverna ska ges möjlighet att utveckla. Diskursen utmärks alltså av en internationalisering av utbildningspolitiken med fokus på kompetenser” (s.36). Kanske ligger en del av problemet i hur regering och de organ som formar skolan ser på kunskap och vad som prioriteras. I gymnasieutredningen (SOU 2008:27) finns exempel på detta: ”Jag önskar betona det internationella perspektivet. Elever i gymnasieskolan har en stor marknad utanför landets gränser och vi är en del av en omvärld där våra prestationer mäts och värderas i konkurrens med andra”. (s.187). Jag tror att det finns en koppling mellan fokus på konkurrens och trenden att elevernas intresse skiftar ifrån ämneskunskaper till kunskaper om hur de får bra betyg. Detta får i sin tur konsekvenser på lärandet eftersom att Sverige för att kunna konkurrera på den internationella arenan måste kunna presentera mätbara resultat. För att få mer mätbara och högre resultat konstrueras läroplanerna för att vara så tydliga som möjligt, men synen på tydlighet faller i tydlighetsdoktrinen fälla. En lärare i min studie uttryckte att om man gör bedömningsanvisningarna för tydliga så blir det lite stelt och industriellt och undervisningen tappar musikfokus. Jag ser ett samband med denna förlust av musikfokus och kunskapssynen i globala trender kopplat till synen på språkbruk som beskrivs inom tydlighetsdoktrinen och vill avsluta med ett citat ifrån Jönsson (2013) som skriver att:

Om man vill gå bortom enkla lätrräknade minneskunskaper och inkludera det som vi faktiskt tycker är viktigt att eleverna ska kunna göra (som att skriva uppsatser, genomföra litteraturanalyser, göra etiska ställningstaganden etc.) måste man lämna synen på kunskap som objektivt mätbar och erkänna att kunskapsbedömning handlar om en *professionell omdömesförmåga* – och att denna förmåga i viss mån är subjektiv” (s. 45 kursiv i original).

7.1.3. Hur upplever musiklärare på gymnasiet att kunskapskravens tydlighet påverkar bedömningsuppdraget?

Jag har tidigare presenterat att lärarnas åsikter kring tydligheten var varierande, men att en faktor som överensstämde mellan alla fokusgrupperna var en upplevd ökning av tydlighetsfokus. Skillnaden mellan Lpf94 och Gy-11 diskuterades mycket och de flesta lärarna påpekade att de tyckte att bedömningsuppdraget blivit tydligare sedan Lpf94. Detta stämmer överens med regeringens (Prop 2008/09:87) förhoppningar på kursplanen: ”Det är angeläget att det finns tydliga måldokument som är väl kända hos skolledare, lärare och andra verksamma inom skolan samt elever. Tydliga kursplaner är en förutsättning för att alla elever skall ges en likvärdig utbildning.” (s. 11). I gymnasieutredningen (SOU 2008:27) står det också att ”Denna tydlighet skall vara av det slaget att likvärdigheten stärks och att utrymmet för lärarna och skolor att utifrån sina tolkningar utforma målen och betygskriterierna begränsas. (s. 343) Men upplevelsen av att tydligheten så som den är presenterad i kursplanen idag ger en likvärdig utbildning har jag inte funnit några bevis på i lärarnas upplevelser. Däremot beskriver lärarna en ökad känsla av rättssäkerhet och att de genom att referera till skolverkets formuleringar kan känna sig trygga i sina bedömningar. Säkra på att de har gjort ”rätt” men inte nödvändigtvis med målsättningen lärande, utan rätt enligt de anvisningar som finns.

Jag vill koppla detta sätt att tänka kring tydligheten till Zandén (2014) som säger: ”om allting förväntas kunna beskrivas på ett enkelt och tydligt sätt kan det i värsta fall uppfattas som tjänstefel om en lärare uttrycker sig så att elever eller studenter inte förstår. Hela ansvaret för undervisning och lärande läggs i så fall på läraren” (s.223). Med detta citat vill jag presentera risken att bedömningens fokus skiftat ifrån elevens lärande till att lärarnas känsla att de gjort rätt enligt de regelverk som finns. Är inte lärarna beredda på att ta hela ansvaret i ett sådant scenario så är det lättaste att lägga ansvaret på de anvisningar som kommer ifrån Skolverket. Formulera läraren sig så att inte eleven förstår, men har använt sig av Skolverkets formuleringar så kan ju inte skulden ligga hos läraren? Detta stärker jag med citat av Ferm et al. (2014) som skriver: “An extensive use of achievement rubrics, together with a restructuring of the teaching content to emphasize measurable activities, serves as a didactical self-defence strategy.” (s. 8). Jag hävdar dock inte att problematiken ligger hos lärarna, utan i den syn på tydlighet som i detta fallet får lärarna att känna sig uppbundna till Skolverkets texter. Zanden (2013) talar om att tydlighetsdoktrinen rationaliserar bort behovet av ett professionellt omdöme eftersom språket skall vara glasklart att behovet av tolkning och

bedömning minimeras. Lärarnas professionalitet och upplevda känsla av förtroende ifrån Skolverk och regering kom på tal i några av fokusgrupperna och uttryckte då exempel på detta:

Jag: Tycker du att det är övertydligt?

Linnea: Ja herregud, det är verkligen en dumförklaring av lärarna de kunskapskraven tycker jag.

Jag vill avsluta denna rubrik att ge en uppmaning till regering och de organ som bestämmer hur kursplanerna skall utformas. En syn på språkbruk där enskilda ord kan presenteras så tydligt att det blir entydigt för alla läsare vad som menas är farlig att innefatta i utbildningssystemet. Inte minst verkar det att ha föga påverkan på att läsare ändå kommer att tolka det olika, det finns också en underliggande risk att lärarnas professionalitet trivialiseras och de ämnen som inte är mätbara på ett konkret sätt, det vill säga de konstnärliga ämnena riskerar att hamna i skuggan av de ämnen som kan presentera tydliga mätbara resultat. Jag ser en risk i att den svenska skolan utvecklas till ett skolsystem där lärandet och glädjen för ämnena är sekundärt resultat. Min studie lyfter fram att de människorna som ligger bedömningen närmast, lärarna har en åsikt som inte reflekteras in i regeringspropositioner och utredningar. Var finns lärarnas röst i det hela?

7.1.4. Pedagogiska lärdomar

Jag har genom att skriva detta arbete fått djupdyka i ämnen som jag tidigare enbart berört ganska ytligt och genom att göra detta har även utvecklats som pedagog. Eftersom jag i detta arbete har studerat hur bedömningsanvisningarna som finns i Gy-11 tagits fram och även studerat de trender som ligger till grund för varför de har utformats som de har gjort har jag fått en djupare insikt i vad det faktiskt är som skapar ett lärande bedömningsarbete. Jag har interagerat med lärare ute på fältet och fått ta del av deras erfarenheter om vad som är svårt, lätt, roligt, tråkigt och allt däremellan med själva bedömningsuppdraget. Alla dessa erfarenheter tar jag med mig ut i mitt eget bedömningsarbete. Jag har ju dessutom läst igenom kunskapskraven och centralt innehåll otaliga gånger under arbetes gång och sedan fått lov att diskutera dem med en mängd erfarna pedagoger. Det gör att jag känner en större säkerhet i min egen förståelse för dessa dokument. Jag har även fått några lärdomar som skrämmer mig lite. Att läsa artiklar om hur elever i musik som genom att använda sig kunskapskravens formuleringar vid kamratbedömning succesivt visar på mindre intresse för musikaliska kvaliteter och istället lägger sin energi på hur de skall bli bedömda är för mig som blivande musiklektör inte den ljusaste bild av utbildning. Men genom förståelse för detta fenomen kan

jag hitta metoder för att undvika att mista lärande och intresse och samtidigt öka mitt eget medvetande om det är jag faktiskt vill åstadkomma med min egen pedagogik.

8. Slutsats

Här följer kortfattade konkretiserade slutsatser som svar på mina forskningsfrågor utifrån diskussionen:

Hur tolkar musklärare kunskapskraven?

Den viktigaste poängen jag vill göra är att musklärare tolkar kunskapskraven olika. Dels på grund av personliga åsikter och tycken, men även på grund av arbetsrelaterade anledningar som vilket huvudinstrument och genre de undervisar i. Att musklärare tolkar kunskapskraven olika gör att utformningen av bedömningsanvisningarna i Gy-11 inte gynnar det mål som sattes upp under efter gymnasieutredningen. Ökad tydlighet med ett minskat utrymme för egna tolkningar.

Hur beskriver musklärare på gymnasiet att bedömning formuleras till eleverna?

Det fanns de lärare i min undersökning som använde Skolverkets formuleringar i kunskapskraven och centralt innehåll som det material som presenterades för elever, och det fanns de som valde att formulera om, förenkla eller exemplifiera kunskapskraven och det centrala innehållet. De som valt att använda Skolverkets formuleringar rakt av gjorde så för att de kände ett tvång eller en skyldighet att göra så, inte för att de såg det som bästa vägen för lärande. Ur detta väcktes frågan om regeringen lyckats det som Gy-11 gick ut för att ge oss, tydligare mål och kunskapskrav. Jag har genom att koppla till tidigare forskning om tydlighetdoktrinen identifierat delar i regeringens proposition som inte fått önskad effekt. Detta delvis beroende på en syn på språkbruk som fått fäste i de institutioner som ska se till att skolan håller en hög kvalitet och delvis beroende på ett fokus kring resultat och mätbarhet starkt kopplat new public management.

Hur upplever musklärare på gymnasiet att kunskapskravens tydlighet påverkar bedömningsuppdraget?

Lärarna i min studie beskrev ett upplevt ökat fokus på tydlighet sedan Gy-11. En effekt detta beskrivs ha är en ökad rättssäkerhet vid betygsättning. Själva tydligheten i sig beskrevs dock mer som en säkerhet för läraren än någonting som främjar likvärdig bedömning. I min diskussion är detta kopplat till tidigare forskning som visar på en trend inom skandinavisk musikundervisning där betygsriterierna används mer som ett försvarsverktyg än ett redskap för lärande. Lärare i min studie uttryckte också åsikter om övertydliga anvisningar som ett slag mot lärarnas professionalitet och brist på förtroende ifrån Skolverk och regering.

9. Förslag till vidare forskning

I diskussioner med fokusgrupperna har ämnen berörts som varit för stora för mig att få plats till i detta arbete. En fråga som kommit på tal ett antal gånger är lärarnas handlingsutrymme i relation till bedömningsanvisningarna. Det finns lärare i min undersökning som uttryckt att tycker planerandet av lektioner idag är styrs mycket av kunskapskraven utformning. Vissa grupper har lagt ett större fokus kring att titta på det centrala innehållet. Jag hade varit intresserad av att få reda på hur bedömningsanvisningarna påverkar vad som ses som viktigt att få med i musikundervisningen. Samt om detta påverkar lärarnas handlingsutrymme kring utformningen av sin egen undervisning.

En annan aspekt som detta arbetet saknar är ett brett ämnesperspektiv. Jag har enbart undersökt gymnasielärare i musikämnet. Det hade varit intressant att undersöka det som jag har gjort på ett bredare plan, där lärare ifrån alla ämnen vart inkluderade i diskussioner. Jag har i mina diskussioner med musiklärare bland annat fått fram tankar om att bedömning skiljer sig mellan de konstnärliga ämnena och de ”mer teoretiska”. Matematik kom upp som förslag ifrån deltagarna ett antal gånger. Jag tycker det hade varit intressant att se huruvida upplevelserna kring tydligheten i bedömningsanvisningarna skiljer sig, samt om trenderna kring mätbarhet och resultat speglas på andra sätt i andra ämnen.

Referenser

Adolfsson, C. (2012). Vad räknas som kunskap I den svenska gymnasieskolan? *Utbildning och demokrati* 21(2) 15-38 oai: DiVA.org:lnu-23097

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.

Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svennson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 81-92) Stockholm: Liber AB

Eliasson, A. (2006). *Kvalitativ metod från början* Lund: Studentlitteratur AB

Ferm Thorgersen, C, Vinge, J., Väkevä, L., & Zandén, O. (2014). Assessment as learning in music education - the risk of 'criteria compliance' replacing 'learning' in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*. [20]

Mauksch, H. (2014). Neoliberalism and Higher Education: How a Misguided Philosophy Undermines Teaching Sociology, *Teaching sociology* 43(1) 3-14. doi: 10.1177/0092055X14556684

Morgan, D (1998). *The focus group guidebook*. The focus group kit, no 1. Thousand oaks: Sage.

Nationalencyklopedin [NE] (2018). *Avnämare* hämtad 2018-04-30 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/avnämare>

Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik. I S. Ekholm (Red.) *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande* (s. 44-58). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.

Jönsson, Anders. (2013). *Lärande bedömning*, 3:e upplagan (s. 13-133). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB

Lindberg, V., Pettersson, A., & Lindström, L. (Red.). (2011). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Lorenz, M. (2012) If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry* 38(3), 599-692. Doi: 10.1086/664553

Prop 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. (2008).

Tillgänglig:

<http://www.regeringen.se/49b72a/contentassets/bef10529971f473599748d7a8843970e/tydliga-re-mal-och-kunskapskrav---nya-laroplaner-for-skolan-prop.-20080987>

Skolverket (2018). *Betyg* hämtad 2018-01-11 från

<https://www.skolverket.se/bedomning/betyg>

Skolverket (2014). *Formativ bedömning* hämtad 2018-03-15 från

<https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359>

Skolverket (2016). *Matriser leder till bättre elevprestationer* hämtad 2018-04-28 från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/matriser-leder-till-battre-elevprestationer-1.247354>

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för*

gymnasieskola 2011. Hämtad 2018-04-25 från [https://www.skolverket.se/om-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705)

[skolverket/publikationer/visa-enskild-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705)

[publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705)

SOU 2008:27 (2008). *Framtidsvägen – En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva).

Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2018-04-09 från

<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Wahlström, N. (2011). Utbildningens villkor – globalisering och lokala mål. *Utbildning & demokrati*. 20(3) 29-49 oai: DiVA.org:oru-22029

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB
William, Dylan. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Zandén, O. (2012, 24 oktober). Olle Zandén: Tydlighetsdoktrinen. *Skola & samhälle*. Hämtad 2018-04-25 från <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/olle-zanden-tydlighetsdoktrinen/>

Zandén, O. (2014). Tydlighetsdoktrinen. Svensson, J (Red.), *Blickar kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning*. (s.221-244) Mölnlycke: Elanders Sverige AB

Bilaga 1 - Studieprotokoll

Två huvudsakliga syften.

1. att lära sig hur musiklärare på gymnasiet beskriver sin roll som bedömare och hur de känner att utformningen av kunskapskraven påverkar denna arbetsuppgift
2. lära sig om upplevelser kring språkbruket i kunskapskraven och värdeordens påverkan på bedömningssituationer, samt hur olika lärare förhåller sig till dem.

Nyckeldiskussionsfrågor:

- Hur ser bedömningsarbetet ut på er skola?
- Vilka faktorer upplever ni påverkar hur arbetet med bedömning ser ut?
- Kunskapskraven för både inså och ensemble förekommer orden personligt och konstnärligt uttryck, kan ni beskriva vad ni tycker menas med dessa ord?
- Uptill dessa uppkommer en hel del **värdeord**, hur upplever ni dessa?

Icebreaker

- Kort beskrivning av bedömningsarbetet på skolan, används matriser i inså och ensemble? Kollegial bedömning osv?
Om matriser, hur har ni utformat dem? utifrån kunskapskraven?

Fokusgruppssammansättning

Inkludering

I studien skall endast ingå lärare inom ämnena Instrument och sång & ensemble och som har tjänst på gymnasieskola med Estetiskt-program musik. Lärarna måste vara ansvariga för bedömning och betygsättning inom sina ämnen.

Homogenitet uppnås igenom att det är lärare som delar samma ämnen och bedömnings-situationer. De faller under samma kunskapskrav och riktlinjer som varandra.

Heterogenitet uppnås igenom skillnader i civilstånd, olika instrument i ämnet inså, ålder, kön och hur lång tid de varit aktiva som lärare.

Gruppledare

Det är jag själv som forskare i sammanhanget som också agerar gruppledare för fokusgruppsdiskussionerna. Som student på musikhögskola har jag nyligen genomgått

utbildning inom ämnet betyg och bedömning och har därför färsk uppdaterade kompetenser inom ämnet.

Bilaga 2 – Analysprotokoll

Vad är min målsättning med analysen?

Att komma åt innehållsmässiga aspekter av det som sägs, och jämföra grupperna med varandra. Detta görs genom att titta på transkriptionerna med sina forskningsfrågor i åtanke, och hitta områden i diskussionerna som berör dessa på olika sätt

Wibeck (2010) skriver att: ”På det hela taget handlar analysen av fokusgruppsdata om att *koda materialet, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster*” (s.100)

Genom att ha detta i åtanke och läst vidare hennes rekommendationer har jag konstruerat följande lista som jag har följt i analyser.

1. Gå tillbaka till forskningsfrågorna och ha dem aktuella när du läser igenom och lyssnar på transkriptionerna.
2. Markera ut ämnesaspekter i transkriptionerna och markera även där byten mellan olika ämnesaspekter inträffar.
3. Använd så kallade ”etiketter” för att benämna olika ämnesaspekter. Etiketterna kan sedan sorteras ihop med varandra för att lättare kunna jämföras.
4. Repetera steg 1 – 3 på för alla fokusgrupper.
5. Läs igenom etiketterna och använd markeringspennor för att färgkoda där de olika grupperna talar om samma ämnesaspekter
6. Jämför gruppernas åsikter om olika ämnesaspekter och jämför hur diskussionerna förs inom grupperna.
7. Presentera relevanta diskussionsutdrag i resultatkapitel

Bilaga 3 - Exempelmatris

BEDÖMARTRÄNING – SVENSKA OCH SVENSKA SOM ANDRASPRÅK ÅRSKURS 6

Bedömningsmatris för muntlig färdighet, svenska och svenska som andraspråk, ämnesprov i årkurs 6 *Skolverket*

| Läraren bedömer | Delmoment | E | C | A | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|--|---|----------|----------|----------|
| REDOGÖRELSE | Innehåll | Eleven <ul style="list-style-type: none"> klarar i viss utsträckning att hålla sig till ämnet redogör med i huvudsak fungerande innehåll | Eleven <ul style="list-style-type: none"> klarar relativt väl att hålla sig till ämnet redogör med relativt väl fungerande innehåll | Eleven <ul style="list-style-type: none"> klara väl att hålla sig till ämnet redogör med väl fungerande innehåll | | | |
| | Struktur | <ul style="list-style-type: none"> redogör enkelt med i huvudsak fungerande inledning, huvuddel och/eller avslutning | <ul style="list-style-type: none"> redogör utvecklat med relativt väl fungerande inledning, huvuddel och/eller avslutning | <ul style="list-style-type: none"> redogör välutvecklat med väl fungerande inledning, huvuddel och avslutning | | | |
| | Språk | <ul style="list-style-type: none"> använder språket med viss anpassning till syfte och mottagare använder i huvudsak ett fungerande ord- och begreppsförråd (sva) | <ul style="list-style-type: none"> använder språket med relativt god anpassning till syfte och mottagare använder ett ändamålsenligt ord- och begreppsförråd (sva) | <ul style="list-style-type: none"> använder språket med god anpassning till syfte och mottagare använder ett ändamålsenligt och effektivt ord- och begreppsförråd (sva) | | | |
| | Kommunikationsstrategier | <ul style="list-style-type: none"> använder i huvudsak fungerande språkliga strategier för att göra sig förstådd (sva) | <ul style="list-style-type: none"> använder relativt väl fungerande språkliga strategier för att göra sig förstådd (sva) | <ul style="list-style-type: none"> använder väl fungerande kommunikationsstrategier för att göra sig förstådd (sva) | | | |
| | Kommunikation | <ul style="list-style-type: none"> klarar i viss utsträckning att titta upp, tala tydligt och visa engagemang | <ul style="list-style-type: none"> klarar relativt väl att titta upp, tala tydligt och visa engagemang | <ul style="list-style-type: none"> klarar väl att titta upp, tala tydligt och visa engagemang | | | |
| SAMTAL | Kommunikation | Eleven <ul style="list-style-type: none"> upprätthåller i viss utsträckning samtalet genom att lyssna, ställa frågor eller turas om för till viss del samtalet framåt | Eleven <ul style="list-style-type: none"> upprätthåller samtalet relativt väl genom att lyssna, ställa frågor eller turas om för samtalet framåt | Eleven <ul style="list-style-type: none"> upprätthåller samtalet väl genom att lyssna, ställa frågor eller turas om fördjupar eller breddar samtalet | | | |
| | Innehåll | <ul style="list-style-type: none"> klarar i viss utsträckning att hålla sig till ämnet framför egna tankar med till viss del underbyggda resonemang | <ul style="list-style-type: none"> klarar relativt väl att hålla sig till ämnet framför egna tankar med utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang | <ul style="list-style-type: none"> klarar väl att hålla sig till ämnet framför egna tankar som fördjupar eller breddar innehållet genom väl underbyggda resonemang | | | |
| | Språk | <ul style="list-style-type: none"> använder språket med viss anpassning till syfte och mottagare använder i huvudsak ett fungerande ord- och begreppsförråd (sva) | <ul style="list-style-type: none"> använder språket med relativt god anpassning till syfte och mottagare använder ett ändamålsenligt ord- och begreppsförråd (sva) | <ul style="list-style-type: none"> använder språket med god anpassning till syfte och mottagare använder ett ändamålsenligt och effektivt ord- och begreppsförråd (sva) | | | |
| | Kommunikationsstrategier | <ul style="list-style-type: none"> använder i huvudsak fungerande språkliga strategier för att göra sig förstådd (sva) | <ul style="list-style-type: none"> använder relativt väl fungerande språkliga strategier för att göra sig förstådd (sva) | <ul style="list-style-type: none"> använder väl fungerande språkliga strategier för att göra sig förstådd (sva) | | | |
| | | F | E | D | C | B | A |
| HELHETS-BEDÖMNING | | | | | | | |