



LUND UNIVERSITY

Förord

Johansson, Roger; Persson, Anders

Published in:
Bedöma eller berömma

2014

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Johansson, R., & Persson, A. (2014). Förord. I J. Alm, R. Johansson, & A. Persson (Red.), *Bedöma eller berömma: niondeklassares kamrat- och självbedömning vid ensemblemusicerande i musikundervisningen* (Vol. 2014:1). (Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap; Vol. 2014:1). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

Total number of authors:
2

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Bedöma eller Berömma

Niondeklassares kamrat- och självbedömning vid ensemblemusicerande i musikundervisningen Johan Alm

LUNDS UNIVERSITET | UTBILDNINGSVETENSKAP | RAPPORT 2014:1





LUNDS
UNIVERSITET

Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap
Lunds universitet
Redaktörer: Anders Persson och Roger Johansson

LUNDS UNIVERSITET

Box 117
221 00 Lund
Tel 046-222 00 00
www.lu.se

Förord

Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet är en skriftserie som ges ut av Institutionen för utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. I serien publiceras kortare och längre texter på svenska och engelska. Rapporterna i serien är granskade av rapportseriens redaktörer och vill bidra till den mångvetenskapliga och omfattande utbildningsvetenskapliga forskning som pågår vid Lunds universitet. Forskningsrapporter i utbildningsvetenskap vill också spegla ett nationellt såväl som internationellt samtal. För dig som är intresserad av utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet, besök vår hemsida: www.uvet.lu.se

Lund och Helsingborg
Roger Johansson och Anders Persson

Roger Johansson, professor i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet och professor i historia med didaktisk inriktning
roger.johansson@uvel.lu.se

Anders Persson, professor i sociologi respektive utbildningsvetenskap vid Lunds universitet
anders.persson@uvel.lu.se

Musikhögskolan i Malmö

Lunds Universitet



Bedöma eller berömma?

Niondeklassares kamrat- och självbedömning vid
ensemblemusicerande i musikundervisningen

Johan Alm

Handledare: Håkan Lundström

Examinator: Göran Folkestad

oktober 2013

Tack!

Tack David Woods för att du utvecklade programvaran Transana så att min uppsats kunde bli verklighet. Tack Hannes, min son, för all smart support och snillrika lösningar varje gång datorn trilskades. Tack Christine, min underbara kvinna, för alla kloka tankar under långa pedagogiska samtal och ditt tålamod med knattrande tangentbord. Tack Gunnar Heiling och Eva Saether för att ni förde in mig på mastersutbildningen efter många vindlande villovägar. Tack Olle Zandén för dina bryska och insiktsfulla kommentarer av mitt skrivande. Tack mina trogna kursare för alla hysteriskt entusiastiska möten. Tack Håkan Lundström för din lugna och trygga vägledning mot detta slutresultat. Tack.

Abstract

Titel: Berömma eller bedöma? Niondeklassares kamrat- och självbedömning vid ensemblemusicerande i musikundervisningen.

Lärande bedömning är den kanske starkaste pedagogiska riktningen inom svensk skola just nu. Bedömning ska enligt den inte användas i första hand för att sätta betyg och sortera, utan vara en utgångspunkt för att eleven ska lära sig mer. *Kamrat- och självbedömning* blir viktiga ingredienser i undervisningen. Ensemblespel i grundskolans högre årskurser involverar de allra flesta kunskapskrav i den nya läroplanen och är centralt i musikämnet. Men vad uppfattar elever själva som musikalisk kvalitet om de får möjlighet att bedöma kamraters och eget ensemblespel? Denna uppsats bygger på sju semistrukturerade fokussamtal med sammanlagt 35 niondeklassare. Videoinspelningar, där eleverna framför en låt de valt och tränat på under några lektioner, används som *stimulated recall*. Utifrån videon har de fått bedöma vad de uppfattar som kvalitet och vad i musicerandet som skulle kunna utvecklas, både i form av kamrat-, grupp-, och självbedömningar. Forskningsfrågorna lyder: Vad bedömer niondeklassare som musikalisk kvalitet vid deras ensemblespel? Hur uttrycker de dessa bedömningar? Vilka faktorer påverkar deras bedömningar? För att svara på de två första frågorna används en fenomenografisk analys för att kategorisera de uppfattningar som kommer fram vid samtalen. I en redovisningsform kallad *cirkeologram*, visas storleksförhållanden och innehållsliga samband mellan olika kategorier. En jämförelse mellan elevernas kvalitetsuppfattningar och kunskapskraven i nya kursplanen för musik visar en stor samstämmighet, medan sammanställningar av kriterielistor från högre musikutbildning har större avvikelser. De påtagligaste resultaten är annars att många elever har svårt att formulera tydliga yttranden och att en del obefogat beröm till kamrater och gruppen förekommer. Den tredje frågan, som analyserar vad som påverkar deras bedömningar, besvaras med hjälp av kvantitativ metod. Variabler som undersökts är bland annat kön, genomsnittsbetyg, musikbetyg, muntlig aktivitet, instrument. Elevens musikbetyg och muntliga aktivitet i skolan är de faktorer som har stor inverkan på hur bra eller mycket en elev kan ge uttryck för sina musikaliska kvalitetsuppfattningar, medan kön eller genomsnittsbetyg påverkar obetydligt.

I analysen utgår resonemangen från en variationsteoretisk definition av lärande. Att lära sig innebär att successivt kunna *urskilja* alltfler *aspekter*, både av musikalisk kvalitet och av förmågan att bedöma. Betydelsen av att bedöma vad eleverna gör, inte är, betonas. Ur ett sociokulturellt perspektiv granskas orsaker till skillnaderna mellan olika elevgrupper, samt företeelsen beröm. Möjliga vägar som pekas ut för att utveckla ett lärande bedömningssätt i musiksalen är bland annat kamrat- och självbedömning med hjälp av *matriser*, *transparent bedömning*, *learning studies* och medveten återkoppling, där eleverna får skapa egna målbilder.

Nyckelord: Lärande bedömning, kamratbedömning, självbedömning, kritiska aspekter, ensemblespel, cirkeologram, musikalisk kvalitetsuppfattning, transparent bedömning, bedömningsmatris, återkoppling

Abstract

Title: Assessing or caressing? Peer- and self assessment by ninth grade pupils, playing ensemble in music lessons

Among all pedagogic movements *formative assessment* probably has most impact on Swedish school of today. According to formative perspective, assessment is not primarily used for rating or sorting out pupils, it's a base for more effective learning. *Peer- and self assessment* becomes important ingredients in teaching. Ensemble playing in the late elementary school involves most of the knowledge requirements of the new Swedish curriculum and is essential in music education. But what is musical quality, as pupils are experiencing it, if they get the chance to assess their and their peer's own ensemble playing? This master thesis is based on seven semistructured focus calls including 35 pupils of the age of 15. Video recordings, showing themselves playing a song they've chosen and rehearsed for some weeks, are used as *stimulated recall*. They have made peer-, self- and groupassessments based on the video, where they express their views upon musical quality and possible development of their playing. The study wants to investigate [i] What are ninth-grade pupils regarding as musical quality in their own ensemble playing? [ii] How do they express these assessments?[iii] What factors have impact on their assessments? A fenomenografic analysis is used to answer the first two questions, by categorizing the assessments emerging during the conversations. In a so called *cirkeologram* the categories are presented, as well as their mutual sizes and connections. The results are compared with the knowledge requirements in the new curriculum, as well as with lists of quality perceptions of higher music education. This comparison shows high coherence between the curriculum and perceptions of the pupils, but not with external lists of criterias. Besides this, the most obvious results are that many pupils have big difficulties in phrasing distinct assessments, together with pupils getting baseless credits from their group or mate. The third question, analyzing how and how often the different kind of pupils are expressing themselves, is answered by using quantitative method. Variables being studied are gender, average grades in school, grades of the music subject, verbal activity, instrument, among others. Significant factors are general verbal activity and the grades of music. Gender and average grades has little impact on their ability to express assessments.

In the analyze the reasoning is based on a definition of learning according to theory of variation. Learning is defined as the ability of gradually *discerning* more and more *aspects* of a phenomena, as musical quality or assessment skills. The importance of assessing what pupils do, not are, is emphasized. From a socio-cultural perspective the causes of discrepancies between pupils as well as the occurrence of praising are scrutinized. Possible ways of developing formative assessment in the music room is pointed out, as peer- and self assessment using assessment matrices, transparent assessment, learning studies and mindful feedback, where the pupil get the opportunity of creating their own target images.

Keywords: Formative assessment. peer assessment, self assessment, critical aspects, ensemble playing, cirkeologram, musical quality perception, transparent assessment, assessment matrix, feedback

Innehåll:

Abstract

Intro

| | |
|--|-----------|
| Kapitel 1: Forskningsfältet | 1 |
| 1.1 Lärande bedömning och summativ bedömning..... | 1 |
| 1.2 Automaieutik och transparent bedömning..... | 2 |
| 1.3 Självbedömning..... | 4 |
| 1.4 Kamratbedömning..... | 5 |
| 1.5 Kritiska röster..... | 7 |
| 1.6 Återkoppling..... | 7 |
| 1.6.1 Feedback, Feedup och Feedforward..... | 7 |
| 1.6.2 Olika typer av återkoppling..... | 8 |
| 1.6.3 Metakognitivt kapital..... | 10 |
| 1.6.4 Att arbeta med återkoppling..... | 11 |
| 1.7 Bedömningsmatriser..... | 11 |
| 1.7.1 Att konkretisera kunskapskrav..... | 11 |
| 1.7.2 Ett sätt att förbättra validitet och återkoppling..... | 13 |
| 1.8 Ensemblemusicerande..... | 15 |
| 1.8.1 Ensemblespel som grupparbete..... | 15 |
| 1.8.2 Att bedöma individuellt i ensemble..... | 17 |
| 1.8.3 Autentisk bedömning..... | 18 |
| 1.9 Begreppet musikalisk kvalitet..... | 18 |
| 1.9.1 Går det att mäta musikalisk kvalitet?..... | 18 |
| 1.9.2 Musikalisk kvalitet enligt kursplanen..... | 20 |
| 1.9.3 Knowhow och kompetens..... | 23 |
| 1.9.4 Den sociala dimensionen..... | 23 |
| 1.9.5 Att synliggöra sina bedömningar..... | 24 |
| 1.10 Metatankar formar tre forskningsfrågor..... | 25 |
| Kapitel 2: Teoretiska perspektiv..... | 27 |
| 2.1 Fenomenografi..... | 27 |
| 2.2 Det fenomenologiska arvet..... | 27 |
| 2.3 Ett kompletterande sociokulturellt perspektiv..... | 29 |
| 2.4 Forskningsprocessen..... | 30 |
| 2.5 Uppfattningar om fenomenet beskrivningskategori..... | 31 |
| 2.6 Variationsteori och synen på lärande..... | 31 |
| Kapitel 3: Metodologi och design..... | 34 |
| 3.1 Metodologi..... | 34 |
| 3.1.1 Den kvalitativa forskningsintervjun | 34 |
| 3.1.2 Videoinspelningar och stimulated recall..... | 35 |
| 3.2 Design och metod..... | 36 |
| 3.2.1 Videoinspelningarna..... | 36 |
| 3.2.2 Fokussamtalen..... | 36 |
| 3.2.3 Informanterna..... | 37 |
| 3.2.4 Transkription..... | 38 |
| 3.2.5 Två olika forskningsgrepp..... | 38 |
| 3.2.6 Fenomenografisk analys..... | 39 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2.7 Kvantitativ analys..... | 39 |
| 3.3 Validitet, reliabilitet och etik..... | 40 |
| 3.3.1 Validitet..... | 40 |
| 3.3.2 Reliabilitet..... | 41 |
| 3.3.3 Etiska frågor..... | 42 |
| Kapitel 4: Resultat..... | 43 |
| 4.1 Cirkelogrammet..... | 43 |
| 4.2 Samspel, Kommunikation, Leda..... | 45 |
| 4.2.1 Samspel..... | 45 |
| 4.2.1.1 "komma in där dom andra e" Att öva samspel..... | 46 |
| 4.2.1.2 "vi har nytta av varandra" Att lyssna in en kompis..... | 47 |
| 4.2.1.3 "då har vi ett bra samspel" Samspel i Form och Rytmik, Klang och Dynamik..... | 47 |
| 4.2.1.4 "ingen spelar i sitt eget race" Samspel och Kommunikation..... | 48 |
| 4.2.2 Kommunikation..... | 49 |
| 4.2.2.1 "hon kollar upp mer nu..." Kommunikation som medel..... | 49 |
| 4.2.2.2 "inte se ut som jag skulle dö" Kommunikation som mål: Kroppsspråk..... | 50 |
| 4.2.2.3 "man vill ju se typ cool ut" Kommunikation som mål: Publikkontakt..... | 50 |
| 4.2.3 Leda..... | 51 |
| 4.3 Övning, Form och Puls..... | 52 |
| 4.3.1 Övning | 52 |
| 4.3.1.1 "Alla var lyhörda" Öva i grupp..... | 52 |
| 4.3.1.2 "Om å om..." Oreflekterat övande..... | 53 |
| 4.3.1.3 "kunna göra det, hur man ska göra det ..." Individuella övningsmetoder..... | 53 |
| 4.3.1.4 "han tittar inte så mycket på papperet " Kunna utantill | 54 |
| 4.3.2 Form..... | 55 |
| 4.3.2.1 "man vet redan i huvet" Träna sig i form..... | 55 |
| 4.3.2.2 "alla ackord börjar om igen" Lyssna in formdelar..... | 56 |
| 4.3.2.3 " då hade de inte låtit likadant..." Form genom variation i Dynamik och Klang..... | 56 |
| 4.3.3 Puls..... | 57 |
| 4.3.3.1 "inte för snabbt och inte för långsamt" Tempo och konsten att räkna in..... | 57 |
| 4.3.3.2 "att synka med varandra" Följa en gemensam puls..... | 58 |
| 4.3.3.3 "jag räknade Petra" Följa andras puls | 58 |
| 4.3.3.4 "Hålla pulsen ... eller takten" Begreppsförvirringen kring Puls..... | 59 |
| 4.4 Dynamik, rytm, melodi, klang och spelteknik..... | 60 |
| 4.4.1 Dynamik..... | 60 |
| 4.4.1.1 "Det låter högre... starkare menar jag" Stark begreppsförvirring i den högre skolan..... | 61 |
| 4.4.1.2 "man behöver inte drämma liksom" Hur gör man, rent tekniskt?..... | 61 |
| 4.4.1.3 "där tog han i för mycket" Skapa balans..... | 62 |
| 4.4.1.4 "kurvan genom hela låten" Skapa variation och form..... | 62 |
| 4.4.2 Klang..... | 63 |
| 4.4.2.1 "på svaga bitar hörde man han hade ett annat instrument" Klang för att markera Form..... | 63 |
| 4.4.2.2 "orgelljud, för det brukar det va i reggae" Genretrogenhet..... | 64 |
| 4.4.2.3 "Det blir rätt så disch, disch" Experimentera och komplettera med klang..... | 64 |
| 4.4.2.4 "Om man inte håller hårt, kommer ljudet gå bort..." Hur gör man, rent tekniskt?..... | 65 |
| 4.4.3 Rytm | 65 |
| 4.4.3.1 "vi spelar samma ackord... fast jag svänger till det" Ackordrytmer..... | 66 |
| 4.4.3.2 "komma på svårare beats" Lära nya komprytmer..... | 66 |
| 4.4.4 Melodi..... | 67 |
| 4.4.4.1 "träffa rätt på tonerna" Hitta toner, rytm och timing..... | 67 |

| | |
|---|-----------|
| 4.4.4.2 "Jag kunde väl tillsätta nån annan melodi i andra handen " Lyfta och utveckla låten..... | 67 |
| 4.4.5 Spelteknik..... | 68 |
| 4.4.5.1 "förut spelade hon med tummen" Handteknik..... | 68 |
| 4.4.5.2 "han spelar ju med båda händerna ibland, å de e riktigt svårt" Lära nya spelsätt | 69 |
| 4.5 Att spela rätt och inte ge upp..... | 69 |
| 4.5.1 Begrepp sökes! | 70 |
| 4.5.1.1 "han spelar rätt" Kvalitetskategori 4..... | 70 |
| 4.5.1.2 "alltså rätt takt, å tonerna e jättebra" Att blanda ihop begrepp..... | 71 |
| 4.5.1.3 "från vers till refräng... dom trummorna emellan" Omskrivningar: Att ersätta begrepp..... | 72 |
| 4.5.1.4 "Dusch, tisch och du-un!" Onomatopoetiska uttryck: Istället för ord..... | 72 |
| 4.5.2 "Han ger inte upp" Vikten av att aldrig stanna..... | 73 |
| 4.6 Kvantitativ analys..... | 74 |
| 4.6.1 Fyra kvalitetskategorier..... | 74 |
| 4.6.2 Nyckelordskodning..... | 75 |
| 4.7 Vad spelar roll? | 76 |
| 4.7.1 Vad visar staplarna?..... | 76 |
| 4.7.2 De svarta staplarna..... | 76 |
| 4.7.3 Musikbetyg och skolbetyg..... | 77 |
| 4.7.4 Muntlig aktivitet och kön..... | 77 |
| 4.7.5 Instrument och bedömningstyp..... | 78 |
| 4.7.6 Gruppdynamik | 79 |
| 4.7.7 Feedback och feedforward..... | 81 |
| 4.7.8 Feedforward: Att utveckla musicerandet..... | 81 |
| 4.7.8.1 "att piffa till det lite..." Inte hitta tankar för sina ord..... | 81 |
| 4.7.8.2 "Kanske två slag istället för ett..." Inte hitta ord för sina tankar..... | 82 |
| 4.7.8.3 "Det som inte står på papperet" Utveckla musicerandet genom tankar och ord..... | 82 |
| 4.7.8.4 "Liksom göra låten till vårt eget..." Utveckla gruppen och låten..... | 83 |
| 4.8 Berömma eller bedöma?..... | 84 |
| 4.8.1 "alltså de låter ju väldigt bra tillsammans... eller?" Berömma en kompis | 84 |
| 4.8.2 "Vi har en magisk sån... connection" Gruppberöm..... | 85 |
| 4.8.3 "hon e fullärd" Beröm till duktig elev | 86 |
| 4.9 Sammanfattning av resultaten..... | 86 |
| 4.9.1 Den kvalitativa analysen..... | 86 |
| 4.9.2 Den kvantitativa analysen..... | 88 |
| Kapitel 5: Slutsatser..... | 89 |
| 5.1 Första metafrågan: Var står eleverna?..... | 89 |
| 5.1.1 Cirkelogrammet och kunskapskraven..... | 89 |
| 5.1.1.1 Instrumentala färdigheter | 90 |
| 5.1.2 Kommunikation, uppmärksamhet, anpassning..... | 91 |
| 5.1.3 Musikaliskt uttryck..... | 93 |
| 5.1.4 Ytterligare jämförelser..... | 94 |
| 5.1.5 Sammanfattning kunskapskrav/cirkelogram..... | 95 |
| 5.2 Cirkelogrammet och musikaliska kvalitetskriterier | 96 |
| 5.2.1 Jämförelse med internationella kvalitetskriterier..... | 96 |
| 5.2.2 Jämförelse med kvalitetskriterier i högre svensk musikutbildning..... | 97 |
| 5.2.3 Sammanfattning musikaliska kvalitetskriterier/cirkelogram..... | 99 |
| 5.3 Luftballonger, saknade cirklar och beröm..... | 99 |
| 5.3.1 Få luftballonger att landa..... | 100 |
| 5.3.2 Saknade cirklar: aspekter som eleverna missar..... | 101 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.4 Berömmets orsaker..... | 103 |
| Kapitel 6 Konsekvenser..... | 105 |
| 6.1 Andra metafrågan: Vart är vi på väg?..... | 105 |
| 6.1.1 Kamrat- och självbedömning som mål i sig..... | 105 |
| 6.1.2 Kamrat- och självbedömning som katalysator | 106 |
| 6.1.3 Kamrat- och självbedömning som motiverande målbild..... | 107 |
| 6.1.4 Kamrat- och självbedömning enligt eleverna..... | 108 |
| 6.2 Tredje metafrågan: Hur kommer vi vidare?..... | 108 |
| 6.2.1 Från tyst kunskap till fackspråk: Dialogen som verktyg..... | 109 |
| 6.2.1.1 Erövra begrepp..... | 109 |
| 6.2.1.2 Verbalisera kunnandet..... | 111 |
| 6.2.1.3 Praktisera transparent bedömning | 112 |
| 6.2.1.4 Dialog som grund för ett fackspråk..... | 114 |
| 6.2.2 Från abstrakta kunskapskrav till konkretisering: Matriser som verktyg..... | 114 |
| 6.2.3 Från diagnos till medicin: Variationsteori som verktyg..... | 116 |
| 6.2.3.1 Urskilja kritiska musikaspekter..... | 116 |
| 6.2.3.2 Urskilja kritiska bedömningsaspekter..... | 117 |
| 6.2.3.3 Awareness som metakognitivt kapital..... | 118 |
| 6.2.3.4 Learning studies..... | 119 |
| Kapitel 7: Framtida forskning..... | 120 |
| 7.1 Ensemblespel som grupparbetsmodell..... | 120 |
| 7.2 Musiksalens diskurs: Från tyst kunskap till fackspråk..... | 121 |
| 7.3 Matrisen som katalysator | 121 |
| 7.4 Urskilja kritiska forskningsaspekter..... | 122 |
| Referenser..... | 124 |

Intro

Med skräckblandad förväntan stegade vi mot våra åttors klassrum. Under armen hade vi var sin packe med deras inlämnade religionsuppsatser. SO-läraren hade ansvarat för faktadelen medan jag som svensklärare hade lärt dem det språkliga, men ämnesövergripande arbetssätt var ingen nyhet för eleverna. Det var nu när uppsatserna skulle bedömas som vi tänkte släppa den verkliga tankebomben. De skulle få sitta i grupper och betygssätta varandras faktauppsatser – och deras betyg skulle gälla! Visst hade de agerat låtsasläsare och fått bedöma texter tidigare, men det här var betydligt mer drastiskt. Det rådde en nästan andäktig stämning i klassrummet när vi förklarade för de förbluffade eleverna vad som gällde.

– Så kan man väl inte göra? frågade en elev försiktigt.

– Vi gör så, vi litar på ert omdöme, sa vi vänligt – fullt medvetna om att det inte hade hållit juridiskt. Men ändamålet helgar medlen, det skulle visa sig vara ett effektivt psykologiskt knep att skapa motivation hos eleverna och en seriös inställning till arbetet. Vilken känsla att se dem fyra och fyra allvarligt granska sina uppsatser efter kriterier på olika betyg, utifrån matrisen vi nogsamt hade snickrat ihop (jag kände inte till begreppet matris då, men det var det vi hade gjort).

Innehållsförteckningar och rubriksättningar rannsakades, kompisens jämförelse mellan judendom och islam bedömdes. Var den verkligen "avancerad" och värd ett VG? Någon elev gnydde över att kompisarna ville underkänna hans uppsats. Men kolla, sa de och pekade, du har ju inte ens fått med hinduismen och du har ingen referenslista! Det stod det ju i instruktionen att man måste ha för att få G, något killen motvilligt fick erkänna. När vi sen veckan efter gav dem chansen att förbättra sina uppsatser hade de full koll på vad de behövde utveckla för att höja sina resultat.

– Så kan man väl inte göra! sa några skeptiska lärarkollegor när vi efteråt berättade om försöket.

– Eleverna var mer överens i sin betygssättning än vad vi lärare var inbördes, förklarade vi. Dessutom blev alla godkända när de själva fick fatta vad de skulle göra för att nå kriterierna för G. Skakande på huvudet gick de till sitt. Inte nog med att eleverna fått betygssätta varandra, de fick en matris som fuskhjälp där de kunde se hur man klarade godkänt på uppgiften. Då fixar ju alla elever det...

– Är det inte det som är meningen? frågade vi enfaldigt och inbillade oss att vi hade lämnat sorteringskolan bakom oss när det relativa betygssystemet begravdes på 90-talet.

Det var just elevernas förbättrade skolresultat och ökade entusiasm som fick mig att fortsätta ut på den okända isen av kamrat- och självbedömning. Jag testade matriser i alltfler sammanhang, muntliga redovisningar och paneldebatter, grupparbeten och textskrivande. Konstigt nog tog det tid innan svenskläraren Johan tipsade musiklektorn Johan att prova samma sak. Men så började jag testa att spela in ensembler och låta eleverna diskutera och bedöma sina prestationer, jag gjorde matriser för musikskapande och instrumentalfärdigheter. I den vevan ringde Olle Zandén och gav mig skolverksuppdraget att göra ensembledelen i ett bedömningsstöd för grundskolans musikämne. Han hade tidigare samma år (2010) disputerat med avhandlingen *Samtal om samspel* och intygade att detta område verkligen var en vit fläck på musikpedagogikens fält. Samtidigt fick jag en liten anspråkslös bok i min hand av Anders Jönsson, *Lärande bedömning* hette den. När jag läst den förstod jag plötsligt varför alla mina idéer om kamrat- och självbedömning, matriser och feedback fungerade. Att de fungerade hade jag praktisk erfarenhet av sen flera år, men här fick jag plötsligt teoretiska förklaringar och vetenskapliga belägg! Pusselbitar började falla på plats. Det var i det skedet jag förstod att det var detta som min mastersuppsats var menat att handla om. Här är den!

KAPITEL 1

FORSKNINGSFÄLTET

Denna mastersuppsats kommer att handla om niondeklassares kamrat- och självbedömning vid ensemblespel på musiklektioner och vad de bedömer som musikalisk kvalitet. Jag kommer därför först göra en forskningsöversikt kring lärande bedömning och kamrat- och självbedömning. Därefter tar jag upp ensemblemusicerande i grundskolans musikundervisning för att avsluta med att problematisera begreppet musikalisk kvalitet. Sist i kapitlet hittar du uppsatsens syfte och forskningsfrågor.

1.1 Lärande bedömning och summativ bedömning

Bedömning har av tradition förknippats med betyg, prov och omdömen, det som brukar kallas *summativ* bedömning. Summativa bedömningar är till sin karaktär värderande och kan till exempel sammanfatta en elevs resultat på en uppgift eller kurs. På senare tid har emellertid fokus flyttats mot *formativ* bedömning eller *lärande bedömning*, som är det begrepp jag kommer använda framöver. De olika bedömningsformerna glider in i varandra (Jönsson, 2010) och skiljer sig främst åt genom deras olika syften. Summativ bedömning blickar bakåt för att kunna värdera en prestation, medan lärande bedömning används för att utveckla eleven framåt. Man kan också säga att lärande bedömning använder summativa bedömningar som språngbrädor in i framtiden: När du som lärare fått klart för dig vad eleven kan, gjort en summativ bedömning, tar du utifrån det sikte mot ett nytt mål och hjälper eleven att utvecklas vidare mot det.

Zandén har försökt definiera lärande bedömning som "varje process där någon bildar sig en uppfattning om en lärandes tänkande, prestation eller framsteg och relaterar denna uppfattning till en viss kontexts kvalitetsuppfattningar i syfte att främja lärandet." (2010) En sådan formulering är användbar, då den kan syfta på såväl lärares bedömningar som kamrat- och självbedömningar. Det svenska begreppet bedömning är rätt olyckligt i och med att det lätt associeras till orden döma och dom – och därmed till dess summativa betydelse. Den engelska motsvarigheten, *assessment*, kopplas språkligt till assistera, något som mycket bättre fungerar ihop med tankar kring lärande bedömning. Vygotskij har en elegant liknelse för att förklara skillnaden (1995). Lärares uppgift är inte att plocka elevernas kunskapsfrukter (= summativ bedömning), utan att hitta knopparna som är framtida utvecklingszoner (= lärande bedömning). Smaka på ordet ut-veckling. Att leta knoppar, inte plocka frukt! Själv brukar jag likna det vid skillnaden mellan att vara körskolelärare och trafikinspektör. Körskoleläraren är en coach med målet att göra eleven till en kunnig förare. Trafikinspektörens uppgift är däremot att snabbt göra sig en uppfattning om eleven har nått målen och därmed ska bli godkänd på uppkörningen och få sitt körkort. Ett dilemma för många lärare är att både agera körskolelärare och trafikinspektör i sitt arbete med eleverna, en balansgång som kan vara värd en egen avhandling.

En starkt bidragande orsak till att lärande bedömning kommit i ropet, är de senaste årens publiceringar av sammanställningar kring skolforskningsresultat (Hattie, 2009), som haft stor påverkan på skoldebatten, inte minst i Sverige. De nya svenska läroplanerna för grundskola och gymnasiet är tydligt präglade av formativt tänkande. Hatties forskningsrapport *Visible learning*, är en gigantisk sammanställning av pedagogiska forskningsresultat med sammanlagt 80 miljoner informanter. Den visar att de viktigaste faktorerna för elevers lärande är lärarens undervisningsätt, långt viktigare än ramfaktorer som klasstorlek eller elevers hemförhållanden. Det effektivaste sättet

att förbättra elevresultat är just lärande bedömning med ingredienser som tydliga och förståeliga målbilder, ständig feedback till eleven, samt kamrat- och självbedömning. Dessa forskningssammanställningar har enligt mig varit mycket välgörande, då de satt fokus på vad som går att påverka direkt konkret i klassrummet för både lärare och elev. Det leder till utveckling i motsats till uppgivna känslor inför samhällsfaktorer som läraren inte kan göra något åt, såsom föräldrars ekonomi och utbildningsnivå eller ojämn resursfördelning mellan skolor. Med detta inte sagt att vi ska avstå från vår demokratiska uppgift att skapa likvärdiga förhållanden mellan skolor. Efter 25 års lärarerfarenhet vet jag emellertid att det kan vara bekvämt som skolpersonal att skylla problem på yttre villkor, istället för att utveckla det som går att påverka, som undervisningens innehåll, arbetssätt och synen på hur lärande går till.

Lärande bedömning kan delas upp i tre steg (Hattie & Timperley, 2007):

1. Målen för vad eleverna ska lära är förklarade på ett tydligt och förståeligt sätt (*feed up*).
2. Eleverna får arbeta med relevanta uppgifter som visar hur långt de har kommit i förhållande till målen (*feedback*).
3. Läraren ger återkoppling till eleven utifrån detta så att eleven förstår konkret vad som behövs göras för att närma sig nästa delmål (*feedforward*).

Innan jag går närmare in på dessa steg behöver jag belysa begreppen *kamrat- och självbedömning*, eftersom de är så centrala i lärande bedömning. I konventionell undervisning är det vanligast att läraren står för nästan all återkoppling till eleven, oavsett om det handlar om att ge feedback, hur det gått, eller *feedforward*, det vill säga hur eleven ska utvecklas vidare. Forskning av bland annat Black och William visar emellertid att olika former av kamrat- och självbedömningar som komplement till lärarbedömningar, ger ännu större positiv effekt på elevers lärande – under förutsättning att de används formativt (Jönsson, 2010). Om du som lärare däremot bara låter elever rätta varandras prov eller utifrån ett facit bedöma sitt eget resultat använder du deras bedömningar summativt. Det enda som skiljer det från traditionell lärarbedömning är att eleverna gör lärarens jobb. Denna typ av kamrat- och självbedömning visar väldigt liten påverkan, om någon alls, på elevens lärande. Det är när läraren använder kamrat- och självbedömning som en del av lärande bedömning, där elevernas bedömningar skapar nya insikter både för lärare och elever, som resultaten kommer. Kombinerat med en undervisning, präglad av inlärningsstrategier och exempellösningar på olika nivå, kan elever visa dramatiska förbättringar.

1.2 Automaieutik och transparent bedömning

En enkel förklaring till att självbedömning är så effektivt kan vara att återkoppling från endast läraren riskerar att göra eleven beroende av lärarens kommentarer. Eleven blir inte delaktig i sitt eget lärande, utan väntar hela tiden på att få sin dom från läraren: "Var jag duktig?". Enda sättet att motverka detta är att träna elevens egen förmåga att bedöma sina och andras resultat. Ett första steg mot detta kan vara att öva på sambedömning. Läraren använder då de tre steg för lärande bedömning som jag beskrivit ovan, det vill säga förtydligar målen, låter eleven prova relevanta uppgifter för att nå dit och får tips på bra sätt att komma vidare. Men samtidigt får eleven själv tillfällen att träna sig i att bedöma sina resultat och jämföra sina bedömningar med lärarens. Inom musikutbildning finns det en tradition av detta som Ljungar-Chapelon i sin avhandling betecknar *automaieutik* (2008).

Maieutik har sitt ursprung i Platons och Sokrates idéer om lärarens dialog med sin elev, där målet är att lärarens frågor och exempel ska sätta igång tankekedjor inom eleven som gör att denne själv kommer till insikt om möjliga lösningar på olika problem. I en instrumentallärsituation kan detta ske genom språklig dialog mellan lärare och elev, men också genom att läraren förebildar med eget spel och att eleven lär sig tolka musikstycken utifrån detta. Ett viktigt mål enligt Ljungar-Chapelon och andra pedagoger med honom, är att eleven efter hand kan skapa en egen inre dialog, både språklig och icke-verbal, som gör eleven självständig i sitt tolkningsarbete och läraren överflödig, automaieutik. Kopplingen mellan automaieutik, sambedömning och självbedömning är tydlig. Arbetssättet kräver att eleven internaliserar lärarens förmåga att bedöma prestationer så eleven självständigt kan bedöma sina prestationer, men också att eleven kan använda inlärningsstrategier och lära sig nya saker utifrån modeller som läraren visat på. Detta förutsätter i sin tur en lärare som ger eleverna tydliga inlärningsstrategier att välja mellan i olika lärandesituationer och hela tiden synliggör sina bedömningar i lärande syfte, inte värderande.

Alla lärare gör hela tiden bedömningar av olika slag i klassrummet: av undervisningsgruppen, sig själv och av enskilda elevers prestationer, men bara en del av dessa bedömningar är medvetna och ofta är det endast en bråkdel som verbaliseras så att eleven eller gruppen har en chans att ta del av dem. Det är endast genom dialog mellan lärare och elev/grupp som någon annan än läraren kan dra nytta av dessa bedömningar i sitt lärande. Stannar de i lärarens medvetande kan de i bästa fall bli till värderande omdömen i ett senare skede, men sådana summativa omdömen och betyg ger ingen positiv effekt på lärande visar forskning (Jönsson, 2010). När du som lärare gör dina bedömningar offentliga, prattänker, får eleverna syn på dem och möjlighet att tolka vad till exempel musikalisk kvalitet kan vara. Detta kommer jag att benämna *transparent bedömning* i min uppsats. Liksom inom maieutik kan dessa bedömningar och återkopplingar vara både språkliga och icke-verbala: Du kan till exempel som lärare förklara med ord varför ett visst spelsätt på trumsetet låter bättre, men också visa och förebilda. En enkel – och rätt naturlig – regel är att göra båda samtidigt: Förklara med ord medan du förebildar musikaliskt.

Även Vygotskij betonar dialogens förmåga att förbättra både elevens självbild och förmåga till självbedömning. Hans tvillingbegrepp *externalisera* och *internalisera* är centrala. Han menar att tal och handlingar är externaliserade tankar. Tankarna tar gestalt i ord (Vygotskij använder ordet fullbordas, själv föredrar jag gestaltas) och funkar som ett verktyg mellan människa och omvärld. Men det speciella med språket är att det kan gå omvända vägen och internaliseras till en dialog "between man and his brain" (Strandberg, 2006, s. 121). Denna process, metamorfosen från något interpersonellt (lärare/elev) till intrapersonellt (en självreflekterande elev) är avgörande för att hitta en väg från lärarstyrd musikutveckling till en elevstyrd. Lärarens samtal med eleverna blir en förebild för elevens samtal med sig själv. Tanken är den samma som i sambedömning. Eleven börjar med att bedöma sin prestation tillsammans med läraren, lärandet går utifrån och in, och internaliseras successivt. Vygotskij menar att det eleven kan med någons hjälp idag, kan den på egen hand i morgon. Han definierar *den proximala utvecklingszonen* som det tillfälliga glappet mellan det eleven kan självständigt och med hjälp av någon annan. Vygotskij menar också att man inte ska vara rädd för att införa svåra begrepp bara för att alla elever inte genast greppar hela betydelsen av det (Vygotskij, 1995). Avancerade ord som timing, picking och barréackord öppnar i rätt sammanhang utvecklingszoner för elever, galgar att hänga upp framtida kunskap på. Det gäller att lägga dialogen "huvudet högre" (Strandberg, 2006, s 29). Inom kritisk teori har Ziehe ett snarlikt resonemang, där

han liknar utvecklingszonen vid en vattenreservoar där nya tankemodeller är "färdiga att flyta in när den gamla ´dammen´ har spruckit" (Ericsson, 2001, s.34).

En förutsättning för denna internaliseringsprocess är det som Strandberg kallar *social responsivitet*, lärarens avläsningsförmåga i samspelet med eleverna. Han tar också upp reflektionsbok som ett sätt för läraren att få syn på elevens tänkande. Vygotskij menar att dialogen mellan lärare och elev mycket väl kan ersättas med samtal elev/elev i många sammanhang. Han pratar om asymmetriska interaktioner där kunniga elever lär kamrater och då får syn på sitt eget kunnande, medan kamraterna får insyn i bra lärometoder. Min egen erfarenhet är att imitation och härmning av kamrater funkar otroligt effektivt i musikundervisning, ett av mina egna mantran i musiksalen är "Den som fuskar mest vinner".

1.3 Själbedömning

Den nya läroplanen i allmänhet, och kursplanen i musik i synnerhet, lyfter fram självbedömning på ett mycket tydligare sätt jämfört med tidigare styrdokument. I den läroplanens allmänna del slås fast att "Skolans mål är att varje elev... utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna" (Skolverket, 2011, s 18). I kursplanen för musik, görs dessa tankar ännu mer konkreta genom att kamrat- och självbedömning införts som separata kunskapskrav (Skolverket, 2011, s 104):

"Eleven kan föra resonemang om eget och andras musicerande" (åk 6)

"Eleven kan även ge omdömen om eget och andras musicerande och ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas" (åk 9)

Det nya betygssystem som introducerats parallellt med nya läroplanen innebär att eleven måste uppnå alla kunskapskrav i ett ämne för att kunna nå godkänt. Konsekvensen blir alltså att alla elever måste kunna ge omdömen både om egna och andras musikaliska prestationer för att bli godkända i musik! Liknande formuleringar gäller för många andra kursplaner i grundskolan och gymnasiet. Detta medför i sin tur att läraren inte bara ska kunna bedöma elevernas förmåga att ge omdömen, utan även kunna undervisa eleverna i detta, så de får möjlighet att utveckla denna förmåga. I häftet *Kunskapsbedömning i skolan* definierar Skolverket begreppet självbedömning på detta sätt: "Självbedömning innebär att eleven reflekterar över kvaliteten på sitt arbete, bedömer om det är i enlighet med kunskapskraven och därefter reviderar eller övar mer." (Skolverket, 2011, s 22)

Självbedömning kretsar, liksom lärande bedömning, kring tre frågor: Var står jag? Vart är jag på väg? Hur kommer jag dit? Alla tre är nödvändiga för att ett effektivt lärande ska ske. Jönsson beskriver självbedömning i sin bok *Lärande bedömning* i form av en kartanalogi (2010). Eleven måste kunna bedöma och formulera sina egna förmågor realistiskt (Var står jag?) för att förstå vad nästa steg i sitt lärande är. Förstår eleven inte heller målet med lärandet (Vart är jag på väg?), förloras lätt både förståelsen och motivationen för att lära sig något överhuvudtaget. Det är som att inte veta var man är på kartan och dessutom inte veta vart man ska. Men även om både målet och elevens egen position är tydligt markerade på kartan kan lärandet vara svårt om eleven inte har fått lära sig hur nästa steg kan tas. För att fortsätta Jönssons kartanalogi behöver eleven kunskaper om hur man tar sig vidare; bestiger berg, tar sig över floder och undviker sumpmarker. En elev som inte fått lärandestrategier för att undvika pedagogiska träsck kommer lätt fastna till knäna i undervisningsgyttja.

1.4 Kamratbedömning

Många elever kan till en början tycka det är svårt att bedöma sig själv. Till en del beror det helt enkelt på ovana, de är präglade av skoltraditionen att bedömning är lärarens jobb. Men det beror även på att det kan vara svårt att distansera sig från sin egen prestation och se på den med objektiva ögon. Du är som elev så subjektivt förknippad med prestationen att du inte kan frikoppla din person, dig själv, från din prestation. Ett utmärkt stöd att komma över denna tröskel är att låta eleverna prova att bedöma andras prestationer först, kamratbedömning. För att travestera Vygotskij; först lär du dig bedöma andra, sen dig själv. En enkel metod för kamratbedömning är "two stars and a wish" (Kunskapsbedömning i skolan, 2011). Du får kommentera två bra saker kompiserna gjort och en sak som kan bli bättre. Att fråga elever vad de tyckte var bra och vad som kan utvecklas är alltså en bra start. Viktigt är att inte prata om vad som är dåligt, det leder ofta till hämmande känslor hos den som blir bedömd och lämnar inga dörrar öppna för nästa steg. Uttryck som "utveckla" eller "förbättra" säger både att något inte var så bra, men också hur eleven kan komma vidare. När man introducerar kamratbedömning är det mycket viktigt som lärare att vara tydlig med ramarna. Du måste skapa en respektfull atmosfär, samtidigt som det behöver finnas en nyfikenhet hos eleverna. Respekt kan innebära allt från koncentration på uppgiften till att inga uttalanden som kan upplevas kränkande får förekomma. Nyfikenhet hos eleverna måste finnas både angående vad de andra tycker om deras prestation och vad kamraterna ska visa upp.

Läraren måste vara tydlig med syftet: Varför använder vi kamratbedömning? Varför räcker det inte med att jag som lärare bedömer? Det finns många svar på den frågan att ge eleverna. I ämnet musik finns det som nämnts betygskrav som uttryckligen handlar om elevernas förmåga att ge omdömen om musicerandet i klassrummet. Detta måste de självklart få rikliga tillfällen att träna på. En annan anledning till kamratbedömning kan helt enkelt vara att förbättra en gruppuppdrag som man är mitt uppe i eller att värdera en tidigare prestation, till exempel en videoinspelning av ensemblespel, för att lyckas bättre på nästa liknande uppgift. En kamratbedömning kan också vara förberedelse för en egen prestation, genom att kommentera en duktig kamrats spelande, innan man själv ska försöka öva in något liknande. Genomgående är att kamratbedömning måste vara en naturlig del av undervisningen, inte plötsliga moment utan koppling till resten av lektionen. Kamratbedömning kan även avlasta, så att inte all återkoppling vilar på läraren. Eleverna kan alltså få fler tillfällen till feedback. Det finns också forskning som tyder på att kamraters kommentarer kan vara effektivare än lärares feedback för att stödja lärande. En viktig detalj verkar dock vara att kamratbedömning alltid ska komma före lärarens, annars styr lärarens omdöme elevernas fokus. Speciellt gäller detta muntlig respons.

Ett spännande perspektiv på kamratbedömning är också att medvetet använda elevernas nivåskillnader i formativt syfte. Genom att låta duktigare elever utgöra stöd genom att blanda dem med svagare i en grupp istället för att nivågruppera kan du nå många positiva effekter. Den duktiga eleven får träning i ledarskap och förmåga att ge omdömen och tips till osäkrare kompisar. Förutom de ovan nämnda kunskapskraven om att kunna ge omdömen om andras musicerande och föreslå hur det musikaliska arbetet kan utvecklas, ska eleverna kunna "bearbeta och tolka musiken" och "uppmärksamma vad som sker i musicerandet" – en utmaning även för säkrare elever. Elever som däremot inte skulle klara av en ensemblesituation utan stöd från lärare, får då chansen att lyckas med hjälp av duktigare kompisar. Att på detta sätt bedöma eleverna utifrån delvis olika förutsättningar kallas *dynamisk bedömning* (Gipps, 2001). Läraren bedömer vissa elever självständigt

och andra med hjälp av stöd från duktigare kompisar, något som tangerar Vygotskijs begrepp asymmetriska interaktioner. Ett exempel på kamratstödet styrka från mitt eget klassrum var en livrädd sjundeklassflicka som aldrig vågat prata inför en klass. Efter metodiskt arbete på svensklektionerna redovisade hon en text helt självständigt – men först sedan hon gjort det med hela klassen (Jo, hela klassen!), sen i liten grupp och därefter med en kompis. Jag vet inte vem som var gladast efteråt, hon eller jag. Ett intressant exempel är kunskapskravet i röst som är formulerat som gemensam sång där eleven ska följa rytm och tonhöjd med viss säkerhet. Orden *gemensam* och *följa* leder tankarna tydligt mot dynamisk bedömning där eleverna bedöms i samspel med kamrater. Detta bedömningssätt är något bland annat Jönsson förespråkar. "Det är mer lärorikt att lyckas med hjälp, än att inte lyckas alls" varefter han tillägger lätt provocerande: "Känns tanken tilltalande eller obehaglig? Det kan bero på om du själv ser bedömningen som ett redskap för sortering (och då blir det orättvist om vissa får mer hjälp än andra), eller för lärande." (2010, s 40). Med andra ord är du redo att lämna den summativa bedömningstraditionen för att pröva på lärande bedömning?

Den kanske viktigaste anledningen till kamratbedömning är att den kan bidra till att eleverna blir förtrogna med hur prestationer och uppgifter av olika musikalisk kvalitet kan låta och se ut. Musiklektioner ger utmärkta tillfällen för eleverna att iaktta hur samma uppgift kan lösas på olika sätt och nivå. Jämfört med andra ämnen är lärandet i en musikal öppnare, alla både ser och hör hela tiden vad andra presterar. Om läraren uppmärksammar dem på detta, övar de upp sin känsla och uppfattningsförmåga för vad musikalisk kvalitet kan vara. Öppnar läraren dessutom upp för eleverna att kamratbedöma varandra blir det en förberedelse för att kunna göra rimliga bedömningar av sig själv, "med andras ögon". Kamratbedömning blir på så vis ett förstadium till självbedömning. Det brukar vara lättare att känna igen styrkor och svagheter i andras prestationer än egna. Genom att jobba med båda bedömningssätten parallellt kommer deras omdömesförmåga utvecklas snabbare. Men det kommer krävas tid, bedömning är en komplex förmåga. Eleven ska både förstå målen, kunna jämföra och rangordna en prestation i förhållande till andra liknande prestationer. Detta samtidigt som eleverna ska hantera det sociala spel som omedelbart infinner sig när man ska jämföra och jämföras inom en kamratgrupp. Vid självbedömning tillkommer så förmågan att distansera sig från sig själv och sin prestation. Dessutom talar mycket forskning för att självbedömning inte är en universell förmåga som utan vidare kan överföras från ett område till ett annat (Boud & Falchikov, 1989). En elev som kan bedöma sina mattekunskaper är inte automatiskt duktig på att bedöma sina instrumentfärdigheter eller samspelsförmågor. En tydlig slutsats är dock att förmågan till kamrat- och självbedömning går att lära sig genom övning (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Topping, 2003). Detta kan alltså ta tid, men har samtidigt en enorm potentiell kraft att förbättra lärandet.

Jag har själv provat fram ett brett spektrum av arbetssätt med kamrat- och självbedömning. Genom att spela in elevensemblar på video kan eleverna i efterhand få chansen att i lugn och ro reflektera över vad som funkade bra eller kan utvecklas – individuellt, i "jury" eller i helklass. De har fått jobba med stationssystem utifrån tydliga kriterier för betygsnivåer på olika instrument. Efter att ha bedömt sina instrumentfärdigheter har de valt lämpliga speluppgifter för att utvecklas vidare inom valfritt instrument. De har jobbat med musikskapande i grupp, där de kontinuerligt får bedöma sin egen och gruppens insats med hjälp av konkretisering av betygskraven.

1.5 Kritiska röster

Focault myntade begreppet *självteknologier* (Ericsson, 2001) och menade att en tydlig tendens i vårt postmodernistiska samhälle är att få kontroll i en föränderlig värld. När läraren lämnar över en del av traditionella läraruppgifter till eleverna själva, kan detta tolkas som bara ytterligare ett sätt att styra eleverna genom att göra dem egenansvariga för sin utveckling, så kallad självteknologi. Det som i så fall kommer i skottgluggen är mer företeelsen *self-regulated learning* (Nicola & Macfarlane-Dick, 2006), som varit en pedagogisk strömning de senaste decennierna. Skolverket tar upp självstyrning i sitt kommentarmaterial till läroplanen (Kunskapsbedömning i skolan, 2011). Eleven utvecklar självständighet, självkontroll och självdisciplin och blir bättre på att både bedöma, planera och ta ansvar för det egna lärandet. Självbedömning är en aspekt på självstyrning, men viktigt att notera är att målet med självbedömning i denna uppsats inte är ökad självkontroll, utan ökat lärande. Syftet med självbedömning ligger istället närmare ett begrepp som *self-efficacy* (Bandura, 1994), viljan att ge eleven en realistisk bild av sitt kunnande och därmed en stärkt självbild. Dessutom förskjuts inte mer ansvar eller kontroll över på eleven vid lärande bedömning. Däremot omfördelas ansvaret, så att eleven och kamraterna gör delar av bedömningen som de klarar lika bra, eller i vissa fall bättre än läraren. Då frigörs lärartid till att ta ansvar för att undervisa i processer och strategier som eleven har nytta av på lång sikt, istället för att stanna vid att ge kortsiktiga bedömningar och feedback.

En annan invändning, av mer praktisk natur är att kamrat- och självbedömning blir betungande extrauppgifter för alla lärare som redan dignar under krav på omdömen och dokumentation. I en inledningsfas kan alla typer av nya arbetsätt kännas betungande, både mentalt och tidsmässigt. Min och många andras erfarenhet är dock att kamrat- och självbedömning i längden snarare minskar belastningen för läraren på många sätt. Läraren måste inte hela tiden vara den som ger feedback vilket, speciellt skriftligt, kan vara en tidsödande syssla. Man slipper lägga ner meningslösa diskussioner med elever vad de har för betyg eller "hur det gått" – det vet och förstår eleverna redan om de får självbedöma. Genom elevernas delaktighet i sin bedömning blir det också mindre konflikter med föräldrar, som på vissa skolor kan vara mycket ifrågasättande till lärares bedömningar och betyg. Med tydliga spelregler för kamratbedömning får man också mer fokus i klassrummet på lärandet och mindre på ovidkommande socialt spel. Det finns också försök utanför skolans värld som visar att alla har mycket att vinna på att göra "kunden" delaktig. Vid ett försök i Västra Götaland informerades patienter regelmässigt om olika alternativa vårdalternativ och fick genom det möjlighet att påverka val av vård och rehabilitering, de blev helt enkelt mer delaktiga i sin egen läkningsprocess. Vårdkostnaderna sjönk med 40 % och patienterna var mycket nöjdare. (Finansdepartementet, 2011). Mycket tyder på att just elevers delaktighet i sitt eget lärande är en faktor som påverkar elevers resultat och motivation starkt.

1.6 Återkoppling

Återkoppling mellan elever eller från lärare till elev är en central del i lärande bedömning. Men det är långt ifrån all återkoppling som ger positiva resultat. I detta avsnitt ska jag försöka reda ut vilka olika typer av återkoppling som finns och vad som gör den effektiv.

1.6.1 Feedback, feedup och feedforward

Feedback är sen länge ett etablerat begrepp för att kommentera en prestation, men är inte helt okomplicerat. Det finns många förslag till översättning på detta engelska uttryck, återkoppling och respons är två vanliga. I en norsk avhandling föreslås begreppet *gensvar* (Meland, 2011). Men det handlar inte bara om översättningsproblematik. Begreppet feedback ges i många sammanhang en övergripande betydelse för all typ av återkoppling, ibland avser det bara en av flera sorters återkoppling. När jag i inledningsavsnittet delade upp lärande bedömning i tre steg använde jag de tre begreppen *feedup*, *feedback* och *feedforward* (Hattie, 2007, Jönsson, 2010). Feedback är då endast uttryck för de kommentarer som handlar om hur en uppgift utförts. Feedup står för de mål läraren, styrdokumentet eller eleven själv sätter upp och som ska uppnås. Feedforward betecknar alla tips eleven får av andra och sig själv för att utvecklas vidare. Feedback är självklart nödvändig för att lärare och elev ska veta vad eleven kan, även i lärande bedömning. Men som jag tidigare ville visa med en analogi så är det lönlöst att veta var man är på en karta om man inte vet vart man ska (feedup) eller hur man kommer dit (feedforward). Därför är feedback verkningslös återkoppling i den meningen, om den ges separat, utan inslag av feedup och feedforward. Mot denna bakgrund kan ordet feedback vara bedrägligt att använda. För att undvika missförstånd tänker jag därför endast använda begreppet feedback när det syftar på återkoppling kring kunskap eleven visat i redan utförda uppgifter.

1.6.2 Olika typer av återkoppling

Att arbeta med återkoppling i klassrummet kan vara ett av de viktigaste sätten att öka lärandet. Avgörande är dock *hur* återkopplingen ges. Tre faktorer har visat sig viktiga: Syftet, när den ges och på vilken nivå den ges.

Syftet med återkoppling i skolan idag är oftast summativt, det handlar om att eleven ska få reda på vad den gjort bra och dåligt. Antingen sker det genom korta samtal eller i form av poäng, omdömen och betyg. Denna typ av återkoppling, inklusive betyg, har enligt en relativt enig skolforskning (Jönsson, 2010) inte kunnat visa upp några positiva lärandeffekter. Det är när syftet med återkopplingen är lärande som utveckling sker. Den riktar då mer in sig på feedup och feedforward än på feedback. Läraren fokuserar på att förklara vart eleven ska och ger tydliga målbilder (feedup), för att sen visa vad eleven kan göra för att närma sig målen (feedforward). Då blir lärandet mycket mer konkret och framåtsyftande för eleven. Med ett summativt syfte blir återkopplingen lätt bakåtriktad och statisk. "Så här bra är jag säger läraren", istället för "så här bra kan jag bli om jag gör på detta viset".

När återkopplingen sker, är en annan viktig faktor och är ofta avhängigt svaret på varför man gett den. Om du tänker summativt är det naturligt att ge respons på elevens insats direkt efter att uppgiften utförts, som att gå genom provsvar eller att kommentera hur uppsjungningen gick för eleven. Problemet är att eleven då fastnar i tankar om "hur det gick" och glömmer att se framåt. Om du däremot ger återkoppling för att eleven ska lära sig något (inte bara få reda på hur det gick), är det betydligt rimligare att prata eller ge skriftlig respons *under* en process eller strax *innan* eleven får

en ny chans att visa upp en viss förmåga. Du påminner eleven om vad som kan utvecklas från förra försöket så att det blir bättre denna gången eller refererar till inlärningsstrategier som funkat tidigare och som eleven nu kan använda inför en ny uppgift. Chansen att eleven förbättrar sig är då betydande.

En tredje faktor som avgör effekten av återkopplingen är vad i elevens prestation det är som kommenteras, på vilken nivå. Jönsson formulerar utifrån Hatties modell fyra nivåer (2010).

Återkoppling på personnivå innebär att fokus riktas mot personen, inte prestationen. Detta är väldigt vanligt förekommande i skolan, så vanlig att de flesta förmodligen inte reflekterar över alternativen. Uttryck som "han är en duktig gitarrist", "hon är en verklig ledare i gruppen" och "det är en ordentlig elev" är exempel som de flesta lärare slänger ur sig utan att tänka närmare över vad det innebär. På vanlig svenska kallas detta beröm och forskning visar att det inte leder till ökat lärande, möjligen till ett större ego hos den som får höra det. Därefter brukar elevens utveckling avstanna – man *är* ju redan "duktig". Genom att rikta fokus på hur/vad eleven *är* och inte vad eleven *gör*, så signalerar du nämligen att det du bedömer är en egenskap (ledare, bra gitarrist), något statiskt. För att koppla till tidigare begrepp blir det en summativ, värderande återkoppling. Det leder i sin tur till att de som inte har denna egenskap (de orytmska, ja till och med omusikaliska) inte förstår hur de ska få den. Återkoppling på personnivå är till sin natur väldigt abstrakt. Vad är "ordentlig"? Innebär det att ha allt material med sig, komma i tid, läsa instruktionen och göra de uppgifter man har tagit på sig? Genom att inte berätta för elever exakt vad de ska *göra* får de lätt en känsla av att vägen mot att exempelvis bli en "bra gitarrist" blir mycket otidlig, för att inte säga ouppnåelig. Negativa motsvarigheter till abstrakt beröm kan vara vanliga luddiga skoluttryck som att "kämpa mer", "bruka allvar" eller "skärpa sig". Till skillnad från de kommande tre nivåerna är denna typ av återkoppling helt verkningslös – i bästa fall. Ofta kan den vara stämplande och mycket hämmande för en elevs utveckling.

Återkoppling på uppgiftsnivå innebär att läraren, eller en kamrat för den delen, kommenterar hur en elev klarat av en specifik uppgift. Medveten återkoppling i skolan ligger ofta på denna nivå, alltifrån att läraren går igenom provet med klassen eller kommenterar en elevs insats under lektionens gång. Det senare kan vara ett stöd, speciellt om eleven samtidigt ges feedforward hur hen ska utvecklas vidare. Den stora begränsningen på uppgiftsnivån är att den inte är generaliserbar, det vill säga eleven har sällan glädje av återkopplingen i något annat sammanhang än just då. Är den sen mest inriktad mot att korrigera fel eller kommentera faktakunskap är nyttan oftast mycket liten.

Återkoppling på processnivå visar däremot stora effekter på elevers lärande. Det kan handla om att läraren ger eleven strategier för att lösa olika uppgifter, till exempel plugga glosor, plankan en låt, lära sig ett trumkomp eller bygga upp ett gitarrsolo. Den fokuserar på vad eleven ska göra och kunskapen är samtidigt användbar i många olika sammanhang. Har du lärt dig en metod, såsom att träna in ett tvåhändigt pianokomp, kan du överföra det till nästa musikstycke. Har du flera olika strategier för att sätta ihop ett trumkomp, kan du byta perspektiv om du skulle köra fast i din övning – oavsett trumuppgift.

Återkoppling på metakognitiv nivå har visat sig vara det som på lång sikt ger de absolut största resultaten i elevers lärande. Metakognitiv nivå innebär att eleven successivt lär sig att använda den återkoppling hen får av lärare, kamrater och sig själv. Oavsett hur välformulerad återkopplingen är,

gör den ju först nytta när eleven kan visa upp förbättrade resultat utifrån den. Du kan föra kamelen till källan, men inte tvinga den att dricka. Det hänger alltså på elevens förmåga att ta till sig respons om den ska leda till ökat lärande. Rent praktiskt kan det handla om att träna elevens förmåga att sätta upp egna mål utifrån lärar/kamratrespons och sedan jobba vidare mot dessa mål. Det kan också gälla att öva förmågan att ta till sig inlärningsstrategier och arbetsmetoder och lära sig se vilka som är effektivast att använda i en specifik uppgift. De elever som tränar upp dessa förmågor får en stark tilltro till att självständigt kunna lösa problem och en vilja att ständigt lära sig nytt (Kluger & DeNisi, 1996). Egenskaper som kan följa med eleven hela livet.

Hur kan då läraren ge återkoppling på metanivå? Det kan handla om att ställa öppna frågor till elever hur de tänkt sig lösa en uppgift, vilket passar extra bra att diskutera i grupp, som vid ensemblespel. Läraren skapar undervisningssituationer där eleverna tränas i att sätta upp egna mål eller använda feedback från kamrater. Det har visat sig att återkoppling dock måste kopplas till den konkreta uppgiften. Att fylla i reflektionsböcker "hur jag lär bäst" och om eleven vill arbeta individuellt eller i grupp har visat sig verkningslöst, precis som lösryckta studieteknikpass utan koppling till elevernas vanliga skoluppgifter (de la Harpe & Radloff, 2006). Den allra viktigaste metakognitiva förmågan som lärare bör uppmärksamma verkar inte helt oväntat vara elevens förmåga till självbedömning. Om studenter får träning i att sortera den feedback lärare eller kamrater gett, så får de lättare att använda återkopplingen (Burke, 2007; Weaver, 2006) och kunna göra rimliga bedömningar av sig själv. I svenska låter jag elever sammanfatta kamratbedömningar efter exempelvis en muntlig redovisning. Först strukturerar de upp alla kommentarer de fått på tankekartor, för att sen skriva en text om vad som gått bra respektive behöver utvecklas. Texten får de sen avsluta med några konkreta tips till sig själv inför nästa redovisning. Detta funkar utmärkt redan för sjundeklassare. Återkoppling på metanivå verkar till skillnad från allmän självbedömning vara något som går att överföra till andra ämnesområden. Med andra ord blir de duktigare att ta tillvara återkoppling även i andra ämnen. Det finns forskning på hur du kan bedöma elevers framsteg när det gäller strategier för att hantera feedback. Detta verkar även fungera för andra metakognitiva förmågor, bland annat kritiskt tänkande (Bissell & Lemons, 2006) och informationssökande (Knight, 2006)

1.6.3 Metakognitivt kapital

När jag som lärare tittar tillbaka på elever som "haft det lätt för sig i skolan", är det just elever som skaffat sig metakognitiva förmågor, med hjälp av lärare eller – tyvärr oftare – föräldrar. Tyvärr av två skäl. Dels för att det är väldigt få förunnat att ha sådana föräldrar, vilket skapar mycket ojämlika förutsättningar i skolan. Dels för att det borde vara en självklarhet att vi i skolan ska vara proffs på att lära ut just metakognitiva förmågor, eftersom det är detta som visar sig göra skillnad. Bordieu lanserade på 60-talet tanken på utbildning som kulturellt *kapital*, med en begreppsapparat inspirerad av Marx (Broady & Palme, 1989). Ordet kapital kan vara väldigt användbart i skolans värld, själv använder jag till exempel ofta uttrycket relationskapital, för att beteckna vikten av en bra relation till eleven för att nå fina undervisningsresultat som lärare. Jag skulle även vilja mynta begreppet *metakognitivt kapital*. En utmaning för lärare och skolan i stort är att skapa ett sådant kapital inom varje elev: Strategier för att angripa både ämnesspecifika och ämnesövergripande uppgifter, förmåga att reflektera över sina insatser och kunna bedöma sig själv såväl som kamrater, ett kritiskt tänkande m m. Elevers förmåga till att förstå hur lärandeprocesser går till är avgörande för framgång i skolan,

något även Bordieu var klar över. Hur musikläraren kan ge eleverna metakognitivt kapital är något jag återkommer till i de avslutande kapitlen.

1.6.4 Att arbeta med återkoppling

Återkoppling behöver problematiseras och individualiseras. Forskning tyder nämligen på att respons inte tas emot på samma sätt av alla elever och är beroende av kontexten (Shute, 2008). Hög- och lågpresterande elever behöver till exempel olika – och olika mycket – återkoppling för att utvecklas positivt. Enligt Heiling (2010) måste man förutom musikaliska kriterier, ta hänsyn till psykologiska och situationsbetingade kriterier för att kunna ge effektiv feedback. All återkoppling behöver för den delen inte ske på individuell basis. Tvärtom finns det ofta återkommande problem som många elever tampas med och som med fördel kan tas upp och diskuteras i grupp eller helklass. Det kan vara hur man gör vid repetition när någon kommer av sig mitt i låten eller hur du lär dig en låt formmässigt. Det tycks även vara viktigt att återkoppling kompletteras i undervisningen med förklaringar och exempel. Det kan ske genom att elever och lärare diskuterar och värderar exempel på prestationer av olika kvalitet, inspelade eller i realtid, så att de får möjligheter att lära sig förstå skillnader i kvalitet mellan olika prestationer. Återkopplingen måste komma naturligt i sitt sammanhang; att vifta med kunskapskrav på ett papper i en samspejlsituation kan kännas krystat. Men en datorbild eller plansch i musiksalen med konkreta formuleringar kan vara en effektiv påminnelse till alla vad som är de aktuella målen med ensemblespelet, något som lärare och elever snabbt kan referera till i bedömningssituationer. En ytterligare viktig faktor är att återkoppling sker återkommande och genomförs ofta.

1.7 Bedömningsmatriser

Matriser är en pedagogisk företeelse som fått allt större spridning de senare åren. Det finns emellertid många meningar vad en matris är och varför/hur de ska användas. Jag ska försöka ge min syn på vad bedömningsmatriser är och vilken användning lärare och elever kan ha av sådana.

1.7.1 Att konkretisera kunskapskrav

När läraren ger återkoppling till eleverna, men samtidigt vill låta dem kamrat- och självbedöma, är det viktigt att eleverna ser att det är samma saker som bedöms. Annars blir det lätt att läraren upplevs ha en dold agenda, där bedömningen sker på riktigt, medan kamrat- och självbedömning egentligen inte räknas. Det enklaste sättet att åstadkomma det, är att läraren skriver ner vad och hur hen bedömer i en *bedömningsmatris* och sen använder exakt samma kriterier när eleverna bedömer sig själva eller varandra. På nästa sida återfinns en sådan matris, som jag använt vid ensemblespel i grundskolans senare årskurser och som utgår från tre kunskapskrav i nya kursplanen.

Det avgörande för att en sådan matris ska fungera är att kunskapskraven är så *konkretiserade* att alla elever förstår vad det är som ska bedömas. Med andra ord måste den formuleras med ett begripligt språk och innehållsligt så konkret, att eleven förstår hur hen ska visa upp det så att det blir synligt/hörbart. De flesta lärare är väldigt ovana att göra detta, mycket är tyst kunskap som stannar

| Jag... | E | C | A |
|--|---|---|---|
| <p>UPPMÄRKSAMMAR</p> <p><i>uppmärksammar vad som sker i musicerandet...</i></p> | <p>märker om jag kommer fel i musicerandet (puls/ackordföljd/rytm) kommer oftast in riktigt på olika delar av låten</p> <p>följer oftast rytmer och andras betoningar</p> <p><i>till viss del</i></p> | <p>märker om jag kommer fel i musicerandet</p> <p>kommer in riktigt på olika delar av låten</p> <p>följer rytmer och andras betoningar</p> <p>har ibland ögonkontakt vid viktiga ställen i musiken</p> <p><i>i relativt hög grad</i></p> | <p>märker om jag eller andra kommer fel i musicerandet</p> <p>kommer in riktigt på olika delar av låten</p> <p>markerar/betonar rytmer och betoningar i musiken med gester, mimik och instrument</p> <p>har ofta ögonkontakt vid viktiga ställen i musiken</p> <p><i>i hög grad</i></p> |
| <p>ANPASSAR</p> <p><i>anpassar sin stämning till helheten...</i></p> | <p>är koncentrerad på speluppgiften</p> <p>kommer oftast rätt i igen om jag kommit fel</p> <p>kan oftast följa gruppens puls och spela lagom starkt</p> <p><i>i viss mån</i></p> | <p>är koncentrerad på speluppgiften</p> <p>kommer rätt i igen om jag kommit fel</p> <p>följer gruppens puls och spelar lagom starkt</p> <p><i>relativt väl</i></p> | <p>är koncentrerad på speluppgiften</p> <p>kommer rätt i igen om jag kommit fel</p> <p>följer gruppens puls och spelar lagom starkt med ett uttryck som passar till låten</p> <p><i>väl</i></p> |
| <p>UTVECKLAR</p> <p><i>ger förslag som...</i></p> | <p>uppmärksammar något i min egen eller annans speluppgift som behöver tränas mer</p> <p>föreslår hur gruppen kan lägga till eller förändra något i musiken</p> <p><i>... bidrar till att...</i></p> | <p>uppmärksammar något i min egen och annans speluppgift som behöver tränas mer</p> <p>föreslår hur gruppen kan förändra olika delar i musiken genom att variera form, dynamik, instrumentering eller klang</p> <p><i>... efter någon bearbetning...</i></p> | <p>uppmärksammar något i min egen eller annans speluppgift som behöver tränas mer och ger förslag på hur</p> <p>föreslår hur gruppen kan förändra olika delar i musiken genom att variera form, dynamik, instrumentering eller klang och kan motivera förslagen genom att jämföra olika alternativ samt hjälper eller instruerar kamrater i gruppen</p> <p><i>...kan utveckla det musikaliska arbetet</i></p> |

Figur 1.1 Bedömningsmatris

uttalad i lärarens huvud. Min erfarenhet från eget matris skrivande och när jag är ute på skolor och gör utvecklingsarbeten kring matriser och konkretisering, är att vi lärare är rätt osäkra på vad vi egentligen bedömer och är ute efter i ett undervisningsmoment. För att inte tala om att få ner det på förståelig svenska i ett dokument. Som Tegnér sa: "Det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta". Det blir därför ofta en aha-upplevelse när man som lärare verkligen hittar ord för vad eleven ska visa upp för kunskaper. Dessa matrisformuleringar kan vara en guldgruva för många elever, som ofta har en mycket diffus bild av vad det är läraren bedömer eller är ute efter. Det är viktigt att koppla kunskapskraven tydligt till den aktuella elevuppgiften, som att fixa en specifik låt i grupp, och inte göra generella konkretiseringar av kunskapskraven. Eleven behöver också uppmärksamma progressionen, att förstå skillnader i kvalitet genom att matrisen tydligt visar hur eleven kan visa en förmåga på olika nivåer. Målen måste uttryckas i handlingsformuleringar och utgå från vad eleven konkret ska göra, för att denne ska ha användning av återkopplingen i sitt lärande.

För att skapa en bedömningsmatris måste läraren identifiera vilka bedömningskriterier som ska gälla. Den processen börjar bäst med att läraren tar reda på vad eleverna själva kallar kvalitet (Jönsson, 2010). Det är ofta inte det läraren förväntat sig, de lyfter kanske fram oväntade parametrar som är irrelevanta eller så missar de centrala aspekter av kunskapskraven. Om detta första steg hoppas över är risken att undervisningen skjuter vid sidan om målen. Eleverna kan ha en helt annan uppfattning än läraren om vad musikalisk kvalitet innebär i den aktuella speluppgiften. Faran är då att läraren tar för givet att eleverna förstår saker de inte alls greppar, samtidigt som eleverna undervisas i saker de redan kan. Hela denna mastersuppsats kan ses som ett genomarbetat sätt att just ta reda på vad eleverna uppfattar som musikalisk kvalitet när det gäller ensemblespel i musiksalen. Efter detta förberedande steg måste läraren klargöra vilket kunnande eleverna ska utveckla och vilka aspekter av kunskapskraven som är relevanta samt formulera det i en matris. Genom att läraren i denna process måste begränsa vilka bedömningskriterier som är i fokus – välja ut de angelägnaste kunskapskraven – blir matrisen också en viktig utgångspunkt för planeringen av undervisningen. Eleverna måste förstå målen och hur resultatet kan låta i färdigt skick. Alla förmågor som nämns i matrisen måste tränas på lektioner. Eleverna behöver se och höra exempel på prestationer av olika musikalisk kvalitet, som ett led i att konkretisera vad eleverna kan uppnå. Vidare behöver läraren planera när, hur och varför eleverna får möjlighet att använda matrisen till självvärdering eller kamratvärdering.

1.7.2 Ett sätt att förbättra validitet och återkoppling

Att använda matriser är också ett utmärkt sätt att höja validiteten på både undervisning och bedömning, det vill säga att läraren verkligen undervisar om det som står i kursplanen. Skolan har av tradition en benägenhet att göra det enkelt mätbara till väsentligt stoff i ämnet, inte göra det väsentliga stoffet mätbart (Meland, 2011). Mängder av prov och enkla upprablingskunskaper premieras, då det är lätt att mäta, jämföra och sätta poäng på, medan centrala kunskaper och färdigheter som är svårare att mäta får stryka på foten. Hos musiklektörer finns det dessutom en dokumenterad vana att varje lärare arbetar efter "sin egen läroplan" (Zandén, 2010, s 72). Musiklektörer har traditionellt inte brytt sig så mycket om styrdokument, utan gjort det som passar dem, och i bästa fall deras elever. Matriser som utgår från kursplanens kunskapskrav, tvingar läraren

att minimera icke relevanta undervisningsmoment. Samtidigt får läraren träning i att göra viktiga kunskaper mätbara, när konkretiseringar ska formuleras på olika nivåer i matrisen. Det är ofta brist på denna träning som gör att lärare tvekar till att bedöma vissa förmågor, som personligt uttryck, kreativitet eller att ta ansvar för en instudering. Det finns ingen tradition att konkretisera vad dessa förmågor motsvarar i handlingar hos elever, varken mellan lärare eller inför elever. Detta leder i sin tur till att sådana viktiga förmågor inte alls bedöms eller faller mellan stolar.

En bra bedömningsmatris ökar kvaliteten på återkopplingen, den ger både feedup, feedback och feedforward. I matrisexemplet ovan finns dessa tre komponenter markerade på olika sätt. En typ av formell feedup är kunskapskraven som står i liten kursiv stil överst på varje rad (se figur 1.1). Den är obetydlig i stil, eftersom det är den del av matrisen eleven har minst nytta av. Kunskapskravens generella och abstrakta språk är främst riktat till läraren som en koll på vilka krav som är i fokus i matrisen. Feedup för eleven finns istället i alla fetstilta formuleringar som markerar vad eleven behöver kunna för att nå nästa nivå, progressionen i matrisen. På ett sätt är alla formuleringar i matrisen en sorts feedup, då de är konkretiseringar av färdighetsmål som eleven kan sikta emot, allt utifrån motivation och nuvarande kunskapsnivå. Samtidigt fungerar de utmärkt som feedback. Formuleringarna är medvetet så konkret och tydligt uttryckta, så att alla elever ska kunna bedöma om de, eller en kamrat, har uppnått målet. Det är avgörande för att matrisen ska kunna användas som feedback i klassrummet. Samtidigt är de också feedforward, allt som de inte uppnått i matrisen kan ses som tips på förmågor de kan träna upp. En bra matris kan alltså ge stöd i alla tre formerna av återkoppling, samtidigt som det är ett utmärkt verktyg vid summativa värderingar, som omdömen och betyg. Inledningsvis tar det självklart tid att formulera matriser, men bedömning och återkoppling går mycket snabbare – och är dessutom mycket träffsäkrare. Formuleringarna finns ju gratis i matrisens rutor som dessutom kan återanvändas i andra matriser för likartade uppgifter. Mycket forskning visar att det är värt det inledande besväret. Black och William har kartlagt effekterna av feedback och formativ bedömning. Kombinationen av bedömningsmatriser, konkreta exempel och själv/kamratbedömning är det som leder till störst utveckling av lärandet. Den tycks "kunna leda till näst intill dramatiska förbättringar" (Jönsson, 2010, s 94).

Från pedagoghåll kan komma kritiska kommentarer att för mycket bedömning utifrån färdiga matriser och kriterier styr undervisningsinnehållet för mycket på bekostnad av kreativitet, individualisering och elevinflytande. I mitt tycke förväxlar man då innehåll med ramar och struktur. Bara för att läraren är tydlig med ramarna och tydligt visar för eleverna vilka förmågor de ska visa, så innebär det inte att möjligheterna för eleverna att påverka innehållet minskar. De kan exempelvis få full frihet att välja genre, låt och instrument vid ensemblespel, fast du gett konkreta formuleringar vad de ska fixa vad gäller instrumentfärdighet och samspel. Inte ens vid skapande finns belägg för att tydliga ramar minskar kreativiteten. Bo Nilsson (2002) slår fast i sin avhandling om barns musikskapande vid dator, att en större styrning av barnets ramar vid musicerandet snarare frigör kreativitet än tvärtom, något som stämmer väl överens med mina erfarenheter. En enkel parallell är när jag som svensklärare jobbar med diktskrivande. Ger jag "full frihet" infinner sig skrivkrampen hos många elever. Om jag däremot styr innehåll och form, som att dikten ska handla om att flytta och vara 8 rader lång, kommer de flesta igång direkt. Den totala friheten kan vara förödande för skapandekraften. Däremot finns det anledning att undvika en övertro på matriser och skriftliga kriterier. Variation är alltid den viktigaste faktorn i allt lärande. Därför kan jämförelser mellan olika kamratprestationer eller praktiska, ljudande exempel vara väl så effektiva som matriser, för att få

elever att uppfatta kvalitetsskillnader och förstå progression i en förmåga eller färdighet. En annan risk med matriser – och att betona skriftligt formulerade kriterier – är att vissa elever inte kan hantera sin prestationsångest, utan går i väggen av alla krav på sig själv. Som lärare måste du individualisera även hur du använder matriser gentemot olika elever. Det som är nödvändiga förtydliganden för en majoritet i klassen, kan leda till tvångsmässiga överkrav hos enskilda elever.

1.8 Ensemblemusicerande

I centrum för denna uppsats står ensemblespelet. Denna arbetsform är ganska okänd för de flesta icke-musiklärare i skolans värld. Samtidigt upplever jag att många musiklärare inte till fullo inser vilka möjligheter ensemblespel erbjuder när det gäller lärande och bedömning – eller vilken unik företeelse det är i svensk skola. I mina ögon har ensemblespel potential att bli en förebild för andra ämnen när det gäller grupparbete.

1.8.1 Ensemblespel som grupparbete

Redan i den tidigare läroplanen betonades ensemblespelet i musikämnet. Äldre läroplaners fokuserande på fakta och förståelse fick ge vika för praktiskt musicerande och instrumentala färdigheter, särskilt i grupp (Sandberg, R., Heiling, G., & Modin, C. (2005). Ensemblespelets centrala roll har blivit ännu tydligare i den nya läroplanen, där många kunskapskrav är direkt kopplade till ensemblemusicerande. Ensemblemusicerande ger möjlighet att bedöma både individuella färdigheter och samspelförmågor. Även mer teoretiska kunskapskrav, som att förstå olika instruments funktioner och genrekännedom, kan med fördel bedömas i just ensemblespel. Den nya kursplanen i musik är unik med flera kunskapskrav som uttryckligen handlar om samarbetsförmågor kopplade till samspel. Skolverkets bedömningsstöd i musik (Skolverket, 2013) lägger också mycket tonvikt vid ensemblemusicerande och använder, precis som jag kommer att göra i denna uppsats, videoinspelningar av elevensembler som grund för sina resonemang kring bedömning i musik.

Det finns många anledningar att lyfta fram grupprocesserna i just musikämnets ensemblespel. Vygotskij pekar på interaktionen med andra människor som den viktigaste drivkraften i alla inlärnings- och utvecklingsprocesser (Strandberg, 2006). Jag vill i detta ljus visa på att ensemblespel i många avseenden är en unik företeelse inom svenskt utbildningsväsende. De flesta människor har livslång erfarenhet av grupparbete i olika former. Sjödin (1991) har delat in grupparbetsuppgifter utifrån hur mycket och på vilka sätt en grupp interagerar. Han beskriver uppgifternas struktur som additiva, disjunktiva, konjunktiva eller komplementära:

- *Additiva uppgifter.* Gruppens prestation är summan av alla gruppmedlemmars prestation, ju större grupp desto mer produceras.
- *Disjunktiva uppgifter.* Interaktion inom gruppen är inte nödvändig, om en gruppmedlem hittar svaret, är problemet löst. Den snabbaste eller duktigaste eleven kan utföra hela uppgiften och risken att andra blir passiva är uppenbar. Det kan vara svårt för läraren att bedöma eleverna individuellt.
- *Komplementära uppgifter.* Detta är sannolikt de vanligaste vad gäller grupparbete i skolan. Någon interaktion krävs inte, utan uppgifterna bygger på att gruppen delar upp arbetet. Det enda

samarbetet sker vanligen när arbetsuppdelningen görs och när uppgifterna sammanställs för att redovisas. Resultatet blir inte gruppens, utan enskilda elevers resultat som lagts ihop.

- *Konjunktiva uppgifter.* Här är interaktion i gruppen nödvändig. Var och en i gruppen måste göra en individuell insats och är beroende av de andras resultat för att uppgiften ska anses slutförd. Konjunktiva grupparbetsuppgifter är av tradition ovanliga i skolan (Granström & Einarsson, 1995), något säkert de flesta som gått i svensk grundskola kan bekräfta. Vi har alla suttit i grupparbeten präglade av komplementära uppgifter, medan konjunktiva uppgifter är sällsynta fåglar. En del forskning (Arfwedsson, 1994) visar att många elever inte gillar grupparbeten. En tolkning av detta är att de flesta elever inte fått jobba i verkliga grupparbeten, där de kunnat använda varandras färdigheter och kunnande. Det visar sig nämligen att många skolaktiviteter som går under benämningen grupparbete, egentligen är individuellt arbete förklätt till samarbete, som konsekvensen lätt blir med disjunktiva och komplementära uppgifter.

Ett lysande undantag från detta mönster är just ensemblespel på musiklektioner, som är en utpräglat konjunktiv gruppuppgift. Där räcker det nämligen inte som i disjunktiva uppgifter att låta någon duktig elev fixa hela grupparbetet, alla måste bidra. Och det går absolut inte att lösa ensemblespel på det vanliga grupparbetsättet "Alla tar var sin del och så ses vi på redovisningen". Men inte nog med att ensemble är ett av få exempel på konjunktiva uppgifter inom grupparbete i skolan, det är en mycket avancerad variant av det. Interaktion mellan deltagarna är inte bara nödvändig, det är själva uppgiftens kärna – att interagera. Det är heller inte något som görs vid enstaka tillfällen under arbetets gång, utan i princip hela tiden. Undantaget är i så fall i starten, när varje musikanter måste träna in sin egen speluppgift innan ensemblearbetet kan ta fart på allvar. Jämför vi med idrott, som bollspel, interagerar förvisso en grupp elever på ett komplext sätt, där varje individ räknas. Det går även som vid ensemblespel att hela tiden bedöma eleven både individuellt och som en del av en grupp. Men till skillnad från bollspelet avstannar ensemblen snabbt om ett par elever slutar. Dessutom finns sällan något konkurrenstänkande inom musiken, det räcker med ett lag och ingen behöver förlora. I drama liknar teaterföreställningen en ensemblekonsert, men vid repetitionerna är skillnaderna stora. Vid ensemblespel krävs allas hundra procentiga insatser under hela repetitionsarbetet. Musik skiljer sig i sin kollektiva prägel från de flesta andra skapande ämnen – bild, slöjd, skrivande – där konstnären är ensam och slutprodukten ett resultat av en människas arbete. Detta tillhör ovanligheterna i musikens värld, där grupparbetet härskar. Jag tror att många musklärare inte inser till fullo vilken unik företeelse ensemblespel är i svensk skola, betraktad som grupparbete. Det är ett arbetssätt som borde lyftas fram som förebild i andra ämnen och är ett exempel på att grupparbete med konjunktiva uppgifter inte är något hypotetiskt som fantasifulla läromedelsförfattare hittat på, utan rent vardagsarbete i de flesta svenska musiksalar. Som svensklärare vet jag dessutom att det går alldeles utmärkt att föra över arbetssättet till andra ämnesområden. Det som skulle behövas är forskning som för fram ensemblespelet i ljuset, men som också tar på sig uppgiften att analysera vilka faktorer som får musicerande i grupp att fungera eller misslyckas. För gudarna ska veta att det inte räcker att släppa in fyra högstadiel elever i ett grupprum fullt med instrument...

I mycket utländsk forskning betonas också att grupparbete som innehåller mycket interaktion är ett utmärkt sätt att utveckla kritiskt tänkande (Gokhale, 1995). Forskningen gäller verbal interaktion, det vill säga diskussioner, men kan enkelt överföras till musik. Jag vill mena att medveten undervisning i ensemblespel kan ge stora möjligheter att utveckla eleverna både när det gäller uppfattningar om

vad musikalisk kvalitet är, men också i processkunskap, hur man arbetar fram resultat i grupp. Det kräver dock att undervisningen genomsyras av lärande, transparent bedömning i skilda former. Genom att läraren sätter ord på sina bedömningar inför eleverna och låter dem kontinuerligt uttrycka för varandra vad de anser låter bra eller kan utvecklas, så kan musikalisk kvalitet bli något konkret gripbart. Processen i ensemblespel kan synliggöras, genom att eleverna får strategier för hur de kan repetera tillsammans och uppmuntra elevförslag till förändringar i musiken. Då kan eleverna efter hand bli självständigare och klara av att öva in musik på egen hand.

Ensemblespel är också en arbetsform som underlättar för kamratbedömning, ja hela musikämnet är som gjort för kamratbedömning. I jämförelse med andra ämnen får eleverna ta del av kamraternas prestationer, vare sig de vill eller inte, genom att musiken är ljudande. I de flesta skolämnen kan elever gå ut hela grundskolan utan att ha någon riktig uppfattning om hur kompisens resultat ser ut. I musiksalen får däremot eleven ständigt möjlighet att höra kompisars prestationer, få inspiration av duktigare kamrater, ge tips till en osäker kompis eller få perspektiv på hur långt de nått kunskapsmässigt i ämnet. Detta är en fantastisk fördel i musikämnet, om läraren är medveten om det och använder de möjligheter som öppnar sig.

1.8.2 Att bedöma individuellt i ensemble

Men det finns också fallgropar när det gäller att bedöma ensemble. Den vanligaste är som i allt grupparbete, att bedöma gruppen istället för individen. Lärare kan självklart ge en hel grupp återkoppling och tips om hur de ska utveckla sitt samspel, men i skolans värld är det till syvende och sist den enskilde eleven som läraren ska bedöma – och hjälpa till utveckling. Det blir lätt att gruppuppgifter utformas som komplementära, så läraren kan bedöma precis vad var och en gjort i arbetet, alltför att underlätta en rättvis betygssättning. Tyvärr leder denna bedömningstrygghet till att grupparbetena i praktiken förvandlas till individuella arbeten. En annan risk är att alla elever i gruppen dras över en kam, att läraren bedömer kollektivet och inte den enskilda eleven, vilket upplevs som djupt orättvist av elever. I musik är det tydligt fastslaget att läraren ska betygsätta elevens förmåga i grupparbetande, det vill säga ensemblespel. Hur löser man då detta i undervisningen?

Bedömningsstödet i musik (Skolverket, 2013) slår fast att när det kommer till kunskapskraven är det individuella prestationer som ska bedömas, även om de är inriktade mot att få gruppen att låta bättre tillsammans. Varje gång läraren bedömer och kommenterar en enskild elevs insats är det därför viktigt att eleven dels förstår vad den gjort bra eller kan förbättra, dels på vilket sätt detta påverkar gruppens musicerande som helhet. När läraren kommenterar gruppens insats är det likaså viktigt att varje elev förstår hur just deras stämning kan utvecklas för att gruppen ska låta bättre ihop. Att på detta vis hela tiden påvisa den enskilda insatsens betydelse för gruppens resultat har två poänger. Om läraren undviker svepande formuleringar om hur gruppen lyckas och istället betonar elevens individuella prestations betydelse för helheten, ger det både lärare och elev en vägledning om hur insatsen står i förhållande till olika kunskapskrav. Läraren får betygsunderlag och eleven får värdefull insikt. Samtidigt får eleven också en förståelse för vilken betydelse ensemblemedlemmarnas olika musikaliska förmågor har för slutresultatet, som pulskänsla, timing, teknisk skicklighet eller kommunikation mellan musikanterna. Även de olika instrumentens roller i ensemblen blir lättare att förstå för eleven, något som för övrigt är ett kunskapskrav i sig. Det är också viktigt att läraren gör eleven medveten om att det finns kunskapskrav som gäller själva arbetsprocessen och att det inte bara gäller att skapa ett fungerande slutresultat. Genom att läraren

uttrycker sig på ett sådant sätt styrs elevernas tankar och handlande i rätt riktning. Det är viktigt som lärare att förstå att din egen bedömningskultur styr elevernas kamrat- och självbedömning. Det är också klarlagt i forskning att lärarens konstruktion av bedömningssituationer skickar tydliga signaler till eleverna om vad som anses vara viktigt att kunna (Jönsson, 2010). Det är därför väsentligt att läraren konstruerar bedömningssituationer som återspeglar det som framhålls i matriser och kunskapskrav.

1.8.3 Autentisk bedömning

En anledning till att jag kommer använda ensemblespel i min studie är att det är ett utmärkt exempel på en *autentisk bedömningssituation* (Jönsson, 2010). En autentisk uppgift liknar situationer i samhället där eleverna kan använda de redskap som de lärt sig i undervisningen. Utgångspunkten för sådana uppgifter blir hur eleverna ska kunna använda sina kunskaper utanför skolan. Sådana har visat sig särskilt lämpade för lärande bedömning. Vid autentisk bedömning är det också viktigt att sträva efter den komplexitet som förekommer i realistiska situationer, eleven kan med andra ord visa upp sin kunskap på många olika sätt där flera kunskapskrav är sammanflätade. Exempel från skolan kan vara muntliga presentationer eller matlagning på hemkunskapen. Typiskt för en autentisk bedömning är att eleven får rätt fria tyglar att lösa uppgiften på sitt eget sätt, motsatsen till att kryssa i flervalsfrågor eller spela en given melodi för att ge några exempel. Vidare är autentisk bedömning direkt, det vill säga den görs samtidigt som eleven visar upp sina kunskaper – till skillnad mot exempelvis ett skriftligt prov.

Ensemblemusicerande visar upp alla dessa kännetecken på en autentisk uppgift. Verkligheten är full av ensemblegrupper, inte minst i ungdomars världsbild. Att spela i band är inte bara något de ser både jämnåriga och vuxna göra, såväl live som i medier – det är också något högst eftertraktansvärt. När de själva får tillfälle att pröva på gruppspel i musiksalen, är reaktionen motsatt till allt den tidigare refererade grupparbetsforskning vittnar om: Det som hägrar för de flesta elever är just att få spela tillsammans i grupp på musiklektionen. Förmodligen beror detta på att ensemblespel är riktigt grupparbete, där man verkligen måste samarbeta för att nå resultat. Det är även likartade kvalitetskriterier, både i bedömningssituationen och i den verkliga situationen utanför skolan som eleverna tränar inför. Alltså kan man inte skapa speciella musikaliska kvaliteter för skolmusicerande som är annorlunda än de som finns utanför musiksalen. Dessa tankar finns tydligt med i kursplanerna både för grundskola och gymnasium, där krav på att känna igen genretypiska drag och spela genretroget återkommer på flera ställen. När du som lärare ska bedöma eleverna i ensemble är situationen komplex. Eleven kan visa upp samspelsförmågor på ett otal olika instrument och genrer i ett oändligt antal sammanhang. Förmåga att samspela inkluderar allt från egen teknisk färdighet på instrumentet till förmåga att lyssna in sig på kamrater, känsla för form, balans och stil – en mer komplex förmåga är svår att föreställa sig. Ensemblebedömning är vidare av naturen direkt. Om elever ska bedömas i förmågan att ge omdömen om kompisars ensemblemusicerande, sker det också naturligtast muntligt i anslutning till själva musicerandet, eller som i mitt fall, kopplat till en videoinspelning.

Generellt finns det problem med tillförlitlighet och generaliserbarhet i öppna och autentiska bedömningar, som vid en samspelssituation (Jönsson, 2010). Ett sätt att öka reliabiliteten är att använda detaljerade bedömningsanvisningar, som de matriser jag beskrivit i tidigare avsnitt. Matriser sätter också fokus på vad elever konkret gör, inte vad de hypotetiskt "kan" eller "förstår". Genom återkommande bedöma eleverna i autentiska lärandesituationer, som ständigt nya ensemblekonstellationer, kan reliabiliteten också öka.

1.9 Begreppet musikalisk kvalitet

Begreppet musikalisk kvalitet skulle kunna fylla en egen doktorsavhandling och kan fyllas med väldigt olika innehåll, beroende på vilken musikalisk eller forskningsmässig utgångspunkt man har. I denna uppsats ska jag nöja mig med att göra några jämförelser mellan olika förslag till avgränsningar och uppdelningar av begreppet, som kan vara av intresse för min uppsats.

1.9.1 Går det att mäta musikalisk kvalitet?

Många pedagoger och musiker värjer sig för tanken att mäta musikalisk kvalitet. Heiling (2010) frågar sig om musik över huvudtaget ska bedömas och om det är mätbart. Han menar att det självklara svaret är ja. Den viktiga frågan är istället hur det ska mätas i skolan. Svårigheter och ovana att ställa upp tydliga kriterier för bedömning i musik är inget som är isolerat till grundskola eller gymnasium. Heiling beskriver ett försök med självbedömning, där studenter på Musikhögskolenivå fick videofilma och reflektera över sitt lärande på ett bi-instrument. Han konstaterar att bedömnings- och kvalitetskriterier av tradition har uttryckts i allmänna termer vid högre konstnärliga utbildningar. Den feedback studenterna får är oftast kopplad till uppgiften och lektionen: "man får/väljer en viss låt som representerar en ny färdighetsnivå. Att behärska låten blir då ett kriterium på framgång" (Heiling, 2010, s 8). Den subjektivitet och ovetenskaplighet som då lurar runt hörnet, såväl vid intagning som vid bedömning på konstnärliga högskolor och gymnasieprogram, är ett problem som man brottas med över hela världen. Heiling refererar till ett australiensiskt studie, där examinatorer fick sätta upp kriterier för musikalisk kvalitet (Stanley, Brooker & Gilbert, 2002). En lista på sju kriterier utkristalliserades:

- Instrumental/vokal kontroll
- Noggrannhet vad gäller rytm, tonhöjd och artikulation
- Tonbildning, variation
- Förståelse av uttryck, stil, musikaliska och strukturella frågor
- Trogenhet mot kompositörens text
- Kommunikation med medmusikanter: förmåga att lyssna och leda
- Musikalisk kreativitet, artistisk självständighet, publikkontakt

Han refererar också till en undersökning av McPherson och Thompson (1998) som konstaterar att professionella bedömare tenderar att uppehålla sig till snävt tekniska faktorer. De rekommenderar därför en mer holistisk bedömning, där hänsyn tas även till genre, musikaliskt uttryck och sammanhang. Musikstudenterna i Heilings undersökning fick efter en tids självbedömning sammanställa en egen lista över faktorer som legat i fokus för deras musikaliska övning och utveckling. Heiling delar in dem i tekniska kriterier: tonhöjd, intonation, balans, artikulation, dynamik, klang, vibrato, fingersättning, notspel, snabbhet, tempo, rytm, puls samt musikaliskt utförande: uttryck, gestaltning, stilkänsla, variation, planerad improvisation, kommunikation med publik och medmusikanter. Studenterna tar även upp ergonomiska faktorer som koordination, muskelkontroll och avspänning samt psykologiska faktorer som motivation, självdisciplin, övningsstruktur, självförtroende och koncentration. Ett problem med dylika listor är att utgångspunkten nästan alltid är västerländsk konstmusik, ett internationellt problem inom musikpedagogisk

forskning. När sådan forskning ska tillämpas på dagens svenska kursplaner i musik, som är tydligt präglade av afro-amerikansk musiktradition uppstår ibland ett glapp i resonemangen. Vissa begrepp känns irrelevanta, medan centrala aspekter saknas.

Lindgren (2006) finner i sin studie av grundskollärares diskurser att skolans estetiska verksamhet beskrivs med honnörsord som lustfylldhet och verklighetsanpassning, verktyg för att forma eleverna till fria och lyhörda individer. Konstnärliga aspekter tycks däremot vara irrelevanta. Det finns en utspridd myt att kreativa eller praktisk-estetiska ämnen skulle vara svårare att bedöma än andra, men faktum är ju att musikpedagoger och musiker hela tiden bedömer både egna och andras prestationer. Det stora hindret är snarare musikpedagogers och musikers bristande vana att göra dessa bedömningar synliga och formulera dem i ord. Det är *tacet knowledge*, tyst kunskap. Detta blir tydligt i Zandéns avhandling kring gymnasielärares kvalitetsuppfattningar om elevers ensemblespel (2010). Hans forskning ger en bild av musiklejare som inte har något gemensamt yrkesspråk när det gäller att samtala kring bedömning av elevers musikaliska kvaliteter, än mindre att formulera dem för eleverna själva. Däremot har lärarna ofta åsikter och hypoteser om elevernas attityd, utstrålning eller förmodade självständighet, något som inte är kopplat till kursplanemålen.

Samtidigt måste vi enligt Jönsson "lämna synen på kunskap som objektivt mätbar, och erkänna att kunskapsbedömning handlar om en professionell omdömesförmåga – och att denna förmåga i viss mån är subjektiv" (Jönsson, 2010, s 33). Denna subjektivitet är dock inget hinder för att ställa upp kriterier för musikalisk kvalitet, men kräver ett medvetet utbyte mellan professionella för att skapa en gemensam syn på vilka kriterier som är relevanta. Det har exempelvis funnits tydliga kriterienivåer för texters kvalitet vid nationella prov i uppsatsskrivning i ämnet svenska sedan mitten av 90-talet. På samma sätt borde musiker och musikpedagoger kunna sätta upp kriterier för olika typer av musikalisk kvalitet.

1.9.2 Musikalisk kvalitet enligt kursplanen

I figur 1.2 på nästa sida ser du en sammanställning av alla kunskapskrav i musik med de tre olika betygsnivåer kursplanen anger i form av så kallade värdeord. Musikalisk kvalitet handlar ju inte bara om vilka aspekter som är relevanta att bedöma, utan också om progression, att bedöma hur bra en elev blivit i ett specifikt avseende. Detta är en nödvändighet för att kunna sätta läroplanens summativa betyg. Men många forskare menar att denna progression är viktig även när det gäller lärande bedömning. Ska eleverna kunna sätta upp egna mål eller bedöma sina och kamraternas prestationer är det avgörande att de får möjlighet att uppleva en variation av kvalitet för olika parametrar. I denna undersökning ligger dock inte fokus på hur bra de bedömer att en prestation är eller på att jämföra olika kvalitetsnivåer, utan på vad eleverna uppmärksammar som musikalisk kvalitet. De har heller inte fått möjlighet att rangordna insatser eller tänka i betygstermer.

Av kursplanens kunskapskrav är några mindre relevanta när det gäller specifikt ensemblespel. Exempel på detta är de tre kraven som gäller skapande, liksom mer teoretiska kunskapskrav som att *föra resonemang om musikens funktioner och historik*. I skolverkets bedömningsstöd i musik (Skolverket, 2013) konstateras att det finns många olika typer av kunskapskrav som kan ligga till grund för musikalisk kvalitet i ensemblespel:

| Instrumentfärdigheter | E | C | A |
|--|---|---|---|
| Röst: Följer i gemensam sång rytm och tonhöjd med... | viss... | relativt god... | god säkerhet |
| Melodistämmor: Spelar med... | viss... | relativt god... | god timing |
| Basstämmor: Spelar med... | viss... | relativt god... | god timing |
| Slagverksstämmor: Spelar med... | viss... | relativt god... | god timing |
| Ackordinstrument: Byter ackord med... | visst... | relativt gott... | gott flyt och passande karaktär |
| Instrumentfördjupning: Sjunger eller spelar instrument med... | delvis... | relativt väl... | väl... fungerande teknik |
| Sjunger eller spelar instrument med... | i viss mån passande... | passande... | passande karaktär |
| Ensemblespel | | | |
| Uppmärksammar vad som sker i musicerandet: | till viss del | i relativt hög grad | i hög grad |
| Anpassar sin stämma till helheten: | i viss mån | relativt väl | väl |
| Ger omdömen om eget och andras musicerande: | enkla | utvecklade | välutvecklade |
| Kan kombinera musik med andra uttrycksformer som samspelar... | i någon mån | relativt väl | väl |
| Eleven... ...kan utveckla det musikaliska arbetet | bidrar till att ge förslag som... | ger förslag som efter någon bearbetning... | ger förslag som... |
| Bearbetar och tolkar musiken till ett musikaliskt uttryck: | bidrar till... | delvis personligt... | personligt uttryck |
| Skapa musik | | | |
| Kan utifrån egna musikaliska idéer... | bidra till att skapa musik | skapa musik | skapa musik |
| ...genom att... ...kombinationer av musikaliska byggstenar | pröva... | pröva och ompröva... | pröva och ompröva... |
| och forma kompositioner med.. | i huvudsak fungerande form | efter någon bearbetning fungerande form och karaktäristisk stil | fungerande form och karaktäristisk stil |
| Analysera/samtala om musik | | | |
| Kan föra... ...resonemang om musikens funktioner och historik | enkla och till viss del underbyggda ... | utvecklade och relativt väl underbyggda ... | välutvecklade och väl underbyggda... |
| Kan urskilja och jämföra olika genrers musikaliska karaktärsdrag i.. | viss... | relativt hög... | hög utsträckning |
| Kan urskilja olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion... | med viss... | relativt god... | god säkerhet |

Figur 1.2 Sammanställning av kunskapskrav i ämnet musik, årskurs 9

- Instrumentala färdigheter: På slagverks- och basinstrument ska eleven kunna *spela med timing*, för ackordinstrument som gitarr och keyboard gäller det att *byta ackord med flyt*. Om instrumentet räknas som fördjupning gäller även att de ska spela med *fungerande teknik och passande karaktär*.
- Musikalisk kommunikation och lyhördhet: *anpassa sin stämma till helheten, uppmärksamma vad som sker i musicerandet, utveckla det musikaliska arbetet*.
- Musikaliskt uttryck: *bearbeta och tolka musiken till ett musikaliskt uttryck, kombinera musik med andra uttrycksformer*.

Dessutom finns det anledning att koppla ensemblespel till krav som att *urskilja olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion* samt *urskilja genrens musikaliska karaktärsdrag*. Detta under förutsättning att man ser på dessa krav i ljuset av praktiskt musicerande och inte som teoretisk kunskap.

Bedömningsstödet slår fast att det inte är så lätt att de olika typerna av krav bygger progressivt på varandra: Eleven måste till exempel inte först skaffa sig säkra instrumentala färdigheter för att kunna uppmärksamma medmusiker runt omkring och sen slutligen bli medveten om det musikaliska uttrycket. Man kan ha ett konstnärligt uttryck innan man uppnått en viss teknisk skicklighet och du kan spela lyhört innan man helt klarar grunderna på sitt instrument. Det är snarare en ömsesidig växelverkan mellan dessa parametrar. På flera ställen i stödet finns exempel på konkretiseringar på vad musikalisk kvalitet i ensemblespel kan innebära. Bedömningsstödet talar om indikatorer på musikalisk kvalitet. När instrumentala färdigheter på elbas ska bedömas kan det exempelvis vara att eleven kan:

- spela en rytmiserad basstämma med stadig puls
- hitta mellantoner i basgångar och spela dem med timing
- spela med varierande anslag
- tonnamnen på instrumentet som ett hjälpmedel för att följa en basstämma
- spela med lämplig fingersättning med höger och vänster hand och hitta positioner utan att leta

Ett kunskapskrav som uttryckligen handlar om samspel är *att uppmärksamma vad som sker i musicerandet*. Det gäller främst förmågan att kunna se sitt eget musicerande i förhållande till medmusikanternas. Ett första steg är att uppmärksamma det egna spelets brister och förtjänster. Grundläggande är att kunna hålla pulsen, men också att kunna lyssna in sig på rytmfigurer, ackordföljder eller att ha periodkänsla. Det kan också gälla att kunna koppla sångtextens rytm till musiken eller spela med balans i dynamik och karaktär i förhållande till medmusikanter. Nästa naturliga nivå är att kunna förändra sitt spel så samspelet förbättras, att kunna lyssna in sig på de andra för att hitta rätt igen. Det kan vara att justera tempot medan man spelar eller tillfälligt stanna upp i ackordföljden, känna in ettan och åter falla in. Det kan också handla om att förbättra timingen i rytmer/betoningar eller spela mjukare/tystare för att få bättre balans gentemot medmusikanter. Fortsatta steg kan handla om att uppmärksamma form, kommunikation och samspel. Genom att släppa fokus på sin hantverksmässiga speluppgift så mycket att man kan ta ögonkontakt med andra öppnas möjligheter att kommunicera med gester, ögonkast eller mimik för att skapa bättre timing och samspel. Ytterligare indikatorer på att uppmärksamma musicerandet, kan vara att kunna identifiera viktiga musikaliska pusselbitar som ska samverka. Eleven uppmärksammar den gemensamma rytmen i bastrumma/bas eller samspelet mellan kanonsångens olika stämmor. Eleven

tar kontakt med medmusikanter för att uppmärksamma viktiga händelser i musiken, som olika delar (vers/refräng/stick) eller speciella betoningar/stegringar.

Även vissa ledaregenskaper kan läggas in som aspekter på detta kunskapskrav, som att aktivt försöka påverka medmusikanter att förändra sitt spel under musicerandets gång eller hjälpa kamrater vid svåra passager. På så vis blir det en progression i musikalisk kvalitet, genom att fokus successivt flyttas från den egna prestationen till gruppens.

Ett kunskapskrav som har skapat helt nya behov av att reda ut begreppet musikalisk kvalitet, är att eleverna ska kunna *ge omdömen om eget och andras musicerande*. Det innebär att eleven inte bara ska kunna bedöma vad som är musikalisk kvalitet i olika prestationer i klassrummet, läraren måste kunna undervisa eleverna i denna förmåga och dessutom bedöma den. Detta ställer stora krav på läraren att skaffa sig en tydlig uppfattning om vad musikalisk kvalitet innebär, väl förankrad i kursplan och i professionella samtal med kollegor.

1.9.3 Knowhow och kompetens

Heiling tar upp en annan angreppsvinkel kring att uppfatta musikalisk kvalitet, skillnaden mellan *knowhow* och *kompetens* (2010). Skillnaden består främst i att en musikanter med knowhow praktiskt behärskar en spelsituation, medan en musikanter med kompetens även kan verbalisera sitt kunnande och reflektera över det. En elev som spelar med knowhow kan låta lika bra, men på sikt kommer de att skilja sig åt, då långsiktig utveckling kräver att man är medveten om vad man kan/inte kan. Detta är en parallell till resonemangen i avsnittet om återkopplingsnivåer. Knowhow ligger på uppgiftsnivå, man vet hur man ska lösa den aktuella uppgiften, medan kompetens lyfter upp eleven till en process- eller metakognitiv nivå. Genom att eleven vet varför och hur hen behärskar uppgiften, kan en sådan elev också klara av framtida liknande uppgifter bättre och snabbare än en elev med bara knowhow. Med kompetens är du både praktiker och teoretiker och kan lyfta ditt kunnande över den specifika kontexten.

Betygskriterier i svenska läroplaner är formulerade som handlingar och inte som kompetenser, kunnande eller förståelse. Vissa forskare menar dock att musikalisk förståelse bör skiljas från spelförmåga eftersom förmågan att uppfatta musikalisk mening inte behöver vara kopplad till hantverksskicklighet (Mills, 1991; Stefani, 1987). Swanwick och Cavalieri Franca (1999) har jämfört brasilianska barns förståelse av musik vid lyssning, komponerande och instrumentalt framförande. Ungdomars förmåga till musikalisk förståelse i ensemblespel visar sig enligt denna studie bland annat vara beroende av hur väl de behärskar sitt instrument och hur mycket de har lyssnat på liknande musik. De särskiljer hantverksförmåga från förståelse och betonar det sistnämnda. Swanwick och Cavaliera Franca menar att det är musikförståelsen som ska bedömas. Det är därför nödvändigt att lärare finner vägar att skilja mellan elevernas spelskicklighet och deras musikaliska utvecklingsnivå. Viktigt att notera är att ingen av undersökningarna har ägnat sig åt musik från afroamerikansk tradition.

1.9.4 Den sociala dimensionen

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan man se på ensemblespel som en social kontext, inte bara en musikalisk, där du måste lära dig behärska ett antal redskap för att fungera som deltagare (Säljö, 2001). Ur detta perspektiv sätts begreppet musikalisk kvalitet i ett annat sammanhang, som syns tydligt i syftet till kursplanen för musik i Lgr11. Texten inleds med meningen "Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang" (Skolverket, 2011, s 100). Eleverna ska vidare utveckla "en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik" och "en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela". Elevernas erfarenheter av musik ska "fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter". Både individuellt (tilltro till sin förmåga) och kollektivt (i samarbete med andra, mötet med andras musikaliska erfarenheter) andas syftet en social dimension. Detta visar en syn på musikalisk kvalitet som är ganska långt från den tekniska färdighetsdrillning som listorna i avsnitt 1.9.1 präglas av. Det är uppenbart att läroplansskrivarna anser att sådana aspekter mer ska ses som redskap för att uppnå mål som exempelvis musikalisk lyhördhet.

1.9.5 Att synliggöra sina bedömningar

I *Alla pratar om reception men vad menar dom?* (Boström & Bohlin, 2008) beskrivs hur svenska högskolestudenter har svårigheter att genom ord beskriva musik, eftersom de inte har ett gemensamt begreppsförråd kopplat till musikalisk kvalitet. Även den kände musikvetaren Adorno hade liknande tankar: "Verbaliseringen av den musikaliska upplevelsen stöter på oöverstigliga hinder hos de flesta, eftersom de inte behärskar den tekniska terminologin" (Adorno, 1976, s 13). Skulle det innebära att det krävs ett fackspråk för att djupare kunna prata kring begreppet musikalisk kvalitet? Ja, en del sociokulturell forskning tyder till och med på att vårt språk inte bara sätter gränser för vad vi kan uttrycka, utan för vad vi överhuvudtaget är förmögna att uppfatta (se avsnitt 2.3). Vygotskij framhåller att det krävs såväl erfarenhet som variation för att kunna känna igen och uppfatta kvalitet. Men själva upplevelsen räcker inte, de måste också få verbalisera sina tankar och uppfattningar. Rikliga tillfällen till kamratbedömning är ett sätt att få eleverna att formulera och skaffa sig uppfattningar om vad musikalisk kvalitet kan vara på olika nivåer, en metod som är synnerligen väl anpassad till ensemblespel.

"det räcker inte att visa betygskriterier för eleverna för att de ska förstå vad de handlar om och hur man kan nå dit – eleverna måste få erfarenhet av hur det kan se ut när målet/kriteriet är uppfyllt och även presenteras för – och få diskutera en variation."
(Jönsson, 2010, s 36)

Genom att ge eleverna praktisk erfarenhet av musikalisk kvalitet och samtidigt låta dem formulera egna uppfattningar med ett professionellt språk, kan läraren få eleverna att lägga märke till viktiga kvaliteter, det som variationsteoretiker kallar kritiska aspekter (se avsnitt 2.6) Hur mycket eleven kan höra och se, urskilja, är avhängigt vilka språkliga redskap och musikaliska erfarenheter eleven har fått utveckla i undervisningen. Ett exempel där detta beaktats är vid utformningen av bedömningsstödet i musik. Klingande exempel med inspelade elevensembler kombineras med språkliga formuleringar,

där erfarna lärares bedömer och kommenterar det som hörs och syns på videoinspelningarna (Skolverket, 2013). Även naturvetenskaplig forskning visar på betydelsen av att kombinera exempel med verbalisering (Bergqvist, 1999).

Om eleverna ska kunna utveckla en förmåga att uppfatta olika former av musikalisk kvalitet måste de erövra ett språk att beskriva detta med. Det är nödvändigt att läraren ständigt förebildar i lektionssalen med att använda musikaliska begrepp och arbeta med transparent bedömning. Genom att läraren medvetet pratar med ett professionellt fackspråk och verbalt jämför olika kvalitetsnivåer, hur olika bra prestationer kan låta, får eleverna en möjlighet att härma efter. Först när de erövat begrepp har de förutsättningar att uppfatta nya aspekter av musikalisk kvalitet. Dialog lärare/elev, men också elev/elev, är därför fundamental för att utveckla en förståelse för vad musikalisk kvalitet kan vara. Om detta ska bli verklighet i svenska musiksalar är i sin tur en ökad dialog mellan musikpedagoger och musiker nödvändig. Den behövs för att hitta gemensamma uppfattningar kring begreppet musikalisk kvalitet och skapa ett professionellt fackspråk, men också för att utveckla metoder att jobba med detta pedagogiskt på lektioner. Houmann beskriver i sin avhandling *Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar* (2010) hur bristen på ett gemensamt fackspråk medför att musiklejare ofta har svårt att föra en professionell dialog med kollegor. Utan det yrkesspråk som många andra grupper har, både utanför och innanför skolans värld, kommer det att bli ett svårt för musiklejare att göra sina röster hörda. Zandén pekade i sin avhandling från samma år på den överhängande risken att musiklejarna och därmed musikämnet på gymnasiet, kommer att marginaliseras och ha svårt att motivera en plats på skolkartan. Ett år senare hade musik förpassats till ett frivilligt ämne på samtliga gymnasieprogram.

1.10 Metatankar formar tre forskningsfrågor

Min första intention var att forska kring kamrat- och självbedömning genom att jämföra två elevgruppers resultat vid ensemblespel, en som fått utveckla sin förmåga till självbedömning och en som undervisats "konventionellt" (vad nu det skulle innebära). Jag blev dock snabbt på det klara med att det var att hoppa över ett antal nödvändiga forskningssteg. Tanken förutsätter att jag skulle veta vad målet är med att träna elever i självbedömning (feedup). Men vad innebär att de ska nå "högre resultat"? Inom vilka kunskapskrav eller förmågor då? På vilket sätt? Hur ska det mätas? Tanken innebar också att jag utan att ha en klar bild över målen med självbedömning skulle kunna hjälpa eleverna att utveckla dessa förmågor (feedforward). Förvisso har jag arbetat mycket med kamrat- och självbedömning, men fram till för ett par år sen har det varit mer knowhow än kompetens för att välja Heilings ord. Men viktigast av allt, jag visste inte elevernas utgångsläge (feedback). Hur klarar eleverna att bedöma varandra och sig själva om de inte får träna innan? Vad tar de fram som musikalisk kvalitet? Vad uppfattar de som "bra" i sitt och kompisarnas musicerande? Stämmer det överens med mina uppfattningar – och med kursplanens? Genom att lyfta upp mina forskningstankar till denna "metanivå" fick jag syn på att jag saknar kunskap om både mål, tillvägagångssätt och elevernas utgångsläge när det gäller självbedömning av ensemblemusicerande. Steg ett måste istället vara att undersöka var eleverna står. Det är samma resonemang som vid det första steget i att arbeta med matriser (avsnitt 1.7.1) Precis som vid självbedömning i sig, måste forskning om självbedömning bygga på samma tre frågor, fast på en sorts metanivå:

*Var står eleverna när det gäller kamrat- och självbedömning i musikämnet?
Vart är vi på väg, vad är målen med kamrat- och självbedömning?
Hur kommer vi vidare mot dessa mål?*

Låt mig börja med första frågan: Var står eleverna? Det behövs helt enkelt grundforskning. Jag måste ta reda på hur och om vad elever uttrycker sig, om de får chans att bedöma sig själv och kamrater i ensemblesituationer på musiklektioner i grundskolan. Efter mycket sökande upptäckte jag att det inte finns någon forskning om detta. En vit fläck. Zandén bekräftar detta i sin avhandling (2010). Han konstaterar till och med att det inte ens finns forskning kring hur lärare uttrycker sig eller reflekterar kring elevers kvaliteter i ensemblemusicerande, inte före hans egen forskning.

Jag hade redan i ett tidigt skede ambitionen att inte stanna vid hur elever i allmänhet uttrycker sina uppfattningar om vad som är bra ensemblemusicerande. Jag ville på något sätt mäta vilka faktorer som påverkade en elevs sätt och förmåga att uttrycka sina kvalitetsuppfattningar. Spelade det någon roll om eleven var flicka eller pojke, duktig eller osäker, trummis eller gitarrist? Jag ville göra någon form av kvantitativ analys. Då behövde frågorna om *hur* och *vad* de pratade om, kompletteras med en fråga om vilka *faktorer* som eventuellt påverkade bedömningarna. Jag formulerade mina tre forskningsfrågor.

- 1. Vad bedömer niondeklassare som musikalisk kvalitet vid deras ensemblespel?*
- 2. Hur uttrycker de dessa bedömningar?*
- 3. Vilka faktorer påverkar deras bedömningar?*

Dessa tre forskningsfrågor kan ge svar på den första metafrågan om var eleverna står när det gäller kamrat- och självbedömning. I avslutningskapitlen tolkas resultaten utifrån de teoretiska perspektiv jag valt. Där skissas dessutom vilka konsekvenser resultaten kan få för framtida musikundervisning, det vill säga svar på de två sista metafrågorna: Vilka mål och möjliga vägar finns för kamrat- och självbedömning i musikämnet?

KAPITEL 2

TEORETISKA PERSPEKTIV

För att kunna besvara mina tre forskningsfrågor kommer jag att använda mig av tre forskningsteoretiska utgångspunkter. Jag använder inledningsvis fenomenografisk metod för att kategorisera mitt datamaterial och svara på *vad eleverna bedömer som musikalisk kvalitet*. Denna metod kompletteras med sociokulturella perspektiv vid resultatanalysen av *hur de uttrycker sina bedömningar*. När jag svarar på min tredje fråga, *vilka faktorer som påverkar deras bedömningar*, använder jag istället kvantitativ analys. I uppsatsens avslutande kapitel tar jag slutligen hjälp av variationsteori, som ger mig verktyg att tolka och tillämpa mina forskningsresultat.

Detta teorikapitel kommer därför först att belysa fenomenografi, delvis utifrån en kritisk sociokulturell vinkel, för att avslutas med ett avsnitt om variationsteori. Min kvantitativa analysmetod beskrivs i metodologi- och resultatkapitlen (avsnitt 3.2.7 respektive 4.6).

2.1 Fenomenografi

Fenomenografen såg världens ljus kring 1980 genom en svensk forskargrupp runt Ference Marton, som till en början fokuserade på att undersöka uppfattningar av lästa texter. Snart började de emellertid intressera sig för pedagogik och lärande i stort. Fenomenografer har de senaste decennierna undersökt alltifrån hur barn uppfattar matematiska och naturvetenskapliga begrepp till hur musikskapande går till (Folkestad, 2011). Marton definierar själv forskningsgrenen på följande sätt:

"Fenomenografi fokuserar på sätten att uppfatta olika fenomen, underliggande kunskap om dem och färdigheter kopplade till dem. Målet är... att hitta... variationen och arkitekturen i denna variation i form av de olika aspekter som definierar fenomenet" (Marton, 1995).

Fenomenografen arbetar alltså med att kategorisera och strukturera de olika uppfattningar om ett fenomen som människor beskriver. Fenomenet i denna uppsats är "musikalisk kvalitet vid ensemblespel" och de uppfattningar som undersöks är elevernas beskrivningar av det egna ensemblemusicerandet. Viktigt att notera är att för en fenomenograf är det inte intressant hur många som har en viss uppfattning om fenomenet. Målet är att kartlägga variationsbredden och klargöra de inbördes relationerna mellan uppfattningarna. Vid fenomenografisk analys flyttas fokus från vad som lärs, *första ordningens perspektiv*, till hur de lärande upplever lärandet, *andra ordningens perspektiv* (Alexandersson, 1994). Perspektivet flyttas i detta fall från vad exempelvis musiklärare eller kursplaner slår fast som musikalisk kvalitet, till vad eleverna uppfattar som musikalisk kvalitet. En analys av skillnaderna mellan dessa två perspektiv, elevernas uppfattningar och styrdokumentens, kan vara en utmärkt utgångspunkt för metodutveckling och förändringsarbete i musikämnet.

2.2 Det fenomenologiska arvet

Fenomenografen har lånat sitt namn från fenomenologin och även om mycket av begrepp och forskningssyn skiljer, finns intressanta beröringspunkter. Anna Houmann beskriver exempelvis det fenomenologiska *horisont*-begreppet som innebär att "vi alltid uppfattar vissa aspekter av den reella

världen, nämligen de som är relevanta" (2010, s 56). Det är ett resonemang som mycket liknar det *affordance*-begrepp som Gibson lanserat inom fenomenografin: "The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides"(Folkestad, in press, s 6). En ensemblesituation i musiksalen är ett exempel på en omgivning som verkligen erbjuder eleven mycket. Eleven har ett instrument i händerna som ska hanteras, ofta på flera ställen, men ska också ha koll på vad kompisarna spelar, både med öron och ögon. Allt detta samtidigt som eleven är mitt uppe i ett socialt spel med kompisrelationer och osäkerhets känslor. För att lära sig att urskilja vad som är relevant och vad som kan anses vara musikalisk kvalitet, behöver eleven skaffa sig många erfarenheter av ensemblemusicerande. Erfarenhetsbegreppet är viktigt vid fenomenografisk analys. Man skiljer mellan *vad- och hur-aspekten*, du måste få erfarenhet av *vad* ett fenomen är för att kunna reflektera över *hur* det är beskaffat. Ett besläktat fenomenologiskt begrepp med betydelse för fenomenografi är *intentionalitet*, att människan är avsiktsstyrd, och därför uppfattar fenomen utifrån sina egna avsikter. Det är en orsak till att människors uppfattningar om en sak skiljer sig åt, men då vi har svårt att distansera oss från våra uppfattningar(vi lever i världen) är detta ofta tyst kunskap, det vill säga vi kan inte sätta ord på vår specifika förståelse och erfarenhet av världen. Detta visar sig i musiksalen, där musiklärares oförmåga (och därmed elevernas, min anm.) att beskriva musikalisk kvalitet i elevens musicerande, skapat en tradition av tyst kunskap (Zandén, 2010). Detta är enligt mig en tradition som måste brytas via dialog lärare/lärare och elev/elev), något Zandén också föreslår. Transparent bedömning som jag tog upp i inledningskapitlet är ett viktigt redskap.

Andra intressanta begrepp hittas i fenomenologen Schutz' teori om handlingars motiv. Han skiljer mellan *för-att-motiv*, som vill åstadkomma något önskvärt i framtiden och *därför-att-motiv*, som grundas på något man erfarit tidigare. Skolvärlden är full av för-att-motiv: Du ska plugga för att klara provet, få bra betyg, komma in på gymnasiet. Alltför sällan ger lärare motiv som grundar sig i starka upplevelser och som ger impulser att lära. Istället för att motivera elever till övning för att klara kunskapskrav eller få komma in i grupper, kan lärare skapa därför-att-motiv i elevernas huvuden: Jag vill kunna spela trummor som läraren eller kompiserna visade, våga uppträda på scen som de äldre eleverna gjorde i julas, själv kunna spela den häftiga låten jag hörde på Youtube och så vidare. Den sortens motivation kan bli mer engagerande och ge långvarigare effekter. I det syftet är kamratförebilder och självbedömning, där eleven sätter upp egna målbilder att utvecklas mot, utmärkta hjälpmedel. Även matriser där lärare skapar konkreta progressionsmål att jobba mot, passar bra in i denna tanke.

Men i flera avseenden skiljer sig fenomenografin från sin ideologiska anfader. Fenomenologin söker genom djupintervjuer ringa in det gemensamma, den s k *essensen*, hos ett fenomen. Fenomenografin däremot intresserar sig istället för *variationen* i hur ett fenomen kan uppfattas. Istället för att finna den minsta gemensamma nämnaren i hur ett begrepp upplevs av informanterna i intervjumaterialet, så gäller det för fenomenografen tvärtom att vaska fram så många olika tänkbara sätt som möjligt att uppfatta begreppet. Fenomenografi är inte så individuellt psykologiserande som fenomenologin tenderar att bli, utan syftar ofta till pedagogiska tillämpningar. Denna forskningsgren passar därför mina forskningsfrågor bättre då den kretsar kring variation och kollektiv, där du som i skolans värld hela tiden påverkas av gruppen.

2.3 Ett kompletterande sociokulturellt perspektiv

Ordet *uppfattning* är centralt inom fenomenografin. En uppfattning är i detta sammanhang inte en åsikt man har om något – en åsikt bygger ju på att man i någon mening väljer mellan alternativ – utan något man håller för självklart. På så sätt kan man säga att en människas uppfattningar i denna betydelse oftast är oreflekterade och ibland helt omedvetna. Enligt fenomenografin finns inte missuppfattningar, bara olika sätt att uppfatta. Marton talar om att vi ständigt deltar i ett konstituerande av världen. Medan en forskare ur ett diskursivt eller sociokulturellt perspektiv hävdar att varje människa skapar sin egen världsbild utifrån den kontext man råkar växa upp i, menar fenomenografen att det finns gemensamma pusselbitar i människors uppfattningar av omvärlden, gemensamheter som gör samtal och ömsesidig förståelse möjlig. Det är dessa pusselbitar fenomenografen tar som sin uppgift att vaska fram. Viktigt att notera är att varje människa kan ha flera parallella uppfattningar, ibland motsägelsefulla, om ett fenomen. Det är inte de individuella skillnaderna mellan personer som intresserar fenomenografen, utan de olika sätten att uppfatta i sig.

"Inte som konstruktionisterna hävdar, att alla människor skapar sin egen värld, inte heller att vi växer in i en redan konstituerad värld, som man ibland hävdar från sociokulturellt eller mer diskursivt forskarhåll. Det är en relationell syn på människa och omvärld där den ena inte kan existera utan den andra." (Marton, 1995, s 173)

Det är denna syn på begreppet uppfattning som jag utgår från i min studie. En elev kan till exempel uppleva fenomenet *spela beat-komp på trumset* på flera sätt samtidigt: Som en hörbar helhet, som en inre bild där olika delar pusslats ihop i viss ordning, kopplat till en ramsa eller som ett muskelminne. Men enligt fenomenografin finns det ett begränsat antal sätt att uppfatta ett fenomen och människor upplever olika kombinationer av dessa (Marton, 1995). Detta innebär också att det finns olika strategier när man lär sig exempelvis trumspel. Att ha koll på dessa är självklart en avgörande kunskap för en musiklektör.

Dessa olika uppfattningar är emellertid beroende av folks språkliga beskrivningar av dem, vilket är ett stort problem. Roger Säljö har från ett sociokulturellt perspektiv kritiserat fenomenografins syn på att intervjusvar oproblematiskt definieras som beskrivningar av hur informanterna erfar och uppfattar fenomen (Säljö, 1997). Han menar att man i princip inte kan uttala sig om mer än vad de säger, att dra slutsatser av hur de erfar och uppfattar ett fenomen utifrån det, är att vara för vidlyftig som forskare. Han står närmare ett diskursivt tänkande i tolkningen av intervjusvar och ser intervjun som situerad. Informanternas svar kommer fram i ett specifikt sammanhang och måste tolkas utifrån det. Forskaren får inte rycka svaren ur sin kontext, som han anklagar många fenomenografer att göra. Enkelt uttryckt menar han att språket kommer före erfarenhet. Språket, i vid mening, och vår kommunikation med omgivningen är av så fundamental betydelse ända sen vi föds, att det helt enkelt styr vad vi är kapabla att tänka och uppfatta. Ett övertygande exempel på detta resonemang tar Strandberg upp i sin bok om Vygotskij. Han citerar Jan Myrdal som ur kulturhistorisk synvinkel hävdar att till och med "i våra mest privata drömmar, fantasier och omedvetna önskningar är vi helt styrda av de bilder, ord och föreställningar som getts oss. Vår kultur sitter i bakhuvudet. Den strukturerar oss." (Strandberg, 2006, s 83). Det är inte erfarenheterna som beskrivs språkligt, det är språket som styr vad vi kan erfar (Säljö, 1997). Har vi inte begrepp för en sak, kan vi inte uppfatta det. Språket är det redskap som människan har för att karaktärisera och kommunicera sina erfarenheter. Att inte erkänna detta problematiska faktum kan leda många fenomenografiska analyser och tolkningar fel. Uttalanden från informanter kan likaväl som en beskrivning av en

uppfattning tolkas diskursivt: "Jag svarar det jag tror intervjuaren vill höra" eller "bäst att säga något smart" eller "jag har bråttom hem". Orsaken till att en elev inte uppfattar en musikalisk kvalitet behöver alltså inte vara bristande musikalisk förståelse eller erfarenhet, utan kan likaväl bero på att språket saknas för att beskriva det. Tankarna tangerar det som Folkestad (1996) benämner *discourse on music* respektive *discourse in music*. För många människor, särskilt yngre, är det oftast mer problematiskt att tala *om* musik än *genom* musik. Ett antal kunskapskrav i den nya kursplanen i musik för årskurs nio utgår från *discourse on music*: Du ska ge omdömen, komma med förslag till kamrater hur man ska utveckla musicerandet eller kombinera musikaliska byggstenar. För att klara det krävs träning och en medveten lärare som bygger upp elevens muntliga förmåga, parallellt med en känsla för musikalisk kvalitet.

Fenomenografin är kollektiv i den meningen att den tror på flera parallella uppfattningar kring fenomen och att dessa korsar varandra och gör förståelse mellan människor möjlig. Trots det är den som metod betraktad ändå ganska individinriktad, då intervjuer eller experiment ofta görs med enskilda personer. Med tanke på ensemblespelets extremt grupp- och processinriktade prägel känns det viktigt att komplettera med teorier om hur ensemblelärandet går till ur ett mer diskursinriktat, sociokulturellt synsätt. Det finns förvisso en hel del forskning kring hur rockgruppers informella lärmeter fungerar (Ericsson, 2010), men situationen är annorlunda vid klassrumssituationer: eleverna är inte där frivilligt, de är fler, de har en lärare som ska följa en kursplan för att nämna några skillnader. En användbar förklaringsmodell som Lave och Wenger (1991/2011) lanserat, är istället att se på deltagarna i en grupp som att de rör sig från periferin mot centrum i en socialiseringsprocess. Utifrån studier av olika former av mästare-lärlingskap, förespråkar de en syn på läroprocesser som något kontextbundet. De betonar lärandets sociala natur och ser kunskaper som något ständigt föränderligt, ett gemensamt meningsskapande som sker i relation till andra deltagare. Deras begrepp *communities of practice* (COP) förtydligar att den praktiska kunskapen står i centrum, något som är lätt att överföra till musiksalen. Lärlingen – eller eleven – lär lika mycket av sin omgivning som av sin mästare, tankar som går igen i lärande bedömning. De visar också på exempel från institutioner där det går lika mycket stor tid och energi åt att passa in i sammanhanget som att lära sig färdigheter. Mästarens viktigaste uppgift, med andra ord musiklärarens, är att erbjuda lärlingen en plats i sammanhanget och därigenom en möjlighet till lärande. Osäkra elever kan alltså liknas vid noviser i periferin som mest hakar på mer erfarna och kunniga elever eller följer lärarens instruktioner. Allteftersom blir de säkrare på sina uppgifter, lär sig musikaliska begrepp och får bättre förståelse för det musikaliska och sociala samspelet i gruppen. De börjar kort sagt erövra diskursen ensemblespel. I takt med detta rör de sig mentalt och färdighetsmässigt sakta in mot centrum i processen. Någon elev når kanske så långt att hen slutar som navet kring vilket ensemblespelet kretsar, en ledargestalt som behärskar ensemblediskursen såväl musikaliskt som socialt. Denna gruppmodell kan vara en fruktbar bild för att konkretisera hur elevernas utveckling sker i ensemblespel inom skolans ram. Faktorer som dialog lärare/elev och elev/elev, musikalisk och språklig härmning, målbilder och kamrat- och självbedömning, blir synliga drivkrafter i elevens väg från perifer deltagare till fullfjädrad behärskare i diskursens mitt.

2.4 Forskningsprocessen

Stegen i den fenomenografiska forskningsprocessen kan sammanfattas på följande sätt (Alexandersson, 1994):

1. När intervjumaterialet transkriberats görs några inledande genomläsningar. Syftet är att upptäcka innehållsliga och kvalitativa skillnader i hur undersökningspersonerna beskriver olika företeelser eller objekt som varit i fokus.
2. När forskaren känner sig förtrolig med materialet kommer samband och mönster att framträda. Relevanta återkommande teman utkristallieras och arbetet startar med att kategorisera olika beskrivningar och uppfattningar kring fenomenet. Datamaterialet går nu igenom för att hitta exempel på de olika kategorier forskaren vaskat fram. Om det senare i steg 2 framträder nya tolkningar av kategorier måste forskaren återigen läsa igenom intervjumaterialet, då tidigare beskrivningar kan behöva omkategoriseras eller tolkas på nytt sätt. I steg 2 gäller det också att strukturera upp kategorierna och identifiera helheten, utfallsrummet, såväl som de olika kategoriernas relation till helheten. *Utfallsrummet* kan definieras som den samlade mängden av uppfattningar kring fenomenet.
3. När inga fler tolkningar av utsagorna framträder beskrivs de olika kategorierna. *Beskrivningskategorierna* bör redovisas i en kort sammanfattning där de olika uppfattningarnas karaktär och inbördes relationer framgår.

2.5 Uppfattningar om fenomenet beskrivningskategori

Många fenomenografer menar att de olika beskrivningskategorierna som redovisas tydligt måste skilja sig ifrån varandra. De får inte överlappa varandra, utan ska vara varandra uteslutande. Detta finner jag som en underlig målsättning. Mycket av fenomenografin, inte minst dess avknoppningsgren variationsteorin, bygger på att varje situation är komplex och visar upp en unik sammansättning av aspekter på ett fenomen. En beskrivningskategori definieras ofta av fenomenografer just som en unik kombination av aspekter som en person uppfattar simultant (Marton, 1995). Ett intervjuyttrande kring en uppfattning är naturligtvis inget undantag, det innehåller aspekter som ger möjlighet till flera simultana tolkningar och kan därför relateras till olika beskrivningskategorier. Kategoriseringar är således enligt mitt sätt att se alltid bara en form av förenklingar, en sorts *reduktionism* (Säljö, 2001). Detta är ett nödvändigt arbetssätt för att kunna peka på mönster och skapa förståelse för ett fenomen. Att jag som forskare däremot skulle kunna urskilja kategorier som på intet sätt överlappar varandra, och som därmed underförstått inte har några gränssnitt, låter i mina öron helt orimligt. I många avseenden kan det just vara dessa gränssnitt och beröringspunkter som är kategoriseringens intressantaste resultat. Möjligen kan en målsättning vara att kategorierna ska överlappa varandra så lite som möjligt. Denna del av fenomenografin kan såklart uppfattas olika av olika forskare, så i fenomenografisk anda framför jag ovanstående resonemang som *mitt* sätt att uppfatta fenomenet beskrivningskategori.

Enligt mig är det dock inget avgörande fråga om kategorier får överlappa varandra eller ej. Det är nyttan av kategoriseringarna och analysen av dessa som avgör värdet av forskningen. Frågan *Vad är det du vill visa och förtydliga kring fenomenet du forskar kring?* måste hela tiden stå i fokus för att

skapa validitet. Staffan Larsson (1993) talar om heuristiskt värde. En lyckad analys tillför kunskap och bidrar till att göra något som tidigare var obegripligt eller motsägelsefullt att framstå som rimligt – man kan förstå det. Mitt cirkelogram i resultatkapitlet är ett sådant bidrag, ett försök att göra denna del av forskningsfältet lite mer begripligt och hanterbart.

2.6 Variationsteori och synen på lärande

Ett principiellt intressant lärandeproblem som fenomenografin lyft fram är själva förutsättningarna för att lära sig något man inte kan. Hur ska jag förklara för en elev hur hon ska få timing i sitt spel när hon inte vet vad timing är? Dilemmat tog redan Platon upp i "Menos paradox" (Marton, 1995). Dagens pedagogikforskare köper emellertid inte Platons förklaring att sanningen finns i vår undermedvetna odödliga själ. Enligt Marton blir frågan en paradox på grund av Platons dualistiska världsbild, där personen som lär betraktas som skild från världen hon lever i och lär om. Enligt fenomenografin står de istället i ett ständigt beroendeförhållande till varandra. Världen är inte objektiv och fristående, utan är en upplevd värld, beskriven av en subjektiv människa. Människan är en del av världen och kan inte tänkas utan sin omgivning. Beskrivningen av världen är kopplad till sin beskrivare, de är sammanflätade. Marton menar, liksom fenomenologin, att vi lever *i* världen. Men vår erfarenhet och kunskap om världen är bara en av allas erfarenheter av samma värld, som tillsammans skapar vår gemensamma verklighet. Ur detta perspektiv blir lärande inte att antingen kunna eller inte kunna en sak. Lärande blir istället förmågan att se ett fenomen från alltfler perspektiv, att urskilja alltfler aspekter, och att förstå sambanden mellan dem. Marton talar om lager av allt komplexare sätt att kunna förstå, erfara och tala kring fenomen. Det öppnar också möjligheter att hitta gemensamheter med andras upplevelser av samma värld. Det viktigaste sättet att utöka sitt kunnande är nämligen att ta till sig andras sätt att uppleva och hantera världen på. Platons fråga, hur vi kan lära oss något vi inte kan, är alltså felställd enligt Marton och vilar på en falsk bild av världen och lärande. Vi har alltid en viss erfarenhet och förståelse genom att vi lever i världen, inte vid sidan av. Lärande i fenomenografisk mening handlar om att successivt urskilja en allt komplexare bild av den.

Ur fenomenografin utvecklades under 1990-talet *variationsteorin*. Det är en forskningsgren som speciellt intresserat sig för just lärandebegreppet och bygger på begrepp som *variationsfaktor*, *dissociation* och *simultanitet* (Pang, 2003). Den utgår från fenomenografins syn på lärande, inräknat affordance-tanken, att ett fenomen kan erbjuda en mängd olika erfarenheter samtidigt. Eleven urskiljer omedvetet de aspekter av fenomenet som verkar mest väsentliga, men kan bara fokusera på enstaka aspekter åt gången, de så kallade *kritiska aspekterna*. Om en nybörjarelev ska få tonbytena på elbasen att låta är det mycket att uppmärksamma: Hitta rätt sträng på rätt band med rätt finger, slå an strängen med andra handen, byta toner i rätt ordning i puls med andra och lyssna på vad läraren säger. Vad eleven fokuserar på beror bland annat på variationsfaktorn; utifrån tidigare erfarenheter uppmärksammas de faktorer som varierar eller sticker ut. Så småningom automatiseras vissa färdigheter. Då lägger kanske eleven märke till att variationsfaktorn hur och var man trycker med fingret vid bandet, kan avgöra hur tonen låter. Plötsligt blir detta en ny kritisk aspekt. Begreppet *awareness* betecknar de aspekter som en människa klarar av att fokusera på vid ett givet tillfälle. Men denna medvetenhet är paradoxalt nog oftast omedveten, man erfår oftast sin livsvärld utan reflektion eller struktur.

Allt detta sker situerat, i ett givet ögonblick, *simultanitet*. Här finns en koppling till Vygotskijs teorier om *situert lärande* (Strandberg, 2006), att kunskaper är situationsberoende. En människa kan inte samma i olika situationer, utan miljön och även olika objekt, så kallade *pivåer*, kan ha stor inverkan. Om eleven hamnar i en inspirerande musikal som påminner om autentiska musiksituationer och får en riktig elbas i hand är chansen oändligt mycket större att elevens förmåga (och motivation) utvecklas, än om klassen undervisas i ett torftigt klassrum. Många småbarnsföräldrar har upplevt hur TV-spel som *Guitar Hero*, med inspirerande bilder i kombination med låtsasinstrument, kan sätta fart på barns musikaliska talanger – förmågor de inte trodde barnen hade. Dissociation, förmågan att urskilja delar, är fundamental för att medvetet kunna urskilja de kritiska aspekterna i varje moment, oavsett om det gäller musikalisk kvalitet eller ett matematiskt problem. Lärande är enligt variationsteorin just förmågan att urskilja nya kritiska aspekter, att kunna se nya vinklingar av ett fenomen (Runesson, 2006). Men att kunna urskilja kräver erfarenhet – och framför allt erfarenhet av variation. Här finns en tydlig parallell till Vygotskijs teori om förmågan till association, att kunna pussla ihop olika beståndsdelar till nya helheter, en form av kreativitetsdefinition. Han anser att det krävs både struktur och fantasi, grundad på en rik och varierad erfarenhet av fenomen. Detta gäller för allt skapande, menar Vygotskij (1995). Variationsteorin vill visa att detta krav på rika och varierade erfarenheter inte bara gäller för skapande, utan för lärande som helhet. Variationsteori har därför visat sig särskilt intressant för forskning rörande undervisningssituationer (Runesson, 2006).

KAPITEL 3

METODOLOGI OCH DESIGN

3.1 Metodologi

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för och motivera de metodval jag gjort när jag samlat in mitt datamaterial. Jag kommer också problematisera begreppen *forskningsintervju* och *uppfattning*.

3.1.1 Den kvalitativa forskningsintervjun

För att få kunskap om elevers kvalitetsuppfattningar kring ensemblespel har jag valt att göra kvalitativa intervjuer med niondeklassare. Kvalitativa intervjuer är användbara ur ett fenomenografiskt forskarperspektiv, eftersom de syftar till att undersöka hur personer beskriver tankar och känslor kring ett fenomen, olika uppfattningar. Forskare skiljer sig i hur de använder och tolkar intervjusvar, beroende på kunskapssyn och intervjumetoder. I sin liknelse "malmetaren och resenären" försöker Kvale förklara olika syn på intervjukunskap (Kvale, 2009). Malmetaren utgår från att kunskapen finns i materialet och väntar på att vaskas fram av forskaren vid analysen. Resenären ser istället både intervjun, och analysen av den, som en resa där forskaren är delaktig i kunskapandet och både påverkar och påverkas. Kvale delar i sin tur in resenärer i turister som induktivt letar sig fram i forskarprocessen och skapar sammanhang allteftersom, och pilgrimer som redan innan resan har ett tydligt mål med sitt resande, alltså forskande. I denna liknelse hör jag liksom de flesta fenomenografer till pilgrimernas skara.

Jag har resenärens syn på kunskap: Kunskap kommer fram vid intervjun i samspelet mellan forskare och informant, genom beskrivningar av uppfattningar som i sin tur är ett samspel mellan informant och fenomenet. Resenären kan också genom samtalet leda andra till ny förståelse och insikt, till att de under sitt berättande börjar reflektera över och ifrågasätta vad som tidigare framstått som självklart. Likt pilgrimen är målet för mina forskningsintervjuer klart från start: att hitta en så stor bredd på olika uppfattningar om ett fenomen som möjligt och att därefter kategorisera informanternas uppfattningar.

När forskning bygger på intervjuer kan det som jag belyst i teorikapitlet finnas en risk att det blir intervjusituationen som analyseras och inte de uppfattningar som den har för avsikt att utforska (Säljö, 1997). Det är lätt hänt att fenomenografen ger sken av att beskriva personers uppfattningar om fenomenet, medan det i verkligheten bara handlar om att kategorisera språkliga beskrivningar av det. Detta ser jag som en viktig invändning. Min uppsats bygger på intervjuer och det finns en risk att det är intervjusituationen som analyseras och inte de uppfattningar som den har för avsikt att utforska. I mitt material finns bland annat många intervjusvar som istället för uppfattningar kan tolkas som fina fraser, att informanterna inte bedömer, utan berömmar. Jag kommer därför vara mycket försiktig i min text med hur jag använder ordet *uppfattning*, oftast väljer jag istället ord som *beskriver* eller *säger*. Dessutom kommer jag i min analys komplettera med sociokulturella perspektiv för att komma åt underliggande tolkningsmöjligheter.

Ur ett sociokulturellt perspektiv finns det också kritik att somliga fenomenografiska studier blir kontextlösa (Säljö, 1997). Forskningsresultat som fås fram i laboratoriemiljö, eller åtminstone är lyfta

från det undersökta fenomenets normala sammanhang, kan vara vanskliga att tolka och tillämpa. En konsekvens av denna kritik är att jag velat forska om skolan i skolan i en så autentisk situation som möjligt. Jag har därför valt att använda elevernas eget konkreta ensemblemusicerande i klassrummet som utgångspunkt, intervjuat dem i deras kompisgrupper och i deras vanliga skolmiljö, musiksalen. Syftet är att koppla intervjuerna så långt det går till den verkliga klassrumssituation som min forskning är tänkt att belysa. Mitt mål med uppsatsen är att få kunskap om elevers kvalitetsuppfattningar utifrån deras musicerande i musiksalen. Ska musikundervisningen kunna dra nytta av de kunskaper jag får fram, är det viktigt att elevernas intervjusvar kommer ur en kontext som är så autentisk som möjligt, i den miljö där forskningsresultaten ska tillämpas. Resonemanget har många beröringspunkter med *autentiska bedömningar* som jag redogjort för i inledningskapitlet (Jönsson, 2010). Sådana bedömningar får enligt Jönsson inte bara högre validitet genom att de verkligen mäter det de ska mäta. De blir även mer användbara och tillämpbara genom att de tillkommit i sin verkliga kontext. Dessa tankar har styrt min studies design.

3.1.2 Videoinspelningar och stimulated recall

Videoinspelningar är ett tekniskt hjälpmedel som kan understödja forskningsresultat kring återkoppling och självbedömning. Enligt Hattie (2009) kan det vara en av de effektivaste faktorerna för att öka lärandet. Genom att spela in undervisningssekvenser, diskutera/reflektera kring dessa och därefter hitta nya vägar till bättre undervisning kan lärande hos både elever och lärare öka dramatiskt. Jönsson har i Sverige gjort videoinspelningar av lärarstudenter som de sedan själva fått analysera. De lyckas utifrån detta förbättra sin förmåga till självbedömning och reflektion, men också sin undervisningsskicklighet (Jönsson, 2008). Självt har jag i många sammanhang använt videoinspelningar både som svensklärare, musiklärare och praktikhandledare och sett vilket kraftfullt verktyg det kan vara. Jag har provat det i syfte att få elever att förbättra muntliga presentationer och ensembleuppspel eller att diskutera mobbingssituationer och ordningsproblem i klassrummet. När vi tog fram bedömningsstödet i musik för Skolverket, vilade mycket av våra resultat just på dialoger kring videoinspelningar. För eleven är det ett fantastiskt hjälpmedel att få syn på sina egna förmågor och utvecklingsbehov – om du som lärare sköter återkopplingen på ett pedagogiskt genomtänkt sätt. I min mastersuppsats har jag därför valt att använda videoinspelningar av informanternas egna ensemblespel som utgångspunkt för samtal kring vad musikalisk kvalitet och utveckling kan innebära, en sorts *stimulated recall*. Det är en vanlig metod vid forskning om hur lärare/studenter tänker i undervisningssituationer, där man genom videoinspelningar försöker få informanterna att minnas hur de tänkte i den aktuella situationen (Haglund, 2003). Min avsikt har dock inte varit att komma fram till hur eleverna tänkte eller kände vid inspelningsögonblicket. Stimulated recall blir här en metod för att se hur elever bedömer vid en fingerad ensemblesituation, som så mycket som möjligt liknar en riktig lektion. Viktigt att notera är att videoinspelningarna endast fungerar som inspiration för samtalet. De är inte menade som facit där eleverna ska hitta "rätt" saker. Då hade jag förvandlat mig till malmetare för att tala med Kvaless ord. Jag är en pilgrim!

3.2 Design och metod

I det följande kommer jag redogöra för hur datainsamlandet gått till, rent praktiskt. Jag tar även upp min roll som samtalsledare, informanternas representativitet och de två olika analysmetoder jag använt.

3.2.1 Videoinspelningarna

För att få fram så autentiska intervjuvar som möjligt lät jag alltså elever bedöma sitt egna ensemblespel som det visar sig på videoinspelningar. Det är ju framför allt i sådana situationer eleverna ska kunna ge omdömen om eget och andras spelande, antingen live eller inspelat. Jag gick ut till alla niondeklassare som jag undervisade i musik och undrade om de ville delta i forskningsstudien. 30 av 50 elever anmälde sig och bildade så småningom sex ensemblegrupper. Två halvklasser med 15 elever i varje fick själva ta med önskelåtar och av dessa valdes sex låtar fram av eleverna, tre i varje halvklass: *Eye of the tiger*, *Isn't she lovely*, *Jamming*, *Good life*, *Let it be* och *What are words*. Därefter fick de samlas fem och fem kring favoritlåtar, en låt skulle de spela och en fick de sjunga i mikrofon till en annan ensembles komp. När grupperna bildats bestämde de gemensamt vilket instrument var och en skulle spela. Under några veckor tränade de på sina låtar, såväl spel som sång, först individuellt och efter hand i ensemble. När de kom igenom låten med hyfsat resultat spelade jag in ensemblen plus mikrofon sång med min videokamera. Utöver dessa sex ensemblegrupper har jag dessutom använt en inspelning med fem niondeklassare från en annan skola som jag kommit i kontakt med när jag arbetade med att ta fram Skolverkets bedömningsstöd. När jag frågade dem var de också positiva att delta i studien med den inspelning av *If I were a boy* som vi gjort. Dessa sju videoinspelningar är det råmaterial jag använt som utgångspunkt för stimulated recall med eleverna.

3.2.2 Fokussamtalen

Jag valde fokussamtal som intervjumetod. Det viktigaste argumentet för det är att få en så autentisk situation som möjligt. När eleverna gör kamrat- och självbedömningar i klassrummet är det oftast i en ensemblesituation med några kompisar. Det närmaste du kan komma som forskare är då att omvandla ensemblen till fokusgrupp. Dessutom är det utifrån syftet med studien mycket lämpligt att använda fokussamtal som metod. Kvale formulerar fokussamtalets styrkor såhär:

"Målet för fokusgruppen är inte att nå samförstånd om de frågor som diskuteras eller finna lösningar på dem, utan att föra fram olika uppfattningar i en fråga. Fokusgruppintervjuer lämpar sig väl för explorativa studier på ett nytt område" (2010, s 166). Den fenomenografiska metoden syftar just till att få fram så många olika uppfattningar som möjligt kring ett fenomen. Dessutom är min studie i högsta grad explorativ, då tidigare forskning saknas på detta musikpedagogiska område.

Zandén förespråkar också fokussamtal utifrån sin position som meningsteoretiker. Han menar att dialog, där deltagarna påverkar varandra inte ska ses som ett problem, utan en källa till kunskap och djupare förståelse när olika tankar möter varandra. För meningsteoretikern är istället problemet att forskaren bara har tillgång till det som de samtalande refererar till och inte till underliggande,

underförstådda aspekter i meningsskapandet (Shotter, 2006). Det krävs djup kontextförtrogenhet om forskaren ska nå insiderperspektiv, menar Zandén. Här har jag en fördel som på många sätt är en insider, både vad gäller förståelse av innehåll, situation och det sociala spelet mellan deltagarna. Zandén gör också en viktig skillnad mellan professionella samtal, där deltagarna säger emot varandra och tycker olika och relationssamtal, där bekräftelse är den viktigaste ingrediensen. Eftersom nästan alla samtal vi för är någon form av relationssamtal, är vi väldigt ovana och obenägna att samtala efter det professionella samtalets spelregler. Vi är helt enkelt livrädda att göra oss socialt omöjliga om vi hela tiden säger emot och tycker annorlunda. Därför är det viktigt i professionella samtal, som i mina fokussamtal, att klargöra spelreglerna. För att ny kunskap ska uppstå krävs att deltagarna vågar säga emot och ha olika uppfattningar.

Samtalen spelades in med en diskret Zoom H1 och gick till som följer. Elevgruppen samlades kring storbildsskärmen i musiksalen och tittade igenom inspelningen av sin låt. Strax innan jag satte igång videoinspelningen förklarade jag samtalsupplägget: Vi valde ut en musikanter i ensemblen och lät kamraterna beskriva vad de tyckte hen gjorde bra. Därefter fick personen själv kommentera prestationen. Det var en medveten strategi att välja kamratbedömning före självbedömning, enligt resonemanget i avsnitt 1.4. Sedan fick kamraterna respektive personen ge tips på vad eleven kan utveckla om ensemblen fick öva vidare. På det viset gick vi genom alla musikanterna i ensemblen. Slutligen fick eleverna beskriva vad de tyckte ensemblen som helhet gjort bra och vad musikanterna kunde utvecklat om de till exempel skulle fortsätta att träna inför ett uppspel. Det var bara instrumentalisterna som bedömdes, mikrofonsången bedömdes inte då den var kollektiv. Dessutom hade vi inte lagt ner så stort fokus på den delen före inspelningen.

En viktig språklig regel under fokussamtalen var att prata om musikanterna på videon i tredje person, det var "gitarristen", "trummisen" och så vidare. Genom att undvika namn och du/jag blev samtalet mer objektivt och fokuserat på den musikaliska insatsen, inte på personen, ett tips jag fått av Olle Zandén (datorfil, 2011). Jag inledde varje ny del av samtalet med en fråga som: *Vad gör gitarristen bra?* eller *Vad kan trummisen utveckla och jobba mer med?* Jag var tillbakadragen i min roll som samtalsledare och grep in i samtalet mest för att upprepa frågor eller få igång samtal som avstannat. Jag fick ibland styra in yttranden mot vad eleverna *gör*, inte *är*, med andra ord få informanterna att konkretisera sina bedömningar. Eleverna hade däremot ingen matris att följa, där de fick formulerat vad de skulle utgå från i sina bedömningar. Mina öppna frågor hade som syfte att få veta vad eleverna, utan stöd av matriser, anser vara musikalisk kvalitet och utveckling. I lärandesituationer är jag däremot övertygad om att olika arbetssätt med matriser är att föredra. För att undvika att eleverna skulle fokusera för mycket på sitt eget utseende på inspelningen, projicerade jag en stillbild från videon medan jag gick igenom spelreglerna för fokussamtalet. På så vis hade lite av chocken att se sig själv på storbild lagt sig när jag väl startade videon och det efterföljande samtalet. Samtalen på min egen skola varade cirka 25 minuter medan samtalet på den andra skolan varade 45 minuter. Detta eftersom det var ett inledande samtal, som jag först bara såg som en pilotstudie inför de övriga samtalen. Det visade sig emellertid ha tillräckliga kvalitéer och likheter med de övriga för att ingå i datamaterialet.

3.2.3 Informanterna

Informanterna visar en stor bredd i många avseenden. Det är ungefär lika många flickor som pojkar, en knapp tredjedel av eleverna har invandrarbakgrund, vilket speglar svensk grundskola ganska väl.

Det finns representerat elever både med goda och svaga studieresultat, såväl i musik som i skolan i stort. De flesta har inte spelat något instrument varken inom eller utanför skolan, utom på de lektioner de haft med mig i drygt tre terminer. Det får anses vara normalsituationen på de flesta svenska grundskolor. Av låtvalen ovan framgår att det också är en relativt stor bredd på låtvalet, även om all musik håller sig inom pop/rockgenren. Det finns både reggae, ballad, soul, 60-talspop och dagsfärska mainstreamlåtar representerade. All denna bredd är en stor fördel för min fenomenografiska forskningsvinkling. Målet är att få fram så många beskrivna uppfattningar som möjligt om vad musikalisk kvalitet innebär för niondeklassare. Bredden inom och mellan samtalsgrupperna skapar en variation och rikedom i datamaterialet, samtidigt som reliabilitet och validitet för studien ökar. Eleverna är enligt mig väldigt representativa för svensk grundskola. Dessutom finns det en bra balans mellan flickor och pojkar vad gäller instrumentval. Det finns ungefär lika många trummisar, basister, gitarrister och keyboardister av båda könen. Detta är enligt svensk musikkforskning ganska ovanligt (Ericsson, C., & Lindgren, M., 2010, 2011), då killar oftast hamnar vid trummorna eller med en gitarr i handen, medan flickor spelar keyboard och sjunger. Anledningen till att det blir så är enligt min erfarenhet mest slentrian och eftergivenhet från läraren, som låter eleverna falla in i enkla könsroller och schablonbilder de matats med. Studiens elevgrupper är inget tillfälligt undantag på skolan från denna regel. Om eleverna från första början hela tiden får växla mellan olika instrument och alla förväntas vara med och sjunga, är min lärarerfarenhet att dessa könsfack snabbt suddas ut. Istället är det fallenhet och individuella preferenser som bestämmer vilka instrument de föredrar.

3.2.4 Transkription

Sammanlagt består datamaterialet av knappt fyra timmars inspelade fokussamtal. Jag transkriberade intervjuerna i programvaran *Transana*, eftersom denna programvara ger möjligheten att nyckelorda olika uttalanden och därför kan analyseras kvantitativt i ett senare skede, vilket var en viktig del av min analysdel. Transkriptionen är gjord ordagrant med markeringar för pauser(...) och vissa enstaka passager med ohörbart tal (----). När det har betydelse för tolkningen av uttalandena har jag inom parentes lagt till kommentarer, till exempel "(pekar på tavlan)" eller "(skratt)".

3.2.5 Två olika forskningsgrepp

Jag var redan från start på det klara med att jag vill kombinera min fenomenografiska forskningsvinkel med en kvantitativ analys. Den fenomenografiska analysens mål är att hitta kategorier för hur eleverna uttrycker sina bedömningar om musikalisk kvalitet, med andra ord ska de ge svar på mina två första forskningsfrågor:

1. *Vad bedömer niondeklassare som musikalisk kvalitet vid deras ensemblespel?*
2. *Hur uttrycker de dessa bedömningar?*

För att undersöka vilka faktorer som inverkar på hur, om vad och hur mycket de uttrycker sig, krävs en kvantitativ analys. Den kan ge svar på min sista fråga:

3. *Vilka faktorer påverkar deras bedömningar?*

Jag använder alltså två komplementära forskningsgrepp. Som stöd för detta val refererar jag till professor Göran Folkestad som vid en föreläsning (Malmö musikhögskola, 16 mars 2011)

sympatiserade med tanken att kombinera två forskningsvinklar, så länge det finns en tydlig hierarki mellan dem. På liknande sätt argumenterar Marton att fenomenografi kan användas kombinerad med andra metoder, bara man gör en sak i taget (Marton, 1995).

3.2.6 Fenomenografisk analys

Första steget var att skriva ut transkriptionerna i papperskopia. Under de första genomläsningarna markerade jag varje uttalande som kom fram, det blev sammanlagt drygt 600 stycken. Därefter började jag en preliminär kategorisering av yttrandena. Olika beskrivningsmönster av musikalisk kvalitet urskilde sig. Jag valde att utgå från första frågans *vad* när jag inledningsvis delade in materialet i innehållskategorier, för att i en senare fas fokusera på andra frågan, *hur* de pratar om olika sorters musikalisk kvalitet. Kategorierna antecknades i marginalen på papperskopiorna. Efter hand fick indelningarna modifieras – vissa slogs ihop, andra tillkom. Efter ett antal genomläsningar kände jag att materialet inte gav några kvalitativt nya kategorier, jag hade fyllt mitt utfallsrum. Då gick jag tillbaka till programvaran Transana och markerade varje uttalande i datamaterialet. Genom att varje citat fick en mängd markörer om innehåll, typ av uttalande och vem som gjort det, kunde jag snabbt räkna på hur vanliga olika typer av utsagor var. Denna möjlighet gjorde att jag snart insåg vinningar av att inte bara beskriva olika kategorier, utan även kunna beskriva deras storleksförhållanden, det vill säga vad som är vanliga respektive ovanliga perspektiv på musikalisk kvalitet i elevernas tankevärld. Efter lite experimenterande skapade jag en egen presentationsmodell som förutom innehåll och storleksförhållande mellan kategorierna kunde visualisera samband och beröringspunkter mellan dem. Jag kallar modellen för *cirkelegram* och presenterar den närmare i resultatkapitlet. En annan stor fördel med Transanas programvara är att du kan samköra olika faktorer mot varandra och se hur de samspelar och påverkar varandra, något jag bygger min kvantitativa analys på.

3.2.7 Kvantitativ analys

Jag ville analysera vilka faktorer som påverkade elevernas uttalanden. Jag valde att undersöka kön, ensemble, instrument, bedömningstyp (kamrat-, grupp- eller självbedömning), musiknivå, skolprestationer och muntlig aktivitet. Dessa sju olika faktorer fungerar som *oberoende variabler* i min kvantitativa analys (Holme & Solvang, 1986).

Musiknivån motsvarades av deras höstbetyg i musik: "G, VG eller MVG. (Eleverna var den sista kullen som gick ut med den gamla betygsskalan)". Skolprestationer mätte jag som ett snitt av deras höstbetyg och delade in dem i G-, VG- och MVG- elever. Muntlig aktivitet fick jag fram genom att be deras lärare i svenska, matte, engelska, naturorienterande och samhällsorienterande ämnen, att uppskatta deras muntliga aktivitet under lektioner i tre kategorier: "Aktiva, genomsnittliga eller passiva". Med tanke på mitt ändå rätt begränsade urval av informanter fick jag en god spridning mellan nivåerna som fördelade sig relativt jämnt i alla hänseenden.

För att inte bara mäta *hur många* bedömningar olika grupper av informanter gjorde, utan också få en uppfattning om bedömningarnas *kvalitet*, behövde jag skapa någon form av kvalitetsnivåer för elevernas yttranden. Det framstod nämligen tydligt redan vid de första genomläsningarna att det var stor skillnad i såväl innehållslig som språklig förmåga när det gällde att uttrycka uppfattningar om

musikalisk kvalitet, d v s vad en kamrat eller man själv "gör bra". Det kändes mycket angeläget att försöka se mönster i vad dessa olikheter kan bero på. I många fall vidhåller dessutom elever saker de sett och hört på videoinspelningen som uppenbart inte stämmer: Kompisen sägs stampa pulsen hela låten, fast foten är stilla som en betongklump i tre minuter, keyboardisten anses ofta ta kontakt med gruppen fast hon bevisligen har blicken klistrad på tangenterna från första ackordet till sista. Detta är ett fenomen som bekräftas av Zandén vid dennes fokussamtal med gymnasielärare (2010). Vad som ligger bakom detta är också av största intresse, om uppsatsens resultat ska kunna ligga till grund för hur elever ska skaffa en förmåga att ge de välutvecklade omdömen läroplanen talar om. Av dessa anledningar "betygsatte" jag varje uttalande i fyra kategorier vad gäller innehållslig och språklig nivå. En stor del av denna uppsats bygger därför på en analys utifrån dessa fyra kvalitativa kategorier:

1 språkligt utvecklad/innehållsligt relevant bedömning ("*Trummisen håller rätt tempo hela låten*")

2 språkligt enkel/innehållsligt relevant bedömning ("*Trummisen håller takten*")

3 språkligt utvecklad/innehållsligt irrelevant bedömning ("*Trummisen missar inte en enda fill-in eller cymbalslag*" – *fast trummisen är mycket osäker*)

4 språkligt enkel/innehållsligt irrelevant bedömning ("*Trummisen är säker på takten*" - *fast trummisen är mycket osäker*)

Dessa fyra kvalitetskategorier är de *beroende variabler* jag kommer att analysera variationen på, utifrån den inverkan de ovan nämnda oberoende variablerna har på dem. Mer om denna analys i avsnitt 4.6.

3.3 Validitet, reliabilitet och etik

I detta sista avsnitt för jag resonemang om validitet och reliabilitet i undersökningen, samt tar upp ett par etiska frågor.

3.3.1 Validitet

Som jag tidigare resonerat kring, har jag valt metod för att skapa så hög validitet i studien som möjligt. Fokussamtalen görs i en naturlig kontext: i deras egen musikal tillsammans med klasskompisar, utifrån en videoinspelning av eget ensemblemusicerande. Därigenom ökar trovärdigheten att de uttalanden de gör, väl motsvarar uttalanden de skulle gjort i en vanlig klassrumssituation. Ett alternativ hade självklart kunnat vara att använda observation som metod och spela in hela lektioner. Men eftersom målet varit att få fram elevbeskrivningar av musikalisk kvalitet, så hade det krävt ett enormt stort antal observationer för att komma upp i de över 600 utsagorna i mitt datamaterial. Fokussamtal har fördelen av att, som namnet anger, kunna fokusera på det du som forskare vill ha data kring. Detta kräver i gengäld reflektion över hur du arrangerar samtalen så att de kommer så nära det autentiska sammanhanget som möjligt, vilket jag försökt göra. Larsson(1993) för fram att validiteten i forskning är avhängigt studiens interna logik, relationen mellan resultatens innebördsrikedom och struktur samt dess teoretiska bidrag till forskarsamhället. Mitt cirkelogram och min kvantitativa analys i resultatdelen är en strävan att nå just struktur. Mitt teoretiska bidrag finns också i de avslutande kapitlen som bland annat syftar att ta fram metoder för utveckling inom området, både forskningsmässigt och i själva skolverksamheten som sådan.

I sex av sju samtal har elevernas egen betygssättande lärare varit samtalsledare, det vill säga jag själv. Detta tillvägagångssätt kan ifrågasättas. Skapar det inte en beroendeställning för eleverna och en benägenhet att säga det som antas vara politiskt korrekt, till och med betygsmässigt taktiskt riktigt? Mot sådan kritik har jag två invändningar. Till och med aktionsforskning, där forskaren själv är en del av datamaterialet, är numer allmänt accepterat. Detta under förutsättning att forskaren är medveten om sin bias och problematiserar sin roll i studien och den eventuella påverkan den kan ha på resultatet, något jag gör på flera ställen i denna uppsats. Istället menar exempelvis Kvale att en fördel vid en kvalitativ intervju är just det faktum att informanterna känner förtroende för intervjuaren. Situationen känns mer bekväm för alla inblandade, stämningen blir öppen och svaren mer obesvärade. Jag känner igen sådana beskrivningar när jag tänker tillbaka på samtalen. Just pilotstudien på andra skolan var stelare och trögare än de med mina egna elever, på grund av det faktum att vi var mer obekanta med varandra. Ändå hade jag träffat även dem vid ett flertal tillfällen före intervjun. Som insider-forskare har du dessutom mycket större chans att tolka diskursiva faktorer under samtalet, du har så kallad "kontextuell kunskap" (Kvale, 2009, s 323). Detta gäller exempelvis den tidigare nämnda företeelsen, att elever ibland hänvisar till saker på videospelningarna som absolut inte finns där. Bristande uppmärksamhet eller förutfattade meningar kan tyckas vara rimliga förklaringsmodeller, men som jag kommer visa senare är det i vissa ensembler rimligare att tolka det som en vilja att få en kompis att framstå i bättre dager – det vill säga smicker. Därav uppsatsens titel: " Bedöma eller berömma?". Att tolka svårförklarliga uttalanden och underförstådda signaler mellan eleverna, delvis icke-verbala, kan vara närmast omöjligt för en utomstående forskare. Då har den undervisande läraren mycket lättare att göra rimliga tolkningar.

Min andra invändning har även den en koppling till uppsatsens titel. Det stora validitetsproblemet för olika uttalande ligger enligt min mening inte i relationen mellan elev och lärare/forskare, utan i samspelet elev/elev. Vid många tillfällen är det tydligt att en informants beskrivning av musikalisk kvalitet påverkas av kompisars tidigare svar eller förväntade reaktioner. Detta grupptryck och sociala spel är dock samma verklighet som de har att hantera på en vanlig lektion i musik, då de enligt kursplanen ska kunna ge omdömen om eget och kamraters musicerande. Utifrån ett mer sociokulturellt perspektiv är detta samspel rent av själva utgångspunkten vid alla samtal; att såväl informanter som samtalsledare påverkar och påverkas av varandra. Det behöver alltså inte alls ses som ett validitetsproblem, men måste beaktas noga av forskaren vid tolkningen av enskilda utsagor. Rent praktiskt har jag själv gjort detta genom att väga varje uttalande mot den kontext som den har fällts i. Med den programvara jag använt har det varit enkelt att plocka fram citaten i sitt textsammanhang. Dessutom var det ett effektivt språkligt knep att använda "gitarristen" och han/hon istället för namn/du/jag när vi samtalade om videospelningarna. Det var uppenbart att många elever vågade prata mer obehindrat, både om andra och sig själv på grund av detta. Sen blev ovanan att kalla kompiserna/sig själv för "han/hon" också en vanlig källa till fnitter och roliga situationer under samtalens gång, vilket i sin tur gav en mer avspänd atmosfär. I vissa avseenden liknar mitt arbete aktionsforskning, när jag på ovan nämnda sätt både tar rollen som deltagare och forskare. Det viktiga ur validitetssynpunkt är i detta sammanhang att jag ständigt kopplar mina resultat till andras teorier och arbeten.

Ett problem av helt annan art är att uppsatsens elever var den sista årskullen som gick ut med den gamla läroplanen/betygssystemet. Hur ska det tillämpas på de nya spelregler som gäller nu? Betygsmässigt har inte skillnaderna mellan systemen någon praktisk betydelse, då jag i princip bara delat in eleverna i låg-, normal- och högpresterande. Samma indelning skulle kunna göras i vilket betygssystem som helst. Vad gäller kursplaneinnehåll, så står ensemblemusicerande i fokus både i den förra kursplanen och i den nuvarande. Enstaka kunskapskrav har blivit mer konkretiserade i Lg11, vilket inte inverkar på resultatet i min forskning, men delvis på diskussionen i uppsatsens avslutningskapitel där jag kopplar elevernas bedömningar till styrdokumentet för skolan. I sista

kapitlet kommer jag också argumentera för olika praktiska tillämpningar som uppsatsens resultat kan ge upphov till. Detta är enligt "pragmatiska kriterier" (Kvale, 2009, s 265) ytterligare ett sätt att höja validiteten på min studie, nämligen det faktum att den kan komma till nytta i skolvardagen för musiklärare.

3.3.2 Reliabilitet

Det räcker dock inte att forskningen verkligen mäter det den utger sig för att mäta. Vid sidan av validitet krävs reliabilitet, att läsaren kan avgöra trovärdigheten och generaliserbarheten i de slutsatser som dras. Särskilt i en kvalitativ studie krävs att forskaren hela tiden motiverar och analyserar sina val, så andra kan följa forskarens tankegångar. Merriam (2002) menar att reliabilitet i kvalitativ forskning handlar om att tolkningar måste vara i överensstämmelse med data och att läsaren ska kunna följa analysen steg för steg i en obruten verifieringskedja.

Vidare ska en utomstående person kunna undersöka om beskrivningskategorierna går att återfinna i datamaterialet. Studiens design ska vara så väl beskriven att den kan upprepas (Bryman, 2004). Min studie visar därigenom hög reliabilitet, då alla intervjuer och videoklipp finns dokumenterade på band, liksom att allt analysarbete och all nyckelordskodning finns enkelt tillgängligt via Transana-filer. I resultatdelen finns ett urval citat från intervjumaterialet för att illustrera och exemplifiera beskrivningskategorierna. Det ger möjlighet för läsaren att själv bedöma tolkningarna av utsagorna. En utomstående person kan därför genomföra en egen analys av det insamlade materialet och jämföra med mina tolkningar. Vid fokussamtalen var jag också noga med att hålla en låg profil och inte styra elevernas tankar, utan jobbade med öppna frågor. En avslutande reflektion gäller det begränsade antalet informanter. 35 elevers utsagor känns helt tillräckligt för att fylla utfallsrummet i den fenomenografiska delen av studien. Jag har fått fram en tillfredsställande bredd på olika beskrivningar av vad musikalisk kvalitet är för en niondeklassare. Som jag tog upp i informantavsnittet så känner jag mig också trygg i att ha hittat ett mycket brett och representativt urval av elever. Däremot måste jag vara mycket mer försiktig med att dra långtgående slutsatser av den kvantitativa delen. Hur olika faktorer styr elevernas beskrivningar ger min forskning en del ledtrådar till, men för att kunna göra några säkrare tolkningar hade det krävts ett betydligt större underlag.

3.3.3 Etiska frågor

Samtliga informanter som valt att delta fick ett brev med sig hem där jag förklarade syftet och innehållet med min forskning, liksom att deras anonymitet var skyddad. Eleverna och deras föräldrar skrev under detta brev och tillät genom det att eleverna deltog i studien. Vid transkriptionen har alla informantnamn ersatts med nummer (1-35). Jag har avstått att ge informanterna möjligheten att läsa genom den färdiga analysen av samtalen för att kunna komma med kommentarer eller invändningar. Med tanke på det stora antalet informanter ansåg jag det som en orimlig stor procedur inom ramen för en mastersuppsats.

Vid den kvantitativa analysen har jag gjort ett medvetet val av vilka faktorer jag tagit med som kan påverka elevernas uttalanden. Jag har t ex valt att inte göra någon analys av uttalandena utifrån faktorn etnicitet. Med min långa erfarenhet från invandrarskolor finner jag det tveksamt både etiskt och begreppsmässigt att dela in elever som "svenskar" eller "invandrare". Verkligheten är mycket mer komplicerad än så. De flesta invandrare är födda i Sverige, och en elev med danska föräldrar har oftast mer gemensamt med infödda svenskar än en nyinflyttad arabisk kompis, trots att båda

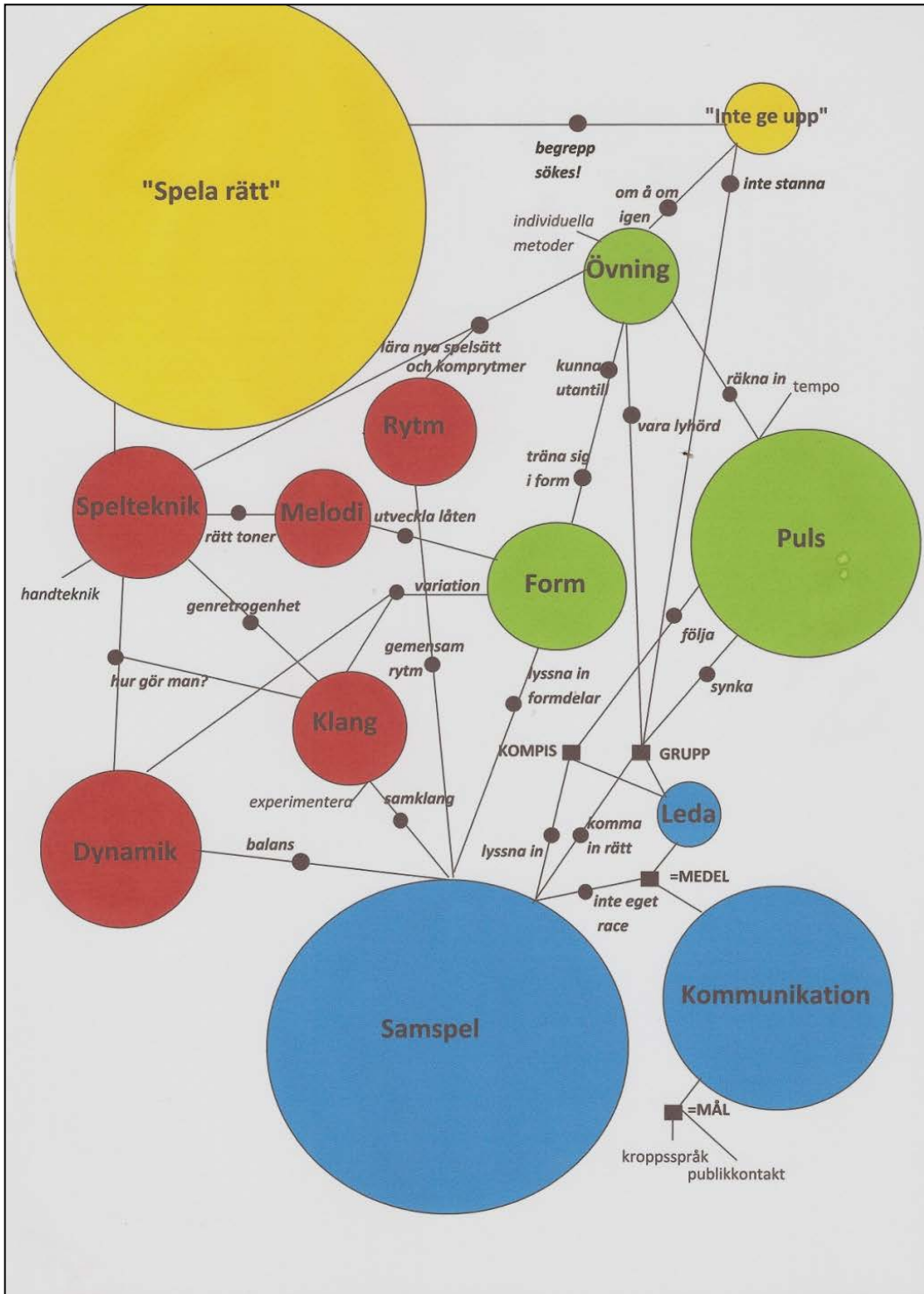
statistiskt är just invandrare. Dessutom har jag under mina år som musiklärare inte kunnat urskilja några kvalitativa skillnader i musiksalen mellan olika etniska elevgrupper eller mellan invandrarskolor och mer svenskt segregerade områden.

KAPITEL 4 RESULTAT

4.1 Cirkelogrammet

Jag kommer att presentera mina resultat, mitt fenomenografiska utfallsrum, i en egen designad presentationsform som jag kallar cirkelogram. Det svarar på min första forskarfråga:

Vad bedömer niondeklassare som musikalisk kvalitet vid deras ensemblespel?



Figur 4.1 Cirkelogrammet

Varje cirkel motsvarar en beskrivningskategori, en grupp aspekter på musikalisk kvalitet som eleverna beskrivit i sina bedömningar under fokussamtalen. Jag har satt en samlande rubrik på varje kategori, till exempel *Form*, *Kommunikation* eller *Klang*. Cirkelogrammet består av 13 cirklar, men bara 11 av dem är verkliga beskrivningskategorier. De två översta, de gula, motsvarar bedömningar som är så otydliga eller dåligt kopplade till det videomaterial eleverna fått lyssna på, att de mer representerar *brist* på beskrivning. Jag har ändå tagit med dessa bedömningar i egna cirklar i cirkelogrammet, eftersom just *brist på – eller bristfällig – beskrivning* i bedömningarna enligt mig är väl så intressant ur ett analysperspektiv som mer välformulerade omdömen. Jag återkommer till dessa resonemang i avsnitt 4.5 ("Att spela rätt" och "Inte ge upp"), samt i avslutningskapitlen.

Cirkelogrammet svarar inte bara på *vad* informanterna har talat om, utan också *hur mycket* varje kategori har diskuterats under samtalen, då storleken på varje cirkel motsvaras av hur många bedömningar eleverna gjort inom varje kategori. Dessutom visar cirkelarnas inbördes placering var deras närmaste relationer och beröringspunkter ligger. Exempelvis har jag placerat kollektivt präglade kategorier som Puls, Övning och Samspel till höger i bild, medan Spelteknik, Melodi och Klang som är mer individuella färdigheter, ligger längre till vänster. Cirkelarnas färger markerar dessutom de huvuddelar som utgör de fyra inledande avsnitten i resultatkapitlet. Kategorier som har tydliga gemensamheter har jag markerat genom särskilda *sambandslinjer* och *sambandspunkter* mellan kategoricirkelarna. Oftast är sambandspunkterna snarare gränssnitt, där kategorierna glider in i varandra. Som en kompromiss av mitt resonemang om "varandra uteslutande kategorier" (avsnitt 2.5) har jag ändå låtit cirkelarna vara separerade från varandra. Det gör presentationen tydlig, även om det ibland är en grov förenkling av verkligheten. I de följande avsnitten kommer jag att närmare kommentera och ge exempel på vilka sambandslinjer/punkter som finns under respektive beskrivningskategori. Fyra kvadrater i nedre högra delen markerar dels en tudelning av kategorin Kommunikation i medel respektive mål, dels en uppdelning i kollektiva respektive individuella aspekter av kategorierna Puls, Samspel, Leda och Övning. Cirkelogrammet innehåller som synes väldigt mycket information. Jag ber läsaren därför att inte fastna i detaljer i detta tidiga skede, utan studera cirkelogrammet mer översiktligt. Jag kommer i de följande avsnitten metodiskt gå igenom del för del av de olika kategorierna med tillhörande sambandslinjer/punkter.

Jag kommer samtidigt också svara på min andra forskningsfråga: *Hur uttrycker de dessa bedömningar?* Detta gör jag genom att ge rikligt med elevcitater för att exemplifiera olika kategorier, men också genom att strukturera upp de olika aspekter av musikalisk kvalitet som varje beskrivningskategori består av. Viktigt att notera är att jag inte kategoriserat materialet utifrån perspektivet vad eleverna tycker är bra eller dåligt. Det centrala i studien är vad eleverna uppmärksammar i det musikaliska skeendet och hur de uttrycker sig om detta. Med andra ord är det innehållet och kvaliteten i elevernas *bedömningar* jag kategoriserat, inte de musikaliska *prestationerna*, som är det som eleverna har beskrivit och bedömt. Jag kommer därför inte i dessa avsnitt jämföra om de tycker de själva eller kamraten är duktiga eller behöver förbättra sig mer inom vissa aspekter. Däremot gör jag i den kvantitativa delen längre fram (avsnitt 4.7.6) en analys av företeelsen *beröm*, det vill säga bedömningar som har mer social funktion än innehållslig, oavsett om det handlar om att bekräfta gruppens förträfflighet eller att av olika skäl höja en kompis till skyarna. Jag kommer också kommentera bedömningarna utifrån perspektivet feedback och feedforward, alltså om de syftar på vad som gjorts musikaliskt bra eller på vad som kan utvecklas vidare. I slutsatskapitlet kommer jag också ha ett längre resonemang kring vad eleverna *inte* talar om, cirklar

som "fattas" i cirkelogrammet. Det kan vara kursplaneinnehåll och musikaliska aspekter som eleverna av olika anledningar inte urskiljer ur videomaterialet. Det som saknas bland deras bedömningar är en viktig kompletterande del av svaret på min första "metafråga"(se avsnitt 1.10), det som resultatdelen i min mastersuppsats ska belysa:

Var står eleverna när det gäller självbedömning?

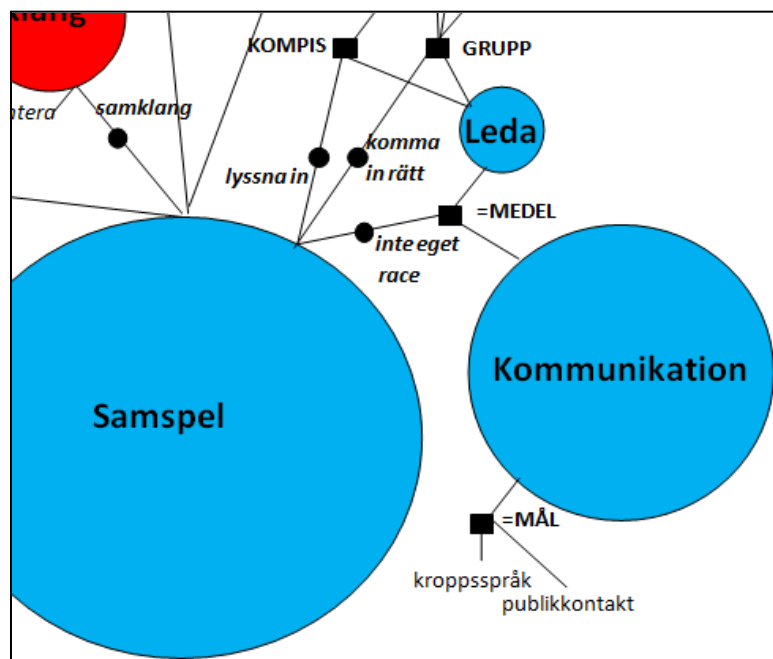
Det räcker nämligen inte med att strukturera upp vad de pratar om, utan jag måste också analysera vad de *inte* pratar om, för att det med vidare forskning ska gå att svara på min tredje metafråga:

Hur kommer vi vidare mot målen med självbedömning? Den kommer jag till i sjätte kapitlet.

4.2 Samspel, Kommunikation, Leda

De två innehållskategorier eleverna oftast tar upp till bedömning är olika aspekter av Samspel och Kommunikation. Inte så konstigt kan tyckas, då det är en ensemblesituation de bedömer. Samtidigt uppehåller sig fokussamtalen till större delen kring individuella prestationer. Orsaken till att kollektiva aspekter ändå dominerar är det jag i inledningskapitlet benämnde "att bedöma individuellt i ensemble"(avsnitt 1.8.2). Det är de individuella

prestationernas betydelse för *ensembleresultatet* som är i fokus, inte främst de instrumentala färdigheterna i sig. De ser sin insats i sitt musikaliska sammanhang. Men det är som vi ska se inte alltid lätt att se individuella ensembleinsatser som just individuella, riktade mot någon. Bedömningarna kan ofta glida över i allmänt svepande formuleringar. Ensemblebedömning är ett ständigt samspel mellan individuella prestationer å ena sidan och en utpräglad kollektiv gruppuppgift där alla deltagare hela tiden interagerar (avsnitt 1.8.1) å andra sidan. Allt detta visar sig i cirkelogrammet där alltså kollektiva aspekter dominerar, trots att en stor majoritet av diskussionerna vid fokussamtalen kretsade kring individuella prestationer.



Figur 4. 2 Samspel, Kommunikation, Leda

4.2.1 Samspel

Kategorierna Samspel och Kommunikation är de två cirklar som är mest utpräglat kollektiva, här ställs bedömningen av den individuella insatsen alltid på något sätt i ljuset av de andras musicerande. Det kan gälla samspel parvis eller inom hela ensemblen. Musikaliskt är kopplingarna starkast till de sådant som ligger närmast i cirkelogrammet, som pulshållning, formkänsla och balans i dynamik och klang. Men via kvadraten GRUPP finns det också en viktig sambandslinje till kategorin Övning.

För att elevcitaten tydligt ska urskilja sig från omgivande text har jag kursiverat dem i något mindre storlek. De är skrivna med ett lätt fonetiskt språk för att försöka fånga det talspråkliga i uttalandena, som en kontrast till den omgivande akademiska skriftspråksmiljön. Jag kommer dessutom att inleda varje avsnitt med ett kort elevcitat som vill fånga aspekten jag beskriver.

4.2.1.1 "Komma in där dom andra e"

Att öva samspel

En grundläggande aspekt i samspel för nybörjare är känslan att komma igenom låten. Jag har många solskensupplevelser som musiklärare när man fått se ansiktena på skolelever som för första gången själva kan hålla igång en hel låt. Upplevelsen att få "spela i band på riktigt" verkar för många barn och ungdomar vara en svåröverträffad kick. En nödvändig komponent i detta är dock att inte stanna om man kommer av sig. I nybörjarensembles utvecklas denna förmåga i staplande steg. För att kunna hålla igång sin egen speluppgift samtidigt med de andra i ensemblen, har pulsen en avgörande funktion. Genom åren har jag märkt hur effektivt det är att uppmärksamma eleverna på att stampa pulsen och synka denna fot med andra, något jag återkommer närmare till under kategorin Puls. Detta första sammusicerande sker ofta utan att de samtidigt riktigt kan ha fokus på vad kompisarna gör. Efter en stunds repeterande börjar de upptäcka varandras musicerande – och kanske att de inte alltid är på samma ställe i låten.

Där börjar själva ensemblemusicerandet, först och främst i hur de praktiskt ska hantera det faktum att kompisar och de själva med jämna mellanrum "spelar fel" eller helt enkelt kommer av sig. Vissa fortsätter spela och låtsas som det regnar. De kan inte höra vem eller vad som inte stämmer in, kanske vill de inte erkänna att de kommit bort sig eller så vet de ännu inte något alternativ till att bara fortsätta. Andra sätt att hantera situationen är att lägga av, antingen bli uppgiven eller med fäktande armar berätta för omvärlden att de inte vet var de är. Här är fortfarande en del av de elever som är med i studien. Tre terminers musik, knappt femtio 40-minuterslektioner är inte mycket i detta sammanhang, särskilt med tanke på att eleverna nästan utan undantag saknade erfarenhet av ensemblespel utanför skolan. När de började i åttan på vår nybyggda skola, kom de från flera olika håll, med ett gemensamt trist faktum i bagaget: En musikundervisning helt utan kontinuitet i praktiskt ensemblespel, tyvärr en alltför representativ bild av svenska musiksalar enligt den senaste granskningen av Skolinspektionen (2011).

De flesta medverkande eleverna har emellertid kommit ett steg längre än så, de hör oftast när något är gålet i musicerandet och har börjat skaffa sig strategier för att hantera det, delvis med min hjälp, delvis internt i ensemblegruppen. En första viktig metod de erövrar är att kompisar som fixar sin uppgift fortsätter spela, även om andra i gruppen inte har riktig kontroll. Då har nämligen den osäkre kompisen en trygg ljudmatta att landa på när man försöker hoppa in igen:

"Alltså vi måste fortsätta spela för om vi fortsätter spela då e de ju mycket enklare för honom att hoppa in i vår takt."

Att hoppa in i rätt tempo på rätt ställe kräver en hel del träning, det gäller att både ha koll på sin egen spelstämma och var de andra kan tänkas vara. För en trummis som fått motorstopp handlar det om att lära sig känna igen var ettan i varje fyrtaktare ligger, som bas- eller ackordspelare måste du dessutom veta var kompisarna är i ackordföljden:

"Vi lyssnar av varandra å vi vet om vi kommer fel, om vi kör fel ackord så kan vi komma in där dom andra e."

Ett speciellt ställe i låten, en formdel, fill-in eller melodisnutt, kan vara en stor hjälp i början för att

osäkra elever ska kunna haka på de övriga:

"Vi är bra på att komma in samtidigt. När 19 gör den (sjunger melodin), så e... alla samtidigt in såhär."

Samtidighet är en sån där tidig, grundläggande aspekt på samspel som eleverna behöver tillägna sig; när de ska starta och sluta låten, eller som i citatet ovan, komma in på samma gång i nästa del av låten.

4.2.1.2 "vi har nytta av varandra"

Att lyssna in en kompis

Att kunna lyssna in sig på de andra är en komplex färdighet. Som jag tog upp i inledningskapitlet (avsnitt 1.8.1) är ensemblemusicerande den ojämförligt mest avancerade grupparbetsformen i grundskolan, där konstant interaktion är helt nödvändig, ja det är i själva verket hela essensen i ensemblespel. Men det går inte, särskilt som nybörjare, att fokusera på allt samtidigt. Det är en mängd ljudintryck som når dina öron. Utöver det har du alla synintryck, det sociala spelet i gruppen, osäkerheten i en ovan situation. Mycket, med andra ord. Eleven måste lära sig urskilja, för att tala med en variationsteoretikers språk, du måste göra ett urval. Med tips från läraren kan basisten lära sig att lyssna efter trummisens basrumma eller ackordspelaren hitta någon i bandet som har samma rytm som de själva. I en reggae-låt har gitarristen och en keyboardist hittat varandra:

21: *"gitarristen har nytta av pianospelaren för att de e samma baktakt..."*

22: *"Jag tror att pianospelaren också har nytta av..."*

21: *Ja, vi har nytta av varandra.."*

Men i de flesta fall gäller det att klura ut vem i bandet som verkar säkrast, något som de flesta elever snabbt pejar in. En sådan elev blir en livboj att klamra sig fast vid när skutan håller på att kantra på ett stormigt ljudhav:

15: *"Hon är... ett hjälpmedel till mej... så om jag tappar bort mej så kan jag kolla på henne så gör jag rätt igen"*

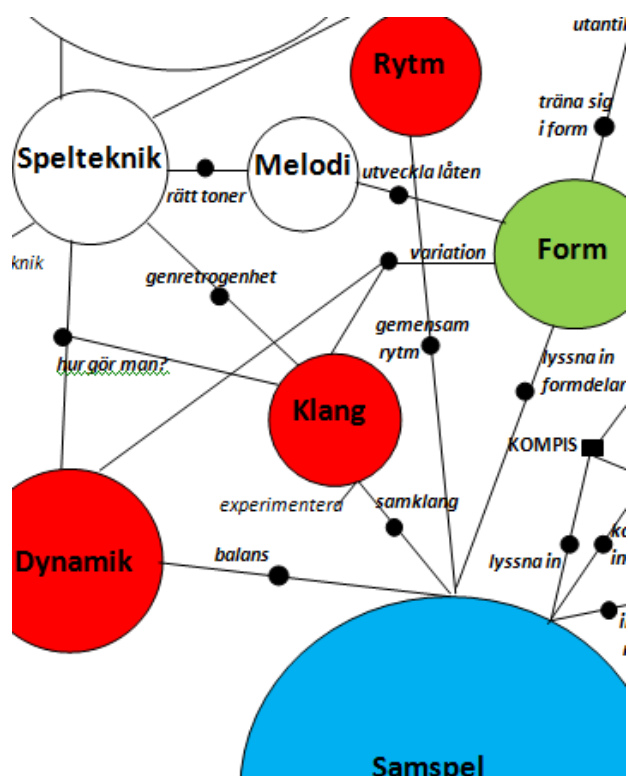
En stadig trummis eller basist kan vara en ständig trygghet för kompisarna i bandet, som får dem att känna var ettorna i takten ligger och när nya delar på låten börjar, även om de vanligtvis inte kan uttrycka sig så tydligt. Det blir mer typ såhär...

17: *"de e lättare å komma in när hon spelar, alltså man känner precis när man ska trycka..."*

4.2.1.3 "då har vi ett bra samspel"

Samspel i Form och Rytmik, Klang och Dynamik

De två första två avsnitten har handlat rätt mycket om gruppspel ur en praktisk-social synvinkel. I detta avsnitt vill jag belysa samspel ur olika musikaliska perspektiv, en översikt över de beröringspunkter som Samspel har med andra kategorier som



Figur 4.3 Samspel i Form och Rytmik, Klang och Dynamik

Form, Rytm, Klang och Dynamik (se figur 4.3) Noggrannare genomgångar av dessa kategorier kommer under respektive avsnitt.

Formkänsla är en viktig förutsättning för ett fungerande samspel. Det gäller att börja och sluta tillsammans:

17: *"När den här va heter den... versen, melodin kommer så har vi ett bra slut, alltså vi slutar precis samtidigt"*

Formdelar kan också uppmärksammas genom dynamiken. I några ensembler hade de kommit så långt att de var medvetna om denna infallsvinkel:

"på sticket, du vet när man skulle trappa upp det liksom, så va de ett bra samspel mellan 1 å 4"

Men ljudstyrkan handlar oftast inte om form i elevernas bedömningar, utom om balansen mellan olika instrument. En elev spelar tvåhändigt piano och har problem att hitta balans mellan elbasisten och sin egen vänsterhandsbas på pianot:

"alltså pianot i sticket hörs för lite, men sen när jag väl ger fullt med basen, så överröstade min bas din bas känns det som"

Den klangliga aspekten i samspelet ställs på sin spets i ett par band där det finns två keyboardister, eller som i detta fall, två gitarrister. Hur ska de förhålla sig till varandra? Till att börja med spelar de samma stämmor, men det blev lite enahanda i längden:

11: *"Annars så kan ju 12 spela en sak å 15 spela typ en stämma, alltså du vet man kan ju köra två gitarrer, så gör ena en melodi, så kanske den andre gör en vanlig..."*

Koordinationen av basen och bastrumman är kanske den viktigast rytmiska samspeletsaspekten i ett rockband. Detta var något jag poängterat vid några tillfällen under tidigare undervisning, men det är nog först nu när de på allvar har provat på att spela i ensemble under en längre tid (4-5 lektioner), som polletten hos basister och trummisar börjar falla ner:

20: *"Hennes sån "dodu"(sjunger punkterad basrytm) den hjälper mig med min sån (stammar bastrummerytm) med min fot...alltså om jag börjar spela för fort så typ känner jag att de liksom, då hänger den inte med hennes sån "dodu""*

3: *"Vi hade fokuserat mycket på det, att bastrumman och basen....DOM hade fokuserat på de..."*

4: *"De skulle va "dun, dun dun" (sjunger punkterad rytm)...så de va de som blev bättre"*

J: *"Ni hade samma....?"*

4: *"bastakt"*

Det sista citatet är ett exempel på där jag ställer trevande följdfrågor (rader som börjar med J som i Johan), i syfte att få en elev att förtydliga sig så alla i gruppen förstår. Jag försökte ingripa på detta sätt så lite som möjligt.

4.2.1.4 "ingen spelar i sitt eget race"

Samspel och Kommunikation

I första avsnittet berättade jag om de första osäkra nybörjarstegen mot ett fungerande ensemblespel. Ett av de första stegen är att släppa sitt krampaktiga fokus om den egna speluppgiften och börja lägga märke till medmusikanterna, en aspekt som flera elever uppmärksammar hos enskilda kompisar eller som i detta fall, i en kritisk självbedömning:

"jag märkte att han tittade ner hela tiden, jag tyckte att de kändes mer som att 1 spelade för sej själv."

Detta att lyssna in sig på varandra, gäller ofta gruppen i stort. Antingen är det något man börjat uppnå eller något man fortfarande tampas med:

11: *"att ingen... spelar i sitt eget race, utan att alla försöker spela samtidigt"*

18: *"jag tror att för alla instrument e de väldigt lätt att skena iväg i sin lilla värld..."*

Hur det praktiskt kan gå till när eleverna hittar sätt att ta sig ur "sin lilla värld" och upptäcker vad ensemblekompisarna sysslar med, kommer jag att ta upp i det följande avsnittet.

4.2.2 Kommunikation

Samspel glider osynligt in i Kommunikation, det är två beskrivningskategorier som har mycket gemensamt. Kommunikation vid ensemblemusicerande kan ha flera syften. Det kan vara ett *medel* inom gruppen som får samspelet att funka bättre, men det kan också vara ett *mål i sig*, att se övertygande ut inför varandra eller inför en tänkt publik. Dessa två huvudaspekter är markerade med kvadraterna MÅL och MEDEL i cirkelogrammet.

4.2.2.1 "hon kollar upp mer nu..."

Kommunikation som medel

Som jag varit inne på tidigare startar det verkliga ensemblespelet den stunden som musikanterna i bandet upptäcker varandra, i en mycket konkret, fysisk bemärkelse: Du måste kolla upp. Kopplingen mellan visuella och auditiva intryck är viktig i början. De flesta elever måste se instrumentet kompiserna spelar på, för att lägga märke till det som spelas. Musik kan vara väldigt abstrakt om det inte kompletteras med synintryck. Detta är något påtagligt för eleverna när de ser och hör sig själv på videoupptagningarna:

10: *"han e lyhörd..."*

J: *"hur märker man de?"*

10: *"...han tittar på synt å andra... trummis, basist, gitarrist..."*

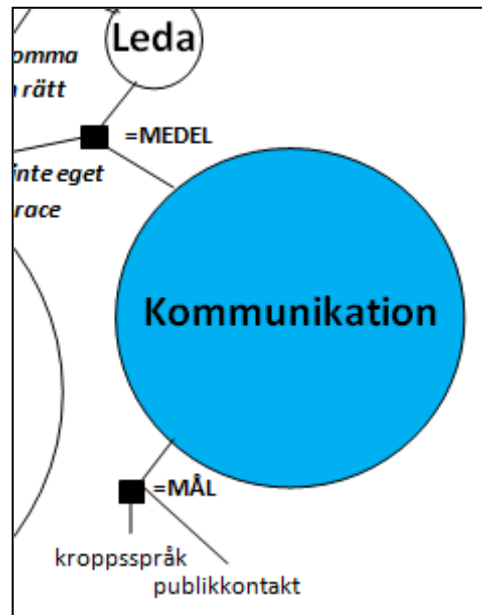
En elev som inte behöver kolla på egna instrumentet kan istället ha koll på gruppen, är det många som börjat inse efter att ha sett sig själva på video. Det blir ett bevis på att man har just koll:

"han kollar utåt liksom, å han behöver inte kolla på gitarren"

För flera elever blir därför detta, att inte se på sitt eget instrument ett sätt att utvecklas, oavsett om det är kamrater eller sig själv man bedömer:

"Hon ser inte lika fokuserad ut i... på basen, den...e... hon kollar upp mer nu..."

"sen så vågade jag kolla upp liksom mot dom som sjöng...hur tempot va i låten å, som jag inte har gjort innan..."



Figur 4.4 Kommunikation som medel och mål

Men att "kolla upp" är bara ett första synbart kännetecken på begynnande kommunikation. Sen gäller det att använda denna nya möjlighet till att verkligen kolla in *andra*...

"Man ser vem han siktar in sej på, han vill ha 10's komp, man ser...."

16: *"Jag kollade på hennes fot å räknade fyra gånger..."*

eller *varandra*...

21: *"När vi e i grupprummet så går allting jättelätt... vi försöker typ... hjälpa om nån inte kommer in..."*

J: *"Hur gör man de?"*

21: *"Typ tittar på den, försöker få in den på nåt sätt... typ försöker lyssna in den, säger NU kan du börja liksom..."*

J: *"komma in exakt samtidigt, hur ska man träna på de?"*

27: *"Att träna in nån nickning"*

26: *"ha ögonkontakt..."*

10: *"Jag tittade på 9 innan vår... å 9 tittade på mej innan vår... dududu..."*

9: *"de va så vi tränade in tillsammans"*

Som synes har eleverna trots den korta tiden tillsammans redan hittat en rad sätt att skapa kontakt, att använda kommunikation som ett medel för samspel. Det kan vara nickningar, ögonkast, kompisar som räknar högt eller ropar NU. De har tagit några steg upp på ensemblemusicerandets vindlande trappa.

4.2.2.2 *"inte se ut som jag skulle dö"*

Kommunikation som mål: Kroppsspråk

Men kommunikation som kroppsrörelser, mimik och ansiktsuttryck behöver inte vara ett medel för att spela bättre tillsammans, det kan vara ett mål i sig. En av de mest påtagliga upptäckterna för eleverna när de får ta del av videoinspelningen, är hur betydelsefulla musikers kroppsliga uttryck är för hur vi tolkar musiken. Ett starkt uttryck som dessutom samspelar med musiken, gör att det helt enkelt verkar låta bättre. En förklaring är att musik i grunden är kommunikation, ljudande sådan. Förstärks den av ett synintryck så blir helhetsintrycket djupare:

1: *"Man får ett helt annat intryck av låten när man ser glada ansikten"*

I något band resonerar de till och med sig fram till att man säkert kan lura publiken att tro att det låter bra, fast man spelar dåligt. De vet ju inte hur de "egentligen" skulle låta. Ös på och se glad ut!

15: *"så att dom inte behöver kolla ner hela tiden å kolla om man har gjort rätt... å ändå om man har gjort fel när man spelar framför någon så tror dom fortfarande att de e rätt eftersom dom vet ju inte hur de spelas..."*

Plötsligt hittar eleverna utvecklingsmöjligheter. Det handlar inte bara om att spela bra, du måste kommunicera din musik. Släpp ditt koncentrerade ansiktsuttryck och släpp istället loss din kropp:

"eller att våga gå liksom basisten... gitarristen börjar gå runt istället för att bara stå stilla"

"å att jag såg mer engagerad ut. Jag ser inte ut som jag skulle dö..."

4.2.2.3 "man vill ju se typ cool ut"

Kommunikation som mål: Publikkontakt

I de flesta grupper avslutade jag samtalet med att be dem fundera på vad gruppen skulle behöva träna vidare på för att kunna spela upp det på exempelvis en skolavslutning. Vid tillfället för samtalen var detta en fullt tänkbar möjlighet, men av olika skäl stannade detta vid en hypotetisk tanke (Flera av eleverna kom dock att uppträda i olika sammanhang, men i andra konstellationer). En del av dessa utvecklingsbehov för gruppen kom att kretsa kring publikkontakt. Vad behöver ensemblen öva på för att vara övertygande och "gå hem" hos en tänkt publik? Det kroppsliga uttrycket var självklart:

24: *"Showa... för å få igång publiken, de måste va nåt speciellt med de, men jag menar nu e de bara skolan..."*

Hos ett par grupper föranleder detta till att fundera vidare över hur man verkligen tränar på detta. Först ska man bli säker på att spela låten tillsammans, med allt vad det skulle kräva av kommunikation inom gruppen. Sen ska alla dessutom ha kontakt med publiken! Hur i herrans namn klarar vi av att fixa allt det samtidigt? En grupp formulerar lösningen på ett galant sätt:

"om vi vatt på scen så hade vi inte kunnat haft kontakt med varandra på samma sätt riktigt (11:Va menar du?) för då vill man ändå... man vill ju alltid se typ cool ut, för publiken liksom, kolla ut där, WOW-WOW..."

J: *"Hur har man kontakt framåt, samtidigt som man har kontakt mot gruppen, hur gör man de?"*

14: *"Man får ha kontakt via öronen"*

11: *"Ja, exakt, lyssna liksom... kolla på nånting, men fortfarande lyssna"*

14: *"Å man ska va så självsäker när man övat in de så att alla bara kan de SÅ!"*

Det gäller att kunna sin egen grej "SÅ" och ha kontakt internt med öronen. Sen har du fokus över till att showa för publiken. Vardagsjobb för professionella musiker, men för dessa niondeklassare innebar samtalet många nya insiktsfulla steg in i ensemblemusicerandets värld.

4.2.3 Leda

I de flesta ensemblegrupper finns en tydlig musikalisk ledare, en livboj. När det kommer till konkret repetition är detta ett vanligt fenomen i musikervärlden, med sina för- och nackdelar. I den situation som dessa elever var i så övervägde fördelarna. De hann inte spela så länge att nackdelar om upplevd orättvisa och ofrihet, maktkamp och sociala intriger hann utvecklas på allvar. Då var fördelarna mer uppenbara: Det fanns en kompis som var säker på sin stämna och som därför kunde höra när andra började svikta och hade förmågan att hjälpa osäkra gruppmedlemmar tillrätta.

14: *"Hon känner verkligen av rytmen... så hon ger till alla andra som inte gör de..."*

8: *"Jag försöker lyssna in på speciellt 10, för att jag tror att de e han som e ledare för flocken..."*

I flera fall fanns en elev i gruppen med viss vana att spela i grupp utanför lektionstid, och som därigenom skaffat sig elementära strategier för att repa tillsammans. Här kommer kommunikationen in som en viktig ingrediens, något som många elever uppmärksammar på videoupptagningarna:

16: *"Du ser väl när hon kollar upp så hon ser allt å sånt här... när till exempel 19 ska starta så gör hon ju så här..."*

I ett par grupper finns det två typer av ledare, en musikalisk och en social. I detta citat försöker den värtalige organisatören i ensemblen peppa den musikaliskt säkre, men socialt tillbakadragne, ledaren

att använda fler kommunikativa tricks så resultatet ska bli bättre:

21: "du tittar mycket på oss så alltså... vi hänger med dej så för du blinkar in oss å så – men ibland e de lite 'här sitter jag å spelar mina trummor ' liksom... till exempel vid sticket så skulle han kunna titta mer på oss, så vet jag exakt när de e..."

4.3 Övning, Form och Puls

De tre kategorierna Övning, Puls och Form är till skillnad från de tre tidigare inte definitionsmässigt kollektiva. I de flesta sammanhang har de emellertid en tydlig samspekaraktär och en koppling till någon av de tre blå kategorierna i cirkelegrammet.

4.3.1 Övning

Inspelningen och det efterföljande fokussamtalet föregicks av ett antal lektioner med intensivt repande. Först ett par tillfällen då var och en nödtorftigt fick sätta sin egen spelstämning, därefter lektioner som

successivt övergick i gruppspel. Vid samtalen kommer det ofta upp reflektioner och bedömningar som handlar mer om dessa övningsituationer än om det de sett på själva videouppspelningen. Detta är inget problem för studien. Metoden stimulated recall, som jag använt, innebär inte att eleverna bara ska prata om det som är iakttagbart på videon. Inspelningen är endast stimulans för samtalet, som uttrycket säger. Däremot har jag haft som riktmärke att bedömningarna ska kunna kopplas till det musikaliska resultatet för att kunna räknas som just en "bedömning av musikalisk kvalitet".

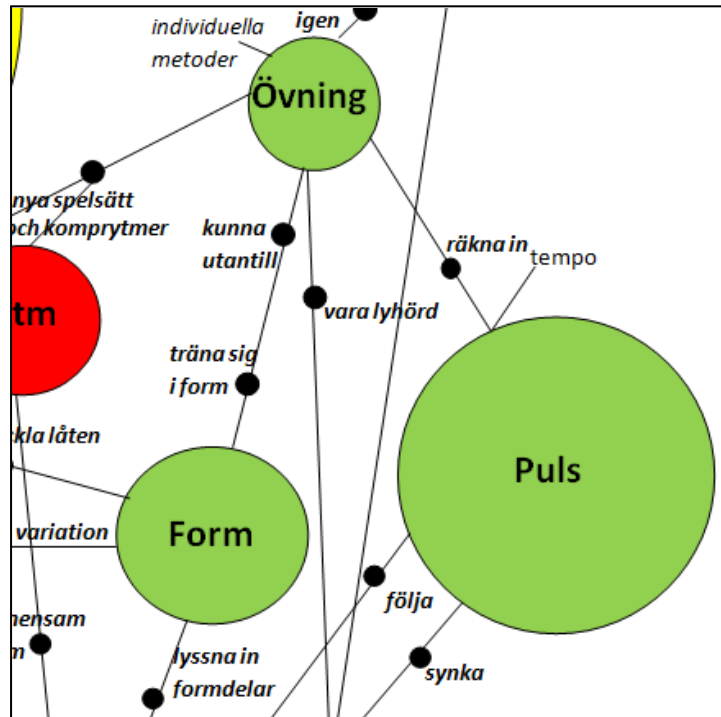
4.3.1.1 "Alla var lyhörda"

Öva i grupp

Uttalanden som kopplas till övning handlar både om individuell träning och repetition i grupp. Att det är ensembleträningen som satt starkast avtryck är det dock ingen tvekan om. Resten av skolarbetet handlar ju till övervägande del om att sitta själv med uppgifter och läxor. Att då få tillfälle att prova på autentiskt grupparbete där man lär tillsammans, är för många en spännande upplevelse. Som här där en grupp redogör för hur de tränat för att nå det, som de själva tycker, fina resultatet:

9: "vi jobbade bra tillsammans, vi tränade på ett sånt sätt som gjorde så att alla kunde synka med varandra och känna av..."

J: "Hur tränar man på ett bra sätt så att alla kan synka?"



Figur 4.5 Övning, Form och Puls

9: "Vi tränade i en grupp hela tiden, å när vi tränade solo var de bara för att lära oss de, så vi kunde träna tillsammans.

6: "Vissa delar i taget..."

9: "På grund av att vi tränade så mycket som en grupp, så kunde vi känna in varandra i vad vi andra gjorde... nästan alla var lyhörda..."

Denna grupp framhåller alltså metoden att göra allt tillsammans som ett bra sätt att bli tajta i bandet och bli som man uttrycker det, lyhörda (Att detta sen stundtals stämmer rätt illa med vad man kan höra på inspelningen är en annan historia...). Det finns emellertid andra ensembler som tvärtom tycker att detta arbetssätt kan vara ett problem. Att hela tiden spela ihop blir frustrerande om man känner sig osäker på sin egen stämning och sällan får tillfälle att jobba på detta individuellt.

34: "Alltså det känns som vi inte har tid å öva på vårt eget... de blir inte extra mycket tid över, de va liksom bara å gå in å spela när vi inte kunde de..."

De flesta uppskattar dock att ha mycket tid tillsammans. Men de har blivit varse att det ställer krav på att var uppriktig och att våga säga sin mening, och det kan krävas mod av niondeklassare att göra det i en övningssituation:

18: "men jag tycker ändå tidigare vi har varit duktiga på... i början att säga till om nåt inte låter bra eller om nåt går för fort eller nåt går för långsamt, så har vi sagt till dom andra i gruppen"

Vissa uttalanden kring övning handlar om väldigt praktiska frågor som kan tyckas ovidkommande. Samarbete kan vara så banala saker som att vara på plats samtidigt, vara koncentrerad eller att inte retas. Av lärar erfarenhet vet jag emellertid vilka konflikter som kan uppstå ur ett så enkelt dilemma som vilken plats man ska sitta vid. Den här flickan har till skillnad från en kompis insett att detta också är en viktig faktor vid övning:

"liksom vi kan alltid kompromissa vilka pianon vi ska ha... å hur vi ska sitta..."

33: (skratt) "Va har de med saken å göra?"

"Ja, men de e samarbete..."

4.3.1.2 "Om å om..."

Oreflekterat övande

Alla har inte nått så långt som de citerade eleverna i förra avsnittet. Många sitter kvar i en oreflekterad syn på övande, som jag tyvärr tror speglar en bild av hur de jobbar med resten av skolarbetet. Klarar du inte en sak, så tränar du likadant en gång till – och igen och igen...

19: "så att alla kan bli säkrare på sin sak..."

J: "Hur blir man de?"

19: "Spelar mycke..."

Denna kvantitativa syn på övande och musik kommer jag tillbaka till senare i kapitlet, angående att utveckla sitt musicerande. För många är kvalitet i övandet och musikalisk utveckling innehållslösa fraser. Deras övningsidé är kort och enkel:

"...om å om, så de låter..."

4.3.1.3 "**kunna** göra det, **hur** man ska göra det - sen lyssna in på dom **andra**"

Individuella övningsmetoder

Det finns dock enskilda elever som har hittat smarta sätt att lösa spelproblem, oavsett om det handlar om individuella färdigheter eller samspelssituationer. Att läsa sådana elevcitat blir som att lyfta på deras huvudsvål och titta in i elevens egen tankevärld. En bullrig kille som pratar hellre än bra, lyckas plötsligt i all tankeröra formulera en rätt allmängiltig övningsformel i tre steg:

8: "*Jag tycker att jag tappar... jag e lite osäker på den där dushdushdush(refrängrytm), men där har jag dej(läraren) till hjälp som står där framme, men samtidigt måste jag lyssna in mej på... de e tre saker man måste göra: kunna göra det, å sen tänka hur man ska göra det – åsså sen lyssna in på dom andra*"

Det räcker inte att fixa det själv, du måste ha en metod hur du ska fixa det i ensemblen med alla kompisarnas blickar på dig. Dessutom ska du göra det medan du ska "lyssna in på dom andra". En tuff trestegsraket att bemästra!

Många uttalanden kring övning nämner "pappret". Det syftar på det papper jag sätter i händerna på eleven, där låtens form, ackordföljd och text finns på ena sidan. På andra sidan finns beskrivningar av alla speluppgifter i låten, oftast i form av bilder eller tabulatur hur de ska trycka, ramsor för att lära en rytm eller en kort förklaring om spelsättet. Tanken är att detta papper i det stora hela ska vara självinstruerande, åtminstone efter några korta förtydligande från mig under de inledande lektionerna. Att använda detta papper på olika sätt är något återkommande. Till exempel hur man vet när ens melodi ska komma in i låten:

30: "*...träna mer på när de kommer å hur de kommer...*"

J: "*Hmmm... hur ska hon träna på de...?*"

30: "*Hon får ju va mer förberedd.. å kolla på noterna... de står ju på papperet*"

27: "*tänka å veta att exakt där... lyssnar man på låten å följer typ papperet å ser man att NU!*"

En elev uttrycker fint en strategi som elever efterhand brukar erövra. När du kommer av dig i ackordföljden, kan du inte fortsätta där du var – kompisarna har ju fortsatt! Det har den här tjejen börjat fatta:

"...när jag kommer av mej så måste jag, så ska jag inte spela ackordet som precis varit, utan gå till de som ska komma"

Slutligen ett citat om konsten att fokusera. För några elever kan det vara svårt nog att överhuvudtaget orka urskilja ensemblesituationen i musiksalen från resten av den pockande verkligheten: Burrande mobiltelefoner, läxor man glömt och morgonbråk med föräldrar. För att lyckas med ett bra musikaliskt samspel måste eleverna uppfinna egna sätt att hålla fokus, både på egna prestationen – men också på vad kamraterna gör. Här har ett par kompisar noggrant observerat hur trummisen i bandet försöker hålla koncentrationen:

9: "*Man märker i videon hur 8 vid vissa tillfällen... tittar upp i luften å försöker koncentrera sej på de han gör, så att han vet när han ska byta.*"

6: "*De e som att han lyssnar in sej också på va vi gör, så han vet ungefär var vi e i låten...*"

4.3.1.4 "han tittar inte så mycket på papperet "

Kunna utantill

Många vittnar om att ett viktigt steg mot ett bra samspel är, att var och en kan sin uppgift "utantill" så mycket som möjligt. Det handlar oftast om ackordföljden, men för osäkra kan det handla om så grundläggande ting som att komma ihåg hur ett ackord ska tas eller hur melodin gick. Den här eleven, som ibland spelar melodi, ibland ackord, har löst problemet med att lyssna in sig efter sångarnas text. Det är något som han själv tycker att han borde frigöra sig från för att bli mer självständig:

14: "...att jag sätter melodin.... alltså att jag måste kunna den, liksom takten, verkligen så i huvet å veta alla ställen med 100%, utan att jag ska va beroende på att höra texten när dom kommer in...

Den här bedömningen är en självbedömning, som avslutningen skvallrar om, och visar tydligt på hur de kopplar ihop osäkerhet med bundenhet vid papperet:

"han tittar inte så mycket på papperet, bara vid vissa tillfällen då han känner sej osäker..."

När elever ska lära sig en melodi använder jag en kombination av greppbild och siffror som visat sig effektiv för den som inte kan noter. Detta gäller dock framför allt vid inläringen. Behöver eleven fortfarande titta på papperet i en ensemblesituation kan det kännas stirrigt. Då är utantill-lärande på gehör inget dumt alternativ...

"jag har lärt mej de mer utantill, jag har väldigt svårt att lära mej melodi å titta på papper å så... å kolla om man har rätt"

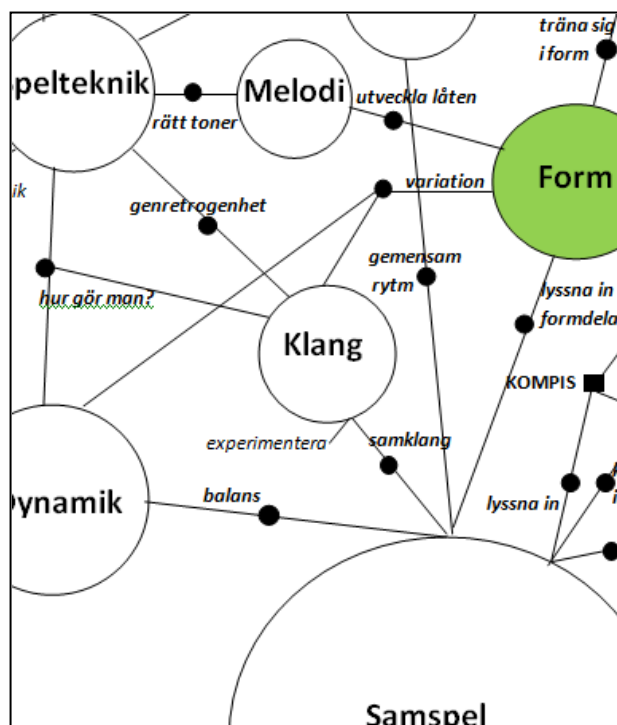
4.3.2 Form

Form är en kategori som i mångt och mycket är en "spindel i nätet", den har sambandlinjer till många andra kategorier. Med andra ord kommer det ofta upp formaspekter när eleverna talar om samspel och övning, men också hur man kan variera formen med hjälp av klang och dynamik.

4.3.2.1 "man vet redan i huvet"

Träna sig i form

En del av låtarna är formmässigt enkelt uppbyggda kring en fyrackords rundgång, medan andra låtar har en betydligt mer komplicerad uppbyggnad. Då gäller det att ha koll på de olika formdelarna så att alla byter samtidigt, inte glömmet repriserna eller hur många verser det var. Det kan vara frustrerande när än den ene, än den andre glömmet bort sig, en frustration som kommer tydligt till



Figur 4.6 Form

uttryck i detta citat:

16: "alla ska kolla över vad, var breaket är, var detta är, var den där jävla två-saken är, där du ska spela två gånger, var refrängen kommer in, för ibland – "Ah, var e alla nu...?" – så man vet redan i huvudet, man behöver inte de papperet som alla håller framför utan man vet..."

Även här lyfts behovet fram av att automatisera vissa saker, att kunna utantill. I detta fall handlar det om formen: Var är breaket? När kommer den där "jävla två-saken"? En repris som troligen har missats mer än en gång...

Just att ha koll på formen tas ofta upp som en viktig musikalisk kvalitet:

21: "Hon e bra på att hon vet exakt när hon ska börja...introt när dom andra spelar, men sen ska hon hoppa tillbaka å spela i baktakt...när de inte e intro..."

Skilda spelsätt i olika delar är en sak att haka upp formschemat på:

21: "Han vet när de ska va långa (ackord), å när de ska inte va långa..."

J: "Ok, när kommer dom långa då?"

21: "När de e stick"

Glädjen hos den enskilde eleven kan vara stor när polletten äntligen trillar ner efter idogt tränande.

Den här basisten har full koll på var problemet har legat – och att det numera är löst!

"Jag har fått till de här nu, när jag går från C upp till direkt F till C går jag till G A å sen så går jag ner igen..."

J: "På vilken del då?"

"När jag ska gå över från introt till versen så klarar jag av de... japp!"

4.3.2.2 "alla ackord börjar om igen"

Lyssna in formdelar

Ett vanligt sätt att lösa formproblem är att luta sig mot en kompis som verkar ha koll på formen, något som gör repetitionsarbetet lite drägligare. Är denne någon dessutom trummis blir hjälpen väldigt handgriplig, inte minst i "four chord songs". Där är det stor risk för rundgång även i skallen – om det nu inte funnits fill-in!

14: "Hon gör allt perfekt å när hon gör fill-inen så vet man att de börjar om, alla ackord börjar om igen, så de e enkelt om man tappar bort sej... tack vare henne"

En del grupper jobbade mycket medvetet med formen, vilket framkommer ur följande citat. Man anar också att alla inte var lika säkra på att sätta det där breaket:

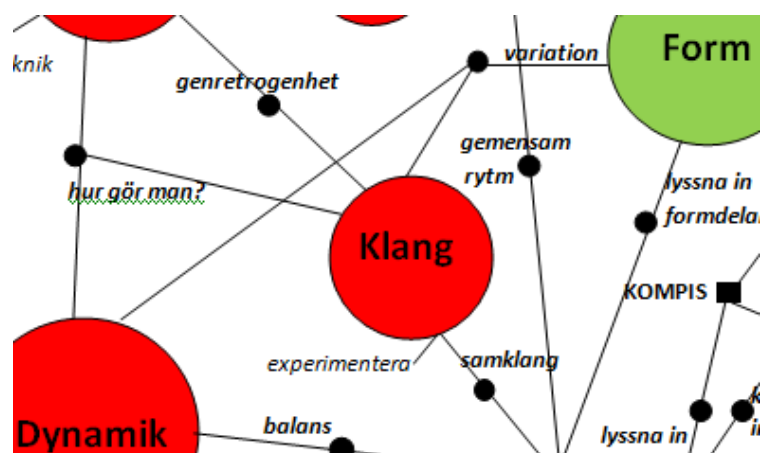
"Vi va överens om va vi kunde öva på å så därinne, som när vi öva breaken å så, var dom skulle komma å så..."

15: "...å att dom skulle komma..."

4.3.2.3 "då hade de inte låtit likadant hela låten igenom..."

Form genom variation i Dynamik och Klang

Just i rundgångslåtar är det extra viktigt att hitta variation, så att inte



Figur 4.6 Form genom variation i Dynamik och Klang

alla formdelar låter likadant. Beröringspunkterna mellan Form, Dynamik och Klang gäller just detta. Genom att variera ljudstyrkan kan man få olika karaktär på formdelarna, ett enkelt sätt är att något instrument står för det mesta av variationen:

"nämen han lägger en matta å sen trumkompet varierar sej mellan olika bitar så att man känner variation i hela låten"

En mer avancerad typ lyckas någon grupp med, det som på musikspråk kallas crescendo. Det är möjligt att de hade ord för det också, de kan i alla fall använda så vuxna uttryck som "klimax".

"på sticket, du vet när man skulle trappa upp de liksom, så va de ett bra exempel mellan mej å 1..."
"jag tror att 1 kände att de va klimaxen där"

Ett alternativ till att variera dynamik är att experimentera med olika klang för att förtydliga formen på låten. Även på detta område är trummorna det instrument som för eleverna tydligast markerar form.

14: *"Nu vet jag inte om de funkar till denna låten... att efter hon gör breaken så kanske hon kunde spela på dom andra... de hade ju gått att förbättra..."*

J: *"Tänker du på cymbalerna...?"*

14: *"Ja, då hade de inte låtit likadant hela låten igenom..."*

"Veta precis var exakt man ska lägga crasch"

Mer om kategorierna Klang och Dynamik hittar du i kommande avsnitt. Men först tar vi pulsen på den mest grundläggande faktorn för ett fungerande ensemblespel.

4.3.3 Puls

Puls plockas i många sammanhang fram som en viktig musikalisk kvalitet, den stora gröna cirkeln i cirkelegrammet vittnar om det. Den har även många sambandslinjer till andra kategorier och är en slags bro mellan övning och samspel.

4.3.3.1 "inte för snabbt och inte för långsamt"

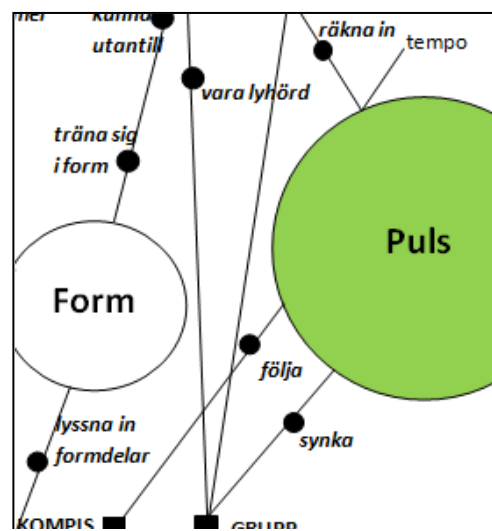
Tempo och konsten att räkna in

Den första kopplingen elever gör till puls brukar handla om tempo. Det är en naturlig första fråga: Hur fort ska låten gå? Även associationen till kroppspuls kopplas lätt till just tempo. Hur fort slår hjärtat? När problem uppstår med tempot handlar det oftast om att det skenar iväg, ett välkänt fenomen, även för vana musiker:

"en del ställen, alltså typ kändes de som han kom för snabbt in så att han nästan ökade tempot"

18: *"ibland så kan de ha en tendens å gå väldigt fort, i såfall sakta ner..."*

30: *"sen verkar de som att de går lite snabbt på den filmen... de känns jättestressigt"*



Figur 4.7 Puls

Vad är då ett bra tempo och hur förklarar man det, som lärare eller kompis? Den här eleven krånglar inte till det. Så här är det naturligtvis:

28: *"å hon spelar i bra hastighet"*

J: *"Bra hastighet... va innebär bra hastighet tycker du?"*

28: *"Hmm... lagom, alltså inte för snabbt å inte för långsamt..."*

Ett fenomen som är intimt kopplat till tempo är inräkning. En viktig kunskap för nybörjare är att kunna starta en grupp. Alla ska vara beredda, komma igång samtidigt – och dessutom i rätt tempo. Det är mycket att tänka på och det tar sin tid innan det funkar.

"Vi måste räkna in rätt, för ofta så kan de bli så att vi räknar in 1 2 3 4 – åsså har vi inte samma när vi väl börjar spela å de e svårt, svårt å veta..."

Men när det väl funkar så är det "bara å köra":

32: *"I början när vi räknar in, 34 räknar in så... liksom tittar vi bara å sen kör vi... då blir alla redo å då låter de bra"*

Puls handlar alltså om att spela i rätt tempo, men också att spela i samma tempo som alla andra.

30: *"...alltså alla kan hålla tempo, alla kan hålla trummisens tempo, så de e ju de som låter bra"*

Här kommer en ny aspekt in i begreppet puls. Det handlar om att synkronisera, att alla måste ha samma puls. Hur fixar man till det då? Hur gör man för att "synka" som grupp?

4.3.3.2 "att synka med varandra"

Följa en gemensam puls

Från ett tidigare citat hittar vi ett möjligt svar till en framgångsfaktor för att hitta en gemensam puls:

9: *"...vi jobbade bra tillsammans, vi tränade på ett sånt sätt som gjorde så att alla kunde synka med varandra och känna av..."*

J: *"Hur tränar man på ett bra sätt så att alla kan synka?"*

9: *"Vi tränade i en grupp hela tiden..."*

Enligt den här eleven är det alltså viktigt att spela mycket tillsammans för att bli bra på att hitta en gemensam puls, en tanke som verkar i högsta grad rimlig. Men en så enkel tanke ställer stora krav på lärarens undervisningsmetodik. Eleverna måste erbjudas massor av tid till medvetet samspel i självständiga ensembler. Om de ska bli bra på att spela med "timing" som det står i nya kursplanerna, så måste läraren erbjuda eleverna rikliga tillfällen att träna praktiskt på detta. En viktig del i företeelsen timing måste vara just att kunna känna och följa en gemensam puls. Ska du lära dig cykla får du cykla mycket, det finns inga genvägar via lärarprat eller stencil. För att lära eleverna att synka, så är det bara att sätta igång och låta dem prova. En elev konkretiserar hur det kan upplevas när det är "synkat":

17: *"alltså vi håller ett jämnt tempo i... på varje ackord så vi trycker ner ackorden precis samtidigt, så de blir liksom inte så att jag klickar före..."*

4.3.3.3 "jag räknade Petra"

Följa andras puls

För många elever kan detta med att synka i en hel grupp kännas rätt abstrakt. De kan inte tydligt koppla synintryck till begreppet synkning, det är ju svårt att titta på alla i gruppen samtidigt. Det är svårt nog att lyssna på flera ljudkällor samtidigt. Ett standardsätt att lösa detta är att fokusera på *en* kompis, inte alla. När eleverna försöker beskriva hur de synkar, följer en kompis' tempo, är vissa mer auditiva, medan andra är konkret visuella. En del elever verkar använda båda hjälpmedlen. Några exempel:

17: "De e lättare å komma in när hon spelar alltså, alltså man känner precis när man ska trycka..."

14: "Å då e de enkelt för mej att komma in å så för jag hör när dom spelar ihop så bra"

12: "De e samma för mej också för jag ser när han håller alltså...(stampar)... med foten..."

17: "När man ser när hon spelar i rätt tempo så e de lätt å hänga med, så man följer liksom hur hon spelar också i bandet, alltså man kollar inte på henne, man bara lyssnar."

I följande citat har en keyboardist kämpat under lång tid med att få sin puls att gå samtidigt med övriga gruppens. Till slut har han fått till det hyfsat, något jag antyder i citatet för att balansera hans frustrerade känslor. Han har hittat en egen, drastisk lösning. Hela sin tilltro sätter han till att titta på basisten, och inte var som helst. Hans blick är formligen fastklistrad vid hennes högerfot, något han formulerar på detta dräpande sätt:

16: "Jag bara... en två tre fyra(stampar)... alltså jag fattar inte hur du räknar en två tre fyra..."

J: "Men de blev ju ändå nåt, de knäppte till nånting nu på sista vändorna här idag...(= videon).

16: "Jag räknade Petra...(= 18, Basisten heter egentligen något annat) "

J: "(Fniss)Du räknade Petra...?"

16: "jag kollade på hennes fot å räknade fyra gånger..."

Det finns relativt många bedömningar som tar upp detta med foten i pulsen som en positiv musikalisk kvalitet, även om det inte blir så handgripligt att de "räknar en kompis". Eleverna har tagit till sig mitt budskap under musiklektioner, att foten kan vara ett viktigt hjälpmedel för att "få syn på pulsen", men inte bara som oreflekterat upprapande av något som läraren vill höra. Den här eleven har verkligen fokuserat och reflekterat kring sin fot och pulshållning:

"Jag märker på vissa ställen så stoppar foten med rytmen, också gick den andre foten igång istället, åsså gick den andre igen. De va lite hoppande där..."

J: "...observant... Hur kommer de visa sej i musiken om foten e så?"

9: "Man kan förlora pulsen ifall man inte vet vad man gör"

Andra elever har en mer lättsam inställning till fenomenet...

"han håller ändå pulsen tror jag, jag tycker han har fötterna igång – dom ser väldigt små ut på kameran...(Fniss)

4.3.3.4. "Hålla pulsen... eller takten"

Begreppsförvirringen kring puls

Det största problemet med puls är inte begreppsinnehållet, utan ordet i sig. Det finns en lång tradition av att i vardagliga uttryck blanda samman takt och puls, något som krånglar till och försvårar kommunikationen i musiksalen. Eleverna ger otaliga exempel på detta:

"räkna in i en bra takt", "jag hör ju vilken takt de ska va...", "vi håller samma takt", "jag tycker de e i takt", "takten e ju samma sak hela tiden", "han kör samma takt som jag"...

Frågan är var denna språkliga förvirring har sitt ursprung. En förklaring är att vardagsspråket har så stark tradition att det klampar in i musiksalen och förändrar betydelser. En parallell är NO-lärares förtvivlade kamp att få elever att inte blanda ihop tyngd och vikt – eller massa för den delen. Tyvärr är jag övertygad om att vi musiklärare också är en stor bov i dramat. I samband med framställandet av bedömningsstödet för musik, genomförde vi fokussamtal med 25 erfarna lärare som fick kommentera videoinspelningar med elevensemblar på ett liknande sätt som mina informanter gjort. Frapperande var att dessa erfarna lärare gång efter annan *också* blandade ihop begreppen i löpande tal. Självklart hade de – i motsats till många elever i denna studie – kunnat tydligt redogöra för skillnaden mellan takt och puls. Det intressanta är emellertid att de trots detta av och till använde ordet takt, när puls skulle varit den korrekta termen.

Nu kan man ju fråga sig om det har så stor betydelse om folk blandar ihop begreppen. Gemene man reflekterar knappast över det, trots att musik omger oss från vagga till grav. Jag anser att det har stor betydelse. Detta är inte vilka fackord som helst. Jag skulle vilja påstå att det är två "topptio-begrepp" för att kunna prata professionellt om musik. Som att eleverna inte kan skilja på såg och fil på slöjden. Speciellt de elever som vid sidan om musiklektionen inte har någon annan språk-input när det gäller musik, så måste det framstå som väldigt förvirrande att både från lärare och klasskompisar höra ömsom takt, ömsom puls. Ja varför inte "rytm" eller "tempo" för att riktigt röra till det? Varsågod, här ett knippe bastardcitat!

20: *"han har ju haft problem med å hålla pulsen eller takten hela tiden, men nu så verkar han ju ha hittat på nåt sätt att... få de å funka."*

17: *"så vi får rätt tempo, så vi inte, så inte hon spelar för snabbt å vi... får en annan takt..."*

21: *"... han lyssnar in oss..."*

J: *"Hur märker man de, alltså hur hör man de?"*

21: *"För annars hade han fortsatt att spela liksom... spelat för snabbt... alltså hans rytm e ju som vår..."*

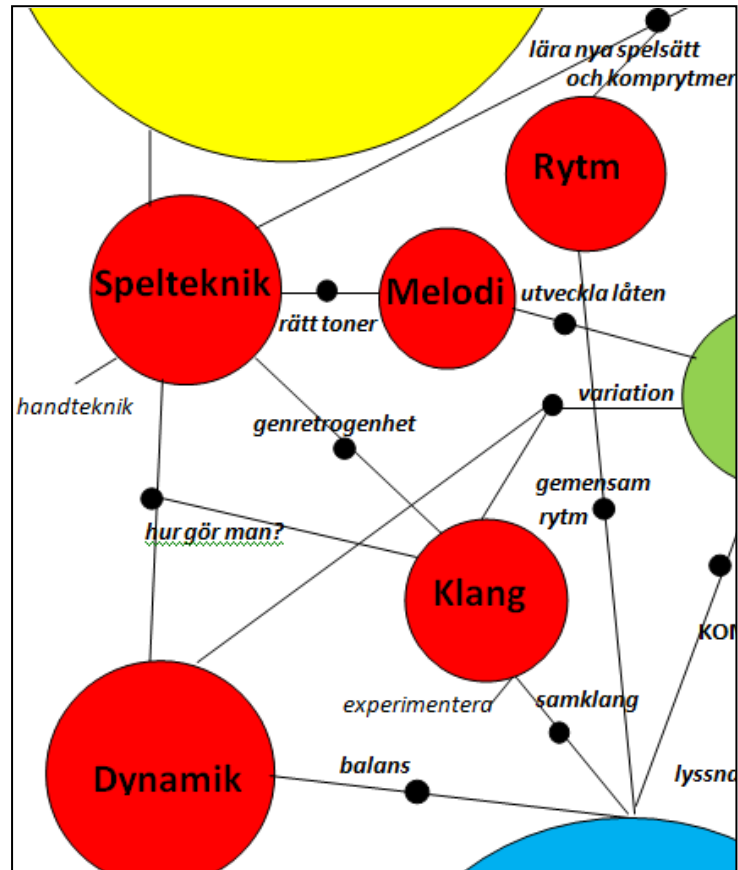
Denna språkförbistring har jag varit fullt medveten om när jag har undervisat eleverna. Men trots mina tappra försök till språkpåverkan fylls alltså transkriptionerna ändå med denna blandsörja av puls och takt. Jag återkommer till detta i senare avsnitt, när jag tar upp andra besvärliga ordpar inom musiken som ställer till det. Jag för också resonemang om orsaker och möjliga lösningar i mina avslutningskapitel.

4.4 Dynamik, Rytm, Melodi, Klang och Spelteknik

I detta avsnitt tas steget över till bedömningar av mer individuell karaktär, uttalanden som mer handlar om enskilda elevers prestationer, än om ensemblens samspel.

4.4.1 Dynamik

Det finns förhållandevis många bedömningar som handlar om dynamik. Det är tydligen så, att det känns tryggt och enkelt för eleverna att prata om hur starkt musik ska låta – eller var det *högt* det hette?



Figur 4.8 Dynamik, Rytm, Melodi, Klang och Spelteknik

4.4.1.1 "Det låter högre... starkare menar jag"

Stark begreppsförvirring i den högre skolan

Som om det inte var illa nog med takt och puls. Begreppsparet starkt/högt är minst lika förvirrat. När eleverna ska prata om dynamik så är det knappast just det ordet de använder. Endast ett fåtal elever känner sig familjära med begreppet "dynamik", Ett vanligt, närbesläktat – och ofta korrekt – uttryck är istället volym, hämtat från elevernas mobiler och allehanda ljudmaskiner:

"Han lägger till kanske mer dynamik..."

"De va bra volym på de hela, jag vet inte om de va högre men..."

Dessa uttryck tillhör ovanligheterna. Det vanligaste är en salig blandning av att det låter "högt" – eller var det "starkt" man skulle säga?

"Hon sjöng högre, alltså starkare..."

"jag kan bara hålla med... om att de låter högre, starkare menar jag..."

Elevernas självbedömningar tyder på att de egentligen har koll på skillnaden, men att de likt lärarna i bedömningsstödet "glömmer sig" och säger fel. Spelar sammanblandningen någon roll? Ja, enligt mig skapar tvillingorden högt/starkt ännu fler feltolkningar, som när läraren ber elever sjunga högre. Betyder det starkare eller ljusare? Just ordet "ljusare" är ett alternativ till högre i betydelsen frekvens/klangfärg, som tillsammans med "starkare" skulle kunna få oss att slippa undan det tvetydiga "högre". Anledningen till att uttrycket bitit sig fast som ersättare för starkare, hittar vi kanske i följande elevcitat:

34: "kanske höja på lite grann..."

Ursprunget till språkförbistringen ligger alltså säkerligen i en adjektivering av "höja", det vill säga höja volymen. Med alla mobiler i åtanke, så har vi musklärare en tuff motståndare utanför musiksalen att slåss mot, men vi kan ju börja med att själva vara konsekventa i vårt eget språkbruk.

4.4.1.2 "man behöver inte drämma liksom"

Hur gör man, rent tekniskt?

Det visar sig alltså vara relativt lätt för eleverna att prata ljudstyrka, om än med växlande tydlighet. Men hur gör man rent färdighetsmässigt då? Hur får man ett instrument att låta "lagom starkt"? När det gäller stränginstrument, alltså i detta fall (el)gitarr och elbas, så är denna färdighet en hel vetenskap. Självklart kan man vrida på förstärkarens volymknapp, men det kan knappast kallas en instrumental färdighet. Att spela starkt handlar ju inte bara om, som många nybörjare tror, att smaska på med högerhanden eller pek fingret över strängarna. Har du inget tryck över greppbrädan med vänsterhanden händer knappst någonting. Inte nog med det, det gäller att trycka hyfsat nära bandstaven också för att en ovan vänsterfinger ska orka med. Allteftersom eleverna blir mer medvetna om dessa praktiska små, men ack så viktiga, detaljer så blir de också duktigare på att uttrycka sig:

21: "Du ska... hon ska trycka hårdare..."

J: "E de höger eller vänster hand du pratar om nu?"

21: "Både och... så de blir mer säkrare..."

24: "Slå an hårdare å trycka hårdare"

När det gäller att anpassa volymen på de anslagskänsliga syntarna är det lite enklare att förklara. Vad sägs om detta försök?

24: "...hålla jämn volym..."

J: "ja, hur gör man de...?"

24: "tänka på de när man spelar..."

J: "jamen hur gör man rent praktiskt?"

21: "Trycker inte så hårt... man behöver inte drämma liksom"

Trummisen kan självklart välja hur hårt man ska slå, men det handlar också om *vad* du slår på. En van trummis börjar få ord nog att förklara detta:

"Dynamiken, alltså ibland låter han bara köra med basen, ibland kanske bara med hihat, han lägger in crash där de passar"

4.4.1.3 "där tog han i för mycket"

Skapa balans

Den vanligaste anledningen till att eleverna tar upp beskrivningskategorin Dynamik, är för att diskutera balansen mellan olika instrument. Konsten är att höras, utan att dränka de andra:

"basen märks aldrig mycket, de gör den aldrig, men om den inte e där då saknas den definitivt... de känns tomt å... de känns aldrig tomt "

Balansproblem kan uppstå om det finns två liknande ljudklanger i låten. De kan antingen ta ut varandra, som i nästa citat, eller dränka andra instrument som i det senare exemplet:

"Däremot så var de ett ställe som jag hörde att man hörde pianobasen tydligare än elbasen, vilket inte ska hända överhuvudtaget – å där tog han i för mycket..."

21: *"inte spelat så ljust, för i å med att där e två stycken pia... eller starkt menar jag... som har piano... en har synt, en har orgel... de gör att man hör dom väldigt mycket... jag hör liksom aldrig basen..."*

Det är annars faktiskt vanligare att kompisar får kritik för att spela för försiktigt än att vara för bullriga. I detta citat ger eleven dessutom en fullödig förklaring till sin åsikt:

24: *"Jag tycker att antingen så får hon spela kraftigare eller så får man höja ljudet på basen för i reggae så ska basen höras mycket"*

4.4.1.4 "kurvan genom hela låten"

Skapa variation och form

Som nämnts i ett tidigare kapitel så är dynamik ett effektivt verktyg för att skapa variation i ett stycke musik, speciellt om andra parametrar som formschema och harmonik är relativt enahanda:

1: *"främst kommunikationen å dynamiken, de e mer att de bygger upp hela låten, speciellt när refrängen å versen e likadan, bara att hon (sångaren) går upp en oktav i originalet... de e variationen som e viktig i den..."*

Mer framstående musikelever har kommit längre i sitt tänkande om hur volymknapp och anslag kan användas i olika partier:

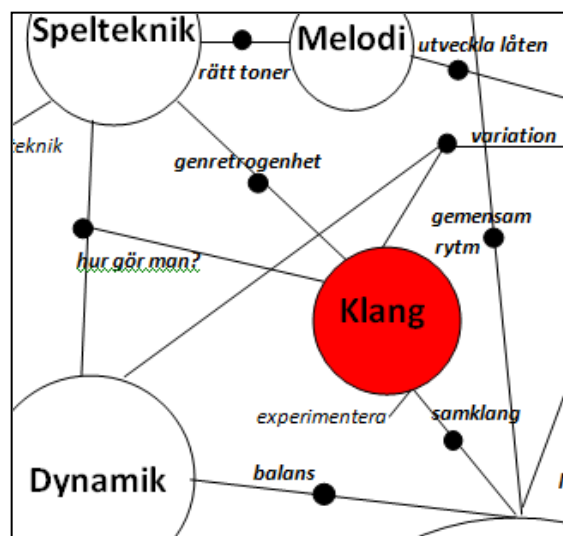
"allmänt så borde pianot, pianoljudet borde höjas lite, men sen så kan hålla tillbaka så att... mer så att han har utrymme att låta mer..."

Och ibland kan formuleringarna bli riktigt poetiska:

"överhuvudtaget dynamiken... bygga upp å ner alltså, kurvan genom hela låten, den måste komma ut tydligare"

4.4.2 Klang

Eleverna använder aldrig ordet klang, men jag har ändå valt att kalla denna beskrivningskategori för just detta. Att beskriva hur ett instrument låter är nämligen inte lätt och helt klart ett område där eleverna behöver fackord för att kunna prata kring det. Många av citaten i detta avsnitt är ändå relativt välformulerade och inte representativa för genomsnittselevens sätt att uttrycka sig. Vill du se hur det vanligtvis låter ska du tjuvtitta på kapitel 4.5 ("Spela rätt").



Figur 4.9 Klang

4.4.2.1 " på svaga bitar så hörde man att han hade ett annat instrument"

Klang för att markera Form

Liksom dynamik är klang ett verktyg för att skapa variation och understryka låtens form. Här får gitarristen tips av en kompis hur start och slut kan markeras med ett nertonat spelsätt:

1: "ja, typ picking alltså. Delat upp de lite i början å slutet då, skapa lite lugnare..."

Samma person hade själv experimenterat med både klangfärg och spelsätt på sin keyboard för att skapa nyanser:

1: "speciellt på svaga bitar så hörde man att han hade ett annat... ett annat instrument... stråkar i bakgrunden... men de hörde man i dom, ja dom tysta bitarna..."

1: "jag hörde att han splittrade upp ackorden lite å gick lite väl långt upp på pianot, så att de passade inte in just i låten när han... typ körde två oktaver upp..."

En del ensembler pratade istället, mer svepande, om att föra in helt nya element i låtens uppbyggnad för att skapa utveckling och göra den till sin egen:

34: "Kanske ha ett solo, tänkte jag säga precis också... (J:"Var då nånstans?") I de breaket kanske..."

31: "I refrängen, i refrängen" (32:"Ja, i refrängen")

34: "Nä, i breaket"

4.4.2.2 "orgelljud, för det brukar det va i reggae"

Genretrogenhet

Klangideal är av tradition kopplat till olika typer av genrer. En del elever har redan så mycket genrekunskaper att de för in samtalen på en ganska initierad nivå. Det gäller främst grupperna som spelar reggae och hårdrock, två tydligt nischade musikstilar. Reggaetrummisen beskriver sitt spelsätt såhär:

"Jag spelar kantslag ibland så kommer de...alltså så efter varandra..."

J:"Varför slår man kantslag?"

"För de e reggae"

"när vi spelar reggae så tycker jag vi borde stämma om virveln för när vi kör sticket så låter de för jävligt..."

Men även den mer ovane elgitarristen har anammat reggaens klangideal när det gäller hennes instrument. Både hon och kompiserna vet hur det ska låta och vad speltekniken kräver av henne:

21: "Ja att jag spelar reggae... att spela korta toner..."

24: "alltså man ska göra dom korta, alltså trycka in å ut så, alltså så snabbt... öva på de så de blir jättebra... så de låter perfekt alltså"

Keyboardisten får också tydliga råd från kompisarna. De har både hört och sett vad som gäller för synt om det ska låta som på riktigt:

"de e inte svårt att ställa in knapparna så att de blir... alltså orgelljud, för de brukar de va i reggae..."

Hårdrockarna har lite svårare att sätta ord på sina inre hörselminnen. Varför låter det inte riktigt likadant från den erfarna elgitarristen som från nybörjaren som just tagit sina första kvintgrepp?

"Kanske lite mer spelstil so 10, för jag märkte att dom inte hade samma ackord verkade de som... lite så..."

Den duktige gitarristen själv är icke desto mindre kritisk i sin självbedömning. Det borde kännas mer hårdrock. Jag kanske kan gå ner på knäna, skämtar han. Men så lägger han till att det inte bara ska synas, utan även höras att det är *hård* rock:

"Nämen slå lite hårdare kanske..."

4.4.2.3 "Det blir rätt så disch, disch"

Experimentera och komplettera med klang

Klangideal behöver inte vara förbundet med genretrogenhet, det kan utgå från ren experimentlusta. Några keyboardister har testat olika syntljudd och kompisarna har åsikter:

"jag tycker även de e bättre efter att den här 06(elpianoljud)... nu använde du 06, innan va de nån annan, jag tycker de låter bättre nu"

"Alltså de e ju en keyboard, så jag skulle vilja se nån annan e... för nu e de bara de vanliga pianot... nu kanske inte 49 (stråkljud) passar så bra till just denna låten, de vet jag inte..."

Med två gitarrister i samma band borde man kunna testa lite nya klanger, så att de kompletterar varandra, tycker en elev:

"de ger en lite extra krydda... eller va ska man säga, om man spelar lite olika, lite som stämmor i sång"

En annan uttrycker tillfredsställelse med hur det lät med öppen hihat i sticket. Här är trummisens livligt beskrivna självbedömning:

"4 öppnar sin hihat när de va sticket, så de blir rätt så "disch, disch""

4.4.2.4 "Om man inte håller hårt, kommer ljudet gå bort..."

Hur gör man, rent tekniskt?

Precis som när det gäller dynamik, så gäller det att förstå hur man skapar olika klangeffekter rent speltekniskt, speciellt om det handlar om akustiska instrument. I följande citat görs ett utförligt försök att förklara hur man dämpar bassträngen med högerfingret för att få studs i den punkterade basrytmen:

"för att tonen ska kortas ner, de e ju "kort lång kort" (basrytmen)... de e för att den ska kortas ner, så lägger jag fingret på tonen igen... på strängen igen, efter att jag slagit... de kan jag bli bättre på, de ska låta bättre..."

I ett annat band har trummisens kompis tankar om hur han ska tolka den lösa extrastuds som ibland ligger och ringer på virveltrumman. Det kan ju vara en snygg effekt – om det är medvetet. Eller är det bara slarvig slagteknik?

"de med virveln, alltså... ibland så typ höll han lite lösare å då så... blev de en sån typ eftereffekt. Det kan tolkas både positivt å negativt beroende på om..."

Redan under kategorin Dynamik tog jag upp tankar om vilka färdigheter som krävs på stränginstrument för att få den ljudstyrka man önskar. Ännu viktigare blir detta när du inte bara vill få det att låta mycket, utan också bra. Anslagskänsla med högerhanden tar tid att utveckla, det har basisten i det första citatet, här ovan, fått erfara. En basist med betydligt mer basala klangproblem

klagar över skorrande och vibrerande strängar:

"Att få till de utan...så de klingar riktigt bra...för att ibland vibrerar de jättemycket å sånt..."

En annan elev hittar av en händelse en tjugisig formulering av vad problemet egentligen gäller:

"Om man inte håller hårt...kommer ljudet gå bort"

4.4.3 Rytmm

Redan i avsnitt 4.2.1.3 tar jag upp det viktiga samspelet mellan basist och trummis, en interaktion som mycket bygger på den musikaliska faktorn Rytmm. Här nedan följer ett antal aspekter på denna beskrivningskategori, som eleverna vid olika tillfällen har uttalat sig om under samtalen.

4.4.3.1 "vi spelar samma ackord...fast jag svänger till det"

Ackordrytmer

I flera ensembler finns det två som spelar samma ackordinstrument. Jämförelser och förslag på hur de kan komplettera varandra finns från många olika perspektiv, så även rytmiskt. I Stevie Wonder-låten *Isn't she lovely* var det viktigt att få till ett gung för att få rätt karaktär på kompet. Keyboardisterna fördelade jobbet så att den mer erfarne fick lägga till tvåhandskomp med rytmiska betoningar, medan den andre mer la en klangmatta:

"Vi spelar samma ackord, fast e... jag svänger till de å 16 håller in tonen, de passar ihop liksom"

I låten *Good life* kämpade istället två gitarrister med att låta högerhanden pendla jämnt i tempo och göra synkoprytmer genom betoningar. Speciellt den ene gitarristen hade svårt att hålla jämn "pendel". Han ville gärna börja spela rytmen direkt med högerhanden, något han var mycket medveten om i denna självbedömning:

"men ibland då... tappar han bort handen, så kör han lite rytmiskt istället för att... raka långa så..."

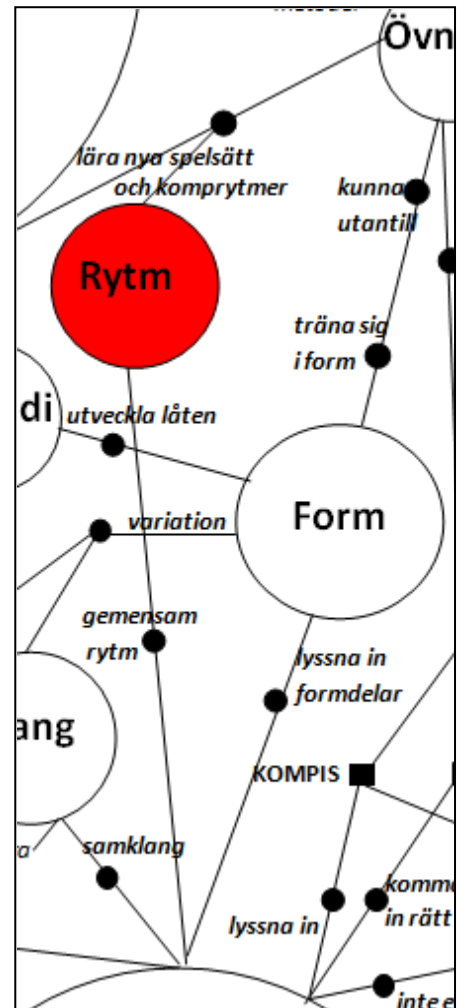
Att hålla flyt i ackordbytena på gitarr med vänster hand, samtidigt som man gör betoningar i högerhanden var något en elev i ett annat band hade imponerats av hos bandets gitarrist. Hon spelade mer än "nerton" (= 4 raka slag per takt) och gjorde dessutom de där betoningarna också:

27: *"Det e inte typ sån...bara nerton" (30:"Ja dubbelton...")*

J: *"ja just de e upp å ner med handen..."*

30: *"å sen nångång hör man ju henne lite bättre, alltså hon betonar vissa saker..."*

Att beskriva hur man gör rytmiska variationer på trummor är inte lätt, ens för en duktig musiker. Den här trummisen vet vad han gör och varför, men har svårt att sätta ord på det:



Figur 4.10 Rytmm

"han kan improvisera... i hihaten så gör jag liksom pauser ibland å att jag... eller HAN (Fniss)... att virveltrumman, så när jag spelar kantslag ibland så kommer de alltså... så efter varandra..."

Han har som synes också svårt att hålla reda på regeln att prata om *han* och inte *jag* – något kompisarna fnittrande uppmärksammar. Denna samtalsregel skapade inte bara välbehövlig distans till inspelningen och prestationerna, utan som synes också en hel del munterhet i grupperna.

4.4.3.2 "komma på svårare beats"

Lära nya komprytmer

Strax innan de började arbetet med sina ensemblelåtar, fick eleverna testa ett stationssystem där de alternerade mellan olika instrument kring en övningslåt. Varje instrumentuppgift var upplagd i progression, så att de först fick sätta en enkel grund, varefter de prövade på att fixa svårare och snitsigare sätt att lösa uppgifterna. Ett vanligt sätt att utveckla en speluppgift är att göra rytmen intressantare, inte minst i bas och trummor. Denna progressionstanke går tydligt igen i dessa två citat, där elever föreslår, respektive motsätter sig, att utveckla basstämman genom att förändra rytmen.

"nånting roligt på basen nångång, alltså typ två toner nånstans... rytm e... dubbelrytm..."

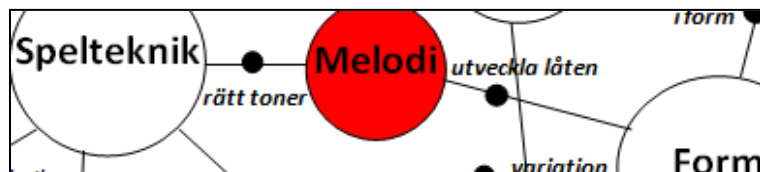
17: *"om hon ändrar så blir kanske låten helt fel... alltså om hon har en extraton kanske inte 20 (trummisen) hänger med... de kan bli helt fel... eftersom hon har ju... lärt sej nu hur 18 spelar, så om man håller på å ändrar så kan de bli fel. De kan bli rätt, men ja..."*

Trummisen i *Good life* hade förvisso en hel del fill-ins att hålla reda på, men kände sig uppenbart svältfödd på lite mer spännande kompstilar när hon väl satt grundkompet i sin låt. I vilket fall drömde hon om nya utmaningar:

"sen när man kommer till andra låtar, så kan man komma på svårare... beats..."

4.4.4 Melodi

Att hjälpa nybörjarelever att spela melodier tillhör en av de tuffaste metodiska utmaningarna i en musikal. Dels finns svårigheten att hitta notationssätt som snabbt kan förstås av eleverna, dels är melodi en komplicerad musikalisk aspekt som inkluderar både tonhöjd, rytm och timing mot ett bakomliggande komp.



Figur 4.11 Melodi

4.4.4.1 "träffa rätt på tonerna"

Hitta toner, rytm och timing

I alla låtarna var det någon som la in en form av melodislinga, antingen på keyboard eller gitarr, ibland både och. Som jag berättat om under beskrivningskategorin Övning, så är i princip ingen av eleverna notläsare. Därför har jag utvecklat en grafisk bild för keyboard med tabulatur och siffror

som de självständigt kan träna in melodin efter. När det kommer till melodirytm måste papperet kompletteras med en dos gehörshärming, antingen att jag spelar före, när de väl hittar i vilken ordning de ska ta meloditoner, eller att de lyssnar på en inspelning av låten. Det blir med andra ord två moment när det gäller att lära in en melodi på detta sätt, att först hitta tonerna och sen lära sig rytmen. För en osäker nybörjare kommer mycket fokus att ligga på det första momentet, vilket avspeglas i flera bedömningar:

"Jag tycker att jag skulle vilja kunna göra mellanspelet lite bättre...e hitta tonerna..."

"De låter som att han träffar rätt på tonerna..."

Eleverna har alltså ofta svårt att precisera vad det innebär att spela en melodi korrekt, något jag går närmare in på i avsnittet "Spela rätt".

När väl melodin sitter, kvarstår ett tredje moment – att komma in på rätt ställe och synka till övriga ensemblen, det som kallas timing i kunskapskraven. Här räcker det inte med att säga att han "träffar tonerna". Timing är mycket mer komplicerat än så. Här följer två goda försök till att förklara varför det inte finns riktig timing när syntmelodin ska komma in efter breaket i *Isn't she lovely*:

"breaket, när jag ska komma in med den hära... sista melodin innan den nya versen kommer in... så spelar han nog lite för snabbt... alltså precis efter jag har spelat den hära... så de blir helt fel liksom..."

"... ja de va när vi går över från refrängen till versen efter att ni har gjort er fill-in... så kommer... melodin in lite för tidigt, å då hör man inte början – å då e de svårt å höra slutet också, när man ska komma in igen..."

Det är inte lätt.

4.4.4.2 "Jag kunde väl tillsätta nån annan melodi i andra handen... så hade de låtit bättre"

Lyfta och utveckla låten

En ytterligare aspekt på melodispel är att använda melodier för att lyfta eller utveckla låten i stort. Reggaebasisten har utvecklat sin basgång från raka ackordtoner till en mer rörlig melodilinjje, något som lyfter låten enligt kompisarna:

J: "ja va e de som gör att de låter basreggae om de här...?"

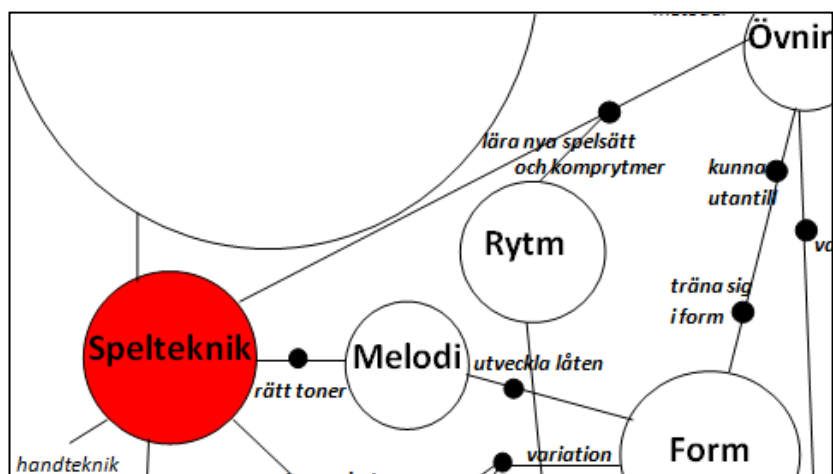
"Alltså de e just de... typ lite som melodi på basen... å de e jättebra... när hon spelar de så blir de... så passar de ihop till trummorna, så de blir en koppling mellan..."

I en annan grupp önskar en keyboardist att hon kunde nå så långt som en kompis, att spela både ackord och melodi - på samma gång:

"Jag kunde väl tillsätta nån annan melodi i andra handen... om jag övat på de... så hade de låtit bättre..."

4.4.5 Spelteknik

I förhållande till hur stort utrymme speltekniska färdigheter får på lektionstid, en majoritet av musikminuterna, så är det



Figur 4.11 Spelteknik

väldigt lite prat om det vid fokussamtalen. En anledning är att denna beskrivningskategori av naturliga skäl faller bort mot slutet av samtalen, när bedömningarna bara avhandlar gruppen i stort. En annan anledning är att det kan vara svårt att uttala sig om hur någon annan ska spela på sitt instrument. Det är ju ändå kompisen som ska vara "expert" på det, åtminstone just på denna låten. I undervisningen är jag annars noga med att alla ska kunna grunderna på alla instrument. Det finns många skäl: Kursplanen i musik ställer krav på färdigheter på många olika slags instrument, och för att kunna göra ett verkligt val av fördjupning krävs att de testat flera instrument. Men framför allt är erfarenhet av olika instrument en stor fördel när du ska förstå och utveckla ditt ensemblespel.

Det är ändå förvånande att även självbedömningarna innehåller så pass få bedömningar av den egna speltekniska förmågan. Det verkar som att mycket av beskrivningarna av musikalisk kvalitet vid ensemblemusicerande fokuseras kring samspel och kollektiva färdigheter. Allra svårast är det att prata om hur någon ska *utvecklas* speltekniskt på ett instrument, något jag redogör mer för i avsnitt 4.9.

4.4.5.1 "förut spelade hon med tummen"

Handteknik

Mycket av de speltekniska bedömningarna gäller finmotoriska fingerfärdigheter. Det kan handla om att greppa och byta mellan trilsande gitarrackord:

27: "Hon lyckas hela tiden eh... med fingrarna helt perfekt... jag vet på mej själv liksom hur jag ofta får svårt att byta på en del av dem, men hon liksom klarar alla hela tiden..."

Men även högerhanden behöver tränas, som elever tagit upp i andra sammanhang:

"å va hon också gör bra med högerhanden e ju de som du visade, att hon gör så hela tiden – alltså jämn takt..."

För basister är det viktigt att ha koll på högerhandens fingrar såväl som vänster handen:

"å sen hur hon spelar, förut spelade hon med tummen – nu med fingrarna, alltså pek- o långfinger"

"Kanske trycka lite hårdare, men jag tror hon tycker de e lite... svårt... för de gör väldigt ont i fingrarna..."

Även på keyboard finns speltekniska falluckor, till att börja med så banala saker som att träffa tangenterna:

"du vet i piano e de ganska enkelt att man ... alltså petar fel... de e bra för de hörs inte om han gör... när han skiftar ackord så låter de, så gör han de snabbt å bra..."

"byttena sätter han perfekt, tycker jag, de e inte så att han börja famla och träffar flera tangenter samtidigt, utan de e väldigt clean..."

När eleven kommit över dessa nybörjarstadier så öppnar sig nya världar, nya sätt att spela på. Det handlar nästa avsnitt om.

4.4.5.2 "han spelar ju med båda händerna ibland, å de e riktigt svårt"

Lära nya spelsätt

För gitarrister finns det två eftertraktade spelsätt att erövra, fingerpicking och barréackord. Även om få har lärt sig begreppen, så försöker de förklara på sitt vis, och de svårigheter som är förknippade

med spelsätten:

"kanske skulle kört... inte alla på en gång, alltså bryta upp de å inte köra... alla strängar på en gång, du skulle delat upp dom å spelat en i taget."

J: "e de för att de e långfingret med då också...?"

21: "Ja, de e de, de e svårt att trycka in..."

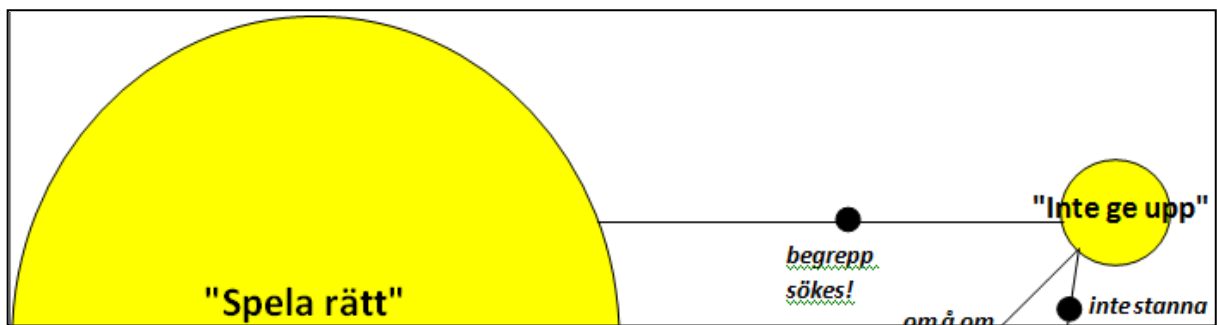
24: "Att kunna barre' alltså..."

För keyboardspelare är det helt klart det tvåhändiga spelet som hägrar. Det är lika enkelt att känna igen som svårt att utföra. De ser läraren och duktigare kompisar som förebilder:

"Han spelar ju med båda händerna ibland, å de e ju riktigt svårt"

"jag hade tyckt de va kul å se lite två händer också... så att de blir liksom ny variation..."

4.5 "Spela rätt" och "Inte ge upp"



Figur 4.12 "Spela rätt" och "Inte ge upp"

De två gula cirklarna i cirkelogrammet står som jag tidigare nämnt för de bedömningar som är så otydliga och allmänt hållna att de är svåra att verifiera på videoupptagningar eller omöjliga att förstå. I nästa kapitel kommer jag att lyfta fram begrepp och aspekter på musikalisk kvalitet som eleverna *inte* uttalar sig kring och föra resonemang kring varför de inte tar upp dessa vid samtalen. Jag anser nämligen att det är minst lika intressant ur framtida forsknings- och metodikperspektiv vad eleverna inte ser/hör och därmed behöver stöd för att upptäcka och uttrycka sig kring. Av liknande anledning kommer jag i detta avsnitt redogöra för olika problem som uppstår när eleverna saknar begrepp eller erfarenheter för att kunna uttrycka verkligt kvalitativa bedömningar.

4.5.1 Begrepp sökes!

Som jag antytt på några ställen i resultatkapitlet, så är många av de välformulerade elevcitat jag använt inte så representativa kvalitetsmässigt för hur eleverna uttryckt sig. I den efterföljande kvantitativa analysen visar det sig att bara en tredjedel av bedömningarna ligger på en så hög nivå språkligt och innehållsligt att de hamnar i beskrivningskategori 1, det vill säga är tydliga och relevanta bedömningar. Resten är lite luddiga eller allmänt hållna. Sammanlagt cirka 20 %, de gula cirklarna, är så otydliga att de egentligen inte säger någonting om det som utspelar sig på videon de sett. Däremot säger de en hel del om eleverna, både språkligt och kunskapsmässigt. Eleverna saknar ofta

begrepp för upplevelser de vill uttrycka, eller nämner begrepp som de inte har tillräcklig kunskap om för att använda rätt. Just detta faktum är en viktig lärdom av denna studie som borde få viktiga konsekvenser för framtida musikundervisning, något jag återvänder till i avslutningskapitlet.

4.5.1.1 "han spelar rätt"

Kvalitetskategori 4

I kvalitetskategori 4 hittar vi alla elevcitat som säger allt och inget. Osäkra elevers första försök till kamratbedömningar är ofta någon variant av uttrycket "spela rätt". Så här kunde det låta:

15: "Nä han spelar rätt, alltså han får de att... att tonerna låter bra"

"Ackorden, ja... när hon spelar de låter de rätt typ..."

11: "hon spelar som man ska..."

14: "Å hon har gjort de typ varje gång... sen i början"

"men han kan ju de, allt å sånt å han kan sina ackord å sånt där..."

"Trummisen kan ju sitt komp... väldigt bra..."

31: "Rätt melodi... att de passar in i låten... å att dom andra också spelar, att de funkade liksom..."

"han hänger med i ... spelandet, han tappar inte bort sej..."

En förklaring kan vara ren ovana. Det är tydligt att de efterhand som fokussamtalen fortskrider lär sig av mer välformulerade kamrater, men också helt enkelt vänjer sig vid situationen och blir varma i kläderna. Dessa luddiga formuleringar är nämligen överrepresenterade i början av samtalen. En slutsats man kan dra är att övning ger färdighet, så även vid kamrat- och självbedömning. Detta bekräftas också i den kvantitativa analysen, där det visar sig att elever som är vana att vara muntligt aktiva i skolan också formulerar sig bättre. (Avsnitt 4.7.4)

Men det är inte bara ovana och osäkerhet som gör bedömningar diffusa. En faktor är helt klart fixeringen på sig själv och sin egen prestation. För att undvika kommentarer om sitt eget eller andras utseende lät jag en stillbild av videon stå på första stunden, medan jag berättade om hur samtalet skulle gå till. Detta minskade otvivelaktigt antalet uttalanden som "Ah, kolla så jag ser ut", "Wow, vilka överarmar" och så vidare. Det vet jag, de kom nämligen redan innan jag satte igång videon. Därmed slapp jag dem under själva fokussamtalet. Jag betonade dessutom att de skulle försöka lyfta sig bort från sin egen prestation och kolla lite på alla – även på hur ensemblen funkade som grupp. Icke desto mindre är jag säker på att en del röriga och otydliga bedömningar beror just på att eleven varit alltför fokuserad på sig själv. En flicka erkände det utan omsvep, mitt i en bedömning som var just så där luddig:

32: "nä jag vet inte... jag lyssnade inte så mycket på dej, jag lyssnade mest på mig själv för... jag vet inte, men ibland känns det som man inte hör dej på nåt sätt, jag lägger inte märke till ditt piano..."

Trots alla dessa inverkanse faktorer är den vanligaste orsaken till otydliga bedömningar otvivelaktigt elevernas brist på begrepp. Det visar sig framför allt på två sätt:

Eleverna blandar eller använder fel begrepp.

Eleverna ersätter begreppen med det svenskläraren skulle kalla omskrivningar och onomatopoetiska uttryck.

4.5.1.2 "...alltså rätt takt, å tonerna e jättebra"

Att blanda ihop begrepp

Jag har redan tagit upp begreppsöran kring ordparen puls/takt och högt/starkt. Det finns fler. Många elever har svårt att skilja på begreppen noter och toner. Inte förvånande, när orden låter likadant och de flesta elever inte kan läsa noter. Flera blandar också ihop toner med ackord. Att basisten spelar toner och gitarristen/keyboardister spelar ackord, kan lätt glömmas bort när alla ska följa en *ackord*-följd. Resultatet kan bli tämligen förvirrade tankar och uttalanden:

30: "Han e...håller tempot... kan tonerna eller noterna eller tonerna... eller ja... han kan va han ska kunna..."

11: "Ja alltså rätt takt, å tonerna e jättebra... alltså att hon inte spelar fel..."

12: "Att jag kan tonerna..."

De sista formuleringarna är bedömningar riktade till en gitarrist som spelade, just det, ackord.

Rekordet i begreppsförvirring ur transkriptionsmaterialet är definitivt detta citat från en elev som lyckas röra ihop det mesta, när hon ska förklara vad som kan utvecklas i hennes syntspel:

"Kanske stampa med foten..."

J: "OK... vad hade de hjälpt?"

"(Fniss) vet inte... hålla takten...?"

J: "...å vad hade de hjälpt...?"

"Jag vet inte... kommit ihåg tonerna... ackorden, menar jag..."

4.5.1.3 "när du går från vers till refräng... dom trummorna emellan"

Omskrivningar: Att ersätta begrepp

Som gammal lärare i svenska som andra språk, känner jag väl till strategin med omskrivningar. Invandrareleven hittar inte ordet och istället formar de en mer eller mindre fantasifull räcka av ord för att du ska fatta vad de är ute efter. Många elever i min studie visar tydliga tecken på "musik som andra språk" (eller tredje...). Gissa vilka ord eleverna i följande citat letar efter:

16: "De låter fint... jag kan alla dom här sakerna A, D, G, C"

15: "men alltså jag kan ju transportera eller va man säger, så de handlar bara om högerhanden, att få in mina betoningar."

"Ackord" och "byta ackord" kan vara begrepp svåra nog, om man bara fått öva på att använda dem under några enstaka musiklektioner i sitt liv. Att hitta ord för "fill-in" är ännu svårare:

33: "Överföringen och slutet..."

30: "Den här när du går från vers till refräng... dom trummorna emellan när de kommer exakt å... hur snabbt de ska gå..."

16: "De där..."dudududu"...(slår med händerna på knäna)

Frustrationen kan vara stor när man inte hittar rätt ord. Bara det är ett tillräckligt argument för att låta eleverna jobba mer språkligt medvetet i klassrummet med musikord.

"Å hur man byter å på den jävla... va den heter..."

J: "Ja, va e de den heter...?"

"Jag vet inte..."

J: "Har ni koll på de eller försök å förklara de...?"

"Vers å refräng"

4.5.1.4 *Dusch, tisch och du-un!*

Onomatopoetiska uttryck: Istället för ord

I det avslutande exemplet på omskrivningar av begreppet fill-in använder eleven ett onomatopoetiskt uttryck, "dudududu". Det är sånt som manga- och serietidningar fyller pratbubblorna med sida upp och sida ner. Swisch, pang, doff och tick kan vara bra att ta till även för lärare i musiksalen, för att förstärka en rörelse eller att härma en eftersträvad klang på något instrument. Men det är när det ersätter begrepp eller används som kompensation för ett bristande språk som du som lärare måste vara observant. Både när det gäller elevernas och ditt eget språkanvändande. Här kommer några dråpliga, men samtidigt sorgliga exempel:

8: "trummorna låter lite för mycket, alltså de här "tisch, tisch"(= hihat)... skulle kanske ändra, låta den här (stampar = bastrumma) – lite mer den..."

"Jag e lite osäker på den här "dush, dush, dush" (= refrängrytm)"

"De e ju rätt många långa toner, speciellt i versen, å då kan de nästan i slutet på varje ackord bli lite tamt, de blir "DU-u -u -un"(ton som dör ut)"

8:"Man kan lägga till "dundundun" (=rytm)"

4.5.2 "Han ger inte upp"

Vikten av att aldrig stanna

Uttrycket "spela rätt" syftar oftast på individuella prestationer. Den kollektiva motsvarigheten som eleverna använder i samspelsresonemang är att "inte ge upp". Detta kan i och för sig ses som en nödvändig förutsättning för ensemblespel, i den meningen att alla i gruppen måste spela om det ska bli något sammusicerande. Det framställs emellertid ofta som en musikalisk kvalitet av eleverna, i nivå med att hålla pulsen eller byta ackord. Snarare är det ju en psykologisk faktor eller attityd till samarbetet. Jag har likväl tagit upp dessa uttalanden som bedömningar, då det i elevernas värld framstår som musikalisk kvalitet i viss mening. Däremot har jag alltså inte ansett det som en egen beskrivningskategori, utan låter de två gula cirklarna motsvara bedömningar som delvis faller utanför en professionell definition av vad begreppet musikalisk kvalitet kan innehålla (se avsnitt 1.9). Här kommer ett antal varianter på temat att inte ge upp:

1: "Han ger inte upp..."

21: "Hon tar sig igenom hela låten..."

"ja, å att jag håller igång hela tiden..."

1: "Att han försöker"

20: "Hon slutar inte..."

31: "att han inte pausar eller stannar å slutar spela... utanspelar igenom..."

"han vägrar inte spela... alltså han e... med hela tiden..."

16: "Hon håller bra takt hela tiden å sen hur hon kämpar gör också att vi vill kämpa"

De sista citaten exemplifierar att diskussioner ibland började glida ut i stickspår, bort från sansade bedömningar: Kompisar som inte vägrar att spela och "gör att vi vill kämpa" låter mer som beskrivningar av en fotbollsmatch. Kopplat till reflektioner på att inte stanna, är följande tankar kring att kunna komma igång igen, om man nu trots allt "går vilse".

"å sen så även om han e... kanske går vilse nångång, så gav han inte upp, utan han körde på..."

12: "han försöker komma in ändå, även om han tappar bort sej..."

"han hittar in i låten för man ser ibland, både jag och 8 tappar bort oss, å han e väldigt bra på att komma tillbaka in å leda... som en trummis"

Med dessa avslutande citat av den kvalitativa delen är jag tillbaks där jag började i första samspeletsavsnittet, som berörde just vikten av att komma in rätt. Så var cirkelarna slutna i cirkelogrammet...

Och med det avrundas min kvalitativa, fenomenografiska analys som svarat på forskarfrågorna
Vad bedömer niondeklassare som musikalisk kvalitet vid deras ensemblespel?

Hur uttrycker de dessa bedömningar?

4.6 Kvantitativ analys

Min tredje forskningsfråga lyder: *Vilka faktorer påverkar deras bedömningar?* För att få svar på detta har jag gjort en kvantitativ analys av bedömningarna eleverna uttryckt. Till detta har jag använt de möjligheter till nyckelordskodning som transkriptionsprogrammet Transana erbjuder (se figur 4.13, nästa sida). Jag markerade varje enskilt citat i transkriptionsmaterialet som kunde betraktas som en självständig bedömning, sammanlagt 637 stycken. Vissa citat är bara några ord långa, andra flera rader. Varje sådan bedömning fick ett *kodnamn [A]*, där bokstaven står för initialen på låten som informanten medverkade i (j = låten Jamming) och numret betecknar vilken bedömning i ordningen citatet är i just detta fokussamtal (var och en av de sju fokussamtalen innehåller cirka 100 bedömningar). Genom att på olika sätt nyckelordskoda varje bedömning, har jag kunnat skilja mellan olika typer av elever och bedömningar och samköra dessa. Det är på denna kvantitativa analys som följande avsnitt bygger.

4.6.1 Fyra kvalitetskategorier

Som jag beskrev i metodologikapitlet (avsnitt 3.2.7) har jag delat in elevernas bedömningar i fyra kategorier utifrån en kombination av innehållslig och språklig nivå. Innehållsligt är kvalitetskategori 1 och 2 bedömningar som är relevanta, det vill säga det eleverna kommenterar och uttalar sig om kan kännas igen från videomaterialet. Kategori 3 och 4 däremot är uttalanden som av någon anledning inte stämmer med det inspelningarna visar. Det kan vara elever som påstår att kamrater har gjort bra saker som de inte alls har gjort, eller uttalanden helt tagna ur luften.

Den språkliga indelningen innebär att kategori 1 och 3 är bedömningar, som är så tydligt och väl formulerade att de är relativt enkla att förstå och verifiera. Kategori 2, och speciellt 4, är däremot mer otydliga och svepande formuleringar. Där används det musikaliska fackspråket felaktigt eller inte alls, typ "gitarristen spelar bra noter" eller "hon spelade rätt". Genom att kombinera de två parametrarna innehållslig och språklig kvalitet, har jag skapat fyra kategorier av bedömningskvalitet:

1 språkligt utvecklad/innehållsligt relevant bedömning ("Trummisen håller rätt tempo hela låten")

2 språkligt enkel/innehållsligt relevant bedömning ("Trummisen håller takten")

3 språkligt utvecklad/innehållsligt irrelevant bedömning ("Trummisen missar inte en enda fill-in eller cymbalslag" – fast trummisen är mycket osäker)

4 språkligt enkel/innehållsligt irrelevant bedömning ("Trummisen är säker på takten" – fast trummisen är mycket osäker)

Observera alltså att kvalitetskategorierna inte kommer i en tydlig hierarkisk ordning, så att exempelvis kategori 2 är tydligare bedömningar än kategori 3. Nivå 2 är innehållsligt korrektare, medan nivå 3 är språkligt mer välformulerade. Däremot står nivå 1 och 4 för ytterligheterna i bedömningsmaterialet. Jag har utifrån denna mall bedömt varje elevbedömning och gett citatet en siffra från 1 till 4[B]. Dessa är de beroende variablerna i mitt datamaterial.

Transkription för samlingen "21", klippet "j83" [A]

1 21: Hon e bra på att hon vet exakt när hon ska börja och... (J: Börja med vad?) Alltså börja spela (J:Ja) alltså att hon ska börja, att hon vet att hon ska börja ackordet, introt när dom andra spelar, men sen ska hon hoppa tillbaka å spela i baktakt..när de inte e intro

Nyckelord för j83

| Nyckelordsgrupp | Nyckelord | Nyckelord |
|-------------------|-----------|--|
| bedömningskvalité | | [B] bedömningskvalité : 1: relevant innehåll, tydlig for |
| bedömningstyp | | [G] bedömningstyp : kamratbedömning |
| Genomsnittsbetyg | | [E] Genomsnittsbetyg : VG |
| innehåll | | [C] innehåll : form |
| instrument | | [F] instrument : keyboard |
| kön | | [D] kön : flicka |
| muntlig aktivitet | | muntlig aktivitet : aktiv |
| musikbetyg | | musikbetyg : VG |

Figur 4.14 Nyckelordskodning av ett citat i programvaran Transana

4.6.2 Nyckelordskodning

Nyckelorden för *innehåll* [C] ligger till grund för den fenomenografiska analysen av materialet som jag redogjort för i första delen av detta kapitel, alltså *vad* eleverna talar om. Denna kodning gjorde jag efter att ha sorterat fram kategoriseringarna ur mina transkriptioner på det sätt som jag beskrivit i metodologikapitlet.

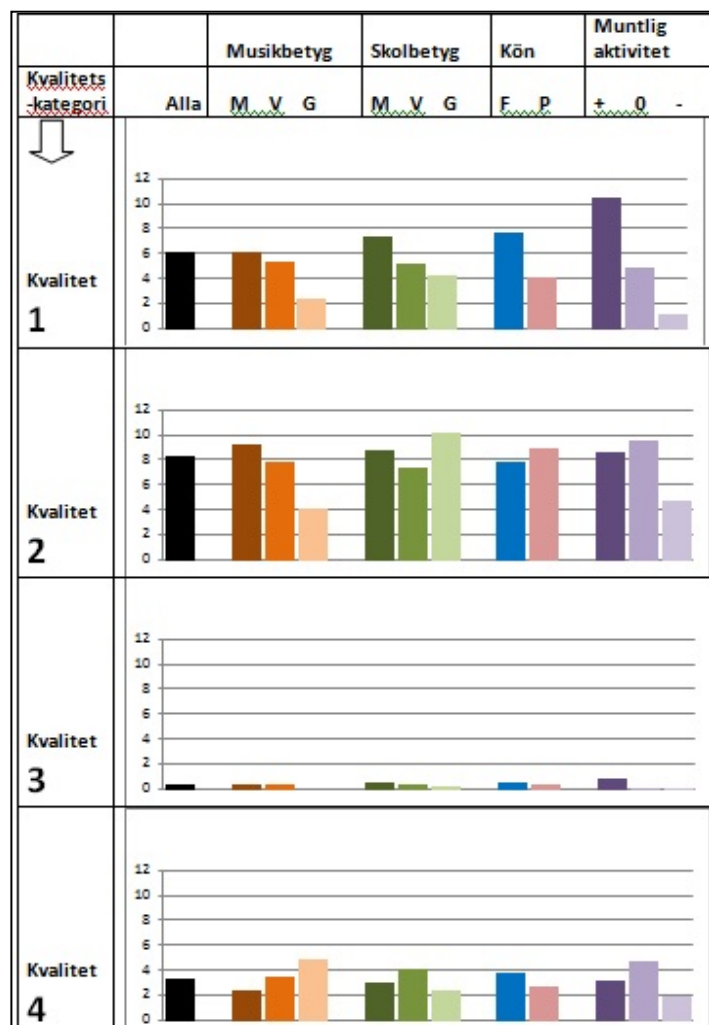
Den kvantitativa analysen av vilka faktorer som kan påverka bedömningarnas kvalitet, språkligt och innehållsligt, bygger på nyckelorden *kön*, *mundlig aktivitet*, *musikbetyg [D]* samt *genomsnittsbetyg [E]*. Målet var att se hur och hur mycket olika elever uttalade sig beroende av dessa fyra faktorer. Utöver detta nyckelordade jag även citaten utifrån vilket *instrument [F]* bedömningen avser och *bedömningstyp [G]*, det vill säga om bedömningen avser en kamratbedömning, en självbedömning eller en gruppbedömning (när bedömningen gällde ensemblen som helhet). Dessutom visar informantens kodnummer(1- 35) [H] också *vilken grupp* de tillhör (1-5 = grupp 1, 6-10 = grupp 2 o s v), något jag också utnyttjat vid analysen. Dessa sju nyckelkodade faktorer är de sju oberoende variabler som jag analyserat för att hitta vad som påverkar storleken på de fyra olika kvalitetskategorierna, mina beroende variabler. På grund av det begränsade antalet informanter har jag däremot inte tittat på hur de oberoende variablerna samverkar, s k *kausaltitet*. Det jag gjort kan snarast kallas en enkel *multivariat analys* (Holme & Solvang, 1986, s 250), där jag försökt hitta mönster för vilka faktorer som har starkast inverkan på de olika beroende variablerna.

4.7 Vad spelar roll?

I följande avsnitt kommer jag att redogöra för de viktigaste mönster jag funnit i form av stapeldiagram. Men först en kort förklaring hur jag analyserat variationen av elevernas bedömningar och hur de är beroende av de sju faktorer jag tittat på.

4.7.1 Vad visar staplarna?

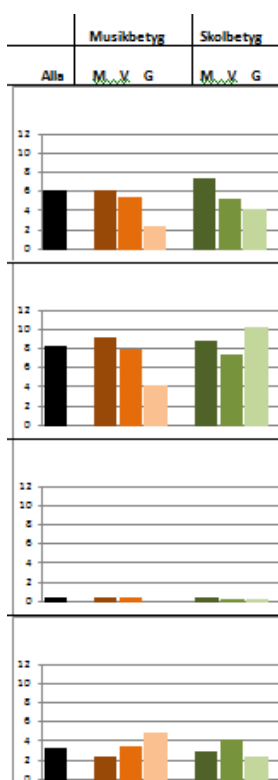
Bilden visar fyra rader med stapeldiagram som var och en motsvarar en av de fyra beroende variablerna, d v s kvalitetskategorierna. Man kan även se hur de påverkas av de oberoende variablerna. Det är mycket information, så därför ber jag läsaren i variationsteoretisk anda att urskilja vissa kritiska aspekter i denna bild. För att kunna tolka de färgade staplarna måste vi först styra fokus mot de svarta staplarna. De representerar var och en ett genomsnitt på hur många bedömningar eleverna gjort inom de fyra olika kvalitetskategorierna och blir på så sätt ett jämförelsevärde, då ingen enskild variabel har påverkat utfallet.



Figur 4.15 Bedömningarnas påverkan av musikbetyg, skolbetyg, kön och muntlig aktivitet

4.7.2 De svarta staplarna

De svarta staplarna i diagrammen visar alltså hur många bedömningar av olika slag eleverna har gjort i genomsnitt, till exempel sex bedömningar på kvalitetskategori 1 (= översta raden) och tre stycken på nivå 4 (=nedersta raden). Sammanlagt (= alla 4 svarta staplar) uttalade eleverna i genomsnitt 18 bedömningar under det knappt halvtimmeslånga samtalet. Sex av dessa 18 bedömningar, en tredjedel, är alltså av god kvalitet, både språkligt och innehållsligt. Den andra svarta stapeln, kvalitetskategori 2, är den största med i genomsnitt åtta stycken per elev. Den representerar alla relevanta, men otydligt formulerade bedömningar. Nästan fyra bedömningar per elev faller under kategori 3 och 4, det vill säga uttalanden som är tagna ur luften, utan större relevans på videoinspelningarna. Kvalitetskategori 3 är en liten del, som består av välformulerade bedömningar som helt saknar verklighetsgrund. Med andra ord elever som fabulerar riktigt ordentligt... Alla färgade staplar motsvarar de oberoende variabler som kan tänkas påverka hur eleverna har uttryckt sig. Bilden visar hur musik- och skolbetyg, kön eller muntlig aktivitet skapar avvikelser från genomsnittsvärdet. Varje variabel består av tre staplar i olika färgnyanser (t ex ljus-/mellan-/mörkgrön) som motsvarar elever med olika betyg, utom faktorn kön som har två: blå för pojkar och rosa för flickor. Ju mer dessa tre staplar, delvariabler, avviker inbördes från genomsnittet (=svarta staplarna), desto större inverkan har variabeln på elevernas sätt att bedöma. Vi letar alltså efter de ställen där staplarna spretar mest. Vi börjar med att fokusera på de tre färgade staplarna längst till vänster i varje rad, de orangea.

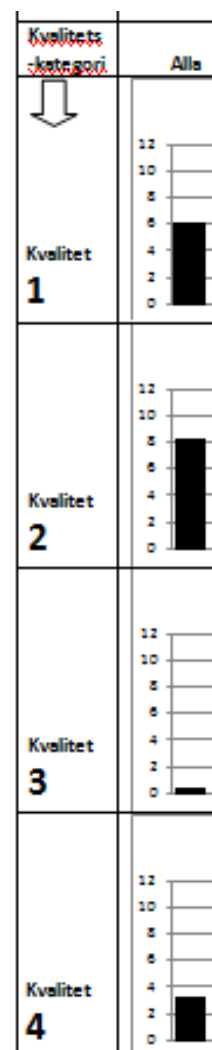


Figur 4.17 Musikbetygets och skolbetygets betydelse

4.7.3 Musikbetyg och skolbetyg

Andra stapeln i varje rad (mörkorange) motsvarar elever med MVG i musikbetyg. De gjorde i genomsnitt hela 11 välformulerade bedömningar på nivå 1 (= första raden), men bara 2 stycken på nivå 4. Fjärde stapeln i varje rad (ljusorange) representerar elever med G i musikbetyg. De skiljer sig markant från MVG- elever, genom att endast ha 2 bedömningar på nivå 1 men visar istället upp hela 5 bedömningar på nivå 4. MVG- elever i musik gör alltså i genomsnitt betydligt fler och bättre bedömningar än G- elever. Med andra ord verkar det ha stor betydelse vilket musikbetyg eleverna har för hur många och bra bedömningar de gör.

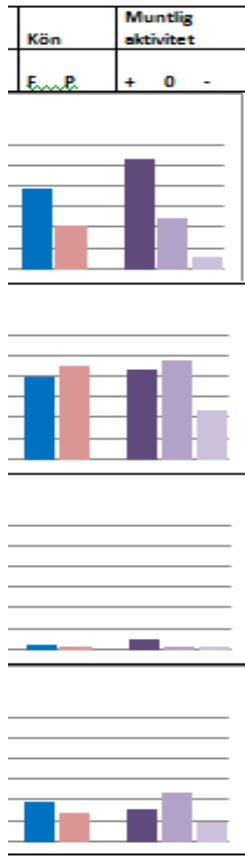
Ser man däremot på nästa tre staplar (gröna), som gäller elevernas totala skolbetyg, hittar vi inte alls samma stora skillnader mellan MVG-, VG- och G- elever. Skillnader i antalet bedömningar på grund av skolbetyg är, små det vill säga de fyra mörkgröna, respektive fyra ljusgröna staplarna är sammanlagt ganska lika. Däremot finns det skillnader i kvalitet. Det största utslaget är



Figur 4.16 Genomsnittlig fördelning av elevbedömningarna på olika kvalitetskategorier.

att G- elever formulerar sig avsevärt otydligare (nivå 2) än elever med högre snittbetyg. Elever med högre skolbetyg ger således allmänt lite mer välformulerade bedömningar. Skillnaden är dock inte alls lika signifikant som för musikbetyget.

4.7.4 Muntlig aktivitet och kön



Figur 4.18
Könets och den
muntliga aktivitetens
betydelse

Nu ber jag läsaren att flytta fokus mot den färg som visar störst inbördes avvikelser, nämligen de lila staplarna, längst till höger. De lila representerar elevernas muntliga aktivitet som tycks ha stor inverkan på resultatet. Det är kanske inte så förvånande att elever som av andra lärare upplevs som muntligt aktiva, även är det i musiksalen. Det är dock anmärkningsvärt stora skillnader. Pratsamma uttalar sig sammantaget tre gånger så ofta jämfört med muntligt passiva (sammantaget 23 respektive 8 bedömningar). Det är framför allt de tysta som förblir tysta även på musiklektioner, olikheterna mellan aktiva och "normalsnackiga" är mindre. Ännu intressantare är dock att de muntligt aktiva tydligt skiljer ut sig även i språklig kvalitet. Nästan hälften av deras bedömningar är av god språklig kvalitet, medan de andra två grupperna ligger på 1/4 respektive 1/6. Det verkar alltså som att "övning ger färdighet": Ju mer eleverna pratar, oavsett på vilka lektioner, desto bättre kan de uttrycka sig. Ett viktigt resultat som jag återkommer till i de avslutande kapitlen.

Om vi avslutningsvis riktar blickarna mot de blå och rosa staplarna, visar de visserligen att det finns skillnader mellan könen, men de är inte stora. Pojkar gör i genomsnitt 20 bedömningar, flickor 16. Det är framför allt när det gäller relevanta och välformulerade bedömningar som pojkarna är mer framträdande, nästan dubbelt så många (7.7 mot 4.1). En specifikt värtalig och musikkunnig pojke kan förklara delar av just denna skillnad. Han faller utanför övriga elevmönster genom att ha väldigt många bedömningar av högsta kvalitet. När det gäller mer svepande relevanta uttalanden, nivå 2, gör flickorna istället i genomsnitt något fler bedömningar. En tolkning av den kvantitativa analysen är alltså att läraren inte ska överdriva betydelsen av kön när det gäller att jobba med kamrat- och självbedömning. Istället

gäller det att uppmärksamma de tysta eleverna och använda de muntligt aktivas strategier att erövra ett fungerande musikspråk på lektionerna.

4.7.5 Instrument och bedömningstyp

Förutom de fyra faktorer som jag visat genom stapeldiagrammen har jag analyserat elevernas bedömningar utifrån vilket instrument de uttalar sig om, vilken bedömningstyp det är (kamrat-, grupp- eller självbedömning) och i vilken ensemble de spelar.

Instrument är en faktor som inte verkar påverka kvaliteten på bedömningarna. Det enda som sticker ut lite är att eleverna verkar ha något lättare att formulera sig konkret och tydligt när det handlar om

gitarr. Det är det enda instrument där kvalitetskategori 1 är högre än kategori 2, det vill säga bedömningarna är mer välformulerade. Begrepp som ackordbyte och strängar blir hjälpmedel för eleverna att uttrycka sig konkret. Man kan också se en något större benägenhet åt att uttala sig om keyboard och färre bedömningar om bas. En enkel förklaring till det förra är att det finns flest keyboardister i banden. I övrigt fördelar sig bedömningarna jämnt, oberoende av instrument.

En rimlig hypotes kunde vara att det finns kvalitetsskillnader mellan kamratbedömningar, självbedömningar eller bedömningar som gäller hela ensemblen, gruppbedömningar. Man kan till exempel föreställa sig att det finns skillnader i hur man uttrycker sig om kamrater jämfört med sig själv, exempelvis borde man ha bättre koll på vad man själv gjort jämfört med när man gör kamratbedömningar. Vid alla fokussamtal följde vi samma rutin, att först ge kamratbedömningar, sen självbedömning. En annan hypotes kunde därför vara att eleverna tränade sig på de inledande kamratbedömningarna och sen var tydligare i sin självbedömning. Sist i samtalen bedömde vi gruppen, ensemblen i stort, efter att eleverna hade fått bedöma alla individuellt. Det skulle också kunna skapa skillnader i uttalandenas kvalitet. Skulle något av detta synas i resultaten? Svaret på dessa frågor är, förvånande nog, ett rätt entydigt Nej. Över hälften av citaten är kamratbedömningar, knappt en sjättedel av bedömningarna gäller gruppen som helhet, en tredjedel handlar om självbedömning. Men oavsett typ visar de upp samma fördelning i kvalitetsnivåer som genomsnittet i helhet. En tolkning kan vara att greppet med att låta dem benämna sig själva på videon som hon/han, inte jag/du, har suddat ut gränserna mellan kamrat- och självbedömning. Det har dessutom gått ett par tre veckor från det att inspelningen gjordes till att samtalet hölls, vilket kan ha medverkat till att de distanserat sig från prestationerna. En annan förklaring kan vara att eleverna, speciellt de osäkrare, ibland verkade uppleva det som att kamraterna redan "hade sagt allt" och hade svårare att få fram konkreta självbedömningar, fast det rimligen borde vara lättare att kommentera vad man själv spelat. I vilket fall så tyder resultatet på att eleverna inte upplever någon stor skillnad mellan kamrat och självbedömning, speciellt med detta upplägg. Det är intressant kunskap och kan vara ett argument för att avdramatisera situationen för de lärare som vill pröva på kamrat- och självbedömning.

4.7.6 Gruppdynamik

| Grupp | Ledare | Genomsnitt | Tyst | Bedömningar Bed/min (Kat. 1+2+3+4) |
|----------|-----------|--------------------|-----------------|--|
| B | 1 | 3 4 5 | 2 | 3.1 (49+47+3+9) |
| E | 8 | 6 7 9 10 | | 4.6 (51+23+4+31) |
| G | | 11 12 14 15 | 13 | 4.1 (29+56+1+15) |
| I | | 16 17 18 20 | 19 | 3.2 (21+47+1+15) |
| J | 21 | 24 | 22 23 25 | 2.9 (31+39+1+12) |
| L | | 29 30 27 | 26 28 | 3.0 (16+36+0+16) |
| W | | 31 32 33 34 | 35 | 2.7 (7+43+1+19) |

Figur 4.19 Elevbedömningar i olika fokussamtalsgrupper

Vad har samtalsgruppens sammansättning för betydelse för bedömningarnas kvalitet och antal? Hur påverkar gruppdynamiken mellan eleverna resultatet? Vilken betydelse har jag som samtalsledare? Utifrån det statistikunderlag som visas i figur 4.19 ska jag försöka klargöra likheter och skillnader mellan olika ensemblers fokussamtal och presentera några korta förklaringsmodeller till dessa. Jag har i spalten längst till vänster namngett de sju ensemblerna efter initialen i titeln på deras låt (avsnitt 3.2.1). Därefter har jag fördelat gruppens elever grafiskt i tre fält efter deras pratsamhet: Ledare, Genomsnitt eller Tyst. I spalten längst till höger anger jag hur många bedömningar/minut gruppen presterade, d v s ett ungefärligt mått på hur pratig gruppen varit. Inom parentes finns hur bedömningarna fördelades mellan de olika kategorinivåerna.

Två av grupperna (E och G) har haft klart högre intensitet i samtalet och åstadkommit långt över 4 bedömningar per minut, medan de övriga fem ligger jämnt fördelade kring 3 stycken per minut. Tre av de sju grupperna (G, I och W) visar upp flera likheter. I dessa tre grupper var talutrymmet ganska jämnt fördelat, med undantag för en person i varje grupp som var mer tystlåten. De har också alla en mycket stor andel bedömningar på nivå 2 jämfört med nivå 1. Bedömningarna är alltså överlag betydligt oklarare än i andra grupper. Dessa tre grupper präglades under fokussamtalet av god stämning och en tydlig vi-känsla, något ensemblen skapat under musiklektionerna eftersom de inte var någon tydlig kompisgrupp för övrigt. De var bara skolkompisar som trivdes att spela ihop – och att prata om det vid fokussamtalet. En tolkning är att de verkar prioritera trivsel i samtalsituationen och kvantitet framför kvalitet i bedömningarna.

Två av grupperna sticker ut vad gäller kvalitet. Grupp B har en tydlig, värtalig ledare som dessutom är den förmodligen duktigaste musikern bland informanterna. Ledaren står för 40 % av talutrymmet i sin grupp och den allra största delen av dessa bedömningar håller hög kvalitet, såväl språkligt som innehållsligt. Överhuvudtaget har denna grupp en mindre andel otydliga bedömningar (kategorinivå 2 och 4), kanske beroende på att det var denna grupp som deltog vid utformandet av bedömningsstödet i musik och därför var mer seriöst inställda till samtalet. Det kan också delvis tolkas som att värtaligheten spred sig, så att även andra i gruppen ansträngde sig för att uttrycka sig tydligt. I så fall är det ytterligare ett tecken på att muntligt aktiva elever kan ha en mycket positiv inverkan på gruppen och med fördel kan användas som förebilder. Däremot visar varken

transkriptionsmaterialet eller min minnesbild att denna grupp var mer lättpratad än andra. Grupp E är den enda könshomogena gruppen, en ren killgrupp. Det kan också vara en anledning till att just de var den pratigaste gruppen. De sticker liksom grupp B ut med en hög andel kategori 1 - bedömningar. Men vid sidan om alla relevanta och välformulerade bedömningar hittar man också mängder av uttalanden som tillhör kategorinivå 3 och 4, alltså bedömningar som inte går att styrka i videoinspelningen. Här finns också ledare, närmare bestämt två. En är den respekterade odiskutable musikiske ledaren. Det är denna elev som under samtalet kommer med en stor del av de välformulerade och insiktsfulla omdömena, men han har en ganska låg profil socialt sett. Istället är den som uttalar sig mest en bullrig och jovialisk pratkvare, som vräker ur sig ömsom vin, men också mycket vatten. De andra hänger på denna jargong och gruppen är därför outstanding när det gäller irrelevanta bedömningar. Om det är den starka grupp känslan – för dessa elever är verkliga polare – eller om det är den självpåtagne samtalsledarens attityd som spiller över på resten av gruppen kan vara svårt att avgöra. Men helt klart finns det gruppdynamiska förklaringar till varför denna grupps profil avviker från de övrigas när det gäller kategorinivåer. Det kan alltså vara viktigt som samtalsledare (läs: lärare) att se till att ledartyper med destruktiva tendenser inte får för stort inflytande och talutrymme.

Grupp J har liksom grupp E två tydliga ledare, en musikalisk och en verbal. Skillnaden mot grupp E är att den verbala ledaren här verkligen är verbal och drivande på ett positivt sätt, genom att konkretisera och göra förtydliganden. Eleven är en förebild för de andra, men resultatet blir istället att tre elever är väldigt tysta. Om detta beror på att två av dem är väldigt muntligt passiva i alla skolsituationer eller ledarens dominans får dem att tåga är svårt att säga. Det verkar alltså inte vara så enkelt att muntligt aktiva elever automatiskt får fart på kamrater. Det hänger på dig som lärare att synliggöra de positiva färdigheter eleven har i att ge omdömen och uppmana de andra att härma efter, d v s jobba med transparent bedömning. Då får andra elever syn på den bedömningskunskap du vill att de ska erövra och börjar ta efter muntligt aktivare elever. Utan dessa transparenta bedömningar stannar det vid en dialog mellan läraren och en duktig elev, medan tysta elever blir ännu tystare, hämmade av språkligt mognare kamrater.

Även i grupp L finns mer än en tyst elev, bland annat en flicka som vanligtvis är mycket språkligt framåt. Anledningen visade sig efteråt vara att hon hamnat i en akut kontrovers med en annan flicka i bandet sen videon spelades in. Hon var därför tvärsur under samtalet, vilket förvånade mig. Som insider, med mina dubbla roller som forskare och undervisande lärare, kunde jag efter fokussamtalet ta reda på orsaken. Därmed kunde jag också göra en rimligare tolkning av hennes insats än en utomstående forskare hade kunnat göra. Den kraftiga påverkan muntlig aktivitet verkar ha på bedömningarnas kvalitet, trots denna elevs avvikande beteende, pekar ytterligare på denna faktors stora betydelse.

4.7.7 Feedback och feedforward

Efter att ha diskuterat vad en instrumentalist gjort bra, feedback, följdes varje sådan del i fokussamtalet upp med att eleverna fick bedöma vad som kunde utvecklas, feedforward. Var det någon skillnad på att bedöma vad som var bra jämfört med att komma med uttalanden om vad som kan utvecklas? Även här är svaret Nej. Det är samma fördelning mellan kvalitetskategorierna oavsett om det handlar om feedback eller feedforward. Däremot finns skillnader i vad deras feedforward handlar om. Mer än hälften av samtliga yttranden handlar om kamratbedömning, men bara en

mindre del av dessa bedömningar är just feedforward. När eleverna pratar utveckling gäller det oftast gruppbedömning eller självbedömning. Det verkar alltså svårare att ge återkoppling om förbättringar till en kamrat, än att ge sig själv eller ensemblen i stort feedforward.

4.7.8 Feedforward: Att utveckla musicerandet

I avsnitt 4.5 finns många exempel på feedback där elevernas ord eller kunnande inte räcker till för att ge kvalitet åt bedömningarna. Även feedforward är detta mönster tydligt. Ett par förklaringsmodeller har jag fört fram i min teoridel: Redan under antiken tog Platon upp paradoxen om hur du ska kunna få kunskap om något som du inte har kunskap om. Eller i detta sammanhang: Hur kan du komma med idéer om vad som kan utvecklas i ensemblespelet, när du inte har erfarenhet av hur man utvecklar ensemblespel? Även om eleven ibland har diffusa idéer räcker ofta inte elevernas begrepp till för att formulera något konkret. Som Säljö (1997) menar kan man inte ha tankar kring något som man inte har ord för. Ditt språk styr och begränsar vad du kan erfara. Min undran om "Vad skulle kunna göras annorlunda/utvecklas?" blir därför för många elever en så öppen fråga att den inte säger dem någonting. En enkel lösning på detta är att jobba med själv/kamratbedömning utifrån matriser, där kunskapskrav har konkretiserats så mycket att alla elever fattar vad de ska uppmärksamma och bedöma, något jag tar upp mer om i de två sista kapitlen. I denna studie har jag, som jag argumenterat för i metodologiavsnittet, valt att inte styra elevernas tänkande med i förväg uppställda matriser. Det hade motverkat uppsatsens syfte att förutsättningslöst få fram elevernas egna uppfattningar om vad musikalisk kvalitet kan vara. I detta avsnitt ger jag exempel på hur det kan låta när elever som förväntas ha en uppfattning om att utveckla något musikaliskt, varken har erfarenhet eller ord att uttrycka sig om det – men även några exempel på elever som har både och.

4.7.8.1 "att piffa till det lite..."

Inte hitta tankar för sina ord

Många av eleverna har så lite erfarenhet av musicerande i allmänhet och ensemblespel i synnerhet, att de blir väldigt handfallna när de ska uttala sig om hur gruppspelet kan utvecklas: Deras formuleringar skvallrar om tomma tankar:

17: *"De e inte så mycket hon kan göra liksom, hon spelar ju som hon ska..."*

6: *"Utveckla de, att kunna göra flera saker..."*

J: *"Ja va skulle de kunna va – fler saker?"*

6: *"Olika, alltså på trummorna, slå olika slag liksom..."*

29: *"Lite coola ljud å sånt...piffa till det lite..."*

I vissa ordväxlingar blir det tydligt hur långt elever kan vara från att överhuvudtaget förstå innebörden av uttrycket "utveckla ensemblespelet":

32: *"Jag tycker inte det behövs läggas till nåt bland pianot... å vi hinner inte ens med de"*

J: *"Nämen, om man hade haft tid... va skulle man kunna göra..."*

32: *"Alltså jag menar i låten, vi hade inte hunnit mer, för vi spelar hela tiden"*

När eleven menar att gruppen inte hinner med att lägga till något, förstod jag det först som att det syftade på brist på övningstid. I nästa replik framgår det emellertid att eleven tänker mycket mer

konkret än så: Det går inte att pressa in fler toner i låten för hela gruppen "spelar hela tiden". För denna elev är musik fortfarande något väldigt kvantitativt – spelar du hela tiden kan inget "läggas till". Att göra något annorlunda, istället för det som spelas, är inget som finns i elevens föreställningsvärld. Det verkar helt avgörande att lärare/kamrater visar olika alternativa sätt att spela en stämna på, för att elever på denna medvetandenivå ska få förståelse för vad kunskapskravet *att utveckla musicerandet* innebär.

Följande elev har kommit ett stort steg längre, även om begreppen fortfarande saknas:

"Variera, bli mer självsäker, så att jag inte behöver papper ju å därmed kan lägga till lite extra, kanske något extra som du inte har lärt mej än – eller som inte står på papperet".

Papperet syftar på de övningsinstruktioner jag ger eleverna i början av ensembleövandet. Man kan säga att denna elev har hittat en egen lösning på Menos paradox, hur man lär sig något man inte har någon kunskap om. Vad han säger är ju: Jag vet att det finns saker jag skulle kunna lära mig spela, som du kan. Lär mig dem! Han vet att han inte vet. Några avslutande exempel:

4.7.8.2 "Kanske två slag istället för ett, så de blir lite typ så"

Inte hitta ord för sina tankar

I förra avsnittets avslutande citat blir det tydligt hur elever försöker gripa halmstrån, de slänger ur sig några musikord och hoppas att det ska låta bra. Denna elev har snappat upp både ordet tonart och ackordbyte, utan att riktigt ha koll på vad begreppen betyder – eller används:

7: *"Liksom nya varianter liksom i tonart å så, pröva på lite saker för att utmana sin... liksom sin gräns..."*

J: *"Va exakt kan de innebära? För honom, att utmana sej?"*

7: *"De kan va liksom att pröva på nya ackordbyten som gör de liksom mer intressant att lyssna på..."*

När begrepp saknas blir oftast konsekvensen att samtalet stannar av eller dör ut, i brist på innehållslig substans. Ibland skapar det istället direkta missförstånd, som i denna ordväxling där eleverna verkligen pratar förbi varandra:

27: *"Kanske två slag istället för ett, så de blir lite typ så (spelar trumkomp med åttondelar i bastrumma)"*

30: *"De går ju för snabbt jämfört me andra..."*

27: *"Nämen varje gång du egentligen borde ha gjort ett slag så kan du göra två..."*

Att byta ut "fjärdedelar i bastrumman mot åttondelar" hade varit praktiska musikord för dem att kunna för att förklara hur trumkompet skulle kunna utvecklas, liksom att förstå att två åttondelar tar lika lång tid som en fjärdedel.

4.7.8.3 "Det som inte står på papperet"

Utveckla musicerandet genom tankar och ord

Trots många svårigheter finns det gott om exempel på elever som med eller utan begrepp lyckas formulera sig förståeligt och användbart. Ett sätt är att referera till inspelningen av låten och hämta idéer därifrån:

15: *"Nåt coolt solo... som dom gör i Good life alltså..."*

"När man spelar Eye of the tiger på telefonen... de låter lite mer så, lite mindre trummor, man hör knappt trummorna – va e de man ska göra för att ändra på de... kanske lite mer bas eller...?"

Som den kvantitativa analysen visade är musikbetyget den faktor som har störst inverkan på om eleverna kan bedöma med kvalitet. Den här eleven har musikförståelse nog att formulera en kamratbedömning kring hur förmågan till samspel och kommunikation kan utvecklas:

"Hon kanske kan se mer var dom andra e...?"

J: "Va skulle de hjälpa i låten om trummisen tittar mer upp mot olika..?"

"Då vet jag var dom e, å då vet jag när jag ska komma in.."

Vilken språklig och tankemässig skillnad det kan vara mellan elever åskådliggörs av följande två citat, som båda gäller basisters självbedömningar. Den första eleven är frustrerad, både över sitt spel på videon och sin oförmåga att förstå hur det ska låta bättre. Den andra eleven har full koll på vad som krävs för att klangen i basen ska utvecklas – och kan dessutom formulera sig konkret och tydligt:

"Att få till de utan...så de klingar riktigt bra...för att ibland vibrerar de jättemycket å sånt..."

"slå an hårdare och trycka hårdare..."

Slutligen två självbedömningar, där elever kan sägas ha fångat hur de kan utveckla olika aspekter på kunskapskravet "timing":

14: "Att han å 12 spelar i samma... exakt samma med högerhanden hela tiden, för att dom måste göra de för att de ska låta bra..."

"alla ställen med 100%, utan att jag ska vara beroende på att höra texten när dom kommer in å så, utan jag ska veta hur många gånger vi kör om å om igen innan..."

4.7.8.4 "Liksom göra låten till vårt eget..."

Utveckla gruppen och låten

Ibland lyfter deras feedforward från att gälla enskilda elevers instrumentfärdigheter till att gälla hur låten eller gruppen i stort kan utvecklas.

11: "Annars så kan ju 12 spela en sak å 15 spela typ stämman, alltså du vet man kan ju köra två gitarrer, så gör ena melodin, så kanske den andre gör en vanlig..."

9: "Å jag tror att alla kände att du va typ som en säkerhet i låten, så vi kunde bara förlita oss på dej när vi faila... de hade vi inte kunnat göra på scen, så vi måste ha mer... vi måste vara mer självständiga i vårt spelande"

I detta senare citat kopplas tankarna till en hypotetisk konsertsituation, liksom i nästa. Men här gäller utvecklingstänket själva låten, istället för musikanternas insatser:

"jamen nånting jag skulle vilja göra liksom, göra låten till vårt eget... för de här känns som de e... rakt av, typ solo eller nåt sånt... så man känner att, ja just se, de e den här låten – men gjort på ett annat sätt..så göra så de blir vårt eget..."

Citatet glider in i kursplanens kunskapskrav kring "personligt musikaliskt uttryck", en intressant gråzon mellan musikaliska färdigheter och kommunikation. Något som blir ännu tydligare i detta förslag hårdrocksgitarristen ger sig själv:

"Jag tänkte säga gå ner på knä (fniss), men de e kanske lite väl..."

4.8 Berömma eller bedöma?

Positiva bedömningar som motsägs av det man kan iaktta på videoinspelningen, kategorinivå 3, är en liten del av alla uttalanden, men samtidigt den del som på många sätt är intressantast. Varför slänger elever ur sig alla snälla saker om kamrater och gruppen i stort, fast det är tydligt att allt är taget ur luften? Ett par förklaringsmodeller har skyttat förbi i tidigare avsnitt. Under kategorin Övning framkom att flera elever insett vikten av att vara ärlig i sin kritik mot varandra, för att övandet ska vara effektivt. Men med det grupstryck som finns, krävs mod av en högstadieelev att påpeka brister i andras/ensemblens spel, speciellt om man inte känner sig säker själv i situationen – varken musikaliskt eller socialt. Motsatsen till detta mod stavas ofta beröm, man håller inne med kritik och säger något menlöst snällt istället. I den kvantitativa analysen, visade en grupp sig ha en tydlig överrepresentation av just sådana här uttalanden. Gruppen är den enda som var könshomogen, en killgrupp, och dessutom den enda konstellation där alla är kompisar även utanför skolan. I det läget går bekräftelse och kompisanda före ärlighet och utvecklingsvilja. Ju mer homogen en grupp är, desto mindre är viljan till ifrågasättande och självvranssakan, det är musikensembler inget undantag ifrån. En kulturell förklaring kan annars vara att den svenska konflikträdsplan och snällismen, som är orsak nog till att hellre berömma än att bedöma. Eller som jag fick höra som barn: Har du inget positivt att säga, så säg det inte här...

I avsnitt 2.3 tog jag upp Säljö och Martons debatt om vad det egentligen är forskaren analyserar och tolkar in i intervjuaren. Det som fenomenografer som Marton kallar en beskrivning av en uppfattning, menar istället den sociokulturellt präglade Säljö ska ses diskursivt och tolkas utifrån samtalssituationen. När det gäller just kategorinivå 3, berömmade uttalanden så är jag benägen att ge Säljö rätt. Dessa yttranden säger mer om gruppdynamiken än om de musikaliska prestationerna som de utgör sig för att bedöma. Om jag som forskare analyserar dem på samma sätt som kategorinivå 1- bedömningar leder analysen snett. Jag ger i de följande styckena exempel på hur detta beröm istället kan kategoriseras och tolkas.

4.8.1 " ...alltså de låter ju väldigt bra tillsammans...eller?"

Berömma en kompis

Beröm över den egna insatsen i form av självbedömningar är obefintliga. Enda exemplet är en elev som ger sig själv "anti-beröm", det vill säga klankar ner på sig själv utan att det finns något större stöd för det på inspelningen:

23: "Ja men jag spelar ju inte rätt, alltså jag spelar ju fel..."

J: "Inte hela tiden..."

23: "Jo"

J: "På inga villkor..."

23 "(Fniss)... men ja spelade typ D när jag skulle spela typ nåt annat, jag vet inte..."

Nä, ska det berömmas gäller det främst kamraterna eller gruppen i stort:

"Han följer ackordbytena helt korrekt skulle jag säga..."

" Jag känner också att trummisen sätter intro och liksom slutspel å så perfekt (Resten:"Ja") – som de ska låta..."

Dessa två bedömningar gäller dels en keyboardspelare som på videon ständigt ses tappa bort sig, dels en trummis som helt tvingas förlita sig till kompisar och mig som lärare för att komma igenom låten. Intressant är också övriga gruppens bejakande av uttalandet i det sista citatet. I andra grupper var det tack och lov inte alltid lika samstämmigt när någon fällde beröm utan täckning:

29: "alltså de låter ju väldigt bra tillsammans... eller?" (30: "Nä!")

J: "Varför gör de de..."

29: "eller de låter inte alls bra tillsammans egentligen...(Fniss)"

Ibland blir berömmet inte uttalat, utan mer "katten runt gröten". Den musikaliske ledaren i en grupp kunde inte låtsas som att allt var perfekt, men istället för att prata klarspråk om vad som behöver förbättras, vecklar han in sig i förmildrande omskrivningar:

"ibland blir de osäkerhet i bandet om vi ska följa basen eller trummisen... de kan komma osynkat ibland. Nu vet jag inte vems fel... eller vad man ska säga... de e, men eh... de e aldrig bara ens fel, då kan den andre vara lyhörd å vänta in eller hur det nu kan va..."

"Ja... Jag tycker också att han e... han gör de väldigt bra men...(Fniss) han kan e... när, just när vi spelar i refrängen å vi kör den där... (sjunger refrängrytm), så känns de som att 8 e lite osäker... (8: "De e jag!")"

4.8.2 "Vi har en magisk sån...connection"

Gruppberöm

Den vanligaste formen av beröm var gruppbedömningar av typen "Hurra, vad vi är bra". Många gånger är det rätt luddigt och svårt att koppla till någon särskild del av låten:

34: "Positiv energi... alla e glada, vi har trevligt å... mysig stämning..."

31: "Alla kan de dom ska spela..."

En del berömande uttalanden har viss verklighetsanknytning, om än överdrivna och skruvade till närmast oigenkännlighet. Elever dras ibland med i en frikyrkokänsla, till kompisars leenden:

"Vi har en magisk sån... connection, till exempel så jag kollar på 18, 18 på 20, 20 på 17, jag på 19 – så alla e typ... (fniss)... som ett helt mönster, bara connectat..."

"Jag har inte haft den lätta vägen att lära mej det, men jag har haft mitt stöd av gruppen som har hjälpt mej väldigt mycket, de måste jag erkänna..."

4.8.3 "hon e fullärd"

Beröm till duktig elev

Problemet att komma med tankar om musikalisk utveckling sätts på sin spets när eleverna ska ge kamratbedömningar till någon som redan är rätt duktig på sitt instrument. Det kvantitativa tänket från avsnitt 4.7.8.1 återkommer, att man kan ju inte mer än att spela hela tiden och spela rätt:

"E de så bra, så finns de inte så mycket ju..."

J: "Trummisen slutligen, va gör hon bra här?"

12: "Allting..."

12: "De e ju bara de med solot egentligen, de finns inget att förbättra"

Bristen på erfarenhet och förståelse av vad "utveckla musicerandet" kan innebära konkret, gör att bedömning lätt glider över i meningslöst beröm:

"Jag tycker hon e fullärd"

Förutom att den duktiga eleven här går miste om viktig feedback, skapar situationen en bekräftelse på att det finns de som kan och de som inte kan. Hon kan inte spela bra, hon *är* något. En syn på musikalitet som etsat sig hårt fast i medvetandet på många svenska skolelever genom åren, med dålig självkänsla som följd för alla de som *inte* är. Hur man kan komma runt detta tar jag upp i mina avslutande kapitel.

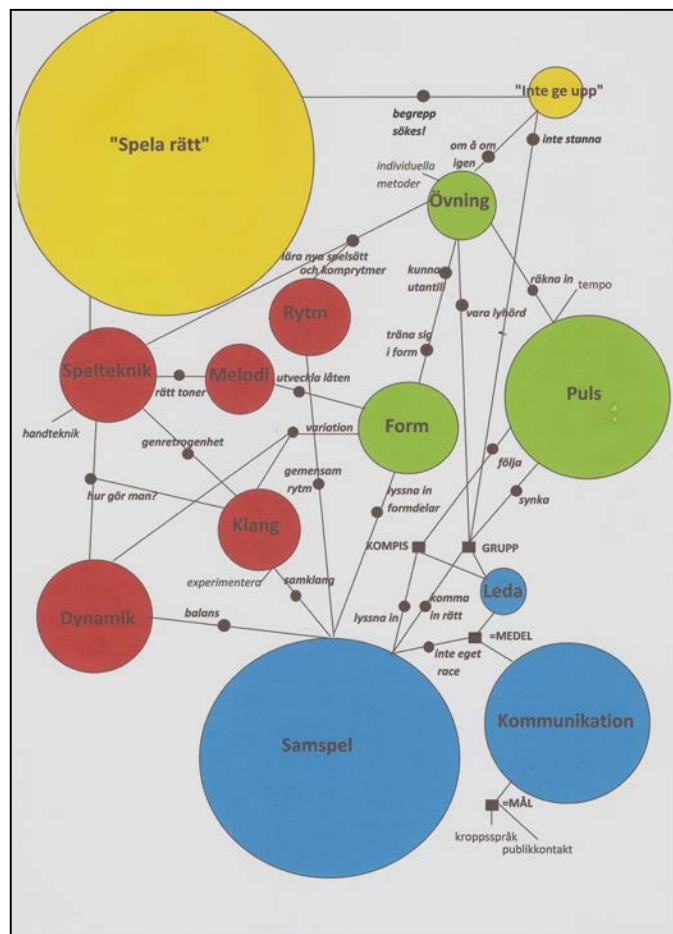
4.9 Sammanfattning av resultaten

Här följer en sammanfattning av resultatkapitlets kvalitativa och kvantitativa delar. Den kvalitativa, fenomenografiska analysen svarar på mina två forskarfrågor: *Vad bedömer niondeklassare som musikalisk kvalitet vid deras ensemblespel?* och *Hur uttrycker de dessa bedömningar?*

Den kvantitativa analysen svara på den tredje frågan: *Vilka faktorer påverkar deras bedömningar?*

4.9.1 Den kvalitativa analysen

De musikaliska kvaliteter eleverna oftast tar upp till bedömning vid ensemblemusicerande är kategorierna samspel och kommunikation. Flera olika aspekter av kommunikation lyfts fram. Det kan vara ett mål i sig, att se övertygande ut inför varandra eller inför en tänkt publik. Det kan också vara ett medel för bättre samspel, i form av nickningar, ögonkast eller tillrop, men det kräver säkerhet i egna stämman för att kunna släppa fokus och få kontakt med andra. *Samtidighet* är en annan grundläggande aspekt på samspel som eleverna talar om. För nybörjare är det centralt att kunna starta och sluta låten samtidigt och komma in samtidigt i nya låtdelar, ofta med hjälp av en ledare i gruppen. Ett viktigt verktyg för att nå dit är puls, en kategori som många yttranden kretsar kring. Att synka inom ensemblen eller mellan enskilda musikanter, som har musikaliska gemensamheter, till exempel rytmer, är ett återkommande tema. Eleverna



Figur 4.20 Cirkelegrammet, en rekapitulation.

betonar ofta också vikten av att ha pulsen i foten, för att kunna följa ett gemensamt tempo. Eleverna använder alltså inte bara öron, utan även ögon och kropp för att synka. Att lära sig nya rytmer är också musikalisk kvalitet som diskuteras, liksom behovet av mycket tid till samspel, för att nå bra resultat.

Ett problem med puls är begreppsförvirringen mellan uttrycken takt, rytm och puls, som skapar mycket osäkerhet i bedömningarna. De blandar också betydelseerna av begreppspar som högt/starkt och not/ton. Eleverna har vidare svårt att precisera vad det innebär att spela en melodi korrekt. Ofta stannar bedömningarna vid någon variant av uttrycket "spela rätt". Att "inte ge upp" är ett annat exempel, uttalanden som flera elever framställer som en musikalisk kvalitet i nivå med att hålla pulsen eller byta ackord, fast det snarare är en attityd. Över en femtedel av samtliga elevbedömningar i materialet är av så låg kvalitet att det inte går att tolka innebörden i yttrandena eller koppla det till videoinspelningarna. Den viktigaste orsaken till denna otydlighet verkar vara brist på begrepp. Eleverna blandar och använder fel begrepp eller ersätter dem med långa omskrivningar och ljudhärmande uttryck. Det visar behovet av att jobba språkligt medvetet i klassrummet med musikord. Muntlig ovana och osäkerhet kan också göra bedömningar diffusa. Det är tydligt att de efterhand som fokussamtalen fortskrider lär sig av mer välformulerade kamrater och vänjer sig vid situationen, då luddiga formuleringar är överrepresenterade i början av samtalen. En slutsats man kan dra är att övning verkar ge färdighet, så även vid kamrat- och självbedömning.

Det finns förhållandevis många bedömningar som handlar om dynamik. Det är tydligen så, att det känns tryggt och enkelt för eleverna att prata om hur starkt musik ska låta. Att beskriva hur ett instrument låter klangmässigt är däremot inte lika lätt och helt klart ett område där eleverna behöver fackord. Spelteknik är ett annat område som eleverna har relativt svårt att hitta formuleringar för, trots att mycket av lektionsarbete och fokussamtal är inriktat på just instrumentalfärdigheter. Allra svårast är det att prata om hur en kamrat ska utvecklas speltekniskt på sitt instrument. Många kan inte föreställa sig hur något kan göras annorlunda, istället för det som spelas. Elever på denna medvetandenivå saknar förståelse för vad kunskapskravet *att utveckla musicerandet* innebär. De behöver begrepp att uttrycka sig med och en insikt om att det finns flera sätt att spela en stämma på, genom att lärare/kamrater visar klingande alternativ.

Övning ses av många elever som musikalisk kvalitet, även om metoderna oftast äroreflekterade och avslöjar en kvantitativ syn på musik. Mycket handlar om att kunna utantill och upprepa tills det sitter, tankar om *hur* man övar är få.

4.9.2 Den kvantitativa analysen

Den faktor som tydligast påverkar *kvaliteten* på elevens bedömningar är deras musikkbetyg. Även antalet bedömningar ökar starkt med högre betyg i musik. Den variabel som tydligast påverkar *antalet* bedömningar är vana vid att prata under lektionstid i skolan, det jag kallat muntlig aktivitet. Muntlig vana ökar också kvaliteten på bedömningarna.

Kön och skolbetyg i övriga ämnen har viss, men liten, inverkan. Pojkar ger fler omdömen och har klart mer välformulerade bedömningar än flickor. (även om en specifikt vältalig pojke kan förklara delar av

just den skillnaden). Högre betyg synes påverka aningen vad gäller kvaliteten, knappt alls vad gäller antal. Det är främst de svagare elevernas svårigheter att formulera sig tydligt som sticker ut.

Gitarr verkar vara lite lättare att uttala sig välformulerat om, annars tycks det inte ha någon större betydelse för kvaliteten på omdömena vilket instrument det är eleven bedömer. Detsamma gäller om det är kamrat-, grupp- eller självbedömning. Det tyder på att lärare inte ska överdramatisera skillnader mellan exempelvis kamrat- och självbedömning. Det var heller inte någon kvalitetskillnad mellan att ge feedback (hur någon spelat) jämfört med feedforward (hur något kan utvecklas). Däremot verkar det vara lättare att ge feedforward till sig själv och gruppen jämfört med att tipsa kamrater.

Gruppdynamiken spelar inte oväntat en klar roll vid fokussamtal. Homogena och harmoniska grupper prioriterar bra samtalsstämning och pratsamhet före kvalitet på bedömningarna. Väktaliga ledare kan fungera som förebild, men kan också verka hämmande på de övriga i gruppen. Det är svårare att komma med kamratbedömningar kring att utveckla musicerandet än att ge feedforward till sig själv eller gruppen i stort. Istället förekommer en hel del beröm till kamrater både som ersättning för verkliga bedömningar och som en effekt av gruppptryck.

Avslutningsvis några tankar om tillförlitligheten av resultaten. 35 informanter är ett litet urval, men styrkan i undersökningen är att eleverna kan anses vara representativa för en svensk niondeklass med en stor bredd vad gäller kön, instrument, färdigheter med mera. De mönster jag belyst i detta avsnitt och som tas upp till diskussion i nästa kapitel kan ses som en pilotstudie som ger en fingervisning för vidare forskning.

KAPITEL 5

SLUTSATSER

Detta kapitel handlar om vad studien har gett för svar på mina forskningsfrågor och hur de relaterar till styrdokument och forskning. Jag kommer att analysera och diskutera hur elevernas kvalitetsuppfattningar stämmer överens med kursplanens, men också jämföra med andra förslag på kriterielistor kring musikalisk kvalitet, listor som jag tidigare refererat till i uppsatsen (se 1.9.1). Slutligen kommer jag att föra resonemang kring två viktiga aspekter: Det som saknas bland elevernas musikaliska kvalitetsuppfattningar och fenomenet beröm.

I inledningskapitlet refererade jag till Jönssons beskrivning av lärande bedömning och självbedömning i form av en kartanalogi. Eleven måste veta var de är på kartan, vart de ska och hur de ska komma dit. Det kan de få genom att en lärare ger dem feedback om var de är, mål vart de ska sikta och undervisning om hur de ska nå dit. Ännu bättre är dock att eleven på egen hand genom självbedömning lär sig avgöra var de är, kan läsa terrängen och sätta upp egna målbilder vart de ska och självständigt använda lämpliga strategier för att nå dit. Lärarens roll måste då förändras från att vara den som hela tiden styr eleven, till att vara den som ger eleven färdigheter i självbedömning och lärandestrategier. Vad bidrar då min undersökning av elevers kamrat- och självbedömning med? Den kan i kartanalogis anda liknas vid att släppa ut 35 elever i naturen och be dem beskriva vad de lägger märke till, observationer som de tror kan vara till hjälp för att hitta vidare. Resultatet kan hjälpa oss att förstå hur elever tänker och vad de iakttar när de vandrar runt i ensemblespelsskogen. Vad ser de tydligt utan att vi behöver peka på det? Vad missar de? Vad hakar de upp sig på som de inte har någon nytta av? Studien kan också ge antydningar om varför vissa elever ser mer och kan beskriva det tydligare. Kort sagt blir den ett svar på min första metafråga (se avsnitt 1.10):

Var står eleverna när det gäller kamrat- och självbedömning i musikämnet?

5.1 Cirkelogrammet och kunskapskraven

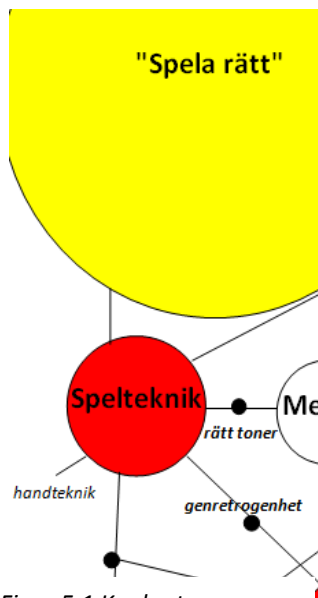
Kunskapskraven i musikämnets kursplan kan ses som läroplanens syn på musikalisk kvalitet. Där beskrivs de förmågor som anses önskvärda att eleverna erövrar. I skolverkets bedömningsstöd tolkas kraven och tankarna kring ensemblespel utvecklas. Där konstateras att det finns en rad kunskapskrav i musikkursplanen för årskurs 9 som kan kopplas till ensemblespel. Bedömningsstödet delar in dem i tre typer:

- Instrumentala färdigheter. På slagverks- och basinstrument ska eleven kunna *spela med timing*, för ackordinstrument som gitarr och keyboard gäller det att *byta ackord med flyt*. Om instrumentet räknas som fördjupning gäller det även att eleven kan spela med *fungerande teknik och passande karaktär*.
- Kommunikation, uppmärksamhet och anpassning: *anpassa sin stämning till helheten, uppmärksamma vad som sker i musicerandet, utveckla det musikaliska arbetet*
- Musikaliskt uttryck: *bearbeta och tolka musiken till ett musikaliskt uttryck, kombinera musik med andra uttrycksformer*

Till den andra kategorin skulle jag också vilja lägga till kraven *urskilja olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion*. Till den sista gruppen kan även kunskapskravet att *urskilja genrens musikaliska karaktärsdrag* med fog anses höra. Nedan kommer jag att jämföra elevernas uppfattningar i relation till dessa krav. Cirklarna i cirkelogrammet kan ses som olika aspekter på vad eleverna uppfattar som musikalisk kvalitet. Jag kommer därför att analysera cirklarnas förhållande till ovan nämnda typer av kunskapskrav, såsom Skolverket tolkar dem i sitt bedömningsstöd. För att förtydliga jämförelsen har jag kursiverat kunskapskrav och skrivit alla kategorier i cirkelogrammet med stor bokstav.

5.1.1 Instrumentala färdigheter

Det är rimligt att instrumenten som mina informanter spelar på i videoinspelningarna räknas som deras fördjupningsinstrument, med tanke på den ensemblesituation inspelningen gjorts i. Eleverna har i princip fått välja instrument själva. Det innebär att eleverna ska *spela med timing*, alternativt *byta ackord med flyt*, men också kunna spela med *fungerande teknik* och *passande karaktär* i skiftande kvalitet. Vad av detta tar då eleverna upp?



Figur 5.1 Konkreta respektive luddiga bedömningar av instrumentala färdigheter

I resultatdelen noterades att elevyttrandena innehåller relativt få bedömningar av den speltekniska förmågan. Det verkar som att mycket av beskrivningarna fokuseras kring samspelsfärdigheter. Dock finns en hel del uttalanden om Spelteknik – alltifrån hur man får instrumentet att låta bättre klang- eller genremässigt, till hur man kan variera det dynamiskt. Dessa tankar stämmer mycket väl överens med formuleringar som *fungerande teknik* och *passande karaktär*, även om dessa ord inte används av eleverna (de nya kunskapskraven var inte ens formulerade när informanterna intervjuades). Kravet att *byta ackord med flyt* finns däremot knappast representerat i elevmaterialet. Elevernas formuleringar svävar istället högt upp i den stora luddiga cirkeln "Spela rätt". Här behövs helt klart konkretisering för att eleverna ska få begrepp som närmar sig läroplanens.

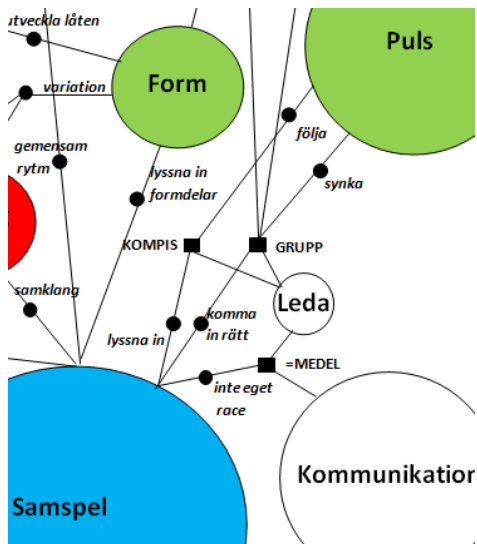
Det stora honnörswordet för instrumentfärdigheter i nya läroplanen är timing, ett ord som inte nämns av en enda elev. Vad innebär då detta begrepp? I bedömningsstödet för musik tas fram flera olika aspekter:

"Tajming är en grundbult i musicerande och i referensgrupperna framträdde tre nivåer av tajming. Den kanske mest grundläggande handlar om att hålla en puls och att i ensemble anpassa sig till den gemensamma pulsen. Den andra nivån behandlar samspel och artikulationer inom denna puls och för den tredje nivån av tajming användes ord som periodkänsla och formkänsla" (Skolverket, 2013, s 14).

Vidare fastslår man att god timing är ett bevis på att eleven *uppmärksammar vad som sker i musicerandet* och kan *anpassa sig till helheten*. Det räcker emellertid inte att en elev till exempel visar med sin mimik att de uppmärksammar brister i spelet. Uppmärksamhet är ett medel för att anpassa sin stämma till helheten. Uppmärksamheten behöver därför leda till en musikaliskt välmotiverad anpassning. För att spela med timing måste eleven alltså uppmärksamma både sitt eget

och andras musicerande för att sedan kunna anpassa sin stämning till helheten. Således har timing i bedömningsstödet förskjutits från att kopplas till instrumentfärdighet till att bli ett samspelsbegrepp, i motsats till hur det är uttryckt i kunskapskraven. Av den anledningen återfinns därför timing ihop med samspelskraven i stödets indelning.

Bland elevernas yttranden finns en stor mängd som handlar om att hålla och följa Puls. Denna nivå av begreppet timing har med andra ord inte gått eleverna förbi. Däremot har jag i resultatdelen visat en ordförvirring mellan puls och takt, de är mycket osäkra på begreppen. Företeelsen de beskriver är dock uteslutande puls. Även den andra nivån av timing, som handlar om samspel och artikulation,



finns väl representerad i elevmaterialet. Uttryck som att synka mellan instrument är vanliga, liksom att ha samma rytm – även om ordet takt också här smyger sig in och rör till det. Den tredje nivån handlar om period- och formkänsla. En central cirkel i cirkelogramet är just Form, med många sambandpunkter både till Samspel, Övning och variation i Klang och Dynamik. Således har även denna aspekt av timing uppmärksamats av eleverna som musikalisk kvalitet. Däremot har de sällan ord för begreppen klang, dynamik eller form. Det leder till att många uttalanden är oprecisa och otydliga. Eleverna pratar förbi varandra och måste ersätta fackbegrepp de saknar med omskrivningar eller direkt felaktiga uttryck. Det är emellertid tydligt att de uppmärksammat själva fenomenet timing i alla de tre aspekter Skolverket beskriver.

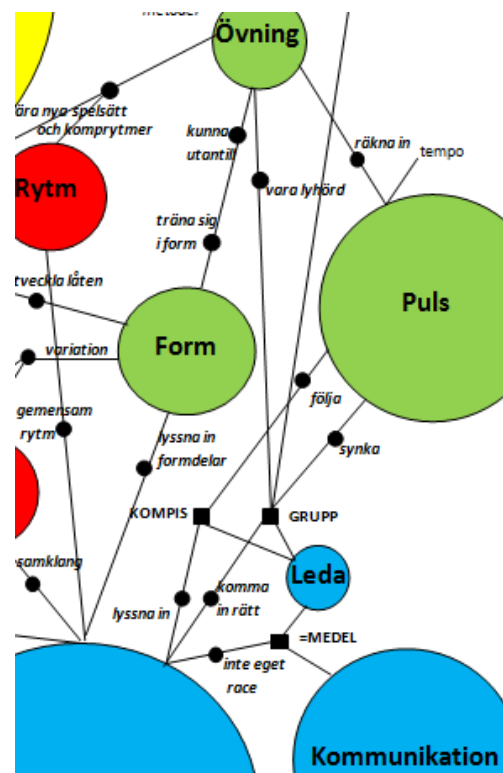
Figur 5.2 Tre aspekter av timing:
Puls, Samspel, Form

5.1.2 Kommunikation, uppmärksamhet, anpassning

I avsnittet om musikalisk kvalitet (1.9.2) tog jag upp exempel på bedömningsstödet konkretiseringar av kravet att uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Det gäller att eleven kan se sitt eget musicerande i förhållande till medmusikanternas, att kunna hålla pulsen, men också att kunna lyssna in sig på rytmfigurer, ackordföljder eller att ha periodkänsla. Att uppmärksamma musicerandet tolkas alltså som ett redskap för att kunna *anpassa sin stämning till helheten*. Du måste först uppmärksamma problem för att sedan kunna anpassa dig och förbättra samspelet: justera ditt tempo, alternativt tillfälligt stanna upp i ackordföljden och hitta rätt igen eller spela mjukare/tystare för att få bättre balans gentemot medmusikanter. Att anpassa sig till helheten kan också handla om så uppenbara sociala faktorer som att befinna sig på samma plats som övriga gruppen, öva koncentrerat och lyssna på tips. Självklarheter, men det är detaljer som är vanliga orsaker till att samspel i svenska musiksalar havererar. Mer avancerade indikatorer på att uppmärksamma, glider över i kommunikation. Om du ska kunna kommunicera med gester, ögonkast eller mimik för att skapa bättre timing och samspel, gäller det att kunna släppa fokus från sitt eget instrument. Ytterligare ett steg är att aktivt försöka hjälpa medmusikanter i musicerandet. Enkelt uttryckt är detta kunskapskrav en process där fokus successivt flyttas från den egna prestationen till medmusikanternas och gruppens.

Den stora cirkeln Kommunikation i cirkelogrammet har jag uppdelat i medel och mål. De elevyttranden som handlar om kommunikation som medel passar väl in i bedömningsstödet tolkningar av vad uppmärksamhet kan innebära. Eleverna beskriver hur de med ögonkast, nickningar och kroppsrörelser försöker hjälpa varandra att hitta rätt i ensemblespelet och skapa musikalisk kvalitet – helt i linje med läroplanens uppfattningar. Det finns också många uttalanden som betonar vikten av att släppa fokuset på sitt eget spel för att istället rikta uppmärksamheten mot de andra i gruppen, såväl visuellt som musikaliskt. Det vanligaste exemplet handlar om att kunna sin stämma utantill för att kunna lyfta blicken. Den mindre cirkeln Leda handlar mycket om att ta ansvar för att stötta kompisar när ensemblen övar eller spelar upp. De kommunikativa aspekterna av att uppmärksamma musicerandet finns alltså väl representerat i materialet. Den del av kravet som tangerar timing återfinns också där. Pulshållningen har jag redan tagit upp som ett vanligt diskussionsämne vid samtalen, men även att kunna lyssna in sig på rytmfigurer finns som en egen sambandspunkt mellan Samspel och Ryt. Begreppet periodkänsla använder ingen, men elever pratar ofta om att känna igen vers och refräng och att komma in i nästa del som en viktig samspelskvalitet. Ackordföljder är konkreta exempel på form, de finns på papperet och ska följas. De kommer bland annat upp till diskussion kring hur man ska komma in rätt när man tappat bort sig. Således har eleverna uppmärksammat alla tänkbara parametrar kring kravet *uppmärksamma vad som sker i musicerandet*.

Kravet att anpassa sig kan kopplas till den största cirkeln som är Samspel. Elevernas uppfattningar att inte "spela i sitt eget race" är centralt. Det gäller att anpassa sig genom att "synka", lyssna in kompisar och formdelar, komma in rätt och hitta balans mellan instrumenten. Många elever pratar om att kunna följa säkrare kompisar, vilket är en bra konkretisering av vad anpassa sig till helheten kan innebära. Däremot beskriver de sällan hur någon verkligen anpassar sig under spelets gång, i bemärkelsen förändrar sitt spel för att samspelet ska förbättras. Detta trots att det finns otaliga exempel på videoinspelningarna hur elever kommer in i låten igen efter att ha kommit av sig och elever som rättar in sig efter hand samtidigt som de lyssnar in sig på säkrare kamrater. De verkar varken ha ord för eller förmåga att urskilja sådan kvalitet, ett faktum som är mycket viktigt att uppmärksamma för lärare. Anpassningsfaktorer som att öva koncentrerat med övriga gruppen och kunna ta vara på kamraters tips finns det exempel på i cirkeln Övning, men de är oväntat få med tanke på att detta är påtagliga vardagsbekymmer för alla elever. Det kan förklaras av att fokussamtalen utgick från en uppspelningssituation där dessa problem är minimala. Dessa bekymmer dyker ju framför allt upp vid lektionsövandet.



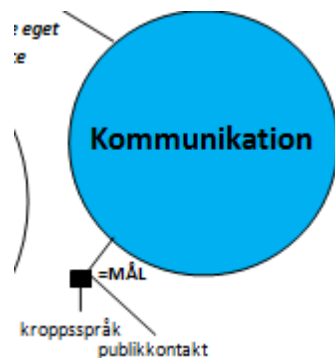
Figur 5.3 Centrala kategorier när det gäller att uppmärksamma och anpassa spelandet

Till denna samspelsgrupp av kunskapskrav kan på goda grunder även tilläggas att urskilja olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion. I kursplanen är det oklart om detta

ska ses som ett mer teoretiskt kunskapskrav, men bedömningsstödet framhåller vikten av att inte använda teoretiska kunskaper isolerat, de ska tillämpas i verkligt musicerande. Ur det perspektivet är det mycket viktigt att vid ensemblespel förstå vilken funktion ditt instrument har och vilka i gruppen som har extra mycket gemensamt. Detta har många elever förstått: I reggaegruppen pratar man om vilka som ska lyssna in baktakten tillsammans, gruppernas basister förstår i allmänhet samspelet med bastrumman och så vidare.

5.1.3 Musikaliskt uttryck

Redan i instrumentalfärdigheterna finns krav på musikalliskt uttryck, då eleven ska spela med passande karaktär. Därtill kommer krav på att bearbeta och tolka musiken till ett musikalliskt uttryck samt kombinera musik med andra uttrycksformer. I bedömningsstödet förs en diskussion om elevers fysiska uttryck ska räknas som ett personligt musikalliskt uttryck och menar att om det kroppsliga uttrycket märkbart påverkar det musikalliska resultatet ska begreppet musikalliskt uttryck ges en vid tolkning. Fysiskt uttryck kan också ses som en "annan uttrycksform" i kunskapskravet att *kombinera*



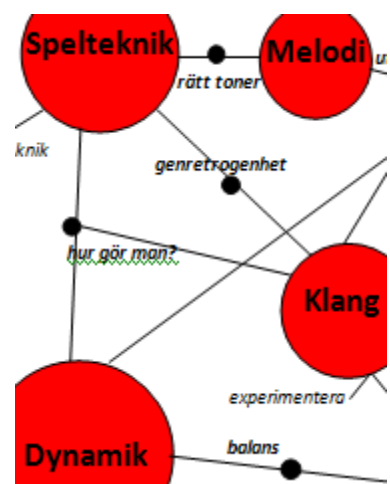
Figur 5.4 Olika former av personligt uttryck

musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken samspelar. Men där är det inte kvaliteten hos de enskilda uttrycksformerna som ska bedömas utan själva samspelet mellan olika uttrycksformer. Elevers fysiska uttryck ska med andra ord samspela med den klingande musikens puls, karaktär, form och genre. Cirkeln Kommunikation består till en del av uttalanden där själva målet är att kommunicera eller uttrycka sig kroppsligt. En tänkt publik är den vanligaste mottagaren, men även kompisarna i den egna gruppen kan vara den man uttrycker sig inför. Att showa på en framtida konsert eller digga med i musiken är exempel på sådan kvalitet som eleverna tar upp.

Att *bearbeta och tolka musiken till ett musikalliskt uttryck* är en kvalitet både i kursplanen och bland eleverna. Under kategorin Klang återfinns flera elevtankar kring hur man kan experimentera för att utveckla och skapa variation. Även Melodi och solon tas upp som exempel på hur man skulle kunna jobba med låtens uttryck, variation i Dynamik är ett annat sätt. Att jobba med gruppens eller låtens uttryck verkar vara självklara sätt för eleverna att uppnå musikallisk kvalitet. Däremot förekommer bara undantagsvis diskussioner hur enskilda elever, kamrater eller man själv, kan spela med ett personligt musikalliskt uttryck. Detta är alltså något som kan behöva uppmärksammas extra.

Kravet att spela *med passande karaktär* faller i kursplanen under instrumentala färdigheter. Det tangerar emellertid också kunskapskravet att *urskilja genrens musikalliska karaktärsdrag*.

Liksom kunskapskravet om att *urskilja instrument och deras funktion*, ska det kravet enligt Skolverket tolkas som en förmåga som behöver tillämpas i praktiskt musicerande. Det kan innebära att eleven ska uppmärksamma och anpassa sig till typiska idiom i låten när det gäller rytm, tonträff, tempo m m.



Figur 5.5 Olika sätt att bearbeta och tolka till ett musikalliskt uttryck

I datamaterialet finns det många exempel på att eleverna är medvetna om att genrer som reggae eller hårdrock har särpräglade klangideal, men också speciella kroppsliga uttryck:

"Ja att jag spelar reggae... att spela korta toner..."

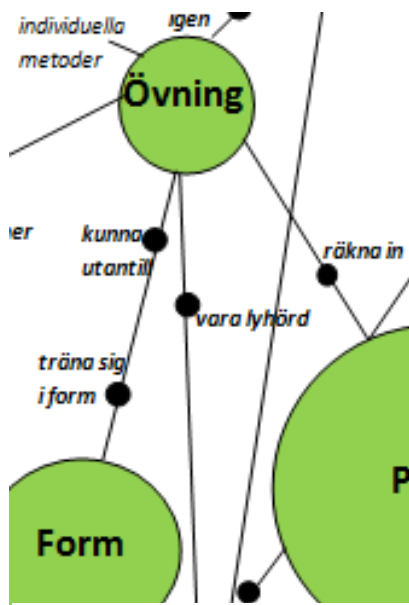
"de e inte svårt att ställa in knapparna så att de blir...alltså orgelljud, för de brukar de va i reggae..."

"eller att våga gå liksom basisten – gitarristen börjar gå runt istället för att bara stå stilla"

I cirkelogrammet återfinns de i sambandspunkten genretrogenhet mellan Klang och Spelteknik.

5.1.4 Ytterligare jämförelser

Kategorier som Rytme, Klang och Dynamik har ingen motsvarighet i kursplanens kunskapskrav. De nämns inte en enda gång. Däremot räknas de upp som centralt innehåll i kursplanen, det vill säga sådant som läraren ska jobba med tillsammans med eleverna. På samma ställe nämns tonhöjd, tempo, perioder, taktarter, vers, refräng och ackord. Det kan tolkas som att det kan vara bra begrepp för eleverna att kunna, men det är inget som behöver bedömas. Med tanke på andra resultat i min studie kan det tyckas som en mycket olycklig hållning. Elevernas största problem i fokussamtalen är brist på ord och begrepp, något som tydligt sänker kvaliteten på elevbedömningarna. När kursplanen undanlåter att ställa krav på att kunna använda centrala begrepp, kan det leda till att eleverna inte får de verktyg de behöver för klara kraven att *ge omdömen om eget och andras musicerande* eller *utveckla det musikaliska arbetet*. Men framför allt blir möjligheterna till kamrat- och självbedömning begränsade om inte eleverna behärskar och kan tillämpa ett grundläggande fackspråk.



Figur 5.6 Kategorier utan motsvarighet i kunskapskraven: Övning och Form

Ytterligare en parameter som inte tas upp som kunskapskrav är all form av övning eller lärandestrategier. En del av detta återfinns förvisso i den allmänna delen av läroplanen som gäller alla ämnen i skolan, men är då inte ämnesdidaktiskt, utan mer generellt uttryckt. I flera av gymnasiets kursplaner för estetiskt program finns det formulerat krav kring instudering och olika strategier för att lära. Under kategorin Övning finns flera spännande reflektioner från eleverna kring detta. Många andra yttranden är tafatta och luddiga, men den relativt stora mängden talar för att eleverna ändå uppfattar övningsmetodik som en viktig kvalitet, en fråga jag tar upp längre fram. Vikten av att räkna in på ett bra sätt är en musikalisk kvalitet som dessa elever i början av sin ensembleutveckling ofta för på tal. Detta saknas också i kursplanen. Som musiklärare är jag benägen att stödja eleverna i deras uppfattning, inräkning är en liten detalj som kan påverka en hel del av ensemblemusicerandet, särskilt i ett nybörjarstadium. Form och formkänsla är ännu en kategori i cirkelogrammet som inte har någon direkt motsvarighet i de

kunskapskrav som analyserats. Ett av de tre kunskapskraven om musikskapande handlar om att sätta ihop kombinationer av musikaliska byggstenar och i det centrala innehållet återfinns begrepp som perioder, vers och refräng. Som nämnts kan det tolkas in som en av flera aspekter i att uppmärksamma musicerandet, men något uttryckligt kunskapskrav för att behärska det i vanligt

samspel finns inte. Det står delvis i kontrast till elevernas uppfattning där det uppfattas som en viktig musikalisk kvalitet.

Som synes finns det många överlappningar mellan kategorier och kunskapskrav. I mitt teoriavsnitt propagerade jag för att det är en orimlig tanke för den fenomenografiske forskaren att hitta kategorier som inte överlappar varandra eller är varandra uteslutande, en av dogmerna inom forskningsgrenen. Efter en jämförelse mellan läroplanens indelning i kunskapskrav och elevernas uppfattningar blir detta resonemang ännu tydligare. Vid en noggrann analys hittar du alltid gemensamheter mellan olika aspekter över kategorigränserna. Den slutliga kategoriseringen eller, i kursplanens fall, formuleringen av avgränsade kunskapskrav, har alltid ett drag av godtycke, en form av reduktionism. I båda dessa indelningar, cirkelogrammet och kursplanen, handlar det istället om att göra en kategorisering som underlättar förståelsen av materialet. I cirkelogrammet gäller det att tydliggöra olika uppfattningars och kvalitetsaspekters inbördes relationer, innehållsligt och kvantitativt. Kunskapskraven däremot är indelade så att bedömningen av elevernas musikaliska kvaliteter ska underlättas och bli lättöverskådlig. Det är syftet med kategoriseringen som måste styra var gränserna mellan egentligen rätt amöbaliknande kategorier slutligen sätts.

Avslutningsvis några ord om den sociala dimension i läroplanens syfte som jag berörde i inledningskapitlet. Det finns inga uttalade tankar hos eleverna om den *tilltro till sin förmåga att spela* och att *fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter* som kursplanen talar om. Dessa sociala sidor av musikalisk kvalitet är inget eleverna självmant tar upp. Däremot finns det mängder av yttranden som handlar om att *i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik*. Det är tydligt i materialet att musik i mångt och mycket är en social, kollektiv kvalitet för ungdomar. Samtalen blir aldrig så engagerade som när gruppens fina samarbete kommer upp på dagordningen. Återigen dyker bilden av ensemblespel som ett åtråvärt och lyckat grupparbete fram. Detta är en viktig faktor att beakta när vi betraktar ensemble som grupplärande, inte primärt som musik.

5.1.5 Sammanfattning kunskapskrav/cirkelogram

Sammantaget kan sägas att det finns en mycket stor överensstämmelse mellan kursplanens kunskapskrav och vad eleverna tar fram som musikalisk kvalitet. Såväl mer individuella instrumentalfärdighetskvaliteter som mer kollektiva samspekskrav återfinns rikligt i elevernas diskussioner. Det enda kunskapskrav som innehållsligt saknas är iakttagelser och tankar kring *personligt musikaliskt uttryck*. Detta är således ett kunskapskrav som lärare särskilt får beakta. Även en viktig aspekt av kunskapskravet att *anpassa sin stämning till helheten*, lyser med sin frånvaro, nämligen hur kamrater eller de själva anpassar sitt spel under själva spelsituationen. Detta är en viktig förmåga för att kunna *utveckla musicerandet*, oavsett om det gäller att bli medveten om vad man själv behöver förbättra eller ska kunna hjälpa en kompis framåt – helt enkelt skapa högre musikalisk kvalitet. Övningsmetoder, förmåga att räkna in och formkänsla i samspeksituationer är exempel på kvalitetsuppfattningar hos eleverna som helt eller delvis saknas i kunskapskraven. I övrigt handlar glappen mellan styrdokument och elevsamtal främst om elevernas brist på begrepp och formuleringförmåga. Ordförvirring mellan puls och takt, luddiga omskrivningar och missförstånd på grund av saknade fackord, behov av att förstå kravformuleringar som timing och byta ackord med flyt är några exempel.

5.2 Cirkelogrammet och musikaliska kvalitetskriterier

Den nya svenska kursplanen för musik sticker ut internationellt sett (Sandberg, R., Heiling, G. & Modin, C., 2005), genom sin tydliga betoning av praktiskt musicerande och ensembleinriktning med afro-amerikansk prägel. Som jag visat ligger den syn som läroplanen har på musikalisk kvalitet väl i fas med elevernas spontana uppfattningar. Hur står deras uppfattningar i relation till internationella kvalitetskriterier eller uppfattningar vid högre musikutbildning? I detta avsnitt gör jag en kort jämförelse mellan cirkelogrammet och kriterielistor och undersökningar jag refererat till i avsnitt 1.9: Dels en australiensisk studie, dels svenska högskolestudenters respektive gymnasielärares kvalitetsuppfattningar.

5.2.1 Jämförelse med internationella kvalitetskriterier

Stanley, Brooker och Gilbert presenterade 2001 en kriterielista, grundad på musikaliska kvalitetsuppfattningar hos professionella examinatore vid australiensiska musikhögskolor (se figur 5.7). Av dessa sju kriterier är

det endast det sista som är utpräglat ensembleinriktat; *Kommunikation med medmusikanter/ förmåga att lyssna och leda*. Jämfört med svenska kursplanens formuleringar är kriteriet väldigt abstrakt. Exakt vad *lyssna* på medmusikanter eller att *leda* dem innebär, skulle behöva

| |
|--|
| Instrumental/vokal kontroll Noggrannhet vad gäller rytm, tonhöjd och artikulation Tonbildning, variation Förståelse av uttryck, stil, musikaliska och strukturella frågor (= Genreförtrogenhet och formkänsla) Trogenhet mot kompositörens text Musikalisk kreativitet, artistisk självständighet, publikkontakt Kommunikation med medmusikanter/ förmåga att lyssna och leda |
|--|

konkretiseras. Kvalitet

som *instrumental kontroll*, *musikalisk kreativitet*, *artistisk självständighet*, *publikkontakt* samt *förståelse av uttryck, stil, musikaliska och strukturella frågor* skulle också kunna tolkas som kriterier för ensemblespel, medan de övriga har en tydlig prägel av individuell färdighetsdrillning i västerländsk konstmusiktradition.

Instrumental kontroll kan anses motsvara de elevyttranden i cirkeln Spelteknik med tillhörande sambandspunkter. Ordet *kontroll* lider av samma abstrakta prägel som *lyssna/leda*, till skillnad från läroplanens mer utvecklade uttryck som *timing*, *fungerande spelteknik* och *passande karaktär*. *Artistisk självständighet* kan tolkas som en variant av personligt musikaliskt uttryck, en aspekt av musikalisk kvalitet som vi redan noterat att eleverna inte tar upp till diskussion. *Publikkontakt* plockades däremot fram som en uttrycklig kvalitet av ungdomarna, medan kursplanerna inte fokuserar på denna kommunikation, utan mer på den interna kommunikationen i gruppen. Många elever är väl medvetna om bådas betydelse:

"om vi vatt på scen så hade vi inte kunnat haft kontakt med varandra på samma sätt riktigt (11:Va menar du?) för då vill man ändå... man vill ju alltid se typ cool ut, för publiken liksom, kolla ut där, WOW-WOW..."

J: *"Hur har man kontakt framåt, samtidigt som man har kontakt mot gruppen, hur gör man de?"*

14: *"Man får ha kontakt via öronen"*

11: *"Ja, exakt, lyssna liksom... kolla på nånting, men fortfarande lyssna"*

Figur 5.7 Musikaliska kvalitetskriterier enligt Stanley, Brooker och Gilbert.

Musikalisk kreativitet är ett stort begrepp som skulle behöva brytas ner för att en jämförelse ska bli meningsfull. Det finns tre kunskapskrav i kursplanen som handlar om musikskapande, men även att experimentera med klanger, dynamik, nya formdelar, som eleverna diskuterar, kan anses vara musikalisk kreativitet. Kvalitetskriteriet *förståelse av uttryck, stil, och strukturella frågor* hittar alla sina motsvarigheter i cirkelogrammet. Ämnen som kommunikation, genreförtrogenhet och form är alla på tapeten i fokussamtalen.

5.2.2 Jämförelse med kvalitetskriterier i högre svensk musikutbildning

I Heilings studie fick svenska musikhögskolestudenter lista faktorer som de fokuserade på i sin musikaliska utveckling när de övat på sitt biinstrument. Han kategoriserade dem i fyra huvudgrupper.

Tekniska kriterier: tonhöjd, intonation, balans, artikulation, dynamik, klang, vibrato, fingersättning, notspel, snabbhet, tempo, rytm, puls
Musikaliskt utförande: uttryck, gestaltning, stilkänsla, variation, planerad improvisation, kommunikation med publik och medmusikanter.
Ergonomiska faktorer: koordination, muskelkontroll, avspänning
Psykologiska faktorer: motivation, självdisciplin, övningsstruktur, självtillit, koncentration.

Figur 5.8 Musikaliska kvalitetskriterier enligt svenska musikhögskolestudenter.

Liksom i föregående kriterielista är den präglad av individuellt, västerländskt musicerande. Den tekniska behärsningen på det enskilda instrumentet dominerar, här kompletterat med ergonomiska faktorer. Dessa är förvisso viktiga förutsättningar för ett bra musikaliskt resultat, men kan knappast betraktas som musikalisk kvalitet i sig. Möjligen kan *koordination* anses falla inom kategorin tekniska kriterier. De kriterier man kan lägga ensembleinriktade tolkningar på, återfinns i gruppen musikaliskt utförande. En del nya begrepp och aspekter på musikalisk kvalitet dyker upp. *Planerad improvisation* finns inte med som kunskapskrav i kursplanen, men däremot som centralt innehåll. Vissa elever pratar om att lägga in solon i låtarna, vilket kan antyda improvisatoriska inslag. Annars är denna form av musikaliskt skapande inget eleverna lyfter fram. Begreppet *gestaltning* är mycket kopplat till framförande av konstmusik och därför svår att jämföra med mina informanternas kvalitetsuppfattningar, men kan jämföras med personligt musikaliskt uttryck som är en ganska vit fläck på elevernas musikaliska karta. *Variation* kan däremot anses vara rikligt representerad i cirkelogrammet i många sambandspunkter mellan olika cirklar, beroende på vad som varierar och i vilket syfte.

Intressantast i listan är kanske de psykologiska faktorerna. Det är tveksamt om saker som *självtillit* och *självdisciplin* kan räknas som musikalisk kvalitet. Precis som ergonomi är de snarare förutsättningar för ett välklingande resultat än musikalisk kvalitet i sig. Däremot finns det en tydlig koppling till syftet i kursplanen som talar om just denna psykosociala dimension. Övriga psykologiska faktorer visar en stor överensstämmelse med vad eleverna själva tar upp som kvalitetsuppfattningar. *Övningsstruktur*, *koncentration* och inte minst *motivation* är aspekter som eleverna ofta tar upp som tecken på musikalisk kvalitet. En egen cirkel handlar om att "Inte ge upp", en niondeklassares synonym till begreppet inre motivation. I cirkeln Övning återkommer diskussioner kring hur man ska öva, även om det ofta är väldigt oreflekterade och otydliga uttalanden. Även självdisciplin och

koncentration på uppgiften tas av fler elever upp som en musikalisk kvalitet. Här kan alltså ses en överensstämmelse mellan niondeklassares och högskolestudenters kvalitetsuppfattningar. Orsaken finns förmodligen att hämta i deras övande roller. Mycket i skolan handlar om att lära in nya färdigheter och detta förhållningssätt till musik blir lätt så överväldigande att de tappar perspektiv på vad som är medel och vad som är mål. Övning glider över till att bli ett mål i sig, en musikalisk kvalitet. En av lärarens viktigaste uppgifter är att ge eleverna effektiva övningsstrategier, men dessa får inte förväxlas med målet – att musicera med kvalitet.

En annan intressant jämförelse är med de kvalitetsuppfattningar musiklärare på gymnasieskolans estetiska program lyfter i Zandéns avhandling. Han gör en analys av gymnasielärarnas fokussamtal och jämför deras uppfattningar med de dåvarande styrdokumentet på gymnasiet. Han konstaterar att initiativrikedom, självständighet och uttrycksfullt musicerande var de vanligaste samtalsämnen, långt från de målkrav som anges i kursplanen för ensemblespel. Uttalandena lider genomgående brist på konkreta exempel och fackspråk. "Det ska låta bra" blir en vanlig truism, men vad det innebär och hur eleverna ska nå dit berörs sällan. Likheten med mina niondeklasselever är slående. Deras brister kan till stor del förklaras av begreppsloshet vilket man får utgå från att inte lärarna lider av. En orsak till lärarnas svepande uttalanden kan istället vara de väldigt öppna frågeställningar Zandéns fokussamtal utgår från som: "Vad lägger ni märke till?", "Vad hör ni?" och "Vad ser ni?". Mer styrande frågor, till exempel utgående från styrdokument eller en bedömningsmatris hade säkerligen gett helt andra resultat. Detta var dock, precis som för min studie, inte avhandlingens syfte.

Zandén för fram egna tolkningar. Lärarnas brist på konkretion verkar enligt honom snarare ha ideologiska skäl. Lärarna tycks ställa sig främmande för att undervisning ska ligga som grund för elevernas utveckling av musikalisk kvalitet inom ensemblespel. Idealsituationen framstår istället som att eleverna lär av varandra utifrån utomstående förebilder i medievärlden. En stereotyp av garagerockaren är tydlig, vilket är i linje med tidigare undersökningar (Bergman, 2009) som ger bilden av en musikundervisning grundad på rockbandideal om informellt lärande, präglad av det Ericsson kallar *förströdd tillägnelse* (Ericsson, 2002). Även om kamrater ska lära från varandra, har dessa tankar rätt lite med kamratbedömning att göra, då läraren helst ska inverka så lite i processen som möjligt. Själva ensembleundervisningen ses i själva verket som det största hindret för elevernas musikaliska utveckling, skolmusiken ställs mot det "riktiga" musicerandet. Samtalen är fyllda med ogrundade antaganden kring elevernas bakgrund. Brister i elevernas musicerande förklaras med ramförutsättningar som inte kan påverkas av elever eller lärare. Spelförmåga är något man har och verkar föga utvecklingsbart. Det klingande resultatet anses påverkas positivt av självförtroende och inre drivkraft, men om hur eleverna kan utveckla detta får de inga ledtrådar. Allt verkar läggas på elevens axlar. I första kapitlet refererade jag till kritiska röster om självbedömning, som ansåg att det kan tolkas som ett sätt att flytta ansvaret för lärandet från skolan till eleven själv. Jag tillbakavisar denna kritik och menar att kamrat- och självbedömning istället ger eleven nödvändiga verktyg för att på allvar kunna hantera sitt eget lärande, en kompass i pedagogikens snårskog. Verkligt kritisk bör man enligt mig istället vara mot de pedagogiska synsätt Zandén visar på, där lärare frånsäger sig mycket av sina möjligheter att påverka elevens utveckling. Istället hänvisar de till yttre faktorer eller eleven själv, utan att ge vägledning hur denne ska hantera sitt lärande. Detta kan med rätta kallas självteknologi (Ericsson, 2001). En parallell är den utveckling mot individualisering och fler hemläxor som varit i Sverige det senaste decenniet och som lämnar elever utan föräldrastöd i sticket, en viktig förklaring till den segregation av studieresultat vi ser idag. Detta står i tydlig kontrast mot elevernas

uppfattningar som ständigt tar upp övningsaspekter, trots att det är uppspelssituationer som är utgångspunkt för samtalen. Det är troligt att det finns en tydlig skiljelinje mellan grundskola och estetiskt gymnasium, både när det gäller elevers och lärares uppfattningar, avseende inställning till skolundervisningens syften och möjligheter.

En annan tolkning Zandén gör, är att bristen på konkretion i lärarnas yttranden beror på ren ovana vid att formulera sig tydligt om musikalisk kvalitet, det finns en tradition av tyst kunskap. Här är parallellen till mina niondeklasselever ännu tydligare. I resultatdelen visade jag att den viktigaste faktorn för att kunna prata på en högre nivå kring musikalisk kvalitet verkar vara just vanan att prata, kombinerad med erfarenhet av att praktisera det man ska prata om. Inte några avancerade tankar, men just därför är det extra intressant varför ingen förändring sker inom skolvärlden. Självklart är det en förutsättning att lärarna först bryter denna tystnad, för att eleverna sedan ska kunna utveckla dessa färdigheter. Jag återkommer jag till detta i kapitel 6.

5.2.3 Sammanfattning musikaliska kvalitetskriterier/cirkeologram

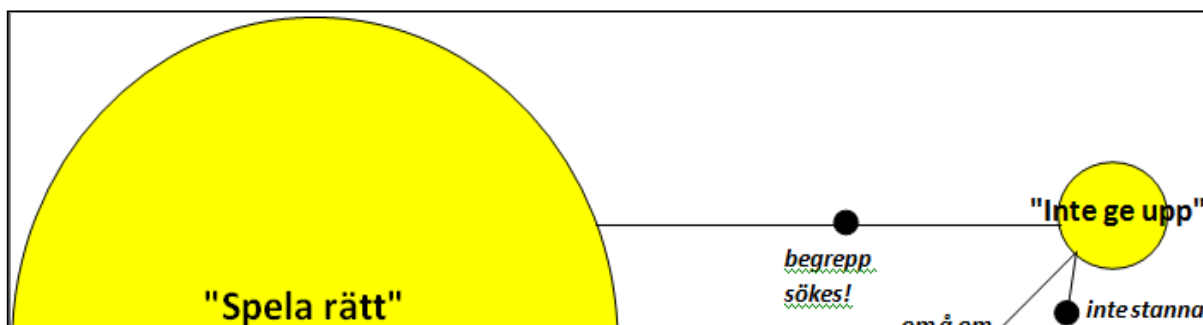
Vid en jämförelse mellan elevernas kvalitetsuppfattningar och den internationella listan med kvalitetskriterier, är det tydligt att många aspekter som eleverna berör saknas i kriterielistan, samtidigt som listans formuleringar ofta är väldigt abstrakta och summariska. Det allra mest iögonfallande är dock skillnaden som skymtar fram i underliggande syn på vad musik är. Listan – och studien den bygger på – verkar tillkommen i en kontext med individuella musikanter, inriktade på teknisk kontroll i en västerländsk musiktradition, något som fortfarande är dominerande i mycket internationell forskning. Detta gäller även jämförelsen med Heilings studie med svenska musikhögskolestudenter. Ett nytt kvalitetsbegrepp dyker upp, nämligen *planerad improvisation*, en aspekt niondeklassarna knappt alls tar fram. Heilings lista innehåller även psykologiska faktorer, som *övningsstruktur*, *koncentration* och *inre motivation*. Det är aspekter som mina informanter, till skillnad från läroplanen, ofta tar upp som tecken på musikalisk kvalitet. De lärare på estetprogrammet som deltagit i Zandéns studie har delvis samma språkliga problem som niondeklassarna i min studie, när det gäller att formulera sig. Det blir ofta luddigt och abstrakt. Initiativrikedom, självständighet och uttrycksfullt musicerande tas upp som viktig kvalitet, uppfattningar som inte delas av varken kursplaner eller niondeklassarna i min studie. En orsak kan vara lärares ovana att bedöma transparent, det finns en tradition av tyst kunskap. En annan tolkning är ideologisk. Lärarna verkar anse att undervisning och lärares pekningar ofta har negativ inverkan på elever och att de ska lära sig själva – men kommer inte med några idéer hur detta ska gå till rent praktiskt.

5.3 Luftballonger, saknade cirklar och beröm

Eleverna delar i stort sett innehållsligt de musikaliska kvalitetsuppfattningar som återfinns i kunskapskraven. Den stora bristen gäller istället oförmågan att språkligt formulera sina kvalitetsuppfattningar. De två gula cirklarna i cirkeologrammet ("Spela rätt" och "Inte ge upp") motsvarar bedömningar som är så otydliga eller dåligt kopplade till det videomaterial eleverna fått lyssna på, att de mer representerar *brist* på beskrivning. Vid sidan om detta problem saknas en del

cirklar, aspekter av musikalisk kvalitet som eleverna inte uppfattar, men som finns med i kunskapskrav eller andra sammanställningar av musikalisk kvalitet. Dessutom finns företeelsen med obefogat eller oreflekterat beröm. Detta avsnitt vill problematisera dessa tre fenomen med hjälp av några teoretiska begrepp jag presenterat i de två första kapitlen.

5.3.1 Få luftballonger att landa



Figur 5.9 Luftballongerna, de gula cirkelarna.

Elevernas formuleringar i de gula cirkelarna är som två svävande ballonger med tunt innehåll, yttranden ofta tagna ur luften. Kategorierna "Spela rätt" och "Inte ge upp" är fyllda av luddiga bedömningar, tomma och innehållslösa fraser, som måste ersättas med substans. Eleverna behöver som variationsteorin lär, hjälp att urskilja kritiska aspekter, de musikaliska kvaliteterna, och få ord att hänga upp dem på. Två färskva begrepp i kursplanen är att *byta ackord med flyt* och att spela med *timing*, nya uttryck som av naturliga skäl knappt finns representerade i elevmaterialet. En elev gjorde ändå ett gott försök att beskriva något som liknar att byta ackord med flyt:

"du vet i piano e de ganska enkelt att man... alltså petar fel... de e bra för de hörs inte om han gör... när han skiftar ackord så låter de, så gör han de snabbt å bra..."

Även om citatet är omständligt, är det ändå ett gott försök till att konkretisera förmågan att byta ackord med flyt: Det gäller att träffa rätt tangenter, inte flera med samma finger och det gäller att vara snabb. Orsaken till att eleverna så ofta uttrycker sig luddigt och allmänt blir vid en läsning alltmer tydlig. Det beror inte på lättja eller slarv, de har helt enkelt inte orden. Här några försök att hitta begreppet ackord:

20: *"Det låter som att han träffar rätt på tonerna..."*

12: *"han tar rätt noter (13: alltså toner), tar rätt tangenter"*

16: *"jag kan alla dom där sakerna A, D, G, C..."*

Ibland är bedömningarna nere på riktigt låg nivå. Kan detta räknas som att byta med visst flyt...?

30: *han vägrar inte spela... alltså han e... med hela tiden...*

Timing är ett mer komplicerat begrepp. I resultatdelen (4.4.4.1) citerade jag två elever som gör goda försök att ringa in begreppets betydelse. Oftast såg det emellertid ut så här:

33: *"dom håller hyfsad e... takt med varandra... båda två..."*

Kan det räknas som att de spelar med, låt oss säga... visst timing?

Läraren behöver konkretisera genom att förklara exakt vad de ska *göra* för att spela med timing eller byta med flyt. I bedömningsstödet för musik bryts begreppet timing ner i aspekter som att kunna

följa en gemensam puls, gemensam rytm och frasering, men även att förstå låtens form. För de flesta grundskoleelever måste detta konkretiseras ytterligare ett steg i klassrummet. Att följa en gemensam puls kan innebära att kolla in kompisarnas fötter och känna att du stampar puls samtidigt. Att följa låtens form kan konkretiseras till att kunna komma in rätt i refrängen utan att läraren skriker "Nu". Eleven i citatet längst upp gav några handgripliga konkretiseringar av förmågan att byta ackord med flyt; det gäller att vara snabb och träffa rätt tangenter. Lägg till att de ska följa ackordföljden på papperet, helst utantill, och samtidigt följa kompisens puls i foten, så börjar eleverna greppa. Men eleverna behöver höra läraren använda de korrekta begreppen samtidigt med konkretiseringarna, så att de kan koppla dem till vad de gör. Om eleverna ska kunna internalisera begreppen i sin förståelsevärld, måste läraren först externalisera dem, lyfta ut dem ur sitt huvud. Lärandet måste göras synligt, för att tala med Hatties terminologi (*Visible learning*, 2007). Att förstå ett begrepp är nämligen något helt annat än att kunna rabbla namnen på svåra ord, då förblir de tomma ballonger. De måste fyllas med begripliga konkretiseringar i kombination med praktiskt spelande. Då har du sakta börjat fylla begreppsballongerna med innehåll. Luftballongerna kan landa.

5.3.2 Saknade cirklar: aspekter som eleverna missar

Tre aspekter på musikalisk kvalitet som saknas i elevernas fokussamtal är att spela med personligt musikaliskt uttryck, improvisation och hur man i en pågående samspelssituation anpassar sitt spelande efter övriga medmusikanter. Personligt musikaliskt uttryck kan för många elever kännas främmande, inte bara att bedömas i, utan också att använda. Vid högre musikutbildning är det en självklar kommunikationsfaktor, oavsett vilken genre man spelar. Så fort eleverna ska musicera inför människor kommer det musikaliska uttrycket och kommunikationen med publiken oundvikligen i fokus. På grundskolan känns detta mer perifert. Många elever tänker inte i första hand på att de ska uppträda, speciellt inte för utomstående. De flesta elever blir obekväma och osäkra även i klassrummet, när de hamnar i andras fokus, samtidigt som de ska spela. Personligt musikaliskt uttryck ska likväl bedömas i årskurs nio. I teorikapitlet tog jag upp de fenomenografiska begreppen vad- och hur-aspekten. Det innebär att en elev först måste få erfarenhet av ett fenomen innan hen kan prata meningsfullt om det. Att få erfarenhet av det kan betyda många saker. Alla elever har utifrån media erfarenhet av artisters uttryck både musikaliskt och kroppsligt, så rent intellektuellt har de en förståelse, en sorts erfarenhet. Den erfarenheten skulle kunna vara nog för att bedöma andras musikaliska uttryck, till exempel vara en öppning mot kamratbedömning: På vilket sätt har kompisarna musicerat så det skapats ett personligt uttryck? Problemet är att sådana bedömningssituationer kan lätt skapa osäkerhet och hämningar. Till skillnad från vid högre utbildning har inte grundskoleelever valt att hamna i en musicerandesituation. Läraren behöver angripa detta med fingertoppskänsla. För att komma åt hur-aspekten när det gäller det *egna* uttrycket måste eleverna få praktisk erfarenhet vad ett personligt uttryck kan betyda när de själva musicerar. Vanligtvis är detta mycket mer okomplicerat med yngre elever som inte är så medvetna om gruppträck och socialt spel. Att tidigt uppmuntra eleverna att våga flippa och släppa loss medan de musicerar och sjunger kan vara ett sätt att ge dem denna erfarenhet. Ett annat sätt är att kontinuerligt skapa motiverande uppspelssituationer för eleverna. Det kan vara så enkelt som att träna på en låt i grupprum en stund och sen spela upp den, kanske till och med för parallellklassen. Det gäller att hitta olika forum: Lucia, hela skolan sjunger, föräldramöten, luftgitarstävling, mimitävling – bara fantasin sätter stopp. Via kamrat- och självbedömning kan varje sådant litet tillfälle

bli en möjlighet att få erfarenhet av och reflektera över personligt musikaliskt uttryck, både vad- och hur-aspekt.

Även improvisation saknas i cirkelegrammet. En banal orsak är att inget improviserande i gängse bemärkelse finns på videoinspelningarna som ligger till grund för samtalen. Men framför allt har eleverna inte någon egen praktisk erfarenhet av improviserande från musiklektionerna mer än indirekt genom musikskapande och lyssningssituationer. De hade med andra ord inte heller här en vad-aspekt kring fenomenet. Det finns heller inget kunskapskrav kring improvisation, däremot återfinns det som ett centralt innehåll. Med andra ord ska läraren låta eleverna prova på det, men inte betygsätta det. Hur ska de då lära sig improvisera när de inte vet hur man improviserar? Menos paradox slår emot oss med full kraft: Hur få kunskap om något som man inte har kunskap om? Det fenomenografiska sättet att lösa problemet är att inse att paradoxen är skenbar. De har förvisso inte stått med ett instrument och hittat på nya melodier till ett givet komp, det många skulle kalla musikalisk improvisation. Detta är emellertid bara en aspekt av fenomenet. Lärande i fenomenografisk mening handlar om att successivt behärska och förstå allt fler aspekter av ett fenomen. Så bara för att eleverna inte har erfarenhet av alla aspekter av improvisation betyder det inte att de är oskrivna blad inom detta område. Vad har då dessa niondeklassare för erfarenheter av improvisation? Jo, de fjantar ihop danser på tonårsrummet, de hittar på dåliga ursäkter när de är försenade och framför allt, de pratar. Med rätta kan förmågan att prata räknas som den yttersta formen av improvisation. Varje gång de talar ger de dig ut på en verbal improvisation, ingen vet i förväg exakt vad som kommer ut ur munnen. Allt detta kan vara avdramatiserande utgångspunkter för att närma sig ett fenomen som improvisation. Det de behöver göra är att erövra erfarenhet av ytterligare en aspekt: att improvisera musikaliskt. Istället för att skapa konstlade kunskapsklyftor mellan att kunna eller inte kunna, bygger man vidare på de erfarenheter eleverna redan har av fenomenet: Kopplingen mellan det engelska improve, att förbättra, och att improvisera är ett annat fruktbart sätt att se på fenomenet i musiksalen. Det gäller inte att hitta på något helt nytt, något helt eget. Det handlar bara om att förbättra musiken lite, variera den.

När det gäller kravet att kunna *anpassa sin stämman efter helheten* är inte problemet brist på erfarenhet av fenomenet. Eleverna anpassar sig både medvetet och omedvetet efter varandra hela tiden under musicerandet. De har också lätt att formulera denna kvalitet i allmänna termer som att synka, följa varandra och lyssna in sig på kompisar. Däremot har de svårt att urskilja konkreta situationer på videoinspelningarna där de kan peka på exakt hur denna förmåga visar sig. Det verkar som att anpassa sig är något som de bara gör, de lever, som fenomenologer uttrycker det, i världen. Det är svårt att distansera sig från ensemblesituationen och verkligen beskriva exakt vad man gör. Två lysande undantag finns det exempel på i materialet. En elev beskriver hur hon tänker när hon kommit fel i ackordföljden:

"när jag kommer av mej så måste jag, så ska jag inte spela ackordet som precis varit, utan gå till de som ska komma"

En annan beskriver vilken nytta hon har av basisten för att kunna hålla jämnt tempo i sitt trumkomp:
 20: *"Hennes sån "dodu" (sjunger punkterad basrytm) den hjälper mig med min sån (stampar bastrummerytm) med min fot... alltså om jag börjar spela för fort så typ känner jag att de liksom, då hänger den inte med hennes sån 'dodu'"*

Den springande punkten handlar som variationsteorin lär, om att kunna urskilja de kritiska

aspekterna. Det har dessa två elever gjort och kan därför relativt tydligt förklara vad som konkret händer när de anpassar sitt spelande efter kamraterna.

5.3.3 Berömmets orsaker

I avsnitt 4.8 beskrivs de olika typer av beröm som kommer fram i materialet. Beröm ska i detta sammanhang tolkas som obefogat positiva bedömningar, uppskattande yttranden som inte har någon koppling till det som syns och hörs på videoinspelningarna. Beröm kan annars på många sätt vara effektiv feedback som skapar motivation och lärande hos elever, men då krävs två saker: Berömmet ska beskriva prestationen, inte personen och den ska ha verklighetsförankring. Det beröm detta avsnitt handlar om saknar detta. Varför övergår då eleverna med jämna mellanrum till att berömma istället för att bedöma? Här följer tre förklaringsmodeller.

Fel återkopplingsnivå

I avsnitt 1.6.2 delar jag upp återkoppling på fyra nivåer: person-, uppgifts-, processnivå och metakognitiv nivå. På personnivå riktar bedömningen in sig på vem personen är, inte vad den gör:

"Jag tycker hon e fullärd"

Eleven, i detta fall en gitarrist, är fullärd, yttrandet handlar inte om vad eleven gör på gitarren som är så bra. Sådana bedömningar blir alltid abstrakta och subjektiva, svåra att bemöta. De är mycket värderande och summativa av sin natur. Som utgångspunkt för lärande bedömning är de helt meningslösa. Det blir bara en polarisering om eleven är eller inte är något, ett dualistisk tänkande om lärande. För att kunna använda bedömningar i lärande syfte, till exempel kamrat- och självbedömning, behöver de uttryckas som handlingar, vad eleven gör. Genom att jag som samtalsledare hela tiden formulerade frågor efter vad folk gör på videon, hittar man förhållandevis få bedömningar på personnivå. En annan orsak till att bedömningar hamnar på personnivå kan vara att det blir fixering kring just personen. Vid fokussamtalen var jag noga med att hålla regeln att inte prata om du, utan om vad *gitarristen* eller *han/hon* gör – just för att komma från personfixeringen. Detta hade många elever svårt att hålla. I klass har jag märkt att träning efterhand gör det lättare att hålla distans till egna och andras prestationer. Resultatet blir färre och färre bedömningar på personnivå, och därmed också mindre meningslöst beröm. Dessa metodknep, tillsammans med att medvetandegöra eleverna på skillnaden mellan person och prestation, kan vara framkomliga vägar för att undvika denna form av beröm.

Ersättning för bristande erfarenhet och språk

Elevbedömningarna i kvalitetskategori 3 ligger på uppgiftsnivå, de handlar om vad eleverna gör. Däremot överensstämmer de inte med vad som verkligen sker vid ensemblespelet. Varför hittar elever på saker att säga – och är det verkligen så att de hittar på? En förklaringsmodell kan vara att beröm blir en ersättning för vettig återkoppling, i brist på erfarenhet och språk. Detta blir speciellt tydligt när eleverna ska ge feedforward, bedöma vad som kan bli bättre. För detta krävs två saker, musikalisk erfarenhet av vad som kan utvecklas och en språklig förmåga att formulera sig. Fenomenografin hävdar att vi måste ha erfarenhet av fenomenet (vad-aspekten) för att kunna yttra oss meningsfullt om det. Variationsteoretikern säger dessutom att vi måste kunna urskilja variation inom ett fenomen för att kunna uppfatta det. När det gäller språkförmågan har jag tidigare intagit ett sociokulturellt perspektiv som säger, att det vi inte har ord för kan vi inte tänka tankar kring.

Mina resultat stämmer väl överens med dessa två resonemang. Två faktorer i studien sticker ut som höjer elevbedömningarnas kvalitet: Att eleverna har bra musikbetyg och att de är muntligt aktiva. Med andra ord elever som har erfarenhet av ensemblespel/variation av olika musikalisk kvalitet och som är vana att formulera sig språkligt kring saker. Elever som har både vad- och hur-aspekt angående ensemblespel. De elever som saknar både erfarenhet och fackord för att uttrycka sig väljer – istället för en misslyckad bedömning – att berömma. Hur ska då elever kunna ge feedforward om kvalitet som de inte vet något om? Ett sätt att bryta detta är att ge dem kvalitetsformuleringar i matriser och komplettera det med klingande exempel hur olika nivåer kan låta. Det ger dem en förståelse för vad olika kvalitetsnivåer kan innebära, även om de själva inte behärskar dem. Samtidigt får de begrepp och ett fackspråk att uttrycka sig på genom matrisen och de diskussioner som kan utgå från den. Om bedömningssituationer i musiksalen ständigt bara är muntliga, utan stöd i matriser eller exempel är risken stor att eleverna varken utvecklar musikalisk förståelse eller språklig förmåga att ge omdömen kring ensemblespel. Vid fokussamtalen hade jag inga matriser. Istället använde jag mig av metoden att hela tiden ställa följdfrågor, för att tvinga fram konkretiseringar och inte nöja mig med allmänt svepande beröm.

Musiksalen som social diskurs

En sociokulturell förklaring är att beröm utan verklighetsförankring ska tolkas diskursivt, man måste lyssna på *varför* de säger något, inte *vad*. Yttrandena säger mer om gruppdynamiken och eleven än om de musikaliska prestationerna som de utgör sig för att bedöma. Redan i resultatkapitlet lyfte jag fram några möjliga diskursiva tolkningsförslag. Homogena grupper som kompisgäng eller kill/tjejgrupper vill helst inte ifrågasätta varandras uttalanden. I sådana konstellationer är upprätthållandet av relationer det viktigaste, inte kunskapande. Att hålla med – eller berömma kompisar – blir betydligt viktigare än att diskutera och säga emot. Ju starkare relationer det finns att upprätthålla, desto större motstånd till att bryta sociala samtalsregler. Det blir katastrofalt för det professionella samtalet för att tala med Zandéns begrepp. För att ett verkligt kunskapande samtal ska komma till stånd, krävs att eleverna vågar säga emot varandra, ha olika åsikter. Detta är svårt nog med läraren som samtalsledare, hur är det inte i en övningsituation i ett grupprum? En av grupperna tyckte ändå att de kommit en bit på vägen och såg detta som en musikalisk kvalitet i sig:

18: "men jag tycker ändå tidigare vi har varit duktiga på... i början att säga till om nåt inte låter bra eller om nåt går för fort eller nåt går för långsamt, så har vi sagt till dom andra i gruppen"

För många elever handlar alltså inte bedömning i främsta hand om att ha något att säga, inte ens om att kunna formulera sin bedömning språkligt. Det handlar om att våga. Sen kan motståndet komma från grupstryck, situationen eller ovanan att tala. Läraren kan motarbeta dessa negativa diskurser på flera plan. Ett organisatoriskt sätt är att undvika kompisgrupper och homogena ensembler, oavsett om det gäller kön eller kunskapsnivå. Ett annat sätt är att medvetandegöra eleverna genom att förklara skillnaden mellan professionella samtal och vanliga relationssamtal, att vara tydlig med att det är nya spelregler som gäller. Vid diskussioner är det sen viktigt att uppmuntra mod. Elever som vågar säga emot ska premieras och uppmuntras, så att de kan bli förebilder för osäkrare kompisar. Slutligen är det viktigt att läraren själv förebildar genom att kunna ta emot kritiska frågor från elever på ett positivt och konstruktivt sätt. Det är också viktigt att inte ge enkla sanningar och svar, utan problematisera och ta för givet att man kan tycka olika.

KAPITEL 6

KONSEKVENSER

Föregående kapitel har gett svar på min första metafråga: *Var står eleverna när det gäller kamrat- och självbedömning i musikämnet?* och kan betraktas som *feedback* på mina undersökningsresultat. Detta kapitel kommer först att handla om min andra metafråga:

Vart är vi på väg, vad är målen med kamrat- och självbedömning? – en typ av feedup.

Därefter analyseras vilka verktyg som kan användas framöver för att nå dessa mål med kamrat- och självbedömning i musikämnet, en sorts *feedforward*, och ett svar på den tredje metafrågan:

Hur kommer vi vidare mot dessa mål?

6.1 Andra metafrågan: Vart är vi på väg?

För att kunna hitta vägar framåt för musklärare att arbeta med lärande bedömning, krävs att vi först svarar på frågan vart vi överhuvudtaget vill komma med kamrat- och självbedömning. Vad är målen med det, vad är feedup? I detta avsnitt vill jag ge olika perspektiv på detta, dels utifrån forskning, dels utifrån egna lärar- och lärarutbildar erfarenheter.

6.1.1 Kamrat- och självbedömning som mål i sig

Enligt den nya kursplanen i musik ska grundskoleelever både kunna *ge omdömen om eget och andras musicerande* och *ge förslag som kan utveckla det musikaliska arbetet*. Vanligtvis diskuteras kamrat- och självbedömning som ett medel för att förbättra olika förmågor och färdigheter, men här är två kunskapskrav där kamrat- och självbedömning är själva målet – eller om man så vill, är en musikalisk kvalitet i sig. Det ställer nya krav på lärare, undervisningsmetodik och bedömning. Hur lägger läraren upp lektioner så att eleven får riklig träning i att ge omdömen? Hur får de öva sig i att utveckla det musikaliska arbetet? Därtill kommer frågan hur du som lärare bedömer elevernas prestationer i detta. Efter vilka kriterier då? Gäller det att vara så överens med lärarens bedömning som möjligt, eller? Diskussionen hamnar återigen på metanivå: Hur lär vi eleverna en lärandestrategi? Efter vilka kriterier ska vi mäta hur väl en elev behärskar denna lärandestrategi?

En första enkel utgångspunkt är att våga prova. Eleverna måste kontinuerligt ges möjlighet att ge omdömen. Hur och om vad är ofrånkomliga följdfrågor, men det viktigaste är att komma igång, för detta är mycket oprövad mark för de flesta lärare. En andra utgångspunkt är att om läraren själv inte förebildar i att ge omdömen kommer eleverna inte lyckas. Läraren måste lämna traditionen av tyst kunskap, lyfta på locket av halvt medvetna värderingar och praktisera transparent bedömning. Bedömningar som verbaliseras, muntligt i klassrummet, skriftligt i bedömningsmatriser. Först då kan eleverna få syn på dem och få förståelse för vad *ge omdömen om* eller *utveckla musicerandet* kan innebära. En tredje utgångspunkt är att lärare själva måste få träning och fortbildning i metoder för att använda kamrat- och självbedömning. De behöver också mängder av tillfällen att diskutera rimliga kriterier med kollegor för hur elevens förmåga till kamrat- och självbedömning ska bedömas.

Det borde också vara en självklarhet att alla studenter har fått insikt i dessa frågor redan på sin musiklärarutbildning. Det finns alltså mycket att ta tag i, både på elev-, lärar- och fortbildningsnivå.

6.1.2 Kamrat- och självbedömning som katalysator

Min studie med några halvtimmessamtal visar hur många av elevernas förmågor som kommer till användning bara genom att låta dem diskutera en enkel treminutersinspelning. Trettio minuters samtal är både träning i och dokumentation av (speciellt om samtalet spelas in) hur de behärskar ett stort antal kunskapskrav.

Självklart ger de *omdömen om eget och andras musicerande och förslag som kan utveckla det musikaliska arbetet*, i fokus är hela tiden också att *uppmärksamma vad som sker i musicerandet på videon*. Med riktade frågor får du lätt igång ett samtal kring att *urskilja och jämföra olika genrens musikaliska karaktärsdrag och urskilja olika instrument och beskriva deras funktion*. Får de ge förbättringsförslag om att *utveckla musicerandet* är steget inte långt till kunskapskravet att *bearbeta och tolka musiken till ett personligt musikaliskt uttryck*: Hur kan ni förändra låten, göra den till er egen (De flesta elever känner till coverprogrammet "Så mycket bättre")? Tänker man dessutom framföra den inför klassen eller större publik, behöver de tänka på det fysiska uttrycket och kravet på hur det *samspekar med det musikaliska uttrycket*. Tidigare har konstaterats att eleverna är osäkra på att urskilja och formulera hur man kan (eller inte kan) *anpassa sin stämning till helheten*.

Videoinspelning är en alldeles utmärkt metod att träna eleverna i just detta. Läraren kan stanna inspelningen och peka på väsentligheter, visa eleverna på kritiska aspekter. Frånsett dessa samspejsperspektiv kan ensemblespel bli en spännande utgångspunkt och motivation för att utveckla enskilda instrumentfärdigheter. Detta är ju ensemblespelets fantastiska natur. Trots sin extremt kollektivt konjunktiva prägel, så kan varje individuell insats bedömas parallellt – åtminstone om du gjort en inspelning med hyfsad teknisk kvalitet.

Sammantaget tycks kamrat- och självbedömning i ensemblespel kunna fungera som en verklig katalysator när det gäller att producera bedömningsunderlag, samtidigt som eleverna får träna en massa olika förmågor. Detta bara utifrån några enkla inspelningar. Rent praktiskt inga större bestyr, men däremot krävs en lärare som har kunskap och insikt om hur man hanterar sådana lärandesituationer. En halvtimmes samtal kan med fel metodik bli en stökig historia utan kunskapsvärde, men med kränkta elever och trött lärare som resultat. I avsnittet gruppdynamik tar jag upp några fenomen att ta hänsyn till vid samtalen. En muntligt aktiv och musikaliskt framåt elev kan vara en strålande förebild vid dessa samtal, där osäkrare elever härmar efter och lär sig under samtalets gång. I en annan grupp verkar istället effekten bli att tysta elever blir ännu tystare när en ledarelev tar över för mycket. Skillnaden är troligen hur läraren bemöter och riktar ledarens muntliga och musikaliska förmågor. Om läraren använder ledarens svar till att bejaka elevens ego, kommer snabbt kamraterna agera statister. Samtalet kan långa stunder bli en dialog mellan läraren och den "duktige" eleven. De övrigas aktivitet och lärande avstannar, oftast också motivation och koncentration. Använder läraren istället svaren som medvetna förebilder, riktade till kamraterna att imitera, fattar de snabbt galoppen. Lärarens gillande är alltid eftertraktat. Märker eleverna att läraren uppskattar när de tar efter positiva mönster hos kompisar som kommit längre, börjar de strax härma som Pavlovska hundar. Givetvis kan sådana samtal föras vid vanliga samspelessituationer mitt under lektioner, korta som längre. Genom att hela tiden synliggöra elevens förmågor, muntliga som

musikaliska, skapar läraren en medvetenhet hos eleverna om musikalisk kvalitet i olika aspekter. En annan erfarenhet från mina fokussamtal är att det kan vara viktigt som lärare att hantera vissa negativa ledartyper. Muntligt starka elever som styr in samtalet mot person istället för prestation eller som ständigt kommer med ofokuserade uttalanden får till exempel inte få för stort inflytande och talutrymme.

6.1.3 Kamrat- och självbedömning som motiverande målbild

I teorikapitlet tog jag upp det fenomenologiska begreppsparat "för-att-motiv", som vill åstadkomma något önskvärt i framtiden och "därför-att-motiv" som grundas på något man erfarit tidigare. Skolan arbetar av tradition med för-att-motiv, där bra provresultat, fina betyg, musikerkarriär eller välbetalda jobb hägrar i en fjärran framtid. Mycket forskning tyder på att därför-att-motiv är både starkare och effektivare morötter. En kompis som kan något åtråvärt, en vuxen förebild som nått sina drömmar är för många människor en större drivkraft. Det är sen länge ett välkänt fenomen inom idrottsvärlden att en idrottare som spränger en drömgräns öppnar mentala spärrar för konkurrenter, som plötsligt ser att det är möjligt att prestera bättre. 100 meter under 10 sekunder ansågs länge omöjligt, idag är det närmast ett krav för att nå en mästerskapsfinal. Idrotten är mycket fokuserad på kvantitativa resultat, i klassrummet mäts vanligen kvalitativa skillnader, men även sådana prestationer kan fungera som mentala språngbrädor för kompisar. Jag har många gånger upplevt hur en elev som plötsligt vågat sig upp på scen och göra sitt bästa blir idol över en dag och får massor av efterföljare. Första gången jag ordnade ett luciatåg satsade jag på att få med några coola killar. Det blev succé direkt och efter det var det aldrig några problem på den skolan att få killar till luciatågen. I musiksalen kan det räcka att en kompis får till ett nytt trumkomp, så klarar plötsligt halva klassen det. Många gånger är det bara ett mentalt språng, ingen ny förmåga de erövrar. Däremot en *tro* på sin egen förmåga: Kan hon, så kan jag! En viktig uppgift för lärare är att skapa sådana situationer, där elever kan bli inspirationskällor för kamrater. Ett sätt att få syn på vad de andra i musiksalen kan är att jobba med kamratbedömning. Genom att uppmärksamma och sätta ord på vad kompisar kan, blir andra medvetna om vad som är möjligt att kunna. Detta gäller som jag redan varit inne på, även muntliga förmågor. När fokussamtalen kretsade kring spelteknik och vad som kunde utvecklas var eleverna som mest språkligt tafatta. En anledning är att just här vimlar det av specialbegrepp. Att veta vad barré eller picking är, kan till exempel vara praktiskt när man vill prata gitarrspel:

"kanske skulle kört... inte alla på en gång, alltså bryta upp de å inte köra... alla strängar på en gång, du skulle delat upp dom å spelat en i taget."

"ja, typ picking alltså. Delat upp de lite i början å slutet då, skapa lite lugnare..."

Den första eleven behöver en lång stund för att omskriva det som kompisen konstaterar med ett ord: picking. Därefter går han istället vidare och förklarar varför det skulle vara bra att spela så. Om läraren uppmärksammar begreppen och deras betydelse och samtidigt förklarar det praktiska med att kunna såna begrepp, blir kamraten en språklig förebild för de andra. Kan dessutom kompisens samtidigt spela det, blir han även en musikalisk förebild, ett därför-att-motiv för intresserade kompisar i salen. Här ytterligare ett exempel på när en kompis med större begreppsörråd hjälper till i samtalet:

J: "e de för att de e långfingret med då också...?"

21: "Ja, de e de, de e svårt att trycka in..."

24: "Att kunna barre´alltså..."

Som jag konstaterade i resultatdelen var luddiga formuleringar överrepresenterade i början av samtalen. Det är alltså tydligt att de efter hand som fokussamtalen fortskred lärde sig av mer välformulerade kamrater. Här finns en tydlig resurs att jobba med: de kvalitetskillnader som finns mellan eleverna kan göra att de får syn på olika aspekter av musikalisk kvalitet som finns att lära sig.

Men målbilder behöver inte vara att bli lika duktig som en kamrat. Det kan vara en inre dröm eller en spännande formulering. I sin bok Vygotskij i praktiken pekar Leif Strandberg på hur avgörande det är att ge eleverna konkreta och tydliga målbilder, det som jag kallat feedup. Läroplanens torra, ofta abstrakta kunskapskrav duger inte. Det måste läggas stor vikt vid att formulera begripliga och eggande kriterier som motiverar eleven att utvecklas, "något som är huvudet högre" (Strandberg, 2006, s.147). En kollega formulerade MVG-kriteriet i gitarrspel som att övertygande kunna lira och sjunga en treackordslåt vid lägerelden, något som uppfattades som mycket åtråvärt och eggande av många. Fyller du en matris med såna konkreta och eftersträvaransvärda formuleringar, skapar du goda förutsättningar för att kunna höja elevers motivation – och självbedömningsförmåga. Vid instrumentfärdigheter har jag ibland stationssystem där de får bedöma sig efter en matris som är kopplad till speluppgifter i en låt. Efter ett tag får de välja några egna färdighetsmål i matrisen som de vill fixa och sen fokusera på de uppgifterna. Jag upplever att de blir mycket mer motiverade när de själva får sätta sina egna mål, dessutom tvingas de använda fackbegrepp när de formulerar dem. Detta förutsätter emellertid att de fått tid att jobba med olika speluppgifter så de förstår vad det finns att kunna, det vill säga fått erfarenhet, vad-aspekten.

6.1.4 Kamrat- och självbedömning enligt eleverna

Som läsaren förstått av uppsatstextens inledning har jag själv arbetat med kamrat- och självbedömning under en längre tid. Med jämna mellanrum har jag låtit elever reflektera över vad de tycker att det ger dem. Här är ett axplock autentiska citat av niondeklassare, bland dem en del från informanterna, som visar hur de tänker kring kamrat- och självbedömning. Inom parantes har forskaren Johan skrivit ett nyckelord hur citaten kan tolkas. Läraren Johan är bara lycklig.

"Du blir mer engagerad av att själv kunna hitta bra saker och saker att utveckla än att få en färdig stämpel av läraren" (= *inre motivation*)

"Du kan påverka ditt resultat. När du själv ser brister kan du utifrån det arbeta vidare med en uppgift tills du är nöjd, inte bara visa upp och hoppas att det gått bra" (= *lärande bedömning, ej summativ*)

"Du förstår hur läraren tänker vid bedömning och förstår varför du får ett betyg" (= *internalisering*)

"Du lär dig känna igen vad som är bra kvalitet och inte vara för snäll/hård mot dig själv i bedömningen" (= *automaieutik*)

"Du lär dig självständighet för livet, efter skolan har du inga lärare som berättar hur det gått" (= *metakognitivt kapital*)

6.2 Tredje metafrågan: Hur kommer vi vidare?

I denna del av kapitlet vill jag visa på några möjliga vägar att gå för att utveckla kamrat- och självbedömning i ensemblespel. Jag koncentrerar mig på tre verktyg som i mina ögon kan vara särskilt effektiva: Dialog, matriser och variationsteorins syn på lärande.

6.2.1 Från tyst kunskap till fackspråk: Dialogen som verktyg

Det går en tydlig skiljelinje i formuleringsförmåga mellan de elever som är muntligt aktiva och de som är osäkra talare. Vanan att uttrycka sig verkar delvis generell; pratar man på kemitimmen, är man även bra på att formulera sig på musiken. Samtidigt har elever med G i musikbetyg betydligt svårare än elever med MVG att urskilja olika musikaliska kvaliteter. Det finns forskning som tyder på att nybörjare, oavsett ämnesområde, har svårt att skilja olika kvaliteter åt (Jönsson, Mattheos, Svingby & Attström, 2007) De måste få hjälp med detta av lärare eller längre komna kamrater. Är eleverna osäkra både innehållsligt och muntligt är det extra viktigt att läraren öppnar möjligheter för att de ska erövra verktygen. Läraren behöver lyfta fram dialogen. Först en rekapitulation om begreppsbrist och verbalisering.

6.2.1.1 Erövra begrepp

Ett centralt problem för eleverna har visat sig vara brist på begrepp. De saknar ord eller blandar betydelser av ord. Det handlar inte om något avancerat fackspråk, utan verkligt grundläggande musiktermer som är nödvändiga för att kunna prata musikalisk kvalitet och kunna ge omdömen. De blandar puls och takt, högt och starkt, not, ton och ackord. I kunskapskraven för musik finns inget om att kunna, eller kunna använda, centrala begrepp. I centrala innehållet återfinns en del av dessa begrepp, vilket innebär att läraren ska ta upp dem i sin undervisning. De ska vara "byggstenar för att musicera" (Skolverket, 2011, s 102), men hur och med vilka krav på elevernas kunnande är oklart. En slöjdlärare kan inte acceptera ett elevspråk som att vilja ha "en bankare så de kan slå såna spetsiga saker i träet". I deras kursplan ska läraren uttryckligen gå igenom "handverktyg och redskap, hur de benämns och hur de används" (Skolverket, 2011, s 215). NO- ämnena har kunskapskrav som specifikt handlar om begrepp. Eleven ska till exempel förklara och visa på fysikaliska samband med "användning av fysikens begrepp" på olika nivåer (Skolverket, 2011, s 136). Att detta inte återfinns i musikämnet är olyckligt, speciellt i ljuset av att nya kunskapskrav införts på att eleven ska kunna ge omdömen och förslag om att utveckla musicerandet. Det kan tyckas som att krav införts, utan att vara tydlig med hur de ska få redskapen att uppnå dem.

Vari ligger då de största problemen med denna begreppsbrist? I resultatdelen kom några aspekter fram. För det första skapar det tydliga missförstånd i samtalen. I resultatdelen finns flera citat som visar hur elever pratar förbi varandra eller inte alls förstår vad den andra menar, eftersom de måste uttrycka sig med långa omskrivningar, i brist på rätt ord. Ett kanske ännu större problem är när de tror att de förstår, men inte gör det, som om läraren ber dem sjunga högre. Några försöker hitta ett ljusare läge, medan några klämmer i mer. Vad menade läraren? När någon säger att det var i takt, kan det betyda en uppsjö av saker: Att kompisen var på rätt ställe, hade rätt tempo, var i puls med de andra. Rent definitionsmässigt skulle det snarast handla om att känna var ettan och därmed betoningarna ligger. Det tillhör undantagen att en sådan betydelse kan tolkas utifrån elevernas uttalanden om att vara i takt.

En grund till problemet som jag tagit upp är de två samtalsdiskurser som krockar i klassrummet, den vardagliga betydelsen och den fackspråkliga. Höja volymen på mobilen har gjort *högre* synonymt med *starkare*, de vardagliga vara/gå i takt har smugit sig in som ett virus i musikaliska begrepp som

puls, tempo och rytm. En till synes enkel lösning på detta skulle vara att ge eleverna tydliga definitioner på begreppen så de kan skilja dem åt, från varandra och från deras vardagliga betydelser. Exempelvis definierar Nationalencyklopedin takt som "enhet för tidsliga regelbundenheter i musiken". Min egen musiklärare gjorde så på 70-talet. Jag minns fortfarande provet där vi fick två poäng för varje ordagrant återgiven definition från lärarens blåstencil. Missade du ett ord blev det poängavdrag. Att ingen förstod ett ord av definitionerna, än mindre kunde koppla det till verkligt musicerande, var det ingen som andades något om. Inte ens alla vi som spelade på fritiden och hade en musikalisk förståelse av fenomenet. Det är skälet till att jag anser att sådana metoder är meningslösa. Det är inte definitioner som skapar förståelsen för begreppet. Det är förklaringar kopplade till direkta tillämpningar i praktiskt musicerande, som skapar förståelse. En tydlig uppfattning av ett begrepp får eleverna först när de "gör" begreppen i musicerande, samtidigt som de får en tydlig förklaring på vad det innebär – och inte innebär. Det senare är enligt variationsteorin en mycket viktig detalj. För att få en tydlig uppfattning om ett begrepps yttre ramar är det nödvändigt att förstå vad det inte betecknar, till exempel att takt inte har något med tempo att göra. Missförstånden beror på bristande användning, inte bristande definitioner. Språkdiskursen utanför musiksalen tränger sig ständigt på, det är upp till läraren att anlägga moteld. Det görs genom att kontinuerligt och övertydligt nämna begrepp i samband med musicerande och att vara konsekvent i sitt eget språkbruk.

Som motpol till detta resonemang finns det både inom skolan och forskningen en lång tradition att vilja särskilja teoretisk kunskap och praktiskt musicerande. Ännu idag översvämmas sajter som lektion.se med tips om hur man kan utforma prov på teoretiska begrepp, gärna med färgglada, lustiga illustrationer från clipart. I avsnitt 1.9.3 refererade jag till forskning som pläderar för att skilja förståelse från hantverksförmågan (Swanwick & Cavalieri Franca, 1999). De har precis som min studie visar, kommit fram till att elevers musikaliska förståelse för ensemblespel bland annat är beroende av hur väl de behärskar instrument och genre, men har åsikten att det är förståelsen som ska premieras och att det är viktigt att hitta sätt att skilja dessa förmågor åt. Att färdigheter i instrument och muntlig förmåga går hand i hand med musikalisk förståelse är i mina ögon ytterligare ett skäl till att se teori och praktik som en helhet, inte ett skäl till åtskiljande. Teori och praktiskt musicerande får enligt mig aldrig särskiljas i musiksalen. Det skapar ingen teoretisk kunskap i verklig bemärkelse, bara ordrabblande, och eleverna får aldrig de verktyg de behöver för att sätta ord på sitt musicerande.

Det största problemet med begreppsbrist är emellertid inte missförstånd. I inledningskapitlet citerade jag Myrdal, där han hävdar att det vi inte har ord för kan vi inte föreställa oss. Språket begränsar vår tankeförmåga. Elevernas brist på begrepp begränsar alltså handgripligen deras förmåga att uppfatta musikaliska kvaliteter eller nivåskillnader i kvalitet. Genom att de inte har ord för dem, kan de inte urskilja dem. Speciellt när det gäller att ge feedback till sig själv eller kamrater krävs en begreppsåda att plocka ur. För osäkra elever blir lärarens frågor om vad som kan utvecklas meningslösa, de har ingen låda att hämta svar från. Matriser kan vara en sådan låda, full med språkliga formuleringar av förmågor på olika kvalitetsnivåer som alla, elever som lärare, kan ösa ur. De kan också vara en grund för en muntlig dialog i klassrummet.

Ett annat perspektiv på begreppsbrist är begreppen knowhow och kompetens. Heiling (2010) menar att en musiker med kompetens kan verbalisera och reflektera över sitt kunnande, till skillnad från en med knowhow. Kompetensen sitter alltså i den språkliga och därmed tankemässiga aspekten av

musikalisk förmåga. Den är i sin tur avgörande för att eleven medvetet ska kunna utvecklas eller reflektera över sitt musicerande, exempelvis genom kamrat- och självbedömning.

Vilka är då de viktigaste begreppen att uppmärksamma? Förutom de begreppspar jag analyserat ovan, tog jag fram två förmågor i avsnittet om saknade cirklar, nämligen personligt musikaliskt uttryck och att kontinuerligt anpassa sin stämma till andra. Utöver dem finns det all anledning att lyfta klang, dynamik och form, kategorier eleverna uppfattar som musikalisk kvalitet, men inte riktigt har ord för. Centralt är också begreppet timing som så tydligt genomsyrar instrumentfärdigheternas kunskapskrav, men som i Skolverkets bedömningsstöd även lyfts fram i ensemblespel (2011). Som jag tidigare visat har många elever förmågan att uppfatta de flesta aspekter av begreppet timing, men genom att uppmärksamma det ur olika perspektiv vid ensemblemusicerande kan läraren ge eleverna ord att verbalisera begreppet.

6.2.1.2 Verbalisera kunnandet

Redan Adorno slog fast att "Verbaliseringen av den musikaliska upplevelsen stöter på oöverstigliga hinder hos de flesta, eftersom de inte behärskar den tekniska terminologin" (Adorno, 1976. s. 13). Finns det våningar i helvetet, kan man kunna detta olika bra? Ja, så länge man inte lever i en dualistisk världsbild, där man kan eller inte kan, så finns det naturligtvis olika nivåer också i förmågan att kunna verbalisera ett musikkunnande. Ett fenomenografiskt sätt att förklara hur lärande går till är att se det som eleven behärskar ständigt nya lager av aspekter på ett fenomen. Det är tydligt i elevbedömningarna hur dessa stegvis utvecklas i nya, alltmer avancerade lager: från allmänna uttalanden om personen till välformulerade yttranden om prestationen.

En modell kan vara att beskriva bedömningar i fem lager:

1. Eleven bedömer vad någon *är* (personen)
2. Eleven bedömer vad någon *gör* (prestationen): Bedömningen är väldigt allmän och otydlig
3. Eleven *konkretiserar*: Bedömningen avgränsas till något specifikt som presterats
4. Eleven *använder begrepp*: Begrepp gör bedömningen tydlig, även för en som inte har observerat prestationen.
5. Eleven *formulerar sig* språkligt: Bedömningen är tydlig, inte bara innehållsligt, utan även språkligt

I mitt datamaterial finns många citat att hämta som exempel på dessa olika lager. Här följer ett par på varje lagernivå när det gäller att prata om trumbegreppet fill-in.

1. Eleven bedömer personen, inte prestationen:

18: *"utan henne hade det varit total katastrof"*

10: *"Det känns som att han e lite osäker"*

2. Eleven bedömer vad trummisen gör, men mycket otydligt:

12: *"jamen hon tar rätt 'dukuduku'.. . rätt rytm, rätt takt"*

11: *"alltså den ska va på rätt ställe å att den ska va i rätt takt liksom"*

3. Eleven börjar konkretisera, men begreppen saknas fortfarande:

30: *"den här när du går från vers till refräng när dom trummorna emellan när de kommer exakt och... hur snabbt de ska gå..."*

33: *"hon kan göra överförningen från va heter de versen till refrängen"*

4-5: Begreppen används riktigt och, åtminstone delvis, språkligt tydligt:

14: *"när hon gör fill-inen så vet man att de börjar om, alla ackord börjar om igen, så de e enkelt om man tappar bort sej... tack vare henne"*

1: *"veta exakt var man ska lägga crash"*

Visar dessa citat bara kvalitetsskillnader i förmågan att formulera sig språkligt? Nej, jag vill mena att de visar tydliga skillnader i elevernas förmåga att urskilja musikalisk kvalitet, musikalisk förståelse. Citaten från de två första lagren visar elever som inte har någon större koll på varken varför eller hur man gör fill-in. På tredje lagernivån har eleverna förstått att det kan vara en övergång mellan vers och refräng. De sista citaten kommer från elever som har förstått vilken viktig funktion fill-in har för hela gruppen. Det är en signal att något nytt börjar och den signalen måste vara exakt. För att bli säker på att spela fill-in, lägga till ytterligare lager, behöver eleven nya begrepp: pukor, ettan i takten, sextondelar och så vidare. Men inte i form av en ordlista som de får prov på, utan i samband med att de har nytta av det, vid trumpallen. En sådan metodik går utmärkt att praktisera även i 20-grupp. Jag brukar träna fill-in med hela klassen, de på knän och höfter, jag vid trumsetet – alltmedan jag ger dem ord för trumsetsdelarna och en ramsa att följa. Då blir det en korsbefruktning. De får en kombinerad ljud- och synupplevelse av fenomenet fill-in tillsammans med musikalisk, kroppslig erfarenhet av att själva pröva. Samtidigt får de begrepp att haka upp färdigheten på, så de kan förklara vad de lärt sig. De har verbaliserat sitt kunnande.

6.2.1.3 Praktisera transparent bedömning

Transparent bedömning är för mig ett nyckelbegrepp för att få igång den dialog som jag skissat ovan. Det gäller att lärarens bedömningar muntligt och skriftligt blir synliggjorda för eleverna och inte stannar som tyst kunskap i huvudet på läraren. Det gäller för att tala med Folkestads ord att gå från *discourse in music* till *discourse on music* (1996). Kamrat- och självbedömning är ju i kursplanen både ett mål i sig och ett medel för eleven att utvecklas musikaliskt. Läraren är den viktigaste förebilden för eleverna när det gäller att förstå hur man ger omdömen. Kamratbedömning kan vara ett bra komplement, men det är elevens härmande av hur läraren formulerar sig som är grunden. Precis som i automaetik handlar det om att börja med sambedömning för att efterhand göra eleverna alltmer självständiga. Att gemensamt diskutera prestationer utifrån matriser är en bra start. Läraren måste externalisera sina bedömningar för att eleven ska kunna ta till sig och efterlikna, internalisera, konsten att bedöma. Det blir ett sorts språkligt lärlingskap, masterclasstraditionen är ett bra exempel på detta inom musikervärlden.

I första kapitlet tog jag upp Vygotskij och Ziehes tankar om att inte väja för svåra ord och begrepp i mötet med eleverna. Man ska inte haka upp sig på att alla inte förstår till fullo med en gång, begreppen får gärna vara "huvudet högre" (Strandberg, 2006, s 147). Det finns för att tala med fenomenografins språk, ständigt nya lager av betydelser att få syn på. Därför är det viktigt att använda begrepp i klassrummet kontinuerligt, eftersom långtifrån alla elever förstår första gången. Med tiden får allt fler i klassen en allt större förståelse – om du är konsekvent, kombinerar med klingande exempel och låter eleverna få musikaliska erfarenheter av dem. Min hypotes är att mycket i kunskapsutvecklingen hos mina elever ligger i den språkliga dialogen oss emellan och de proximala utvecklingszoner som det skapar inne i eleven i form av motiverande målbilder och ökad självbild. Jag

hade en gång en elev som jag varje vecka fick övertyga att hon klarat saker. Hennes mantra "Jag kan inte, jag duger inte" begränsade hennes utvecklingsmöjligheter å det grövsta. Varje gång hon språkligt tvingades erkänna (och hon kämpade emot när jag "tvingade" henne!) att hon verkligen lärt sig helt nya saker, öppnade sig en ny utvecklingszon – och dessutom ett stort, men osäkert, leende. I datamaterialet finns också en sådan elev representerad. Hon är mycket bestämd i att hon spelar fel "hela tiden" och jag måste tvinga henne språkligt att konkretisera sig tills hon får erkänna att:

"(Fniss) men ja spelade typ D när jag skulle spela typ nåt annat".

Efter en sån framtvängd konkretisering kan eleven börja träna på just den delen, istället för att bryta samman över att hon spelar fel "hela tiden".

Det är i en sådan samtalsdiskurs som elever har verklig chans att göra den resa från periferin till händelsernas mitt som sociokulturella forskare talar om (avsnitt 2.3). Det måste finnas transparent bedömning och en levande dialog mellan lärare/elev och elev/elev kring musikalisk kvalitet, bedömning och målbilder, för att denna läranderesor ska ske för den enskilde eleven. Utan denna samtalsdiskurs i klassrummet får osäkra elever inga vägar att ta sig från de mentala ytterkanterna i musiksalen. Även duktiga elever kommer stanna upp som stenstoder i mitten, aldrig ifrågasatta eller utmanade som centralgestalter på musiklektionerna. Inslag som musikalisk och språklig härmning, kamrat/självbedömning och gestaltandet av egna målbilder är viktiga för att skapa en sådan diskurs. Men även lärarens framtoning kan påverka mycket. Den sociala responsivitet som Strandberg menar att läraren måste visa (avsnitt 1.2), kan bland annat innebära att läraren inte ska bedöma alla elever utifrån samma skala. Du behöver känna av individuellt i varje läge vad just den eleven behöver för återkoppling för att kunna lära vidare på bästa sätt. Begreppet dynamisk bedömning (avsnitt 1.4) handlar precis om detta. Du varken kan eller ska bedöma alla utifrån samma skala, så länge vi pratar om lärande bedömning. När vi kommer till betyg? Den dagen den sorgen.

Vid transparent bedömning är grundregeln att lyfta fram elevers förmågor och färdigheter, inte bristen på det. Det är positiva elevförebilder som ska fylla diskursen, inte negativa. När du bedömer muntligt inför en grupp är självklart den känslighet för individen, som nämnts ovan, viktig. Vems förmågor lyfter du fram och varför just nu? Men även hur du formulerar dig vid transparent bedömning kan vara avgörande, inte bara om vad. Jag har tidigare tagit upp några metoder: Prata om möjligt i tredje person, styr in frågorna mot vad elever gör, inte är. Hitta vägar mot professionella samtal, genom att uppmuntra elever att inte hålla med varandra hela tiden. Dialogen i musiksalen är ett slags medierande verktyg genom vilka elevernas musikaliska klassrumserfarenheter filtreras. En bra dialog kan i bästa fall hjälpa eleverna att förstå och ge begrepp att hänga upp kunskap på, en dålig dialog kan i värsta fall stå i motsats till både kursplan och undervisningsinnehållet. Även i en så specifik situation som vid kamrat- och självbedömning genom fokussamtal, finns många knep att ta till. Samtalsledaren kan rikta sig mot tysta eller fokuserade elever, rikta sig från de som vill ta över, ha en strikt samtalsordning, bejaka osäkra. För att få fram mer innehållsrika svar behöver man locka elever att utveckla och konkretisera, sätta in dem i en imaginär situation (som att uppträda på konsert) eller provocera dem. Allt i den lärande bedömningens namn.

6.2.1.4 Dialog som grund för ett fackspråk

Dessa resonemang kring dialog har utgått från elevperspektiv. Hur ska eleverna få begrepp att kunna kamrat- och självbedöma prestationer och få musikalisk förståelse i klassrummet? Både Houmann och Zandén betonar i sina avhandlingar dialogens betydelse, både den yttre och inre – men ur lärarperspektiv. Houmann lyfter tillsammans med reflektion fram tillgången till ett gemensamt fackspråk, som den viktigaste faktorn för att kunna påverka sitt handlingsutrymme som musiklejare (Houmann, 2010). Reflektion kan ses som lärares självbedömning och handlar mycket om att få syn på sina egna tankar och handlingsmönster, men också sina motiv till dessa – helt enkelt kunna svara på frågan: Var står jag? Utan ifrågasättande tankar är risken stor att läraren fastnar i gamla rutiner och undervisningstraditioner. Hon beskriver vidare lärare som vill utvecklas men inte känner att de har redskapen till det. Mycket bottnar i musiklejares okunskap om målen med verksamheten, de kan inte svara på frågan Vart är jag på väg? Utan ett gemensamt fackspråk blir det dessutom svårt att föra en dialog med kollegor om vilka vägar som kan vara bra att välja. Kompetensutveckling och vägval blir en privatsak, en ensamvandring. Det blir med andra ord svårt att svara på den tredje frågan: Vad är nästa steg?

Zandén menar att en professionell dialog mellan lärare är en förutsättning för att en diskussion kring musikalisk kvalitet och ett yrkesspråk ska bli möjlig. Han visar hur lärares bedömningar har ganska lite med kursplanernas målbeskrivningar att göra, något som tidigare rapporter uttryckt som att "varje lärare är sin egen läroplan" (Zandén, 2010). Han pekar på den överhängande risken att musikämnet på gymnasiet, och därmed musiklejarna, kommer att marginaliseras och ha svårt att motivera en plats på den pedagogiska kartan om man inte kan definiera just sin plats på kartan. Han kopplar till begreppet *dubbel dialogism*, myntat av Per Linell. Vi samtalar aldrig bara med en annan person utan har samtidigt en dialog med hela den diskurs, samtalstradition, som samtalet förs inom – en dubbel dialog. Detta kräver dock att vi musiklejare verkligen skapar oss en egen diskurs, en samtalstradition byggd på ett eget fackspråk. Risken är att vi annars kommer stå svarslösa inför de tre metafrågor mina resonemang kretsar kring.

6.2.2 Från abstrakta kunskapskrav till konkretisering: Matriser som verktyg

På flera ställen i uppsatsen har jag tagit upp hur bedömningsmatriser i olika sammanhang kan vara ett effektivt verktyg i skolan. För mig är tre beståndsdelar i en bedömningsmatris avgörande:

Språket ska vara så konkret att varje elev som ska arbeta med den förstår.

Det ska finnas en tydlig koppling till kunskapskraven.

Progressionen i de olika förmågorna/färdigheterna ska framgå tydligt.

Med dessa ingredienser kan matrisen starta en massa spännande processer: Eleverna förstår konkretiseringarna av kunskapskraven, vad de ska lära sig och kan jämföra sina egna prestationer med det. Det i sin tur är en fantastisk utgångspunkt för att arbeta med kamrat- och självbedömning. När de kamrat- och självbedömer motverkar matrisen meningslöst beröm och luddiga bedömningar – de som återfinns i gula cirklarna – då den visar konkret vad som ska bedömas. Den ger stöd vid alla former av återkoppling, såväl feedback, feedup som feedforward, eftersom den är fylld av färdigformulerade konkretiseringar av vad de ska kunna/har att lära. På det viset är den också en hjälp till att lära eleverna att sätta upp egna målbilder. Detta sammantaget är förklaringar nog till det

som forskningen, och min egen lärarerfarenhet, visar: Bedömningsmatriser förbättrar elevernas resultat.

Ur forskningsperspektiv ger matriser högre validitet då de säkerställer att rätt saker bedöms, genom att exempelvis kopplas till kunskapskrav. Då matrisen ger läraren koll på vad som bedöms, kan samma förmågor medvetet bedömas i olika matriser/moment efter varandra och därmed ge en säkrare bedömning. Detta skapar en hög reliabilitet i omdömen och en trygghet för elever och föräldrar. Jobb med matriser är även utmärkta utgångspunkter för professionella samtal mellan lärare. Genom att de blir en bro mellan kunskapskraven och undervisningen skapar matriser förståelse hos lärare för kursplanen och en medvetenhet om varför man undervisar som man gör. Likvärdigheten kan ökas om olika klasser/skolor börjar bedöma utifrån likartade matriser. Genom att fungera som formuleringsbank för både lärare och elever kan matriser i sin tur bli grunden till ett fackspråk. De får en liknande funktion som matriser i nationella prov har, men till skillnad från dessa behöver vanliga matriser inte vara generella, utan lokalt förankrade i undervisningen. Matriser fungerar i alla ämnen och åldersgrupper och är väldigt väl anpassade för digital hantering. Detta är en stor fördel för musklärare då de ofta är geografiskt utspridda, men istället kan samarbeta genom virtuella nätverk. Digitaliserade matriser gör dessutom att de underlättar omdömes- och betygshantering, d v s summativ bedömning.

När jag arbetar med utvecklingsarbete kring matriser brukar jag be lärare att utgå från ett arbetsområde de är trygga med och som de genomfört, helst flera gånger. Det är viktigt att börja där man står. Helst ska de sitta 2 - 3 lärare som har erfarenhet av innehållet. Sedan får de plocka ut de 3 - 4 kunskapskrav som de anser står i fokus i detta arbetsområde. Vad är det de vill komma åt? Vilka förmågor ska eleverna utveckla?! Plötsligt upptäcker de att de inte alls är klara över varför de genomfört området tidigare – och när de börjar diskutera med en kollega är de ofta inte överens. Momenten har tidigare gjorts oreflekterat, oftast för att "de funkade" eller att de plockat ett tips från en kollega eller från sin egen studieperiod. Jag känner mycket igen mig i detta från när jag startade att arbeta med matriser. Det är ett rätt smärtsamt uppvaknande, men spännande. Du ser snabbt möjligheten till att jobba mycket mer medvetet med moment, nu när du börjat reflektera över varför du gör det. Att värdera och välja mellan kunskapskrav är samtidigt ett utmärkt sätt att lära sig styrdokumentens innehåll och betydelse.

Nästa steg är minst lika smärtsamt: Att språkligt och innehållsligt formulera konkretiseringar av kursplanens kunskapskrav så att varenda elev fattar. Vad är det som ska bedömas, vad finns det att lära sig? Kunskapskraven är skrivna för professionella vuxna. Ska eleverna bli delaktiga i sitt eget lärande, är det helt nödvändigt att eleverna förstår vad läraren vill att jag ska kunna, utifrån kunskapskraven. Att formulera detta skriftligt kan för många vara mycket arbetsamt. Progressionen i förmågorna måste framgå tydligt, både språkligt och layoutmässig. När du gör detta med en kollega är det enligt mig det mest effektiva professionella samtal du kan ha. Det blir inget allmänluddigt diskuterande som lärarkonferenser och studiedagar oftast fylls med, diskussioner som strax glöms bort eftersom inget antecknas eller följs upp. Matrissskrivande utgår från konkreta elevuppgifter, men lyfter från samtalet från uppgiftsnivå till en diskussion om förmågor, progression och vad som kan räknas som musikalisk kvalitet inom specifika kunskapskrav. Nästa gång finns dessutom alla tankar kvar i skrift. Samtidigt är detta bara början. Matrisen är inte målet, utan bara ett verktyg för att få eleverna att förstå hur och med vad de ska arbeta, kort sagt att få elevernas resultat att förbättras. Matrisens konkretiseringar är det bästa sättet att få igång elever att kunna kamrat- och självbedöma

på allvar, men också att för att få dem att förstå kvalitetsuppfattningar och erövra ett fackspråk i musik.

Men för att nå dit krävs erfarenhet av att använda matriser på ett genomtänkt sätt med elever. Det duger absolut inte bara att visa den i lektionsstarten och sen köra som vanligt. Hur gör man då? Det enkla svaret är – olika. För mig är matrisen den självklara utgångspunkten varje gång eleverna får kamrat- och självbedöma. Den ger eleverna tydlighet och trygghet, samtidigt som de får input av både begrepp och olika nivåer av musikalisk kvalitet. Den kan tas upp i början av ett arbetsområde för att ge eleverna överblick vad vi ska jobba med och vad målen är. Mitt i arbetet kan den användas för att stämma av eller kanske påminna om saker som inte funkar som tänkt. Eller blir den till en inspirerande resekatalog av målbilder som man kan ta sig till, beroende på hur stor insats man vill lägga. Matrisen kan vara med hela tiden som en sorts loggbok, där de för varje lektion kan pricka ut var de är på kartan. Den kan användas i slutet för att utvärdera ett moment eller som avstamp för ett nytt försök. Det viktigaste är att variera sätten och att hela tiden använda matrisen i lärande syfte, inte som ett summativt facit.

De senaste åren har jag fått uppleva en sista fas i matrisarbete: Den påverkar och vägleder min undervisning, jag blir en mer medveten lärare. I samma stund som du skriver in begrepp eller kvaliteter i matrisen som du vill att eleverna ska behärska, skriver du nämligen in kravet på att du ska undervisa dem i det. Du behöver ge dem exempel på kvalitet på olika nivåer och strategier för att erövra förmågorna. Matriser kan öppna en värld av nytänk! Samtidigt kan många i början känna att alla tankevändor blir lite för överväldigande. En lärare formulerade den dubbla känslan efter en utvecklingsdag så här träffande: Det känns som om jag har blåmärken över hela hjärnan, men det känns bra...

6.2.3 Från diagnos till medicin: Variationsteori som verktyg

Som den otålige praktiker och metodiker jag är, finner jag fenomenografi lite problematisk, eftersom den mycket fokuserar på att bara *beskriva* skillnader i lärande och uppfattningar av fenomen. Den kommer alltför sällan fram med tillämpningar av kunskapen. När fenomenografin på 90-talet utvecklades till variationsteori öppnades vägar även för förbättrade undervisningsmetoder. Samtidigt som den fungerar som en teoretisk hjälpögla stannar den inte vid diagnostiserande, utan erbjuder verklig medicin.

6.2.3.1 Urskilja kritiska musikaspekter

Med språkets hjälp och tydliga matriskriterier kan läraren alltså få eleverna att lägga märke till viktiga kvaliteter. Använder läraren dessutom kroppsspråk och bilder på tavlan med gitarrhalsar och tangenter, samtidigt som eleverna praktiskt får prova på att spela, ja då är chanserna goda att eleverna ska få syn på många användbara aspekter av en musikalisk kvalitet. Hur mycket eleven kan höra och se, urskilja, är avhängigt vilka språkliga redskap och erfarenheter hen har fått genom att delta i ensemblespel. Det är detta som variationsteoretiker kallar kritiska aspekter (Pang, 2003).

I datamaterialet finns det flera exempel på att elever uppmärksammar samspelet mellan elbasrytm och bastrummerytm.

3: "Vi hade fokuserat mycket på det, att bastrumman och basen... (4: De skulle vara "dunk, dunk, dunk" = punkterad rytm)... så de va de som blev bättre"

Det är ingen tillfällighet. I olika sammanhang har jag på lektioner riktat elevernas blickar och öron mot just detta samspel. I reggaegruppen var eleverna väl medvetna om betydelsen av att de som hade baktakt behövde lyssna in sig på varandra.

"gitarristen har nytta av pianospelaren för att de e samma baktakt..."

Det hade de fått uppleva första gången redan året innan, när de kompade låten *Oh boy* och lärde sig ramsan "fot, spel, fot, spel" för att hitta baktakten vid synten. Vad dessa elever i citaten har hittat, är redskap att urskilja några kritiska musikaspekter vid ensemblespel.

Detta tankesätt är mycket fruktbart även när det gäller att lära ut instrumentalfärdigheter i grundskolan. Om jag som lärare "tvingar" elever att fokusera på ett G-grepp genom att själv förebildande visa på gitarr, skojfriskt ropa "Då tar vi G" och samtidigt provocerande räcka långfingret för att visa att det ska upp på tredje bandet – då styr jag elevernas uppmärksamhet. Eller med variationsteoretisk begreppsapparat: Jag får dem att *urskilja de aspekter av fenomenet* som jag finner väsentliga. 20 års erfarenhet av instrumentalundervisning i storgrupp bekräftar att lärarens språk, inklusive kroppsspråk, kan vara helt avgörande för att leda elevens uppmärksamhet till kritiska aspekter och önskat lärande. En viktig faktor är just lärarens förmåga att variera sig och hitta metoder som sticker ut och ruskar om elevens medvetande. Det är grunden till att eleven ska kunna urskilja en aspekt och därför fungerar överdrifter och oväntade tilltag så bra vid lärande.

6.2.3.2 Urskilja kritiska bedömningsaspekter

Som lärare måste du vara medveten om att din konstruktion av bedömningsituationer skickar tydliga signaler till eleverna om vad som anses vara viktigt att kunna (Jönsson, 2010). Din bedömningskultur styr elevernas attityd vid kamrat- och självbedömning. Det läraren urskiljer som musikalisk kvalitet när det pratas bedömning med eleverna, blir det som eleverna själva urskiljer som värt att bedöma. Använder läraren denna anpassningsvilja medvetet kan lärandet öka. I avsnitt 6.3 om kamratförebilder gav jag exempel på hur pedagogen kan använda en muntlig och framåt elev som språngbräda för klasskompisarna. Läraren ger tydliga signaler till gruppen genom att lyfta fram vissa av elevens förmågor: mod att säga emot i samtal, förmåga att använda begrepp eller hjälpa andra. Kompisarna kommer snabbt att följa samma mönster och sträva åt samma håll. Avgörande är att återkopplingen handlar om vad eleven *gör*, inte hur duktig eleven *är*. Varje ensemblesituation kan erbjuda många möjligheter att på det viset synliggöra förmågor, muntliga som musikaliska, som läraren vill att eleverna ska erövra. Det kan bli ett mycket effektivt sätt att förklara vad som är målen med undervisningen. Om eleverna tidigt skolas in i en medveten bedömningskultur kan den användas och utvecklas under senare skolår.

Men det gäller att skapa bedömningsituationer så att de återspeglar det som framhålls i kursplanen och syftet med din undervisning. I många ämnen finns gamla provkulturer, byggda på faktakunskap, som rimmar illa med de nya kursplanernas innehåll. För musiklärare är det viktigt att reflektera över vad teoriprov, uppsjungningar och andra äldre bedömningsätt ger för signaler till eleverna. Är inte syftet med undervisningen att eleverna ska stå ensamma och sjunga för läraren eller kunna rabbla kompositörer, så är det dags att rensa bort sådana bedömningsituationer. I ensemble är det bland

annat viktigt att göra eleverna klara på, att det finns kunskapskrav som gäller själva arbetsprocessen och att det inte bara gäller att skapa ett välklingande slutresultat. Med en kontinuerlig dialog kring elevernas prestationer under ensembleövandet, visar läraren att det är det som bedöms. Är läraren sällan muntligt närvarande under övandet och bara kommenterar ett sista uppspel, säger man en sak och gör en annan.

En del av min egen bedömningskultur dyker fram i datamaterialet. I avsnitt 4.4.3.2 berättar jag om hur några lektioners stationssystem månaden före ensemblespelet avspeglar sig i samtalen. Det arbets sättet byggde på en matris som var upplagd i progression, där de efterhand prövade på att fixa mer avancerade sätt att lösa speluppgifter. I exempelvis bas handlade det om att utveckla rytmen. I flera citat kom därför förslag om feedforward att handla om att lägga till basrytmer:

"nånting roligt på basen nångång, alltså typ två toner nånstans... rytm e... dubbelrytm..."

Ett annat exempel är att ha pulsen i foten. Jag har efter många år blivit medveten om hur viktigt det är att alltid träna spelstämmor med puls i foten. Det underlättar ensemblespelet kolossalt. Genom att visualisera pulsen i en stampande fot blir synkningen inom gruppen mycket lättare. Dessutom upplever eleven sin egen puls fysiskt, vilket underlättar. Detta återkommer i många elevers bedömningar. De kan mycket lätt urskilja den musikaliska kvaliteten puls. Dels för att de själva har mycket erfarenhet av att själva stampa puls, dels kan de verkligen se den på videon. Men framför allt har de kodat av Johan, sin musiklärare, att detta är viktigt att kunna. Alltså tar de upp det själv när de ska kamrat- och självbedöma.

Dessa små exempel visar vilken förebildande påverkan lärarens egen bedömningskultur har på hur eleverna tänker kring bedömning. Är du medveten om vilka signaler du själv sänder genom ditt sätt att bedöma, kan du alltså snabbt få elever att tänka i samma spår. Det är som Hattie fastslår i sin forskningssammanställning: Läraren är den enskilda faktor i klassrummet som spelar störst roll. Det skapar stora förändringsmöjligheter i klassrummet. Som forskare kan däremot min biaspåverkan anses vara ett problematiskt faktum. Får jag de resultat som jag själv krattat för som musiklärare? Till viss del, säkert. Å andra sidan hade inte de resultat som detta avsnitt bygger på, sambanden mellan musiklärarens och elevernas bedömningskultur, kommit fram om jag inte påverkat dem.

6.2.3.3 Awareness som metakognitivt kapital

Det variationsteoretiska begreppet awareness (Pang, 2003) är extra intressant när det gäller automaetik och självbedömning. Awareness brukar beteckna de aspekter som en människa klarar av att fokusera på vid ett givet tillfälle. Denna medvetenhet ligger paradoxalt nog på ett omedvetet perceptionsplan. Den mesta av vår perception, oavsett om den är visuell eller auditiv, är inte viljestyrd, den bara händer kontinuerligt. Mycket lärande kan ske på denna nivå, inte minst musikinläring. Hjärnan plockar upp nya mönster och ny förståelse genom ett till synes passivt lyssnande, det som Ericsson kallar för *förströdd tillägnelse* (Ericsson, 2002). Om vi istället betraktar awareness-begreppet som ett metakognitivt fenomen, kan det kopplas till viljan. Du kan viljemässigt urskilja och vara medveten om olika aspekter av ett fenomen, även när du inte erfar det i stunden. Det kan handla om vilka musikaliska kvaliteter du fokuserar på i ett visst övningsmoment: pulsen, dynamiken, fraseringen? Det kan också gälla själva övningsstrategin. Exempelvis kan en elev vara medveten om ett flertal sätt att lära sig ett trumkomp, lärandestrategier för trumspel, utan att

behöva testa dem. Eleven behöver lyfta sig från vad-aspekten, att fixa trumkompet, till hur-aspekten. Vilket inlärningssätt verkar smartast i stunden? Gehörsnäsligt härmande, ramsa, intellektuellt hoppusslande? Utifrån olika perspektiv på fenomenet trumlinjäringstrategier kan eleven sen själv medvetet styra sitt fokus mot kritiska aspekter. När eleven väl sätter igång och övar vid trumsetet kommer lärandet både gå lättare och effektivare. Lärandet kommer också vara mer medvetet, det Heiling kallar kompetens. En elev med knowhow fixar kompet, men överväger aldrig mellan olika övningsalternativ och fastnar därför lätt i övningsrummets återvändsgränder. Mycket av arbetet med att lära elever självbedömning ligger enligt mig inom detta meta-awarenessområde. Det är inte läraren som hela tiden ska behöva styra in elevernas fokus, det ska internaliseras i eleven. I avsnitt 4.3.1.3 finns det tydliga exempel på hur några informanter börjar erövra metakognitivt kapital. En elev har hittat en generell trestegsraket när det gäller speluppgifter:

8: "*de e tre saker man måste göra: kunna göra det, å sen tänka hur man ska göra det – åsså sen lyssna in på dom andra*".

Med det menas här att det först gäller att kunna sin trumgrej, sen förbereda sig mentalt för när den ska komma och sen lyssna in sig på kompisarna, så det blir timing. Tre kritiska aspekter på musikaliskt lärande – iallafall när det gäller att sätta cymbalmarkeringarna i *Eye of the tiger*...

6.2.3.4 Learning studies

Ett arbetssätt som börjar sprida sig över Sverige är *learning studies*. Det är en utveckling av *lesson studies* som länge varit populära i Japan och USA. Där utvecklar lärare nya undervisningsmetoder tillsammans genom att spela in lektionsmoment på video och sedan diskutera hur man kan förbättra undervisningen så eleverna lär mer. Arbetssättet i *learning studies* är likartat, men utgångspunkten är elevens lärande, inte i första hand lärarens metod. Lärargruppen arbetar med en forskare som bottenar diskussionerna i variationsteori. Den videoinspelade lektionen analyseras för att få syn på vilka de kritiska aspekterna i lärandet och undervisningen kan vara och hur eleverna ska fås att urskilja dessa (Runesson, 2004). Det kan ses som en form av stimulated recall (Haglund, 2003). Lärarna får reflektera över vad som funkade bra och vad som kan utvecklas, varefter samma moment provas på en ny klass – fast med reviderat upplägg. Musikämnet är väl lämpat för denna metod. Det finns många moment som löper som röda trådar i musiksalen, inte bara ensemblespel, utan även klassång och färdighetsträning på instrument. Om de systematiskt utvärderas genom *learning studies* skulle mycket kunskapande ske. Ett av de intressantaste inslagen i *learning studies* är kopplingen mellan forskning och skola, mellan teorier om lärande och vanliga lektioner. När lärare på detta handgripliga sätt får utgå från sin egen undervisning och med hjälp av forskningsteori lyfta sig "huvudet högre", tror jag att vi är inne på ett givande spår, både när det gäller skolutveckling och forskning. På det viset liknar *learning studies* matrisarbete, som också utgår från lärarens verklighet. Där används konkretiseringsprocessen som verktyg för att få läraren att lyfta blicken från skolgolvet, i *learning studies* är verktyget variationsteori. *Learning Studies* kan för övrigt mycket väl även användas till att skapa bättre metoder att använda just matriser i klassrummet eller tillämpas på kamrat- och självbedömning.

KAPITEL 7

FRAMTIDA FORSKNING

I avsnittet om matriser (1.7.1) beskriver jag hur läraren först måste ta reda på vad eleverna i förväg uppfattar som kriterier på kvalitet, innan en matris med bedömningskriterier presenteras för dem. Dels för att kunna bemöta irrelevanta uppfattningar eleverna bär med sig in i arbetet, dels för att få en uppfattning av vad eleverna redan kan och förstår. Det har varit denna studies uppenbara målsättning att göra just detta när det gäller området kamrat- och självbedömning vid ensemblespel i grundskolans musikundervisning. På det viset kan min studie fungera som en grund för vidare forskning kring såväl ensemblespel som kamrat- och självbedömning inom musikområdet.

Forskningsfältet som denna studie rör sig i är i mångt och mycket jungfrulig mark. Zandén konstaterar i sin avhandling att forskningen på området är blygsam. Det är underligt att ensemblespelet inte uppmärksammats tidigare, med tanke på den speciella ställning den borde ha som grupparbetsförebild inom svenskt skolväsende. Eva Saether och Per Sköld har förvisso i sin rapport *Social integration genom musik* (2007) rätt ingående beskrivit sätt att arbeta med ensemblespel. Med sitt aktionsforskningperspektiv har den dock en mer socialantropologisk prägel och inte fokus på ensemblespelet som grupparbetsform. Även den musikpedagogiska forskningen inom kamrat- och självbedömning är fortfarande i sin linda, trots att det stora allmänintresset exploderat det senaste decenniet i takt med att lärande bedömning blivit den ledande pedagogiska riktningen. Metasammanställningar av forskning, som Hattie med flera gjort, visar att just kamrat- och självbedömning har en enorm potential att öka lärandet hos elever. Därför är det mycket angeläget att forskning kring detta även når det musikpedagogiska området. I detta avslutande kapitel vill jag peka på några perspektiv som jag berört i föregående kapitel och som skulle kunna vara extra intressanta att forska på framöver.

7.1 Ensemblespel som grupparbetsmodell

Undersökningar visar att elever ofta är tveksamma eller negativa till grupparbeten av flera skäl. Ett är att de sällan upplever grupparbeten som grupparbete i verklig bemärkelse. Detta står i bjärt kontrast mot elevers stora engagemang över att få spela i ensemble. En viktig anledning är att ensemblespel är en konjunktiv gruppuppgift, interaktion i gruppen är nödvändig. Detta är som jag argumenterat för, något ytterst ovanligt i skolan. Musikämnets ensemblespel innehåller mängder av faktorer, både sociala och lärande, som andra ämnen i skolan har all anledning att titta närmare på. Musikämnet sitter här på en guldgruva, med möjligheter att bli förebildande, som skulle kunna ge ämnet en välbehövlig statushöjning i skolvärlden. Men för att förändra synen på ensemblespel från ett roligt och exotiskt inslag i skolans periferi till ett effektivt arbetssätt, krävs två saker. För det första måste vi professionella musikpedagoger börja betrakta ensemblespelet ur en icke-musikalisk synvinkel, där det intressantaste ligger i processen och inte i resultatet. Vi behöver byta perspektiv och se det allmängiltiga värdet av lärandesättet i ensemble, inte stirra oss blinda på musiken. För det andra måste det till mängder av forskning kring vad denna lärandeprocess verkligen består i, vad som skiljer den från andra grupparbetsformer i skolan och vilka unika faktorer ensemblespelet innehåller som andra skolämnen kan få nytta av. Sverige med sin långa tradition av ensemblermusicerande i grundskola och gymnasium är extra väl lämpat för sådan forskning.

Annan forskning som behövs kring ensemblespel är sådana trådar Zandén drar fram i sin avhandling.

I vilken utsträckning stämmer ensemblelärares konkreta undervisning överens med de kvalitetsuppfattningar som lärare ger uttryck för? Videoobservationer tillsammans med fokussamtal skulle också här kunna vara ett effektivt forskningsverktyg. Zandén ser också gärna forskning kring hur elevers musikaliska kvalitetsuppfattningar förhåller sig till lärares och studier med "samtal om skolungdomars konkreta musicerande följda av strukturerade intervjuer om hierarkier mellan kvalitetsuppfattningar kopplade till samma musicerande" (Zandén, 2010, s 195) Detta kan delvis anses uppfyllt i och med denna mastersuppsats. Med en större framtida studie efter samma upplägg hade resultaten kunnat tolkas säkrare.

7.2 Musiksalens diskurs: Från tyst kunskap till fackspråk

En av de tydligaste slutsatserna man kan dra av min studie är att den tysta kunskapstradition som är härskande i många musiksalar behöver bytas ut mot öppen dialog och det jag kallar transparent bedömning. Det handlar om att på många plan jobba i klassrummet med språkutvecklande förebyggande dialog. Tillsammans med professionella samtal musikpedagoger emellan skulle det kunna vara vägar mot ett eget fackspråk. Ett första steg är att grundligt undersöka samtalsdiskurser i svenska musiksalar. Vilka är de förhärskande diskurserna och de bakomliggande orsakerna? Hur kan musiklektörer börja arbeta dialoginriktat med transparent bedömning? Observationer och analyser av inspelade lektioner i kombination med fokussamtal skulle kunna vara framkomliga metoder. Det finns rapporter från Skolinspektionen och en del intressant diskursiv forskning av bland annat Ericsson och Lindgren (2010, 2010a, 2011). Forskning i samma anda, men med tydligare inriktning mot lärares muntliga bedömningskultur och elevers begreppsbyggnad tror jag hade varit av väsentligt intresse, för att kunna förbättra musikundervisningen och elevernas resultat.

Som konstaterats ska grundskoleelever enligt den nya kursplanen både kunna ge omdömen om eget och andras musicerande och ge förslag som kan utveckla det musikaliska arbetet. Det ställer nya krav på lärare, undervisningsmetodik och bedömningsätt. Att använda kamrat- och självbedömning som arbetsmetod är obruten mark för de flesta lärare. Hur ska elever tränas i allt detta och efter vilka kriterier ska du som lärare bedöma elevernas prestationer? Detta är viktiga frågor att besvara framöver, inte bara för forskare. Även musiklektörutbildningarna måste skaffa sig ny kunskap och kompetens, för att sedan kunna implementera det i såväl grundutbildning för nya högskolestudenter som fortbildning av redan yrkesverksamma lärare.

7.3 Matrisen som katalysator

Det finns en hel del forskning kring att arbeta med bedömningsmatriser, men det finns också många olika tolkningar av vad en matris är. Som jag beskrev i avsnitt 5.3.2 är tre beståndsdelar i en bedömningsmatris avgörande för mig:

Språket ska vara så konkret att varje elev som ska arbeta med den förstår.

Det ska finnas en tydlig koppling till kunskapskraven.

Progressionen i de olika förmågorna/färdigheterna ska framgå tydligt.

Flertalet av de matriser jag sett uppfyller inte dessa tre krav. Det innebär att en eller flera av de spinoff-effekter jag beskrivit ovan uteblir. Kanske det professionella samtalet lärare emellan saknas eller så gör en otydlig matris att eleverna inte fattar innehåll eller progression.

Om skolor under en längre tid konsekvent använt matriser med dessa tre ingredienser skulle det vara mycket intressant att se effekterna. Vilka effekter får det på professionella samtal och synen på bedömning? På lärares upplevda handlingsutrymme och undervisning? På elevers motivation och resultat? Forskning kring detta hade kunnat förflytta den för många lite abstrakta debatten kring lärande bedömning ner på lektionsgolvet. Bedömningsmatriser är arbetsmaterial mellan lärare och elever i klassrummet och det är där jag tror vi måste befinna oss för att skapa verklig förändring. Förändring av synen på lärande och bedömning – och därigenom en förbättring av elevernas resultat.

7.4 Urskilja kritiska forskningsaspekter

En grundtanke i variationsteori är att du måste kunna urskilja de kritiska aspekterna i ett fenomen för att utveckla din förståelse kring det. Det är önskvärt att musikpedagoger och forskare kan utveckla större förståelse kring musikalisk kvalitet, ensemblespelets möjligheter och få verktyg för att arbeta med kamrat- och självbedömning. Vilka kritiska aspekter inom själva variationsteorin kan urskiljas som skulle underlätta denna utveckling?

Variationsteorin skulle vara till stor nytta vid forskning kring matrisarbete. Jag har beskrivit hur matrisarbete sätter igång nya tankeprocesser hos lärare. När de ska konkretisera kunskapskrav måste de värdera och välja mellan olika aspekter av en förmåga för att kunna bestämma vilken musikalisk kvalitet som är relevant i en specifik elevuppgift. Det krävs också en progression: Vad är grundläggande aspekter och vad är kvalitet på en högre nivå? Matriser skapar plattformar för professionella samtal, där lärare tillsammans urskiljer kritiska aspekter i förmågor, kopplade till konkreta arbetsområden och styrdokument. Nya perspektiv, samband och hierarkier kan hittas. Variationsteoriens begreppsvärld är väl lämpad som teori för sådan forskning. Forskningsresultaten kan bli grundpelare för ett professionellt fackspråk, men också skapa metodutveckling för matrisarbete inom musikpedagogiken. I sin förlängning kan sådant kunskapande vara en viktig utgångspunkt när framtida styrdokument för musikämnet ska skrivas inom svenskt skolväsende.

Jag har försökt visa på att lärarens språk, inklusive kroppsspråk, kan vara avgörande för att leda elevens uppmärksamhet till kritiska aspekter och önskat lärande. Forskning, som utgår från en variationsteoretisk syn på hur lärande, skulle närmare kunna undersöka betydelsen av detta i musiksalen. Det hade satt intressant fokus på den faktor som enligt senare forskning är den mest utslagsgivande för lärandet: läraren.

Jag har vidare konstaterat att learning studies, som börjar bli ett populärt arbetssätt i Sverige, är synnerligen väl lämpat för forskning inom musikämnet. Det finns många lektionsmoment som återkommer i musiksalen, såväl ensemblespel som klassång och färdighetsträning på instrument. Om musiklekläreare i samarbete med forskare inom variationsteori systematiskt analyserar sådana återkommande moment genom learning studies, skulle mycket kunskapande ske. Learning Studies kan även tillämpas på kamrat- och självbedömning, och matrisarbete i klassrummet. Genom att se sambandet mellan elevens lärande och lärarens metod skulle man kunna minska avståndet mellan epistemologi och metodologi. Learning studies har potentialen att fylla ut det gap som finns mellan forskares lärandeteorier och lärares behov av fungerande metoder. Variationsteorin ger som synes teoretiska redskap i många olika sammanhang, både i klassrummet och på akademisk nivå. Den skulle kunna vara ett steg i att förändra synen på skolan. Från en institution för lagrad kunskap, mot

en plats för professionellt lärande och systematiskt utvecklande av lärandestrategier, både för elever och pedagoger.

Referenser

- Adorno, T. W. (1962/1976). *Musiksociologi. 12 teoretiska föreläsningar*. Kristianstad: Bo Cavefors Bokförlag.
- Alexandersson, M.(1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. B. Starrin & P-G Svensson (red.): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Arfwedson G. (1994). *Hur och när lär sig elever*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Ramachaudran, V. S. (red.): *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs Universitet.
- Broadly, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. H. Thuen & S. Vaage, (red.): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*, 2nd edition. Oxford: Oxford University Press. (Refererad i Zandén, 2010)
- Ericsson, C. (2001). *Det moderna: ofullbordad projekt eller nederlag för mänskligt förnuft*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010a). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9 (3), 35-50.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2011). *The conditions for the establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. (www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01596306.2011.620754)
- Finansdepartementet (2011). *Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv*. J. Åman (red.). Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making: young people's music in the digital age* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkestad, G. (2011). Digital tools and discourse in music: the ecology of composition. D. J. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (red.): *Musical Imaginations*. Oxford: Oxford University Press
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Stockholm: Skolverket.

- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003, (3), 145-157.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, (1), 81–112.
- Heiling, G. (u. å.) *Det självständiga arbetet: Att utveckla och använda bedömningskriterier vid instrumentalt lärande inom musiklärarutbildningen*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1986). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency*. Malmö: Malmö högskola.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 13(4).
- Ljungar-Chapelon, A. (2008). *Le respect de la tradition. Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Marton, F. (1995). Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk pedagogik*, 15, (3), 165-180.
- McPherson, G. & Thompson, W. (1998). Assessing Music Performance: Issues and Influences: *Research studies in Music Education* (10), 12-24.
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. (Tillgänglig i heltext på <http://hdl.handle.net/2077/24957>)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass. (Refererad i Zandén, 2010)
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218.
- Nilsson, B. (2002). *"Jag kan göra hundra låtar". Barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö

- Pang, Mai F. (2003). Two Faces of Variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2), 2003.
- Runesson, U. (2004). Med lärandets innehåll i fokus, *Nämnnaren*, 2004 (1), 34-37.
- Runesson, U. (2006). What is it Possible to Learn? On Variation as a Necessary Condition for Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (4), 397-410.
- Sadler, Royce D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. (Refererad i Jönsson, 2010)
- Shute, Valerie J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189. (Refererad i Jönsson, 2010)
- Sandberg, R., Heiling, G. & Modin, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): Musik*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- Sandberg, R. (2006). Skolan som kulturell mötesplats. U. P. Lundgren (red.): *Uttryck, intryck, avtryck - Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Saether, E. & Sköld, P. (2007). *Social integration genom musik. Slutrapport från ett utvecklingsprojekt kring musikundervisningens villkor i mångkulturella klasser*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Shotter, J. (2006). Understanding process from within: An Argument for 'Witness'-Thinking. *Organisation Studies*, 27(4), 585-604. (Refererad i Zandén, 2010)
- Sjödén S. (1991). *Problemlösning i grupp*. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Skolinspektionen (2011). *Musik i Grundskolan – Är du med på noterna rektorn? Kvalitetsgranskning Rapport 2011:5*, <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/Musik/kvalgr-mugr-slutrapport.pdf>
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket (2011a). **Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Edita.**
- Skolverket (2013). *Bedömningsstödet för musik*. <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod/grundskoleutbildning/bedomning-i-arskurs-7-9/bedomningsstod/praktiskt-estetiska-amnen/musik/ensemblemusicerande/ensemblemusicerande-1.171600>
- Stanley, M., Brooker, R. & Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of using criteria in music performance assessment. *Research Studies in Music Education*, 18, 43–52. (Refererad i Heiling, u. å.)
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16, (2), 173-190.
- Säljö, R. (2001). The individual in social practices. *Nordisk Pedagogik*, 21, 108-116.

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet* (orig. 1930). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Konstnärliga fakulteten.

Zandén, O. (datorfil, 2011). *Tankar kring musklärares kvalitetsbedömning*.