



GÖTEBORGS UNIVERSITET

*”Det är ingen likvärdig skola eftersom  
lärare tolkar styrdokumentet olika”*

-Lärares uppfattningar kring bedömning i musik i årskurs 4–6

---

**Emelie Johansson**

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT18-2930-013-L6XA1A

## Sammanfattning

Titel: *"Det är ingen likvärdig skola eftersom lärare tolkar styrdokumentet olika"* -Lärares uppfattningar kring bedömning i musik i årskurs 4–6. *"It is not an equivalent school because teachers interpret the syllabus differently"* -Teachers comprehension of assessment in music in grade 4-6.

Författare: Emelie Johansson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT18-2930-013-L6XA1A

Nyckelord: Bedömning, musikundervisning, konstnärligt uttryck, verktyg, Lgr11

Syftet med studien är att undersöka musiklärares resonemang kring bedömning i musik i årskurs 4–6 för att få mer kunskap om vad de anser vara viktigt att undervisa om i musik och vad de anser om bedömning av elevers kunskaper och musikaliska uttryck.

I bakgrunden presenteras styrdokumentet för årskurs 4–6 i musik och de olika delarna lärarna har att förhålla sig till i sin bedömning. Sedan presenteras forskning och begrepp som är relaterat till bedömning. Vidare presenteras forskning och begrepp relaterat till bedömning, sedan presenteras metoder, verktyg samt tillvägagångsätt för bedömning. Forskningsmetoden som valts är den kvalitativa intervjun. Intervjuerna har gjort med fem nuvarande aktiva musiklärare i årskurs 4–6. Intervjuerna bearbetades, transkriberades samt analyserades. Resultatet visar deras utsagor och svar.

Studien har det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt. I resultatet beskrivs de intervjuade lärares olika syn på bedömning, bedömningsmetoder samt vilken betydelse styrdokumentet har för bedömning. Samtliga lärare beskriver svårigheter att tolka Lgr11 och att det är svårt att bedöma elever utifrån kursplanens kunskapskrav. Några verktyg som lärarna använder sig av är matriser, observationer, framföranden, enstaka prov och inlämningar. Lärarnas resonemang kring formativ och summativ bedömning visar att de främst använder en formativ bedömning, men vissa lärare menar att bedömningen blir summativ eftersom det är produkten som bedöms i slutändan. I diskussionen diskuteras lärarnas syn på bedömning, kunskaper, det musikaliska uttrycket samt om de anser att betyg främjar elevernas lärande eller inte. Här diskuteras att lärares uppfattningar om vad som är viktiga kvaliteter ofta skiljer sig från det styrdokumentet uttrycker som kvaliteter. Lärarna ger uttryck för att ett konstnärligt uttryck inte ska bedömas, utan menar att spelglädje och improvisation är viktigare kvaliteter i årskurs 4–6, vilket inte lyfts i styrdokumentet.

# Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅGOR .....	2
<b>2 BAKGRUND .....</b>	<b>2</b>
2.1 Styrdokument .....	2
2.1.1 Bedömningsunderlaget.....	3
2.2 FORSKNING OCH BEGREPP RELATERAT TILL BEDÖMNING.....	3
2.2.1 Verktyg för bedömning .....	4
2.2.2 Formativ och summativ bedömning .....	4
2.2.3 Kamrat-och självbedömning .....	5
2.3 BEDÖMNING AV DET KONSTNÄRLIGA UTTRYCKET .....	6
2.3.1 Matriser .....	6
2.3.2 Likvärdighet.....	6
2.4 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....	7
<b>3 METOD .....</b>	<b>7</b>
3.1. VAL AV METOD.....	7
3.1.2 Semistrukturerad intervju.....	8
3.2 GENOMFÖRANDE.....	8
3.2.1 Datainsamling .....	8
3.2.2 Analys .....	8
3.2.3 Etiska överväganden.....	8
3.2.4 Urval.....	9
3.2.5 Informantbeskrivning.....	9
<b>4 RESULTAT .....</b>	<b>9</b>
4.1 LÄRARES RESONEMANG KRING KUNSKAP OCH BEDÖMNING.....	10
4.1.2 Lärares syn på kunskap och bedömning .....	10
4.1.3 Redskap och strategier för bedömning.....	10
4.2 STYRDOKUMENTENS BETYDELSE FÖR BEDÖMNING I MUSIKÄMNET .....	11
4.2.1 Styrdokument .....	11
4.2.2 Bedömningsunderlaget.....	12
4.2.3 Lärares erfarenheter.....	12
4.2.4 Likvärdighet.....	12
4.3 LÄRARES RESONEMANG KRING FORMATIV OCH SUMMATIV BEDÖMNING .....	13
4.3.1 Formativ bedömning.....	13
4.3.2 Själv-och kamratbedömning .....	14
4.3.3 Summativ bedömning.....	14
4.3.4 Betyg .....	15
4.4 LÄRARES RESONEMANG KRING BEDÖMNING AV DET KONSTNÄRLIGA UTTRYCKET .....	15
4.4.1 Resonemang kring bedömning av det konstnärliga uttrycket.....	15
4.4.2 Uppmuntra engagemang.....	16
4.4.3 Kunskaper som inte går att styrka i kunskapskraven.....	16
4.5 SAMMANFATTNING.....	16

<b>5 DISKUSSION .....</b>	<b>17</b>
5.1 RESULTATDISKUSSION .....	17
5.1.2 Bedömning och medierande redskap .....	17
5.1.3 Likvärdighet i den sociala kontexten .....	19
5.1.4 Formativ bedömning och den proximala utvecklingszonen .....	19
5.1.5 Bedömning av konstnärliga uttryck .....	20
5.2 SAMMANFATTADE SLUTSATSER .....	21
5.3 EGNA REFLEKTIONER .....	21
5.4 FORTSATT FORSKNING .....	22
<b>6 REFERENSER .....</b>	<b>23</b>
<b>7 BILAGA .....</b>	<b>25</b>

# 1 Inledning

Det estetiska kunskapsområdet diskuteras ofta i termer av sinnlig kunskap och emotionella upplevelser. Olsson, (2010) hävdar att det därigenom skiljer sig från andra kunskapsområdena såsom historia, matematik eller språk. Kreativitet anses präglad den estetiska kunskapsbildningen och det finns röster som menar att exempelvis musik och bildämnet företräder en motsats till den intellektuella dominansen inom övrig skolundervisning. Det finns också röster som menar att de kreativa ämnena kan vara allt annat än kreativa i skolan eller att alla ämnen kan vara såväl sinnliga som teoretiska (Stenhammar, 2015). Enligt Olsson (2010) regleras estetiska ämnen av läroplanens krav kring bedömningar och betygssättning. Kursplanen är ett stöd i bedömningsarbetet på så vis att det är relativt tydligt vad som ska ingå i undervisningen och således också bedömas, men jag kan ibland önska tydligare formulerade kunskapskrav då jag upplevt att elevers kunskaper inte alltid går att styrkas i styrdokumentet.

Mitt intresse för musikämnet och bedömning har uppkommit under den tid som jag studerat på grundlärarprogrammet och framförallt när jag haft min praktik där jag observerat samt haft musiklektioner. Mina funderingar har kretsat kring hur lärare bedömer elevers kunskaper i musikämnet utifrån styrdokumentet samt vad de anser är viktigt att ha med i undervisningen för att kunna göra det. I styrdokumentet står det att musik ska behandlas som en konstnärlig uttrycksform och kommunikationsform (Skolverket, 2011). Hur bedömer lärare elevers konstnärliga uttrycksform? Vilka verktyg, metoder samt tillvägagångssätt använder sig musiklektörer av i sin bedömning av elevers kunskaper? Ahlstrand (2014) menar att lärare som ska bedöma kunnande och nivåer av kunnskap i ett ämne har svårigheter när de ska explicitgöra och artikulera kriterier för bedömning, mål och syfte med undervisningen. Olsson (2010) diskuterar att en problematik med konsten och konstnärliga uttryck är att det ”strävar efter att beskriva det obeskrivliga” (s. 45 f). Det är således intressant att undersöka hur de målstyrda styrdokumentet påverkar lärares bedömningar av det musikaliska uttrycket samt kunskaper som inte går att verbalisera.

Två begrepp som diskuteras i relation till bedömning och som är centrala för den här studien är formativ och summativ bedömning. Jag vill undersöka vilken betydelse formativ och summativ bedömning har för musiklektörer i årskurs 4–6. Black & William (1998) beskriver formativ bedömning som bedömning *för* lärande. De menar att syftet med denna typ av bedömning är att främja elevers lärande och att undervisningen bör formas därefter. De menar att formativ bedömning är fortlöpande, framåtsyftande bedömning av elevers prestationer i relation till målen för ämneskunskaperna. Black & William (1998) menar att de viktigaste komponenterna inom formativ bedömning är lärares bedömning samt själv- och kamratbedömning, därför har jag valt att fokusera på det i min undersökning. Klapp (2008) menar att det finns en risk att om lärare inte får stöd att arbeta formativt kan det innebära att fler summativa bedömningar används. Detta kan i sin tur leda till att fokus hamnar på enkla mätbara resultat istället för elevers lärande. Detta är en intressant aspekt som jag vill undersöka i min studie. Skolverket (2011) menar att en likvärdig bedömning och betygssättning mer jämlik om lärare bedömer tillsammans. Lärare tolkar styrdokumentet olika, det kan innebära att olika lärare tolkar och värderar samma elevarbete olika. Anser musiklektörer att bedömningen är likvärdig? Jag vill undersöka lärares syn på det samt om de har möjlighet till att arbeta likvärdigt i sitt bedömningsarbete. Bedömningsunderlaget och Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning ger rekommendationer om lärares, rektorers och huvudmäns arbete för att betygen ska bli rättvisa och likvärdiga. Efter de allmänna råden kommer kommentarer som ska göra det lättare för lärare att förstå råden och använda dem i sin profession. Vilken syn har musiklektörer på dessa råd för att uppnå en likvärdig bedömning? Det är också något jag vill undersöka för att ta reda på om det kan hjälpa lärare i deras strävan att tolka kunskapskraven, göra likvärdiga bedömningar och sätta

rättvisa betyg. En avgränsning är att inte diskutera om det ska finnas betyg i ämnet musik eller inte. Jag diskuterar utifrån att lärare arbetar med de förutsättningar som finns.

## 1.1 Syfte/Frågeställning

I följande studie undersöks musiklärares resonemang kring bedömning i musik i årskurs 4–6 för att få mer kunskap om vad de anser vara viktigt att undervisa om i musik och vad de anser om bedömning av elevers kunskaper och musikaliska uttryck.

Frågeställningar:

- Hur bedömer lärare det de undervisat om?
- Hur påverkar styrdokument lärares uppfattningar om bedömning?
- Vad ser lärare för hinder och möjligheter att arbeta med formativ och summativ bedömning?
- Hur bedömer lärare i årskurs 4–6 det konstnärliga uttrycket hos elever?

## 2 Bakgrund

I detta kapitel presenteras delar av kursplanen och bedömningsunderlaget i musik ur Lgr 11 för årskurs 4 till 6 (Skolverket, 2011). Sedan presenteras begrepp och forskning som är relaterat till bedömning, lärares olika synsätt kring bedömning i musikämnet samt hur det konstnärliga uttrycket bedöms. I slutet av kapitlet presenteras den teoretiska utgångspunkt som ligger till grund för arbetet.

### 2.1 Styrdokument

För att undersöka lärares resonemang kring bedömning i årskurs 4–6 krävs en kort bakgrund med de styrdokument lärare har att förhålla sig till. Jag kommer därför att presentera delar ur läroplanen och kursplanen i musik (Skolverket, 2011). Utifrån kursplanen i musik ska varje musiklärare bedöma elevernas kunskaper i ämnet musik och om eleven således uppfyller de kunskapskrav som finns.

#### *Kursplanen i musik*

Syftet med undervisningen i ämnet musik i årskurs 4–6 är att ge eleverna redskap som hjälper till att utveckla kunskaper som möjliggör elevernas deltagande i musikaliska sammanhang, genom att själv musicera och genom att lyssna på musik. ”Musik behandlas i första hand som en konstnärlig uttrycksform och kommunikationsform” (Skolverket, 2011 s. 7).

#### *Centralt innehåll*

Det centrala innehållet är formulerat utifrån de långsiktiga målen i syftet och är indelat i tre delar. Den första delen beskriver innehållet som rör musicerande och musikskapande. Den andra delen beskriver musikens verktyg. Den sista och tredje delen handlar om musikens sammanhang och funktioner (Skolverket, 2011). I det centrala innehållet finns de delar som är obligatoriska i undervisningen. Eftersom min studie riktar in sig på årskurs 4 till 6 är det också det jag riktar in mig på.

#### *Kunskapskrav i ämnet musik*

De olika kunskapskraven har formulerats utifrån de långsiktiga målen och det centrala innehållet visar vilka kunskaper som krävs för att nå de olika betygsstegen. Stegen går från A till F där A-E är godkända resultat och F står för underkänt resultat. I kunskapskraven står värdeorden fetmarkerade, orden ska användas i det sammanhang de får betydelse och därför är det inte möjligt att göra generella definitioner av dessa ord (Skolverket, 2011). Nedan följer några exempel på hur kunskapskraven för att nå betyget E, C och A kan se ut i årskurs 6:

Betyget E: ...kan med **viss** säkerhet urskilja och ge exempel på hur musik kan påverka människor

Betyget C: ...kan med **relativt god** tajming spela eller sjunga eller spela ett instrument

Betyget A: ...kan med **god säkerhet** ge exempel på instrument från olika instrumentgrupper (Skolverket 2011a, s. 103–104).

### 2.1.1 Bedömningsunderlaget

För att betygen ska bli rättvisa och likvärdiga från rektorers, lärares samt huvudmäns arbete ger Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning rekommendationer kring arbetet. Betygsättningen ska vila på vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och ska vara rättvisande och likvärdiga (Skolverket, 2011). Efter de allmänna råden följer kommentarer som ska underlätta, förstå och tillämpa råden. De allmänna råden från Skolverket utgår alltid från en eller fler bestämmelser som grundar sig i skollagen. Att sätta betyg innebär att bedöma i vilken mån en elev har uppnått de kunskapskrav som finns för de olika betygssteg som finns i varje ämne eller kurs. I läroplanerna framgår att läraren ska ha med all tillgänglig information om elevens kunskaper och ”göra en allsidig utvärdering i förhållande till kunskapskraven” (Skolverket, 2011).

## 2.2 Forskning och begrepp relaterat till bedömning

När lärare ska bedöma kunnande och nivåer av kunnighet i konst eller musikämnet verkar de ha en rad generella svårigheter att beskriva kriterier för bedömning, mål och syfte med utbildningen samt formulera elevernas ämnesspecifika kunskaper (Ahlstrand, 2014). Ämnet musik diskuteras ofta i termer av sinnlig kunskap och känslor som vi kan få av musiken. Det är därför en stor del av musikämnet som går ut på att resonera kring musik och prata om musik och dess begrepp (Olsson, 2010). Lärare har svårigheter att beskriva elevernas kunskaper skriftligt och bedömer i stället attityder, beteenden och engagemang (Tholin, 2006). Andra utredningar och undersökningar inom bedömningsfältet stärker föregående påståenden om att lärare istället för att bedöma kunnande och kunnighet inom ett ämne, bedömer elevens personlighet eller engagemang (Skolinspektionen, 2010, Skolverket 2010a och 2010b). I musikämnet menar Lambert, (1998) att det krävs en förståelse för hur komplext musikämnet är. Det är också viktigt att kunna reflektera över förmågorna som kan relateras till verksamhetens praktiska och teoretiska kunnanden samt dess förmågor eftersom det är tankar, känslor, idéer, reaktioner samt handlingar som bedöms.

Gipps, (1995) diskuterar om det är processen eller produkten som ska bedömas? Det finns olika uppfattningar om var vikten ska ligga, och målen skiljer beroende på vilken lärare som bedömer. Lindström, (2011) beskriver bedömning som något som är kopplat till skapande arbete. Forskaren menar att lärare bedömer den process som är kopplad till skapande arbete samt den produkt som blir slutresultatet. Lindström påstår att det behövs tydligare kriterier och uttalade kunskapskvaliteter. För att kunna kommunicera det obeskrivliga menar hen att det behöver utvecklas metoder för att kunna artikulera de omdömen som beskrivits i direkt relation till gestaltning. Lindström menar vidare att det behövs mer kunskap kring vad ett kvalitativt omdöme egentligen innebär, och ett erkännande av en så kallad ”tyst kunskapsdimension” som gör att återkopplingen och bedömningar blir mer komplicerade än vad de i ögonblicket kan verka. I de estetiska ämnena hävdar Olsson, (2010) att lärare har svårigheter att försöka fånga konstens uttryck i språkliga översättningar och att det ställer till det för lärare, men det är inte en grund för att ta bort bedömningen av de estetiska ämnena i skolan. Olsson påstår att det krävs en medvetenhet kring bedömning av både lärandets process och dess resultat. (Olsson, 2010)

Jönsson (2010) använder begreppet autentiska bedömningar och påstår att *performance assessment* utgår från samma grundtankar, alltså att det är en bedömning som sker omedelbart

och som är kopplat till utförandet, prestationen, i den praktik som pågår. En förutsättning för det är att läraren kan göra kvalitativa bedömningar. Den typen av bedömning är situationsbunden och svår att sätta ord på utanför sitt sammanhang. Utifrån sitt kunnande gör lärarna återkopplingen i stunden. Ahlstrand, (2014) redogör för att det verkar finnas en föreställning om att något av det konstnärliga inte kan eller ska verbaliseras. Lärarna verkar i dessa situationer sakna ett ämnesdidaktiskt språk när de ska formulera sig om elevens kunnskap. Zandén (2010) menar att lärarna talar om elevernas självständiga val i musicerandet, deras engagemang och spelglädje. Olsson, (2010) menar att dessa autentiska bedömningssituationer ger eleven en större möjlighet att påverka undervisningen och innehållet. Begreppet autentiska bedömningar grundar sig i olika perspektiv eller synsätt på lärande och kunskaper. Eleverna ges större möjlighet att påverka undervisningen och dess innehåll och egna ansvarstagandet blir framträdande. Undervisningsmiljön innebär inte enbart den materiella inramningen som lokaler, utan också den kulturella inramningen där lärare och elever påverkar elevernas lärande. De centrala bedömningsaspekterna utgår från självvärdering och kamratrespons (Olsson, 2010).

I Benzingers (2012) undersökning visade det sig att lärarna antyder att kraven i Lgr11 i relation till bristen på tid kommer att leda till fler kontrollerande och skriftliga uppgifter i musikämnet. I musikämnet finns inga nationella prov, men det kan finnas en risk att på grund av kraven på mätbarhet, hamna i att enkelt beskriva formuleringar, exempelvis beteenden och attityder, som underlag för bedömning, (Klapp, 2008). Musiklärares motvillighet till betyg och bedömning kan grundas i att det enkelt bedömningsbara i ett ämne ger ämnet legitimitet (Olsson, 2010) Bornemark, (2018) diskuterar att det finns en besatthet att spalta upp, kvantifiera och beräkna i dagens samhälle. Hen menar att när vi tvingas in i bedömning och administrativa uppgifter, så kan vi inte acceptera att "icke vetandet" ingår, då skapas en etisk stress som blir ohållbar. Bornemark menar att det kan finnas svårigheter att acceptera ett "icke vetande" vilket kan leda till ökande effektivitet i samband med att bedömning och administrativa uppgifter ökar. Konsten har alltid haft problem att motivera sin existens, en logik ska appliceras på det mesta, det gör att språket inom konsten blir mycket fattigare. Forskaren menar att vi behöver förstå vilka begrepp som har "stelnat", begrepp som vi behöver bearbeta samt begrepp som vi kan konstatera att vi inte har ett svar på. Att släppa mätandet skulle kanske innebära att släppa lite på kontrollen och samtidigt öka tilltron till förmågan att bedöma exempelvis omätbara kvaliteter. Bornemark beskriver vikten av att vårt samhälle ska ha tillit till professionerna och den egna förmågan människor har att exempelvis bedöma.

### **2.2.1 Verktyg för bedömning**

Enligt Zandén, (2010) kan termen bedömning ses utifrån flera utgångspunkter. Termen kommer historiskt från juridiken. I en skolkontext kan bedömning av kunskaper användas som en övergripande term för att summera olika bedömningspraktiker som exempelvis läxförhör, prov, betygsättning och examinationer. Lundahl (2006) beskriver tre olika nivåer av bedömning:

- Externa och interna strukturer för re-/produktion av vetande.
- Kunskapsbedömning som styrning och kontroll.
- Kunskapsbedömning som en del av skolans innehåll och undervisning (Lundahl, 2006, s.409). Betygsättning är formellt sett en myndighetsutövning och kan vara avgörande för elevers liv och framtid. Betyg och betygsättning har som funktion att ge information om elevernas kunskaper och färdigheter samt att främja elevernas motivation i skolan (Skolverket, 2011).

### **2.2.2 Formativ och summativ bedömning**



När en diskussion förs kring bedömning är summativ och formativ bedömning två begrepp som är vanligt förekommande. Enligt Skolverket (2011) innebär en summativ bedömning att ta reda på vad eleven har lärt sig medan en bedömning med syftet att stärka elevers lärande har ett formativt syfte (Skolverket, 2011). Bedömningsarbetet i skolan kräver båda bedömningsmetoderna. Skolverket presenterar i stödmaterialet för kunskapsbedömning Skolverket (2011e) fem nyckelstrategier för formativ bedömning. Dessa strategier baseras på att lärare och elever ska ställa sig frågor som: Vad är målet? Hur ligger jag/eleven till? Hur ska jag/eleven gå vidare? Följaktligen vad eleven ska lära sig, vad eleven redan kan, hur eleven ska göra för att komma vidare, hur eleverna kan stödja varandra samt hur de kan styra och bedöma sitt eget lärande (Skolverket, 2011e). Syftet med formativ bedömning är att främja elevers lärande eftersom det är en kontinuerlig bedömningsprocess som ger eleven en chans att förstå vad som ska läras och hur eleven når dit, således stärka lärandet och tydliggöra elevens progression i ämnet.

Jönsson, (2010) menar att den summativa bedömningen inte har som syfte att hjälpa eleven i sin läroprocess utan kan ses som ett sätt att kontrollera lärandet. Dylan & Leahy (2015) menar att bedömningar kan fungera såväl formativt och summativt. I vissa bedömningar är det mer fördelaktigt att använda en formativ bedömning och i andra fungerar en summativ bedömning. En viktig aspekt är att distinktionen formativ/summativ är mer förståelig när den tillämpas och hur den används snarare än själva bedömningen. Hatties (2012) undersökning visade att formativ bedömning generellt ger de bästa effekterna på elevernas studieresultat. En formativ bedömning är fortlöpande, framåtsyftande bedömning av elevers prestationer i relation till lärandet. Hatties forskning visade att en undervisningsmetod är bäst när det finns gott om direkt återkoppling för att förstå om en elev kan se problem ur olika perspektiv och har lärt sig olika kunskaper.

### **2.2.3 Kamrat-och självbedömning**

En bedömningsform som ingår i den formativa bedömningen är kamrat-och självbedömning. I detta avsnitt beskrivs metoden och vad tidigare forskning visar. Black och William (1998) är pionjärer inom formativ bedömning och de talar om att en av de viktigaste metoderna i formativ bedömning är kamrat-och självbedömning. Black och William redogör för hur viktigt det är att lärare är tydliga med syftet och målet med en uppgift i själv- och kamratbedömning. Harris och Browns (2013) studie visade att lärare har olika syn på bedömning och det formativa förhållningssättet. Vissa lärare uttryckte att det är ett sätt att arbeta med noggrannheten, andra lärare att det var ett sätt att utveckla elevers självreglering, ärlighet och att kunna kommunicera sitt lärande med läraren. Enligt Black och William kan en avgörande aspekt vara att förbereda eleverna för att kamrat-och självbedömning ska fungera. Olsson (2010) hävdar att en negativ självvärdering och kamratrespons snarare kan bli förödande än skapa en främjande funktion för elevers eget skapande, framför allt för de elever som inte är utvecklade i exempelvis de estetiska ämnena.

Kamratbedömningar har i olika studier visat sig kunna utveckla elevers kritiska tänkande och bedömningsförmåga. Det har visat sig att det kan ge elever större självförtroende och att det kan få en ökad känsla av kontroll över bedömningsprocessen (Olsson, 2010). Det är också viktigt att ha kännedom kring sina elevers svårigheter samt på vilken nivå eleven befinner sig på så att deras behov kan anpassas efter individen (Black & William, 1998). Ett tryggt klassrumsklimat behövs för att själv- och kamratbedömning ska gynna alla elever. Det måste finnas gränslinjer mellan lärarens formella bedömningar och själv-och kamratbedömningar. Alla bedömningar bör ha en tydlighet som visar *när* en bedömning sker, *vad* som bedöms och *hur* lärandet bedöms (Olsson, 2010).

## 2.3 Bedömning av det konstnärliga uttrycket

Enligt Skolverkets bedömningsstöd krävs ett aktivt arbete för att inte hamna i en ”kvantitativ” bedömningskultur utan att behålla helhetssynen på musikskapande och musicerande som en konstnärlig uttrycksform. Vikten ligger i att inte bara bedöma kriterier och kunskapskrav utan att göra bedömningar av helheten med hjälp av dessa (Skolverket, 2011).

### 2.3.1 Matriser

När lärare eller elever ska bedöma eller arbeta med avancerade uppgifter kan det underlätta att använda sig av matriser (Skolverket, (2011)). I en bedömningsmatris finns förväntningar på elevuppgifter genom kriterier och beskrivningar av kvalitativa nivåer. En formativ användning av matriser menar Skolverket, (2011) kan bidra till att på flera plan stärka elevernas prestationer. Eleverna ges en tydlighet om vad de ska kunna och vad som förväntas av dem. Det blir lättare för lärare att ge specifik återkoppling när matrisen används. Wesolowski, (2012) menar att det i musikämnet är lättare att elevernas och deras föräldrar ser vad som förväntas av dem samt att elevernas styrkor och svagheter i musikämnet blir synliggjorda. DeLuca, (2014) beskriver att när det kommer till musikens eller musikämnet komplexitet så kan lärare med hjälp av matriser tydliggöra tekniska färdigheter samt färdigheter i musikaliskt uttryck. DeLuca menar vidare att matriser är fördelaktigt i formativ bedömning och som stöd för kamrat-och självbedömning. DeLuca, pekar också på en del utmaningar med användandet av matriser, hen menar att beskrivningarna ofta är subjektiva och otydliga. Det säger inte så mycket om vad som faktiskt krävs av eleven för att hen ska utvecklas och som följaktligen kan tolkas på olika sätt. Det här kan innebära att läraren och eleven talar förbi varandra då deras förståelse av vad som förväntas av dem inte är lika. Många matriser delar upp det musikaliska framförandet i mindre bitar, med precisa kriterier för varje del, vilket således kan leda till att helheten glöms bort. Matriser kan därför inte fånga komplexiteten i musik (DeLuca, 2014)

### 2.3.2 Likvärdighet

I skollagen står det att utbildningen ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Utbildningen kan dock inte ske på samma sätt överallt då hänsyn ska tas till alla elevers olika förutsättningar och behov vilket innebär att undervisning ska anpassas därefter (Skolverket, 2011a). En likvärdig utbildning är en utbildning där eleven når målen menar Lundahl (2006). Den flertydighet som fanns tidigare har nu försvunnit till stor del enligt dem, och istället är goda studieresultat och att eleven når målen en likvärdig utbildning. Salghed (2006) menar att å ena sidan ligger skolors frihet att tolka mål och betygskriterier, å andra sidan finns behovet av en samsyn och likvärdighet. Pahlsson (2011) diskuterar att det finns ett stort tolkningsutrymme kring mål och betygskriterier, och att lärare tolkar det olika. Detta kan innebära att det kan bli svårt att uppnå en likvärdig bedömning.

Musiklärare är ofta ensamma ämneslärare på en skola, och samarbete menar Korp, (2006) är viktigt för att öka likvärdigheten, det borde finnas fler samarbetsmöjligheter för denna grupp. Musiklärare har ofta många elever varje vecka, och träffar sina elever en gång i veckan medan andra lärare träffar sina elever flera gånger i veckan. Skolinspektionen har gjort ett flertal rapporter som rör bedömning. En rapport som Skolinspektionen gjort visar att musiklärare behöver få möjlighet att föra samtal med ämneskollegor i högre utsträckning för att öka likvärdigheten i betygsättning (Skolinspektionen, 2011). En slutsats som Skolverket visat är att bedömningar blir av högre kvalitet om lärare får tillgång till sambedömning och att det behövs bedömarträning. Sambedömning kan öka möjligheterna till likvärdiga bedömningar och betygsättningar eftersom lärarnas enighet om vad som ska bedömas stärks (Skolverket, 2011). En avgörande utgångspunkt i bedömningen kan vara lärares olika kompetenser. De lärare som undervisar i de yngre åldrarna kan kallas för ”generalisten” och de beskriver kreativitet som spontanitet, improvisation och fri aktivitet, dessa kvaliteter bedöms i högre

grad än inhämtande färdigheter och kunskaper. Forskning har visat att de lärare som undervisar i de högre åldrarna kan kallas för "specialisten" de utgår istället från tydliga lärandemål i sin bedömning (Olsson, 2010).

## 2.4 Teoretiskt utgångspunkt

Min analys från materialet i studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv. Centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet är kulturella redskap, artefakter, appropriation samt mediering (Vygotskij, 1978). Redskapen kallas artefakter och användas i samspel med andra människor. Artefakterna som kan vara både intellektuella, materiella och språkliga har skapats i interaktion mellan människor och de påverkar människans intellekt och handlingar. De språkliga innefattar bland annat siffror, bokstäver, symboler och begrepp vilket i interaktion mellan människor har utvecklats till språk och räknesystem. De intellektuella och språkliga artefakterna har använts för att utveckla människans mentala tänkande och funktioner (Säljö, 2010). Materiella artefakter kan vara en penna, papper, böcker eller köksredskap. Mediering sker när människan använder de redan kända artefakter till att analysera och förstå omvärlden (Säljö). Därför är just mediering ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Musik är ett estetiskt uttryckssätt som är nära kopplat till samspel.

Det finns möjlighet för lärare i musikämnet att tillämpa och använda medierade redskap i sitt bedömningsarbete. Utifrån examensarbetets syfte och problemformuleringar kan det dras paralleller mellan Vygotskijs tankar kring materiella artefakter och lärares användning av styrdokument och matriser för att tolka elevers kunskaper. Det kan också dras paralleller mellan Vygotskijs språkliga, kulturella och materiella artefakter. Förutsättningen för lärande och utveckling är enligt Vygotskij (1978) att vi lär i gemenskap med andra människor. Det är i socialt samspel och kommunikation med andra som människan formas till en tänkande människa. Språket är ett redskap som hela tiden utvecklas hos människan och det sker i kulturella gemenskaper (Säljö, 2010). Lärande sker i en social kontext, därför har lärare och elever en viktig roll för elevers lärande. Den materiella inramningen som lokaler och grupprum är av betydelse för lärares möjlighet till likvärdig bedömning. Det är också av betydelse vilken tillgång lärare och elever har tillgång till kulturella redskap som instrument i sin undervisning och bedömningsarbete (Vygotskij, 1978).

Vygotskij (1978) använde begreppet *The Zone of Proximal Development* (ZPD). På svenska kan vi översätta det som den närmaste utvecklingszonen. Det här begreppet beskriver vad som sker när vuxna eller barn samarbetar och interagerar med varandra i specifika aktiviteter. Utvecklingszonen är området mellan det som ett barn kan klara ensam och det som samma barn kan klara med hjälp av någon annan, exempelvis en lärare eller en kamrat. Det barnet kan göra nu med assistans kommer det senare att kunna göra ensam (Vygotskij, 1978).

## 3 Metod

I detta avsnitt beskrivs valet av metod samt varför den semistrukturerade intervjun lämpar sig som forskningsmetod i denna kvalitativa studie. Vidare presenteras hur val av informanter skett samt hur datamaterialet bearbetats och analyserats. Vidare redogörs för etiska överväganden. Avslutningsvis presenteras informanterna med fiktiva namn.

### 3.1 Val av metod

Anledningen till att den kvalitativa intervjun lämpar sig för denna studie är att informanternas svar avspeglar deras inställningar och erfarenheter kring ämnesområdet som i sin tur kan besvara mina forskningsfrågor och syfte med studien. En enkätundersökning ger ytlig, men bred information, till skillnad från en intervju som ger djupgående, men smal information

(Bryman, 2018). Observationsmetoden valdes bort eftersom syftet med studien grundar sig i lärares resonemang kring bedömning.

### **3.1.2 Semistrukturerad intervju**

En kvalitativ metod har två typer av intervjuer nämligen strukturerade och semistrukturerade. Den semistrukturerade intervjun utgår ofta från en intervjuguide där frågorna varierar beroende på vilken riktning intervjun tar. Frågorna som ställs utgår från olika teman vilka kan vara mer eller mindre öppna och frågornas ordning kan varieras. Den strukturerade intervjun utgår istället från fasta frågor som ställs på samma sätt till alla som deltar i studien. Eftersom jag ville ta del utav respondenternas utsagor utan att styra dem för mycket valdes den semistrukturerade intervjun, då den typen av intervjuer anses ha lättare att röra sig i olika riktningar och är mer flexibel (Bryman, 2018). ”Genom samtal får vi kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i” (Kvale & Brinkmann, 2009). Det finns en risk att en intervju kan gå fel på två sätt, det ena är att den intervjuade inte är helt uppriktig eller talar sanning. Det andra kan handla om att den som intervjuar pressar informanten eller att samtalet styrs av egna åsikter och tankar och på så sätt vinklar frågorna åt fel håll. Informanten kanske svarar så som hen tror att intervjuaren vill att hen ska svara och således inte svarar uppriktigt. Intervjuaren kan omedvetet uttrycka sina värderingar och förväntningar och på så sätt påverka informantens svar. Det är således viktigt att känna till dessa risker med en kvalitativ intervju och ställa väl genomtänkta frågor som bygger på informantens erfarenheter (Bryman, 2018).

## **3.2 Genomförande**

### **3.2.1 Datainsamling**

Fem aktiva musklärare i årskurs 4–6 intervjuades. Informanterna fick välja tid och plats för intervjun med villkoret att intervjun skulle vara på en plats där vi inte skulle bli störda. Intervjuerna ägde rum på musklärarnas skolor och en intervju ägde rum på ett universitet i ett avskilt rum. Tiden för intervjuerna varierade från 35 minuter till en timme. Till inspelning använde jag min mobiltelefon. Frågorna prövades i en pilotstudie och jag avsåg att anpassa frågorna i intervjuguiden till varje informant (Bryman, 2018). Jag hade mina två forskningsfrågor som utgångspunkt och mina följdfrågor hade som syfte att inte låta samtalet komma allt för långt ifrån mitt ämne (Bryman, 2018).

### **3.2.2 Analys**

När jag intervjuat mina informanter transkriberades intervjuerna. Transkribering innebär att allt som respondenterna sade under intervjun skrevs ned ordagrant så att samtalet återgavs så korrekt som möjligt. Det innebär således att tystnader, suckar och andra ljud återgavs i transkriberingen. När respondenterna citeras i resultatdelen används: (...) för tankepauser och tystnader. När jag hade intervjuat och transkriberat intervjuerna påbörjades analysarbetet för att hitta teman i lärarnas resonemang i intervjuerna. Jag ville hitta de teman som kunde kopplas till studiens syfte (Braun & Clarke, 2006). Efter jag identifierat kategorier ville jag hitta gemensamma underkategorier och leta efter fler mönster och teman i intervjuerna. Jag använde mig av färgmarkeringar där jag hittat gemensamma nämnare och rubriker hos informanterna som lärares resonemang kring bedömning, hur lärarna resonerar kring summativ och formativ bedömning samt hur det konstnärliga uttrycket kan bedömas hos elever. Efter jag färgmarkerat vissa områden uppkom således ett antal rubriker och jag sammanställde därefter informanternas insamlade utsagor under dessa.

### **3.2.3 Etiska överväganden**

Jag har följt humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsområdets anvisningar för forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2011). Dessa anvisningar innebär att de som deltar i studien ska veta hur undersökningarna kommer att gå till och vad studiens syfte är. Informanterna ska veta att de när som helst kan avbryta att delta, att de kan ställa frågor under intervjun samt att de kan avbryta sitt deltagande utan att det får negativa följder. Informanterna ska känna sig säkra på att deras svar behandlas och skyddas anonymt. I samband med att respondenterna tackat ja till intervjun berättade jag vad deras resonemang kommer att ha för betydelse för min studie, mitt resultat är resultatet av min analys av deras utsagor (Bryman, 2018).

### 3.2.4 Urval

Kriterier vid val av informanter har varit att alla ska vara aktiva musiklärare i årskurs 4–6. Mitt urval är målstyrt samt så har bekvämlighetsurval gjorts. Urvalet är målstyrt i den mening att lärarna anses kunna besvara mina frågeställningar och ge mig information som jag kan analysera för att besvara mina frågeställningar och mitt syfte. Bryman (2018) redogör för att bekvämlighetsurval är personer som finns tillgängliga för forskaren utifrån faktorer som exempelvis geografisk närhet, vilket är fallet i den här undersökningen. De två första lärarna är bekanta till mig. Den 3:e och 4:e läraren arbetar på min VFU skola. Den 5:e läraren besvarade min förfrågan som jag skickade ut i en musiklärargrupp på Facebook. Kontakten med de andra lärarna skedde genom att jag mejlade och när de hade tackat ja så ringde jag upp och bestämde en tid och plats så att intervjun skulle kunna genomföras. Åldersskillnaden mellan den yngsta och den äldsta informanten är 36 år, alla har olika lång erfarenhet av att arbeta som musiklärare. Samtliga informanter är behöriga musiklärare. Den som har arbetat längst har arbetat i 32 år. Den lärare som har arbetat under kortast tid har arbetat i 5 månader. Den som har arbetat kortast tid tog examen för 6 månader sedan. Informanterna är verksamma musiker i olika genrer och i olika instrument. Mitt mål var att hitta skillnader i arbetslivssituationer och bakgrund hos informanterna för att förhoppningsvis få varierade svar.

### 3.2.5 Informantbeskrivning med fiktiva namn

Namn	Födelseår	Utbildning	Nuvarande tjänst	Yrkeserfarenhet
Alex	1987	Grundlärarprogrammet 4–6 med inriktning musik	Musik 100% Årskurs 4–6	1 år
Billie	1961	Musikhögskolan	Musik 100% Årskurs 4–9	32 år
Charlie	1972	Grundlärarprogrammet Musik och engelska 4–9	Musik 100 % 4–6	16 år
Dani	1958	Grundlärarprogrammet Musik och engelska 4–9	Musik 100% Årskurs 4–9	24 år
Robin	1994	Grundlärarprogrammet 4–6 med inriktning musik	Musik 100% Årskurs 5–9	5 månader

## 4 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av den analys som gjorts av de intervjuande musiklärarnas resonemang kring bedömning i musik. Följande teman presenteras: (1) Lärares resonemang kring kunskap och bedömning i musikämnet (2) Styrdokumentens betydelse för att bedöma elever i musikämnet (3) Lärares syn på formativ och summativ bedömning i musikundervisningen (4) Lärares resonemang kring bedömning av det konstnärliga uttrycket.

## 4.1 Lärares resonemang kring kunskap och bedömning i musikämnet

I detta avsnitt beskrivs musiklärares resonemang kring kunskap och bedömning samt vilken kunskap som bedöms i musikämnet. Slutligen presenteras lärares syn på redskap och strategier för bedömning. Citat kursiveras i den löpande texten eller visas som blockcitat.

### 4.1.2 Lärares syn på kunskap och bedömning

De flesta lärarna anser att deras bedömningar mäter både ämneskunskaper och personliga egenskaper. Lärarna beskriver bedömningen av elevers kunskaper i musikämnet som komplext eftersom musik och konst kan ha så olika uttryck.

Lärarna är överens om att de personliga egenskaperna framförallt märks av i ensemblespel eller körsång, *”de elever som märks är ju de som är enklast att bedöma oavsett om de är bra eller dåliga”* (Alex). Dani anser att det är oundvikligt att bedöma elevernas individuella förutsättningar och personliga egenskaper eftersom eleverna och deras föräldrar ska få en bild av elevernas utveckling och prestationer i skolan. Robin menar att musiken är ett ämne där personliga egenskaper mäts, eftersom musiken kan ha så olika uttryck och en del kunskaper är lättare att styrka i kunskapskrav, en del inte. Hen menar att vissa elever kan få med sig en viss kunskap eller uttryck hemifrån eller utanför skolan; *”Om en elev är duktig på gitarr så kommer hans personliga erfarenheter av gitarr påverka bedömningen, att kunna spela med gott flyt. De hänger ihop anser jag”* (Robin).

Samtliga lärare är överens om att begreppet bedömning har olika innebörd för olika lärare. Lärarna beskriver att det är många olika aspekter som ingår i en bedömning. Billie menar att det finns en *”allmän bedömning”* i musik och att alla har en relation till musik. Musik förknippas ofta med alla högtider, hen menar att det är en *”grundbedömning som finns naturligt som finns med oss genom hela livet, genom födslar och begravningar”* (Billie). Robin nämner feedback som ett centralt begrepp inom bedömningen, att det är något som bollas fram och tillbaka mellan lärare och elev. *”Bedömning är en balansgång, en ganska suddig balansgång. Jag tycker riktlinjerna är så väldigt tolkningsbara just nu”* (Robin). Dani resonerar kring begreppet bedömning på det sättet att hen tolkar begreppet som något som ska vara framåtsyftande och ett sätt att se vad eleven behöver för att utvecklas samt hur skolan kan hjälpa eleven att uppnå målen som är beskrivna i musikens kunskapskrav. Lärarna är överens om att de teoretiska delarna, som exempelvis musikteori och instrumentkännedom är enklare att bedöma eftersom det finns tydliga riktlinjer för vilka kunskaper de visar. De beskriver att bedömningen i ensemble och andra praktiska övningar är svårare att bedöma och verbalisera eftersom kunskaperna inte alltid är lika konkreta.

### 4.1.3 Redskap och strategier för bedömning

De redskap och strategier som lärarna använde för bedömning var halvklass, klassrumsobservationer, anteckningar, matriser, prov samt enstaka framföranden och uppspel. Två av lärarna har halvklass och beskriver det som en förutsättning för att nå en situation där optimal bedömning kan ske. Tre av lärarna menar att det är fördelaktigt att ha tillgång till grupprum och att det underlättar när de ska bedöma elever då det ges en möjlighet att se enskilda elevers prestationer. Det är endast två lärare som har tillgång till det på sina skolor. Matriser (om det används), blir lättare att använda och det blir mer synligt och konkret vad varje elev gör i smågrupper. Robin och Alex använder matriser som hjälper dem i bedömningsarbetet, Robin resonerar kring matriser på följande vis;

Jag kör stenhårt med matriser och följer det spåret för att på något sätt kunna strukturera upp mig annars hade jag (...) varit lite i mörkret (...) Jag hade inte riktigt förstått vart jag ska börja. Sen är

det ju gött för mig (...) men sen tror jag inte använder dom formativt direkt. Dom blir lite summativa (...) nu klickar jag i det, så är jag klar med det (...) Samtidigt är det gött att ha för man benar ju ut kunskapskraven på ett snyggt sätt. Det blir väldigt tydligt för mig som lärare (...) men kanske inte så tydligt för eleverna (...) Metodik är en annan sak, hur man går till väga på lektioner för att samla underlag. Men det kanske inte är ett bedömningsverktyg (Robin)

Två av lärarna använde sig inte aktivt av matriser i sin undervisning. De gjorde istället små markeringar vid de momenten som under lektionen är avklarade eller som inte är avklarade och behöver utvecklas. Charlie är starkt emot matriser, då hen hellre litar på sin egen förmåga att bedöma eleverna. I kommunen där Robin arbetar använder sig lärare av Unikum som är en lärportal för mål, planer och kvaliteten i skolan. Robin använder mycket matriser, hen menar att det finns mycket risker med det, samtidigt som det är positivt på många sätt. Robin nämner att det står i de allmänna råden att matriser ska användas med försiktighet för det kan "bita en i svansen" (Robin). När Alex bedömer elevernas kunskaper i musik använder hen sig utav matriser som är designade efter kunskapskraven. Hen menar att det centrala innehållet är brett och hen upplever svårigheter i användandet i en ny klass blir matrisen väldigt "hoppig och spretig". Men hen har ändå haft en matris som ett utgångsläge, men upplever att det blir svårt när de har kör eller ensemble att hinna se alla. Dani kan förklara skillnaden mot när hen hade hel och halvklass och menar att hen hinner ser eleverna på ett annat sätt. Majoriteten av lärarna är dock överens om att om ändamålet är att ha en kör så är det ju mer optimalt att ha helklass för klangens skull. Men utifrån de krav som lärarna har att bedöma och sätta betyg så anser alla lärare att halvklass är optimalt för att kunna utföra den uppgiften.

## 4.2 Styrdokumentens betydelse för bedömning i musikämnet

I detta avsnitt beskrivs lärares resonemang kring styrdokumentet och bedömningsunderlaget. Efter det presenteras lärarnas olika erfarenheter. Avslutningsvis presenteras synen på likvärdighet samt vilka förutsättningar som finns för att uppnå det på skolorna.

### 4.2.1 Styrdokument

Samtliga lärare i studien uttryckte en gemensam åsikt kring Lgr 11 och anser att många begrepp är svårtolkade som exempelvis "*i viss mån*" Som är formulerat i kunskapskraven (Skolverket, 2011a, s. 103–104). För Alex är bedömning ett sätt att veta hur hen ska lägga upp sin undervisning, kommunicera med eleverna, ett sätt för eleverna att veta hur de ligger och vad som krävs av dem. Hen menar att det är väldigt "luddigt" i musiken. Två av lärarna anser att elevernas kunskaper är svåra bedöma då de tycker att Lgr11 är oklar och kunskapskraven är svåra att applicera på elevernas kunskaper. Dani beskriver att när kursplanen och kunskapskraven ska tolkas krävs en "*finger toppskänsla*". Alla lärare i studien nämner att många begrepp är svåra att tolka. Några lärare "krånglar" inte med det som Skolverket skriver. Majoriteten av lärarna i studien verkar ha en gemensam åsikt att tolkningsutrymmet är stort för lärare när det gäller bedömning, samtidigt som skolverket förespråkar likvärdiga bedömningar och betyg. Två lärare nämner att det talas om att de nya allmänna råden ska komma ut med riktlinjer för att lärare ska kunna lita mer på sin profession och sin egna kunnighet i ämnet, snarare än att behöva styrka det i styrdokumentet "*vi är ju trots allt utbildade musklärare*" menar Robin. Alla lärare i studien verkar trots allt lita mer på sin egen kunnighet och profession. Alex menar att hen inte vill att eleverna ska utsättas för en situation där de ska behöva prestera individuellt för att lättare kunna bedöma eleven efter kunskapskrav och menar att det är svårt att bedöma en elev utifrån vad hen gör i grupp. Robin vill påstå att kursplanen och styrdokumentet har en stor betydelse, men menar att den är begränsad. Hen menar att det kan innebära att placera elever i fack och menar att det blir prestationsfokuserat snarare än kunskapsfokuserat. Robin beskriver det på följande vis;

Kursplanen är bra för bedömning, den ger ju en struktur som måste finnas på något sätt (...) Sen tycker jag den är lite bristfällig i hur tydlig den är, just eftersom det är så mycket tolkningsutrymme (...) sen finns det ju ett bedömningsstöd (...) men vem har tid att kolla i den varje gång man blir osäker (...) det går ju inte (Robin).

Charlie har gjort sig en egen tolkning av värdeorden i kunskapskraven. Denna mall menar hen ger en mer konkret bedömning;

Jag kallar det nivån knackigt (...) nivån fungerande (...) och nivån njutbart (...) och där har jag väl en ganska subjektiv åsikt (...) men jag har alltid varit hård i min bedömning och jag tycker ganska mycket är knackigt (...) sen är det några elever som är fungerade (...) enstaka elever som det njutbart med och det är endast de elever som får ett högre betyg (...) jag bryr mig bara om hur det låter” (Charlie).

Alex beskriver ett exempel ur kunskapskraven som hen anser är för tolkningsbara, för betyget E står det att eleven ska kunna med viss säkerhet sjunga eller följa en melodi på instrument; ” *Jag tycker det är ganska orimligt, jag vet inte ens om jag tycker att det är något som ska bedömas*” (Alex). Samtliga lärare beskriver en problematik att inte hinna se alla elever och att det kan leda till att inte hinna ge rättvisa omdömen och betyg. Billie beskriver att musik och kultur är inte är en enskild angelägenhet utan att det är flertal personer som ingår, det krävs att kunna ingå i ett socialt samspel och vara lyhörd

#### 4.2.2 Bedömningsunderlaget

Tre av de lärare som arbetat längst har inte läst bedömningsunderlaget, två lärare som arbetat en kortare tid menar att de använder det när betygsättning görs. En lärare menar att Skolverket ansåg att det behövdes ett bedömningsunderlag i syfte att underlätta det tolkningsbara i styrdokumentet. Robin påstår dock att det är *för* tolkningsbart och inte hjälper. En lärare kontaktade Skolverket i hopp om att få klarhet i vissa begrepp men menar att de inte kunde besvara de funderingar hen hade kring det tolkningsbara i styrdokumentet. Billie har arbetat längst och menar att när Lgr11 skrevs så diskuterades det att ämnet musik skulle tas bort från grundskolan, hen menar att det är allvarligt och beskriver det på följande vis; ”*många anser att musik är något som man ska utöva på fritiden, det kan man ju göra med bild, idrott och hemkunskap också, då har vi inga praktiska ämnen kvar och det blir bara teori*” (Billie). Samtliga lärare anser att läraren ska kunna lita på sin profession, magkänsla samt kunnsighet i musikämnet. De menar att detta är viktigt, för att inte gå miste om helheten när en elev bedöms. Robin menar att hen läste kommentarmaterialet under sin utbildning och att det hjälpte hen att få en insikt i kursplanen och läroplanen. Idag använder sig hen inte utav det då det inte kan hjälpa att bedöma elevers olikheter. Robin ifrågasätter hur Skolverket kan anse att det kan bli en likvärdig bedömning med hjälp av bedömningsunderlaget;

Det är svårt att applicera på sina elever i musik (...) alla är ju olika (...) Det finns ett exempelvis filmer man kan kolla på för att få hjälp, där en elev sjunger på ett visst sätt, sen ska jag applicera det på mina elever (...) för att se om de har samma förmåga att nå rätt tonhöjd (...) Det är en sak att göra så när en elev gör en uppställning där hen byter tiotal med ental, eller gör fel i ekvationen (...) Det är ju mer konkret vad eleven gör för fel, och veta vad eleven ska göra för att det ska bli rätt och visar på ett visst kunskapskrav (...) (Robin)

#### 4.2.3 Lärares erfarenheter

Lärarna i studien har olika arbetslivserfarenheter och har arbetat olika länge med Lgr11. Robin och Alex har arbetat med Lgr11 i fem månader respektive ett år och använder matriser för att underlätta bedömningen av elevers kunskaper. De lärare som arbetat en längre tid använder sig inte utav matriser i sitt bedömningsarbete. Billie har 32 års erfarenhet och har



arbetat med olika kursplaner. Billie menar att hen med åren har lärt sig att memorera vad alla elever har gjort eller inte gjort på lektionen. De lärare som arbetat längst har hittat sina sätt att arbeta utifrån styrdokumentet även om alla är överens om att det är mycket som är oklart så påstår de ändå att med åren så blir det lättare. Billie menar att alla delar i musiken ska sättas ihop till ett betyg, inte varje enskilt moment.

#### 4.2.4 Likvärdighet

Samtliga lärare är ensamma musklärare på sina skolor, ingen lärare har någon ämneskollega att sambedöma med. Billie arbetar på en skola som samarbetar med andra skolor i kommunen och beskriver något som är tänkt att hjälpa lärare att diskutera och tolka styrdokumentet i musik. Det kallas för "ämnesnätverk" och innebär att alla musklärare träffas för att diskutera hur de olika begreppen kan tolkas, som exempelvis värdeordet "i viss mån". Billie menar att det blir tydligt att alla musklärare har olika bakgrund, erfarenheter och åsikter. Vissa lärare har läst flera år på musikhögskolan, andra har läst musik som motsvarar 30 högskolepoäng på universitet. Billie resonerar att det inte finns några lärare i någon kommun som tycker likadant kring bedömning och betygsättning för att styrdokumentet är otydliga. Flera lärare menar att en egen tolkningsförmåga krävs, vilket i sin tur gör att betygen inte blir likvärdiga. Det finns musklärare i kommunen, men Billie menar att; "det är ingen likvärdig skola eftersom lärare tolkar styrdokumentet olika" (Billie). Samtliga lärare anser att som musklärare måste vara trygg i sin bedömning, det måste gå att försvara sin bedömning om det ringer en förälder eller om rektorn frågar. Alex beskriver också problematik i att sambedöma med andra lärare eftersom de inte har relationen till andra elever än sina egna elever. Alex menar att prov är lätta att bedöma individuellt, men att det hade uppskattats att diskutera det som händer i klassrummet med någon annan lärare.

"Hur duktig man är i sitt ämne spelar ju in (...) Det behöver inte betyda att man är en bättre musklärare (...) men man tolkar Skolverkets otydliga skrivelser på olika sätt och det är inte bra (...) Vad jag har förstått så har bedömningsstödet inte hjälpt någon ..." (Billie)

I resultatet framkommer att lärarna är överens om att styrdokumentet tolkas olika av lärare i musikämnet. Billie beskriver att det blir problematiskt att alla lärare har olika bakgrund, erfarenhet och utbildning när alla elever ska bedömas likvärdigt. Robin vill dock påpeka att hen har bra med tid till planering och efterarbete för att kunna sitta och ge skriftlig feedback till varje enskild elev. Billie beskriver det såhär;

"Det är värre för oss musklärare som har helklass och träffar eleverna en gång i veckan (...) men vi har samma uppgift att betygsätta eleverna utifrån kunskapskraven. Det är en spännande uppgift (...) Men det är inte svårt (...) Jag läser mer på syftet med ämnet, än jag läser alla kunskapskraven, det kan jag i ärlighetens namn säga för jag tycker det är viktigare (...) Sen hinner jag inte gå igenom alla kunskapskrav (...) för skulle jag försöka hinna med alla skulle jag inte hålla på mer än ett år som musklärare" (Billie)

### 4.3 Lärares syn på formativ och summativ bedömning i musikundervisningen

I detta avsnitt presenteras lärarnas resonemang kring formativ och summativ bedömning. Sedan presenteras lärarnas resonemang kring själv- och kamratbedömning som är en metod inom formativ bedömning. Avslutningsvis presenteras lärarnas syn på betyg i musikämnet.

#### 4.3.1 Formativ bedömning

Alla lärare i studien träffar sina elever en gång i veckan och många lärare resonerar kring svårigheten att hinna skapa relationer med eleverna som de menar är viktig i formativ bedömning. Tre av två lärare har helklass och stora klasser. De två lärare som har halvklass

poängterar att det underlättar mycket att ha en mindre elevgrupp i ett praktiskt ämne och gör det lättare att hinna se alla elever, skapa relationer och få ett tryggt klassrumsklimat. För att kunna arbeta formativt menar lärarna att det krävs att elevgruppen är trygg, och att det finns en god ton bland eleverna. Robin menar att ett viktigt begrepp i formativ bedömning är feedback. Lärarna menar att det inom musikens centrala innehåll ingår att kunna resonera och använda musikbegrepp. Språkets betydelse för att kunna resonera kring känslor och vilka känslor som kommer av musiken är viktig, detta menar de flesta lärare i studien.

#### 4.3.2 Själv- och kamratbedömning

Samtliga lärare beskriver att i arbetet med själv-och kamratbedömning är det av största vikt att det finns ett gott klimat och att inga negativa åsikter får flöda och skada elever. Ett flertal lärare diskuterar att det är viktigt att ha tydliga mål med själv-och kamratbedömning. Dani använder det inte aktivt i sin undervisning och menar att det är enklare att ge direkta och tydliga direktiv till eleverna exempelvis när de spelar ensemble. Två lärare har inte hittat en bra form för att för att överlåta det till eleverna, de menar att det finns en risk att *”tappa kontrollen”*. När det kommer till självbedömning tror Robin att; *”elever har svårt att skatta sina förmågor på ett adekvat sätt som sedan går att applicera på kunskapskrav”* (Robin). Flera lärare menar att muntlig feedback blir personlig medan en skriftlig respons blir opersonlig. Alex beskriver att hen anser att en negativ respons kan vara förödande för en elev som exempelvis har scenskräck. *”Ju mer eleven kör på känsla, och tänker äsch nu kör vi, ju lättare blir det för eleven utan att övertänka”* (Alex).

Billie använder sig aktivt av kamratrespons och menar att det måste finnas en tydlighet och ärlighet. Hen menar att det måste vara tydligt vilka ord som inte används. Hen använder sig av en begreppslista med ämnesspecifika ord som eleverna får använda i responsen för att utveckla elevernas musikspråk. Hen har inte varit med om att det fått några negativa konsekvenser utan menar att som lärare måste det förebyggas innan det används i klassrummet. Billie beskriver att hen vill uppmuntra elever att ge kamratbedömningar, hen beskriver också vikten av de elever som håller ihop gruppen, *”jag kallar dessa elever kittmänniskorna, de som håller ihop gruppen,”* (Billie). Dessa elever menar hen ska vägas in vid bedömningen genom att de ska kunna förklara på vilket sätt de har varit delaktiga eller inte delaktiga under lektionen, har de inte varit delaktiga så får de i så fall förklara varför de inte har varit de.

#### 4.3.3 Summativ bedömning

De flesta lärare i studien menar att en formativ bedömning är en kontinuerlig bedömning som är den mest övergripande bedömningen i musikämnet. Flera av lärarna tycker dock att det är svårt att bedöma formativt när de inte träffar eleverna så ofta. Lärarna beskriver att det är en stor skillnad i andra ämnen som exempelvis matematik där elever bedöms utifrån summativa bedömningar i större utsträckning. De anser att prov eller summativa bedömningar är ett sätt att se hur eleven ligger till, men det är inget som betyget baseras på. De flesta lärarna är överens om att en summativ bedömning är lätt att bedöma om riktlinjerna för betyg sätts tidigt. Alex menar att det är summativa inslag i en formativ bedömning och att det ska anpassas efter lärandemålet. De flesta lärarna menar att alla delmoment som eleverna gör inte ska betygsättas, utan alla delar ska slås samman och sedan betygsättas.

Billie beskriver att exempelvis en matematiklärare har mer undervisningstid, men har trots det mycket prov med sina elever; *”dessa lärare egentligen inte ska behöva ha något prov (...) för de lär ju känna eleverna så fantastiskt bra (...) och under arbetes gång vad de kan och inte kan (...) men ändå kör de mängder med prov”* (Billie). Lärarna i studien menar att en summativ bedömning kan innebära att en bedömning av helhetsintrycket glöms bort eller ignoreras. De menar att om undervisningen endast syftar till att eleverna ska kunna uppfylla

kunskapskraven så säger Robin; *“det känns som jag knuffar in dom i den mallen för kunskapskraven (...) jag vill snarare att eleverna får göra sin grej (...) målar med sitt eget språk (...) sen får det bli en subjektiv bedömning av mig (...)”*. Charlie menar att de elever som får bra betyg på ett prov i klassisk musik får en stjärna i kanten, men det kan inte påverka musikbetyget i större omfattning;

“Ja, en elev är orienterad i klassisk musik, men kan hen spela elgitarr? (...) Men sen blir ju allt en summativ bedömning exempelvis sista veckan i årskurs sex (...) hur bra spelar eleverna (...) hur bra sjunger de, hur spelar de basgångar, kan de spela hygglig gitarr eller spela ett njutbart trumkomp eller sjunger de solo? (...)” (Charlie)

#### 4.3.4 Betyg

Alla lärare är överens om att betyg i musik i årskurs 4–6 får mer negativa konsekvenser än positiva. Robin anser att det blir målfokuserat snarare än lärandefokuserat. Hen påstår att skolan ska skapa ett livslångt lärande, men att betyg på något sätt går emot det; *Tar man bort betyg helt tror jag att kvaliteten inte blir bra (...) Samtidigt undrar jag vad en elev som har ett A egentligen kan (...) Har hen bara visat det och sen glömt det? (...)*. Billie anser att betyg är en stress för elever och att det inte borde finnas i något ämne. Charlie menar att betyg kan vara ett sätt att motivera “lata” elever som har den språkliga förmågan att kämpa på lite extra. Hen menar också att det är meningslöst att tala om för vissa elever som inte har en språklig förmåga att de kommer att misslyckas. Hen menar dock att betyg i musikämnet är helt irrelevant; *“Man håller på med musik för man älskar det (...) Man kan inte lära sig musik bara för att få ett bra betyg (...)* Alex beskriver det såhär;

Jag tror att den känsla man har kommer man långt på (...) Även fast det kan vara svårt att motivera en förälder som frågar, hur tänker du med det här betyget? Även fast det är svårt att sätta betyg på en elev så tror jag man kommer väldigt långt på den känsla man har (...) Man lär känna eleverna, även fast man inte märker det (...) Man fattar vad dom är bra på även om det är svårt att se det, jag tror man ska lita på lärarna i det här fallet (...) Vi har ändå utbildat oss och vet mer än vi känner i den situationen” (Alex)

## 4.4 Lärares resonemang kring bedömning av det konstnärliga uttrycket

I det här temat behandlas lärarnas resonemang kring det konstnärliga uttrycket och hur det kan bedömas. Därefter följer lärarnas resonemang kring engagemang och uppmuntran i musikundervisningen. Sedan följer resonemang kring kunskaper som inte går att bedöma enligt kunskapskraven för musik. Avslutningsvis sammanfattas de viktigaste punkterna i resultatet.

### 4.4.1 Resonemang kring bedömning av det konstnärliga uttrycket

Lärare i studien anser att ett musikaliskt uttryck inte borde bedömas eller dömas, de menar att det konstnärliga uttrycket är något som är abstrakt och att det inte finns någon mall för att bedöma det eller verbalisera kunskaperna. Det finns resonemang som beskriver att det går att bedöma, men ifrågasätter om det ska bedömas. Billie menar att det går att bedöma på så sätt att *“mår människor dåligt av det så är det ju inte bra, då går det ju att bedöma”*. En gemensam åsikt bland lärarna är att musiklektörer inte bedömer eller dömer. De bedömer inte varje delmoment genom exempelvis prov. Lärarna ger framåtsyftande feedback under processens gång. De ifrågasätter också att kunskapskraven ska kunna appliceras på alla elever, *“de är ju alla unika i sitt egna uttryck”* (Billie). Charlie menar att alla elever har rätt till sitt eget uttryck och menar att antingen är en elev musikalisk eller inte, men kan träna upp det. Lärarna diskuterar att det är viktigt att inte sänka några elever, även om det inte låter ”bra” finns det en vilja och motivation så ska den uppmuntras. Byggstenarna och detaljer är

något som de menar kommer i de senare åldrarna. Lärarna menar att det är lärarens uppgift att ge eleverna verktygen att utvecklas. Alex menar att ett konstnärligt uttryck är omöjligt att läsa av, men menar att som lärare märks det direkt vilka som är starka, svaga eller varken eller i ämnet.

#### **4.4.2 Uppmuntra engagemang**

Samtliga lärare i studien är överens om att bedöma eleverna efter talang och fallenhet inte är det viktigaste i årskurs 4–6. Det som är av hög prioritet är att uppmuntra elever och deras engagemang, spelglädje samt bidrag till elevgruppen. Det konstnärliga uttrycket är inget som majoriteten av lärarna lägger någon medveten vikt på när de bedömer eleverna. De verkar vara överens om att uppmuntran och motiverande uppgifter är viktigare än att påpeka fel hos eleverna. De menar att byggstenar som exempelvis puls och rytm får en djupgående betydelse i de högre åldrarna.

#### **4.4.3 Kunskaper som inte går att styrka i kunskapskraven**

Två lärare menar att det finns elever som bidrar till musikundervisningen på olika sätt. Exempelvis genom att de visar sin förmåga att organisera grupper, pusha andra elever, och se sådant som andra elever inte ser. När det kommer till det musikaliska så finns det brister hos vissa av dessa elever menar dem. En lärare menar att det finns viktiga sidor inom musiken som inte betygskriterierna omfattar. Exempelvis beskriver hen att en elev kan vara duktig på att agera som ljudtekniker, ljustekniker eller som scenograf och menar att; *“dessa elever har en otrolig förmåga att lägga sista handen på ett uppförande som är väl så viktigt som själva musicerandet (...) jag kan inte förstå varför den förmågan inte finns med i kursplanen eller kunskapskraven (...)”* (Billie).

#### **4.5 Sammanfattning**

Lärarna i studien är överens om att bedömning är ett svårtolkat begrepp. Styrdokumenten och bedömning tolkas olika beroende på vilken erfarenhet, bakgrund och utbildning lärarna har. Vissa lärare menar att bedömning har som syfte att vara framåtsyftande och ett sätt att se vad eleverna behöver för att utvecklas. Det finns en gemensam åsikt kring styrdokumenten och att många av kunskapskraven är svårbedömda som exempelvis *“i viss mån”* (Skolverket 2011a) och att det är svårt att tillämpa *“viss”* på elevernas kunskaper. Alla är osäkra på vad dessa värdeord egentligen betyder och tycker att de är svåra att förhålla sig till i bedömningsarbetet. Två lärare har läst igenom bedömningsstödet men anser att det inte har hjälpt dem att tolka begrepp och kunskapskrav.

Inom några områden liknar lärarnas berättelser varandra mycket. Flera lärare påstår att kunskaper som mäts inom musikämnet är både ämneskunskaper och personliga egenskaper. De menar att personliga egenskaper får en större betydelse i bedömningen för att musiken kan ha så olika uttryck. De bedömningstrategier, metoder och verktyg som samtliga lärare beskriver att de använder är halvklass, klassrumsobservationer, anteckningar, matriser samt prov, redovisningar och framföranden i större och mindre utsträckning. Det som de flesta lärarna menar är ett övergripande verktyg är observationer, men samtliga lärare beskriver problematik i att hinna se alla elever och anteckna vad de sett. I sociokulturell teori är den sociala kontexten viktig vilket också lärarna i studien ger uttryck för. Det är i samspelet och ägandet av det egna lärandet blir synliggjort vilket är en viktig del i musikundervisningen menar lärarna. I den sociokulturella teorin består inte undervisningsmiljön enbart utav den materiella inramningen som exempelvis matriser och lokaler utan också den kulturella inramningen som lärare och kamrater och den betydelse det har för elevernas lärande (Vygotkskij, 1978). Lärarna upplever svårigheter i bedömningsarbetet och relationsarbetet eftersom de endast har en lektion i veckan. Två av lärarna använder matriser, de andra lärarna använder sig inte utav det. En slutsats som skulle kunna dras utifrån detta är att de lärare som

saknar utarbetade system för anteckningar och dokumentation har stor tillit till sin egen förmåga att komma ihåg ögonblicksinytryck. Därmed kan det kanske också antas att deras minne och magkänsla till stor del blir avgörande för hur elevernas betyg och omdömen kommer att se ut. De lärare som är noggranna med att anteckna och dokumentera förlitar sig mer sin dokumentation i jämförelse med sitt minne och sin magkänsla, då elevernas kunskaper ska bedömas och betygsättas. Lärarnas resonemang visar att de anser att musiklärare ska kunna lita på sin egen bedömningsförmåga och kunskaper för att bedöma elever.

I en sociokulturell teori är en lärares främsta uppgift att leda eleverna och hjälpa eleverna att få fram egna idéer som utan samtalet skulle vara svårt att få fram, detta resonerar samtliga lärare för och anser vara viktigt för att eleverna ska få hjälp att hitta sitt egna musikaliska uttryck (Vygotskij, 1978). Lärarna beskriver att det finns kunskaper som eleverna besitter som inte går att styrka i kunskapskrav, som exempelvis engagemang och spelglädje samt att bidra till gruppen. I sociokulturell teori är det viktigt att eleverna ska befinna sig i den proximala utvecklingszonen, som innebär att de får utmanande uppgifter efter den nivå de befinner sig på, vilket också lärarna i studien beskriver som viktigt i formativ bedömning samt deras kunskapsutveckling. I exempelvis själv- och kamratbedömning menar de att det är av största vikt att det är ett gott klimat i elevgruppen och att uppgifterna är väl förberedda. Resultatet visar att fyra av fem lärare inte medvetet arbetar med kamrat- och självbedömning i musik.

Samtliga lärare är ensamma musiklärare på sin skola och vissa lärare lyfter problem med att inte ha någon ämneskollega på sin skola att diskutera undervisning och bedömning med. Majoriteten av lärarna är på ett eller annat sätt motståndare till betyg i musikämnet. Det finns samtidigt åsikter om att ämnet skulle tappa kvalitet om betyg togs bort i musikämnet. Flera av lärarna återkommer under intervjuerna till att kunskap inom musikämnet bara kan nås över tid och att arbetet är en process. De ser ingen stor poäng i att bedöma och betygsätta små delar och ställer sig negativa till målstyrd undervisning i ett ämne som musik. Vissa av lärarna uttrycker också en oro för att musikämnet – som de menar är ett praktiskt ämne med gemensamt musicerande i centrum – blir allt för teoretiskt, och i längden kanske för mycket inriktat på sådant som är enkelt att mäta och bedöma. Utifrån resultatet kan slutsatsen dras att kursplanens krav på kunskaper och färdigheter inte alltid stämmer överens med vad lärarna anser som viktiga kunskaper och färdigheter som ska bedömas i musikämnet.

## **5 Diskussion**

Det här kapitlet inleds med en resultatdiskussion som knyter ihop resultatet med tidigare forskning. Därefter följer mina egna reflektioner kring arbetet, samt förslag till fortsatt forskning

### **5.1 Resultatdiskussion**

Här diskuteras studiens resultat kopplat till tidigare forskning, litteratur samt teoretiska utgångspunkter. Den här studien har som syfte att analysera lärares uppfattningar kring bedömning i musik i årskurs 4–6.

#### **5.1.2 Bedömning och medierande redskap**

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses styrdokumentet som kulturella verktyg som ger konsekvenser för hur lärare förväntas bedöma elevers kunskaper. Lärarna använder också matriser som stöd i sitt bedömningsarbete för att tolka kunskapskraven och ser användandet som positivt och negativt då dessa kan innebära att vissa kunskaper inte kan verbaliseras eller kan styrkas i styrdokumentet. De lärare som arbetat en längre tid menar att matriserna inte säger så mycket om vad som faktiskt krävs av eleven för att hen ska utvecklas och som följaktligen kan tolkas på olika sätt. Det här kan innebära att läraren och eleven talar förbi

varandra då deras förståelse av vad som förväntas av dem inte är lika. Många matriser delar upp det musikaliska framförandet i mindre bitar, med precisa kriterier för varje del, vilket således kan leda till att helheten glöms bort (Wesolowski, 2012). Lärarna uttrycker precis som DeLuca (2014) att matriser och en del kunskapskrav inte kan fånga komplexiteten i ämnet musik.

Det lärarna resonerar om är att spelandet och skapandet har fått ta en stor del av undervisningen och att det är det som bedöms. Lärarna menar dock att de praktiska kunskaperna är svårare att bedöma eftersom de anser att kunskapskraven är svårtolkade i det avseendet. Lärarna menar att teoretiska uppgifter är enklare att bedöma då kunskaperna blir mer konkreta. I enlighet med Lambert (1988) menar lärarna att problematiken dels ligger i att koppla kunskapskraven till elevernas kunskaper, dels i att hinna se alla elever för att kunna göra en likvärdig bedömning av kunskaperna. Det är viktigt att lärare kan reflektera över verksamheten och att de förstår vilka förmågor som kan kopplas till det praktiska och teoretiska kunnandet. Det är viktigt eftersom det i musikämnet handlar om att tankar, känslor, idéer, relationer och handlingar bedöms (Tholin, 2006). Resultatet i föreliggande studie visar att flera av musiklärarna ser tilläggnandet av kunskap och färdigheter i musik som en process. Prov och redovisningar används ibland som ett summativt tillägg till det kontinuerliga formativa bedömningsarbetet. Det ses som en kontroll av att elever tillägnat sig kunskaper och färdigheter inom ett visst arbetsområde. Olsson (2010) visar i enlighet med lärarna, vikten av att både lärandeprocessen och lärandets resultat bedöms och att vara medveten om båda delar. Lärarna beskriver trots detta önskemål om att släppa mätandet, det hade inneburit att deras egen kompetens, kunnande och magkänsla hade varit tillräckliga som underlag för bedömning. Det resonemanget kan tolkas i enlighet med vad Bornemark (2018) diskuterar. I samtidens prestationssamhälle finns det en vilja att mäta och kvalitetssäkra det mesta, vilket kan vara förödande för ett ämne som musik eller konst. Ett resultat är att utrymmet för den praktiska kunskapen, för omdöme och situationskunskap blivit allt mindre. Lärarna i studien är överens om att de önskar att den praktiska kunskapen ska öka och fungera som ett tillräckligt underlag för bedömning. Att släppa mätandet hade inneburit en ökad tillit till professioner, vilket lärarna i studien verkar vara överens om att det borde göra (Bornemark, 2018).

Vygotsky talar om ”veck i hjärnan”, vägar som vi är vana att ta, det kan kopplas till hur en lärare förstår bedömningskrav. Dessa bestämmer på förhand våra handlingar menar Säljö (2010) således har det stor betydelse hur individer uppmärksammar och väljer att använda dem. Lärare ska förhålla sig till styrdokument, det vill säga att de ska använda dessa som kulturella verktyg och basera sin bedömning efter dessa. Jönsson (2010) beskriver begreppet autentiska bedömningar som något som sker omedelbart och som är kopplat till utförandet, prestationen, i den praktik som pågår. En förutsättning för det är att läraren kan göra *kvalitativa* bedömningar. Den typen av bedömning är situationsbunden och svår att sätta ord på utanför sitt sammanhang. Utifrån sitt kunnande gör lärarna återkopplingen i stunden, lärare med längre yrkeserfarenhet beskriver att de bedömer genom att lita på sitt eget kunnande, magkänsla och förmåga att bedöma “ögonblicksintycken” alltså prestationen som utförs i praktiken. I situationer som denna, baserad på en magkänsla, tar det intuitiva över. Den magkänsla som musiklärarna har uppövat vid bedömning av kvalitén i elevernas prestationer bygger till stor del på konventionaliserade uppfattningar som de tillägnat sig i traditioner som de är väl förtrogna med – vägar som de är vana att ta (Vygotskij, 1978). En viktig förutsättning för betygsättning är sambandet till bedömningskriterier. De lärare som har mindre erfarenhet verkar vara i behov att ha mer detaljerade bedömningsunderlag, som matriser. De beskriver dock en problematik i att det holistiska synsättet på bedömning försvinner. Olsson (2010) kopplar detta till erfarenhet. En erfaren lärare har möjlighet att ta in ett holistiskt, helhetsintryck kring bedömningsituationer, vilket också visar sig i föreliggande

studie. Dessa lärare är de som talar om att lita på sitt egna kunnande och magkänslan att bedöma i ögonblicket, när det inte alltid är möjligt att dokumentera eller styrka elevens kunskaper i bedömningskriterier. Det kan också visa sig att musiklärarna litar på sin egen bedömningsförmåga, men för att säkra kvaliteten på arbetet går läraren exempelvis till skrivna källor eller noteringar. Det egna kunnandet blir således ett verktyg som kan stärka möjligheten till en likvärdig bedömning

### **5.1.3 Likvärdighet i den sociala kontexten**

Den enskilt mest angelägna strategin för likvärdig bedömning att belysa är behovet av samtal emellan musiklärare. Säljö (2010) skriver att vi hämtar våra kunskaper genom kommunikation och interaktion med andra. Musiklärarna är ofta ensamma på sina skolor, därigenom kan de sakna en social kontext, vilket är viktigt enligt en sociokulturell teori för att utveckla exempelvis bedömarkompetens tillsammans med andra musiklärare. Studiens resultat tolkas i enlighet med tidigare forskning då de intervjuade lärarna för resonemang kring att de hade uppskattats att interagera med etablerade representanter för bedömning, och att det hade hjälpt dem att utveckla sitt kunnande inom området (Korp, 2006). Det är endast en lärare som nämner att det finns en möjlighet att göra det, men att det inte har varit av betydelse då representanterna har *för* olika bakgrund och syn på bedömningsarbetet. En rapport som Skolinspektionen gjort visar att musiklärare, behöver få möjlighet att föra samtal med ämneskollegor i högre utsträckning för att öka likvärdigheten i betygsättning (Skolinspektionen, 2011). Utifrån Skolinspektionens konstaterade att musiklärare är relativt ensamma i sitt ämne på olika skolor, menar jag att det är viktigt att ansvariga rektorer och aktörer på högre nivå stärker möjligheterna för musiklärare att få komma i kontakt med kollegor och föra dessa ämnesbaserade samtal. Lärarna ger uttryck för att undervisningsmiljön har en betydelse för att genomföra en god undervisning och en likvärdig bedömning. Till undervisningsmiljön ingår inte bara den materiella inramningen som lokaler och gruppum utan också den kulturella inramningen, där lärare och elever ingår. Det är också av betydelse vilken tillgång det finns till kulturella redskap som musikinstrument för att kunna bedöma eleverna. Vidare menar lärarna att det är av betydelse hur stor elevgruppen är, lärarna är överens om att halvklass underlättar deras bedömningsarbete vilket ökar likvärdigheten i bedömningsarbetet. Eftersom lärande sker i interaktion med andra är det svårt för en lärare att hinna se detta i en för stor elevgrupp, vilket också Black och William (1998) redogör för.

### **5.1.4 Formativ bedömning och den proximala utvecklingszonen**

Enligt sociokulturell teori är det viktigt att elever ges möjligheter att befinna sig i sin proximala utvecklingszon, vilket innebär att de får utmanande uppgifter som överensstämmer med den nivå de befinner sig på. Lärarna i studien uttalar sig i enlighet med detta när de beskriver formativ bedömning som betydelsefull för elevernas kunskapsutveckling (Zandén, 2010). Enligt Hattie (2012) syftar den formativa bedömningen till att stärka lärandet och elevens individuella progression i ämnet. Lärarna beskriver precis som Lundahl (2006) att bedömningen syftar till att elevernas lärande ska stärkas och att elevernas utveckling i ämnet tydliggörs. Precis som Black och William (1998) ger lärarna uttryck för att det är viktigt att ha kännedom kring elevernas individuella förutsättningar och behov för att arbeta formativt. Lärarna är också överens om att musikämnet präglas av en del summativa bedömningar, som till skillnad från den formativa bedömningen kan ses som ett sätt att kontrollera lärandet (Jönsson, 2010). De flesta lärarna i studien lägger inte lika stor vikt vid den summativa bedömningen i musikundervisningen, då vissa är motståndare till exempelvis prov. En lärare anser dock att ett uppspel eller prov är ett tydligt sätt att se på vilken nivå som eleverna befinner sig på, vilket då underlättar bedömningen. I enlighet med Harris & Brown visar lärarna i studien att de ser på bedömning på olika sätt, andra lärare menar att det är processen inte produkten som ska bedömas och helhetsintrycket kan försvinna om delmoment

betygsätts. I Lgr11 (2011) står det att bedömningsarbetet kräver båda delarna. Bedömningar kan fungera såväl formativt och summativt. I vissa bedömningar är det mer fördelaktigt att använda en formativ bedömning och i andra fungerar en summativ bedömning. Studien visar att lärare använder sig av olika strategier för hur bedömning och betygsättning sker. Bedömningsarbetet kan vara ständigt pågående eller vara ett arbete som utförs under en kort period i slutet av en termin eller ett läsår. Olsson, (2010) redogör för vikten av att lärare strävar efter varierande arbetsformer vad gäller bedömning. Black och Wiliam (2014) nämner själv- och kamratbedömningar som exempel. Ämnesspecifika lärandeobjekt menar hen är centralt för arbetet. Det visade sig att det endast är en lärare som aktivt arbetar med kamrat- och självbedömning i musikundervisning. En lärare menar att kamrat- och självbedömning kan öka elevers självförtroende och elevernas kritiska tänkande, vilket också Olsson, (2010) beskriver att det gör. Samtliga lärare anser att det är viktigt att ha kännedom kring elevernas svårigheter och anpassa uppgifterna därefter. De andra lärarna menar att de arbetar med respons på olika sätt, men de har inte medvetet arbetat förebyggande eller förberett sig för det i sina klasser. Den lärare som arbetar med det beskriver vikten av att ha tydliga mål med kamrat- och självbedömning samt förbereda eleverna väl. Lärarna beskriver precis som Black och William (1998) att metoden kan vara förödande om det inte finns tydliga mål och förberedelser med kamrat- och självbedömning. För att eleverna ska lära sig att skatta sina egna kunskaper anser en lärare att det är fördelaktigt att låta eleverna få fundera på hur de har bidragit till gruppen och vilket ansvar de har tagit för sitt eget lärande. En annan lärare hävdar att elever har svårt att skatta sina egna förmågor i de lägre åldrarna och använder därför inte en sådan metod.

### **5.1.5 Bedömning av konstnärliga uttryck**

Föreliggande studie pekar på att merparten av lärare är på ett eller annat sätt är motståndare till betyg och målstyrd undervisning. Olsson (2010) menar att musiklärares motvillighet till betyg och bedömning kan grundas i att det enkelt bedömningsbara i ett ämne ger ämnet legitimitet. Samtidigt verkar de lärare med längre yrkeserfarenhet ha hittat sina egna vägar och tolkningar till hur de använder styrdokumentet i sina bedömningar. Dessa lärare verkar ha skapat sin "egen läroplan". De lärare som har mindre yrkeserfarenhet beskriver på ett annat sätt att styrdokument, mål och kursplaner är viktiga i deras bedömningsarbete, även om de är motståndare till målstyrd undervisning eller betyg i musikämnet.

De lärare som beskriver behovet att anteckna bedömning av uppnådda kriterier i en direkt koppling med att det sker beskriver att tiden ofta inte finns och att det påverkar likvärdigheten. Bedömning i estetiska ämnen syftar till att beskriva det obeskrivliga innebär problematik då kunskaper och färdigheter ofta redovisas genom språkliga tester och prov inom skolvärlden, vilket kanske också bidrar till musiklärares motvilja till betygsättning (Olsson, 2010). Lärarna i studien är överens om att det med betyg finns en risk att undervisningen blir för målstyrd och att fokus på lärande försvinner, samtidigt som de resonerar för att i vissa fall kan vara fördelaktigt med betyg för att behålla kvalitét. Problemet menar de är att det är så mycket kunskap som inte går att bedöma i ramen för betygsriterierna. Det kan kopplas till Lindström, (2006) som menar att det behövs tydligare kriterier och uttalade kunskapskvaliteter för lärare. Flera lärare är instämmer med Ahlstrand (2014) som menar att lärare har svårt att beskriva vad ett musikaliskt uttryck innebär och hur det ska bedömas Ahlstrand menar också att det behövs utvecklas omdömen som kan hjälpa till att beskriva det obeskrivliga, som formuleras i direkt relation i gestaltning. Lindström (2006) redogör för att det behövs mer kunskap om vad elevernas kvalitativa kunskaper egentligen innebär. Lärarna ger uttryck för precis som Olsson (2010) att skolans fokus på bedömningsbara kunskaper kan riskera att leda till att andra förmågor eller aspekter som ligger vid sidan av den egentliga kunskapen betygsätts.



Lärarna resonerar i enighet med vad som står i bedömningsstödet att det krävs ett kontinuerligt arbete för att inte hamna i en ”kvantitativ” bedömning. Det är viktigt att behålla helhetssynen på musikskapande och musicerande som en konstnärlig uttrycksform. Det står att det är viktigt att inte bara bedöma kriterier och glömma att se till helheten, (Skolverket, 2011). Lärare hävdar att bedömningen mäter både ämneskunskaper och personliga egenskaper och att det är oundvikligt att väga in personliga egenskaper när en elev bedöms. Merparten av lärarna menar att personliga egenskaper framförallt märks av i ensemble och kör av de elever som syns och tar för sig i både positiv och negativ bemärkelse, det finns då en risk att missa bedöma de elever som inte “tar för sig” på lektionerna.

I musikämnet görs inga nationella prov, och det kan finnas en risk på grund av det att hamna i att istället beskriva enkla formuleringar kring beteenden och attityd som underlag för bedömning (Benzingers, 2012). Det verkar som att lärarna är överens om att de har svårigheter att kommunicera och bedöma det som inte går att sätta ord på. Därför kanske de inte väljer att lägga någon vikt vid det. Lärarna diskuterar i stället vikten av att uppmuntra engagemang och spelglädje hos eleverna i årskurs 4–6 och att det i de högre åldrarna blir mer relevant att kommunicera kunskaper som rytm, puls, klang med mera. Olsson, (2010) hävdar att lärare har svårigheter att försöka fånga konstens uttryck i språkliga översättningar och att det kan bli problematiskt för lärare, men det är inte en grund för att ta bort bedömningen av de estetiska ämnena i skolan. Olsson påstår att det krävs en medvetenhet kring bedömning av både lärandets process och dess resultat. Eftersom kunskaperna ska bedömas och mätas, finns det en risk att hamna i en *kvantitativ* bedömning.

## 5.2 Sammanfattade slutsatser

Jag har i föreliggande studie försökt lyfta fram vilka uppfattningar musiklärare har kring sitt bedömningsarbete. Det handlar särskilt om att bedöma processen och inte produkten av vad eleverna visar. Lärarna beskriver trots det att det krävs en medvetenhet kring både processen och produkten av elevers prestationer i bedömningsarbetet. Majoriteten menar att det är elevernas personliga egenskaper som främst bedöms i den praktiska undervisningen. Summativ bedömning används som exempelvis prov och uppspel där elevernas ämneskunskaper bedöms i större utsträckning. Lärarna beskriver att det är många faktorer som är avgörande för en likvärdig bedömning, exempelvis möjligheten att ha någon ämneskollega att bedöma med, vilket majoriteten av lärarna inte har. Kulturella och materiella redskap som lokaler, instrument och gruppstorlek är också av betydelse. Lärarna beskriver att det är av stor vikt att elever ges möjlighet att befinna sig i sin proximala utvecklingszon i arbetet med formativ bedömning som främst präglar musikundervisningen. Det konstnärliga uttrycket lägger inte lärarna någon vikt vid i bedömningen av elevers kunskaper, de beskriver istället vikten av att uppmuntra spelglädje och engagemang. En viktig slutsats är att samtliga musiklärare anser att styrdokumentet är *för* tolkningsbara. Ett övergripande bedömningsverktyg som de använder i större utsträckning är den egna magkänslan och det egna kunnandet, som bland annat används vid bedömning av ett ”ögonblickintryck”. Det är främst lärare med längre erfarenhet som tolkat styrdokumentet och skapat sin ”egen läroplan”. De lärare med mindre erfarenhet lutar sig mer på styrdokumentet och använder sig utav kulturella redskap i sitt arbete för att tolka och strukturera upp bedömningsarbetet, men är väl medvetna om de negativa effekterna som kan innebära att bedömningen av det holistiska intrycket kan försvinna.

## 5.3 Egna reflektioner

Mina egna tankar, åsikter och uppfattningar kring bedömning i musikämnet stämmer till en del överens med det som kommit fram under arbetets gång. Det kanske har en påverkan att

jag har fått lite erfarenhet i hur det är att bedöma elevers kunskaper i musik i årskurs 4–6. Det finns en del områden som jag har fått vidare perspektiv kring efter jag studerat litteratur och transkriberat intervjuerna. En övergripande aspekt jag noterat är att det har varit svårt att få lärarna att beskriva *hur* de arbetar med att bedöma sina elevers kunskaper eller estetiska uttryck i musik. Lärarna beskrev snarare deras övergripande inställning och tankar kring bedömning i musikämnet. Många lärare verkade ha svårigheter att tolka kunskapskrav och var motståndare till målstyrd undervisning och betyg i musikämnet. De var svårare att få lärarna att berätta om hur deras bedömningsarbete går till. En gemensam åsikt de hade var att styrdokumentet ska visa vilka delar som är obligatoriska i undervisningen, men att lärarna själva ska kunna bedöma elevernas kunskaper utifrån magkänsla och eget kunnande. En tanke jag haft under progressionen av arbetet har varit att det hade varit intressant att göra en bredare studie, intervjua fler musklärare samt gjort en observationsstudie.

## 5.4 Fortsatt forskning

Nedan följer frågeställningar som har dykt upp under arbetets gång och som skulle vara intressant att få veta mer om.

- I vilken utsträckning använder sig musklärare i årskurs 4–6 matriser i sitt bedömningsarbete, i så fall hur är dessa utformade?
- Vilken betydelse har musklärares olika utbildning, bakgrund och erfarenheter för elevers bedömning och betyg i årskurs 4–6?
- Hur bedömer musklärare de kunskaper som inte går att sätta ord på och är svåra att mäta?
- I vilken utsträckning har musklärare en större tillit till sin egen profession och magkänsla framför styrdokument?
- Hur påverkar kravet mätbarhet bedömningsarbetet för musklärare i årskurs 4–6 samt 7–9?

## 6 Referenser

- Benzinger, A. (2012). *Ett lätt mätt sätt: Fyra musiklärares syn på betyg och bedömning i musik, med anledning av införandet av betyg från årskurs 6.* (Examensarbete). Örebro: Musikhögskolan Örebro, Örebro universitet. Hämtad 2019-01-20 från <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:609623>
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde.* Stockholm: Volante AB.
- Black, P., & Dylan W. (1998) "Assessment and Classroom Learning." *Assessment in Education* hämtad 2019-01-20 från <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Stockholm: Liber.
- DeLuca, C. & Bolden, B. (2014). "Music Performance Assessment: Exploring Three Approaches for Quality Rubric Construction." *Music Educators Journal.* Hämtad 2019-01-20 från <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432114540336>
- Gipps, C. (1995). *Beyond testing. Towards a theory of educational assessment.* London & New York: The Falmer Press.
- Hansson-Stenhammar, M. L. (2015). *En avestetiserad skol-och lärandekultur.* Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Hämtad 2019-01-20 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38364/1/gupea\\_2077\\_38364\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38364/1/gupea_2077_38364_1.pdf)
- Harris, R. L., Brown, G. T. L. (2013) *Opportunities and obstacles to consider when using peer-and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation.* *Teacher and Teacher Education*, 36, 101–111. 10.1016/j.tate.2013.07.008
- Hattie, J. (2012) *Synligt lärande för lärare.* Natur & kultur.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning.* Gleerups.
- Leahy & Wiliam (2015) *Handbok i formativ bedömning. Strategier och praktiska tekniker.*
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics,* (Göteborg: Göteborgs Universitet 2008), 79-91.
- Korp, H. (2006) *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion,* Malmö: Malmö Högskola. Hämtad 2019-01-20 från <http://muep.mau.se/handle/2043/7717>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindström, L. (2002). *Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet i Skolverket. Att bedöma eller döma:* Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet,* Stockholm: Arbets- livsinstitutet.
- Olsson, B. (2010). *Bedömning i estetiska ämnen - mer än bra eller dålig konst eller musik. Forskning om undervisning och lärande nr 3, 2010.* Redaktör: Solweig Eklund.
- Påhlsson, F. (2011). *Likvärdigbedömning i musik: lägesbeskrivning av arbete med likvärdig bedömning av musikaliska kunskaper i grundskolans obligatoriska musikkurs.* (Licentiatuppsats). Stockholm: Kungliga musikhögskolan, Stockholms universitet. Hämtad 2019-01-20 från <http://kmh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:456023>
- Skolinspektionen (2011). *Sammanfattning av rapport. Musik i grundskolan. – Är du med på noterna rektorn? 2011:5.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011a). *Lgr11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Skolverket. Delarna skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplanerna förordningar som fastställs av regeringen. Kunskapskraven är myndighetsföreskrifter som fastställs av Skolverket.

- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). Hämtad 2019-01- 20 från <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/att-satta-betyg>
- Skolverket (2011d). *Bedömningsstöd i musik: Erfarenheter från forskning*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011e). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011f). Hämtad 2019-01- 20 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/formativ-bedomning-starker-larandet>
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan-teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning; (Grundbok för lärare)* (s. 139-196) Stockholm; Natur och kultur.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Akademisk avhandling. Borås: Högskolan i Borås. Hämtad 2019-01-20 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16892?locale=sv>
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (red): Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wesolowski, B., C. (2012). "Understanding and Developing Rubrics for Music Performance Assessment." *Music Educators Journal*, Mars: 36-42.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

# 7 Bilaga: 1

## Intervjuguide

### 1 Uppvärmningsfrågor

- 1.1 Namn
- 1.2 Ålder
- 1.3 Är du utbildad lärare, vilken utbildning har du gått?
- 1.4 Vad undervisar du i för ämne?
- 1.5 Yrkesamma år

### 2 Bedömning

#### Hur resonerar du kring begreppet bedömning?

- Vad är bedömning för dig?
- Anser du att bedömning endast mäter ämneskunskaper eller också elevers personliga egenskaper?
- Vilka redskap använder du för att bedöma elevers kunskaper i musik?
- Vilka är de bästa förutsättningarna för att nå en situation där optimal bedömning kan ske?
- Vilka underlag behöver du för att kunna bedöma en elev i musik?
- har du i så fall förutsättningar eller möjligheter att få in det underlaget?

### 3 Styrdokument

#### Vilken betydelse har kursplanen för din undervisning och din möjlighet att bedöma elever?

- Är det några begrepp som är problematiska att tolka?
- Kan du ge något exempel?

### 4 Formativ och summativ bedömning

#### Hur resonerar du kring formativ bedömning?

- Påverkar det din undervisning?
- Är det något du använder dig av i din undervisning i ämnet musik?
- Hur använder du det i så fall i ämnet musik?

#### Vad anser du om kamrat-och självbedömning som bedömningsmetod?

- Vad anser du utifrån en bedömningsaspekt att självbedömning, självvärderingar och kamratbedömning har påverkan för elevers lärande? Kan det också ha negativa? Positiva?
- Använder du dig av det i din undervisning i musik? Hur förbereder du eleverna för att dom ska kunna genomföra kamrat- och självbedömning?
- I så fall hur leder eller riktar du elevernas uppmärksamhet i formativ bedömning som kamrat- och självbedömning?

#### Hur resonerar du kring summativ bedömning i musik?

- Hur använder du kunskapskraven när du bedömer eleverna?

- Använder du Matriser?
- Hur resonerar du kring bedömningsödet? Är det något du använder?

## 5 Bedömning av det konstnärliga uttrycket

### Hur bedömer du det konstnärliga uttrycket hos elever?

- Finns det en rätt "standard" för ett "bra" musikaliskt eller konstnärligt uttryck?
- Är det möjligt att bedöma?
- Hur bedömer du det? Ska det påverka betyget? Ska det finnas med i bedömningskriterier i musik? Kriterier –inlevelsen
- Har du någon att bedöma tillsammans med?

## 6 Betyg

### Tror du elevernas lärande påverkas positivt eller negativt av betygsättning?

- Är det någonting mer som *du* vill tillägga? Informera om:
  - Sammanställning av intervjun till intervjupersonen? 2