



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Analys och reflektion – verktyg i sångpedagogyrket

Karolina Carlsson

LAU 690

Handledare: Christina Ekström

Examinator: Tarja Karlsson Häikiö

Rapportnummer: HT11-6100-09

Examensarbete inom lärarutbildningen

Abstract

Titel: Analys och reflektion - verktyg i sångpedagogyrket

Författare: Karolina Carlsson

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Christina Ekström

Examinator: Tarja Karlsson Häikiö

Rapportnummer:

Nyckelord: analys, reflektion, bedömning, betygssättning, sång, sångpedagogik, lärprocess

Sammanfattning:

Syftet med denna studie är att identifiera och belysa problematik kring betygssättning och bedömning gällande ämnet Sång i gymnasieskolan. I fokus ligger lärprocessen och relationen till det egna lärandet.

Mina frågeställningar är:

- Hur tänker pedagoger kring begrepp i styrdokument som rör analys och reflektion?
- Hur tänker pedagoger kring möjligheten att betygssätta och bedöma kunskaper och förmågor som rör analys och reflektion?
- Hur arbetar pedagoger med att hjälpa elever att utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor?

Jag har gjort djupintervjuer med tre sångpedagoger som har varierande antal år i yrket och anställning på olika typer av gymnasieskolor. Jag har valt att arbeta med djupintervju då jag vill fokusera på att beskriva och förstå vad enskilda personer upplever. Intervjuerna har genomförts med hjälp av en intervjumanual och har analyserats enligt kvalitativa metoder. Frågorna har jag utformat med hjälp av uppsatsens syfte och frågeställningar samt med hjälp av rådande styrdokument. De tre frågeställningarna är uppdelade i teman skapade utifrån informanternas tankar.

Resultaten av undersökningen visar informanternas syn på hur bedömning och betygssättning är en utmaning i läraryrket. Exempel på detta är att analys och reflektion är viktigt att behärska för att förstå och ta ansvar för sin egen lärprocess och för att kunna musicera med ett eget uttryck. Resultaten visar också att bedömning och betygssättning till stor del handlar om att bedöma elevers mognad och ambition. Vidare visar resultaten på risken för subjektiv bedömning och om det finns en egentlig nytta med betyg i ämnet Sång. Resultaten ger även exempel på hur man kan öva analys och reflektion och att detta ger positiva effekter på lärandet, med ett vidgat uttryck som ett mål.

I och med det målstyrda skolsystem vi har i Sverige är det av vikt att samtalen angående bedömning och betygssättning hålls levande då varje pedagog måste relatera betygskriterierna utifrån varje enskild elev. Att eleverna ska analysera och reflektera kring sin lärprocess genomsyrar styrdokumenterna på alla nivåer och i alla ämnen i gymnasieskolan. Med kontinuerliga samtal kring begreppen analys och reflektion torde pedagoger kunna hjälpa varandra och sina elever till ett vidgat kunskapsbegrepp och en medvetenhet kring den egna lärprocessen.

Förord

Arbetet med uppsatsen har pågått mellan november 2011 och mars 2012. Det finns några personer som varit speciellt viktiga i denna process och som jag vill rikta ett stort tack till.

Först och främst vill jag tacka mina informanter som så generöst delat med sig utav sina tankar kring sångpedagogyrket som utgjort stoffet för min undersökning. Ett varmt tack också till Christina Ekström som har handlett mig genom arbetet med uppsatsen och som med sitt tålamod och sin konstruktiva feedback gett mig ovärderlig hjälp. Till sist kärlek och tack till min sambo Per för peppning och stöttning.

Göteborg 2012-03-05
Karolina Carlsson

Innehållsförteckning

Abstract 2

Förord 3

Innehållsförteckning 4

1 Inledning 5

1.1 Bakgrund 5

1.2 Syfte, frågeställningar och avgränsningar 6

1.3 Teoretisk utgångspunkt: Perspektiv på kunskap 6

1.4 Styrdokument 7

1.4.1 Läroplan 7

1.4.2 Kursplan och betygskriterier 8

1.5 Tidigare forskning 8

1.5.1 Om bedömning 9

1.5.2 Om lärande 11

1.6 Metod och material 13

1.6.1 Val av metod 13

1.6.2 Urval av informanter 13

1.6.3 Genomförande 14

1.6.4 Metoddiskussion 15

2 Resultatredovisning 17

2.1 Hur tänker pedagoger kring begrepp i styrdokument som rör analys och reflektion? 17

2.1.1 Om vad det innebär att analysera och reflektera 17

2.1.2 Om ett eget uttryck i förhållande till analys och reflektion 18

2.1.3 Om elevers mognad och utveckling i förhållande till analys och reflektion 19

2.2 Hur tänker pedagoger kring möjligheten att betygssätta och bedöma kunskaper och förmågor som rör analys och reflektion? 20

2.2.1 Vad man bedömer 20

2.2.2 Hur man bedömer 22

2.3 Hur arbetar pedagoger med att hjälpa elever att utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor? 23

2.3.1 Vad kan pedagogen göra? 23

2.3.2 Vad för effekter har analys och reflektion på lärandet? 24

3 Diskussion 26

3.1 Diskussion kring syfte och frågeställningar 26

3.1.1 Hur tänker pedagoger kring begrepp i styrdokument som rör analys och reflektion? 26

3.1.2 Hur tänker pedagoger kring möjligheten att betygssätta och bedöma kunskaper och förmågor som rör analys och reflektion? 27

3.1.3 Hur arbetar pedagoger med att hjälpa elever att utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor? 28

3.2 Konsekvenser för läraryrket 29

Referenser 31

Bilaga 1 33

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Musiken har alltid varit en del av mitt liv, och min utbildning har som för många andra musikpedagoger börjat med tre år på Estetiska programmets musikinriktning innan steget togs för vidare studier på folkhögskolor, musikhögskola och lärarutbildning.

Min instrumentriktning är huvudsakligen mot sång och jag har själv tagit otaliga sånglektioner genom åren. Mitt musicerande har blivit bedömt i en mängd olika sammanhang så som skolor, auditions, spelningar och studioinspelningar. Oftast är jag själv min största kritiker och jag har arbetat mycket med att finna metoder för mitt övande. Idag anser jag att jag har en sund inställning till mitt instrument och mitt övande och jag tycker oftast att det fungerar väl då jag agerar sångpedagog åt mig själv. Analysen av mig själv och mitt musicerande står i fokus när jag övar och är något som fallit på plats mer och mer genom åren. Jag tycker att det är spännande och utmanande att jobba med mig själv som musiker och som människa i vetenskapen om att jag aldrig kan bli fullärd eller färdig. Jag är övertygad om att jag alltid kan utvecklas vidare genom att jag hela tiden upptäcker nya saker hos mig själv som jag behöver och vill arbeta med.

Jag är mycket inspirerad av *Estill Voice Training System* (www.estillvoice.com) som jag fortbildat mig inom. En del av Estills filosofi innebär att rösttekniskt är allt rätt så länge det inte gör ont, och det är en inställning som jag helt ställer mig helt och fullt bakom. Jag upplever att det öppnar så många fler vägar i det musikaliska uttrycket om man väljer att se möjligheter istället för begränsningar.

Som pedagog vill jag hjälpa mina elever att utvecklas till att vara sina egna sångpedagoger. Mitt mål är att de ska bli så pass medvetna om sitt instrument och sin kropp att de så småningom själva kan avgöra vad de behöver jobba på för att utvecklas vidare. För att komma fram till detta vill jag att de ska utveckla ett analyserande och reflekterande kring sin läroprocess. Analys och reflektion är förmågor som jag tror är nödvändiga att behärska för att kunna variera sitt musicerande och skapa spänning i musiken genom att vara exempelvis dynamisk, uttrycksfull och personlig.

Mitt val av ämne har kommit till då jag under mina vfu-perioder aktivt studerat betygskriterierna för sångämnet samt pedagogers arbete med att försöka följa dem. Jag ser utmaningar för pedagoger gällande att förhålla sig till kursplaner och betygskriterier i sångkurserna för gymnasieskolan. Det ställs höga krav på eleverna i betygskriterierna gällande analys och reflektion och det måste varje pedagog förhålla sig till. Då jag tänker tillbaks på de sångpedagoger jag mött, både i min egen sångutbildning och i min utbildning till pedagog, inser jag nu i efterhand att dessa pedagoger förhållit sig till styrdokumentet på vitt skilda sätt. Vissa har lagt mer fokus på att hjälpa sina elever att tänka och analysera själv, medan andra har arbetat mer kring någon sorts rätt- och felprincip där lektionerna har gått ut på att söka pedagogens rätta svar.

Jag är övertygad om att även vi pedagoger bör analysera och reflektera över vår läroprocess. Om vi som pedagoger inte har förståelse inför detta arbetssätt tror jag att vi får svårt att hjälpa våra elever att uppnå sångkursernas mål.

1.2 Syfte, frågeställningar och avgränsningar

Syftet med denna studie är att identifiera och belysa problematik kring betygssättning och bedömning gällande ämnet Sång i gymnasieskolan. I fokus ligger läroprocessen och relationen till det egna lärandet.

Frågeställningarna är:

- Hur tänker pedagoger kring begrepp i styrdokument som rör analys och reflektion?
- Hur tänker pedagoger kring möjligheten att betygssätta och bedöma kunskaper och förmågor som rör analys och reflektion?
- Hur arbetar pedagoger med att hjälpa elever att utveckla analytiska och reflektiva förmågor?

1.3 Teoretiska utgångspunkter: Perspektiv på kunskap

Med anledning av att gymnasieskolan befinner sig i en övergångsperiod där olika läroplaner och kursplaner gäller beroende på när studenten påbörjade sina studier belyser jag i det följande styrdokument från både Lpf 94 och Gy 11. På Skolverkets hemsida kan vi läsa att elever som påbörjat sin gymnasieutbildning före den 1 juli 2011 ska fullfölja sin utbildning enligt Lpf 94 och fortsätta få betyg enligt den fyragradiga betygsskalan: MVG-IG, och de elever som påbörjat sin utbildning efter den 1 juli 2011 ska följa Gy 11 och den nya sexgradiga betygsskalan: A–F (Skolverket 1, 2011-12-06).

I det följande presenterar jag först de forskare som jag bygger framställningen på för att därefter anknyta till hur de skriver om kunskapsbegreppet.

Bernt Gustavsson är professor i pedagogik vid Örebro universitet och har skrivit boken *Vad är kunskap? - en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* (2002) där han diskuterar kunskapsbegreppet och kunskapens betydelse från Platon och Aristoteles tid till vårt samhälle idag.

Ingrid Carlgren är professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm och har tillsammans med Ference Marton som är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet skrivit boken *Lärare av imorgon* (2003) där de bland annat förklarar de fyra F:en.

Bengt Molander har skrivit *Kunskap i handling* (1993) och är verksam som docent vid Uppsala universitet. I boken förklaras och jämförs hans nyckelbegrepp *kunskap i handling* med andra kunskapsbegrepp.

Enligt Gustavsson var Platon först med att definiera säker och objektiv kunskap/vetenskaplig-teoretisk kunskap och kallade den för *episteme*. Platons lärjunge Aristoteles förde diskussionerna om kunskapsbegreppet vidare och förde in två typer av praktisk kunskap; *techne*, som berör hantverk och skapande/praktisk-produktiv kunskap samt *fronesis* som innefattar etik och politisk/praktisk klokhet. Gustavsson menar att i dessa definitioner av kunskap vilar även dagens diskussioner gällande kunskapsbegreppet. Han hävdar också att den teoretiska kunskapen anses överordnad all annan kunskap i vårt samhälle och att det innebär att den praktiska kunskapen inte värderas som lika värdefull eftersom man har svårigheter att konkretisera vad denna tysta kunskap/förtrogenhetskunskap innebär (Gustavsson, s. 13-15). Uttrycket tyst kunskap används ibland som begrepp för att beskriva

förtroghetskunskapen och beskrivs enligt Nationalencyklopedin som ”uttryck, ursprungligen använt av Michael Polanyi, för att beteckna sinnesintryck, uppfattningar, sociala regler och värderingar som tas för givna i mänskligt handlande.” (Nationalencyklopedin, 2012-01-12).

Under 1980-talet kom diskussioner igång gällande praktisk kunskap och i och med arbetet med Lpo 94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet) och Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna, 1994) etablerade man de fyra F:en som innefattar fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Carlgren och Marton menar att dessa fyra kunskaper ska verka samtidigt och att ingen av dem är överordnad en annan (2003, s. 197). För att kunna förstå hur lärare tänker kring bedömning och betygsättning idag är det av vikt att förstå vad som inspirerat den kunskapssyn som dominerar inom den svenska skolan. Både i Lpf 94 och Gy 11 (Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola, 2011) står att; ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen.” (Lpf 94, s. 6 och Gy 2011, s. 8).

Molander diskuterar kunskap i handling som han menar betyder samma sak som till exempel praktisk kunskap, förtrogenhet och skicklighet (1993, s. 7). Även Molander skriver om hur den praktiska kunskapen ansetts som mindre värd än den teoretiska kunskapen och utvecklar vidare sin åsikt att teoretisk kunskap bara innebär starten på vad kunskapen egentligen innefattar då den praktiska kunskapen är den som sedan blir gällande i det verkliga och levda livet (1993, s. 8).

Sammanfattning

Lpf 94 och Gy 11 betonar att kunskap visar sig i flera olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - och att skolans undervisning ska innefatta alla dessa delar (Lpf 94, s. 6 och Gy 11, s. 8). Både Gustavsson och Molander vittnar dock om att teoretisk kunskap aktas högre än praktisk kunskap i vårt samhälle. Denna examensuppsats kommer att behandla de fyra F:en med särskild betoning på förtroghetskunskapen och hur den kan påverkas av ett analyserande och reflekterande förhållningssätt.

1.4 Styrdokument

I detta kapitel har jag utgått från mina frågeställningar och tittat på hur analys och reflektion framställs i läroplaner, kursplaner och betygskriterier.

1.4.1 Läroplan

Enligt Lpf 94 och Gy 11 är det ett övergripande mål att alla elever i gymnasieskolan ”utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande” (Lpf 94, s.9 och Gy 11, s. 8). Vidare står skrivet att: ”Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. [...] Eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper” (Lpf 94, s. 6 och Gy 11, s. 8). I Gy 11 kan vi också läsa att eleverna på det Estetiska programmet ”ska ges möjlighet att utveckla både sina färdigheter och sin analytiska förmåga.” (Gy 11, s. 43).

De båda läroplanerna (Lpf 94 och Gy 11) är skrivna på ett snarlikt sätt och många av formuleringarna från Lpf 94 har bibehållits i Gy 11. En skillnad som vi kan se mellan läroplanerna är att det i Gy 11 finns specifika beskrivningar av vad de olika gymnasieprogrammen ska inrikta sig på.

1.4.2 Kursplan och betygskriterier

För *Instrument/sång, nivå 2, 50 poäng* (Skolverket, 2000) i den äldre kursplanen ingår i målen för kursen att ge fördjupade kunskaper om hur sångrösten kan användas i skapande arbete samt fördjupa kunskaperna om instrumentets uttrycksmöjligheter och förmågan att analysera det egna musicerandet. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att öva resonemang om interpretation samt framförande inför publik. Att öva not- och gehörsspel samt vidareutveckla förmågan till instudering och teknisk träning ingår också i målen för kursen.

Gällande ämnet *Instrument eller sång 2, 100 poäng* (Skolverket, 2011) i den nya gymnasieskolan kan vi läsa att det centrala innehållet i kursen ska behandla musikalitet, konstnärlighet och personligt uttryck samt musikalisk tolkning, stil och form. Eleven ska övas i att framträda på konserter och träna på scennärvaro och musikalisk kommunikation. Fördjupad sångteknik efter noter och på gehör samt musikalisk instudering och en utökad repertoar för det egna instrumentet ingår också.

Här kan vi se en skillnad i utformningen av styrdokumenterna i och med att det äldre systemet behandlar mål – alltså sådant som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs, och att det nya systemet behandlar kursinnehåll – alltså sådant som ska behandlas under pågående kurs. Det som ska uppnås efter avslutad kurs alternativt arbetas med under kursens gång är i stort sett det samma i de båda systemen. Gemensamt handlar det om sångröstens möjligheter till uttryck och om att göra musikaliska val och att analysera sin läroprocess. Ett utvecklat tekniskt och teoretiskt kunnande betonas också i båda systemen, men inte vad det ska innehålla. Att framträda på konserter ingår också men i det nya systemet betonas dessutom att man ska arbeta med scennärvaro och musikalisk kommunikation.

På kriterienivå specificeras vad eleven ska uppnå för ett visst betyg. Som exempel kan vi läsa att; ”Eleven analyserar sitt musicerande och utvecklar ett personligt uttryckssätt.” (Instrument/sång, nivå 2, betyget MVG; Skolverket 2000) och att ”Eleven tar ansvar för instudering av musik, prövar några strategier för musikalisk instudering, upptäcker och analyserar spel- eller sångtekniska områden som behöver särskild uppmärksamhet samt arbetar efter lärarens instruktioner och egna väl fungerande övningar i sitt eget övande.” (Instrument eller sång 2, betyget A; Skolverket 2011).

Kriterierna är skrivna på samma sätt för det gamla och det nya systemet. För att uppnå de högre betygen krävs att eleven analyserar samt gör medvetna musikaliska avväganden gällande uttryck och teknik.

1.5 Tidigare forskning

Jag har utgått från undersökningens frågeställningar i mitt sökande efter tidigare forskning och har delat upp avsnittet i två teman med två underrubriker under varje tema.

Det första temat heter *Om bedömning* och är uppdelat i *Övergripande perspektiv* samt *Konstnärligt och humanistiskt orienterade ämnen*. Jag vill med detta avsnitt ge en bakgrund till rådande betygssystem.

Det andra temat heter *Om lärande* och är uppdelat i *Elevperspektiv - Imitation och/eller reflektion* samt i *Pedagogperspektiv - Återkoppling, självanalys och självstyrning*. I detta vill jag ge en bakgrund till hur man kan se på lärande.

Jag kommer att presentera de olika forskare jag refererar till under respektive tema och sedan knyta an till deras tankar gällande bedömning alternativt lärande.

1.5.1 Om bedömning

Sedan mitten av 1990-talet finns ett målrelaterat betygssystem i Sverige vilket innebär att elevers kunskaper bedöms i relation till de mål och kriterier som är uppsatta för kursen. På Skolverkets hemsida kan vi läsa att ”Kursplanernas mål för ett ämne eller en kurs anger vilka kunskaper eleverna skall utveckla.” (Skolverket 2, 2011-12-02). I Lpf 94 anges att ”Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier.” (Lpf 94, s. 15) och i Gy 11 att ”Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella kunskapskrav som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiearbetet (Gy 11, s. 14).

John Dewey har i decennier inspirerat pedagoger och forskare världen över. Dewey var filosof och pedagog och verksam i Chicago och New York under första halvan av 1900-talet. Jag har läst hans klassiker *Demokrati och utbildning* (1997) från 1916 och riktat in mig på att referera till hans tankar om mål.

Henry Egidius bok *Betygsättning och utvärdering i skola och utbildning* (1992) bidrar med en förståelse kring hur den svenska skolans betygskriterier är uppbyggda.

Gunnar Heiling har i sin artikel ”Om betyg och betygsättning i musik” (1996) gjort en tolkning av Blooms taxonomi anpassad till musikundervisning som finns publicerad i *Skola, musik och förändring* (MPC - Centrum för musikpedagogisk forskning, 1996, s. 146-148).

Myndigheten för skolutveckling (numera Skolverket) har gett ut *Musik – en samtalsguide* (2007) då ett behov funnits att hålla samtalen igång kring skolans kunskapsuppdrag. Jag har tagit fasta på att referera till de svårigheter som finns gällande att bedöma och betygssätta inom musikämnen. Här finns ingen enskild författare utan texterna har sammanställts av en projektgrupp.

I Helena Korps bok *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* (2003) får vi en inblick i skillnaderna att bedöma och betygssätta teoretiska och praktiska ämnen.

Lars Lindström ger i sin artikel; ”Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet” som publicerades i Skolverkets skrift *Att bedöma eller döma - Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (2002) exempel på hur man kan dela upp betygskriterierna enligt produkt och process.

Övergripande perspektiv

Redan John Dewey formulerade sig kring mål och gjorde i *Demokrati och utbildning* (1997) upp kriterier för så kallade goda mål. De goda målen består av tre delar som innebär att: 1) Målet måste vara realistiskt för den specifika situationen. 2) Målet måste vara flexibelt så att när förhållandena och eleven utvecklas ska man också förändra målet. 3) Målet i sig är inte det intressanta. Det är kunskapen som målet för med sig för eleven, och hur eleven förvaltar den kunskapen, som är det viktiga (1997, s. 146-147). Dewey hävdar att ”Varje medel är ett tillfälligt mål tills vi har uppnått det. Varje mål blir ett medel för att föra verksamheten vidare så snart det är nått.” (1997, s.147). Han anser också att det inte är någon skillnad mellan pedagogiska mål och mål i övrigt och skriver om att utbildning i sig inte har något mål, det är det människor som har (1997, s. 148). Dewey poängterar också att ”Lärare måste vara på sin vakt mot mål som gör anspråk på att vara allmänna och slutgiltiga.” (1997, s. 150).

Blooms taxonomi har använts sedan 1950-talet för att utforma och bedöma utbildning. Strukturen innebär en hierarkisk ordning där man alltså måste behärska nivå 1 och 2 för att kunna ta sig an nivå 3 och så vidare. I Henry Egidius bok *Betygsättning och utvärdering i skola och utbildning* (1992, s. 43-52) översätts begreppen enligt följande; 1) Kunskap 2) Tolkning 3) Tillämpning 4) Analys 5) Syntes 6) Värdering.

Konstnärligt och humanistiskt orienterade ämnen

Heiling betonar att ”man inte kan nöja sig lite slarvigt med att säga att eleverna skall ha ”kunskaper” i musik, utan att man också måste bestämma sig för såväl vilken ”nivå” som vilken typ av kunskap man avser, alltifrån rutinmässigt inpluggade minneskunskaper till värdering och kritisk granskning av ett kunskapsområde.” (1996, s. 147). Han menar att det kan vara av värde att använda sig utav Blooms taxonomi eftersom kursplanerna i musik fokuserar på en praktisk musikundervisning som eleverna genomgående ska reflektera över (1996, s. 148). Han tillägger dock att när det gäller de känslomässiga processerna inom musikundervisning så är Blooms taxonomi inte tillräcklig. Istället tar han här hjälp av Krathwohls taxonomi som fokuserar på upplevelser, attityder, intressen, värderingar och förhållningssätt (1996, s. 148-150).

I *Musik – en samtalsguide* (2007) kan vi läsa att: ”utvärdering och bedömning måste göras med formativa metoder som tar hänsyn till musikens processartade karaktär och olika kunskapsdimensioner i elevens utveckling.” (2007, s. 53). Boken diskuterar också att en förändring har skett gällande synsättet på bedömningens funktion. Det nuvarande målstyrda systemet betonar inläring genom exempelvis självförståelse och reflektion och detta medför i sin tur konsekvenser för undervisning och bedömning (2007, s. 55).

Helena Korp skriver att gällande konstnärligt eller humanistisk orienterad bedömning så blir de uppställda kriterierna konkreta endast i bedömarens subjektivitet. Detta i och med att bedömaren måste ta ställning till sina egna förutfattade meningar gällande i kriterierna förekommande begrepp så som exempelvis analys och reflektion. Det är sedan på denna subjektivitet som bedömningen vilar och därav finns risken att bedömningen blir orättvis. ”Detta hermeneutiska förhållningssätt till bedömning och till bedömarens roll avviker starkt från den vetenskapliga modellens normer.” skriver Korp (2003, s. 113).

Lars Lindström skriver om att dela upp bedömningen i produkt och process. Han redogör för ett system för att kunna bedöma objektivt inom Bildämnet. Systemet omfattar sju kriterier

varav tre avser färdiga produkter och fyra hanterar arbetsprocessen. ”Urvalet grundar sig på mål som formulerats i de senaste läroplanerna, på kvaliteter som värderas i konstvärlden samt på forskning om den skapande processen.” (2002, s. 112). Lindström skriver också att: ”Förmågan till självvärdering är inte medfödd utan något som eleverna kan utveckla och förfina.” (2002, s. 113).

Sammanfattningsvis kan sägas att ett målrelaterat betygssystem innebär utmaningar för betygsättande pedagoger i och med att målen är öppna för olika tolkningar. Taxonomier så som Blooms taxonomi kan användas som verktyg för att tolka elevernas kunskaper enligt målen, och kan kopplas till Deweys tankar om flexibla mål gällande att när eleven förändras ska också målen förändras. Att det också finns skillnader i tillvägagångssätt gällande bedömning av teoretiska och praktiska kunskaper torde också vara ett faktum och därav viktigt att ta ställning till. Detta kopplat till vad Korp skriver om den vetenskapliga modellens normer samt Gustavssons och Molanders åsikter om att de teoretiska och vetenskapliga kunskaperna anses högre stående än de praktiska och konstnärliga kunskaperna.

1.5.2 Om lärande

Peter Gärdenfors är professor i kognitionsvetenskap vid Lunds universitet och diskuterar i sin bok *Lusten att förstå* (2010) vad lärande är och hur förståelse skapas.

Robert Schenk är lektor i instrumentalmotodik och kammarmusik vid Högskolan för scen och musik i Göteborg. Han är även musiker samt författare till *Spelrum – en motodikbok för sång- och instrumentalpedagoger* (2000) där vikten ligger på kreativa undervisningsformer.

Ingrid Carlgren och Ference Marton har presenterats i samband med den teoretiska utgångspunkten. Även i detta avsnitt refereras de till angående sin bok *Lärare av imorgon* (2003) där vi bland annat kan läsa om de fyra F:en.

Agnetha Grönlund redogör i sin avhandling *Redskap för lärande* (2011) för vikten av återkoppling som ett redskap för att få eleven medveten om sina lärprocesser.

Estill Voice Training System (www.estillvoice.com) är sång- och röstforskning av Jo Estill. Genom att filma vad som händer med stämband och olika muskler när man ljudar på olika sätt har Estill bidragit med många fakta till sång- och röstforskningen.

Berit Norberg är musiker och sångpedagog som i sin arbetsrapport ”Feldenkraismetoden i sång och framförandekunst” (2010) skriver om hur man kan arbeta för att tydliggöra sina lärprocesser.

Elevperspektiv – Imitation och/eller reflektion

I *Lusten att förstå* (2010) beskriver Peter Gärdenfors sin syn på elevers olika sätt att lära samt olika pedagogiska metoder som kan användas. Kort sagt innebär de fyra olika perspektiven: 1) elever som gör, 2) elever som vet, 3) elever som tänker och 4) elever som undersöker (2010, s. 109-122). Detta kan jämföras med de fyra F:en: 1) fakta – veta att 2) färdigheter – veta hur 3) förståelse – veta varför 4) förtrogenhet – veta vad (Carlgren, Marton, 2003, s. 197). Gärdenfors skriver: ”När man flyttar sig från det första till det fjärde perspektivet handlar det alltmer om vad som händer med eleven, istället för att man ser lärandet utifrån. Fokus faller mindre på vad läraren kan åstadkomma och flyttas mer och mer över på vad

eleverna kan göra. Ser man undervisningen utifrån blir läraren som en domptör, ser man den inifrån blir läraren snarare en likvärdig, mer erfaren, partner till eleven.” (2010, s. 122).

Robert Schenk skriver i sin bok *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger* (2000) om begreppen imitation och eget upptäckande. Han hävdar att elever alltid kommer att påverkas väldigt starkt av hur pedagoger agerar, oavsett vad för instruktioner de får från pedagogerna. Vidare skriver Schenk om den medfödda förmåga som människan har att vilja vara och göra som andra (2000, s. 39-40). Han hävdar också att: ”En alltigenom ren imitation utan utrymme för vare sig egna initiativ eller elevernas egna profiler leder emellertid till stagnation.” (2000, s. 43) och poängterar vikten av det egna upptäckandet.

Schenks ord kan jämföras med vad Peter Gärdenfors skriver om imitation. Gärdenfors menar att imitation är grundläggande för människan och rent konkret i en undervisningssituation kan det innebära att läraren visar före och eleven härmar. Gärdenfors anser liksom Schenk att det behövs mer i en lärandeprocess än imitation, då imitation inte räcker till för att uppnå en djupare förståelse. Man måste också ha kunskap om varför man agerar på ett visst sätt (2010, s. 111-112).

Också i Ingrid Carlgren och Ference Martons beskrivning av elevens förmåga till att analysera sig själv poängteras vikten av att analysera och reflektera kring sin läroprocess; ”Förtrogenhetskunskapen kommer till uttryck i det goda omdömet – som förmågan att veta t.ex. vad och när något ska göras.” (2003, s. 197).

Pedagogperspektiv - Återkoppling, självanalys och självstyrning

Agnetha Grönlund skriver i sin avhandling *Redskap för lärande* (2011) om vikten av återkoppling som ett redskap i elevens utveckling mot självstyrning. Självstyrning enligt Grönlund innefattar bland annat självständighet, självkontroll och självdisciplin. Att behärska detta innebär enligt Grönlund att eleven har större möjlighet att ta eget ansvar för att uppnå lärandemålen. Hon hävdar också att återkopplingen bör vara målinriktad för att på bästa sätt främja lärandet till självstyrning, och att uppgifterna som ges bör vara av öppen karaktär (2011, s. 29-33). ”Ett mål med att ge formativ återkoppling är att stärka elevernas förmåga att själva ta ansvar för sitt lärande. Om detta skall fungera behöver eleven vara klar över målen samt utveckla förmågan att själv jämföra sin prestation med målen.” (2011, s. 29).

EVTS-metoden (www.estillvoice.com) fokuserar på vad som händer i kropp och muskler när vi ljudar på olika sätt. En del av övandet innebär att man ska göra respektive övning tyst för sig själv innan man gör den med ljud. Detta gör man för att medvetandegöra för sig själv vad det är man konkret gör med kropp och röst i olika specifika övningar. Estills filosofi innefattar också att rösttekniskt är ingenting fel så länge det inte gör ont.

I Berit Norbergs arbetsrapport ”Feldenkraismetoden i sång och framförandekonst” (2010) kan vi läsa hennes studier om att man genom feldenkraismetoden kan skärpa förmågan till uppmärksamhet på hur det egna instrumentet fungerar och att detta påverkar den musikaliska processen. (Norberg, 2010, s. 9). Enligt Norberg innebär metoden att pedagogen ställer frågor till eleven samt skapar ett tryggt rum där det finns förutsättningar för eleven att själv konkretisera sin läroprocess. Detta genom att exempelvis analysera och reflektera för att själv komma på frågornas svar (2010, s. 13).

Sammanfattningsvis kan sägas att lärande inte är ett entydigt begrepp. Flera av forskarna har snarlika tankegångar men använder sig utav olika vokabulär och olika verktyg. Analys och reflektion anses ge positiva effekter på lärprocessen. Här kan man till exempel jämföra eget upptäckande enligt Schenk (2000), förtrogenhetskunskap enligt Carlgren & Marton (2003) och Grönlunds (2011) självstyrning som alla ger exempel på ett analytiskt och reflektivt tankesätt. Jo Estills metod (EVTS) att göra övningarna tyst för sig själv ger exempel på ett analytiskt och reflekterande förhållningssätt i och med att övningarna utgår från att det är den som övar som själv ska förstå vad det är den gör.

1.6 Metod och material

1.6.1 Val av metod

Jag har valt att arbeta med djupintervju. Definierat enligt Staffan Stúkat i *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) genererar djupintervjun ett kvalitativt synsätt. Med djupintervju som metod vill man tolka och förstå de resultat som framkommer, inte generalisera, förklara och förutsäga. (2005, s. 32).

I min uppsats vill jag fokusera på att beskriva och förstå vad enskilda personer upplever. Risken med djupintervju som metod är att tolkningen av materialet blir subjektiv. Det är heller inte möjligt att generalisera, på grund av det fåtal informanter som medverkar. Med en kvantitativ metod så som enkät skulle jag kunna nå många fler personer och genom det eventuellt också kunna generalisera mina resultat. Stúkat skriver om att kvantitativa studiers resultat blir breda, men har svårigheter att gå in på djupet. (2005, s. 31). Kvalitativa djupintervjuer har möjlighet att ge mig givande och utförliga beskrivningar av enskilda personers upplevelser och tankar kring sitt yrkesliv, och det är det jag är intresserad av i min undersökning.

Som teoretisk ansats för min undersökning har jag valt kvalitativ analys inriktad på den fenomenologiska traditionen. Staffan Larsson beskriver i sin bok *Kvalitativ metod – exempel fenomenografi* (1986): ”Att en metod är kvalitativ innebär att den handlar om hur man ska karaktärisera något – hur man ska gestalta det.” (1986, s. 7). Vidare skriver han att den fenomenologiska traditionen ”syftar till att beskriva människors upplevelser av fenomen.” (s. 11). Staffan Stúkat (2005) beskriver det som att man med en fenomenologisk tradition vill tolka och förstå de resultat som den kvalitativa undersökningen ger, och att man lägger fokus på att helheten är större än summan av delarna. Enligt Stúkat lämpar sig därför denna metod väl för kvalitativa undersökningar (2005, s. 32).

1.6.2 Urval av informanter

Mina informanter är tre sångpedagoger med varierande antal år i yrket och med anställning på olika typer av gymnasieskolor. Jag har genomgående valt att hänvisa informanternas tankar till ”Informant A, Informant B, Informant C” alternativt till ”informanten” eller till ”A”, ”B” eller ”C”. Detta har jag valt att göra då jag inte vill att vetskapen om informantens kön ska påverka läsaren. Jag skulle gärna ha använt det könneutrala ”hen” men i och med att det ännu inte är vedertaget som ett ord har jag inte kunnat använda det. Detta i och med att jag då inte kunnat vara säker på att bli godkänd. Jag förstår att mitt val av att försöka göra texten

könsneutral gör uppsatsen något svårläst, men jag hoppas att mina läsare har överseende med detta.

Informant A är mellan 40 och 45 år och har arbetat som sångpedagog i cirka tjugo år. A undervisar på en kommunal gymnasieskola i en mindre stad och är utbildad vid musikgymnasium och musikhögskola.

Informant B är mellan 25 och 30 år och examinerades från musikhögskola för ett år sedan. B har dessutom musikutbildning från folkhögskola. B undervisar på en kommunal gymnasieskola i en mindre stad.

Informant C är mellan 30 och 35 år och har arbetat som sångpedagog i cirka fem år. C är utbildad vid musikhögskola och folkhögskola och arbetar på en privat gymnasieskola i en större stad.

Informanterna har hittills arbetat med Lpf 94 samt satt betyg enligt det äldre betygssystemet; MVG-IG, och det är alltså i arbetet med det systemet som de har sin mesta erfarenhet. Det är endast en av mina informanter som undervisar elever i årskurs 1 för tillfället och kommer att betygssätta enligt det nya systemet; A-F, läsåret 2011-2012.

I *Metodpraktikan* (2007) förespråkas som ett forskningsideal att man bör välja sina undersökningsenheter slumpmässigt (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängerd, 2007, s.23). Jag har inte gått tillväga så utan har istället valt ut pedagoger med varierande antal år i yrket som jobbar på olika typer av gymnasieskolor i förhoppning om att det eventuellt kan bidra till att framföra olika kunskaper, tankar och åsikter kring yrket som sångpedagog.

Jag känner alla tre informanterna sedan innan och har valt att intervjua dem just på grund av våra privata relationer. Min förhoppning har varit att informanterna genom detta ska känna sig bekväma att spåna ganska fritt och tala öppet kring mina frågeställningar. Enligt Esaiasson med flera finns det ingen regel för hur många informanter man ska ha då man gör intervjuer (2007, s. 291). Att mina informanter är tre till antalet beror på att jag begränsade antalet intervjuer till tre då jag upplevde att materialet att bearbeta annars skulle bli för omfattande. I min uppsats har jag alltså valt bort möjligheten att få höra pedagogers generella tankar kring mina frågeställningar och har istället valt möjligheten att få höra enskilda pedagogers tankar, funderingar och berättelser kring sitt yrke.

Kontakt med informanterna togs från början via mail där jag förklarade vad jag undersöker och i vilket sammanhang. Informanterna har blivit informerade om sin rättighet till anonymitet samt att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avsluta sin medverkan. De forskningsetiska principerna har följts enligt "Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning" (HSFR, 1999). Informanterna har även getts möjlighet att läsa uppsatsen innan inlämning, för att säkerställa att de känner sig rätt citerade och tolkade.

1.6.3 Genomförande

Mina intervjuer har genomförts med hjälp av en intervjumanual. Frågorna har jag utformat med hjälp av uppsatsens syfte och frågeställningar samt med hjälp av rådande styrdokument. Intervjumanualen finns bifogad som bilaga (Bilaga 1).

Gemensamt för alla tre intervjuerna är att de ägde rum på café och att de dokumenterades med hjälp av inspelningsutrustning.

Intervjun med informant A, ägde rum i november 2011 och intervjuerna med informant B och C ägde rum i december 2011.

1.6.4 Metoddiskussion

Enligt *Metodpraktikan* (Esaiasson med flera, 2007) innebär en god forskningsdesign att man genomför systematiska och valida undersökningar då sådana gör att man kan dra slutsatser om resultatet. För att jobba på detta sätt är det viktigt att bibehålla ett öppet sinne inför de tänkbara svar man kan tänkas få från sina intervjuobjekt. Detta genom att genomföra undersökningarna utan att snegla mot vad för resultat man själv vill uppnå. Esaiasson med flera anger också att resultaten i möjligaste mån ska vara oberoende av den forskare som gör undersökningen. Andra forskare ska alltså kunna komma fram till samma sak angående forskningsproblemet (2007, s. 23-24).

Som Staffan Stúkat skriver i *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) är det viktigt att diskutera sin studies tillförlitlighet genom reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (2005, s. 125-130).

Reliabilitet definieras enligt Stúkat som mätnoggrannhet och tillförlitlighet, alltså huruvida metoden för studien går att lita på (2005, s. 125). Genom djupintervjuer får jag förstahandsinformation på vad respektive informant anser gällande mina intervjufrågor.

Validitet definieras som giltighet och avser att man mäter det som man utgett sig för att mäta (Stúkat, 2005, s. 125). Utmaningar har funnits i och med mitt metodval - djupintervjuer. Intervjuerna som ägt rum över en fika har stundtals blivit lite för trevliga, då jag och min informant svävat iväg och talat om annat. Det har varit viktigt att påminna mig om att jag hela tiden måste återkomma till mina frågeställningar, både under själva intervjuerna men också efteråt då jag bearbetat materialet. Min intervjumall har varit till god hjälp och har använts vid alla tre intervjuerna. I sökandet efter tidigare forskning upplevde jag att jag nästan bytte spår från mina ursprungliga frågeställningar eftersom jag hade svårigheter att finna tidigare forskning inom mitt specifika område. Genom samtal med min handledare kom jag dock in på mitt ursprungliga spår igen och kunde än mer konkret för mig själv tydliggöra vad det är jag undersöker.

Generaliserbarhet avser för vem resultaten gäller (Stúkat, 2005, s. 125). Angående generaliserbarheten så är resultaten i min studie inte möjliga att generalisera i och med att min undersökningsgrupp är alltför liten för det. Mina resultat kan alltså endast gälla för den undersökta gruppen. Då jag har valt att göra djupintervjuer med tre sångpedagoger är det viktigt att vara medveten om att jag inte på något sätt avser att generalisera och visa en allmän bild av sångpedagogers tankar och arbete. Min tanke är endast att få en bild av dessa tre pedagogers syn på sin yrkesroll och sin undervisning.

Då min avsikt aldrig varit att få en allmän bild utav mitt undersökta ämne kan jag inte se någon metod som skulle passat bättre för min uppsats än just min valda metod - djupintervju.

Under min arbetsprocess har jag löpande fört en loggbok. Detta för att kunna se min egen process och att tydliggöra min arbetsmetod för mig själv, men också för att förenkla för mina läsare då de eventuellt vill veta hur mitt arbete har gått tillväga

2 RESULTATREDOVISNING

Syftet med uppsatsen har varit att identifiera och belysa problematik kring betygssättning och bedömning gällande ämnet Sång i gymnasieskolan. Lärprocessen och relationen till det egna lärandet har varit i fokus och frågeställningarna har formulerats utifrån utmaningar som betygssättning och bedömning kan innebära.

Under transkriberingen av intervjuerna färgkodades informanternas tankar utifrån vilken frågeställning de främst kunde anses tillhöra. Efter detta tematiserades frågeställningarna i underrubriker. De teman som framkom är:

- Hur tänker pedagoger kring begrepp i styrdokument som rör analys och reflektion?

Om vad det innebär att analysera och reflektera

Om ett eget uttryck i förhållande till analys och reflektion

Om elevers mognad och utveckling i förhållande till analys och reflektion

- Hur tänker pedagoger kring möjligheten att betygssätta och bedöma kunskaper och förmågor som rör analys och reflektion?

Vad man bedömer

Hur man bedömer

- Hur arbetar pedagoger med att hjälpa elever att utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor?

Vad kan läraren göra?

Vad för effekter har analys och reflektion på lärandet?

Dessa olika teman identifierar och belyser den problematik kring betygssättning och bedömning gällande ämnet Sång i gymnasieskolan som informanterna upplever. I detta kapitel kommer resultaten av undersökningen att presenteras för att sedan analyseras enligt ovanstående teman och speglas i tidigare forskning och i styrdokument.

2.1 Hur tänker pedagoger kring begrepp i styrdokument som rör analys och reflektion?

Detta avsnitt är indelat i tre teman. Det första rör informanternas tankar kring vad det innebär att analysera och reflektera. Det andra handlar om vad ett eget uttryck i sång innebär i förhållande till analys och reflektion. Det tredje berör elevers mognad och utveckling i förhållande till analys och reflektion.

2.1.1 Om vad det innebär att analysera och reflektera

Informant A uttalar hur viktigt det är att reflektera och analysera för att själv förstå och känna vad det är som händer i kroppen när man sjunger. Informanten pratar om att med hjälp av detta blir lärandet mer konkret och nämner EVTS som ett verktyg för att konkretisera sjungandet. Vidare nämner informant A en vän som på 90-talet tog lektioner hos en sångpedagog som då jobbade med många i Sveriges artistelit. Lektionen bestod i att man fick sjunga skalor vid hans piano. A berättar: ”Och då skulle man bara bli uppfylld av hans fantastiska sångövningar och så skulle man kunna sjunga sedan. Men de hade ingen som helst aning om vad som hade hänt. Så det är liksom det totala skräckscenariot för mig.”

Informant B uttrycker faran med att fastna i gamla vanor. Informanten säger: ”Man fastnar i ett sätt att jobba på, man fastnar i sitt lilla rum och så gör man det på ett sätt – punkt.” Även B nämner EVTS som ett sätt att konkretisera reflektionen för eleverna. Vikten av kommunikation för att få eleven att uppleva sångövningarna på det sätt som du som pedagog strävar efter nämns också, samt att det är viktigt att som pedagog vara medveten om att eleven kanske inte uppfattar och känner samma saker som du själv under övningarna. Informant B säger: ”Och vissa elever, dom bara suger in. Dom reflekterar inte riktigt över vad dom får. Dom tänker inte igenom vad dom själva uppfattar. Dom säger ’Ja!’ men så har dom inte tänkt på om det blir någon skillnad eller om dom hittar rätt muskler.”

Informant C säger sig ha funderat mycket mer det senaste på vad analys och reflektion innebär och att detta har tydliggjort för C vad det är som eleverna ska analysera och reflektera över. C pratar om ett lösningsbaserat tänk där man då man stöter på svårigheter under sånglektionerna tar tag i det genom att låta eleverna själva tänka efter vad det är de ska göra för att lösa problemen. Informant C säger: ”Alltså just när det gäller det sångtekniska - att man presenterar en del redskap liksom för dom, under kursens gång. Och sen när man har problem att ’Det funkar inte här!’ så kan man då ’Vad tror du att det beror på? Vad kan du göra?’ Och att dom får tänka själva.” Informant C uttrycker också en frustration över när elever inte reflekterar kring sitt musicerande och säger att: ”Det gör mig jättearg när de kommer upp och bara går upp på scenen och skiter i det. Dom har förberett sig men dom vill ingenting med det dom gör. Att dom sjunger en låt som att det är skit samma liksom.” Pedagogens ansvar tas också upp av C, och att man gör eleven en björntjänst om man inte övar på att reflektera och analysera.

Alla informanterna tycker att det är viktigt att eleverna analyserar och reflekterar kring sitt musicerande och deras tankar kring detta påminner om vad Berit Norberg anser är behållningen av att arbeta med Feldenkraismetoden. Norberg skriver om att man ”genom Feldenkraismetoden kan skärpa förmågan till uppmärksamhet på hur det egna instrumentet fungerar och hur det påverkar den musikaliskt-kommunikativa processen.” (2010, s. 9). Även om ingen av informanterna uttryckligen arbetar enligt Feldenkraismetoden så kan man utläsa att de liksom Norberg uttrycker att analys och reflektion av det egna instrumentet påverkar den musikaliska utvecklingen. Alla tre informanterna nämner också att det är av vikt att med tydlighet konkretisera för eleven vad det är de ska analysera och reflektera över. Informanterna arbetar enligt flertalet egna metoder men har inte namngett dessa, med undantag från EVTS som nämns flera gånger som en bra metod att använda för att konkretisera läroprocessen. I *Redskap för lärande* (2011) diskuterar Agnetha Grönlund formativ återkoppling och att effekten av detta är att stärka elevernas förmåga att själva ta ansvar för sitt lärande. Grönlund uttalar liksom mina informanter att det är av vikt att eleven förstår vad det är de ska uppnå (2011, s. 29). John Deweys beskrivning av goda mål i *Demokrati och utbildning* (1997) och att målet måste vara realistiskt för den specifika situationen kan också kopplas till detta.

2.1.2 Om ett eget uttryck i förhållande till analys och reflektion

A pratar om skillnaden mellan att imitera andra artister och att göra något eget av en låt. Vidare nämner informanten att det är värdefullt att lyssna in och härma, så länge det görs med eftertanke om hur man vill låta, så att man inte blir en kopia av någon annan. Informant A hävdar att konstnärligheten kommer utav att lägga in ett eget uttryck i sitt musicerande. A uttrycker också vikten av att som lärare öppna upp och visa alternativa vägar för sina elever. A säger: ”För där är också grejen med att dom kommer och går i ettan och dom kommer från nån liten ort där världsbilden är ganska snäv och det som är på tv är det enda rätta och bra, och då låter man som det man lyssnar på.” Informant A berättar också om en vän som uttryckt att vissa sångare sjunger väldigt personligt och att benämningen personligt gjort A irriterad. Vad vännen egentligen menade

var att de sångarna lät annorlunda än de flesta andra. Informant A fortsätter: ”För det kan ju vara att en person känner minst lika mycket och gör det på sitt eget sätt, fast röstmässigt låter den precis som någon annan. Och det kan ju inte personen hjälpa. Och i dens värld så är det ju konstnärligt.”

B säger sig inte vara färdig med diskussionen om vad ett uttryck egentligen är. B är kluven och menar att det finns en risk att man genom en utvecklad sångteknik kan tappa vissa bitar i sitt uttryck. Vidare säger Informant B: ”Jag har några elever som – en elev specifikt – som har sjukt speciellt uttryck. [...] Utnyttjar skarven jättejättemycket, men på grund av att hon måste göra det. Men hon har liksom lärt sig att behärska det, svincoolt.” B fortsätter sin utläggning med att ställa sig frågan: ”Ska man köra jättemycket bredd och försöka lära dem allt möjligt? Till viss del så kan det ’förstöra’ rösten också, om dom verkligen är inne i nånting och känner att dom gör det bra.”

C uttrycker tveksamhet kring formuleringarna i styrdokumentet och säger: ”Det är ju väldigt luddigt liksom. Mycket av det är ju väldigt luddigt... På ett ’personligt sätt’... ’Analysera sitt musicerande och omsätt på ett personligt sätt’ ’Kursen innehåller ett eget musicerande.’ Det är ju skitsvårt! Eller ’Med ett visst musikaliskt uttryck.’”. Informanten fortsätter sina resonemang med att prata om att uttryck kräver att utövaren motiverar dem. C säger sig själv komma från en uttrycksbakgrund, och har gått folkhögskolor med inriktning mot vissång och teater. Vidare pratar C om hur viktigt det är att våga vara sig själv på scenen och att låta sig själv skina igenom i sitt musicerande. C förtydligar: ”Det är klart att du ska spela väl och att du ska spela bra, och du ska förhoppningsvis inte spela för mycket fel. Du ska vara förberedd och allting. Men det är egentligen inte det som är det intressanta. Jag kommer inte och lyssnar på dig för att du ska spela rätt. Jag kommer för att jag vill bli berörd. Och det tror jag är en jätteviktig sak att förmedla till sina elever.”

Informanterna har svårigheter att konkretisera vad ett eget uttryck egentligen är. De har också en samstämmig bild av att analys och reflektion påverkar elevernas egna uttryck positivt. De kopplar ett eget uttryck till att göra val i sitt musicerande, som kan kopplas till förtrogenhetskunskap enligt de fyra F:en (Carlgren & Marton, 2003) samt till värdering - enligt Blooms taxonomi (Egidius, 1992). När informanterna arbetar med att följa styrdokumentet tar de förutom de fyra F:en alltså också ställning till Blooms taxonomi, och detta görs troligtvis inte medvetet. Denna slutsats kan dras då informanterna uttrycker behovet av att konkretisera för sina elever vad det är som ska analyseras och reflekteras över samt att de kopplar ett eget uttryck till att göra musikaliska val.

Vidare trycker A på skillnaderna mellan imitation och eget uttryck och B frågar sig om man kan förstöra ett eget uttryck genom en utvecklad sångteknik. C betonar vikten av ett eget uttryck och att våga vara sig själv på scen. Forskare som kan kopplas till detta är Robert Schenk och Peter Gärdenfors. Schenk hanterar i sin bok *Spelrum* (2000) begreppen imitation och eget upptäckande. Han hävdar att: ”En alltigenom ren imitation utan utrymme för vare sig egna initiativ eller elevernas egna profiler leder emellertid till stagnation.” (2000, s. 43) och poängterar vikten av det egna upptäckandet. Gärdenfors anser också att det behövs mer i en lärandeprocess än imitation då ”imitation räcker inte till för att uppnå en djupare förståelse.” Han utvecklar resonemanget till att man också måste ha kunskap om varför man agerar på ett visst sätt (2010, s. 112). Schenks och Gärdenfors tankar innefattar att ett eget uttryck och upptäckande är nödvändigt för att utvecklas och uppnå djupare förståelse. Alltså är det av vikt att pedagoger arbetar aktivt med att hjälpa sina elever till ett mer analytiskt och reflektivt musicerande.

2.1.3 Om elevers mognad och utveckling i förhållande till analys och reflektion

Informant A pratar om elevens mognad och förmågan att kunna analysera och reflektera över sin läroprocess. A menar att det inte är självklart när eleverna börjar i ettan men att de förhoppningsvis får möjlighet att utveckla dessa förmågor under de tre år de går i gymnasiet. Informant A säger: ”Så

just med mognad. Ju äldre man blir! Man får andra perspektiv på saker.”. A fortsätter med att prata om olika känslouttryck i musicerandet och om att det för en sextonåring som aldrig upplevt till exempel en djup sorg inte är självklart att gestalta sorg i sin texttolkning och ger exempel på det: ”Men det är klart, har man då aldrig upplevt en djup sorg så är det klart att det inte kan nå lika djupt, och att det anses som ytligt. Men ändå, det är ju äkta för den personen. Så där har man återigen, inget är mer eller mindre värt, för allting är ju individuellt.”.

Informant B pratar om att det är svårt att få tiden att räcka till under lektionerna till allt som styrdokumenten kräver att man ska beröra. B säger: ”Bara det vi pratat om hittills, med en halvtimme i veckan. ’Hur övar du?’ Och så har dom hundra andra ämnen. Det man verkligen måste få in i detta är att dom övar hemma. Vilket är lätt för mig att säga och så inser jag att det här är ju faktiskt gymnasiet. Dom har hundra läxor i veckan och ska göra annat. Jag blir trött bara jag tänker på det här.”. Informant B är osäker på om målen är skäligen för elever i gymnasieåldrarna att nå upp till. Vidare betonar B att ett av de egna stora målen för eleverna är att de ska kunna analysera sig själva.

C uttrycker att den personliga biten blir väldigt påtaglig inom sångundervisning eftersom man jobbar med sig själv som uttrycksmedel. C pratar om att vissa elever då de börjar gymnasiet har stora svårigheter med detta och säger: ”Alltså bara att sträcka på sig kan vara en omöjlighet för nån som går i ettan. Och det är så mycket med kroppen, och sen efterhand så kan det vara helt lugnt.”.

Som vi kan läsa tycker ingen av informanterna att det är en självklarhet att analys och reflektion är något som eleverna behärskar, men informanterna ger en gemensam bild av att man kan arbeta med att utveckla dessa förmågor. A pratar om den personliga mognaden medan C mer betonar den kroppsliga mognaden. Som vi kan se i den hierarkiska ordningen i Blooms taxonomi; 1) Kunskap 2) Tolkning 3) Tillämpning 4) Analys 5) Syntes 6) Värdering (Egidius, 1992) kommer analys som nummer 4, efter kunskap, tolkning och tillämpning. Enligt Blooms taxonomi ska alltså konkreta kunskaper behärskas innan man kan analysera dem. Nummer 5 och 6, syntes och värdering pratar informanterna inte så mycket om. Värdering kan tolkas till att vara en avancerad nivå av förtrogenhetskunskapen, där man tar ställning och gör medvetna val kring sitt lärande så som Carlgren och Marton beskriver det (2003). Att kunna värdera innebär alltså att ha en välutvecklad medvetenhet inför sin läroprocess.

2.2 Hur tänker pedagoger kring möjligheten att betygssätta och bedöma kunskaper och förmågor som rör analys och reflektion?

Detta avsnitt är indelat i två teman. Det första innefattar vad det är man bedömer och det andra hur man bedömer.

2.2.1 Vad man bedömer

Informant A anser att i och med att reflektion finns med som ett måste för att uppnå de högre betygen i sångämnet så är det i princip mognaden man ska sätta betyg på. A säger: ”För hur mogen är en människa? Det är ju en process att kunna förstå, levnadsmässigt vad man upplevt.”. A fortsätter att prata om att betyg inte mäter kunskap utan att det bara är ett bevis på inlärningsförmåga och att det är lätt att betygssättningen blir orättvis: ”För att här har vi ju musiksmaken och den personliga åsikten.”. Vidare pratar informant A om nyttan med betyg i sångämnet och tycker inte att betyget egentligen har någon betydelse. Detta i och med att om eleven ska söka vidare till någon annan musikutbildning så krävs ändå inträdesprov. Informanten uttrycker

också att: ”Alltså jag skulle vilja ha bort betyg överhuvudtaget. I alla lägen och ämnen. Och hitta nåt annat mätsystem. För det är ju... Det sabbar ju hela inlärningsprocessen.” På frågan om A själv förstår det som står skrivet i betygskriterierna citeras en svensklärare som A själv hade i skolan och dennes förståelse inför relativitetsteorin: ”Jag har stunder då det känns som att jag är nära att förstå. Så känner jag ibland gällande betygskriterierna.”

Informant B säger att betygskriterierna är luddiga och svåra att tolka. B tillägger dock att B inte tror att det skulle bli bättre om man skrev kriterierna på ett mer konkret sätt, då det skulle innebära att kriterierna begränsades. Informant B poängterar att en kontinuerlig reflektion kring den egna lärprocessen är viktig för att utvecklas. Informanten upplever att de elever som gör detta ofta går framåt mycket i sin musikaliska utveckling och har större möjligheter att variera sina musikaliska uttryck. B har lusläst betygskriterierna då B vid ett tillfälle var osäker på vad B skulle ge en specifik elev för betyg. Eleven i fråga ville ha ett MVG, och resonerade bra kring sin lärprocess men hade enligt B inte tillräckligt bra teknik för att nå upp till ett MVG. I betygskriterierna kunde B dock inte finna några belegg för att inte ge eleven ett MVG eftersom det inte står något om hur välutvecklad teknik du ska ha. Informant B säger: ”Hon var beredd att kämpa hur mycket som helst och frågade bara ’Vad ska jag konkret göra?’ Och det är skitsvårt med det här ämnet. Vad gör man? Vad ska man konkret göra?”. Informant B är emot betyg i sångämnet och ser inte någon relevans med att ha dem i och med att man ändå alltid måste göra inträdesprov om man söker vidare till andra musikutbildningar. Vidare nämner B möjligheten att endast ha två betygsgraderingar i ämnet – G eller IG.

C berättar att C under terminens gång försöker beta av det som står i betygskriterierna för att skaffa sig en helhetsbild av elevens kunskapsnivå. Informanten vill göra det tydligt för eleverna vad det är som betygssätts och säger att: ”Jag tycker att det finns vissa saker som man ska kunna. [...] Men faran när man får för många såna punkter är att det bara blir det.”. C uttrycker att betygskriterierna är luddiga, men är osäker på om det skulle vara bra att göra dem mer konkreta och uttrycker: ”Det finns så många nissar som sitter och tycker att det är det viktigaste att kunna spela vackert och sen så är det liksom skit samma med uttrycket. Och att dom då ska komma in och säga att: ’Nu ska ni kunna det här!’”. C säger sig förstå vad som står i kriterierna ”Till och från, bitvis...” och utvecklar tankarna till att diskutera svårigheten med att bestämma vad till exempel ett uttryck är. C skulle helst se att man inte hade betyg i sångämnet utan att den musikaliska utvecklingen fick ske kravlöst utan bedömning som en parameter.

Gemensamt för de tre informanterna är att alla tre tycker att betygskriterierna är svåra att tolka. B och C nämner att de inte tror på att göra dem mer konkreta, då det skulle begränsa kriterierna ytterligare. Ingen av de tre informanterna är heller för betyg i sångämnet. A pratar om att betygssättningen innebär att bedöma en mognad hos eleven. Gunnar Heiling diskuterar i sin artikel ”Om betyg och betygssättning i musik” (1996) kunskaper inom musik, samt vilken nivå kunskapen ligger på. Heiling är inspirerad av Blooms taxonomi där man i en hierarkisk ordning lär sig att hantera kunskap på olika nivåer. Detta kan kopplas till det A pratar om gällande att bedöma en mognad. B:s tankar kring svårigheterna med att ge eleverna konkreta arbetsuppgifter då de strävar mot ett visst betyg samt om kontinuerlig reflektion tillsammans med C:s diskussioner angående svårigheterna med att bestämma vad till exempel ett uttryck innebär och tankarna kring en helhetsbedömning av eleven kan jämföras med *Musik – en samtalsguide* (2007) där utmaningarna med att bedöma inom musik tas upp. Det betonas att: ”utvärdering och bedömning måste göras med formativa metoder som tar hänsyn till musikens processartade karaktär och olika kunskapsdimensioner i elevens utveckling.” (2007, s. 53). Bedömningen kan alltså inte begränsas till att på ett summativt sätt mäta ett slutresultat, utan måste göras löpande under hela kursen så som B och C är inne på.

2.2.2 Hur man bedömer

A berättar att eleverna på A:s skola i slutet av varje termin sjunger upp inför alla sångpedagoger som arbetar där. Pedagogerna har sedan en gemensam diskussion om eleven innan undervisande lärare slutligen sätter betyget. Detta menar informant A är ett bra sätt att göra betygssättningsprocessen mer rättvis. Informanten menar också att eleverna oftast är medvetna om vilket betyg de ligger på och anser att MVG är en ambitionsnivå i och med att det märks tydligt vilka elever som övar mycket och reflekterar och analyserar över sitt musicerande. A fortsätter med att prata om att det är viktigt att kunna somna gott på kvällen vilket innebär att om det står och väger mellan till exempel ett G och ett VG för en elev, då väljer A att sätta ett VG. Informant A säger: ”För också det här att jag ser mig själv, jag ser mig som en coach. Att man är på samma sida. Att varenda gång man träffar en ny så ’Vad kan jag hjälpa dig med?’ och så där. Och den där gamla bilden som andra har ’Nu gör du rätt! Nu gör du fel!’ Rätt MVG - fel G. Det är inte mitt sätt att jobba. Alla är på sin egen nivå och alla har sitt eget uttryck och så.”

B inleder med att poängtera att B bara har satt betyg en gång. Även på informant B:s skola använder man sig av så kallade sångprov i slutet av terminen där alla undervisande pedagoger ser alla elever sjunga upp och sedan diskuterar man tillsammans det man sett. Informant B berättar: ”Och egentligen handlar det inte så mycket om vad de gör på det provet utan snarare om att vi lärare kan diskutera!”. B är positiv till sångprovet som B tycker bidrar till att man inte fastnar i sin subjektivitet och anser att det är viktigt med en löpande kommunikation kring betygskriterier - både kollegor emellan men också mellan B och eleverna. Informanten säger: ”Märker jag att de inte reflekterar, att de inte gör läxorna, de orkar inte. Då tar vi den diskussionen då!”. Informant B nämner också att det är viktigt att som pedagog tänka på att man jobbar i ett målstyrt system, eftersom det ibland glöms bort.

C berättar att på C:s skola har alla lärare som undervisar i samma ämne diskuterat kring betygskriterierna för att skapa en gemensam bild av vad det är man sätter betyg på, och C är positiv inför det tillvägagångssättet. Informant C pratar också om att det inte är utvecklingen hos en elev man ska bedöma, även om man gärna vill premiera någon som kämpat och utvecklats mycket. C tror att de flesta elever är medvetna om vilket betyg de ligger på och motiverar alltid för dem varför de får ett visst betyg.

A och B berättar om att de på deras skolor har gemensamma uppsjungningar som alla sångpedagoger sitter med på. Båda är positiva inför att man tillsammans diskuterar varandras elever. På C:s skola har man ingen gemensam uppsjungning men de lärare som undervisar i samma ämne har pratat ihop sig för att skapa ett gemensamt synsätt kring hur de ska tänka kring betygssättningen. Gemensamt för informanterna är att de berör huruvida subjektiviteten kan påverka bedömningen. Helena Korps bok *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* (2003) berör utmaningarna gällande bedömarens subjektivitet som informanterna upplever, och hävdar att detta sätt att bedöma avviker från hur vetenskapen traditionsenligt har normerat våra tankar kring bedömning (2003, s. 113).

A anser att MVG är en ambitionsnivå och tar avstånd från ”rätt och fel-tänket” när det kommer till bedömning av sångämnet. Det kan jämföras med vad John Dewey hävdar i *Demokrati och utbildning* (1997), nämligen att: ”Lärare måste vara på sin vakt mot mål som gör anspråk på att vara allmänna och slutgiltiga.” (1997, s. 150). Både B och C nämner faktumet att man arbetar i ett målstyrt system vilket gör att det inte är utvecklingen man ska bedöma, även om man gärna vill det ibland. I *Musik – en samtalsguide* (2007) diskuteras att man i och med det nuvarande målstyrda systemet betonar inläring genom exempelvis självförståelse och reflektion och detta medför i sin

tur konsekvenser för undervisning och bedömning (2007, s. 55). Dessa konsekvenser kan tänkas innebära exempelvis subjektivitet och orättvist satta betyg.

2.3 Hur arbetar pedagoger med att hjälpa elever att utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor?

Detta avsnitt är indelat i två teman. Det första handlar om vad pedagogen kan göra för att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor och det andra rör vad för effekter dessa förmågor kan ha på lärandet.

2.3.1 Vad kan pedagogen göra?

Informant A berättar om vikten av kommunikation och diskussion med eleverna under lektionerna. A ställer frågor till eleverna om hur det känns och varför det i så fall känns på ett visst. Informant A kopplar återigen sina metoder till EVTS och det konkreta arbetssätt som A anser att det innebär. Eleverna kan efterhand förhoppningsvis svara på frågorna och specificera hur det känns genom att hänvisa till muskler, inte bara den subjektiva känslan. Vidare berättar A om att prata med eleverna om hur ytterligheterna i olika känslouttryck kan te sig när de ska sjunga en sång. A brukar ge dem alternativ så som ”Har katten dött eller har du vunnit 100 miljoner på lotto?” och så får eleverna sjunga låten med hjälp av de två olika förutsättningarna. Informant A tror att detta hjälper eleverna till att komma igång med ett eget tänkande kring uttryck i och med att de får något att relatera till. A tror på att göra valmöjligheterna färre till en början istället för att inte ha några gränser alls, då det kan generera att valen känns oändligt stora. A menar att: ”Då är man i alla fall igång med en kreativ process. [...] Att föda istället för att strypa kreativiteten.”. A brukar också ge eleverna i uppgift att öva in en låt genom att endast referera till noterna. A pratar om att det kan vara svårt att genomföra eftersom dagens elever har tillgång till Spotify och Youtube och andra tekniska hjälpmedel som gör att de kan hitta nästan alla låtar digitalt. A hävdar att det är intressant att kunna gå tillbaka till urgrunden av en not och försöka förstå vad det är som de olika sångare som sjungit låten har refererat till. Det ger enligt informant A bra övning för kreativiteten och uttrycket och ger exempel på en notbild: ”Ta en gammal jazzlåt. Praktexemplet är ju My funny Valentine, den är ju så stiff så det är inte klokt, men det är ju det som alla har utgått ifrån. Det är ju det som den sångaren har utgått ifrån och då gjort sin konstnärliga variant utav.”.

B uttrycker att det är bra att konkretisera för eleverna vad de gör på lektionerna och säger att för de flesta elever så fungerar det bra. Tillvägagångssättet innebär ofta att B exempelvis frågar eleverna hur de uppfattade övningarna och om det blev någon skillnad från tidigare. Fokus ligger på att eleverna själva ska analysera vad det är som händer i kroppen när de sjunger. Vidare nämner B att vissa elever tappar sitt flow på grund av det ständiga stoppandet och reflekterandet kring hur, var och varför det känns. Informant B säger att: ”Och det går emot mitt personliga sätt att se det, för där får man skita i allt det där med teknik och bara köra på. Bara köra en låt med känslor och inte stoppa upp. Och så får det vara mer intuitivt. Jag tycker det är skitsvårt, men märker att det funkar med dom.”. B använder sig också utav en processdagbok för att få eleverna att tänka kring sitt lärande. Tanken med processdagboken är att eleverna ska analysera hur det går när de övar. Detta ska göras en gång i månaden och sedan ska dagboken lämnas in till B som ska ge feedback. B vill att eleverna ska vara ärliga mot sig själva och reflektera kring exempelvis vad som går bra och dåligt i övandet samt analysera vad det kan bero på. B säger att alla inte har lämnat in, men hos de som har gjort det har B kunnat se en utveckling av de analytiska och reflektiva förmågorna. Informant B säger att: ”Det kändes som att många av dem när de skrev - att det gick liksom framåt i huvudet.”. B pratar också om vikten av kommunikation och kontinuerliga diskussioner, och önskar

att det skulle finnas mer tid till det på schemat och säger: ”Nu är det så mycket i skolan som det är, så bara man nämner en sak till så blir det tvärstopp.”

Informant C pratar om att presentera olika sångtekniska redskap för eleverna under terminens gång. Exempel på redskap kan vara en upphöjd tungrot som kan vara användbar till exempel då man vill sjunga en hög ton. C:s förhoppning är att eleverna efterhand själva väljer hur de använder de olika redskapen i sitt musicerande. Informant C förtydligar: ”Och sen när man har problem att ’Det funkade inte här!’ så kan man då ’Vad tror du att det beror på? Vad kan du göra?’ Och att de då får tänka själva.” C tror att eleverna kan utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor genom att man jobbar på detta sätt. I början kanske de bara gissar men efter ett tag då de fått fler och fler redskap presenterade för sig blir de bättre på det. C poängterar också att det är viktigt att eleverna funderar på vad det är de sjunger om. C pratar mycket om uttryck under lektionerna och att eleverna måste ta ställning till textinnehållet i låten.

Alla informanterna talar om vikten att diskutera med eleverna kring vad det är som händer i kropp och röst när de sjunger. Detta sker oftast genom frågor så som exempelvis ”Hur kändes det?” ”Var någonstans kändes det?” ”Varför tror du att det kändes så?” ”Upplevde du någon skillnad från förut?” ”Varför blev det skillnad tror du?”. Lars Lindström skriver att: ”Förmågan till självvärdering är inte medfödd utan något som eleverna kan utveckla och förfina.” (2002, s.113) och den inställningen verkar alla tre informanterna ha. Peter Gärdenfors tankar om att flytta fokus från att se lärandet utifrån, till att fokusera på vad som faktiskt händer med eleven i läroprocessen (2010, s. 122) är också jämförbart med informanternas arbetssätt. Informant B är den enda av pedagogerna som tar upp något negativt gällande detta analyserande och reflekterande arbetssätt då B berättar att vissa elever tappar flowet i låten genom allt analyserande och reflekterande.

A berättar om sin metod att ge eleverna två ytterligheter att ta ställning till då A tror att de ramarna gör det enklare för eleverna att komma igång och börja reflektera kring sitt musicerande. A tycker också att det är viktigt att eleverna får analysera kring vad grunden i en låt egentligen är och brukar använda sig utav jazzstandards där eleverna på egen hand ska omtolka notvärden och melodi och skapa sig en version av låten. B använder sig utav processdagböcker där eleverna får synliggöra sina läroprocesser, både för sig själv och för B. C pratar mycket om uttryck med eleverna, och vill att de reflekterar kring vad de sjunger.

2.3.2 Vad för effekter har analys och reflektion på lärandet?

A hoppas på att man under de tre åren eleverna går i gymnasiet kan hjälpa dem att utveckla sina analytiska och reflektiva sidor och att de genererar att de musicerar med ett eget uttryck. A hävdar att det handlar om mänsklig mognad också, och säger att i ettan får man ofta ge eleverna exempel på vad för olika uttrycksmedel och känslor det finns. Detta på grund av att de flesta elever i den åldern ännu inte har upplevt alla de stora känslor som finns. När de sedan går ur trean kan de förhoppningsvis själva behärska att göra valen av vad de vill uttrycka med sitt musicerande, i och med att de har fått prova på en mängd olika känslouttryck under sina sånglektioner genom åren. A säger att: ”Jag är så allergisk mot det där att man ska klistra på någon ens bild av en låt.” A vill att eleverna tänker själva kring vad låtarna handlar om och säger att de elever som har kommit igång med sina analyser och reflektioner kan utmana ens egna tankar om vad låttolkningen kan innebära: ”Ja men det är så roligt. Just med låtar som man kanske har jobbat med länge. Att ’Ja, faktiskt. Det är ju ett annat perspektiv.’ Då hålls ju repertoaren levande tycker jag.” A anser också att i och med kontinuerliga diskussioner med eleverna sätts det igång nya processer. A säger: ”Så jag tror just i att om man bara diskuterar mycket. För man märker ju om de aldrig har tänkt på det i början. Men så gör de det ju mer och mer, och tänker att ’A kommer väl fråga mig vad texten innebär så då får jag väl läsa den.’ Så då blir det ju i alla fall att det sätts igång processer.”

Informant B säger att de elever som analyserar och reflekterar kring sitt musicerande verkar gå framåt mer i sin musikaliska utveckling på lektionerna än de som inte gör det. B säger att det märks på två saker: ”Hur de tänker kring det, och hur de gör läxorna med hjälp av det.” B fortsätter sitt resonemang med att uttrycka att elevernas reflektioner och analyser bidrar till en ökad förståelse kring hur de ska ta tag i de utmaningar de har musikaliskt: ”Och de grejerna, säg tekniken, de grejerna de har tekniska problem med fattar de hur de ska ta tag i.” Framöver vill B använda processdagboken mer kontinuerligt och arbeta mer med att följa upp det som eleverna skriver där då B tycker att arbetet med processdagboken visar positiva effekter på lärandet.

C menar att reflektionerna och analyserna kring vad låtarna handlar om ger djup i texterna och att elever som reflekterar och analyserar själva kan hitta de förankringar i texterna som krävs gällande vad för tekniska avvägningar som behöver göras för olika låtar. C vill att det ska vara en naturlig del att arbeta med inom sångämnet och fortsätter: ”Att man kan väva in det. Så att det inte bara blir, sångteknik - då jobbar vi bara twang. Utan att man faktiskt hittar en anledning till att göra det också.”

Informanterna har en gemensam bild av att kontinuerlig analys och reflektion på ett positivt sätt bidrar till elevernas musikaliska utveckling och alla tre nämner ett vidgat och utvecklat uttryck som en effekt. Ingrid Carlgren och Ference Martons beskrivning av förtrogenhetskunskap är intressant att knyta ihop med informanternas utsagor: ”Förtrogenhetskunskapen kommer till uttryck i det goda omdömet – som förmågan att veta t.ex. vad och när något ska göras.” (2003, s. 197). Det handlar alltså om att eleverna själva ska kunna avväga vad de behöver göra för att uppnå sina mål. Att lära sig analysera och reflektera kan kopplas till det Agnetha Grönlund (2011) skriver. I hennes avhandling kan vi läsa om vikten av återkoppling som ett redskap i elevens utveckling mot självstyrning. Hon betonar den målinriktade återkopplingen och uppgifter av öppen karaktär som verktyg för att få eleverna att själva ta ansvar för sitt lärande. A pratar mycket om att den mänskliga mognaden spelar in och att det är en process att lära sig analysera och reflektera. B trycker på att tidsbristen påverkar huruvida eleverna kan ges möjlighet till analys och reflektion och C strävar efter att analys och reflektion ska få vara en naturlig del i sångämnet och att man kan väva in det i annat man gör.

3 DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag de resultat jag kommit fram till. Jag utgår från mitt syfte och mina frågeställningar och de teman jag i resultatdelen har ställt upp och avslutar med att diskutera kunskapsbegreppet och de eventuella konsekvenser denna undersökning kan komma att ge läraryrket.

3.1 Diskussion kring syfte och frågeställningar

3.1.1 Hur tänker pedagoger kring begrepp i styrdokument som rör analys och reflektion?

Om vad det innebär att analysera och reflektera

Alla informanterna tycker att det är viktigt att eleverna analyserar och reflekterar kring sitt musicerande och de nämner också att det är av vikt att med tydlighet konkretisera för eleven vad det är de ska analysera och reflektera över.

Jag delar mina informanternas syn att analys och reflektion är viktigt. Jag har under de senaste åren jobbat upp en medvetenhet kring vad analys och reflektion innebär för mig som musiker och är övertygad om att det har hjälpt mig i min musikaliska utveckling. Som jag skrivit i inledningen är jag inspirerad av EVTS. Mina informanter och Agnetha Grönlund uttrycker att det är viktigt att återkoppla till eleverna och att konkretisera målen för dem, och stödd på min förförståelse hävdar jag att i det arbetet är EVTS ett mycket bra verktyg. Metoden går till stor del ut på att konkretisera och synliggöra vad det är som händer i röst och kropp när man ljudar. Feldenkraismetoden som Norberg beskriver har jag inte arbetat enligt, men jag har i och med arbetet med uppsatsen fått upp ögonen för denna metod och blivit intresserad av att lära mig mer, då det torde vara en metod som kan bidra med värdefulla insikter till sångundervisning. Jag kan se Feldenkraismetoden som ett möjligt verktyg för pedagoger som vill jobba med att få sina elever till att analysera och reflektera, men är osäkra på hur de ska gå tillväga.

Om ett eget uttryck i förhållande till analys och reflektion

Mina informanter har svårigheter att konkretisera vad ett eget uttryck egentligen är. De har också en samstämmig bild av att analys och reflektion påverkar elevernas egna uttryck positivt. De kopplar ett eget uttryck till att göra val i sitt musicerande. En av informanterna tar också upp skillnaderna mellan imitation och eget uttryck.

Att bestämma vad ett uttryck innebär är inte lätt. Min uppfattning är att ett intressant musikaliskt uttryck är det som gör skillnaden mellan om du vill lyssna till en persons musicerande eller inte. Därav följer att det är viktigt att man tillsammans med sina elever arbetar med att försöka ta reda på vad ett uttryck kan innebära. Jag tror inte att det finns några egentliga rätt och fel utan anser liksom mina informanter att uttryck har att göra med att göra val i sitt musicerande. För mig har begreppet uttryck klarnat i och med arbetet med denna uppsats, då jag har kunnat koppla det till både Blooms taxonomi och begreppet värdera enligt Egidius samt till de fyra F:en och begreppet förtrogenhet. Ett eget uttryck kan kopplas till att

göra val i sitt musicerande, alltså att värdera vad som ska göras, och det i sin tur kopplar jag till Carlgren & Martons ord om att förtrogenhetskunskapen är förmågan att veta vad och när något ska göras (2003, s. 197).

Imitation är något jag använder mig mycket utav i min undervisning och jag har i och med arbetet med uppsatsen känt att jag behöver formulera för mig själv varför jag väljer att jobba med det. Jag anser att det är nyttigt och intressant att kunna imitera andra sångare, men att tolkandet av en låt inte får stanna vid enbart imitation eftersom åhöraren inte upplever något eget uttryck hos utövaren då. Både Gärdenfors (2010) och Schenk (2000) skriver om imitation och att läroprocessen kan stagnera om lärandet stannar därvid. Båda två betonar att eleverna också måste upptäcka själva samt svara på frågan *varför* för att utvecklas vidare. När jag spinner vidare på detta kan jag formulera det till att om jag i min undervisning också tar till ett analytiskt perspektiv till imitationen har jag plötsligt ett utomordentligt bra sångundervisningsverktyg. Jag anser att när eleven kan imitera en annan sångare, och kan analysera vad det är som händer i kropp och röst när den gör detta, så har den uppnått stora tekniska och musikaliska framsteg.

Om elevers mognad och utveckling i förhållande till analys och reflektion

Ingen av informanterna anser att det är en självklarhet att analys och reflektion är något som eleverna behärskar, men de ger en gemensam bild av att man kan arbeta med att utveckla de förmågorna. Att mognad påverkar förmågan att kunna analysera och reflektera diskuteras också.

Enligt exempelvis Lars Lindström är analys och reflektion förmågor man lär sig att använda, och alltså inte något som vissa behärskar och andra inte. Jag delar dessa åsikter. Inom skolans värld har jag upplevt att man som pedagog sällan tänker på att det till stor del är förmågor som analys och reflektion som man ska sätta betyg på. Vissa elever har kanske ännu inte lärt sig att hantera dessa förmågor, och får då troligtvis högst ett G i betyg. Kopplat till min egen undervisning är det tänkbart att för elever i den situationen borde fokus på lektionerna mer ligga på att utveckla ett analyserande och reflekterande kring sin läroprocess, än på att sjunga. Igångsättandet av dessa processer borde ge resultat i alla ämnen i och med att förmågorna att kunna analysera och reflektera genomsyrar alla ämnen.

Som mina informanter är inne på verkar också den personliga mognaden spela stor roll. Elever som går i gymnasiet skiljer sig otroligt mycket i sin utveckling och det kan bli väldigt orättvist då man - som en av mina informanter uttrycker sig - nästan är tvungen att bedöma elevernas mognad då man sätter betyg.

3.1.2 Hur tänker pedagoger kring möjligheten att betygssätta och bedöma kunskaper och förmågor som rör analys och reflektion?

Vad man bedömer

Gemensamt för mina informanter är att alla tre tycker att betygskriterierna är svåra att tolka. Ingen av de tre vill heller att man ska ha betyg i sångämnet. Var för sig diskuterar informanterna att det troligtvis inte skulle bli bättre av att göra kriterierna tydligare, i och med att vi då skulle vara tvungna att sätta gränser på vad som till exempel är ett eget uttryck, och i förlängningen, vad som är konstnärligt.

Jag tror att det ligger en fara i att ge någon uppdraget att dra dessa gränser, då vi pedagoger i så fall skulle vara tvungna att förhålla oss till någons gränsdragningar av rätt och fel. Risken finns alltid att det blir subjektivt när bedömningen ska ske enligt de öppna betygskriterier vi har i den svenska gymnasieskolan. Som informanterna anser jag också att det då är viktigt att samtala om vad kriterierna kan innebära, tillsammans med kollegor och tillsammans med eleverna.

Hur man bedömer

Informanterna ger exempel på hur man jobbar på deras skolor, till exempel med gemensamma uppsjungningar och processdagböcker.

Jag ställer mig bakom gemensamma uppsjungningar och diskussioner inom kollegiet och skulle gärna se att de skolor där jag i framtiden kommer att arbeta har det tillvägagångssättet. Jag har blivit mycket inspirerad av tankarna om processdagböcker och kommer absolut att införa detta för mina elever när jag har anställning på ett gymnasium. Effekterna av processdagböckerna verkar innebära att eleverna ges möjlighet att konkretisera vad det är de behöver jobba med, samt att det reflektiva skrivandet övar dem till att bli mer analytiska och reflektiva. Som musiker är man oftast sin egen största kritiker då man tvivlar på sig själv och sin egen förmåga. Om man använder sig utav verktyg så som processdagböcker tror jag att man kan vända kritiken till något positivt istället. Detta genom formativ återkoppling som en utvecklande och progressiv kraft. Förmågorna att kunna analysera och reflektera över sina processer är enligt min förförståelse en av musikerns viktigaste insikter.

3.1.3 Hur arbetar pedagoger med att hjälpa elever att utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor?

Vad kan pedagogen göra?

Alla informanterna betonar vikten av att ställa frågor till eleverna under lektionerna och en av dem nämner att man ska ha i åtanke att eleverna inte alltid uppfattar övningarna så som du som pedagog gör.

Att ställa öppna frågor så som informanterna ger exempel på: ”Hur kändes det? Varför tror du att det kändes så?” samt att återkoppla till eleverna genom feedback så som Agnetha Grönlund (2011) beskriver torde vara effektiva redskap för att hjälpa eleverna att utveckla sina analytiska och reflektiva förmågor. Att använda övningar enligt EVTS-metoden (estillvoice.com) där eleverna exempelvis gör övningarna tyst för sig själv innan de ljudar dem verkar också vara effektiva redskap för att få eleverna till att analysera och reflektera över vad som händer i kroppen under övningen.

Vad för effekter har analys och reflektion på lärandet?

Informanterna har en gemensam bild av att kontinuerlig analys och reflektion på ett positivt sätt bidrar till elevernas musikaliska utveckling och alla tre nämner ett vidgat och utvecklat uttryck som ett mål. Lärprocessen och relationen till det egna lärandet har hela tiden varit en utgångspunkt i arbetet med denna uppsats och informanterna har varit samstämmiga med ett flertal presenterade forskare så som Gärdenfors, Grönlund och Schenk, gällande att en medvetenhet kring den egna lärprocessen är positiv för individens lärande.

Återigen anknyter jag till förtrogenhetskunskapens innebörd, alltså ”förmågan att veta t.ex. vad och när något ska göras.” (2003, s. 197). Att eleverna själva kan avväga vad de behöver göra för att uppnå sina mål är enligt mig en tydlig effekt på vad analys och reflektion kan bidra med i en läroprocess

3.2 Konsekvenser för läraryrket

För mig har det varit av vikt att förstå kunskapsbegreppet ur en historisk synvinkel för att kunna förstå dagens syn på kunskap. Traditionellt sett så är praktisk kunskap inte lika högt ansedd och det speglar vår kunskapssyn än idag. Historiskt har man inte lagt någon större vikt vid att låta elever utveckla praktiska kunskaper inom skolans verksamhet och många gånger än idag ses de estetiska ämnena snarare som ett kul avbrott från de andra ämnena än som en viktig komponent i vår kunskapsbasis. Jag är förvånad över att man skär ner i timmarna gällande undervisning i de estetiska ämnena. Exempelvis plockar man nu bort Estetisk verksamhet som ett obligatoriskt ämne i gymnasieskolan. Alla undersökningar jag har läst betonar de positiva effekter som de estetiska läroprocesserna har, inte bara för att utvecklas inom de estetiska ämnena utan också för lärolandet i övrigt.

Gustavsson och Molander skriver om att svårigheterna att konkretisera praktisk kunskap bidrar till synen att teoretisk kunskap anses vara mer värd. Mina informanter har vid flertalet tillfällen under intervjuerna betonat att det är av vikt att konkretisera för eleverna vad för kunskaper som eftersöks enligt betygskriterierna. Jag ställer mig frågande till om man verkligen ska behöva anpassa sin undervisning för att passa in i den teoretiska kunskapens mall genom att konkretisera exakt vad som ska uppnås, men i och med att vi här diskuterar sång inom ramarna för skolan så har jag förståelse inför att det kan behöva göras. Helst av allt skulle jag inte behöva ta ställning till bedömning, eftersom den i och med sin existens ofrånkomligen blir en del utav läroprocessen och det - enligt min förförståelse - inte på ett positivt sätt. Jag har genom min utbildning och mitt yrke mött en mängd olika sångpedagoger och diskuterat sångpedagogyrket och jag har efter dessa möten insett att vi pedagoger måste bli bättre på att konkretisera vad vårt ämne handlar om inom ramarna för skolan. Detta för att kunna höja ämnets status i skolan och i förlängningen också statusen på vårt yrke. Vi som undervisar i estetiska ämnen har styrdokumentet på vår sida. Läroplanerna betonar att kunskap visar sig i flera olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - och att skolans undervisning ska innefatta alla dessa delar (Lpf 94, s. 6 och Gy 11, s. 8). Styrdokumentet ger oss alltså tydliga exempel på att den praktiska kunskapen - bestående av exempelvis förtrogenhetskunskap och tyst kunskap - ska betonas lika mycket som andra typer av kunskap. För att kunna hävda vårt ämnes sak måste vi pedagoger bli bättre på att analysera och tolka vad som står i styrdokumentet.

Jag som pedagog vill ge mina elever verktyg så att de själva så småningom kan vara sina egna sångpedagoger. Jag vill skapa en kommunikativ miljö på sånglektionerna och få mina elever att känna att vi har ett tryggt forum där. Jag vill att de ska få lov att uttrycka sig utan att vara rädda för att säga eller göra ”fel”. Berit Norberg (2010) uttrycker liknande tankar gällande att skapa ett tryggt rum där eleverna själva får reflektera över sina läroprocesser. Även EVTS (estillvoice.com) är för mig en stor inspirationskälla, och en metod som jag definitivt kommer att fördjupa mig vidare inom. Mitt mål är att mina elever ska bli såpass medvetna om sitt instrument att de själva kan avgöra vad de behöver jobba med musikaliskt för att utvecklas vidare. För att kunna behärska detta är jag - efter arbetet med denna uppsats - övertygad om

att eleverna behöver analysera och reflektera över sin lärprocess. För mig är det tydligt att man som pedagog hela tiden också måste jobba med sig själv och sina reflektiva och analytiska sidor, detta för att kunna vidarebefordra dessa kunskaper till sina elever. Enligt de erfarenheter jag har av sångundervisning, både som elev och som pedagog, anser jag att man som pedagog inte kan få sina elever till att analysera och reflektera för att förstå sina lärprocesser om man som pedagog inte förstår sina egna lärprocesser. Olika pedagoger har självklart olika agendor för vad man tycker att eleverna ska få med sig från sina sånglektioner och själv har jag ett behov av att ”knäcka koden” eftersom jag är väldigt intresserad av sångteknik och av hur röst och kropp fungerar då man sjunger. Detta intresse tror jag har utvecklats mer och mer i takt med de aha-upplevelser jag fått då jag efterhand förstått hur olika processer hänger ihop. Jag är övertygad om att ett analytiskt och reflektivt förhållningssätt till min egen lärprocess har hjälpt mig att uppnå detta.

Arbetet med denna examensuppsats har genererat att jag nu har ett större självförtroende gällande att det jag - som lärare i sång - kan förmedla, är viktigt. Den insikten tänker jag ta med mig ut i arbetslivet nu när jag äntligen tar examen.

REFERENSER

Bok

- Carlgren, I. & Marton, F. (2003). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dewey, J. (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Egidius, H. (1992). *Betygsättning & Utvärdering - i skola och utbildning*. Malmö: Gleerups.
- Esaiasson, P, Gilljam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2002/2007). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Grönlund, A. (2011) *Redskap för lärande? - Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. (Karlstad University Studies 2011:10) Karlstad: Karlstad University, Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, statsvetenskap.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå – om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Korp, H. (2003) *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Musik - en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Norberg, B. (2010) *Feldenkraismetoden i sång och framförandekunst – processer i samspel*. (Arbetsrapport 2010) Karlstad: Karlstads universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten.
- Schenk, R. (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier för Instrument eller sång 2, 50 poäng. MUI206*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Kursplaner och betygskriterier för Instrument eller sång 2, 100 poäng. MUSINS02S*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo och Lpf 94*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Gy 11*. Stockholm: Skolverket.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Kapitel i bok

Heiling, G. (1996). "Om betygsättning och musik". Hähnel, B. Sandberg, R. Ödman, P-J. (Red.) *Skola, musik, förändring – en debattbok om den nya läroplanen LPO 94 och kursplanen i musik* (s. 135-152). Centrum för musikpedagogisk forskning - MPC, Stockholm: KMH Förlaget.

Artikel

Lindström, L. (2002) "Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet." *Att bedöma eller döma - tio artiklar om bedömning och betygsättning*, s. 109-124. Stockholm: Skolverket

Internet

Estill Voice Training System (EVTS). *Forskning inom sång och röstteknik*.
www.estillvoice.com

Skolverket 1. (2011). *Övergångsbestämmelser, gymnasieskola*.
Hämtat 2011-12-06 från
http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/skollagenochandralagar/overgangsbestammelser/gymnasieskola-1.148408

Skolverket 2. (2011). *Om betygssystemet, betygshistorik*.
Hämtat 2011-12-02 från
http://www.skolverket.se/kursplaner_och_betyg/2.4122/betygshistorik-1.46885

HSFR. (1990/1999). *Etikregler*.
Hämtat 2012-01-09 från
www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf

Nationalencyklopedin. *Sökning Tyst kunskap*.
Hämtat 2012-01-12 från
<http://www.ne.se/tyst-kunskap>

BILAGA 1

Intervjumall

Bakgrund

Vad jag undersöker.

Anonymiteten.

Syftet:

Syftet med denna studie är att identifiera och belysa problematik kring betygssättning och bedömning gällande ämnet Sång i gymnasieskolan. I fokus ligger lärprocessen och relationen till det egna lärandet.

Start

Antal år i yrket, utbildning.

Vilken typ av skola arbetar du på (friskola/kommunal, tätort/landsort/storstad)?

Frågeställningar

Hur tänker pedagoger kring begrepp i styrdokument som rör analys och reflektion?

I kriterierna står bl.a. att eleverna ska ta ansvar och reflektera över sitt lärande, analysera sångtekniska områden, samt att de ska musicera med uttryck, konstnärlighet och medvetenhet.

Hur tar du ställning till detta?

Vad innebär det?

Vad genererar det?

Hur tänker pedagoger kring möjligheten att betygssätta och bedöma kunskaper och förmågor som rör analys och reflektion?

Hur tänker pedagoger kring betygskriterierna?

Greppbara, möjliga att förstå, enkla att följa, skäliga att uppnå för eleverna, betydelsefulla?

Hur relaterar undervisningen till betygskriterierna?

Utgår du från betygskriterierna när du undervisar?

Har du något system för att täcka in det som står i kriterierna?

Hur går bedömning/betygssättning till?

Vad sätter du betyg på?

Prov/Uppspel?

Förkunskaper/utveckling under lektionerna?

Helhet/delar?

Har du satt dig in i de nya betygskriterierna? Skillnader med de gamla?

Hur arbetar pedagoger med att hjälpa elever att utveckla analytiska och reflektiva förmågor?

Jobbas det konkret med att lära sig reflektera, analysera etc.?

Hur gör du?

Effekter på det arbetet?

Berätta i korthet hur en sånglektion kan se ut.

Avslut

Är det något du skulle vilja ändra på gällande kriterier, kursplaner, undervisning etc.?

Har du något i övrigt du vill lägga till?