



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2018

Läroarbete i musik

Adam Ekholm

Gymnasielärarens betygsättning i musik

En studie om hur musiklejare arbetar med och påverkas av betyg

Handledare: David Örbring

Sammanfattning

Författare: Adam Ekholm

Titel: Gymnasielärarens betygsättning i musik

Som blivande gymnasielärare i ämnet musik har intresset för betyg, dess påverkan och betydelse för yrket, skapat denna uppsats. Därför är syftet med studien att undersöka hur betyg på gymnasiet påverkar musikleärarens undervisning. Hur arbetar musikleäraren med bedömning för betygsättning i undervisningen? Hur påverkas musikleärarens undervisning av betygssättning?

Studien utgår från en kvalitativ inriktning. Genom intervjuer med aktiva och legitimerade musikleärare visar resultaten att många gymnasielärare i musik påverkas av betygsättning före, under och efter undervisningen. Många lärare planerar utifrån kunskapskraven istället för det centrala innehållet. Resultatet visar också hur lärare arbetar med kunskapskraven. I min diskussion problematiseras det faktum att lärarna planerar lektioner utifrån kunskapskrav istället för centralt innehåll. Vidare diskuteras att betyg och behov inte alltid faller samman samt hur betyg påverkar dialogen och återkoppling lärare till elev.

Nyckelord: Musik, musikundervisning, undervisning, betyg, bedömning, påverkan

Abstract

Author: Adam Ekholm

Title: High school teacher's assessments in music

As a future high school teacher in the subject of music, interest in grades, its impact and importance for the profession, created this essay. Therefore, the purpose of the study is to investigate how the grades of high school affects the teaching of music teachers. How does the music teacher work with assessments in the classroom? How is music teacher's teaching affected by assessments?

The study is based on a qualitative approach. Through interviews with certified music teachers active in the new grade system, the results show that many high school teachers in music are influenced by grades before, during and after their lessons. Many teachers plan on the basis of knowledge requirements instead of the core content. The result also shows how teachers work with the knowledge requirements. In my discussion, the fact that teachers plan lessons based on knowledge requirements instead of central content is problematized. Furthermore, it is discussed that grades and needs do not always coincide and also how grades affect the dialogue and feedback, teacher to student.

Keywords: Music, Music Education, Teaching, Grades, Assessment, Impact

Innehållsförteckning

INLEDNING	8
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	9
3. LITTERATURGENOMGÅNG.....	10
3.1 SUMMATIV BEDÖMNING – BEDÖMNING AV LÄRANDE.....	10
3.1.1 Varför summativ bedömning?	10
3.1.2 Formativ bedömning – bedömning för lärande.....	11
3.2 BEDÖMNING I MUSIK	11
3.2.1 Typer av bedömande lärare samt validitet.....	13
3.3 STYRDOKUMENT	14
3.3.1 Utvärdering av den nya betygsskalan samt dess kunskapskrav	14
3.3.2 Gymnasiet.....	15
3.3.3 Betygen D och B samt betygsättning	16
4. METOD	17
4.1 VAL AV METOD – KVANTITATIV OCH KVALITATIV METOD.....	17
4.1.1 Kvalitativ intervju	18
4.1.1.1 Semi-strukturerad intervju.....	18
4.2 URVAL	19
4.2.1 Informanter	19
4.3 STUDIENS GENOMFÖRANDE	20
4.4 BEARBETNING AV DATA OCH ANALYS	21
4.5 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET: RELIABILITET OCH VALIDITET	22
4.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	23
5. RESULTAT.....	25
5.1 BETYGENS PÅVERKAN PÅ LÄRAREN.....	25
5.1.1 Kunskapskrav som styrande dokument.....	25
5.1.1.1 Tydlighet, feedback och att luta sig emot – en effekt av tydliga kunskapskrav.....	27
5.1.2 Centrala innehållets påverkan på undervisningen.....	30
5.1.3 Tidskrävande.....	32
5.2 TÄCKER KUNSKAPSKRAVEN VAD EN MUSIKER BEHÖVER?.....	33
5.3 LÄRARENS ARBETSPROCESS KRING BETYG OCH BEDÖMNING	35
5.3.1 Före undervisning	35
5.3.2 Under undervisning.....	37

5.3.3 Efter undervisning.....	38
5.4 KUNSKAPSKRAVENS PÅVERKAN PÅ DEN KONSTNÄRLIGA FRIHETEN	39
5.5 GYMNASIESKOLA UTAN BETYG.....	41
6. DISKUSSION.....	44
6.1 CENTRALA INNEHÅLLETS PÅVERKAN PÅ UNDERVISNING	44
6.2 DIALOGEN LÄRARE ELEV – FOKUS PÅ BETYG ELLER MUSIKALITET?	45
6.2.1 Lärarens yttre motivation: betyg.....	46
6.3 PROFESSIONELLA LÄRARE	47
6.3.1 Lärares attityder till bedömning.....	47
6.3.1.1 Konstnärlig frihet och betyg	48
6.4 SAMMANFATTNING	48
6.5 VIDARE FORSKNING.....	49
7. REFERENSLISTAN.....	51
BILAGA 1	55

Inledning

Med ett ökat fokus på nationella mätningar och detaljerade kunskapskrav ska dagens gymnasielärare jobba aktivt med att bedöma elever, utifrån dessa riktlinjer. Betyg är ett hett ämne och för inte så länge sedan infördes en ny betygsskala i landet. Betygsskalan har fem godkända steg (A, B, C, D, E) där den tidigare endast hade tre (G, VG, MVG), betygsskalan uppgraderas alltså med fler steg. Jag som musiker och blivande musiklärare har funderat över bedömning i just musik och hur kunskapskrav och betyg påverkar dagens musikundervisning. Gör fler steg och *tydligare* krav arbetet lättare eller svårare för musikläraren och hur jobbar musiklärare med dagens betyg?

En artikel i Lärarnas Tidning med några år på nacken fångade min uppmärksamhet. Rubriken löd *Nästan bara nackdelar med betyg*. Jag började fundera närmare över varför vi har betyg i skolan och hur betyg i sig faktiskt påverkar läraryrket. Vidare i tidningsartikeln nämner skribenten Björn Andersson (2002, maj) att han inte önskar en betygsskala med fler steg än de som fanns år 2002, han menar att det gör det mätbara till det viktiga och att fokus då tas från det mest väsentliga: lärandet. År 2011 infördes den nya betygsskalan med fler steg, har det gjort att det nu är mer fokus på det mätbara, hur påverkas egentligen läraren av att konstant behöva tänka på bedömning?

Jag vill med denna studie dels undersöka det nuvarande betygssystemet för att själv få en bättre insikt i hur det fungerar men också för att höra verksamma gymnasielärare i musik berätta om sina upplevelser för att ta reda på hur betyg påverkar deras vardag.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur betyg på gymnasiet påverkar lärarens musikundervisning. Jag vill undersöka betyg i relation till gymnasielärarens planering samt genomförande av lektioner, för att förstå hur betyg påverkar lärarens arbete.

Studien har följande forskningsfrågor:

- Hur arbetar musikläraren med bedömning för betygssättning i undervisningen?
- Hur påverkas musiklärarens undervisning av betygssättning?

3. Litteraturgenomgång

3.1 Summativ bedömning – bedömning av lärande

Christian Lundahl (2011) förklarar summativ bedömning såhär ”Summativa bedömningar är bedömningar, som sammanfattar (summerar) elevens kunskapsnivå i förhållande till något kriterium, till exempel en betygsskala, ett statistiskt värde eller en norm” (s. 10). Summativa bedömningar är till för att sammanfatta en elevs prestation under en viss tid för att sedan kunna sätta ett mätbart betyg på eleven i form av en bokstav. Kort beskriver Alm (2015) att summativa bedömningar syftar till att sammanfatta elevens resultat för att kunna ge ett betyg antingen i en kurs eleven har gått, till exempel, eller på en uppgift.

Summativ bedömning kan enligt skolverket (2012) peka på en typ av bedömning som inte har till syfte att hjälpa elevens lärandeprocess, t.ex. slutbetyg och betygsättning i gymnasiet.

I rapporten *Betygens geografi* (2015) framgår forskning om lärares attityder till betyg och betygsättning. Lärare upplever bland annat den summativa bedömningen som problematisk. Kunskap förändras över tid, betygen kan vara missvisande. Det framgår att lärare betygsätter olika, trots standardiseringar samt väger in elevbeteenden. Det framgår även att det kan finnas en krock mellan elevens behov och betyg, ett underkänt kanske inte gynnar en elev men enligt kraven och reglerna är det ett måste just för stunden. Politikens standardiserande bedömning strider dessutom mot lärarnas formativa bedömning, enligt undersökningen.

Enligt Alm (2015) bygger summativ och formativ bedömning på varandra och är därför inte varandras motsatser. Lundahl (2011) styrker detta och skriver att summativa och formativa bedömningar kompletterar varandra. Vilken bedömning som används styrs av vad syftet är med bedömningen.

3.1.1 Varför summativ bedömning?

Skolverket (2016b) menar att ”betyg kan fylla flera funktioner; en urvals-, en informations-, en kontroll-, en motivations- och en disciplinfunktion” (s. 22). Det finns också en relation till samhällets ekonomiska och politiska behov samt ”den enskildes behov av kunskap”.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska utbildningen i gymnasieskolan ”utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet och en bas för rekrytering till högskolesektorn” (kap 15, 3§). I nuläget summeras ”basen” som eleven söker vidare till högskolan på genom dagens betygsskala, A-E eller F. I vissa fall, som vid sökning till musikhögskolan, görs även intervju och antagningsprov utöver slutbetygen.

3.1.2 Formativ bedömning – bedömning för lärande

Alm (2015) skriver att under senare år har fokus flyttats från summativ bedömning till formativ bedömning, också kallat *bedömning för lärande* eller *lärande bedömning*. Han förklarar att formativ bedömning utgår från tre frågeställningar:

- Var är eleven?
- Vart ska eleven?
- Hur hjälper jag eleven till målet?

Alm (2015) fortsätter och skriver att bedömningarna som görs är till för att föra eleven framåt i sitt arbete, snarare än att mäta och rangordna elever mot varandra. Alm poängterar också att feedback inte är formativ i sig, utan att det beror på hur det utförs. Det går inte endast att poängtera en elevs prestation, utan det måste också till något typ av vägledning som leder eleven framåt. Det är viktigt att eleven vet målet med uppgiften, alltså vart hen är på väg.

Lundahl (2011) menar att förutom att formativ bedömning ska utveckla elevens kunskap utvecklas även lärarens undervisning i utbildningsprocessen.

3.2 Bedömning i musik

”Bedömningsförmåga är en grundläggande aspekt av musikalisk kompetens” (Zandén, 2010, s. 56). Enligt Skolverket (2012) är det viktigt att informera eleven var hen befinner sig och vad hen ska göra för att gå vidare. Det är i detta skede viktigt att prata om elevens musikaliska prestationer snarare än att prata om betygsstegen. I dokumentet *Bedömningsstöd i musik* från Skolverket (2012) står att om läraren pratar med eleven om summativa betyg så kan det få eleven till att bli mer yttre motiverad i musikämnet. Det gör också elever mer oförmögna att göra egna val. Istället för att eleven frågar läraren hur man utvecklas musikaliskt blir eleven mer fokuserad på betyget och undrar

snarare vad som behövs för att få ett högre betyg. En stark betoning på de summativa betygen under elevens utveckling kan också dämpa den livslånga lusten att lära, vilket skollagen (SFS 2010:800) säger att utbildning inom skolväsendet ska främja.

Yttre motivation, som Pink (2009) kallar det, där personens handling styrs av belöning eller bestraffning, fungerar kortsiktigt men kan göra skada på lång sikt, enligt Pink. Som Skolverket (2012) nämner ovan håller Pink med om att yttre motivation gör att fokus hamnar på belöning, i detta fall betyg, istället för på uppgiften. Om sedan den yttre belöningen uteblir sänks motivationen, även om eleven tidigare har varit intresserad av uppgiften. Motivationen kan alltså sänkas på grund av att det summativa, betygen/belöningen, kom på tal. Kort sagt innebär inre motivation att personen drivs av uppgiften snarare än belöningen. Mer om det och varför det är att föredra över yttre motivation, i många fall, finns att läsa mer om i *Drive* författad av Daniel H. Pink (2009). I *Drive* skriver Pink om hur man uppnår inre motivation. Tre huvudrubriker tas upp och förklaras:

- *Självstyre* – ha förmågan att kunna bestämma själv var, med vem, när och hur du vill utföra en uppgift.
- *Mästerskap* - viljan att bli bättre och bättre på något som spelar roll, oftast för en själv.
- *Syfte* – Tydliga mål, vara del av en större helhet.

Med dessa tre ledord menar Pink (2009) att, om de finns till hands, så finns en inre motivation att lösa en uppgift.

Något som genomgående uppkommer i skolverkets texter om betyg och bedömning i musik är att läraren ska hjälpa eleven att utveckla sitt ansvarstagande samt att läraren ska ge eleven återkoppling som hjälper eleven vidare i sitt lärande. Zandén (2010) menar att lärarens förmåga att ge eleven återkoppling och bedömning är en kritisk faktor för lärande. Skolverket (2012) påpekar vid ett flertal tillfällen värdet av återkoppling, där målet är att läraren ska hjälpa en elev framåt genom bedömning av lärande och utveckla dennes omdömesförmåga samt främja självständighet.

Enligt Skolverket (2011) är det viktigt att ta reda på i bedömningen vad elever redan kan innan man som lärare påbörjar ett nytt moment eller uppgift, alltså var eleven redan befinner sig i förhållande till målen.

Betygssättning i musik är krävande enligt Skolverket (2012) och det är lätt att stirra sig blind på kunskapskraven. Det gäller att ha en ”helhetsyn på musikskapande och

musicerande som en konstnärlig uttrycksform. Det gäller att inte bara bedöma kriterier och kunskapskrav utan att göra sina bedömningar av helheten *med hjälp* av dessa” (Skolverket, 2012, s.12).

Enligt Carlgren (2002) är det lätt hänt att det blir mycket fokus på kriterier i målrelaterade betygssystem. Det är lätt att de också ersätter kursplanen menar hon, inte minst i planeringen. Det centrala innehållet kan alltså komma i skymundan för att fokus hamnar på de detaljerade kunskapskraven. Skolverket (2012) visar på att det finns forskning som pekar på att ”kunskapskrav som definierar betygsnivåer tenderar att dominera lärares och elevers uppfattningar av ett ämnesinnehåll och syfte” (s. 15). Det krävs professionalism från lärarens sida för att ”inte se kunskapskraven som undervisningens mål.” För att uppnå professionellt omdöme krävs kollegialt samarbete kring bedömning samt att läraren och eleven gör kunskapskraven till musikaliskt hantverk.

Bengt Olsson (2010) menar att det kan finnas en motvilja att sätta betyg i musik eftersom det kräver kunskap på ett djupt plan. Olsson (2010) problematiserar summativa betyg inom musik och menar att det finns mer än bara ”bra eller dålig konst”. Han menar att estetisk kunskap innefattar mer emotionella och kreativa kunskaper än många av kärnämnen, t.ex. matematik.

Enligt *Nationella ämnesutvärderingen i musik* (Skolverket, 2015) har ämnet en subjektiv natur vilket inte gör det helt lätt att bedöma i ämnet. Kunskapskraven innehåller begrepp som inte alltid är lätta att definiera eller att via dem, ge en objektiv bedömning på elevers prestationer.

3.2.1 Typer av bedömande lärare samt validitet

Enligt Jönsson (2013) finns olika typer av bedömande lärare.

- *Intuitiva läraren* – Har en känsla om eleven, har svårt att formulera kunskapsomdömen
- *Bevissamlaren* - Samlar gärna skriftliga eller liknande "bevis", allt som kommer upp i olika sammanhang om elever
- *Den systematiska planeraren* - Planerar sin bedömning. Fokuserar bedömningarna på att hjälpa elever framåt, bedömningen görs i första hand i formativt syfte. Tar med i bedömningen det som är relevant.

För att en bedömning ska ha hög validitet krävs att den utgår från kursplanerna och att endast det som är relevant för målet ska bedömas. Andra aspekter ska inte vägas in, så som beteende (Jönsson, 2013).

3.3 Styrdokument

År 2011 infördes den nya betygsskalan lgr 2011. Fler riktlinjer, kunskapskrav, infördes för vad som skulle bedömas än det tidigare systemet Lpo 1994. Enligt Jönsson (2013) ökar det tillförlitligheten att utgå från detaljerade anvisningar när man bedömer, vilket det i jämförelse med det förra betygssystemet har.

Med den nya betygsskalan menade regeringen att motivation skulle öka hos eleverna, i och med tydligare krav med fler steg. Det blev inte längre ett lika stort hopp till ett högre betyg, att det blev närmare till nästa steg i skalan skulle motivera eleven att försöka ta sig dit.

Skalan skulle också ge eleverna tydligare information och vara mer rättvisande, mer likvärdigt, än det tidigare systemet i och med fler, tydligare och mer preciserade krav. (Skolverket, 2016b)

3.3.1 Utvärdering av den nya betygsskalan samt dess kunskapskrav

Enligt en undersökning gjord av Skolverket (2016b) tycker majoriteten av lärarna på högskoleförberedande program att kunskapskraven i GY 2011 är otydliga. Enligt samma undersökning menar två tredjedelar av lärarna att det finns ett stort tolkningsutrymme kring kunskapskraven och hur de är formulerade med dess värdeord, framförallt mellan de olika betygsnivåerna.

Enligt en intervju med Per Måhl (Skolvärlden, 2015) är det i slutändan upp till läraren att tolka dessa värdeord och att inte stirra sig blind på dem. En intervjuad musiklärare i undersökningen från skolverket (2016b) säger att fler steg är att föredra då man i det förra betygssystemet från 1994 bland annat använde sig av VG+ och MVG-, vilket inte syntes på slutbetyget. Läraren menar också på att alla elever är unika vilket gör bedömning svårt.

En annan musiklärare i studien tycker att balansen teori och musicerande är skev, där det är övervägande fokus på de teoretiska aspekterna i musikkurser där kraven är höga, medans kraven kring att musicera, praktiskt, är låga. Musik är ett praktiskt ämne och mer fokus skulle ligga just på det praktiska, menar läraren (Skolverket, 2016b).

Sten Svensson (2015) skriver om ett glapp mellan styrdokument och lärares betygssättning, det är problematiskt, påvisar forskning. Han menar att det:

... finns flera studier som kritiserar betygens ökade inflytande över lärarnas pedagogiska arbete. Framförallt är det gränsen för godkänt som problematiseras men även hur betygen tar tid och fokus från lärarens pedagogiska arbete (Svensson, 2015).

Enligt undersökningen gjord av Skolverket (2016b) upplever lärare höjda men delvis rimliga krav. I undersökningen står också att ett betygssystem som både gynnar lärarens professionella tolkningsutrymme och en likvärdig betygssättning är svårt.

3.3.2 Gymnasiet

Inom varje gymnasial inriktning (program) finns examensmål som berättar vilka övergripande kunskaper en elev ska utveckla under sina tre år. På gymnasiet finns det olika kurser som en elev går för sitt valt valda ämne. Under ämnet musik, som är en inriktning under det estetiska programmet, finns bland annat kurserna INSÅ (instrument och sång), ensemble och musikproduktion med flera. Vissa kurser har även flera steg, t.ex. INSÅ 1, 2 och 3. I varje kurs finns *kunskapskrav*, som hittas i läroplanen (Skolverket, 2017a), där det står vad en elev ska ha uppnått för att få ett visst betyg vid slutet av en kurs. För varje kurs finns också ett *Centralt innehåll*. Här står moment som kursen ska innehålla men som inte bedöms. Detta är centrala riktlinjer för kursens innehåll. Nedan har jag valt att ta med några utdrag från skollagen (SFS 2010:800) kap 15 som beskriver gymnasiets betygsskala.

23 § Betyg för godkända resultat betecknas med A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E.

Betyg för icke godkänt resultat betecknas med F.

24 § Som betyg på en kurs ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg ska bestämmas med hjälp av de kunskapskrav som har föreskrivits för en kurs.

27 § Om det saknas underlag för bedömning av en elevs kunskaper på grund av elevens frånvaro, ska betyg inte sättas.

I Kap 3 står följande:

15 § Eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen.

17 § Den som har beslutat betyget ska på begäran upplysa eleven och elevens vårdnadshavare om skälen för betyget.

En elev har rätt till att få ett betyg motiverat. Enligt skolverkets hemsida ska eleven veta redan innan betyget sätts vad betygen kommer att hamna på.

Ett betyg ska inte komma som en överraskning för en elev. Läraren behöver kunna förklara på vilka grunder ett betyg sätts och stimulera och ge elever återkoppling i skolarbetet. Om en elev eller elevens vårdnadshavare ändå vill få information om skälen för ett betyg har ni rätt att få det av läraren som satt betyget. Det är däremot inte möjligt att överklaga ett betyg. (Skolverket, 2017b)

Klapp (2017) påpekar att betyget är endast ”ett mått på elevens kunskaper ställda i relation till kunskapskraven” (s. 5). Klapp tar ett exempel och skriver i sin artikel att lärare inte kan ta in i betyget om en elev lämnar in arbeten i tid eller inte. Elevens engagemang, motivation eller intresse ska inte vägas in i betygen. Ett arbete som lämnas in i tid ska alltså bedömas utifrån samma kriterier som ett som inte lämnas in i tid.

3.3.3 Betygen D och B samt betygsättning

Att sätta betyg är en myndighetsutövning och de sätts utifrån kunskapskraven. Enligt Skolverket (2016a) ska ”Lärare ska enligt läroplanen vid betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om en elevs kunskaper i förhållande till kunskapskraven och allsidigt utvärdera dessa kunskaper. Den informationen kan bestå av enskilda bedömningsunderlag i form av exempelvis muntliga och skriftliga redovisningar, filmer, praktiska arbetssituationer, laborationsrapporter eller prov” (s. 9). Skolverket (2016a) menar också på att en bedömning senare under kursens gång är av högre värde och det oftast speglar elevens kunskaper bättre, då eleven förhoppningsvis har utvecklats och lärt sig något.

För betygen B och D finns inga preciserade kunskapskrav. För att få ett B till exempel måste eleven uppfylla alla kunskapskrav under betyget C samt till övervägande del kunskapskrav i betyget A. Samma gäller betyget D, allt under E och övervägande C. Det gäller alltså att elever är närmare det högre betyget för att eleven ska få ett B eller D. Det är dock av värde att ta in vilka kunskapskrav samt det enskilda kunskapskravets omfattning som eleven klarat av och inte bara se till kvantiteten (Skolverket, 2016a).

4. Metod

Eftersom jag vill komma åt musiklärares tankar på ett djupgående plan har jag valt kvalitativ intervju som metod för att besvara mina frågeställningar. Enligt Bryman (2011) finns två typer av kvalitativ intervju, ostrukturerad och semi-strukturerad. Jag har valt att använda mig av semi-strukturerad intervju, längre fram i kapitlet kommer en jämförelse mellan de två. Kapitlet inleds med en förklaring och jämförelse mellan kvalitativ och kvantitativ metod och varför just kvalitativ metod lämpar sig för att uppfylla mina syftesbeskrivningar. Därefter beskrivs studiens genomförande, urval av informanter samt hur jag har analyserat min insamlade data. Sist problematiserar jag studiens reliabilitet och validitet samt diskuterar etiska överväganden.

4.1 Val av metod – kvantitativ och kvalitativ metod

”Kvantitativa metoder omfattar mer eller mindre matematiskt avancerade tillvägagångssätt för att analysera siffror och uppgifter som kan betecknas med siffror” (Eliasson, 2006, s. 28). Enligt Fangen och Sellerberg (2013) säger kvantitativ forskning någonting om ett fenomenets omfattning samt om det finns samband dem emellan. Vill forskaren undersöka större grupper och hitta samband mellan dessa passar alltså kvantitativ forskning utmärkt. Till sin forskning kan man samla in data på egen hand eller använda sig av data som är insamlad av andra. Egna insamlade data heter *primärdata* och data insamlad av andra heter *sekundärdata*. Exempel på vanliga kvantitativa metoder är enkät och intervjuundersökningar. Genom kvantitativ metod är svaren från informanterna oftast utan djup och det är snarare mängden svar som räknas för att resultatet av en undersökning ska bli rättvis (Eliasson, 2006).

Enligt Eliasson (2006) passar kvalitativ metod bäst när ”det gäller att komma åt sammanhang som kräver förståelse och som inte uppenbarar sig på en gång utan blir tydliga undan för undan” (s. 27). I en kvalitativ metod är det av större vikt att informantens tankar och åsikter tas om hand. Det finns också utrymme för att gå utanför ramarna och ställa följdfrågor vilken kan gynna forskarens intresse.

Inom kvalitativ forskning är de vanligaste forskningsmetoderna observation och intervju. Vid observation observerar forskaren en miljö och dokumenterar på något sett vad som händer, i förhållande till vad forskaren är ute efter och ser under observationen. Forskaren

har möjlighet att påverka miljön på olika sätt, från deltagande till helt passiv (Eliasson, 2006).

Kvalitativ intervju lämpar sig till min studie eftersom jag är ute efter mina informanternas egna tankar och åsikter samt vill ha friheten att ställa följdfrågor, i nästa avsnitt beskrivs intervju som metod. Holme och Solvang (1997) beskriver syftet med kvalitativ metod såhär:

Om vi ska kunna förstå den situation som individer, grupper eller organisationer befinner sig i så måste vi försöka komma dem inpå livet. Det är just det som är syftet med kvalitativa tillvägagångssätt (s. 92).

4.1.1 Kvalitativ intervju

För att komma åt så mycket av lärarens egna åsikter och tankar kring mitt syfte kommer jag att använda mig av kvalitativ intervju, som till skillnad från kvantitativ metod är mindre strukturerad (Bryman, 2011). Mindre struktur ger informanten större frihet i sitt svar. Enligt Bryman (2011) finns det två olika varianter av kvalitativ intervju: ostrukturerade och semi-strukturerade. Enligt Eliasson (2006) liknar ostrukturerade intervjuer, också kallat djupintervjuer, ett vanligt samtal. Denna metod lämpar sig till tillfällen där forskaren endast utgår från en mycket öppen fråga eller ytterst få öppna frågor. Utifrån informantens svar kan intervjuaren spinna vidare med frågor för att få ut så mycket av informantens egna synsätt kring huvudämnet. För att informanten inte ska påverkas för mycket och för att intervjuaren ska få ut det svar som hen är ute efter krävs skicklighet. Under nästa avsnitt beskrivs semi-strukturerad intervju.

Intervjuer bör med fördel dokumenteras, gärna spelas in, men anteckningar kan användas om informanten ej ger samtycke till inspelning. Fördelen med att spela in intervjun är att det ordagrant går att citera informanten, vilket blir en svårighet om det endast finns skriftliga anteckningar, en nackdel är att det tar tid att transkribera (Eliasson, 2006).

4.1.1.1 Semi-strukturerad intervju

Semi-strukturerad intervju (även kallat halvstrukturerad intervju) hör också till släktet djupintervjuer. Denna intervjuform kan täcka in fler områden än vad ostrukturerad intervju kan, då intervjuguiden bör innehålla fler frågor. Däremot kanske inte samma djup nås, då det skulle ta för lång tid att gå på djupet på alla områden. En intervjuguide beskrivs

av Kvale (2009) som ”ett manus som mer eller mindre strängt strukturerar intervjuens förlopp. Guiden kan innehålla bara några av de ämnen som ska täckas, eller den kan vara en detaljerad sekvens av omsorgsfullt formulerade frågor” (s. 146).

Semi-strukturerad intervju passar mitt syfte då jag under mina intervjuer kommer att vilja ställa flera frågor till mina informanter samtidigt som jag vill kunna nå många av mina informanternas egna, djupgående tankar. Jag vill att mina informanter ska ha möjlighet att själva kunna spinna vidare och berätta hur deras undervisning påverkas av betyg på sätt som jag inte har tänkt på. Jag vill även kunna jämföra mina informanternas tankar med varandra, vilket en mer strukturerad form av intervju möjliggör (Bryman, 2011). Eftersom jag heller inte har någon stor erfarenhet som intervjuare men ändå vill gå på djupet blev semi-strukturerad intervju det självklara valet, då det enligt Eliasson (2006) krävs större skicklighet av intervjuaren vid en ostrukturerad intervju att föra samtalet på rätt väg. Vidare skriver Eliasson att även ”intervjuareffekten – den inverkan intervjuaren kan ha på den intervjuades svar – är större” (Eliasson, 2006, s. 27) vid ostrukturerad intervju.

Öppenheten som möjliggör samtal under intervjun gör att intervjuaren kan ställa följdfrågor eller förklara frågor som informanten ej förstår, samtidigt som den semi-struktur i intervjuguiden möjliggör jämförelse mellan informanter och att informanten delvis håller sig till ämnet. Detta gör att validiteten ökar för min studie.

4.2 Urval

Jag valde att intervjua fem stycken verksamma legitimerade gymnasielärare i musik. Lärarna är fördelade i två olika städer. Lärarna skulle helst undervisa elever i flera kurser inom ämnet musik samt både enskilt och i grupp för att kunna ta reda på om lärarna upplever skillnader i betygets påverkan beroende på ämne och/eller gruppstorlek. T.ex. så skulle en lärare kunna undervisa i ensemble/musikteori/musikproduktion och INSA för önskad effekt.

Mitt krav på mina informanter var att det skulle vara legitimerade gymnasielärare, aktiva lärare i dagsläget och då ha jobbat med betygssystemet från 2011.

4.2.1 Informanter

Nedan följer en presentation av mina informanter, jag har valt att inte innefatta när de tog examen, deras instrument eller genre på grund av konfidentiella skäl, även om det för vidare forskning kan vara intressant.

Lärare A är aktiv som musiklehrare i gymnasiet och är legitimerad. Läraren undervisar för tillfället i Gemu 1, Gemu 2, ArrKomp 1, ArrKomp 2, Gymnasiearbete, Inså 1 och 2, musikimprovisation och ensemble med körsång.

Lärare B är aktiv som musiklehrare i gymnasiet och är legitimerad. Lärare B undervisar i MuPro 1 och 2, LjudPro 1, inså 1 och 2, Digitalt Skapande samt ensemble med körsång.

Lärare C är aktiv som musiklehrare i gymnasiet och är legitimerad. Lärare C undervisar i INSÅ 1 och 2 samt estetisk kommunikation.

Lärare D är aktiv som musiklehrare i gymnasiet och är legitimerad. Lärare D undervisar i INSÅ och ensemble.

Lärare E är aktiv som musiklehrare i gymnasiet och är legitimerad. Lärare E undervisar INSÅ, ensemble med körsång, ensemble 2, musikimprovisation, GEMU 1, GEMU 2 och gymnasiearbete.

4.3 Studiens genomförande

Informanterna fick mail där det stod en kort presentation av mig själv samt studiens syfte och en förfrågan om att medverka i en intervju om min studie. I mailet stod också att samtalet skulle ta cirka 30 minuter, att de var anonyma samt att jag spelade in intervjuerna.

Jag mötte upp varje musiklehrare enligt överenskommelse på en plats där de hade möjlighet, en intervju hölls via "Google Hangout" på distans. Samtalet började med en kort förklaring om min studie och ganska snabbt gick vi över till mina frågor. Under intervjun utgick jag ifrån en intervjuguide (se bilaga 1) i tre delar. Första delen handlade om att ta reda på fakta om informanten, hur länge hen hade arbetat som lärare, huvudgenre och så vidare. Del två handlade om arbetsprocessen kring betyg och del tre om hur betyg påverkar läraren, båda dessa rubriker behandlade arbetet/påverkan före, under och efter undervisning. Under intervjun lät jag informanten prata en hel del, jag stack in med korta ledande frågor om det behövdes, i övrigt höll jag mig till min guide och hoppade över frågor om nödvändigt, till exempel om de redan besvarats under tidigare rubrik.

Intervjuerna spelades in genom min iPhone in i telefonens app. "röstmemo". Inspelningarna av intervjuerna har transkriberats och använts som underlag i resultatkapitlet.

4.4 Bearbetning av data och analys

Efter intervjuerna var gjorda transkriberades dem. Sedan läste jag igenom transkriptionerna, flera gånger rakt igenom. Jag valde att använda en enkel variant av "innehållsanalys" vid analysering av min data. Enligt Graneheim och Lundman (2004) finns ett antal riktlinjer att gå efter vid en innehållsanalys. Graneheim och Lundman menar bland annat att man bör bestämma om man kommer skriva om transkriptionens underliggande mening (latent content) eller om den faktiska synliga meningen i texten:

A basic issue when performing qualitative content analysis is to decide whether the analysis should focus on manifest or latent content. Analysis of what the text says deals with the content aspect and describes the visible, obvious components, referred to as the manifest content (Graneheim & Lundman, 2004, s. 106).

I detta fallet kommer jag att skriva mitt resultat om vad mina informanter säger, alltså vad som står i mina transkriptioner, vilket Graneheim Lundman kallar *manifest content*. Jag har sedan i mitt resultatkapitel gjort en så kallad *kodning* (Kvale, 2009) av mina transkriberingar där jag har kategoriserat min analys under olika rubriker och förklarar mina informanternas olika uttalanden med egna ord för att förtydliga innehållet i citaten. Min analysmetod tangerar Graneheim & Lundmans (2003) riktlinjer för innehållsanalys, nedan kommer en förklaring hur jag gick tillväga.

Jag genomförde min analys på så sätt att jag läste igenom transkriberingarna flera gånger för att få en helhetkänsla samt för att uppmärksamma relevanta delar. Det som var relevant för min studie plockades ut, dessa skrev jag ner i ett separat dokument. Slutligen skapade jag olika teman som sedan blev rubriker. De uppkom genom min analys där jag såg likheter eller skillnader mellan mina informanter kring ämnen som var kopplade till mina forskningsfrågor.

Under min analys gick jag fram och tillbaka mellan transkriptionerna för att dubbelkolla att jag fick med allt som var relevant samt för att eventuellt upptäcka nytt material att koppla samman.

Enligt Kvale (2009) kan forskare blanda olika analysmetoder och menar att många även ”gör intervjuanalys utan att följa någon specifik analytisk teknik” (s. 281). Kvale menar att kunskap kring ämnet spelar större roll än tillämpandet av specifika analystekniker. I mitt fall har jag tagit inspiration från befintliga metoder.

4.5 Studiens tillförlitlighet: reliabilitet och validitet

För att studien ska resultera i att bli så tillförlitlig så möjligt spelar flera faktorer in. Neuendorf (2016) nämner fyra påverkande faktorer, varav två som jag kommer att adressera: reliabilitet och validitet.

Reliabilitet visar på enligt Neuendorf hur tillförlitlig en studie är genom att den visar samma resultat, om studien skulle göras gång på gång, om igen och igen. Mätningen är inte värdefull om olika resultat uppkommer, menar hon. Kvale (2009) håller med och menar även att reliabilitet påverkas om huruvida intervjupersoner ger olika svar till olika intervjuare. Kvale menar dock att ”även om det är önskvärt att öka intervjuresultatens reliabilitet för att motverka godtycklig subjektivitet, kan en för stark tonvikt på reliabiliteten dock motverka kreativitet och variationsrikedom” (s. 296). Framförallt gäller detta kvalitativa metoder, så som intervju.

Jag ställde vid tillfällena ledande frågor under mina intervjuer samt frågor som inte stod med på min intervjuguide, vilket kan ifrågasätta studiens reliabilitet, till exempel om jag skulle göra om det igen och jag då inte hade ställde samma frågor vilket skulle kunna generera i nya svar. Däremot, som Kvale (2009) nämner, kan det hämma kreativiteten att vara för styrd och på så sätt i sin tur även påverka resultatet. Mäter jag med rätt instrument? Reliabilitet kan kopplas till om jag mäter med rätt metod, alltså intervju. I detta fallet, eftersom min studie vill åt lärares tankar, är det relevant. En observationsstudie hade också varit intressant för att se hur lärare jobbar med betyg praktiskt i undervisningen, däremot kan det vara svårt att pricka in de tillfällena då läraren jobbar med betyg under lektionen, vilket kan leda till att situationen blir konstlad med mig som närvarande forskare, vilket i sin tur kan påverka resultatet.

Validitet ställer snarare frågan om forskaren undersöker vad hen påstås undersöka. Mäter vi vad vi vill mäta? (Neuendorf, 2016). Validitet kan ha i mitt fall med t.ex. hur min intervjuguide är utformad. Mitt mål är att mäta lärarens upplevelser och få information om hur lärarna själva uppfattar sin undervisning, hur de påverkas av betyg i sin undervisning. Även kopplat till hur de arbetar med betyg. Med frågor till aktiva,

legitimerade lärare, som både rör påverkan i undervisningens alla steg försöker jag få en heltäckande bild av undervisningen kopplat till deras upplevelser. Öppenheten i en semistrukturerad intervju möjliggör följdfrågor samt möjlighet för forskaren att förklara frågor och begrepp som informanten ej förstått, samtidigt som den möjliggör jämförelse mellan informanter då den struktur som finns håller informanten till ämnet. Det gör att validiteten ökar. Däremot kan min professionalitet som forskare ifrågasättas i och med att jag är ovan intervjuare (Eliasson, 2006). För att komma åt rätt svar på djupet krävs ibland att forskaren också följer upp intressanta stoff samt håller informanten på banan. Eftersom jag har spelat in intervjuerna ger jag mina informanter en rättvis bild av deras svar samt motverkar en snedvrid tolkning av resultaten (Kvale, 2009).

Enligt Bryman (2011) syftar inte kvalitativ forskning på mätning i samma utsträckning som kvantitativ forskning vilket resulterar i att validitet och reliabilitet inte är lika aktuellt att beakta. Forskare med kvalitativ inriktning brukar därför inte lägga lika stor vikt på just det mätbara eftersom forskaren snarare är ute efter djupet.

4.6 Etiska överväganden

Under min studie har jag förhållit mig till vetenskapsrådets riktlinjer angående forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2017). Jag kommer här beskriva hur jag har förhållit mig till riktlinjerna samt förklara de fyra väsentliga riktlinjerna kortfattat nedan.

Vid tillfrågan om medverkan till min studie fick alla deltagare information via e-post om vad studien handlade om samt att all insamlade data endast skulle användas till forskningsändamål. Vid tillfrågan fick informanterna reda på exakt hur intervjun skulle gå till, hur lång tid det skulle ta och att de i mitt resultat skulle vara helt anonyma. Brevet var skrivet på ett sådant sätt att det framhävde att medverkan var frivillig. Alla mina informanter är över 18 år vilket endast kräver samtycke från personen i fråga, vilket de gav i sitt svar på e-post. Jag har valt att inte benämna namn eller kön i min studie på mina informanter, anledning är att det inte är relevant för resultatet och för att informanterna ska känna sig fria att uttrycka sig samt av konfidentiella skäl.

Under vetenskapsrådets riktlinjer finns fyra huvudkrav, kortfattat beskrivet är dessa:

1. *Informationskravet* – Forskaren ska lämna uppgifter om studiens syfte och meddela att medverkan är frivillig.

2. *Samtyckeskravet* – Forskaren skall se till att samtycke ges samt att inga negativa följder uppstår om de vill avbryta sin medverkan.
3. *Konfidentialitetskravet* – Etiska känsliga uppgifter bör hållas skyddade.
4. *Nyttjandekravet* – Insamlade uppgifter och data får icke användas för icke-vetenskapliga syften.

Intervjuerna i form av digitala inspelningar eller vad som sades under intervjuerna har inte spridits i någon form utanför intervjun. Jag spelade in intervjuerna av anledningen att kunna citera ordagrant samt för att förmedla resultatet så rättvist som möjligt gentemot vad som sades under intervjuerna.

5. Resultat

Här presenteras resultaten av mina kvalitativa intervjuer. Resultaten presenteras under rubriker som skapats utifrån intressanta iakttagelser under kodningen av mina transkriberade intervjuer samt utifrån mina frågeställningar.

Enligt de flesta av mina informanter har betyg och bedömning en stor plats i undervisningen både före, under och efter. Flera utav lärarna som jag har intervjuat påstår att de utifrån kunskapskraven planerar sina lektioner.

5.1 Betygens påverkan på läraren

Under denna rubrik redovisas resultatet kring hur betyg påverkar lärarens undervisning. Utifrån mina intervjuer kunde jag dra slutsatsen att mina informanter är högst påverkade av betyg sin undervisning, även i sitt förarbete och efterarbetet.

5.1.1 Kunskapskrav som styrande dokument

Hur mycket styr betygen egentligen? Flera av mina informanter utgår från kunskapskraven när de planerar sina lektioner, i någon utsträckning.

Lärare C tycker att kunskapskraven har sina positiva och negativa sidor när det kommer till hur de styr kurserna i musik. Hen tycker att kunskapskraven gör så att vi får en hyfsat likvärdig utbildning på gymnasieskolorna på nationell nivå. Hen menar bland annat att lärare med samma ämnen får samma idéer gällande undervisningsinnehåll utifrån hur kunskapskraven är utformade.

Lärare C: Det är bra att vi har en likvärdig utbildning, på det sättet att man gör på det sättet med kunskapskrav och så. Det gör ju att det blir en semilikvärdig utbildning och det märker jag faktiskt för när jag pratar med kollegor som jobbar med samma ämnen som jag så är det oftast som att vi får exakt samma idéer fastän jag inte har blivit utbildad att undervisa i estetisk kommunikation.

Lärare C:s undervisning hade förmodligen lagts upp på ett annat sätt om hens undervisning inte var styrt av kunskapskrav, hen känner sig väldigt styrd i sin yrkesroll. Hen menar att hen vill ge möjlighet till alla elever att få ett bra betyg, vilket å andra sidan kanske inte alltid hjälper eleven framåt i dennes utveckling. En specifik elev kanske egentligen behöver få till en grundläggande sångteknik, men läraren hinner inte med att

jobba på just det eftersom alla andra krav ska hinnas med. Eleven kan då fortfarande få ett A eftersom alla kunskapskrav finns på plats, men eleven blir egentligen inte bättre på att sjunga, menar hen.

Lärare C: Jag vill ge alla elever möjlighet till bra betyg oavsett om det är det dem behöver eller inte som står i kunskapskraven, och *det* är komplext. I ämnen som INSÅ till exempel där mycket handlar om elevens egna, personliga utveckling, så är det kanske inte alls det dem behöver ibland. Betygen på så sätt styr ju mycket, jag blir ju väldigt styrd i min yrkesroll.

Lärare A tycker att betyg och kunskapskrav är bra i största allmänhet. Betyg har påverkat hens arbete konkret genom att man bland annat behöver komma in med noter tidigt i INSÅ. Hen jämför med sina tidigare arbetsplatser där hen först har kunnat fokusera på det speltekniska, att komma igång och spela först. Hen menar på att på kulturskolan till exempel kan man skraddarsy undervisningen mer.

Kunskapskraven gör att eleven blir bredare inom ämnet vilket Lärare A ser som positivt. De påverkar också att elever som är bra tekniskt och gehörsmässigt måste lägga ner mycket tid på noter för att inte betyget i INSÅ ska dras ner.

Lärare A: Man kan skraddarsy en undervisning på ett tydligare sätt på en kulturskola, men här är det också så att kunskapskraven är att dem måste vara hyfsat breda, så där påverkas det helt klart. Man måste komma in med noter direkt, det är inte alltid helt naturligt.

Lärare A fortsätter och poängterar att många av de saker som hen vet är viktigt att kunna som musiker står med i kunskapskraven. Hen menar också att man kan trycka extra på vissa delar och hänvisa till kunskapskraven, som ett stöd för läraren.

Lärare A: Saker som jag vet är viktiga av erfarenhet som lärare och musiker dem står oftast i kunskapskraven och dem [eleverna] behöver fixa det för att få ett schyst betyg. Notläsning är en av dem sakerna och teoretisk förståelse, kunna hitta på sitt instrument ordentligt, det är viktigt och det kan man inte slarva med och nu kan man trycka på att det är viktigt på ett annat sätt.

Lärare B går igenom kunskapskraven i planeringsfasen av en kurs. Hen vill gärna träffa in så många meningar ur ett stycke i kunskapskraven som möjligt i sina uppgifter. Lärare B menar att hen måste kunna godkänna ”någons alla meningar” men att det är svårt att lägga fokus på alla meningar lika mycket.

Lärare B: Då påverkar det som i att jag oftast lägger upp uppgifterna efter ett specifikt stycke där jag vill träffa in alla meningar, så många som möjligt av dem, i varierande grad. Sen blir det ju lite sådär jättesvårt att lägga totalt fokus på exakt varje mening. Men det blir ju det, Jag måste kunna godkänna någons alla meningar på dem grejerna.

Lärare B klistrar ibland in kunskapskraven högst upp i sin planering. Eftersom hen också har samma elever i olika ämnen försöker hen effektivisera undervisningen genom att klistra in kunskapskrav som berör samma område om möjligt.

Lärare B: Ibland så börjar jag med att klistra in kunskapskravet som något slags bibelord längst upp i min planering för en uppgift eller ett projekt. Jag har ju tre olika kurser som jag har samma elever i och då kanske jag sätter in alla tre olika kurserna, alltså kunskapskrav som berör samma kunskapsområde. Det ska inte kännas som dem ska göra samma sak tre gånger i kurserna, dem ska ändå kunna få en överblick.

Lärare E säger att kunskapskrav och betyg påverkar hens undervisning ganska mycket. Hen kan tänka ut flera lärorika projekt som skulle vara roliga men som kanske inte passar en undervisning enligt skolverkets krav. I tanken finns alltid ”hur ska det här mätas?”

Lärare E: Det [betyg] påverkar mig ändå ganska mycket, för jag måste hela tiden tänka på det, jag kan liksom aldrig släppa det, vad jag än vill göra, det mest fantastiska projekt som jag skulle vilja göra med mina ensembler och mina elever så måste jag ändå hela tiden, tyvärr, tänka på ”hur ska det här mätas då?”

Lärare D tycker betygsättning är jobbigt och är inte bekväm med det. Hen vill gärna se varje individs förutsättningar och utgå från det. Hen vill kunna belöna elever för hårt slit med högt betyg, t.ex. en elev som från början inte kunde spela alls men har gjort en lång resa under studietiden. Lärare D tycker heller inte om att läsa sig till kriterier.

Lärare D: För mig så tycker jag det mestadels är jobbigt att sätta betyg. Jag tycker egentligen inte så mycket om att värdera människor från det, utan jag vill gärna se utifrån varje individs förutsättningar och dem tar till vara på sina möjligheter att utvecklas. Det är inte alltid man kan sätta ett så högt betyg som man önskar på någon som kanske aldrig har spelat eller kanske har det jobbigt och får inte belöning för det slit man lägger ner. Därför är jag inte så bekväm med att sätta betyg.

5.1.1.1 Tydlighet, feedback och att luta sig emot – en effekt av tydliga kunskapskrav

En tydlig effekt av att kunskapskraven i gy-2011 är relativt specifika gör att läraren behöver vara tydlig med var eleven ligger i förhållande kraven, för eleverna och sin egen

skull, enligt flera av mina informanter. Samtidigt kan också läraren luta sig mot kunskapskraven när det kommer till betygsättning för att berättiga betygen som sätts. Lärare C berättar att hen diskuterar tillsammans med sina elever hur de ska lägga upp kursen, dels för att eleverna ska veta vilka krav som ställs på dem, men också för att det ska bli lättare för hen att bedöma och sätta betyg.

Lärare C: ...sen så kommer eleverna och då brukar jag ha en diskussion om vad dem vill göra och sedan försöker jag göra en kombination av deras önskemål så att det känns som dem får möjlighet att vara delaktighet i kursplaneringen. Det brukar vara ganska mycket samma saker som jag tänker och dem tänker, men det är bara själva utformningen hur man visar hur man når dem här kunskapskraven som jag får styra lite, så att det blir lätt för mig att bedöma.

Lärare C fortsätter och berättar att hen ofta pratar om värdeorden och förklarar kunskapskraven för eleverna. Hen jobbar mycket för att eleverna ska förstå innebörden i värdeorden. Hen går igenom sina tolkningar tillsammans med eleverna stämmer av med dem regelbundet.

Lärare C: Under lektionstid försöker jag förklara kunskapskravens värdeord. Jag försöker förklara mycket såhär ”amen va bra nu jobbar vi med det här kunskapskravet, det är ju superbra, men vi behöver tänka lite mer utförligt kring det här, vill du förklara lite då”.

Trots att Lärare C pratar mycket om både kunskapskrav och värdeord med eleverna är kunskapskraven ”som grekiska” för dem, menar hen. Hen lägger mycket tid på att förtydliga för eleverna vad kunskapskraven menar och har gjort fina färgglada papper som är kopplade till kunskapskraven i Estetisk Kommunikation. I INSÅ har hen till och med satt upp ordet *interpretation* på väggen, ett ord som står med i kunskapskraven och som hens elever har svårt att förstå, vilket fortfarande inte hjälper eleven. Eleverna brukar ofta inte tycka att betygen eller bedömningarna är orättvisa, trots okunskap kring kunskapskraven.

Lärare C: I Estetisk Kommunikation har vi gjort en helt nytt sånt här färgglatt papper, där jag har förklarat vad vi gör och kopplat det till kunskapskraven, förklarat med andra ord. Det krävs väldigt många gånger av förtydligande för att det ska nå fram. Många begrepp som aldrig går in fast jag tar upp och förklarar dem varannan lektion, *interpretation* är ett typiskt sånt begrepp i INSÅ. Helt omöjligt för dem, satt upp det på väggen, fortfarande helt omöjligt för dem.

Lärare A lägger ner mycket tid på att skriva utförlig skriftlig feedback som eleverna får ta del av. Hen är noga med att inte betygsätta uppgifter och tycker att det är viktigt att

vara tydlig med var en elev ligger och vad dem ska göra för att komma vidare. Läraren har själv skapat en matris som utgår från kunskapskraven och jämför elevers prestationer med denna regelbundenhet.

Lärare A: Jag går igenom titt som tätt med mig själv var de ligger i matrisen, vilka saker, hur långt dem har kommit upp och sen så kommunicerar jag det med eleven, dels i skrift alltid och ganska mycket. Det gäller att vara tydlig med var dem och ligger och vad dem ska göra för att behålla prognosen eller komma högre.

Lärare A fortsätter påpeka vikten av tydlig feedback och att formativ bedömning lämpar sig bra för de olika musikkurserna. Hen tycker det är viktigt, återigen, att vara tydlig för eleven och berätta vart dem är på väg och istället för att ge betyg tidigt i kursen ge en betygsprognos som visar vart eleven är på väg.

Lärare A: Så länge man är tydlig med hur dem ligger till och vad dem ska göra för att bättre sig så tror jag det är bra. Och att, musikkurserna över lag fungerar bra för formativ bedömning. Man kan säga att saker dem gör i oktober, om jag skulle sätta ett betyg på deras spelskicklighet i oktober så är inte det så väldigt intressant för slutbetyget.

Lärare B berättar att hen ibland motiverar elever med betyg och lutar sig mot dem för att få en elev att göra en specifik uppgift som eleven inte verkar intresserad av. Dock är det inget läraren är stolt över utan gör det för att kunskapskraven måste prickas av, läraren tror inte att eleven lär sig särskilt mycket av det.

Lärare B: Tråkigt nog tror jag att jag har gett mig på några försök på sistone. Typ som i "hej elev, du verkar inte vara så intresserad av den här uppgiften, vad sägs om att vi stökar undan dem hinder eller svårigheter du har för att du snabbt ska komma iväg så får du bara en bedömning på det här snabbt så slipper du lägga ner så mycket tid på det". Bam. Så att man liksom ger dem något slags snabbmatsversion om kunskap. Jag tror inte det håller, jag tror inte dem lär sig något. Men jag kan sätta ett betyg på det tror jag.

Lärare A däremot menar att man kan trycka på vissa punkter med stöd från kunskapskraven, t.ex. att kunna hitta på sitt instrument i INSA som både finns som kunskapskrav och är viktigt att kunna som musiker.

Lärare A: Saker som jag vet är viktiga av erfarenhet som lärare och musiker dem står oftast i kunskapskraven och dem behöver fixa det för att få ett schyst betyg. Notläsning är en av dem sakerna och teoretisk förståelse, kunna hitta på sitt instrument ordentligt, det är viktigt och det kan man inte slarva med och nu kan man trycka på att det är viktigt på ett annat sätt.

Lärare C ser det också som något positivt att kunna luta sig mot kunskapskraven. Hen menar att det kan finnas saker som eleverna själva inte upptäckt ännu att dem tycker om. Med hjälp av kunskapskraven kan man som lärare motivera eleven att testa, eftersom det ”måste göras”.

Lärare C: Men det är också saker som dem inte riktigt vet att dem gillar och då är det lite skönt ibland att kunna hänvisa till kunskapskraven, att man bah såhär ”vi behöver jobba med det här i kursen, annars så kommer inte du nå till dem här och betygen, skönt att luta sig mot dem. Att man kan motivera vissa saker med dem och sen kanske dem älskar det vi gjort, innan kanske dem är helt på tvären och bah så ”jag hatar det” och sen så kanske dem älskar det. Det kan vara bra på ett sätt.

Lärare E berättar att med nya betygssystemet GY2011 blir betygsättning mer rättssäker, om man som lärare sköter det rätt. Innan 2011 upplevde Lärare E att många lärare gick på en slags känsla kring en elev vid betygsättning. Hen tycker det nu blir konkretare, vilket hen föredrar, men det blir samtidigt en press på lärare att vara tydliga mot sina elever, eleverna måste veta vart de ligger i förhållande till betygsskalan samt vad de ska göra för att komma vidare. Betyg får aldrig komma som en överraskning.

Lärare E: Om det är nånting som hänt sedan 2011 är att det blir oerhört tydligt och rättssäkert, om man sköter det rätt som lärare. Innan 2011 upplevde vi att det blev mer övergripande diskussioner kring betyg, vissa lärare som nästan gick på en känsla, det var ju superflummigt och jag har aldrig gillat det och alltid försökt vara lite mer konkret.

Lärare D har gjort matriser som till viss del utgår från kunskapskraven, men inte helt och hållet. På Lärare D:s skola har lärarna tillsammans skapat olika övningar för olika betyg. Ett visst tempo och en viss procent kan missas av notbilden för godkänt i den specifika uppgiften. Lärarna kommunicerar den här matrisen muntlig med eleven då innehållet i matrisen är för luddigt skrivet än så länge för att ge ut skriftligt. Lärarna vill att eleverna ska veta vad de behöver göra för att klara ett visst betyg.

Forskare: Så eleverna får dem här matriserna också och vet att ”det här ska dem klara av”?

Lärare D: Det är mer att vi berättar för dem, vi borde dela ut dem till dem men jag känner själv att jag inte kan stå för innehållet än så länge, det är lite för luddigt än så länge, så det är väl en ambition vi har att ha egna matriser att dela ut till eleverna.

5.1.2 Centrala innehållets påverkan på undervisningen

Enligt mina informanter påverkar centralt innehåll deras kurser relativt lite. Lärare B berättar att det är meningen att centralt innehåll ska påverka ens kurs men att

kunskapskraven lätt tar överhanden. Eftersom det är kunskapskraven som ska bedömas blir det i fokus. Lärare B menar att hen tror att många lärare vill kunna ge eleven chans att visa sina kvalitéer många gånger, både för elevens med också lärarens skull. Detta resulterar i att det centrala innehållet lätt hamnar i skymundan. Hen satsar på att eleven ska få göra så få uppgifter som möjligt, men ändå kunna visa alla krav.

Lärare B: Det är ju meningen att det [centrala innehållet] ska påverka ens kurs. Men jag tror att det finns många lärare som, också jag, som mest är nojig med att man ska kunna ha gett eleven chans att visa alla kunskapsområden/-kraven flera gånger, för man vill ju kunna se dem mer än en. Då kanske det finns saker under centralt innehåll som kanske inte riktigt kommer med på det sättet som det står i dem formuleringarna.

Lärare C menar till och med att kunskapskraven och det centrala innehållet för en kurs kan vara motsägelsefulla. Hen berättar att det såklart finns plats för tolkning men att vissa saker i kunskapskraven är väldigt tydliga vad som ska göras, vilket ibland strider emot det centrala innehållet. Till exempel i det centrala innehållet i kursen estetisk kommunikation står det att man ska testa och utöva saker medans det i kunskapskraven står bland annat att läraren ska bedöma hur eleven uttrycker sig nyanserat muntligt och i skrift.

Lärare C: Eftersom jag måste jobba med kunskapskraven innebär att det in princip styr min undervisning, till väldigt stor del. Man kan ju tolka in mycket absolut, man kan göra mycket olika saker på olika sätt, men det är också några saker som är väldigt väldigt tydliga, att det är så att säga liksom toppstyrt med vad dem tycker att jag ska jobba med och det är inte alltid överensstämmande med kursinnehållet, det centrala innehållet i kursen.

Lärare A pratar inte mycket om centralt innehåll men nämner att det finns med i tankarna när hen gör sina årsplaneringar. Hen utgår från tre saker i sina undervisningsplaner som täcker hela läsåret, dessa är centralt innehåll, kunskapskrav och examensmålen för det estetiska programmet.

Lärare A: Ja dem utgår från tre saker. Dels från undervisningens innehåll [centralt innehåll] som man ju inte ska bedöma men det ska ändå ingå. Absolut betygsmålen, kunskapskraven, för att man måste lägga upp undervisningen så alla har chans att komma upp till A. Sen så har vi de viktiga examensmålen som man lätt kan glömma bort. Det är ju samma för alla på estetiskt program.

Lärare E berättar att när reformen GY2011 trädde i kraft framkom det en viss nervositet hos lärarna. Alla blev väldigt fokuserade på kraven och struntade i det centrala innehållet. Hen berättar att de nu blivit bättre och bättre på att implementera och även

inkludera det centrala innehållet. Lärare E tycker inte om att man planerar utefter kunskapskraven.

Lärare E: ... några fel vi gjorde 2011 innan vi kom rätt på det. Då blev vi så fokuserade på kunskapsmätning och vi blev nervösa med dem här måluppfyllelsekraven på att man måste ha uppfyllt vartenda litet delmoment annars kan man inte få ett högt betyg i kursen, vilket du säkert känner till, du kan ha A på alla delområden förutom ett där du har E till exempel, då är det högsta betyget du kan få ett D, man kan bara få en över.

Lärare D nämner ingenting om det centrala innehållet. Läraren nämner att det är lätt att ta in det naturliga flödet som elever har när de spelar och låta det ha påverkan på betyg, men det blir luddigt att använda det som enda underlag för betygsättning. Då är det skönt att kunna luta sig mot matriserna de skapat. Matriserna gör att läraren kan grunda betyget i något mer än bara konstnärlighet.

Lärare D: Det är väldigt lätt märker jag när man sätter betyg att, det är det här med ett naturligt flöde i spelet, att det känns, att man kan grunda det i en konstnärlighet och att man blir intresserad som åhörare utav att lyssna på det som spelas, men det är ett sånt där luddigt begrepp som inte går att på något sätt bedöma, hur konstnärlig man är, därför så blir det ju att man inte kan grunda ett betyg på det på samma sätt som man kan säga att du har spelat det här rudimentet i 180.

5.1.3 Tidskrävande

Enligt flera av mina informanter är bedömning och att sätta betyg en extremt tidskrävande uppgift. Lärare C berättar att det är det mest tidskrävande uppdraget hen har som lärare.

Lärare C: Bedömning är väldigt väldigt tidskrävande. Det är det som är mest tidskrävande av allt jag gör som lärare. Det blir bara mer och mer, olika typer av administrativa saker och mer och mer saker jag måste fylla i jättemånga olika typer av prognoser för vem som ska nå var, olika typer av planer för att dem ska nå, det är mycket liksom.

Lärare C lägger också mycket tid på att förtydliga kunskapskraven för eleverna som nämnts innan under rubriken 5.1.1.1.

Lärare B menar att efterarbetet kring betyg, att organisera alla uppgifter och allt material från eleverna, är det som tar upp mest tid. Speciellt eftersom hen måste hålla reda på stora Logic-filer som ska bedömas i dem musiktekniska kurserna.

Lärare B: Det momentet som alltid är svårast är att få in materialet från eleverna och att faktiskt organisera det på ett vettigt sätt. Om dem har filmat sig själva när dem ska göra

nyanserad komplex analys av någonting, att faktiskt administrera den gigabyten av filer och alla dem här logic-projekten som ska bedömas och ha backlogg på liksom.

Lärare A har verkat i arbetslivet som lärare något längre än Lärare B och C och tar inte upp betyg som tidskrävande på samma sätt. Däremot berättar läraren att hen lägger mycket fokus på planering, utefter kunskapskraven, samt har gjort många egna matriser. Läraren lägger mycket av sina tankar och sin tid på bedömning. Läraren lägger ner mycket tid på skriftlig feedback, som tidigare nämnts, samt regelbundna samtal med eleverna för att se var de ligger i förhållande till kunskapskraven.

Lärare E menar att kunskapskraven skapar mindre tid för lärorika projekt, i och med att allt måste kunna betygsättas. Driver man ett projekt på till exempel fem veckor som inte kan bedömas kommer den tiden behöva tas igen, vilket är negativt. Däremot påverkar det hen inte lika negativt längre då hen har hittat knep att få in mätningen i projekten.

Lärare E: Man vill bjuda in någon engelsk gästföreläsare och göra något skithäftigt projekt, ah visst, det kanske man gör men antingen hamnar man i den situationen att man måste hitta ett sett att bedöma det eller leva med känslan att nu har vi förbrukat fem veckor på något som vi aldrig får igen projektet var jättebra men nu måste vi hinna med allt det andra som ska bedömas.

Lärare D har ett grundmaterial med ett rullande schema på tre år där varje år har ett musikaliskt tema för att täcka in olika stilar och genrer. Läraren är obekvämt med betygsättning men har mycket material till sina elever.

5.2 Täcker kunskapskraven vad en musiker behöver?

Under mina intervjuer frågade jag mina informanter om de tycker att kunskapskraven täcker upp vad yrket som musiker kräver, vad som är viktigt inom ämnet musik. Nedan följer deras svar.

Lärare B:s svar var först ett blankt ”nej”. Hen fortsätter berätta att möjligen INSÅ gör det. Hen berättar om vikten vid att eleven lär sig lägga upp sin egen instudering och att många andra kurser inte gynnar att man själv ska vilja producera något. Som musiker är det viktigt ”att man vet om vart man vill och hur man ska ta sig dit, inte massa andra saker.”

Lärare B: Nej. Men INSÅ 2 kanske gör det och kanske INSÅ 1 också. Det täcker in rätt bra, men många av dem andra kurserna är svåra på det här med att dem själva ska känna för att göra någonting, utefter att dem själva producerar. Att själva lägga upp sin instudering, det är det enda som jag egentligen kan försöka lära dem. Det är att lägga upp sin tid och utveckla sig själva och att hitta vägar för det.

Lärare A menar motsatsen. Hen tycker generellt att mycket som står i kunskapskraven är relevant för en musiker. Hen ger beröm till kunskapskraven i ensemble och körsång framförallt.

Lärare A: Jag tycker generellt att kunskapskraven är bra i musik, med några höjdpunkter: ensemble och ensemble med körsång tycker jag är väldigt bra kunskapskrav, de innehåller precis det man behöver. Man kan tänka sig tre situationer som musiker, dels att man är med i ett band och spelar och dels att man är kapellmästare för någon tv-grej, t.ex. på spåret bandet till sist en inhyrd musiker att man ska vicka för någonting. Dem tre grejerna täcks in på ett bra sätt och allt man behöver kunna finns med, eller det mesta i alla fall.

Däremot är kunskapskraven i GEMU inte lika aktuella, i alla fall inte för pop/rock/jazz genren. Lärare A menar att det behövs en annan typ av teori och ett harmoniskt tänk som improvisationsmusiker, där pop/rock även ingår. Det behövs ett ”snabbare” tänk, förmågan att kunna höra och ta musikaliska beslut i stunden som eleverna måste få lov att utveckla.

Lärare A: En helt annan svårighet att laborera med saker i huvudet i stunden när det gäller improviserad musik, där pop/rock ingår. Medan det här med att kunna dynamikbeteckningar det är ju viktigt sådär, men det är en förhållandevis en enkel grej att lära sig och tempobeteckningar osv. Det är viktigt att elever inte fastnar i dem sakerna bara utan dem måste få tid att utveckla tänkandet, harmoniskt osv.

Lärare C nämner att det bara är ett kunskapskrav i INSÅ som handlar om sångteknik, vilket kan göra det svårt att jobba med att utveckla elevers sångteknik för framtiden.

Lärare E påpekar att det är upp till läraren hur kunskapskraven används för att eleven ska få med det som en musiker behöver. Det är viktigt att jobba konkret och verklighetsförankrat och få eleven att förstå hur man verkligen spelar så att det låter bra, det står inte alltid i kunskapskraven. Det är viktigt att få med helheten kring att vara musiker och att inte stirra sig blind på detaljer.

Forskare: Det är alltså vissa saker som du tycker är viktigt som inte står med, kan man säga så?

Lärare E: Ja fast, ja, man ska inte vara för hård heller. Tittar vi på kunskapskrav och centralt innehåll så kan man säga att det inte står med samtidigt så står det inte *inte* med. Dem har ju valt att skriva det så att man faktiskt har utrymme, så jag ska inte vara hård, jag är inte hård mot skolverket här, jag bara säger att det är otroligt viktigt att man får med det här musik på riktigt och det är lite upp till oss lärare faktiskt.

Lärare D har alltid haft svårt att läsa sig till information och ser hellre att nytta och nöje går hand i hand i musikundervisningen.

Lärare D: Ja det vet jag inte, jag har alltid haft svårt att läsa mig till information och vad som egentligen ska finnas där, men om man tänker att man ska bli en självgående individ i att kunna ta till sig musik och sedan kunna förmedla det vidare, så har jag mer och mer blivit sån att jag ser till nytta och nöje och att det går hand i hand.

5.3 Lärarens arbetsprocess kring betyg och bedömning

Alla mina informanter jobbar mycket med betyg och bedömning och det tar upp mycket av deras tid och tanke. I mina intervjuer frågade jag hur de arbetar med betyg innan undervisningen, under själva lektionen och i efterarbetet. Resultaten går ihop rätt mycket med tidigare rubriker som handlar om hur de påverkas av betyg, eftersom arbetsprocessen således påverkas av att betyg ska sättas.

5.3.1 Före undervisning

Lärare A arbetar fram en planering som spänner över ett helt år, en slags grovplanering. Hen gillar inte att gå för mycket på detalj kring vad eleven ska göra utan låter planen vara aningen flexibel för att se vad eleven kan och sedan utgå från det. Planen utgår från kunskapskraven, centralt innehåll och examensmål i ämnet musik. Hen har också gjort egna matriser som är kopplade till kunskapskraven.

Lärare A: Planeringen ser ut som någon slags grov karta över vad vi ska göra, men beroende på elevgrupp så måste man hålla på med sakerna olika veckor. Det hade vart synd att göra allting, alltså att bestämma hur lång tid sakerna skulle ta hela tiden. Då utnyttjar man inte det faktum att man faktiskt träffar eleverna och får reda på vad dem faktiskt kan, vad de kan sedan innan och hur snabbt det går för dem och vilka som har problem med vad osv.

Lärare B stämmer av i planeringsfasen vilka kunskapskrav som hen ska arbeta med och försöker sedan hitta moment som hen tror att gruppen skulle tycka om.

Lärare B: Innan jag ska göra ett moment i min kurs så stämmer jag av vilka delar i det momentet jag ska göra som finns i vilket kunskapskrav och då så har jag ett stycke ur kunskapskravet, eller *kursmålet* som vissa säger, och sen så färg markerar jag det, lägger in det i uppgiften som jag gör i Word eller i en Powerpoint och därefter så ser jag både dels i momentet som jag vill utveckla som jag tror att gruppen skulle tycka vara intressant att arbeta med

Lärare C funderar i planeringsfasen över vad eleverna behöver för att komma åt kunskapskraven. Hen börjar på en grundnivå för att sedan jobba uppåt. Hen tycker det är viktigt att även fundera ut ett sätt så att alla ska ha en chans att visa att de kan nå högt.

Lärare C: ...så funderar jag mycket på vad vi behöver göra för att komma åt kunskapskraven. Dels att vi måste börja på en basic nivå på kunskapskraven så att alla kan lära sig lite grunder, få lite koll på olika typer av saker. Men sen också att det måste finnas utrymme att fördjupa sig och visa på att man kan nå högre på kunskapskraven på betygsskalan. Så jag försöker se till att planeringen redan från början matchar kunskapskraven helt enkelt. Om jag inte börjar göra det så finns risken att eleverna inte får möjlighet att visa att de kan nå högt.

Lärare E förklarar att de på hans gymnasieskola gör exemplifieringar till eleverna som utgår från kunskapskraven, en slags matris. Hen påpekar att det är viktigt att inte ändra på skolverkets text. Lärarna på Lärare E:s skola försöker göra kunskapsmätningen tydlig för eleverna i varje projekt de gör genom tydliga exempel, förslagsvis med en notbild eller liknande.

Lärare E: Vi har jobbat stenhårt med att göra så kallade exemplifieringar, det vill säga att man tar skolverkets fina text, man klipper upp det så att man får nånting som liknar en matris, så att man kan se på E, C och A nivå, hur det här kunskapskravet så att säga ökar. Man bygger ett rutsystem, en så kallad matris alltså.

Lärare D planerar sina lektioner årsvis och har nästan en plan under alla tre år från när hen har träffat eleven. Det är inte grundtanken att planeringen ska utgå från kunskapskraven men de finns där som någon slags ”grundbas”, planeringen är kopplad till kunskapskraven. Om eleven presterar på ett visst sätt på en uppgift så kommer det leda till ett visst betyg. Läraren vill att eleverna ska få så bra betyg som möjligt.

Lärare D: Jag planerar nästan alltid årsvis med elever, jag tänker redan, jag egentligen en plan under alla dem här åren. Så fort jag har träffat en elev så är det ganska klart, jag har

det här grundmaterialet i ettan, jag har not-tekniken i tvåan ihop med mera solistiskt spel, i trean väljer elever in egna väg inom den här kursen.

Forskare: Utgår planeringen från kunskapskraven?

Lärare D: Ja, då är det detta att jag tänker om dem gör detta så kommer dem att få ett si och så betyg, det är ofta kopplat till detta, även om det inte är grundtanken så blir det ändå att det finns där som nån slags grundbas för utbildningen. Jag vill ju att de ska få ett så bra betyg som möjligt, det är ju min strävan så att dem blir glada och nöjda.

5.3.2 Under undervisning

Alla lärare ger någon typ av feedback till eleverna, antingen muntligt eller skriftligt. Ibland motiveras uppgifter av att betyg ska sättas. Med det finns positiva och negativa sidor. Positiva, menar Lärare C är t.ex. att elever kan upptäcka något dem inte visste tyckte om att göra, som står i kunskapskravet och måste göras. Negativa, menar lärare B är att eleven kanske inte lär sig något i slutändan.

Lärare A ger feedback under lektionstid vid olika tillfällen, elever får reda vart den ligger och vart dem är på väg. Skriftlig feedback ges även, framförallt i kursen arrangering och komposition. Lärare A jobbar också med att eleverna ska utvärdera sig själva och planera sina egna övningar. Läraren utgår inte alltid direkt från kunskapskraven utan skapar ibland övningar som leder till att ett krav uppfylls, läraren exemplifierar en uppgift i kursen GEMU:

Lärare A: Det kan vara t.ex. att dem vill lära sig känna igen sju diatoniska skalsteg. Det kan vara ett rimligt mål, dem ska bestämma det själva. Sedan ska de göra den här Ulla Wiklunds portföljmetod, i en liten förenklad version, fyra enkla frågor: vad var lätt, vad var svårt, vad ska jag jobba med nästa gång för att komma vidare.

Forskare: Utgår dem här på något sätt utifrån kunskapskraven?

Lärare A: Nej, det handlar att dem själva ska utveckla sitt gehör och kunna göra gehoösövningar bra.

Lärare C lägger mycket vikt vid att få eleverna att förstå kunskapskraven och dess värdeord, som beskrivet i avsnitt 5.1.1.1. Hen stämmer också av med eleven vad hen ligger i förhållande till kunskapskraven titt som tätt samt vad eleven ska göra för att gå vidare.

Lärare B arbetar med uppgifter som leder till en senare uppgift som har större vikt vid betygsättning, som oftast visar vad eleven har lärt sig på vägen. När de väl kommer till

den sista uppgiften ska dem kunna förstå den faktiska formuleringen i kunskapskraven som uppgiften är kopplad till, menar hen.

Lärare E jobbar med feedback i undervisningen och berättar för elever vart dem ligger i förhållande till kraven och vad de behöver göra för att gå vidare. Helst ska elever själv veta vart dem ligger.

Lärare D förmedlar de matriser muntligt till eleverna, som lärarna tillsammans har skrivit ihop. Läraren jobbar med specifika, konkreta uppgifter som är kopplade till specifika betyg. Läraren tycker det är svårt att sätta betyg i musik, det är inte så konkret och det finns luddiga riktlinjer. Hen konkretiserar musiken genom notbilder i olika nivåer och teknikövningar i olika tempon som sedan kopplas till betyg.

Lärare D: Att sätta betyg inom musik är ganska svårt just för att det sällan är konkreta saker man kan väva in. Det är det här med hur du tolkar musiken och det är alltid luddiga riktlinjer man har. Det mest konkreta man kan ha är när jag kör not-teknik, då har vi en kurs där. Då har vi notläsning, vi har teknik och vi har rudiments.

5.3.3 Efter undervisning

Lärare A jobbar mycket med skriftlig feedback framförallt. Hen vill också ge eleverna chans att kunna utveckla sina uppgifter efter feedback.

Lärare A: Mycket som i arr/komp att jag gör långa feedback-grejer på deras saker, annars funkar det inte om man inte... Man ger dem en chans att jobba vidare på samma låt efter feedback.

Forskare: Så att man får chans att bättra sig helt enkelt?

Lärare A: Ja precis. Så att det blir undervisning och inte bara bedömning.

Lärare B menar att efterarbetet tar mycket tid. Det är ett evigt insamlande av uppgifter och ibland kanske resultatet från eleverna blev annorlunda än från början tänkt. Då får hen ibland skraddarsy en specialiserad reflektionsuppgift för att nå ett specifikt kunskapskrav.

Lärare B: Efter så är det ett evigt insamlande av uppgifter av folk som inte lämnar in och jag orkar inte bedöma dem efter hand som dem kommer in jag brukar jaga, jaga, jaga tills jag får in alla som jag kommer få in, det kanske inte är alla. Sen sätter jag mig ner och

kollar sen av. Oftast då ser man då hur dem faktiskt har arbetat med uppgiften, kanske skiljde det sig lite emot vad jag tänkte.

Lärare C samlar in material, filmar lektioner och elevprestationer och jämför det med kunskapskraven. Hen fyller också i elevens prestationer i plattformen *schoolsoft*, en administrativ hemsida för skolor.

Lärare C: De får återkoppling, jag samlar in materialet och jämför vad som står i kunskapskraven. Jag filmar ofta på lektionerna, filmar vad de hittar på och efteråt kan jag titta på det och ”just det, den sa detta och denna personen tog mycket ansvar.” Tittar, läser, lyssnar, filmar och jämför med vad som står. Sen är det ju då det rent skol administrativa i plattformen *schoolsoft* och fyller i deras ”prestationer” mot vad som står i kunskapskravens.

Lärare E jobbar kollegialt med kollegor för att underlätta bedömningsprocessen och för att göra den mer rättssäker genom att flera lärare ser samma elev vid olika tillfällen, vilket gör att eleven får möjlighet att visa sina kunskaper för fler lärare.

Lärare E: När det sen gäller bedömning och man kommer till slutet av ett sånt här projekt då har vi hos oss så att vi är fem lärare på en klass i ensemble och körsång och även i ensemble 2, som då har sett dem här ungdomarna i projektet, dem har roterat så att man har träffat alla och då har vi en diskussion och sambedömning och det gör vi också föra att vi tror och tycker att det blir mera rättssäkert.

Lärare D har terminsuppvisningar och samtal med elever kring betyg.

Lärare D: Ofta är det utvärdering efter terminsuppvisningar, vi samlar eleverna där dem då får ha ett samtal en och en med oss då vi går igenom vad dem har upplevt under terminsuppspelningen och också vad det genererar för betyg, ett tillfälle per termin kan vi säga att det är.

5.4 Kunskapskravens påverkan på den konstnärliga friheten

Flera av mina informanter menar att den konstnärliga friheten påverkas mer av lärarens förkunskaper än av kunskapskravens utformning i sig. De tycker att det finns plats för konstnärlig frihet, inom ramar för kunskapskraven då bland annat genrebredd är en av punkterna i t.ex. INSÅ. Lärare B menar att betygsättning inte styr vilket specifikt uttryck eleven ska jobba med. Det är snarare läraren som påverkar elevens konstnärliga frihet.

Lärare B: Den konstnärliga friheten som i att eleverna ska känna sig... att dem kan arbeta med vilket uttryckssätt dem vill. Deras erfarelse av att dem själva kan välja innehållet som dem väljer att applicera kunskapskraven på påverkas mest av mina förkunskaper kanske, vad jag väljer att presentera för dem.

Lärare A säger att kunskapskraven gör att man får visa eleverna hur man kan jobba kreativt inom olika regelverk. Framförallt i kurser som arrangering och komposition är den konstnärliga friheten är mindre menar hen, eftersom man måste skriva musik i olika givna genrer och former. Lärare A menar på att det påverkar i stort, dem kan inte hålla på med vad som helst, t.ex. snöa in sig på trapmusik endast. Dock tror Lärare A att eleverna känner ganska stor kreativ frihet.

Lärare A: I vissa, eller egentligen alla kurser, så måste man vara ganska bred hela tiden. I arrangering och komposition, måste man skriva i olika genrer och former, så där blir den konstnärliga friheten mindre, men å andra sidan så finns det ju alltid konstnärlig frihet inom varje regelverk. Det handlar mycket om att få dem att förstå och förstå hur man ska verka inom vissa bestämda regler.

Lärare C håller med både lärare A och B. Hen menar att kunskapskraven snarare hjälper eleven utveckla sin konstnärliga frihet i INSÅ med bland annat genrebredd som står i kunskapskraven. Hen menar att många elever är bundna till låtars originalutförande och att kunskapskraven hjälper till att vidga elevens vyer, bland annat punkten om improvisation. Liknande tankar som Lärare B pratade om nämns: det är snarare hens roll som lärare som färgar eleven.

Lärare C: Ja, jag upplever nog att dem får ut mycket konstnärligt av att det är genrebredd liksom, anatomi, röstvård, ergonomi... Jag tror att dem egentligen utvecklas bara och får fler färger att måla med, att det snarare faktiskt tillför saker i den konstnärliga friheten. Jag tänker att det är bra att ge folk ramar som dem sen kan ta sig utanför, vi jobbar mycket med interpretation och improvisation ju, vilket också är konstnärlig frihet, så vi jobbar mycket med konstnärlig frihet, få dem att våga liksom.

Hen pratar också om ämnet Estetisk kommunikation och menar att hela poängen med det ämnet är att man ska vara konstnärligt fri.

Lärare C: Estetisk kommunikation, hela poängen med det ämnen är att man ska vara väldigt konstnärligt fri, att det inte har att göra med hantverket alls i den kursen utan om uttryck och kommunikation. Det är klart att det är viss typ av hantverk som faller in i det också, men ändå inte faktiskt. Man behöver inte vara så himla bra på att rita men man kan ha en väldigt tydlig idé om vad man har ritat och då är det ändå, det är det det handlar om.

Hen fortsätter och berättar att i kursen Estetisk Kommunikation styr kunskapskraven hur hen jobbar med sin konstnärliga frihet, vilket i sin tur begränsar elevernas konstnärliga frihet.

Lärare C: ...däremot är det som att jag egentligen kanske hade velat jobba med helt andra saker och prata mycket mera om kommunikation mellan konstarter på olika sätt och så liksom. Men jag måste jobba på vissa sätt för att nå till kunskapskraven. På det sättet begränsas ju också elevens konstnärliga frihet. Därför att dem kanske inte får jobba med det som dem skulle vilja utveckla egentligen.

Lärare E pratar igen om ett lärorikt projekt som till exempel att ta in en föreläsare utifrån men som kan vara svårt att få in i en kurs på grund av att det är svårt att mäta.

Lärare E: Det var jag ju inne på nyss ju. Där kan man ha ett jättespännande projekt på gång, gärna med en föreläsare från ett annat land och där kan man ibland känna att det här vill vi göra, men vi kan inte få in det i en kurs, men då gör vi det ändå, det har hänt faktiskt.

Lärare D menar att snarare än att kunskapskraven påverkar den konstnärliga friheten så påverkar den konstnärliga friheten betyget och höjer det hos en elev.

Lärare D: Du ska kunna tolka en notbild, du ska kunna följa ett tempo, du ska kunna spela tillsammans med det som görs i den inspelade musiken. Men du kan inte få ett toppbetyg genom att bara spela det, utan då måste du också ha konstnärlighet, för att ta dig från betygen C och uppåt så har du den konstnärliga friheten som gör att du får ett högre betyg.

5.5 Gymnasieskola utan betyg

I stora drag tror alla mina informanter att en gymnasieskola helt utan betyg inte hade fungerat i praktiken. Däremot tror Lärare C att en skola med endast godkänt eller underkänt betyg skulle vara bra. Hen menar att om hen inte hade haft dagens skalsteg, E-A, hade man kunnat jobba med saker på helt andra sätt, utnyttja elevers starka sidor och slippa sätta en stämpel på att en elev är bättre än en annan.

Lärare C: Hade man bara haft såhär godkänt, icke godkänt, fan va skönt. Då hade man kunnat jobba med saker på ett helt annat sätt tänker jag.

Forskare: Inte samma krav på läraren då heller?

Lärare C: Exakt jag tänker att då kan folk få va bra på helt olika sätt liksom.

Hen menar också att dagens betygssystem inte är vattentätt. En elev som är fantastisk att ha med i gruppen, en tydlig igångsättare och tillgång, men som inte kan uttrycka sig nyanserat, kan inte få högre än E. Vidare tror hen att skolan hade blivit mer elevstyrd samt att fler hade valt estet, eftersom eleverna hade varit mer fokuserade på nuet än framtiden.

Lärare C: Det är det vi måste göra idag ofta tycker jag. En person kanske är helt fantastisk att ha med i gruppen och är en jätte såhär igångsättare liksom och är med och tar del, men kan inte uttrycka sig nyanserat och kommer den personen alltid hamna på E fast den är en extrem tillgång i kursen, det går liksom inte att läsa kunskapskravens på ett annat sätt fast man är generös. Det tycker jag är problematiskt med betygsstegen.

Lärare B hade tyckt det varit fint att jobba på en sån skola. Läraren tror att det hade varit ”total anarki i vilka saker som folk faktiskt hade känt sig skyldiga att ta in i sina kurser” samt ett bra sätt för att hålla lärare på rätt spår och hade utgått från elevens behov.

Lärare B: Det känns som man ska förse eleverna med en tjänst som gör så att dem blir intresserade och själva utvecklas.

Lärare C tror att en skola helt utan betyg inte hade fungerat och med reglerna som finns i dagens samhälle att alla ska gå på gymnasiet är det en utopi. Hade det varit en totalt frivillig undervisning skulle folk bara plocka vad de ville ha. Hen menar att eleverna är för unga för att veta vad de behöver lära sig, i t.ex. matte och svenska. Hen tror att i musikundervisning hade det fungerat bättre utan betyg för elever som är intresserade.

Lärare A: Om det bara var en totalt frivillig undervisning, gratis undervisning på massa saker. Då skulle ju folk plocka det som dem var intresserade av och eleverna är för unga för att förstå att det är rätt viktigt det här med svenska och matte.

Forskare: Tror du att eleverna hade gått musikämnen utan betyg?

Lärare A: Ja, för några elever i musik hade det varit bättre. Sen tror jag att för det stora flertalet så det tyvärr gjort så att de inte hade fortsatt.

Lärare A menar också att i vissa kurser finns det elever där man tidigt kan strunta i kunskapskraven, dem jobbar redan på rätt sätt för att nå högt betyg.

Lärare A: Så är det säkert på alla musikgymnasier att i vissa kurser har man alltid vissa elever där man ganska tidigt kan strunta sen i kunskapskraven man märker att de kommer upp i taket, de arbetar på helt rätt sätt till exempel i ensemble. De gör kloka beslut hela

tiden, de är väldigt seriösa och tänker inte på det som ett skolämne utan ”nu ska vi göra en konsert då måste jag se till att kunna det här”.

Lärare E tror att musikämnet och karaktärsämnena hade fungerat bra men att kärnämnen som matte, svenska, engelska och historia hade kommit i skymundan eftersom ungdomar i gymnasieålder inte förstår att det behöver dessa ämnen och inte vet bättre. Hade andra universitet och högskolor hängt på musikhögskolans ansökningsprocess med intervju och arbetsprov kanske en gymnasieskola utan betyg fungerat bättre. Problemet blir att det inte finns någon yttre motivation till kärnämnen.

Lärare D tror att det är upp till lärarens passion. Läraren har inte funderat över hur en betygslös gymnasieskola skulle se ut.

6. Diskussion

6.1 Centrala innehållets påverkan på undervisning

I mitt resultat framgår att alla mina informanter planerar sina lektioner utifrån kunskapskraven i någon utsträckning. Ett undantag är Lärare D som jobbar en hel del utifrån eget material som hen och hens kollegor har skapat, läraren har dock gjort matriser som utgår delvis från kunskapskraven men läraren planerar inte sina lektioner utifrån kunskapskraven.

Precis som Skolverket (2012) skriver i deras dokument ”bedömningsstöd för musik” och som Carlgren (2002) nämner är det lätt hänt att stirra sig blind på kriterier och kunskapskrav. Enligt dem bör fokus ligga på musikalitet och planering utefter kursplaner/centralt innehåll, för kursen. I fallet med mina informanter, undantaget Lärare D, upplevs att lärarens mål med kursen är att eleverna ska få ett så bra betyg som möjligt, vilket såklart är positivt. Detta ser dock ut att medföra ett stort fokus på kunskapskrav vid planering. De planerar utifrån kraven, enligt Carlgren (2002) är det en nackdel och att då mycket fokus hamnar på betyg, vilket stimulerar den yttre motivationen enligt Skolverket (2012).

Behövs det centrala innehållet eller täcks allt viktigt in under kunskapskraven? Kan lärare faktiskt planera utifrån kunskapskraven med framgång, utan att ta för mycket hänsyn till det centrala innehållet? Hänsyn måste såklart tas till Skollagen (SFS 2010:800) och enligt Skolverket (2017a) har skolan ett större uppdrag än bara det som täcks upp av kunskapskraven, enligt examensmålen ska skolan forma demokratiska medborgare och förbereda dem för vidare högskolestudier. Lärare A är väl medveten om detta, där hen är den enda som har examensmålen i tanken vid sin planering. Hen har satt till att även de samhällsvetenskapliga områdena i examensmålen täcks in i musikelevernans undervisning.

Är det lärarnas eget ”fel” att många av mina informanter planerar utefter kunskapskraven eller är kraven skapade på så sätt att det är svårt att undgå? Kanske att många lärare är mer belägna att planera och undervisa utefter kunskapskraven eftersom det är det som ”räknas” i slutändan och framförallt, syns på pappret. Enligt Skolverket (2012) Kan kunskapskrav som definierar betygsnivåer dominera lärares ämnesinnehåll.

6.2 Dialogen lärare elev – fokus på betyg eller musikalitet?

Enligt mina resultat gör det nya betygssystemet att mina informanter automatiskt behöver ge tydlig återkoppling och feedback till sina elever samt tala om för eleverna vad kunskapskraven innebär, då de är formulerade på ett sätt som inte är helt lätt att ta till sig, speciellt inte som elev. Enligt Zandén (2010) är lärarens förmåga att ge återkoppling viktigt för lärande, hur är då denna återkoppling från läraren till eleven formulerad, är den fokuserad på betygen eller elevens musikalitet? Mina informanter pratar mycket om betygen med sina elever.

Om läraren pratar med eleven om summativa betyg enligt Alm (2015) och Lundahls (2011) förklaringar så gör det enligt Skolverket (2012) att eleven blir mer yttre motiverad, yttre motiverad enligt Pinks (2009) där belöning styr snarare än uppgiften, samt att eleven fokuserar på att uppnå kriterier istället för färdigheter. Carlgren (2002) påpekar också att kriterier i målrelaterade betygssystem gärna tar upp lärarens fokus, vilket bejakar mina resultat.

Mina resultat visar att majoriteten av mina informanter är tvungna att få eleven till att förstå kunskapskravens formuleringar eftersom de inte är helt lätta att tolka, inte minst för en gymnasieelev, framförallt Lärare C pratar om detta. Om kraven skulle vara lättare att förstå kanske inte läraren hade behövt prata med eleven om dem på samma sätt eller behöva lägga lika mycket fokus på dem, på gott och ont.

Bland annat Skolverket (2012) och Zandén (2010) påpekar att återkoppling är väsentligt vilket nästan alla av mina informanter håller med om. Enligt majoriteten av mina informanter gör också dagens kunskapskrav att återkopplingen blir tydligare och att återkopplingen kommer mer naturligt. Det är lättare att luta sig tillbaka på kunskapskraven när de är så specifikt formulerade samt att det blir tydligare vad elever ska göra för att få ett högre betyg, till exempel. Betygen kommer förhoppningsvis inte som en överraskning (Skolverket, 2017b). Dock kvarstår en problematik i och med att mycket fokus på belöning, betyg, kan minska inre motivation.

Det är viktigt hur läraren jobbar med betygen (Zandén, 2010). Det är problematiskt eftersom det finns så mycket att förhålla sig till. Lärare A nämner ett fall då hen har sett och observerat elever som jobbar på och kommer uppnå A i en kurs genom inre motivation, läraren flikar då bara in om det är enstaka kunskapskrav som eleven behöver visa, annars lämnar hen dem att musicera fritt. Det beror alltså på i detta fallet

hur intresserade elever är, om de blir projicerade med samtal kring betyg eller inte beror på intresse och tidigare erfarenhet av kursen. Den onda cirkeln blir att elever som då blir utsatta av mycket samtal kring betyg, alltså elever som behöver hjälp med att uppnå krav, blir ännu mer yttre motiverade om de inte redan var det.

Leder dagens kunskapskrav till formativ bedömning eller summativ bedömning? För att följa Pinks (2009) tankar om att inre motivation är att föredra är också formativ bedömning att föredra, vilket hjälper eleven framåt och utvecklar eleven, snarare än att lägga fokus på en belöning, vilket summativa betyg lätt kan göra. Enligt Alm (2015) beror det på hur bedömningen görs om den är formativ eller summativ.

Enligt flera av mina informanter är det viktigt för dem att föra eleven framåt och att tala om vart de är på väg. Lärare A pratar om att hen berättar för eleven att ”du behöver göra det här och det här” för att nå ett högre betyg. Är det då formativ bedömning, vilket läraren själv säger att hen håller på med? Enligt Alm (2015) skulle detta vara formativ bedömning, men eftersom målet är att hjälpa eleven nå ett högre *betyg*, vilken typ av motivation är i fokus, yttre eller inre? Målet bör vara att utveckla eleven musikaliskt, vilket säkert också är lärarens mål. Risken är dock att fokus hamnar på resultat och belöning. Läraren själv kanske jobbar utifrån inre motivation i detta fallet, men projekterar en yttre motivation på eleven eftersom det är fokus på att nå ett visst betyg. Är det möjligt att fokusera endast på inre motivation i dagens betygssystem? Det är minst sagt problematiskt. Dessutom är alla elever olika med skilda enskilda behov och färdigheter (Skolverket, 2016b).

6.2.1 Lärarens yttre motivation: betyg

Kunskapskraven bidrar alltså till en yttre motivation (Pink, 2009) hos elever, kan kunskapskravens utformning även göra att lärare blir yttre motiverade? Lärare utifrån mina resultat lägger mycket fokus på att prata om de summativa betygen. Spekulationen lyder att läraren påverkas av betygen på så sätt att de blir yttre motiverade av kunskapskraven då de har satt uppdraget på sig själva att de ska hjälpa eleven att nå ett så högt betyg som möjligt. Lärare B berättade om en situation då hen motiverade en elevs uppgift med betyg, eftersom det var ett kunskapskrav som eleven behövde uppnå för ett godkänt betyg men som eleven inte var intresserad av. Läraren behövde alltså samtala kring de summativa betygen (Skolverket, 2012) för att driva eleven med yttre motivation, det kan ses som att också läraren drevs av yttre motivation vid det tillfället. Läraren var tvungen att skapa en skraddarsydd uppgift specifikt för att hjälpa eleven,

något som hen inte var så stolt över, just eftersom läraren var tvungen att ta till betygen som medel för att få eleven motiverad till uppgiften. Detta är ett av många exempel på hur betyg har inflytande över det pedagogiska arbetet (Svensson, 2015). Enligt forskning är dock en av betygens funktioner att motivera (Skolverket, 2016b) vilket några av mina informanter också håller med om.

6.3 Professionella lärare

Lärare A och E är professionella lärare i den meningen att de utgår från både centralt innehåll och kunskapskrav samt att de använder sig av sambedömning (Skolverket, 2012; Carlgren, 2002). Lärare D gör något som ingen annan lärare har sagt att de gör, av de lärare som jag har intervjuat. Skolverkets bedömningsstöd i musik (2012) säger att den musikaliska helheten ska tas in vid bedömning, vilket Lärare D gör i sina bedömningar på sitt sätt. Lärare D bedömer utefter en ”musikalitet” som hen upplever, vilket är mer subjektivt än vad kunskapskraven föreslår, däremot nämner *Nationella ämnesutvärderingen i musik* (Skolverket, 2015) att ämnet har en subjektiv natur vilket inte gör det helt lätt att bedöma utefter kunskapskraven. Enligt Olsson (2010) ger Lärare D musiken rättvisa, eftersom läraren bedömer på ett ”djupare” plan där hen väger in ”känslor” i bedömningen.

Dock enligt Jönsson (2013) är detta inte att föredra för en undervisning med hög validitet. Enligt Jönsson (2013) är Lärare D en *intuitiv lärare*.

De andra informanterna riskerar att stirra sig blinda på kunskapskraven, vilket till viss del är rimligt, eftersom det är det som avgör betyget i slutändan. Däremot, som flera av lärarna har uttryckt, upplever de sig bundna till kraven.

6.3.1 Lärares attityder till bedömning

Musiklärare som jag intervjuat ser inte ut att väga in elevens beteende i betyget, de är noga med att skilja på prestation och person. Lärare B poängterade även att hen är medveten om att elever egentligen inte behöver lämna in ”i tid” för att få ett betyg (Skolverket, 2011), vilket Klapp (2017) också stärker att så är fallet, det är inget krav i styrdokumentet. Enligt *Betygens Geografi* (2015) väger lärare in elevbeteenden vid betygsättning, undersökningen innehåller dock inte endast musiklärare.

Lärare D pratar om att det kan finnas situationer där hen vill sätta ett betyg på en elev som har gjort en otrolig resa, t.ex. om en gymnasielev kom in som nybörjare och har lärt

sig mycket, men enligt kunskapskraven inte har uppnått exakt allt för ett visst betyg. Där finns en krock mellan behov och betyg. Läraren kanske ville sätta ett högre betyg för att belöna eleven för hårt slit, medans en annan elev som redan kunde spela och inte utvecklats får ett högre betyg. Betygen visar inte utveckling utan endast vad eleven kan just där och då. Enligt *Betygens Geografi* (2015) är klyftan mellan behov och betyg ett faktum, vilket också Lärare D ser som ett problem.

6.3.1.1 Konstnärlig frihet och betyg

Mina informanter känner avsevärt stor konstnärlig frihet inom ramen för kunskapskraven, enligt dem själva. Eftersom betygen är formulerade på ett sådant sätt att de ska tolkas utifrån läraren själv (Måhl, 2015) gör det att den konstnärliga friheten ändå har sin plats i musikämnet. Eftersom det inte står exakt vad läraren ska göra eller spela för låtar, genrer och liknande får läraren själv ta tag i detta. Att det finns ramar kan också skapa frihet och nya idéer, enligt två av mina informanter. Lärare E nämner dock att det är svårt att ta in gästföreläsare eller styra större projekt, eftersom det kan vara svårt att täcka in tillräckligt många olika kunskapskrav under ett fem veckors projekt, till exempel, som måste hinnas med under den perioden under vanlig undervisning. Det går med andra ord inte göra precis vad som helst och stressen över att hinna få med alla kunskapskrav i en kurs skiner igenom, vilket styrker undersökningen i *Betygens geografi* (2015) som påvisar att lärare tycker att summativa bedömningar är problematiska.

6.4 Sammanfattning

Enligt min studie planerar lärare utefter kunskapskraven i stor utsträckning, vilket kan vara problematiskt. Det kan vara en farhåga att stirra sig blind på kunskapskraven. Betygen kan också göra att läraren är tvungen att sätta ett visst betyg, men att elevens behov och egentliga arbete och utveckling kräver ett annat.

En bra sida med betygen är att det blir tydligare både för elever, lärare och föräldrar vad eleven ska kunna, även om kunskapskraven är tolkningsbara finns ändå riktlinjer. De går att luta sig emot. Däremot tycker några av mina informanter att det är möjligt att ge en elev högt betyg utan att de spelar ”musikaliskt” eller med rätt teknik eller har bra ”sound”, vilket ju är viktigt i yrket som musiker, menar bland annat Lärare E. Lärare D däremot väger in den ”musikaliska känslan” i bedömningen.

Återkopplingen och feedbacken som betygen skapar är både positiv och negativ. Positiv i den bemärkelsen att kunskapskraven gör att återkoppling till elever krävs, dels för att eleverna ska förstå vad de behöver göra men också föra dem vidare. Negativt är att för mycket samtal kring betyg främjar yttre motivation.

Lärare blir yttre motiverade av betyg, i de fallen läraren behöver motivera en elev med betyg. Och andra sidan upplever mina informanter generellt att de har hyfsat stor konstnärlig frihet, inom ramen för kunskapskraven. Att kunna bestämma själv främjar inre motivation.

6.5 Vidare forskning

I vidare forskning hade det varit intressant att undersöka om det finns faktorer som påverkar hur musiklärare påverkas av betyg och i så fall vilka faktorer. Ett exempel skulle vara att undersöka hur lärare påverkas av betyg utifrån genre och/eller instrument. En annan, mer omfattande undersökning skulle kunna titta på om det finns geografiska betydelser för hur en lärare påverkas av betygsättning i undervisningen, till exempel om lärare i en stad påverkas annorlunda gentemot en annan.

Med mer fokus på betyg och flera steg tillagda i betygsskalan från år 2011 hade det varit intressant att undersöka hur konkurrens påverkar betygsättning i musikundervisningen eller hur mycket föräldrar och utomstående påverkar en elevs betyg. Till en sådan studie finns en rapport skriven av Jonas Vlachos (2010) att tillgå som handlar om just hur konkurrens påverkar betygsättning, dock inte specifikt i ämnet musik.

Det hade även varit intressant att undersöka om det är skillnad på hur lärare påverkas av betyg i musikundervisning i jämfört med till exempel matematikundervisning, där kan eventuellt Klapp et al. (2010) vara till hjälp. Något att väga in i den studien är nationella prov, vilket inte ämnet musik har. En intressant undersökning hade varit att titta på hur nationella prov i musik hade sett ut och vad det hade åstadkommit eller titta på om nationella prov påverkar ämnen så som matematik, för att se om väsentliga skillnader finns kopplat till påverkan i betyg, jämfört med ämnen som inte har nationella prov så som musik. Alltså jämföra ämnen som inte har nationella prov med ämnen som har, så som musik, för att se om det kan vara en faktor som påverkar hur lärare påverkas av betyg i undervisningen. I Sverige finns få undersökningar gjorda om hur nationella tester påverkar undervisningen, läs Wayne Aus (2007) undersökning av

amerikanska skolor och hur dess nationella prov påverkar undervisningen för att få en uppfattning om hur nationella prov kan påverka undervisningen.

7. Referenslistan

Alm, Johan. (2015). *Lärande matriser. Att få eleven att förstå*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Andersson, B. (2002, maj). Nästan bara nackdelar med betyg. *Lärarnas tidning*. Hämtad: <http://lararnastidning.se/nastan-bara-nackdelar-med-betyg/>

Au, W (2007). *High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis*. EDUCATIONAL RESEARCHER 2007 36: 258. Hämtad: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X07306523>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga Metoder*. (2 uppl.) Malmö: Liber.

Carlgren, Ingrid (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användning. *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.

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

Fangen, K. & Sellerberg, A. (2013). *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*. Hämtad: https://ac.els-cdn.com/S0260691703001515/1-s2.0-S0260691703001515-main.pdf?_tid=7547fbb1-74b8-4d36-9fd8-3556b3c16b99&acdnat=1525089308_5f2fb539a80f91b6fc92d22a16d6ed08

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. (3 uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Klapp, A. (2017, oktober). Bedömning och betyg i årskurs 4-6. *Betyg – deras funktion och vad de mäter*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Hämtad:

https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.264730!/klapp-artikel-171023-mallad.pdf

Klapp, A., Norell, J. O., Olsson, B., Pettersson, A., Pramling, I., Pramling, N., Ridderlind, I. (2010). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. Stiftelsen SAF

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Måhl, P. [Skolvärlden]. (2015, 5 mars). *Vanlig missuppfattningar vid bedömning*.

Hämtad: <https://www.youtube.com/watch?v=rs78xgvrlZA>

Neuendorf, K. (2016). *The Content Analysis Guidebook*. Kalifornien: SAGE Publications Inc.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande* Finland: Nordstedts.

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Olsson, B. (2010). *Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik*. Göteborg: Stiftelsen SAF

Pink, D. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Penguin Group.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och*

möjligheter. Stockholm: Skolverket. Hämtad:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>

Skolverket. (2012). *Bedömningsstöd i musik: Erfarenheter från forskning*. Stockholm:

Skolverket. Hämtad:

https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.174423!/Bedomningsstod_Musik_Forskning.pdf

Skolverket. (2015). *Nationella ämnesutvärderingen i musik*. Hämtad:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3498>

Skolverket. (2016a). *Betygsskalan och betygen B och D*. Stockholm: Skolverket.

Hämtad: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2953.pdf%3Fk%3D2953

Skolverket. (2016b). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad: [https://www.skolverket.se/om-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3652.pdf%3Fk%3D3652)

[skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3652.pdf%3Fk%3D3652](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3652.pdf%3Fk%3D3652)

Skolverket. (2017a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad: [https://www.skolverket.se/om-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705)

[skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705)

Skolverket. (2017b). *Dags för betyg*. Hämtad: <https://www.skolverket.se/elever-och-foraldrar/betyg-1.235524>

Svensson, S. (2015, 15 juni). *Betyg på betyg – vad säger forskningen om betygens effekter?*. *Skola och Samhälle*. Hämtad:

<http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/betyg-pa-betyg-vad-sager-forskningen-om-betygens-effekter/>

Vetenskapsrådet. (2017). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

Vlachos, J. (2010). *Betygets Värde, en analys av hur konkurrens påverkar betygsättningen vid svenska skolor*. Stockholm: Konkurrensverket (2010:6).

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Art Monitor.

Bilaga 1

Intervjuguide – Bedömning för betygsättning

- Hur länge har du arbetat här på...?
- När och var tog du examen som musiklehrare? Hur länge har du jobbat som lärare?
- Vilken är din huvudgenre inom musik?
- Ämnen du är lärare i?

Lärarens undervisning – Arbetsprocess

- Kan du beskriva hur du arbetar med betyg i undervisningen?
 - Har du några **praktiska exempel**?
 - Innan - under – efter
 - ... i din **planering**
 - ... i din **undervisning**
 - ... i ditt **efterarbete**
 - Är det något moment du tänker extra på när det gäller bedömning?
- Vad anser du är betygets roll i gymnasieskolan?
 - Vad har betyg för syfte i gymnasiet, tänker du?
 - Vilken roll spelar betyg för dig?
 - Vilka fördelar och nackdelar för betygen med sig?

Påverkan

- Hur påverkar betyg din planering och undervisning?
 - Har du några **praktiska exempel**? Gärna specifikt
 - **Innan - under – efter**
 - Vad tycker du är viktigt att eleverna lär sig i ämnet musik, täcker kunskapskraven det?
- Hur påverkas den konstnärliga friheten av bedömning för betygsättning?
 - Hämmar/gynnar det dig eller eleven?

Hur tror du att en gymnasieskola utan betyg hade sett ut?

Finns det någonting du vill lägga till, som rör temat i stort och som jag inte har frågat dig om?