



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bedömning för lärande och likvärdighet i musik på högstadiet

Sandra Torstensson

LAU395

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: HT13-6100-01

Abstrakt

Titel: Bedömning för lärande och likvärdighet i musik på högstadiet

Författare: Sandra Torstensson

Termin och år: Höstterminen 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: HT13-6100-01

Nyckelord: Formativ bedömning, summativ bedömning, likvärdighet, musik, kollegialt arbete

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur musiklärare på grundskolans högstadium förhåller sig till bedömningsgrunderna i kursplanen i musik i LGR11 och det undersöker jag genom kvalitativa intervjuer med fyra musiklärare. Mina fem frågeställningar är:

- Hur sker musiklärares bedömning?
- Kan man tolka bedömningen som antingen formativ eller summativ?
- Hur tolkar musiklärare kunskapskraven i musik för åk 9?
- Hur ser det kollegiala arbetet mellan musiklärare ut?
- Är bedömningen likvärdig?

Undersökningen visar att musiklärares bedömningssätt skiljer sig åt beroende på om området är praktiskt eller teoretiskt. När eleverna musicerar kan mycket av bedömningen tolkas som formativ medan de teoretiska områdena inte lika tydligt visar på formativ bedömning då prov ofta används och bedöms med siffersystem som visar på summativ bedömning. Musiklärarnas tolkning av kunskapskraven stämmer överens med den bild Skolverket ger men det finns en uppfattning att det är för mycket krav för den timplan musikämnet har i skolan.

Musiklärarna har även olika arbetsförutsättningar, till exempel skillnad i hur många elever det är under en musiklektion och detta påverkar likvärdigheten vilket undersökningen visar att även det kollegiala arbetet gör. Det finns ett kollegialt arbete bland musiklärarna men det behöver prioriteras mer av skolledare. Likvärdigheten i bedömningen blir lidande då det kollegiala arbetet inte prioriteras och musiklärarna önskar mer stöttning från Skolverket, för att det ska bli mer likvärdigt. Både bedömningshjälp inför slutbedömningar men också mer bestämt kring vilka förutsättningar eleverna ska ha på vägen till slutbedömningen. Både lärarna och eleverna blir lidande som det ser ut nu, en förändring behöver ske.

Innehållsförteckning

Inledning.....	4
Syfte.....	4
Frågeställningar.....	4
Bakgrund.....	5
Läroplanen.....	5
Översiktligt kring bedömning	5
Summativ bedömning och formativ bedömning.....	6
Formativ bedömning/Bedömning för lärande.....	6
Strategi 1: Tydlig kommunikation av krav och förväntningar.....	7
Strategi 2: Uppgifter som lockar fram elevernas förmågor.....	7
Strategi 3: Att ge feedback som utvecklar lärandet.....	7
Strategi 4: Att aktivera eleverna som resurser för varandra.....	7
Strategi 5: Hjälpa eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande.....	7
Likvärdig bedömning.....	8
Skolinspektionens rapport: <i>Är du med på noterna rektorn</i>	9
Tidigare forskning.....	9
Paul Black och Dylan Wiliam.....	9
Fredrik Pahlsson.....	10
Olle Zandén.....	10
John Vinge.....	11
Teoretiskt perspektiv.....	12
Sociokulturellt perspektiv.....	12
Diskursanalys	12
Diskursanalys och sociokulturellt perspektiv.....	12
Metod.....	13
Val av metod.....	13
Val av respondenter.....	13
Intervjuguiden.....	13
Analys av resultatet.....	14
Avgränsningar.....	14
Etiska aspekter.....	14
Tillförlitlighet.....	15
Resultat.....	16
Inledning och presentation av respondenterna och deras musikundervisningssituation. 16	
Vilka metoder för bedömning och betygssättning använder du och när bedöms eleverna? 16	
Hur planerar du dina musiklektioner?.....	21
Finns det någon mer musiklektör på skolan?.....	21
Hur ser det ut med det kollegiala arbetet bland musiklektörer? Finns ett sådant?.....	22
Finns det några saker du inte förstår eller funderar över i den nya kursplanen?	23
Finns det några tillfällen för kontakt mellan musiklektörer över stadsgränserna?.....	24
Har du fått någon utbildning gällande betyg och bedömning och vilken i sådant fall? .	24
Har du fått möjlighet att se Skolverkets bedömningsstöd i musik?.....	25
Något du vill tillägga? och Övrigt som kommit upp under samtalet.....	25

Analys.....	27
Hur sker musiklärares bedömning?.....	27
Kan man tolka bedömningen som antingen formativ eller summativ?.....	27
Strategi 1: Tydlig kommunikation av krav och förväntningar.....	27
Strategi 3: Att ge feedback som utvecklar lärandet.....	28
Strategi 4: Att aktivera eleverna som resurser för varandra.....	29
Strategi 5: Hjälpa eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande.....	29
Summativa bedömningar.....	29
Hur tolkar musiklärare kunskapskraven i musik för åk 9?.....	29
Hur ser det kollegiala arbetet mellan musiklärare ut?.....	31
Är bedömningen likvärdig?.....	32
Slutdiskussion.....	33
Koppling till tidigare forskning.....	33
Sammanfattande slutsatser.....	34
Didaktiska konsekvenser.....	34
Vidare forskning.....	35
Referenslista.....	36
Bilagor.....	38

Inledning

Jag har under mina fyra år på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet varit på tre olika högstadieskolor under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) och uppmärksammat att musiklärarna ofta arbetar ensamma. Under de två första åren av min utbildning hade jag enbart musik under min VFU men det senaste har jag även haft matematik då det är mitt andra ämne. Jag upplevde en stor skillnad när jag var med min handledare som hade matematik då hon hade flera andra matematiklärare hon snabbt kunde prata med. Till exempel när det var något som var svårt att bedöma eller om det var något i kursplanen som var svårt att förstå.

En av mina tre handledare jag haft i musik arbetade i musikklass och hade då jag gjorde min VFU en kollega med i det arbetet ibland men mina två andra handledare hade inte alls möjligheten att snabbt kunna samtala med en annan musiklärare. Utifrån detta blev jag nyfiken på hur likvärdig bedömningen i musik är och om det finns något kollegialt arbete där musiklärarna har möjlighet att träffas och prata om just bedömning. Under VFU:n har jag hört talas om att det finns ett kollegialt arbete bland musiklärarna men aldrig själv varit med om det och därför ville jag ta reda på hur det kan se ut.

Mina tre musikterminer läste jag då 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) fortfarande användes och i och med det har jag saknat att djupare få fundera kring läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (LGR11). Därför ville jag samtala med musiklärare utifrån de kunskapskrav som finns i kursplanen idag för att se hur musiklärarna tolkar dem. Tolkar musiklärarna kunskapskraven på samma sätt? Utifrån detta kommer även funderingar kring likvärdighet fram.

Att för egen del få handfasta exempel på hur musiklärarnas bedömning i musik sker, då de ofta har många elever på skolan, var från min sida också en önskan med mitt examensarbete och därför fick det också plats i mitt arbete. Under utbildningen har jag även lärt mig två begrepp som alltid kommit upp när vi pratat om bedömning. Begreppen formativ bedömning och summativ bedömning och valet att de även skulle genomsyra arbetet var inte svårt.

Min uppfattning är att bedömning i musik, kollegialt arbete bland musiklärare och likvärdig bedömning är sådant som behöver synliggöras för många. För musiklärare men också för skolledare då det är något som tydligt påverkar eleverna i och med att mina frågeställningar påverkar vilket betyg musiklärarna sätter. Denna undersökning är därför inte enbart viktig för mitt eget lärande.

Syfte

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur musiklärare på grundskolans högstadium förhåller sig till bedömningsgrunderna i kursplanen i musik i LGR11.

Frågeställningar

- Hur sker musiklärarens bedömning?
 - Kan man tolka bedömningen som antingen formativ eller summativ?
- Hur tolkar musiklärare kunskapskraven i musik för åk 9?
- Hur ser det kollegiala arbetet mellan musiklärare ut?
 - Är bedömningen likvärdig?

Bakgrund

Läroplanen

Nu har det gått drygt två år sedan LGR11 trädde i kraft och började användas på grundskolorna i Sverige. Genom åren är det många nya läroplaner som har börjat användas för att sedan bytas ut mot en ny och senast var det Lpo94 som byttes ut. Lpo94 var den första målbaserade läroplanen och byttes nu ut mot en ny läroplan, även den mål- och kunskapsrelaterad, i form av LGR11. Till en början var det en övergångsperiod då inte alla elever arbetade mot samma läroplan, några fortsatte något år med Lpo94, men nu är det LGR11 alla ska utgå ifrån i svensk grundskola.

Selghed (2011:7) berättar att han och flera andra forskare fick ett uppdrag från skolverket våren 1998. Ett uppdrag där "syftet var att försöka få en bild av hur lärare uppfattade, tolkade och tillämpade de styrdokument som" tillhörde Lpo94. Resultatet var att uppfattningarna var väldigt olika och följderna blev att "kursplanerna för grundskolan reviderades". Selghed (2011:8) fortsätter och berättar att förändringen inte innebär "att vi fått ett nytt betygssystem, utan är mer ett försök att tydliggöra kursplanernas struktur och innehåll". Med det hoppas man på att revideringen, som visar sig i LGR11, bidrar till "en ökad rättvisa och likvärdighet i betygsättningen" (2011:8).

I och med LGR11 kom det även fler betygssteg och det blev nya sätt att tänka på för lärarna i skolan då IG, G, VG och MVG byttes till F, E, D, C, B och A. Bokstäverna E-A står för godkända resultat och F står för icke godkänt resultat (Skolverket, 2013). Betyget D innebär att kunskapskraven för E är uppfyllda och kunskapskraven för C till övervägande del är uppfyllda då det enbart finns kunskapskrav för betygen E, C och A. För betyget B gäller att alla kunskapskrav för C ska vara uppfyllda och till övervägande del kunskapskraven för betyget A.

Översiktligt kring bedömning

Under många år har det kommit nya tankar kring hur bedömningen ska ske, ja nya sätt att tänka kring bedömningen. Frågor som handlar om hur elevernas kunskaper bedöms på bästa sätt och vad som är det bästa bedömningssättet för deras fortsatta lärande. På Skolverkets hemsida ligger en föreläsning av Gudrun Erickson, universitetslektor vid Göteborgs universitet, ute för alla att titta på (Skolverket, 2012). Den heter *Bedömning för lärande och likvärdighet* och Erickson berättar att många nya tankar kring bedömning har kommit de senaste 10 åren. För 10 år sedan visste inte människor vad formativ eller summativ bedömning var men nu är det två begrepp som används flitigt.

Erickson anser vidare att det finns olika sätt att tänka kring bedömning. Man kan till exempel se det som "granskning och kontroll", "makt och disciplin - dömning" eller "gå till tandläkaren...". Med gå till tandläkaren menar Erickson att man är glad om det inte händer för ofta, och att det förhoppningsvis går fort och inte gör ont. Dock anser hon att detta inte är så vi borde se på det, "då missar man tåget" säger hon. Istället talar hon om PPP, bedömning som en Positiv Pedagogisk Potential. Att lärande, undervisning och bedömning hör ihop. Bra undervisning och bra bedömning har samma mål, och målet är bra lärande och utveckling.

Vidare berättar Erickson att bedömning är "att se det som ska ses", "att kunna *kommunicera* vad man ser" och "att *finna bra sätt att gå vidare* på basis av vad man ser" (Skolverket, 2012). Det handlar då inte bara om att lärare ska bedöma utan även eleverna kan och ska bedöma och på så sätt få en reflektiv kompetens. Eleverna ska kunna ställa sig frågorna *vad ska jag lära mig?* och *hur kan jag gå till väga för att lära mig det?* och även kunna svara på dem. Detta är även ett tydligt mål i LGR11 (Skolverket, 2011:18) där det står att skolan har som mål "att varje elev utvecklar förmågan

att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna”.

Begreppen validitet och reliabilitet beskriver Erickson (Skolverket, 2012) och säger att ”validitet det är att bedöma det som ska bedömas eller att mäta det som ska mätas”. Det handlar om att bedöma *rätt* saker, och av det dra riktiga slutsatser, vidta riktiga åtgärder och se till att konsekvenserna blir adekvata och riktiga. Det andra begreppet reliabilitet berättar Erickson handlar om att försöka vara så rättvis som möjligt. Att det ska vara *rättvist*. Här kommer begreppen jämförbarhet och likvärdigt in och hur viktigt det är att samverka vid bedömning för att minimera slumpinflytande. Att ta reda på hur överens vi är med varandra när de gäller bedömningen.

Summativ bedömning och formativ bedömning

Skolverket (2013) berättar att:

läraren ska följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling på ett medvetet och pedagogiskt sätt. Bedömningarna hänger samman med undervisningen och ska kartlägga och värdera elevernas kunskaper, återkoppla för lärande, synliggöra praktiska kunskaper och utvärdera undervisningen.

I detta syns både det som vi kallar summativ bedömning/bedömning av lärande och det vi kallar formativ bedömning/bedömning för lärande. Lundahl (2011:52) berättar om att den summativa bedömningen innebär ett slutomdöme medan syftet med den formativa bedömningen är att den pågående läroprocessen ska påverkas. I Skolverkets uttalande ser vi att elevernas kunskaper ska kartläggas, ett måste för att kunna sätta ett betyg i slutet av terminen. De skriver också att bedömningen ska återkoppla för lärande. Erickson poängterar (Skolverket, 2012) att det ska vara “Bedömning för lärande, inte bara av lärande” men att vi behöver både ock. Bedömning av lärande kommer och ska finnas, men lärare kan använda även den summativa bedömningen som formativ i efterhand. Även Skolverket (2011:9) berättar om skillnaden mellan formativ och summativ bedömning och beskriver det såhär:

När resultatet av en bedömning beskrivs i sammanfattande termer som en lägesrapport, t.ex. i form av ett omdöme eller ett betyg till eleven, har den en summativ funktion. Utgör den istället en grund för att hjälpa eleven vidare i sin kunskapsutveckling utifrån den lägesbeskrivning och de styrkor och svagheter som framkommit, fungerar den formativt.

Vidare berättar Skolverket (2011:8) att information från tillfällena när bedömning har skett inte enbart ska användas till att se hur långt eleven nått utan den ska även ha en framåtsyftande funktion, ”vägleda eleven vidare i sin kunskapsprocess”. Det är då den summativa bedömningen används formativt och så behöver läraren arbeta. Lundahl (2011:51) talar om att det är “bedömningen som innefattar en framåtsyftande återkoppling som utvecklar lärandet”.

Formativ bedömning/Bedömning för lärande

Skolverket (2011:8) berättar att “i en formativ eller lärande bedömning sätts styrkor och svagheter i elevens kunskaper i relation till aktuellt kunskapskrav för att visa på elevens utvecklingsmöjligheter”.

Lundahl (2011:84) och Skolverket (2011) berättar om Thompson och Wiliam som har tagit fram fem strategier för att arbeta med bedömning för lärande. Lundahl anser (2011:85) att om lärare arbetar utifrån dessa fem strategier så kan det ”bidra till att skapa bestående förbättringar i det

dagliga arbetet i klassrummet”. Läraren behöver inte heller arbeta med alla fem strategierna för att det ska ske en förbättring utan arbete med någon eller några av dem kan göra stor skillnad.

Strategi 1: Tydlig kommunikation av krav och förväntningar

Lundahl (2011:89) anser att om skolans krav är tydliga så vet eleven vilket kunnande som ska synliggöras och eleven får en klar bild över målet vilket den behöver ha. En populär strategi är att arbeta med bedömningsmatriser (2011:93) då eleverna får lättare att ta till sig vad som ska bedömas och därmed läras. Något annat som Lundahl (2011:98-99) anser är bra för att tydliggöra är om det finns elevexempel. Uppgifter som visar på olika kvalitéer, uppgifter som visar på de olika betygsstegen. Här blir det viktigt att lärarens bedömningsarbete är genomtänkt (2011:102).

Strategi 2: Uppgifter som lockar fram elevernas förmågor

Lundahl (2011:109) berättar om vikten av att ”designa aktiviteter där eleverna får visa vad de kan”. Mycket handlar om klassrummet, att läraren ställer medvetna frågor, frågor som Lundahl (2011:119) menar är för en interaktion och ”undersöker elevernas förståelse”. Frågorna ska inte bara undersöka vad eleverna kan, till exempel ett begrepp, utan det ska vara ett djupare samtal. Elevernas och lärarens rätt/fel-tänk behöver försvinna och istället behöver de olika perspektiven som i dialogerna kommer fram användas och tillsammans försöker läraren och eleverna utveckla dem.

Strategi 3: Att ge feedback som utvecklar lärandet

Lundahl (2011:127) säger att formativ återkoppling är det ”om bedömningen innesluter en åtgärd”. Han talar om (2011:128) informationsrik återkoppling då läraren undviker värderande bedömning och istället använder sig av beskrivande omdömen. Här handlar det om att hjälpa eleven få svar på frågorna ”Var är jag nu?”, ”Vad är målet?” och ”Hur kommer jag dit?”. Att besvara dessa frågor är även den tanke som funnits med omdömen och den individuella utvecklingsplanen (IUP). Lundahl (2011:129) talar även om vikten av att återkopplingen är frekvent, att den ska ske hela tiden och integreras i undervisningen.

Strategi 4: Att aktivera eleverna som resurser för varandra.

Att i klassrummet få till att eleverna hjälper varandra och inte tävlar med varandra anser Lundahl (2011:135) behöver bli verklighet igen. Han talar om (2011:138) kamratbedömning, att eleverna bedömer varandras kunskaper utifrån exempelvis en checklista som läraren har bidragit med. Där elever till exempel kan kontrollera om alla delar finns med i en uppsats en klasskamrat skrivit. Lundahl (2011:138-139) påpekar också att det är viktigt att eleverna får hjälp med hur de ska bedöma, så att de inte sårar varandra. Risken är att de är för hårda både mot sig själva och klasskamraterna och han berättar att det finns olika koncept för att arbeta med kamratbedömning. Till exempel finns ett sätt som kallas ”two stars and a wish” då eleverna vid en kamratbedömning först berättar två positiva saker om det som är gjort och sedan ger en önskan om förbättring.

Strategi 5: Hjälpa eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande.

Lundahl (2011:152) talar om att när eleverna bedömer sig själva arbetar de med bedömningskriterierna och de förstår dem då bättre. Till exempel kan läraren låta eleven själv fundera på vad som behöver fixas till i exempelvis en text (2011:146-147), läraren kanske bara berättar att i ett visst stycke skulle grammatiken behöva kontrolleras och eleven får själv försöka leta upp och sedan göra en förbättring. Jönsson (2012:87) talar också om självbedömning och anser att först när eleverna vet vad som förväntas av dem kan de bedöma sig själva och alltså blir strategi 1 viktig för strategi 5. Jönsson anser vidare (2012:87) att när eleverna arbetar med självbedömning lär de sig att svara på frågorna:

1. "Vart ska jag ta vägen?"
2. "Vart befinner jag mig i förhållande till målet?"
3. "Hur ska jag närma mig målet?"

Erickson (Skolverket, 2012) talar om kamratbedömning (strategi 4) och självbedömning (strategi 5) och anser att om eleverna bedömer sig själva och varandra så bidrar det även till validitet.

Likvärdig bedömning

Vid den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 fann Skolverket (2013) att bedömningen och betygssättningen i musikämnet inte var likvärdig. Skolverket (2011) ger allmänna tips för att nå likvärdig bedömning i skolan och tar först upp att likvärdig bedömning handlar om att "utföra bedömningar av hög kvalitet, som är i linje med kursplanernas mål och kunskapskrav". Lärarnas bedömningar ska till exempel inte bero på vad de själva tycker är viktigt att bedöma.

I betygssystemet innan Lpo94 ansåg man att likvärdighet kunde nås genom användandet av normalfördelningskurvan. I och med ett nytt betygssystem kan och ska det inte längre användas. Skolverket skriver att "teoretiskt sett skulle alla elever kunna få samma betyg i hela landet" i dagens betygssystem. För att nå likvärdig bedömning idag ska det vara "tydliga kunskapskrav, kunskapskriterier och sambedömning" (Skolverket, 2011). Skolverket skriver också att de nationella proven är ett viktigt verktyg och att det är viktigt att lärarna inte alltid rättar sina egna elevers prov. De talar till exempel om att skicka proven mellan skolor för att rättas av andra lärare på andra skolor, att "byta prov" och att det skulle bidra till större likvärdighet och till ämnesdiskussioner kring bedömning som också är viktigt för likvärdig bedömning.

Skolverket (2011:5) anser att det även är av stor vikt att träffa kollegor på den egna skolan men även kollegor på andra skolor för att samtala om bedömning. Kring bedömning och det kollegiala arbetet skriver skolverket också (2013) att "ett kollegialt arbete inom och utanför den egna skolan är nödvändigt och värdefullt för att skapa en gemensam förståelse av kurs- och ämnesplanerna med sina kunskapskrav".

Några nationella prov i musikämnet finns inte för tillfället. Tankar om detta finns i en publikation från Skolverket (2009:2) där de önskar få ett uppdrag från regeringen "att ta fram bedömningsmaterial i något eller några av ämnena bild, musik, slöjd och idrott och hälsa". Skolverket (2009:4) berättar att anledningen till gemensamma bedömningsmaterial är för att "stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning". Bedömningsmaterialet innebär inte bara nationella prov utan kan vara andra slags bedömningsstöd (2009:6). Till exempel har Skolverket nu tagit fram bedömningsstöd till musik i grundskolan och även ett kommentarmaterial till kunskapskraven. Detta för lärare att läsa/se på/lyssna till och tillsammans diskutera för att uppnå en mer "likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning" (Skolverket, 2009:4).

Bedömningsstödet i musik (Skolverket, 2013) består av två olika delar. En del av detta finns på DVD-skiva som går att beställa. Där spelar en grupp elever upp en låt, det är ensemblespel på högstadiet, och efter det är det olika lärargrupper och Skolverket som bedömer. Den andra delen handlar om musikskapande och det är lyssningsexempel som finns att ladda ner på Skolverkets hemsida. Det är exempel på låtar som elever själva har skapat och till det är det olika lärargrupper och Skolverket som bedömer.

Kommentarmaterialet (Skolverket, 2011:4) riktar sig till lärare och rektorer och dess avsikt "är att ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna". Vidare (2011:4) står det att "materialet beskriver också hur det centrala innehållet

utvecklas över årskurserna och hur kunskapskraven är konstruerade”. I kommentarmaterialet går man steg för steg igenom kursplanens olika delar och de olika begreppen som används. Det gör materialet till något som gärna används och diskuteras tillsammans med ämneskollegor.

I Skolverkets publikation (2009:10) tar de vidare upp att ”för praktisk-estetiska ämnen är det troligen inte heller lämpligt att som betygsstöd använda nationella prov i traditionell mening. Här bör man hellre söka andra lösningar som tillhandahåller olika bedömningsmaterial som kan användas vid behov”. Utifrån detta finns exempelvis bedömningsstödet nu och något annat de tar upp (2009:9) är att ha en provbank där det finns prov som eleverna ska ha genomfört någon gång, men utan ett utsatt tillfälle. Det är alltså obligatoriska prov/bedömningsuppgifter men de är inte tidsbestämda. Detta för att sprida ut provtillfällena men också för att bedömningssituationer skiljer sig åt i praktiska och teoretiska ämnen. En provbank är inte något som nu finns.

Skolinspektionens rapport: *Är du med på noterna rektorn*

År 2011 skrev skolinspektionen en rapport efter en inspektion av musikundervisningen på grundskolan. Skolinspektionen (2011:6) berättar att de kommit fram till att elevernas ”möjligheter att utveckla kunskaper inom ämnet och nå målen” inte är likvärdiga och att det är stor skillnad på musikundervisningens kvalitet mellan olika skolor. De (2011:8) tar upp att musikläraren ofta är ensam på sin skola med ämnet musik och ser ett stort behov i att musiklärare behöver få ”möjlighet att diskutera med andra musiklärare för att kunna utveckla undervisningen” och även samtala kring bedömningsfrågor och få kompetensutveckling. Skolinspektionen (2011:17) berättar att detta är något som musiklärarna också önskar.

Tidigare forskning

Här sammanfattar jag kort tidigare forskning kring ämnet bedömning och likvärdighet, först en mer generell översikt gjord av Black och Wiliam, forskare inom pedagogik i England. Sedan två avhandlingar kring bedömning/likvärdighet i ämnet musik utav två forskare inom musikpedagogik i Sverige, Pålsson och Zandén. Sedan en vetenskaplig artikel skriven av Vinge, forskare inom musikpedagogik i Norge, under hans pågående avhandling. Det finns inte mycket forskning kring bedömning och likvärdighet i musik på grundskolan, dessa jag har valt är de som bäst passar in på det som jag i mitt examensarbete undersöker.

Paul Black och Dylan Wiliam

Black och Wiliam (1998) har gjort en översikt, *Assessment and classroom learning*, på forskning kring formativ bedömning som sker i klassrummet. Ett av deras syften är att se om det finns tillräckligt med bevis för att kunna tolka att “improvement in classroom assessment will make a strong contribution to the improvement of learning” (1998:7).

Black och Wiliam berättar att de använder begreppet formativ bedömning på alla de aktiviteter som lärare och/eller elever har som används som feedback i/för undervisning och lärande (1998:7-8). Till denna översikt läste de 250 publikationer i sin helhet som behandlade frågor kring bedömning (1998:9). Det är elever i olika årskurser/åldrar och publikationer från olika länder.

Det som de kommer fram till är att det finns många studier som visar på att det blir tydliga vinster i elevernas lärande om lärarna arbetar med att pågående ge feedback till dem (1998:7). Exempel på aktiviteter de tar upp är självbedömning, kamratbedömning, arbete med portfolio. Detta är saker som hjälper eleverna att utvecklas och se “glappet” mellan vart de är och vart de ska.

Black och Wiliam kommer i sin undersökning fram till att formativ bedömning är något positivt och utvecklande. Det jag däremot undersöker är om musiklärarens bedömning kan ses som formativ (eller summativ) och då kommer denna översikt till användning då den tydligt visar på att det är viktigt att som lärare arbeta med formativ bedömning. Jag undersöker inte detta som de redan kommit fram till utan använder mig av det för att se om musiklärarna använder sig av formativ bedömning vilket Black och Wiliam visar på är viktigt.

Fredrik Pålsson

Pålsson (2011) berör i sin avhandling vad även titeln på den är, *Likvärdig bedömning i musik*. Det är Lpo94 som är i bruk bland musiklärarna och de lokala kursplanerna som i det kunde finnas används av lärarna. I en stor enkätundersökning med fler än 600 musiklärare på högstadiet i Sverige är det två frågor som är mer centrala i avhandlingen (2011:81). Frågorna:

“Hur gör du när du sätter betyg?” och

“Hur går du tillväga för att kunna sätta likvärdiga betyg?”

Det han kommer fram till är tre nycklar (2011:102-103) för likvärdighet. Samarbete, målskrivningar och arbetsförutsättningar. För nyckeln samarbete talar Pålsson om vikten av tillgång till ämneskollegor att samtala med kontinuerligt, att detta gynnar likvärdighet i bedömningen. Han tar upp att för musiklärarna är kopplingen till styrdokumentet självklar men att innehållet kan skilja sig åt, därav nyckeln målskrivningar. Den tredje nyckeln arbetsförutsättningar handlar om mängden undervisningsrum, vad för utrustning som finns i musiksalen, storleken på gruppen och även hur schemat ser ut, att arbetsförutsättningarna påverkar likvärdigheten.

Pålsson tar i sin diskussion upp (2011:108) att han ser att det blir allt viktigare för musiklärarna att arbeta utefter styrdokumentet utifrån att man tidigare kunnat uppfatta musikläraren som “varande sin egen läroplan” och att detta tyder på en professionaliseringsprocess bland musiklärarna (2011:112). Pålsson tar även upp vikten av att musiklärare under eller i samband med lektionen hinner skriva ner sin bedömning, eftersom bedömningen ständigt sker. Och jag citerar Pålsson (2011:112): ”Likaså är de [musiklärarna] medvetna om diskrepansen mellan den verklighet som medieras via styrdokumentet och den verklighet de upplever tillsammans med sina elever.”

I Pålssons epilog (2011:116-118) tar han upp att det bara är några månader efter att han skriver den som LGR11 ska tas i bruk och med det kommer nya frågor upp kring bedömning och likvärdighet. Det är där jag tar vid.

Pålsson funderar på likvärdigheten och bedömning i musikämnet, det är något jag också gör men nu utifrån LGR11 och inte Lpo94. Mina frågor kring likvärdighet och bedömning är liknande de Pålsson har men till exempel ska det inte längre skrivas egna lokala kursplaner i skolorna. Min undersökning bygger därför vidare på samma spår som Pålsson men utifrån en ny läroplan.

Olle Zandén

Zandén (2010) har i sin avhandling *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet* två frågeställningar (2010:3) som berör gymnasie Musiklärarens samtal kring gymnasieelevers ensemblespel. Den första frågan är ”vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier ger lärargrupperna uttryck för i sina samtal om gymnasieungdomars ensemblemusicerande?” och fråga två är ”hur förhåller sig dessa kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier till de styrdokument som reglerar gymnasieskolans ensembleundervisning?”.

Zandén genomför undersökningen genom att först filma elever i kurserna ensemble A och B på gymnasiet. Det är fem olika låtar och olika elever i de olika klippen och fyra olika genrer representerade. Fyra grupper med gymnasie musklärare fick sedan, gruppvis, titta på dessa klipp tillsammans och samtala om varje klipp för sig.

Zandén (2010:164) finner att lärarna ägnar mycket tid åt att samtala om ”spelglädje, engagemang, fysiskt uttryck och självständigt, initiativrikt musicerande”. Annat önskvärt är att kunna det man ska göra utantill, notläsning nämns inte som något som behöver utvecklas eftersom det förhindrar ett samspel. Läraren uppfattar sin egen roll ”som svår och motsägelsefull” (2010:164) då elevernas egna initiativ är så viktigt. Något annat Zandén uppmärksammar (2010:167) är att lärarna inte fördjupar sig ”i musikexemplens klingande kvaliteter och genrerna framträder inte som distinkta hörkulturer”.

Innan Zandén börjar besvara den andra frågeställningen är han noga med att påpeka att om någonting inte har kommit fram i dialogerna behöver det inte betyda att lärarna anser det vara oviktigt (2010:173). Han har inte öppnat upp lärarnas samtal genom att be dem prata utifrån styrdokumentet. Det han däremot hittar är en motsättning mellan lärarnas betoning av egen initiativförmåga och dess plats i betygskriterierna, där det enbart finns för betyget MVG och engagemang återfinns inte alls. Spelskicklighet finns inte heller med i betygskriterierna men däremot att eleverna ska veta om sin roll i ensemblen (2010:174) vilket musklärarna ibland talar om.

Zandén hittar alltså både likheter men också stora skillnader mellan vad lärarna talar om och vad som finns i betygskriterierna. En av mina frågeställningar är kring hur musklärarna tolkar kunskapskraven, vad bedömer lärarna. Där kan jag använda mig av Zandéns forskning, hittar jag samma sak bland musklärare på högstadiet.

John Vinge

Vinge (2012) har skrivit en vetenskaplig artikel vid namn *Analytiske og holistiske tilganger til vurdering – en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget*. Där talar Vinge om att han ska ”undersöka de teorier och uppfattningar som ligger bakom de olika strategierna för bedömning inom musiken och hur de relaterar till varandra” (2012:200). Detta gör han utifrån begreppen analytiskt och holistiskt. Vinge (2012:204) berättar att genomförs en analytisk bedömning bedömer läraren olika delar för sig medan en holistisk bedömning har med lärarens helhetsintryck att göra. En skillnad (2012:215) mellan dessa bedömningsätt är att holistisk bedömning blir subjektiv medan analytisk bedömning strävar mot objektivitet då läraren vill kunna kryssa av vad eleven kan utifrån tydliga mål.

I artikeln har Vinge med empiri från ett pågående forskningsprojekt kring just detta då Vinge har intervjuat 15 musklärare i Norge som har elever som är 13-16 år (2012:200). Vinge ser (2012:215) att ett analytiskt synsätt är framträdande bland musklärarna i Norge, men påpekar att det finns för och nackdelar med både holistisk och analytisk bedömning och att begreppen inte heller är dikotomier (2012:199) utan det är en pendling, en ”assessment continuum”.

Fördelen med analytisk strategi (2012:215) är att den är tillförlitlig, vilket den holistiska strategin inte är. Den holistiska däremot är mer giltig, bidrar till validitet, vilken den analytiska inte gör. Lärarna som Vinge intervjuat berättar han (2012:207-208) värnar om att bedömningen ska vara objektiv och att det då blir lättare att prata betyg med elever och föräldrar. Annars blir det mer subjektivt och svårt att förklara för elever och föräldrar då en helhetsbedömning gjorts och inte kryss vid tydliga mål.

Vinge nämner (2012:204) att den analytiska strategin kan fungera formativt då målen blir tydliga för eleven, medan eleverna får svårt att se målet i den holistiska strategin och det då inte ses som formativt. Här kommer användandet av detta för mitt arbete in. Jag undersöker inte utifrån begreppsparet holistiskt – analytiskt, utan utifrån begreppen formativt och summativt som riktar in Vinges undersökning ännu lite mer. Även Vinges tankar kring validitet och tillförlitlighet, som jag kallar reliabilitet, kommer in när jag funderar över bedömningens likvärdighet.

Teoretiskt perspektiv

Sociokulturellt perspektiv

Hela min utbildning är influerad av det sociokulturella perspektivet och därmed är det något som även jag är influerad av och väljer att ta min utgångspunkt ifrån i detta arbete. Tanken som enligt Säljö (2003:85) var Vygotskijs grundantagande, ”att lärande är en funktion av interaktion med andra” och att människan finns ”i en social värld och hennes föreställningsvärld och kunskaper får sin näring i de sätt att tänka, kommunicera och agera som utmärker hennes sociokulturella omgivning”.

Säljö (2003:86) berättar vidare om de vygotskijanska tankarna om att den vuxne/den som kan är viktig. Eleven/den lärande behöver någon mer kunnig för att ta sig framåt i en pedagogisk praktik vilket är tanken med den proximala utvecklingszonen. Det gäller att ta en bit i taget, men att ändå utmanas, och ledas på vägen av någon annan. En lärare eller kanske en mer kunnig klasskamrat. Dysthe (2003:82) talar om den proximala utvecklingszonen och berättar att i det sociokulturella perspektivet ska barnets tillkortakommanden inte ”vara undervisningens utgångspunkt utan dess potential”.

Lärande och utveckling, menar Säljö (2003:85), blir sociokulturella företeelser. Företeelser som inte ser likadana ut i alla sammanhang utan skiljer sig åt mellan olika kulturer och samhällen. Centralt finns också tankarna kring mediering, eller förmedling, som är ett begrepp Vygotskij införde (Dysthe, 2003:45). Säljö (2003:85) berättar att det handlar om att världen för oss blir förtolkad och att det medieras genom medierande redskap. Dysthe (2003:45) berättar om att medierande redskap kan vara både människor och andra redskap som används som ett stöd i läroprocessen och att dessa bär på både erfarenheter och insikter.

Diskursanalys

Börjesson och Palmblad (2007:13) berättar om att en vanlig ”definition på begreppet diskurs är att det är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen”. Det finns många olika diskurser och diskursen bestämmer vad som är rätt att säga i olika sammanhang. Diskursanalysen innebär då att försöka finna olika diskurser i mina intervjuer. Försöka hitta svar på hur förståelsen blir till som är en viktig del i diskursanalysen (2007:10). Utifrån detta kan alltså musiklärares sätt att förhålla sig till sitt yrke och vad man gör ses som en diskurs.

Diskursanalys och sociokulturellt perspektiv

Utifrån denna bakgrund tolkar jag läroplaner som sociokulturella konstruktioner. Läroplanen finns i en skoldiskurs och varje enskilt ämne har även det sin egen diskurs. Sitt eget sätt att tänka kring de olika saker läraren kommer i kontakt med inom sitt ämne. Läroplanen med dess begrepp är även den formad i en diskurs, i en utbildningsvetenskaplig diskurs och sedan finns lärarna i sin ämnesdiskurs och tar emot läroplanen.

Olika diskurser bär på olika tankar och olika erfarenheter och bland musiklärare kan det till exempel finnas tankar kring vad som är bra musik och det kan krocka med vad Skolverket anser är kunskaper i musik. Rektorn på skolan finns i en diskurs där mycket handlar om ekonomi, att få pengarna att räcka, och det kan innebära en krock med den utbildningsvetenskapliga diskursen i form av kunskapskraven i musik som kräver en välutrustad musiksals så att eleverna får möjlighet att nå målen.

Metod

Val av metod

Eftersom min undersökning är kvalitativ valde jag att samla in material genom kvalitativa samtalsintervjuer. Trost (1997:13) anser att man genom kvalitativa intervjuer får fram respondenternas inställning och vidare säger Trost (1997:16) att om frågeställningen "gäller att förstå eller att hitta mönster så skall man göra en kvalitativ studie". I och med att jag vill veta hur lärarna gör och tänker så passar kvalitativa samtalsintervjuer allra bäst.

Observation kunde varit ett komplement till intervjuerna men i och med att det i musikämnet finns många olika moment skulle jag inte få veta allt genom observation. Och i och med att många moment i musikundervisningen är praktisk sker mycket av bedömning under lektionen och det är då inte lätt att få veta lärarnas tankar kring bedömningen. På grund av tidsbrist valde jag därför enbart intervju.

Val av respondenter

Att det är musiklärare som undervisar i åk 7-9 jag valt att intervju är lätt att förstå i och med att det är från dem jag kan få svar på mina frågeställningar. Mitt val av musiklärare gjordes däremot genom ett så kallat bekvämlighetsurval som Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012:188) kallar det när man inte bekymrar "sig över en tänkbar urvalsram". Mina respondenter fann jag genom att jag valde två olika städer i Västra Götaland och skickade ut mail till de musiklärare jag kunde få tag i. Jag kallar städerna X-köping och Y-köping för att förenkla läsningen.

I X-köping hade jag möjlighet att på ett enkelt sätt skicka ett massmeddelande till alla musiklärare i åk 7-9 och det var en som svarade att hen hade möjlighet och vi bokade en tid. I Y-köping var det inte lika enkelt men alla musiklärare där fick mail antingen direkt eller via rektorn på skolan. Där var det tre som svarade att de hade möjlighet att delta som jag bokade in tid med för intervju. Risken med detta är att enbart de musiklärare som tycker detta är extra intressant eller har lugnare arbetssituation svarar och tar tid för intervju. Men det är troligt att det hade varit så i alla fall även om jag hade skickat till exempel personligt mail genom något slags urvalssystem.

Intervjuguiden

Upplägget på min intervjuguide (se bilaga 1) är i tre delar. Först en del där jag enbart ställer bakgrundsfrågor, för att få en bild över musiklärarens arbetssituation. Del två kallar jag bedömning i musik och där ställer jag frågor kring hur och när bedömningen sker utifrån tre huvudfrågor. Sista delen behandlar främst det kollegiala arbetet som även är rubriken för den delen. Frågor kring om de har kontakt med andra musiklärare men även frågor kring Skolverkets bedömningsstöd och annan fortbildning/studiedag som de kanske haft kring bedömning. Avslutningsvis frågar jag om det är något de vill tillägga.

Intervjuerna var cirka 30 min långa och de spelades in och transkriberades sedan i sin helhet.

Analys av resultatet

Utifrån det teoretiska perspektivet och med hjälp av text- och diskursanalytisk metod analyserade jag resultatet jag fått utifrån de kvalitativa intervjuerna. Esaiasson m.fl. (2012: 210-211) berättar om att systematisera den text man har är ett sätt att analysera text och jag klassificerade först de transkriberade intervjuerna utifrån mina frågeställningar och det är även så de redovisas i analysdelen. Detta gjordes i flera steg då jag utgick ifrån en frågeställning i taget och arbetade igenom de fyra transkriberade intervjuerna för varje fråga genom att de olika frågorna fick olika färgmarkering. Det teoretiska perspektivet och diskursanalys-tanken fanns med hela tiden som en grund och utifrån det letade jag efter olika diskurser som finns runt och hos musklärarna. Jag gick då igenom den gjorda klassificeringen och transkriberingen för att om möjligt finna sådant hos lärarna som gav uttryck för deras egna och andras diskurser.

Några viktiga begrepp i mitt analysarbete är formativ bedömning, summativ bedömning och likvärdighet. Formativ bedömning analyserade jag utifrån fyra av Thompson och Williams fem strategier. Strategi 1, 3, 4 och 5. Strategi 2 hade jag inte tillräckligt med material för att analysera då observation och/eller intervjuer med elever skulle behövas för att se om den strategin användes av lärarna. Summativ bedömning analyserar jag bedömningen som när eleven enbart får besked om vart den befinner sig just nu. Likvärdigheten i bedömningen analyserade jag utifrån begreppen validitet och reliabilitet. Validiteten handlar om att rätt saker ska bedömas och reliabiliteten handlar om att bedömningen ska vara rättvis.

Avgränsningar

Det finns i mitt examensarbete många avgränsningar. Jag har helt valt att bortse från genustänkandet då jag enbart intervjuat fyra musklärare och det är även därför jag valt att ge mina respondenter könsneutrala namn.

Jag går inte heller in på om det ska finnas betyg i skolan eller inte eftersom det är hur lärarna gör just nu som är det intressanta i denna undersökning.

I mina samtal med musklärarna undrar jag över vad de gör och inte hur deras elever tänker om vad de gör. På det sättet har jag inte ett elevperspektiv utan det är lärarnas tankar kring bedömning och hur de gör som är i fokus.

I min frågeställning kring likvärdighet är det utifrån musklärarnas kollegiala arbete och hur de tolkar kunskapskraven. Musklärarnas arbetssituation går jag in på något, till exempel gruppstorlek, men inte mycket på hur det ser ut i salen då detta inte fanns tid för inom ramen för en intervju på 30 min.

Etiska aspekter

Det finns fyra huvudkrav som vetenskapsrådet (Codex) har när det gäller forskning. Dessa fyra är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (s. 6). Jag har arbetat för att dessa fyra krav ska vara uppfyllda enligt nedan.

Informationskravet handlar övergripande om att deltagarna ska vara informerade om forskningens syfte (s. 7). Detta gjordes genom att jag i det inledande mailet skrev att arbetet handlade om bedömning i musik.

Samtyckeskravet (s. 9) handlar övergripande om att deltagarna själva bestämmer över sin medverkan. Mina respondenter var medvetna om att de intervjuades och att det spelades in för att användas i mitt examensarbete.

Konfidentialitetskravet (s. 12) handlar övergripande om att respondenterna ska förbli anonyma. Respondenterna är i mitt examensarbete anonyma. Städerna de arbetar i är heller ej nämnda, utan enbart att det är städer i Västra Götaland. Detta för att göra det än mer omöjligt att lista ut vilka de är. Det framgår heller inte om det är en man eller kvinna vilket gör urskiljningen ännu svårare.

Nyttjandekravet (s. 14) handlar övergripande om att "uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål". Detta krav uppfylls i och med att jag inte sprider mina inspelade intervjuer och transkriberingar. De används enbart i mitt examensarbete.

Tillförlitlighet

Esaiasson m.fl. (2012:57) berättar om att en undersökning har validitet om man har mätt det man påstått att man har mätt. Det handlar om giltigheten i undersökningen och Esaiasson m.fl. påpekar att detta kanske är det svåraste problemet eftersom vi hela tiden måste översätta respondenternas svar till våra egna begrepp. I mina intervjufrågor använde jag aldrig begreppen formativ bedömning, summativ bedömning eller likvärdig bedömning eftersom begreppen i sig kan tolkas olika. Därför beskriver jag begreppen tydligt i bakgrunden och i metodavsnittet *analys av resultat* för att läsarna ska vara medvetna om vad de betyder och hur jag analyserar utifrån dem. I intervjun fokuserade jag istället på frågor kring hur lärarna gör och frågorna i min intervjuguide är kopplade till mina frågeställningar och med det mäter jag det som jag i min undersökning vill mäta.

Att respondenterna varit ärliga i våra samtal utgår jag ifrån men risken finns alltid att respondenterna kan ha undvikit att nämna något som egentligen var av vikt för undersökningen. Bedömning och betygssättning och även kollegialt arbete kan vara ett känsligt ämne, men i samtalen med mina respondenter uppfattade jag dem som uppriktiga och villiga att svara på de frågor jag ställde. Tre musiklärare jag mötte var ifrån samma kommun och de visste om kollegornas deltagande och de berättade för mig om både för och nackdelar med det kollegiala arbetet vilket bekräftar reliabiliteten som handlar om säkerheten och tillförlitligheten.

Reliabiliteten i en undersökning handlar också om att undersökningen ska kunna göras av vem som helst och när som helst och att samma resultat då ska komma fram. Under intervjuerna försökte jag följa de frågor jag hade i min intervjuguide och hade medvetet skrivit tydliga följdfrågor för att alla respondenter skulle få samma frågor. I en intervjusituation när jag frågar hur någonting görs är det enklast för läraren att plocka fram det som ligger närmast i minnet. Det gör att om undersökningen hade varit vid ett annat tillfälle på året hade möjligen andra saker varit i fokus för lärarna vilket hade gett ett annat resultat och andra slutsatser. Men om jag litar på att musiklärarna varit uppriktiga så har de berättat sådant för mig som händer under musiklektionerna och reliabiliteten blir ändå relativt hög.

Det är enbart fyra musiklärare jag intervjuat och att generalisera när så få intervjuer gjorts kan vara svårt. Lärarna är även ungefär lika gamla och tre av dem har arbetat som musiklärare i över 15 år. Jag antar ändå att jag mött fyra relativt vanliga musiklärare och det är utifrån det jag drar mina slutsatser.

Resultat

Inledning och presentation av respondenterna och deras musikundervisningssituation

Jag har valt att presentera resultatet av intervjuerna utifrån frågorna i min intervjuguide. Resultatet är grundat i genomförda samtalsintervjuer/kvalitativa intervjuer och en del citat som nedan presenteras kan vara något språkligt förändrade då utfyllningsord, till exempel ”eh”, ”ju”, är borttagna för att underlätta läsning och förståelse. I mina intervjuer mötte jag nedan presenterade fyra musiklärare, alla musiklärare i åk 7-9. Musiklärarna är ifrån två olika kommuner i Västra Götalandsregionen. B, C och D är alla tre ifrån Y-köping och A är ifrån X-köping.

A, född 1964, undervisar nu i musik och matematik, yrkesverksam i 23 år.

Möter ca 200 elever i veckan, 10 klasser. På musiklektionerna oftast ca 25 elever/grupp. Upplägget är 40 min i veckan i 7:an, 8:an och 9:an.

B, född 1970, undervisar nu i musik, yrkesverksam i 17 år.

Möter ca 230 elever i veckan (anställning på 60 %), ”8 vanliga klasser sen är det en specialskola och så är det två särskolor”. Upplägget på musiklektionerna är 60 min undervisning i veckan, men två av tillfällena är det halvklass. På en treveckorsperiod är det helklass vecka 1, ena halvan av gruppen vecka 2 och andra halvan av gruppen vecka 3. Så ca 5 lektioner helklass per termin och resten halvklass och när vad är beroende på vilket arbetsområde det arbetas med. Nytt upplägg för i år. Tidigare helklass hela tiden och helklass innebär 28 elever. B säger att ”det går inte att jämföra, det är som ett helt annat ämne, det är som att, och det säger eleverna och föräldrarna och alla som, att det blir en helt annan grej.”

C, född 1966, undervisar nu i musik, yrkesverksam i 8 år.

Möter ca 230 elever i veckan, elever i åk 3-9 (anställning på 80 % nu men kommer bli lägre), 8 klasser finns det i åk 7-9. Hittills ca 20 elever per klass men en ny period kommer då klasserna blir större och det är ca 26 elever per klass, och då även i musiken.

D, född 1975, undervisar nu i musik och svenska, yrkesverksam i 15 år.

Möter 83 elever under en vecka, har elever som går i musikklass åk 7-9 och eleverna har musik 260 min i veckan i olika former, t.ex. lektion i kör med alla årskurserna, kulturhistoria i helklass, ensemblespel 80 min i veckan helklass men med två lärare. Sammanlagt 4 musiklärare som ansvarar för musikundervisningen. D och 3 musiklärare från musikskolan intill.

Vilka metoder för bedömning och betygssättning använder du och när bedöms eleverna?

Musiklärare A bedömer sina elever kontinuerligt under lektionerna och gör då en liten anteckning. Anteckningen görs i en pärm där alla klasserna finns. Det sista har A även spelat in på Ipad:en under lektionerna, och innan den var tillgänglig använt sig av en videokamera. Dock är det svårt att hitta tid att utvärdera inspelningarna nämner A i intervjun och säger även: ”Men det är jättesvårt när de är 25 alltså ... jag har koll på de som är duktigast och de som är sämst, men de som är däremellan, jag kan inte ha en aning ibland.”

Sedan tar A upp att hen varvar teori och praktik och säger:

För att få ett högt betyg i musik ska man va duktig både på det teoretiska och det praktiska, så därför finns det elever som, några är jätteduktiga på bara det teoretiska men de kan aldrig få A, och några är jätteduktiga på bara det praktiska, sjunger och spelar, men de struntar i att läsa på till prov, de kan inte heller få A i musik.

A säger även "sen har jag också testat en enkel variant av matris där det står: jag sjunger... jag spelar... jag kan innehållet i den här...". Hen berättar vidare att det då är tre steg inom varje område och eleven får då "värdera sig själv" och fortsätter med att berätta att "oftast så stämmer det med min egen åsikt, men nån gång ibland kan de övervärdera sig själva eller undervärdera och då kan jag prata med dem".

A har även prov med eleverna som bedöms med hjälp av siffersystem men berättar att ett prov oftast inte kan ge betyget A. Provet får eleverna tillbaka med siffror på. När jag frågar om det finns någon kommentar på provet berättar A att:

Det kan va 'bra', 'roligt att du gillar det här', väldigt kort. Om jag har prov i 8:an, som jag haft nu, så är de 75 och inte skriver jag liksom, jag stod igår och hade körrepetition och rättade samtidigt som jag sjöng, alltså, jag hinner inte göra det.

A berättar också att de har ett utsatt bedömningstillfälle i åk 9 när eleverna "gör sin blues". Inför detta bedömningstillfälle arbetar eleverna ca 4 veckor och då har A sina, som hen själv kallar det, "springlektioner". Eleverna sitter lite överallt i skolan och A springer runt och hjälper till. A berättar att:

på bluesredovisningen då hade jag skrivit för E: 'sjung din text, spela komp', för C: 'Då ska man kunna spela och sjunga samtidigt', och detta vet det, och för A: 'då ska de dessutom ha ett personligt uttryck eller göra på ett, hitta på något eget, en egen melodislinga', för oftast ger jag dem en melodislinga.

Sedan på redovisningen kan A till exempel säga:

'Du får ihop det, sångrytmen med kompet, du har god känsla för det', 'Din melodi följer ackorden, alltså dina meloditoner kommer in' eller om de inte gör det 'Du sjunger faktiskt lite falskt' eller din, eller att 'Du har inget flyt i kompet'. Å det är så himla tydligt när man sitter där en mot en, eller en till tre, då förstår de vad man menar.

Musiklärare B berättar om hur hen precis har börjat använda en betygsmatris och visar mig den när vi ses och säger:

Den här har jag kanske inte bara så jättemycket för min skull, men framför allt för att eleverna ska förstå vilken nivå de är på ... och det är mer att de ska, så att de inte sitter som 'Va! Får jag inte A?' utan att 'Nämen, är du där då?' 'Nä, jag är ju där', då kan man se det, man synliggör, det är ju för de själva så att de, jag menar på att betygen ska ju inte vara någon överraskning för dem 'Å kolla! Jag har fått B! Hur fick jag det?' Utan de ska ju i stort sett veta betyget, var de befinner sig.

B berättar vidare att “den första lektionen i höstas nu fick alla en sån här [pekar på matrisen] och så bara pratade vi igenom den så att de förstod vad det var för någonting. Och sen tog jag, de fick skriva sitt namn och så satte jag in den i en pärm klassvis”.

B berättar att hen under lektionerna försöker se så mycket som möjligt och komma ihåg det för att sedan sätta sig med skolkatalogen och fylla i de olika delarna av matrisen de arbetat med, nu det praktiska. Hen har inte med pärmen inne på lektionen utan fyller i i efterhand. B säger att bedömningen sker hela tiden och säger: “jag försöker hela tiden, fast det är ju jättesvårt att göra så, för det är som att, är det någon som är vid trummorna och jag hör liksom att det här låter bra, det är liksom, allt är med och där kom ett fill med, och då gör jag en notering [i matrisen]”.

B berättar att “nu då efter halva, nu när vi hade gjort det här praktiska, vi hade spelat gitarr, vi hade spelat synth och trummor och bas och försökt att spela tillsammans så då i det här halvklass” så tog hen ut eleverna en och en för att prata med dem och hade då med sig pärmen med matriserna. En för varje elev. B berättar:

Så frågar jag ‘Hur bra tycker du att det går när vi spelar gitarr då?’ Ah, å så säger några ‘får jag ha en sån där fusklapp då går det jättebra, men utantill kan jag inte’ och några har man ju tryckt upp så att de behärskar barréackord, några kan köra växelbas och några kan knappt grundtonsbas och så får de försöka skatta sig på det här då, det här praktiska spelet då. Och det är bara att på de elever jag gjort nu så är det tre elever som inte har någon aning om, och det är två tjejer som skattar sig, som jag håller på C-nivå, de skattar sig på E-nivå. Och så en kille som är på E-nivå som skattar sig på A-nivå. Annars är alla otroligt nära sin, alltså det betyget som jag tänkt dem att de är, de vet själva liksom. Så vi är väldigt överens vilken nivå de är på och med skattning blir det väldigt tydligt för dem.

B säger även att förut när det var helklass

så såg man de som är duktiga, som tar för sig, och som, man ser liksom snabbt att de hänger på snabbt. De håller man alltid ett öga på hela tiden och försöker stimulera på något sätt samtidigt som man har ett öga på de som inte funkar alls. Å de däremellan blir en sån där grå massa som man bara släpper igenom. Och det är inte rättvist och det är inte bra.

B säger också “jag sätter hellre ett lägre betyg än att chansa på att de kan”. Nu i halvklass säger B att eleven blir mer synbar. B berättar också att:

jag är väldigt försiktig med betygen, jag ligger nog i underkant på mina betyg för att jag vill att det ska vara värt nånting när man får sitt betyg. Får de ett E så ska de kunna allting som står på E-nivån och inte kanske allting eller lite sådär ‘ah jo det går nog bra’, samma på C så därför är jag lite försiktig då.

B har även mycket kontakt med rektorn på skolan och har sagt:

har man inte mer tid, jag har inga mer salar, jag har bara denna salen. Du får vad du gör det till liksom, var glad att de får några betyg över huvud taget och att det är några som går ut och några kan lite mer, men å då har vi fått den här möjligheten [syftar på upplägget då det är halvklass ibland].

Hen berättar även att de har gott om gitarrer och synthar i musiksalen vilket gör att eleverna hela tiden kan öva när det är praktiskt spel.

B berättar om vad hen kan säga till eleverna under lektionen:

Nä men jag säger ju hela tiden 'bra' eller 'barréackord!' eller 'här, ta en lapp, du kör vanliga'. När jag skriker från tavlan och så skriker jag ackord och så säger jag 'då spelar du bara D, bry dig inte om något annat', 'Du spelar barré, D på barré istället och så gör du en sån här rytm istället som följer trummorna'. Så då gör det att, alltså att ha olika nivåer fast de är många, fast alltså, alla behöver inte sitta och traggla med samma, de som redan kan det, då får de ta elgitarr och köra lite rockkomp istället och jobba med lite sånt istället.

Musiklärare C berättar att hen har en pärm där allt skrivs ner. C säger: "Jag måste anteckna, annars glömmet jag och musiken försvinner i evighet". C berättar mer detaljerat:

alla klasser har ett egen A4 och med olika rubriker och då är det sång, piano, för alla instrument. För i 7:an undervisar jag instrument och sen i 8:an kommer lite mer teoretiskt och sen i 9:an är det mycket bandspel, så det kommer olika rubriker. ... då skriver jag in på en gång, C på pianospel t.ex.

C berättar att när eleverna arbetar praktiskt är pärmen med på lektionerna och att hen fyller i på en gång när eleverna visar hur de spelar. Hen säger att "jag lyssnar på dem och då bedömer jag dem ... Jag bedömer dem hela tiden". När lektionerna är mer teoretiska så skriver eleverna prov och då skriver C i pärmen efter att provet har varit.

C har prov på E-nivå som alla elever ska göra och sedan har hen även prov på C och A-nivå där eleverna får välja själva vad eller om de vill göra dem. Proven bedöms med poängsystem, så när eleven får tillbaka provet står där poängen. C säger också

Och sen om jag har några extra grejer till provet, då brukar jag säga det, för i de flesta fall är det helt självklart, 'Ah, men det var fel låt här, du hade skrivit fel här, det var För Elise som jag visade men du har skrivit något annat'. Och jag brukar prata med dem efter provet.

Senare i intervjun fortsätter hen med "t.ex. en bildlärare har alla teckningar kvar efter eleven med underskrift på, men jag har inte det så jag måste, jag har faktiskt tänkt fler gånger att jag borde filma när det är uppspel". C berättar att efter en period, till exempel har eleverna nu spelat piano, då blir det sedan uppspel på piano. Uppspelet gör att C ser alla eleverna, hur de spelar. Hen säger "Hittills [syftar på när elevantalet i klassrummet var 20] träffade jag alla elever varje lektion och sen nu med 26 elever, det funkar inte så, det är första terminen med mina 7:or då jag inte har hunnit lyssna på alla". Uppspelet väger inte tyngre än spelandet på lektionstid och eleverna kan även komma och säga till C att de vill spela upp för att kanske höja sitt betyg även under vanliga lektioner. C säger att eleverna kan "höja sitt betyg i egen takt". På lektionerna går hen runt och övar med eleverna. När C lyssnar på eleverna berättar hen att hen brukar börja "Ah, vad bra att du lärt dig såhär" och sedan kan fortsätta med "men du kan bli bättre om du kör såhär". C fortsätter och säger: "Och det är alltid små steg".

C berättar också att det i klassrummet finns en matris till varje instrument och säger:

Om de spelar bara tre ackord i puls med en hand räcker det för godkänt på piano eller gitarr, om de kan använda båda händerna och fortfarande har puls, men de spelar med två händer, då kan det räcka för lite bättre betyg, så jag har en sån matris och de får kolla där varje lektion, och de brukar kolla där.

C berättar även:

Ja, det är också en grej att jag brukar fråga dem, en sån utvärdering, innan sista lektionen. De får utvärdera hela läsåret och jag ställer några frågor och de ska skriva namn för jag brukar också fråga: 'Hur känner du själv att du, vilket betyg skulle du sätta på dig?' Och det är väldigt spännande för de betygsätter sig själva exakt på de nivåer de är på. Så jag tycker det är ganska häftigt.

D berättar: "Jag har nån form av matrissystem för att se till så att alla elever får en bedömning på alla områden. Sen är det ju så att vi delar upp det så jag bedömer vissa saker." I och med att de är flera lärare och undervisar i olika områden bedömer de olika lärarna olika saker. D undervisar i sång, ensemblespel och visst musikskapande. D fortsätter angående matrissystemet:

man måste ju, det är så otroligt många saker som ska bedömas, man måste ha ett system för att veta att man har tittat på varje elev på ett ackordsinstrument, varje elev på bas, på trummor. Och bara hålla ordning på allt det där kräver ganska mycket papper.

När jag frågar när eleverna bedöms berättar D att det är under lektionstid. Sedan kan det även ibland bli spelprov, men max en gång per termin och det är när lärarna känner att de har lite dålig koll. D tar då upp de möjligheter som finns när de har så mycket musik och säger "det blir ju en väldig skillnad mot om man har helklass 40 min. Det går inte att jämföra".

Ibland slänger D även ut ett prov till eleverna, men provet hamnar aldrig i bedömningen utan är mer som en diagnos. För att kolla läget om eleverna till exempel kan tabulatur. Utifrån resultaten på provet blir det sedan en genomgång så att alla igen är med och förstår. Anledningen till att proven inte hamnar i bedömningen är för att det är sådant som betygen inte kräver att eleverna ska kunna.

D berättar att eleverna får veta hur de ligger till på utvecklingssamtalen. Hen säger:

Vi har mycket musik, de vet oftast själva. Så även om de kommer och frågar mig 'Vad ska jag göra för att bli bättre?' 'Ah, vad har du för betyg?' kanske jag får fråga, för det har jag inte i huvudet 'Ah men jag har ett B', 'Är det något som släpar efter då?', 'Ah, jag kan ingenting på bas.', 'Nämen då är det nog det'. Så det är inget stort problem egentligen, men det beror på att vi har dem så mycket.

Jag frågar D hur eleverna kan få återkoppling på det de gör och D berättar att de under ensemblelektionerna har ett system där eleverna spelar i grupper. Cirka 7 elever i varje grupp. De arbetar med en låt två lektioner. Första lektionen berättar D att det är mycket arbete för de två lärarna som är med på lektionen, det blir genomgång kring de olika instrumenten till exempel. D säger:

Sen är de ute i grupperna och spelar. Den första lektionen behöver de jättemycket hjälp ...då springer vi som skällade troll, då är det feedback hela tiden 'Det är det här du gör',

‘Nej nej, tabben räknas från andra hållet’ ... Andra veckan, då byter de instrument men har fortfarande samma låt och då är tanken att de som då spelar trummor kan visa hur man gör till nästa elev ... då behöver vi inte ge lika mycket feedback, å andra sidan är det ett mycket bättre tillfälle när de lär varandra.

När lärarna ger feedback berättar D att det kan vara:

‘Flytta fingrarna ett band upp’, det är nog inte mer avancerat än så. ‘Det ska va ett fiss där inte ett F’, eller ‘Ursäkta mig, men bas och trumma brukar va ungefär samspelade, är ni det nu?’, ‘Vad händer om ni lyssnar på trummisen, då kanske ni kommer in samtidigt där?’. Det är ju basic, de är 13-16 år.

Hur planerar du dina musiklektioner?

A berättar att hen har mycket rutin när det gäller planeringen av musiklektionerna och att det är ett måste för att hinna med “jag har jättemycket rutin och det är tvunget, alltså man hinner inte. Jag skriver åtgärdsprogram och har utvecklingssamtal och man, det händer saker hela tiden”.

A skriver LPP:er och hen säger att på dem finns “koppling till kursplanen, hur lektionerna ser ut, vad vi kommer att göra, bedömning, vad jag tittar på när jag bedömer och så.” Eleverna kan komma åt den digitalt och den sitter även uppsatt i klassrummet. A lägger till: “men de tittar ofta inte på den”.

A säger också: “Och jag går igenom hur jag bedömer och hur kursplanen ser ut och sånt, det får man alltid ta lite snabbt, å sen när det kommer ‘varför gör vi det här?’ ‘Ah men titta här, det står såhär’”.

B arbetar utifrån ett årshjul där det står vilka olika delar man jobbar med när i de olika årskurserna. Någon LPP har hen inte. B säger:

Jag har bara sagt det att jag försöker dra er så, alltså alla elever ska komma igenom den här [pekar på matrisen] i 7:an, 8:an, 9:an och på minst E-nivå då. ‘Hänger ni med och gör som jag säger då ordnar vi detta och sen är det bara upp till er vilken grad av betyg ni vill ha’.

C avslutar sommaren, under sommarlovet, med att planera upp läsåret och säger “senare under läsåret hinner jag inte”. C använder även LPP:er som eleverna brukar få när hen startar upp ett nytt område. Då får de betygskriterier med mera till exempel för området bandspel.

Jag frågade om eleverna visste vilka kunskapskrav de arbetar med i de olika områdena och D sa då: “Nä, de vet att nu spelar vi ensemble eller nu lär vi oss låtar eller nu ska vi lära oss musikhistoria, de vet inte mer än det”. D berättade också att de inte använder sig av LPP:er.

Finns det någon mer musiklektör på skolan?

På A:s skola finns det en till musiklektör som har låg och mellanstadiet. A säger att “vi har lagt upp en planering kan vi säga och jag får hennes och hon vet vad jag vill att hon ska göra och vi har några möten ibland, så vi har en röd tråd”. A hade även eleverna i musik i 5:an och 6:an innan och säger angående trumspelandet:

Alltså, jag får se mellan fingrarna. Det går inte att alla ska kunna, jag försöker hinna det i 7:an, förut hade jag elever i 5:an och 6:an, då kunde man lägga grunden där, nu har de

en annan lärare men hon gör inte så mycket trummor heller. Men alltså, hinna spela trummor en gång i 7:an, det blir de som kan som sätter sig där.

På B:s skola finns det en till musikhögskola som har mellanstadiet. När jag frågar om de har nåt tillsammans säger B: "Ja, jag hjälper henne, hon är ny".

C: "Nej"

D: "Inte på skolan men på musikskolan". D berättar att de arbetar efter samma system för bedömning och betygssättning. Nyligen träffades de även en heldag och pratade om bedömning.

Hur ser det ut med det kollegiala arbetet bland musikhögskolor? Finns ett sådant?

A säger:

Rektorerna lägger ibland ut praktisk-estet-träffar, så att, jo vi pratar betyg och bedömning och planering och LPP:er". Fortsätter sedan med att "oftast har vi nån agenda från våra rektorer, t.ex. skriva någon LPP eller, nu har det varit mycket big five, vart hittar man det i musikämnet. Fast sen brukar det bli såhär, vad gör du? Lite tips och lite låtar.

På frågan om det känns som att de arbetar efter samma system för bedömning och betygssättning svarar A: "Vi säger att vi gör det, men det gör vi inte." Och på frågan om de hade träffats och gått igenom kommentarmaterialet till musikämnet tillsammans så var svaret nej.

A berättade också att musikhögskolorna i kommunen hade en gemensam ikon (sic.) där man kunde ställa frågor eller lägga ut tips. En annan musikhögskola använde sig även av Google drive och hade delat material med de andra musikhögskolorna och även A hade lagt ut något där. "Fast man kör mest sitt eget i alla fall, för man har sitt eget, sin egen vinkel, sitt eget stuk. Men lite tips kan det ju vara" säger A.

B berättar att hen och två andra musikhögskolor från hens kommun brukar träffas ungefär två gånger per termin, men att det detta år inte har varit så mycket. B säger att "vi har försökt att träffas litegrann framför allt med LGR11 och prata bedömning och hur man ska bedöma, hur man ska titta på vad som är A-nivå och B-nivå liksom." Dessa tre musikhögskolor, varav en är musikhögskola C, har ungefär samma situation och B tycker att de haft ett ganska bra samarbete. En fjärde musikhögskola, musikhögskola D, är också med ibland, men där kan B känna att "vi pratar inte riktigt om samma sak" i och med deras olika klassrumssituationer.

Jag frågade om de själva bestämde när de skulle träffas eller om någon annan gjorde det och B sa då: "Nä, de gör lite grupper, men då säger jag ... `vi vill inte vara med i den gruppen för vi måste träffas själva nu`. Och då, jag har inga problem med att göra det för min rektor funkade bra, så hon säger `men gör det`". B berättar även att hen har fria händer att träffa andra musikhögskolor och fixa med saker även på konferenstid och när de träffas pratar de mycket om bedömning. B säger också att musikhögskolorna i gruppen är olika och att "jag skulle väl önska att jag hade lite av de andra och jag tror nog att de önskade att de hade lite av mig, sådär, men vi är olika kan man säga". B fortsätter att prata om detta senare i intervjun igen och säger då: "Vi gör ungefär det samma men vi gör det på olika sätt, vi hoppas ändå att våra elever har fått med sig så mycket som möjligt av vad Skolverket önskar. Att de har någorlunda rättvist betyg också".

Jag frågade om de hade gått igenom kommentarmaterialet och det hade de gjort, men B säger att när “man träffas så sällan som man har gjort så blir det som att man läser igenom det och sen halkar man in på såna där, alltså, arbetsrelaterade vardagliga grejer”.

C säger att de brukar träffas ca två gånger per termin men “om det är KU-dagar precis under mina lediga dagar, då kan jag inte träffa dem, så förra året tror jag att jag inte ens träffade dem på grund av det”.

När jag frågar C om de arbetar efter samma system för bedömning och betygssättning säger hen:

ja, vi har träffats några gånger de senaste tre åren och försökt utveckla en sån likvärdig bedömning, ett system för hur vi bedömer våra elever”. C minns att de en gång pratade om kommentarmaterialet till musikämnet och säger: “Jag tror det är svårt att bara sitta och prata om LGR11, så vi brukar prata om några andra saker också, i samband med musik. Så det är värdefulla träffar.

D berättar att de, musiklärarna i kommunen, ungefär ses två gånger per termin och pratar oftast om bedömning. Det är D som leder dessa träffar och säger att det är ganska självklart vad det ska pratas om när de ses. Är det inför betygssättningen så pratar de om det till exempel. Men den sista tiden har det mest varit att “bena ut vad som står egentligen, vad har vi för syfte, vad har vi för centralt innehåll och vad betyder det då i kunskapskraven?”.

Jag frågade hur det funkade i gruppen i och med att musiklärarna har olika arbetssituationer och D säger:

Så klart att om de känner att de har en omöjlig arbetssituation och jag har en lätt arbetssituation och jag säger `Ah, fast nu måste vi göra detta`, då klart att de säger `Ah gör du det`. Så lite så, men ändå så tycker jag att vi har ett väldigt bra samarbete men jag känner ju att jag, det är ju klart att jag får passa mig lite.

Finns det några saker du inte förstår eller funderar över i den nya kursplanen?

A berättar att hen tycker att det är svårare att bedöma kunskapskravet när man ska ge omdöme om eget och andras musicerande och kunskapskravet att resonera kring musik i olika tider.

B tänker inte på något specifikt men säger:

Ibland så känns det som att `Hur tänkte de?` Alltså inom vilka tidsramar har de förstått att vi har. Lite så känner man. Vet de om att jag kanske sitter med 40 min och 28 elever en gång i veckan här och ska göra det, det händer inte, det finns inte. Den läraren är inte född än. Men nu som sagt, jag fixar det, jag har större chans att klara av större delen av det jag ska göra med att jag har halvklass.

Sedan nämner B också sina tankar kring lärarnas kunskap i de olika momenten som finns med i musikundervisningen. “Jag kanske inte är nån att komponera, att lära ut hur man komponerar en låt är kanske inte min grej och då faller det för mina elever också. Så det är väldigt tätt liksom, kravlistan är väldigt bred”.

C säger:

Ja, jag upplever att om jag har helklass då kan jag inte undervisa så mycket i 7:an så att eleverna når bättre betyg än E. Och det är jobbigt för många vill gärna lära sig mer, men de kan inte lära sig själva, de behöver min hjälp och jag kan inte hjälpa dem nå det, för jag hinner inte med det ... om de har lärt sig något av mig, då kunde de inte lära sig mer än E, men om någon håller på med det i fritiden, då kan de lära sig.

D tar upp ett exempel ur kunskapskraven och läser kraven för betyget A:

‘Eleverna anpassar sin stämning väl till helheten genom att lyssna och i hög grad uppmärksamma vad som sker i musicerandet’. Mm, grattis på ett nybörjarinstrument. Alltså, det är inte lätt att anpassa sin stämning till helheten, det kan man ju inte för man har ju fullt upp med att bara spela.

Finns det några tillfällen för kontakt mellan musiklärare över stadsgränserna?

A säger: “Nej det har vi inte, inte alls. Nej.”

B säger att hen inte har träffat musiklärarna i städerna omkring under hens 17 yrkesverksamma år. Men hen berättar om att det i kommunen finns en fortbildningsdag under ett lov som är praktiskt-estetiskt inriktad som man kan anmäla sig till, då “folk måste vara intresserade av att köpa”.

C säger: “Nej ... det är klart att det skulle vara väldigt roligt men jag har ingen tid för det. Jag tror inte att musiklärarna har tid för det”.

Jag frågade mer specifikt om D fått möjlighet att träffa musiklärare ifrån andra kommuner som har musikklasser precis som hen. “Bara informellt” blev hens svar. Jag frågade om det fanns någonstans där man kunde träffa musiklärare från de olika regionerna och då berättade D att det finns det på musikhögskolan i Göteborg. Hen var där i oktober och “då handlade det just om bedömning och då var jag där och då var det jättemycket musiklärare där, och det var väldigt roligt”.

Har du fått någon utbildning gällande betyg och bedömning och vilken i sådant fall?

A säger: “Vi hade jättemånga studiedagar om betyg och bedömning innan det här sista LGR11 skulle gå i kraft, så det hade vi, väldigt mycket, fast då, just de, då var jag på matte ja.”

B nämner inget specifikt tillfälle men säger: “man får nyheter och man håller sig ajour med vad som kommer från Skolverket, det som är vårt rättesnöre liksom.”

C berättar om hur hen var i Göteborg en lördag i oktober på en fortbildningsdag på musikhögskolan. Olle Zandén hade hand om dagen. Det handlade om just bedömning i musik och de tittade då tillsammans på bedömningsstödet som finns i musikämnet. C berättar att ”vi fick bedöma själva och sen diskuterade vi. Det var en väldigt lärorik dag”. C hörde talas om dagen via en annan musiklärare i kommunen som frågade runt dem via mail om de ville följa med.

D säger: "ja det har varit jättemycket fokus på det". D berättar vidare att de träffats med musiklärarna i kommunen och säger:

Då har vi haft lite olika ingångar, men t.ex. att man funderar, att man tar en låt och så tittar man på den, ah "vad behöver de kunna då", "Hur behöver det låta för att det ska vara ett E" ... vi försökte ha nåt gemensamt prov, som kanske inte har blivit av, men vi har jobbat med det och det är ju det som är viktigt kanske.

Har du fått möjlighet att se Skolverkets bedömningsstöd i musik?

A säger att hen först såg den själv och sedan, efter en av deras träffar, lånade hen ut den till en annan musiklärare. A säger vidare om känslan när hen tittade på det: "mest att du liksom, hoppsan, alltså sådär har jag aldrig tillfälle, att några elever ... alltså den möjligheten har man inte när man jobbar med helklass. Där stod de och sjöng och spela en låt i 20 min, bara de fyra liksom."

B säger: "Nej, jag har den inte men jag fick egentligen en möjlighet som jag inte kunde åka på och säger jag att jag vill ha den där DVD-skivan så får jag den. Men jag har inte tittat på den".

C såg det på fortbildningsdagen men har inte skivan själv och har heller inte lyssnat på det som finns på hemsidan.

D berättar att när hen nyligen träffades med de andra som också har musikklasserna så var det just detta som de tittade och lyssnade på. Om bedömningsstödet säger hen att man är

väldigt färgad av vad man själv tycker är viktigt och var man själv har sitt huvudinstrument. Och det är väldigt svårt att få det lika svårt i olika, alltså inom olika områden, för man har i högre utsträckning än i andra ämnen, tror jag, att man har sin del av musiken, man kan inte allting, jag kan sång, piano och kör. Det är liksom, det kan jag och det gör att jag får ganska höga krav på elever som presterar där medan jag kanske är jättenöjd om nån spelar trummor och håller puls, så tycker jag "Yeah, det var ju ett fill där! Det funka ju bra" Men asså, det är svårt att få de här nivåerna rätt och det känner vi nog här att vi tyckte att det var, nu vet jag att de hade haft referensgrupper eller att det hade varit det, men det kändes inte riktigt, det kändes väldigt, det kändes svårt med bedömningsnivåerna ändå. Det var väl vår reflektion.

Sedan lägger hen till att hen tyckte att det var ett "uselt genusperspektiv". Denna musiklärargrupp har planerat att prata om delen musikskapande i bedömningsstödet nästa termin.

Något du vill tillägga? och Övrigt som kommit upp under samtalet

A berättar att hen har vissa samarbeten med andra lärare på skolan som har andra ämnen och säger "så att lite sådana teman, och det är nödvändigt om man ska hinna med, för det här med resonemang och analys. Är de duktiga på det i SO så kan de det också i musiken".

B tillägger att "man kan tycka att det ser så olika ut i regionen och i landet, ibland så känns det som att det hade varit bättre om någon hade bestämt bara" och syftar då till exempel på helklass/halvklass-frågan.

C säger:

Jag tycker att, kanske är det bara jag som har höga krav på eleverna, men det är svårt att nå, jättesvårt att nå A, fortfarande svårt att nå B också. Och C, om någon är lite, om någon spelar bara på musiken, bara under lektionstiden och är duktig och håller på med och verkligen övar och allt, då kan de nå ca C-nivå, inte bättre. Så det är, om de vill ha bättre betyg, då måste de spela på fritiden också, men ja, jag vet inte, jag tycker det är lite fel.

D nämner angående gränserna mellan de olika betygsstegen:

Vi har lika svårt som alla andra, vi ser dem [eleverna] mer men alltså att identifiera gränserna är lika, det är inte lättare för oss bara för att vi har eleverna mer. Just det här alltså, vart går gränsen för ett E och ett C och ett A, det är inte, där har vi inte lättare. Vi har lättare elever att jobba med men vi har inte lättare att bedöma dem.

D berättar i intervjun om sina tankar kring vikten av att veta hur det "borde vara". Hen säger:

För det kan jag känna, att det blir en fara i att det blir så svårt så vi sänker kraven istället, att man justerar innan man har lärt sig vad som vore önskvärt, och då hamnar man väldigt fel ... Alltså, man har olika lätt för att, man kan känna sig väldigt stressad av att få klart för sig att det här borde jag göra men det här klarar jag inte. Jag tycker mer att det är en trygghet, jag vet vad jag borde göra, men jag klarar inte alltid av det.

Analys

Analysen redovisas utifrån mina fem frågeställningar.

Hur sker musiklärarens bedömning?

Musiklärarnas bedömning sker under lektionstid. Av mina fyra intervjuade musiklärare påstår ingen att de bara bedömer vid utsatta tillfällen, så eleverna befinner sig i en bedömningssituation varje musiklektion. Däremot är det en viss skillnad på hur de praktiska och de teoretiska momenten i musikundervisningen bedöms. De praktiska momenten talar alla lärarna om att de bedöms under lektionerna, medan några av musiklärarna använder sig av prov när det är till exempel musikhistoria, en del av det teoretiska, som ska bedömas. Proven är formade på olika sätt och används på olika sätt av de olika musiklärarna.

Några av musiklärarna använder sig även av bedömningstillfällen då det är praktiskt. Detta för att säkerställa att de verkligen får se alla eleverna för att kunna göra en bedömning. Dessa tillfällen är inte avgörande för eleven, utan har eleven gjort bättre ifrån sig på annat tillfälle och läraren har sett det så gäller det fortfarande. Flera av musiklärarna känner en stress i bedömning, att hinna med att se alla. De har olika arbetssituation alla fyra på sätt och vis. A och C har liknande arbetssituation nu kring elevantalet, men C möter eleverna ända ifrån tredje klass. Något alla lärarna pratar om är det omöjliga i att ha helklass i musikämnet. Det finns inte mycket tid för musikämnet i timplanen. 40 min/vecka i åk 7-9 och med helklass finns en stor stress i att hinna med allt som finns i kursplanen och att hinna se alla eleverna och bedöma deras kunskaper. B som nu har halvklass ibland märker redan en stor skillnad, att det blir som ett helt nytt ämne. Eleverna blir mer synliga och har större möjligheter att utvecklas.

Både A och C talar om en vilja att spela in eleverna under lektioner eller uppspel för att ha i efterhand. I musikämnet finns inget kvar i vanliga fall när lektionen är slut, vilket det finns i de andra ämnena i skolan. Musiken som fanns under lektionen är då borta men med inspelning skulle den fortfarande vara kvar. Det som blir problemet är att tiden inte räcker till att titta på det inspelade materialet. En musiklärare kan ha 3 åk 8:or i helklass på en skola, det blir cirka 75 elever och om läraren spelar in eleverna vid uppspel blir det 75 inspelningar att lyssna till i efterhand. I andra ämnen, till exempel matematik, har läraren inte lika många elever eftersom det finns fler timmar i timplanen och då tar bedömningen inte lika lång tid. Har musikläraren helklass är det minst tre gånger så många elever för en musiklärare som för en matematiklärare.

Kan man tolka bedömningen som antingen formativ eller summativ?

Här nedan följer en analys utifrån fyra av Thompson och Williams fem strategier för formativ bedömning och utifrån begreppet summativ bedömning. Strategi 2 är den jag ej analyserar utifrån eftersom den hade krävt observation och/eller intervjuer med elever.

Strategi 1: Tydlig kommunikation av krav och förväntningar

Alla lärarna är i mina intervjuer med dem medvetna om vikten av att tydligt kommunicera krav och förväntningar till eleverna, men hur tydliga de är mot eleverna om vad som ska bedömas och hur varierar. A och C skriver LPP:er som eleverna har tillgång till och som läraren ofta går igenom i början av ett nytt arbetsområde. I LPP:erna finns tydligt vad lärarna bedömer och vad de ska göra under lektionerna för att nå målet.

C har även matriser uppsatta i sitt klassrum för de olika instrumenten, där eleverna ofta kollar. Där finns med vad eleven ska arbeta med för att nå nästa nivå på just det instrumentet. Här syns även strategi 3 och 5 då eleven får allmän feedback skriftligt och själv funderar på "vart befinner jag mig?" och sedan "vad är nästa steg?". Istället för att fråga läraren som har 24 andra elever till kan eleven få återkoppling via matriserna, men detta är också något eleverna behöver få hjälp att öva på. Även B använder sig av en matris tillsammans med eleverna. I hans matris finns alla områden med, ej uppdelat i olika arbetsområden, så eleverna får en bra överblick över musikämnets olika delar och kunskapskraven för de olika betygsstegen.

D berättar att de sällan pratar om detta men att eleverna ändå vet. I och med att de har så mycket musik och att områdena är uppdelade till olika lektionspass blir det tydligt för eleven vad som kommer när och vad som bedöms. På lektionen "ensemblespel" är det musicerandet som bedöms och när det är "kulturhistoria" är det det som bedöms. Utan att prata om vad som bedöms med eleverna i musikklassen blir det ändå tydligt för dem. Medan eleverna som har "musik" på schemat, där alla områden ingår under det namnet, blir det viktigare för lärarna att tydligt muntligt och skriftligt kommunicera kunskapskraven så att eleverna förstår.

Flera av lärarna talar också om att det ofta kommer frågor till dem som till exempel: "varför ska vi göra detta?" och att det då gäller att svara på det utifrån kursplanen i stunden. Att som lärare ha kunskap om kursplanen och att vara väl förberedd inför lektionen för att kunna förmedla mål och kunskapskrav till alla direkt, eller när frågor kommer är alltså viktigt. Det nämns även att eleverna som "bryr sig" om sina betyg ofta kommer och frågar vad de ska göra för att höja sitt betyg. Risken här blir att mindre motiverade elever kanske blir ännu mindre motiverade om lärarna tänker att eleverna kommer och frågar. Tydligheten behöver vara till alla eleverna.

Musiklärarna har en vilja att tydligt förmedla krav och förväntningar till eleverna men når inte alltid upp till det de själva vill.

Strategi 3: Att ge feedback som utvecklar lärandet

Musiklärarna pratar ofta med eleverna under lektionerna och berättar för dem hur de kan utveckla sitt musicerande. I detta så använder lärarna inte betygsbokstäver utan de använder sig av andra ord för att eleverna ska ta sig vidare till nästa steg, utvecklas lite till, lära sig lite mer. När det talas om formativ bedömning är detta en del av vad man talar om, konstruktiv återkoppling, och det är vad musiklärarna ofta sysslar med. Ett hinder för att formativ bedömning ska kunna ske är att det är stora grupper. Helklass gör att tiden inte räcker till att se alla eleverna och därför kan lärarna inte ge den återkoppling de skulle vilja ge. A har lagt in ett uppspel när de arbetar med bluesen och säger att "det är så himla tydligt när man sitter där en mot en, eller en till tre, då förstår de vad man menar". Ett sätt för A att få in den formativa bedömningen när det inte fungerar att ha med det annars för att det är för många elever i klassrummet. När B har halvklass så berättar hen hur alla elever synliggörs på ett annat sätt och hen har mycket lättare för att hjälpa alla elever vidare därifrån de är. Göra det lättare för någon och svårare för någon annan.

Sedan är det självklart viktigt vad lärarna säger. Alla kommentarer från lärare är troligen inte formativa, alla kommentarer från lärarna utvecklar inte lärandet. Men alla fyra lärarna berättar att de interagerar med eleverna i klassrummet så gott de hinner med och för lärarna är det viktigt att ha den möjligheten. Det blir även viktigt för lärarna att förstå hur eleverna tar till sig informationen de får från dem. Bland de exempel lärarna ger mig på vad de kan säga eller skriva till eleverna finns några som inte innefattar en åtgärd. Till exempel "Bra" som A kunde skriva på proven ibland, och anledningen till att ingen åtgärd skrevs ner handlade om tidsbrist. Andra kommentarer som jag får exempel på som sker i stunden är "du spelar barré" eller "flytta fingrarna ett band" och de innefattar

en tydlig åtgärd för att antingen göra något som är snäppet svårare eller för att någonting i spelet inte stämmer.

Under lektioner när eleverna musicerar får jag många exempel från lärarna om vad de kan säga till sina elever. I dessa samtal får eleverna ofta veta både vart de befinner sig och hur de ska ta sig vidare. C berättade att hen brukade börja med att berätta vad eleven gjorde bra och sedan något som eleven kunde utveckla för att spelandet skulle bli bättre. Ett tydligt exempel på formativ bedömning.

Strategi 4: Att aktivera eleverna som resurser för varandra.

D är den enda läraren som tydligt i sin undervisning har ett fokus på kamratbedömning. Inte utifrån att eleverna sätter betyg på varandra eller använder sig av någon matris eller checklista och sätter ett kryss. Men utifrån att arbeta vidare och utvecklas. När det handlar om formativ bedömning är fokus inte på betygsbokstäverna utan på utvecklingen och eleverna bedömer varandra utifrån spelkunskaper, det de kan och med ord hjälper de varandra vidare. Eleverna lär varandra och genom det lär de sig också mer själva. Det sociokulturella perspektivet syns här i praktiken och detta är något musiklärarna kan arbeta mer med och utveckla eftersom det enbart kommer fram något om det i en av intervjuerna.

Strategi 5: Hjälpa eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande.

Något annat flera av lärarna arbetar med är självvärdering, de har olika system, men de vill att eleverna själva ska fundera utifrån kursplanen och bedöma sina egna kunskaper. Alla som på något sätt låtit eleverna bedöma sig själva har även märkt att eleverna för det mesta skattar sig så som de själva gör och om de inte gör det är lärarna tacksamma över de samtal de får med de eleverna.

Lärarna arbetar på olika sätt och utvecklingsmöjligheter finns då det hos flera av lärarna enbart finns med vid något tillfälle. B berättade för mig om hens sätt att arbeta med självvärdering med eleverna och även fast det var första gången hen testade det så verkar det genomtänkt. Eleverna får tydligt se de olika betygsstegen framför sig och sätter betyg på sina egna kunskaper inom de olika områdena som finns. Även A hade testat någon sorts matrisform för självvärdering med eleverna på något område. C bad eleverna att sätta ett sammanfattande betyg på sina kunskaper. De har alltså testat olika sätt men alla tre tycker att det är positivt och något att arbeta vidare med. På det sättet får de veta vad eleverna tänker och känner kring musikämnet och sina kunskaper i det. Kunskapskraven blir även tydliga om eleverna bedömer sina egna kunskaper för varje område. Här hittar jag alltså även sätt som kan användas för att förbättra möjligheterna för strategi 1.

Summativa bedömningar

Det som tydligt är summativa bedömningar av vad jag fått fram av intervjuerna är proven. De bedöms med hjälp av siffror. Siffror som ofta står för ett betyg och så är det inte mycket mer med det. De lärare som använder sig av prov berättar att det är omöjligt att hinna med att göra något annat än att använda sig av siffersystem, det finns inte tid att skriva kommentarer på 75 prov när till exempel alla 7:or har haft prov. Det måste gå snabbt och då är det siffersystemet som vinner, något som eleverna förlorar på.

Hur tolkar musiklärare kunskapskraven i musik för åk 9?

Alla fyra musiklärarna är medvetna om att det i kursplanen finns många olika delar. Både praktiska och teoretiska. A tar upp att det inte går att få A i musik om man enbart är bra på det ena och den uppfattningen märker jag även hos de andra lärarna även om den inte nämns lika tydligt. B tar till exempel upp att för E måste man verkligen kunna allt på E, inte nästan allt utan allt. Att inte flytta några gränser utan vara hård med det som gäller, vilket även D nämner är mycket viktigt.

Frågan kvarstår om alla delar i kunskapskraven ses som lika viktiga av alla fyra musiklärarna. Samtalen med musiklärarna kom mest att handla om det praktiska i musiken, nästan ingenting om det teoretiska, varför det blir svårt att svara på detta. Det praktiska är även det uppdelat i kunskapskraven och A talar om trumspelandet som ett svårt moment att hinna med. Att hen till och med får se genom fingrarna för att de inte hinner med att spela tillräckligt mycket för att eleverna ska kunna lära sig. Trumspelandet blir alltså mindre viktigt än andra delar som tydligare får ta tiden i anspråk.

I musikämnet finns många olika delar och det är vanligt att musikläraren är bättre på vissa delar än andra. Man har sin del, det man kan bäst. Som musiker finns man i en diskurs där det i vissa sammanhang gäller att vara så bra som möjligt på en del av musiken men som musiklärare blir detta ett problem då det gäller att ha en överblick och kunna många eller alla delar. Det påverkar tolkningen av kursplanen och kanske blir även olika saker olika viktiga i och med musiklärarens eget intresse. Flera av lärarna tar upp problemet, att man som musiklärare kanske inte har koll på alla delar lika bra. Någon musiklärare har piano som huvudinstrument och kanske blir kraven då högre på eleven som spelar piano än på eleven som spelar gitarr eftersom musikläraren själv kan instrumentet mycket bättre. Någon annan kanske inte alls kan mycket om att skapa musik och då sänks kanske kraven där även för eleverna eftersom läraren inte har den rätta kunskapen. De kunskaper musikläraren har påverkar hur högt de sätter ribban kring till exempel vad som är relativt gott flyt och vad som är gott flyt när det är ackordspel.

Med LGR11 var tanken att förtydliga kunskapskraven. Några av mina respondenter berättar att de har satt upp egna krav för de olika betygen, eller kanske egna förtydliganden på kraven. C har sina matriser som sitter i klassrummet där hen berättar vad som är E-nivå på piano och vad som behövs för C-nivå. Även A har sina egna under bluesredovisningen.

A nämner två områden hen tycker är extra svåra att tolka och bedöma utifrån. Dels kunskapskravet kring hur eleverna har "omdöme kring eget och andras musicerande" och dels kunskapskravet kring resonemang. Kunskapskravet kring resonemang bedömer hen med hjälp av lärare i andra ämnen och detta för att det är svårt att hinna med det momentet. Hen tänker att kan de det i SO kan de det i musiken och där har hen gjort sin tolkning av det. D nämner att "anpassa sin stämma till helheten" är omöjligt på ett nybörjarinstrument. En uppfattning ifrån lärarna att kravet från Skolverket på elevernas kunskaper i musikämnet är för högt med tanke på den tiden som finns till det i timplanen. Diskurserna krockar med varandra och musiklärarnas förtvivlan över hur de ska hinna med allt som är bestämt syns tydligt.

Flera av lärarna påpekar också hur svårt det är att nå betyget A, och till och med B. Och även för C behöver eleverna kämpa hårt. För betygen B och A tar flera av musiklärarna upp att det krävs att eleverna övar hemma eller spelar på fritiden och att det inte är en möjlighet som alla elever har. Alla har inte instrument hemma, alla har inte möjlighet att ta lektioner på den kommunala musikskolan eller privatlektioner, få har alla de instrument eleverna ska spela på under musiklektionerna hemma och skolan har ingen möjlighet att låna ut instrument. Här kommer även in hur viktigt det är att musiksalen är rätt utrustad för att ge eleverna möjlighet att nå målen.

Bedömningsstödet som ska vara en hjälp för tolkningen av kunskapskraven har inte alla musiklärare tagit del av. Och de som har sett delen av bedömningsstödet som har med ensemblespel att göra har blandade känslor inför det. Dels att de inte känner igen sig i situationen alls, de har aldrig möjlighet att fokusera så länge på ett fåtal elever. D som har mer lik situation som de på skivan kring ensemblespel var även hen kritisk till den. Angående det jag skrivit ovan kring att musiklärare har

sitt eget område de kan bäst, så tyckte D att det gick igenom även i bedömningsstödet och att det kändes svårt med de olika nivåerna som finns vid bedömningen efteråt också.

Hur ser det kollegiala arbetet mellan musklärare ut?

Det märks tydligt i intervjuerna att musklärarna får jobba mycket själva för att få till ett bra kollegialt arbete. Den enda av dem som har musklärarkollegor i samma årskurser på skolan är D som har musikklasserna och har ett tätt samarbete med musikskolan intill.

I Y-köping där tre av mina respondenter arbetar träffas musklärarna ungefär två gånger per termin och det märks att det egentligen är för sällan för att de ska kunna lyfta annat än mer vardagliga frågor och funderingar. När de samtalar kring till exempel kommentarmaterialet till kursplanen i musik vill de gärna komma in på hur det går och hur det ser ut för tillfället. De har olika arbetssituationer och det är svårt att få samtalet på samma nivå då de står inför olika svårigheter och utmaningar. Något de ändå har gemensamt är kursplanen och att D är noga med att de ska kunna den märks även på de andras samtal när de pratar om det kollegiala arbetet. Då de har funderat på många frågor kring kursplan, centralt innehåll och kunskapskrav med mera tillsammans och det kommer tydligt fram från alla tre. Men det märks även att det finns en vilja från B och C att hinna prata om annat också som kanske inte får plats, men som samtalet oftast leds in på, sådant som D kanske har möjlighet att prata med sina musklärarkollegor på musikskolan om som hen träffar oftare.

Ett annat problem som finns när det gäller det kollegiala arbetet bland musklärare är att har muskläraren ett andra ämne eller inte arbetar 100 % är risken att muskläraren missar flera viktiga träffar. Andra lärare som har två ämnen har troligen ämneskollegorna även i samma arbetsrum på skolan och vilket av ämnena som väljs blir inte lika viktigt. För musklärarna är det bara detta tillfälle som ges, och A som var på matematikdelen när LGR11 infördes missade musikdelen och det blir inte lätt att ta igen det arbetet som gjordes bland musklärarkollegorna på egen hand. Även C har missat många träffar på grund av att KU-dagarna legat då hen inte arbetat. Det blir då inte samma grupp som ses heller och om några i gruppen har gått igenom något och har en gemensam förståelse av något så behöver även tid användas till att kanske berätta om det gången därpå, om träffarna bygger vidare på varandra.

Det kollegiala arbetet bland musklärare sträcker sig inte heller längre än inom kommunen. En av musklärarna i Y-köping berättar att en möjlighet för fortbildning i deras kommun finns att anmäla sig till för alla, men den har inte lett till något mer samarbete mellan städerna. Något alla tre musklärarna ifrån Y-köping berättar om är fortbildningsdagar i Göteborg för bara musklärare. Lördagar, en gång varje termin. Men inte alla har varit med dessa tillfällen. Av att de alla nämner detta märks det av att de hör av sig till varandra och informerar om fortbildningsdagar och vad som händer och delar vidare det de har lärt sig. Det nära samarbete de pratar om att de har blir synligt även för mig.

A nämner att de har en gemensam ikon i X-köping där de kan skicka tips till varandra och några använder även Google drive för detta men att man ändå oftast använder sitt eget material. Även B talar om att man gör på sitt eget sätt, men att man vill ha vissa delar av andra som man själv inte har. I och med att musklärarna kanske mer än andra lärare har sin egen del i musiken de kan bättre blir delgivandet musklärare emellan ännu viktigare. Tid för mer kollegialt arbete krävs för att musklärarna ska hinna dela med sig och lära av varandra och genom det utvecklas även eleverna mer.

Är bedömningen likvärdig?

Vad jag först ser är att musklärarna är väl förtrogna med kunskapskraven, de vet vad som ska bedömas och vilka delar som finns med i det centrala innehållet. De bedömer det som ska bedömas och validiteten är hög. Egna tolkningar/förtydliganden av de olika kunskapskraven finns det däremot och några har dem även nedskrivna. Frågan blir då om det även är hög reliabilitet i bedömningen. Skulle B ge samma betyg på C:s elever som C gör? Blir den summativa bedömningen i form av ett slutbetyg korrekt gjord och tolkar lärarna kunskapskraven som de ska tolkas? I och med att nästan inget av musklärarnas bedömda material finns kvar för någon annan att granska blir samtalet kring likvärdighet svårt.

Den önskan om att kunna spela in eleverna för att ha kvar till senare som flera av respondenterna ger uttryck för behöver ges möjlighet till. Att det kollegiala arbetet mellan musklärare kan lyftas på det sätt att de tydligare kan samtala om bedömning, dela med sig, visa egna elevexempel och tillsammans fundera med konkret material. Precis som matematiklärare kan visa varandra hur elever har svarat på en matematikuppgift, jämföra och hjälpa varandra med bedömningen. Detta är vad Skolverket har försökt göra med bedömningsstödet och även fast det sågs med ganska kritiska ögon av några av musklärarna uppfattar jag att det var en hjälp för dem. C som var på fortbildningsdagen i Göteborg som tillsammans med andra musklärare även fick tid att själva bedöma och sedan jämföra med bedömningen som redan gjorts lärde sig mycket utav bedömningsstödet. A som däremot sett det själv såg mest att situationen på videon aldrig skulle hända på en av sina lektioner. Hade hen sett material tillsammans med musklärarkollegorna hade de möjligen sett annat i bedömningsstödet som kunde vara till hjälp. A hade inte sett bedömningsstödet med sina kollegor och här tror jag att rektorerna, som var de som bestämde över det kollegiala arbetet i X-köping, mer skulle prioritera praktisk-estetiska träffar. Nu när ett bedömningsstöd finns bör det användas. Det blir tydligt hur viktigt det kollegiala arbetet är för musklärare men att det också behöver utvecklas och prioriteras. Det behöver även prioriteras av rektorer för nu behöver musklärarna kämpa för det själva för att få till ett gott samarbete. Och för likvärdig bedömning i musikämnet är det kollegiala arbetet bland det viktigaste.

I och med att olika musklärare har sina olika huvudinstrument och olika delar av musikämnet de kan bättre än andra behöver de där hjälpa varandra kanske ännu mer än lärare med andra ämnen. Som jag tar upp i bakgrunden nämner skolverket att en viktig del för likvärdig bedömning är de nationella proven. De finns inte i musikämnet, men någon slags hjälp till musklärarna som exempelvis en provbank anser jag behövs och musklärarna i Y-köping har till och med försökt få till ett sådant tillsammans men som sedan inte användes. Jag uppfattar inte att musklärarna är främmande till detta och B nämner till och med att hen ibland önskar att det var mer som redan var bestämt.

Ändå märker jag att musklärare B, C och D tänker lika kring de olika betygsstegen. De talar om att det är svårt att nå B och A, utifrån lite olika utgångspunkter, men ändå att det är svårt. Den reliabilitet och validitet som märks bland dem anser jag beror på att de arbetat mycket med LGR11 och träffas så ofta som de ändå gör även fast det inte har fungerat så bra det senaste året. Och även fast B inte var med på dagen i Göteborg visste hen att de andra varit där och vad det handlade om. Att LGR11 också är tydligare än tidigare Lpo94 uppfattar jag att musklärarna tycker och även uppskattar.

Lärarnas förutsättningar är däremot olika. Till exempel med tanke på elevantalet under lektionerna. Annat som kan tas upp är mängden instrument och mängden salar musiklärarna har tillgång till. B nämner att hen har en sal och inget mer, men gott om instrument har hen i musiksalen vilket gör att alla elever kan spela hela tiden, medan D nämner att hen till och med har flera olika rum där elever kan vara när de övar ensemblespel.

Lärarna känner att det inte finns tid för formativ bedömning på det sätt de vill när det är helklass och har någon musiklärare 15 elever ibland och en annan alltid 25 blir det inte rättvist för eleverna emellan då de inte får lika stora möjligheter att lära sig mer. Musiklärarna arbetar även på olika sätt och deras önskan är att det också ska fortsätta vara så. Som lärare har man sitt eget sätt att undervisa, man gör det på olika sätt, hittar det som passar en själv bäst, men slutbedömningen behöver vara rättvis.

Allt detta är vägen till bedömningen och också viktigt för eleverna, för kravet på eleverna är detsamma även om det är olika förutsättningar. Slutsteget blir om den summativa bedömningen är likvärdig. Flera av lärarna talar också om elever som en grå massa. De ser de som kan mycket och de som kan lite men de där emellan försvinner lätt och blir med det svårbedömda och subjektiviteten i bedömningen kan bli större. Om det på något sätt utvecklas något slags nationella prov på olika områden i musiken så anser jag att bedömningen i musikämnet skulle bli mer objektiv då den grå massan blir synliggjord, vilket den även blir om elevantalet minskas.

Slutdiskussion

Koppling till tidigare forskning

Att musiklärarens bedömning ofta kan tolkas som formativ innebär utifrån Black och Williams översikt (1998:7) att eleverna är vinnarna. De lär sig mer och lärandet är för livet då eleverna lär sig se sin egen utveckling.

Vinge (2012:215) finner att musiklärarna i Norge han intervjuat använder sig av en analytisk bedömningsstrategi och att den ibland kan ses som formativ då mål och krav blir tydliga för eleverna. Detta är något jag även funnit hos mina fyra respondenter. En vilja att vara tydlig mot eleverna gällande kunskapskraven men i mitt arbete tolkat som formativ bedömning. Utifrån Vinge (2012:215) är tillförlitligheten i bedömningen högre och mer objektiv om lärarna använder sig av analytisk bedömningsstrategi och även jag finner en viss reliabilitet och objektivitet hos lärarna i bedömningen.

Till skillnad från Zandén (2010:173-174) som i analysen av gruppsamtalen finner att lärarna betonar sådant som han inte finner i kunskapskraven finner jag att samtalen med mina respondenter cirkulerar kring kunskapskraven. Jag har i och för sig frågor som riktar sig mot kunskapskraven vilket Zandén inte har och samtalet påverkas självklart av det. Utifrån intervjuerna uppfattar jag ändå att musiklärarna på högstadiet hela tiden har kunskapskraven i bakhuvudet och att det därför är enkelt för dem att tala utifrån det. De vet om kravet som ligger på dem från Skolverket och hinner inte med egna funderingar på vad som är till exempel bra musik då det är många områden att arbeta med och lite tid. Jag finner inga tecken på att mina respondenter bedömer sådant som inte finns med i kunskapskraven utifrån de frågor jag ställt, dock finns det på grund av tidsbrist områden där lärarna ibland ser mellan fingrarna vid bedömning.

Två av Pålssons tre nycklar (2011:102-103) ”samarbete, målskrivningar och arbetsförutsättningar” finner jag även tydligt i mitt arbete. Samarbete och arbetsförutsättningar som viktigt för musiklärarna när det gäller att bedöma elevernas kunskaper och arbeta för likvärdighet. Nyckeln målskrivningar däremot är inte här lika tydlig då LGR11 inte ska ha någon lokal omskrivning. Därav ser jag en förbättring för likvärdigheten i musikämnet nu gentemot den som Pålsson finner. Han finner också att musiklärarna har koll på kursplanerna och att det är viktigt för dem (2011:108) och även jag ser denna vilja, denna professionaliseringsprocess (2012:112), från lärarnas sida i mina intervjuer. Det är viktigt för dem att göra rätt för sig, att bedöma rätt saker och undervisa om det som ska finnas med i grundskolans musikundervisning. LGR11:as konkretisering av kunskapskraven har alltså bidragit till en mer likvärdig bedömning bland musiklärare. Men fortfarande finns två nycklar kvar där förändring behöver ske för att likvärdigheten i bedömningen ska få större reliabilitet och validitet.

Sammanfattande slutsatser

Hur många elever det är i klassrummet påverkar om bedömningen blir formativ, summativ eller om eleverna över huvud taget får veta hur de ligger till i förhållande till målen för stunden. Hos musiklärarna finner jag en vilja att interagera med eleverna och genom det vill de bedöma för lärande, använda sig av strategier för formativ bedömning. I det praktiska arbetar lärarna mycket med formativ bedömning, det är då lätt att använda, men i teoretiska delar av musikämnet går det inte att tydligt hitta sådant som direkt tyder på formativ bedömning. Där blir det ”traditionell” undervisning och bedömning i form av ett slutomdöme, summativ bedömning.

Likvärdigheten i bedömning bland musiklärarna är svår att undersöka då nästan inget material finns kvar för att kunna jämföra. Tack vare bra och prioriterat kollegialt arbete finner jag ändå att musiklärarna i X-köping och Y-köping har viss validitet och reliabilitet i bedömningen då alla fyra är nogga med alla områden som finns i kunskapskraven och utifrån vad de säger finner jag liknande tankar kring de olika betygsstegen. Däremot är lärarnas vilja ibland inte verklighet då tiden inte räcker till att arbeta så mycket som skulle behövas med de olika områdena i kunskapskraven, hinna se alla eleverna för att bedöma deras kunskaper och likvärdigheten blir därför inte hög. Även förutsättningarna är olika för eleverna då vissa har musik i mindre grupper och vissa har det i helklass. Jag uppfattar inte musiklärarna som främmande för allmän hjälp för likvärdig bedömning ifrån Skolverket och därför ser jag att en provbank skulle vara något Skolverket bör satsa på (2009:9).

Utifrån både bedömning för lärande och likvärdighet behöver möjlighet till mindre elevgrupper i musikundervisningen finnas. Det kollegiala arbetet behöver prioriteras, precis som skolinspektionen fann (2011:8), då det är ett viktigt sätt av få möjliga sätt för lärarna att djupare gå in på frågor kring bedömning, både för en högre likvärdighet men också för elevernas lärande.

Didaktiska konsekvenser

Utifrån denna undersökning finner jag att både lärarna och eleverna blir lidande som det är nu då musiklärarna upplever en stress i bedömningen, de vill likvärdighet men det går inte. Eleverna får olika förutsättningar för att nå kunskapskraven och då inte utifrån att någon specifik elev har fått mer hjälp utan utifrån att olika skolor har olika tillgångar och olika möjligheter.

En förändring behöver ske, men då förändringar ofta sker långsamt gäller det för musklärarna att fortsätta satsa på de tillfällen de har då de möts till kollegialt arbete. Använda tiden tillsammans på bästa möjliga sätt för att elevernas kunskaper ska bedömas likvärdigt. För min egen del har jag förstått vikten av ett fungerande kollegialt arbete och det är något jag önskar för egen del när jag själv arbetar som musklärare.

Vidare forskning

Bedömning för lärande och likvärdighet finns det inte mycket forskning om och därför finns det mycket kvar för vidare forskning. Samma undersökning som denna skulle kunna göras med fler respondenter och ifrån fler städer. Möjligt skulle även vara att undersöka likvärdigheten och annat kring bedömning område för område. Musicerande enskilt för sig, musicerande i grupp för sig och kunskapskravet kring resonemang för sig.

Det finns mycket intressant kring skillnader och likheter i musikundervisningen då det är praktiska eller teoretiska områden lärarna och eleverna arbetar med. Jag finner skillnader i hur de bedöms, finns det fler skillnader? Att mer gå in på de teoretiska områdena i musikundervisning för att undersöka hur musklärarna jobbar med det och bedömer det.

Intressant skulle även vara att göra en liknande studie som Zandén, men på högstadiet, för att se vad musklärarna främst pratar om när de får en undervisningssituation framför sig. Då ingenting i frågorna drar lärarna mot kunskapskraven, vad tänker de främst på då som kanske påverkar bedömningen utan att det är medvetet. När några av mina respondenter såg bedömningsstödet till musikämnet såg någon en omöjlighet framför sig, någon annan såg ett uselt genusperspektiv. Likvärdighet i bedömningen utifrån ett genusperspektiv skulle även det vara mycket intressant, vad finns det för uppfattningar hos musklärarna kring det?

Referenslista

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://content.cqu.edu.au/FCWeb/getFile.do?id=24450>
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. (2. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Påhlsson, F. (2011). *Likvärdig bedömning i musik: lägesbeskrivning av arbete med likvärdig bedömning av musikaliska kunskaper i grundskolans obligatoriska musikkurs*. Licentiatavhandling Stockholm : Kungl. Musikhögskolan, 2011.
- Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Skolinspektionen. (2011). *Musik i grundskolan - Är du med på noterna rektorn?*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: www.skolinspektionen.se/documents/.../kvalgr-mugr-slutrappport.pdf
- Skolverket. (2013). *Bedömning*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/bedomning>
- Skolverket. (2013). *Bedömningsstöd i musik*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod/grundskoleutbildning/bedomning-i-arskurs-7-9/bedomningsstod/praktiskt-estetiska-amnen/musik>
- Skolverket. (2013). *Betygsskalan A-E*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg>
- Skolverket. (2012). *Filmer om bedömning för lärande och likvärdighet*. Gudrun Erickson. Föreläsning. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod/filmer-om-bedomning-for-larande-och-likvardighet-1.142557>
- Skolverket. (2009). *Förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2200>
- Skolverket. (2011). *Hur kan bedömning användas som ett verktyg för inläring?*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-kan-bedomning-anvandas-som-ett-verktyg-for-inlarning-1.157708>

Skolverket. (2011). *Hur når man likvärdig bedömning?*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-nar-man-likvardig-bedomning-1.157709>

Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2561>

Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Skolverket. (2013). *Nationell ämnesutvärdering av bild, musik och slöjd*. Tillgänglig på internet 2014-01-03: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/pagaende-studier/nationell-amnesutvardering-av-bild-musik-och-slojd>

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.) *Kobran nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (s. 71-89) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på internet 2014-01-03: www.skolverket.se/publikationer?id=1820

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på internet 2013-12-21: www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Vinge, J. (2012). Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13. I S-E. Holgersen, S. Graabræk Nielsen, L. Väkevä (red.) *Analytiske og holistiske tilganger til vurdering – en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget*. (s. 199-220) Oslo: Norges musikkhøgskole. Tillgänglig på internet 2014-01-03: http://brage.bibsys.no/nmh/retrieve/693/nmpf_aarbok_13_%202011_teksten.pdf

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010.

Bilagor

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE

Bakgrund

1. Namn?
 2. Födelseår?
 3. Hur länge har du arbetat som högstadielärare?
Hur länge har du haft ämnet musik på högstadiet?
 4. Har du något mer ämne än musik?
 5. Jobbar du på fler än en skola? Hur många procent har du i din anställning?
 6. Hur många elever möter du under en vecka?
 7. Hur många klasser har du?
 8. Hur många elever är det i klassrummet under musiklektionerna?
 9. Hur är upplägget på musiken? (Terminsvist i block, varje termin..?)
-

Bedömning i musik

Vilka metoder för bedömning och betygssättning använder du i din undervisning?
(kursplan, anteckningar, loggbok, prov, inlämningar, bedömningsmatriser)

- Hur använder du dessa metoder?
- Hur har metoderna tagits fram?
- dokumentation under terminen?

När bedöms eleverna? (Varje lektion, utsatta bedömningstillfällen, prov)

- om utsatta bedömningstillfällen - Väger dessa tillfällen tungt vid betygssättningen?
- När får eleverna veta hur de ligger till? Hur får de veta?
- hur får de återkoppling? En betygsbokstav, en text, muntligt/skriftligt?
- Kan du ge något exempel på en återkoppling, vad säger du, vad skriver du?

Hur planerar du dina musiklektioner?

- LPP?
- Vet eleverna vilka kunskapskrav ni arbetar mot?
- Hur gör du tydligt för eleverna vad som är betygsgrundande?
- Upplever du att det finns några moment där det är svårare att förklara för eleverna vad du bedömer?

Kollegiala arbetet

Finns det någon mer musiklärare på skolan?

-Om ja, arbetar ni efter samma system för bedömning och betygsättning?

Hur ser det ut med det kollegiala arbetet bland musiklärare? Finns ett sådant?

-Om ja, arbetar ni efter samma system för bedömning och betygsättning?

-Om ja, hur ser det ut?

-Om ja, vad innebär det för dig?

-Om ja, hur ofta träffas ni?

-Om ja, vad pratar ni om? Vem bestämmer vad ni ska prata om? Kommentarmaterialet till musikämnet?

-Om nej, har du kontakt med någon annan musiklärare? Eller någon annan som har estetiskt ämne?

Finns det några saker du inte förstår eller funderar över i den nya kursplanen?

Om, ja, vad?

Finns det några tillfällen för kontakt mellan musiklärare över stadsgränserna?

Har du fått någon utbildning [t.ex. fortbildning, studiedag] gällande betyg och bedömning och vilken i sådant fall?

Har du fått möjlighet att se skolverkets bedömningsstöd i musik?

Avslutning:

Tack för mig...

Något du vill tillägga?