

FG1300 Själständigt arbete (ämnesdidaktik) 15 hp

2018

Musiklärarexamen

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

Handledare: Mikael Persson

Examinator: David Thyrén

Daniel Göranson

”Jag tycker det är värdelöst”

En diskursanalytisk studie om hur musikgymnasiets
slagverkslärare ser på betygsättning

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka vilka diskurser som ligger till grund för betygssättning i trumset i musikgymnasiet. Forskningsfrågor var om lärarna bedömer olika, hur de motiverar sina bedömningar och hur de samtalar om bedömning. Två elever filmades och videoklippen skickades till trumlärare som arbetar på musikgymnasium. De fick dels ange bokstavsbedömning A, C eller E, dels motivera sin bedömning i frisvar. Efter detta samlades tre lärare i en fokusgrupp där de fick diskutera bedömning. Ett diskursanalytiskt perspektiv användes vid behandlingen av datan.

Resultatet pekar på att lärarna bedömer dessa klipp olika. Det ena klippet gav en jämn spridning av betygen A, C och E och det andra C och E. De diskurser som hittades i frisvaren på mailenkäten var en diskurs kring ”rätt och fel”-spelande, en diskurs om musikaliskt uttryck, en processinriktad diskurs och en diskurs som betonar helhetsbild. Dessa diskurser återkommer även i fokusgruppen, där det även framkommer att lärarna tycker att det är svårt att sätta rättvisa betyg. Det fanns inte något samband mellan vilka betyg lärarna satte på videoklippen och de diskurser de verkade inom när de motiverade sina betyg, däremot verkade de lärare som satt de högsta betygen arbeta på de skolor som är svårast att komma in på.

Nyckelord: Trumset, slagverk, bedömning, betyg, musikgymnasiet, diskursanalys

Innehållsförteckning

Introduktion	1
Syfte.....	4
Tidigare Forskning	4
Vad är musikalisk kvalité?.....	7
Vad är likvärdig bedömning?.....	8
Styrdokument.....	8
Vetenskapligt perspektiv	9
Metod	11
Förundersökning: Mailenkät.....	11
Urval av informanter	11
Enkätfrågor.....	12
Analys	13
Fokusgrupp	13
Resultat	14
Den första forskningsfrågan.....	14
Den andra forskningsfrågan: Fyra diskurser om bedömning	18
Diskursen om ”rätt eller fel” spelande	18
Två diskurser som tolkar var musikaliskt uttryck är	19
Den processinriktade diskursen.....	22
Helhetsdiskursen	23
Sammanfattning av diskurser som råder kring motivering av olika betyg.....	26
Den tredje forskningsfrågan.....	27
Teman i Fokusgruppen.....	28
Diskussion	30
Likvärdig bedömning i förhållande till de fyra diskurserna	30

Förslag till vidare forskning.....32

Referenser.....33

Introduktion

Sedan 1990-talet har antalet musikgymnasier ökat explosionsartat (Sjögren, 2009), och därmed antalet elever som på gymnasiet får lektioner inom sitt huvudinstrument. Här, till skillnad från undervisning som sker på musik- och kulturskolor, studieförbund, kyrkan, privat, etc. ska ett betyg sättas. Undervisningen har bedrivits av specialister på dessa huvudinstrument. I många av gymnasiets andra ämnen, framför allt i kärnämnen, finns det reglerat vad som ska läras ut, men inte i undervisning i huvudinstrument. Lektionerna har istället präglats av en mästare-lärling-tradition där läraren undervisar efter elevens förmåga och egna föreställningar om vad som är viktigt. Att betygsättningen, tankar kring betygsättning och vad läraren värdesätter därför ser olika ut är inte konstigt. Men hur tänker egentligen lärarna när de sätter betygen?

Det är lätt att uppfatta all bedömning som subjektiv. Vi människor ser oss omkring, hör och känner, och så fort vi gör det sker en tolkning av omvärlden utifrån våra erfarenheter och förutsättningar. Även när vi sätter betyg på klingande musik gör vi en tolkning av det vi hör med hjälp av våra erfarenheter. Hume anser att det finns objektiv smak, men att denna kan nås endast genom intersubjektivitet (Hume, 1757, 1910), det vill säga att subjektiva uppfattningar delas av ett kollektiv, som i det här fallet lärarkollektivet. När jag själv skulle sätta betyg för första gången, som vikarierande trumlärare på ett musikgymnasium, var jag intresserad av att veta hur man arbetat med denna fråga för att komma fram till någon slags intersubjektivitet. Till min förvåning fann jag att någon sådan knappast fanns, det handlade i väldigt hög grad om fullständigt individuella upplevelser som styrde betygssättning.

Det jag vill undersöka här är långt mer specifikt. Bland alla ämnen man kan ha subjektiva uppfattningar om som leder till en siffra eller en bokstav i ett betygsdokument är kanske musik ett av de mest bångstyriga. För de elever där det skulle vara spännande att bedöma nivån, det vill säga bland de elever som vill fortsätta med musik, spelar betyget inte så stor roll. En högstadiellev som vill gå musikgymnasiet har ingen större nytta av ett högt betyg i musik eftersom det ändå är inträdesprov eller sammanlagda slutbetyg som avgör. Likaså har studenten ingen nytta av höga musikbetyg vid ansökan till Musikhögskolan. För de å andra sidan som inte tänker syssla med musik på någon högre nivå är det fullkomligt meningslöst med ett bra betyg i musik, annat än för det goda självförtroendets skull. Att vara genomusel i musik säger inget alls om ens kunskaper som kärnfysiker.

Nu är det inte musikämnet som sådant jag tänkt genomlysas utan en speciell kurs på gymnasiet, Instrument och Sång 2 med inriktning trummor och

slagverk. Det är där jag har min betygsättande erfarenhet, det är med dessa utomordentligt vaga styrdokument jag brottats för att ge eleverna en så rättvis bedömning som möjligt. Ett antagande är att jag, och många andra lärare med mig, som undervisat i trumset och slagverk på gymnasienivå inte lyckats fullt ut med att ge eleverna en helt rättvisande bedömning. Jag tror visserligen att fullkomlig rättssäkerhet aldrig kan uppnås eftersom det fortfarande alltid kommer att ligga en subjektiv bedömning till grund, men jag tror ändå att en någorlunda rättvis bedömning skulle kunna uppnås med hjälp av intersubjektivitet, någon slags konsensus om hur vi ska betygsätta i detta ämne. Vad jag misstänker, och det är utgångspunkten för denna undersökning, är att inte ens detta finns här.

Våren 2013 arbetade jag på ett musikgymnasium och skulle sätta betyg för första gången. Min initiala känsla var att jag helst ville sätta högsta betyg på alla elever. Vad finns det för poäng med att få ett dåligt betyg? På vilket sätt skulle det kunna leda till något gott? Efter att ha konfererat med ett antal kolleger förstod jag att det kunde jag förstås inte göra. Istället satte jag mig in i styrdokument (inte mycket hjälp där) och framförallt samarbetade jag med kolleger för att hitta vad jag tyckte var en bra nivå. Problemet med styrdokumentet är att de är så vagt formulerade att de kan betyda vad som helst. Kanske är det bra, för i annat fall hade man blivit tvungen att komma överens om en kanon för musikundervisning, vilket jag tänker är det enda sättet att kunna ha precisa formuleringar om exakt vad som ska kunnas på olika betygsnivåer. Styrdokumentet är så vaga att exakt samma elevprestation kan lika gärna leda till ett A som ett E. Ett exempel på denna vaghet är att Skolverket skriver ”Eleven uppvisar en **något utvecklad** spel- eller sångteknik” (Skolverket 2016A) som kriterium för ett E och ”Eleven uppvisar en väl **utvecklad** spel- eller sångteknik” (Skolverket 2016A) för ett A.

Något mer tänkte jag säga om konformitet och likriktning inom musikundervisningen. Jag tänker mig att det enda sättet att få till en rättvis summativ bedömning (rättvisa betyg) över landet är att helt enkelt lära ut exakt samma saker. Gärna på samma sätt. Ericsson (2006) finner att det bland högstadiel elever finns en diskurs som hävdar att det finns en sådan musikalisk kanon inom musikpedagogiken, men att det mot denna diskurs även finns en mer pluralistisk sådan. En annan metod för att få rättvisa betyg skulle vara nationella prov i musik. Fredrik Pahlsson (2011, s. 106) skriver att mindre än 20 procent av Sveriges musiklejare ville ha nationella prov i musik år 2003, medan mindre än 20 procent var *emot* någon form av nationell samordning år 2011 och att detta tyder på att musiklejare är beredda att gå mot konformitet numera samt att detta svar går helt i linje med utvecklingen i svensk skola som helhet. Som jag ser det har vi där en utmärkt sammanfattning av ett av de stora problemen med betyg: För att kunna bedöma likvärdigt måste vi likrikta undervisningen, det vore djupt orättvist om det undervisades på olika sätt men bedömdes på samma! Då

kommer nya problem; vem ska bestämma vilken repertoar som ska läras ut, vem bestämmer en svensk musikkanon? Försvinner inte en mängd kreativa idéer som lärare har individuellt? Men framför allt, bör verkligen en rättvis bedömning vara det som påverkar vad och hur saker ska läras ut? Dessutom, för att ta ett extremt exempel, säg att vi har en högstadielklass där samtliga är fantastiskt begåvade på var sitt ovanligt instrument. I den konforma undervisning och bedömning som skulle leda till rättvisa betyg kan man inte ta hänsyn till detta, (alla måste läras samma sak, på samma sätt) för hur ska det gå att jämföra en nyckelharpist, en oudspelare och en congero på ett rättvist sätt?

Åter till vårterminen 2013 och musikgymnasiet. Jag gjorde mitt yppersta och satte betyg som jag uppfattade som så rättvisa som möjligt. Sedan, på höstterminen, fick jag ett nytt betygsättande uppdrag. Ett annat gymnasium hade startat en musiklinje ”för att ta hand om elever som annars inte skulle gått gymnasiet”. Inga intagningskrav. Eftersom deras musiklinje skulle drivas av endast två musklärare var de tvungna att anlita Kulturskolan för att få till undervisning i de instrument som dessa båda lärare inte behärskade, och där kom jag in i bilden som trumlärare. Exakt samma kurs som den jag undervisat i den förra skolan. Samma styrdokument. Problemet var att när kursen var klar var eleven jag hade inte uppe på en sådan nivå att den ens skulle komma in på den första skolan. Och här hade jag givit elever på den förra skolan E (som de kanske fått kämpa för), hur skulle då denne elev kunna få ett E?

Några av eleverna var i stort sett på nybörjarnivå, och av pedagogiska hänsyn var jag förstas tvungen att fånga upp dem där de var. Därmed kan man verkligen inte säga att det fanns någon som helst likriktning av undervisningen mellan dessa två gymnasier, trots att det var samma kurs och samma lärare. Som jag ser det gick det därför inte heller att få till någon likvärdig bedömning eftersom det helt enkelt är väldigt svårt att bedöma två helt olika saker likadant. Jag ringde upp rektorn för musiklinjen i den nya skolan, som från start själv ville sätta betyg på den kurs jag skulle undervisa i. Jag förklarade att jag tyckte att det var rimligare att jag gjorde det och bad om ett möte. På mötet framgick att rektorn, och även de andra båda musklärarna till viss mån, hade åsikten att kursen var en nybörjarkurs, att inga förkunskaper krävdes, och att det därför skulle vara väldigt lätt att få ett E. Om rektorn hade fått sätta betyget hade det troligtvis blivit högre.

Min gissning är att det förhåller sig så här på dessa ”småkurser” runt om i landet. En elev som fått ett C i slutbetyg på ett musikgymnasium är troligtvis inte på nivå för att komma in på ett annat, ens efter gymnasiet. Om det är så olika på olika skolor, vad är dessa betyg då bra för? Dessutom, alla relevanta vidareutbildningar inom musik (folkhögskolor, högskolor) struntar blankt i vad eleven har för betyg, där är det bara inträdesprov som gäller. Betyget i trummor i gymnasiet blir alltså mer relevant för eleven om eleven ska syssla med något annat än just trummor efter gymnasiet. Därför blev jag

intresserad av hur det går till när lärarna sätter dessa betyg. Bedömer de på samma sätt eller är ser det olika ut? Hur tänker de kring bedömningen och likvärdigheten?

Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på mer om hur slagverklärare tänker när de ger betyg, vilka diskurser som råder och om det finns någon slags konsensus kring betygsättning i kursen Sång och Instrument 2 med inriktning trummor och slagverk på musikgymnasiet. Därför vill jag ta reda på om de bedömer på samma sätt. Jag vill också undersöka hur de motiverar sina bedömningar och hur de samtalar kring rättvisa betyg. Mina forskningsfrågor är därför:

- Bedömer musklärare i kursen Instrument & sång 2 med inriktning trumset på samma sätt?
- Hur motiverar lärarna sina bedömningar?
- Hur samtalar lärarna kring rättvisa betyg?

Tidigare Forskning

Betygens funktion är bland annat att fungera som urval till högre utbildningar. Skolverket skriver att

När det gäller betyg, så kan man möjligen ha olika syften med dessa också, men anledningen till att vi har betyg är i grunden för att avgöra vem som ska få tillträde till eftertraktade utbildningsplatser eller anställningar, det vill säga ett urvalssyfte. Betyg, så som vi känner dem idag, inrättades med detta syfte 1949, just för att öka rättvisan vid urval, då från folkskola till realskola. (Skolverket 2016C).

Betygen ska alltså sälla elever för att få in de bästa på vidare utbildningar. Däremot verkar forskningen inte tillskriva betygen någon pedagogisk funktion:

Betyg fungerar inte särskilt effektivt som en hjälp i lärandet, menar många forskare, medan metoder som syftar till att hjälpa eleverna i lärandet inte enkelt låter sig summeras till ett slutbetyg. Kritikerna anser att man nu för tiden gärna vill legitimera betygen genom att tillskriva dem en pedagogisk funktion, men att det inte finns några belegg för att betyg skulle kunna ha en sådan funktion. (Skolverket 2016C)

Frågan är då hur urvalet skulle ske till högre utbildningar om vi inte har betyg? Antagningsprov som är anpassade till utbildningen i fråga kanske, men även dessa har brister. Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015, s. 58) skriver, och hänvisar till en stor mängd studier, att det ställs extra höga krav på likvärdigheten i betygssystemet när det används som urval till nästa

nivå i utbildningssystemet och att det nuvarande betygssystemet inte uppfyller detta krav. De skriver vidare att det är ”väl belagt att betyg är bättre än tester på att förutsäga skolframgång” (Lundahl et al., 2015, s. 58).

Tidigare forskning om bedömning i musik visar att det finns stora skillnader i både hur elever bedöms och vad som bedöms. Den visar också att summativ bedömning, som betyg är exempel på, påverkar negativt. Alli Klapp (2014) sammanfattar forskningsläget vad gäller det i en punktlista där hon exempelvis skriver ”Summativa bedömningar påverkar elevers lärande och prestationer mer negativt än formativa bedömningar” (s.33) och ”Summativa bedömningar gör att elever får ett mer ytligt och prestationsinriktat förhållningssätt till lärande” (s.29).

Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz (2015) skriver: ”I stort sett alla författare till studierna i denna grupp visar resultat där den summativa bedömningspraktiken ledde till sämre lärande, sämre motivation för lärande och prestationer medan formativ bedömning ledde till positiva resultat” (ibid. s. 25) och vidare att ”I Larissa Mickwitz (2011) licentiatavhandling beskriver lärare i fokusgruppsintervjuer hur den betygsättande aspekten av arbetet konkurrerar med deras pedagogiska arbete med elevers lärande.” (ibid. s.44).

I en undersökning som gäller bedömning i musik i grundskolan i årskurs 9 framkommer att skillnaderna i vad som krävs för att få godkänt i musik är mycket stora (Rajala & Lingström, 2010). I undersökningen framkommer att en skola kräver att eleverna kan spela sex ackord, en annan tre. I en skola behöver man kunna sjunga i stämmor, i de andra endast unisont. I några krävs mikrofonteknik, i andra inte. I någon skola krävs att man kan spela efter tabulatur. I hälften av skolorna behövde man kunna spela trummor och bas, i andra hälften inte (ibid, s. 25). En av lärarna som intervjuas säger att hen inte ger underkänt i musik, vilket alltså är liktydigt med att det inte finns några krav alls för E-nivå.

I en annan undersökning får musklärare frågan om det finns något särskilt mål de lägger extra stor vikt vid och även där framkommer att det är stora skillnader. En lärare anser det extra viktigt att ta eget ansvar, en annan att eleverna upplever musiken som något positivt och en tredje att de prövat många olika instrument (Andersson & Kleberg, 2008 s.27). Denna undersökning kommer också fram till att musik är ett ämne där tolkningar och kunskapssyn ser mycket olika ut från skola till skola.

Har då detta förändrats med införandet av det nya betygssystemet? Inte enligt de lärare som är intervjuade i Annika Benzingers (2012) uppsats. Där framkommer att ”alla lärarna anser att kunskapskraven ändå lämnar mycket

öppet för läraren att tolka själv vad gäller innebörden av de värdeord som används för att visa progressionen som krävs för att nå de olika betygsstegen.” (Benzinger, 2012, s.18).

I Fredrik Pålssons (2011) licentiatuppsats om likvärdig bedömning i musik framkommer att musklärare i stor utsträckning går på ”magkänsla” när de sätter betyg, antingen som en första grov indikator på betyget eller i slutet av betygssättningen (Pålsson, 2011, s. 87). När det gäller likvärdigheten delar Pålsson in den i tre kategorier, på lokal, kommunal och nationell nivå. På den lokala nivån verkar många musklärare tänka att det finns en likvärdighet helt enkelt eftersom de är den enda muskläraren på skolan. På kommunal nivå blir det svårare. Där lyfts visserligen fram att en del samarbeten finns som främjar likvärdighet, men många lärare verkar tycka att deras förutsättningar när det gäller lektionstid, gruppstorlek, musikal och material skiljer sig så markant åt att likvärdig bedömning är svårt. Även problematik med att alla musklärare inte anpassar sig till gemensamma förhållningssätt framkommer. Den tredje nivån, den nationella, verkar också vara problematisk. Lärarna sätter sin tilltro till styrdokument från Skolverket men anser att kursplan och läroplan är luddiga och helt upp till varje lärare att avgöra (Pålsson, 2011, s.95).

Riksrevisionen undersökte 2004 likvärdigheten i grundskolan och kom fram till följande:

Brister i betygens likvärdighet har konsekvenser för betygen som styr- och uppföljningsinstrument, och för den enskilde elevens rättssäkerhet. Bristande likvärdighet i betygssättningen reser också frågor om utbildningens likvärdighet. Kommer den professionella samverkan inom och mellan skolor, som betygssystemet förutsätter, inte till stånd finns betydande risker att varken utbildning eller betygssättning blir likvärdig.

Flera undersökningar har pekat på betydande brister i betygens likvärdighet (se bilagan). Utifrån den egna granskningen och tidigare undersökningsresultat är Riksrevisionens bedömning att problemet med bristande likvärdighet i betygssättningen till väsentliga delar kvarstår. (Riksrevisionen, 2004, s.7)

Det verkar alltså inte bedömas på samma sätt i grundskolan. 2011 undersökte Riksrevisionen likvärdigheten igen och kom fram till:

Betygssättningen sker fortfarande inte på ett likvärdigt sätt. Problemet med bristande likvärdighet i betygssättningen har varit känt under lång tid och omfattande insatser har vidtagits för att åtgärda problemet, hittills utan uppenbara framgångar. Bland annat har de författningar som styr hur betyg sätts ändrats för att ge ökade förutsättningar för en likvärdig betygssättning. Riksrevisionens granskning tyder på att de metoder som Skolverket hittills har använt för att styra mot en mer likvärdig betygssättning genom olika typer av stöd inte har fått ett tillräckligt

genomslag bland de betygssättande lärarna. Någon bred utvärdering av orsakerna till att betygssättningen fortfarande inte är likvärdig har heller inte gjorts. (Riksrevisionen, 2011, s.10)

Fortfarande bedöms det inte på samma sätt i grundskolan.

I Skolverkets ”Bedömningsstöd i musik. Erfarenheter från forskningen” (2012) beskrivs en engelsk studie gjord av Pilsbury & Alston 1996 där elva rutinerade musklärare fått bedöma elevkompositioner. Även denna studie visar att lärare bedömer olika, och att rättvis bedömning är svår att nå. ”Trots det noggranna förarbetet visade det sig att lärarnas bedömningar skiljde sig avsevärt” (Skolverket, 2012).

Vad är musikalisk kvalitet?

För att kunna göra denna bedömning måste läraren dels ha en uppfattning om vilken nivå av musicerande som motsvarar vilket betygssteg, men också ha en uppfattning om vad musikalisk kvalitet är i allmänhet. Zandén (2010, s.59) skriver att vad som uppfattats som musikalisk kvalitet förändras över tid. Till exempel var tydlig genretillhörighet ett kvalitetstecken under 1700-talet medan att det under 1800-talet var viktigt att vara unik i sitt framförande. Under 1900-talet har autenticitet blivit ett viktigt kvalitetskriterium, både inom den modernistiska konstmusiken och inom populärmusiken. I nutidens pluralistiska musikliv existerar många olika uppfattningar om vad musikalisk kvalitet är samtidigt.

Detta kan man t.ex. jämföra med ett av kunskapskraven för kursen Instrument eller sång 2: (för betyget A): ”I sitt musicerande, efter noter och på gehör, uppvisar eleven ett **gott** konstnärligt **och personligt** uttryck och följer **med säkerhet** genrespecifika krav utifrån musikens historiska och kulturella sammanhang.” (Skolverket, 2016, fetstilen är originalets).

Här verkar det viktigt med både det unika, det som Zandén (2010) skriver var viktigt på 1800-talet, och tydlig genretillhörighet, som Zandén (2010) skriver var viktigt på 1700-talet. Om det musikaliska uttrycket, som är det som ska bedömas, är något personligt, att det är viktigt att vara unik i sitt uttryck, kanske även bedömningen blir personlig och därmed svår att göra likvärdig.

Vad är likvärdig bedömning?

Skolverket (2016) ställer sig frågan ”Räcker det till exempel att lärare sätter likartade betyg eller måste det även finnas en likvärdighet vad gäller de kunskaper som ligger till grund för betyget?” För att nå det senare föreslår Skolverket nationella prov som lösning. De skriver även att de nationella proven bör rättas centralt, eller att olika skolor rättar varandras prov för att uppnå likvärdig bedömning. Detta sker inte idag, proven rättas lokalt, och i kursen jag undersöker finns inte några nationella prov.

Tomas Englund och Ann Quennerstedt (2008) skriver att likvärdighetsbegreppet har förskjutits i betydelse från 1960-talet och fram till idag. Medan det på 60- och 70-talen hade en ganska omfattande betydelse som hade att göra med jämlikhet, enhetlighet, fostran till gemensam referensram och kompensation så förskjuts betydelsen till att i slutet av 80-talet och under 90-talet gå mot att ha att göra med valfrihet, föräldrarätt, profilering etc. Under slutet av 90-talet och under 00-talet kopplas det mer till måluppnående och betygsättning.

Så vad menar då jag när jag skriver att jag vill undersöka om lärare sätter likvärdiga betyg. Vad jag menar är helt enkelt om samma prestation hos en elev leder till samma betyg hos olika lärare. Jag använder alltså ett smalt likvärdighetsbegrepp, som koncentrerar sig på utfallet. Jag undersöker olikheter i hur lärare sätter betyg, eller åtminstone olikheter i hur de värderar ett utklipp ur en musikalisk aktivitet, samt hur de resonerar kring detta.

Styrdokument

Vad har vi musiklärare då att hålla oss i när vi ska sätta betyg i kursen Instrument eller sång 2, med inriktning trummor? Det centrala innehållet i kursen är:

- Fördjupad instrumental spelteknik, alternativt sångteknik.
- Spel eller sång efter noter och på gehör.
- Musikalitet, konstnärlighet och personligt uttryck.
- Repertoar för det egna instrumentet.
- Musikalisk tolkning, stil och form.

- Musikalisk instudering.
- Konserter och andra former av publikframträdanden, scennärvaro.
- Musikalisk kommunikation. (Skolverket, 2016A)

Detta är alltså det vi ska undervisa i. När det gäller hur vi ska bedöma får vi följande instruktioner vad gäller betyget E.

Eleven tar ansvar för att studera in och framföra musikverk av **mindre** omfattning med tillfredsställande resultat. I sitt musicerande, efter noter och på gehör, uppvisar eleven ett **visst** konstnärligt uttryck och följer **med viss säkerhet** genrespecifika krav utifrån musikens historiska och kulturella sammanhang. Dessutom gör eleven **enkla** musikaliska tolkningar utifrån genre och praxis. Eleven uppvisar en **något utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den **delvis** till olika musikaliska uttryck.

Eleven spelar eller sjunger en **begränsad** grundläggande repertoar med tillfredsställande musikaliskt resultat. Eleven tar ansvar för instudering av musik, prövar **någon** strategi för musikalisk instudering och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande.

Eleven redogör **översiktligt** för instrumentets konstruktion och funktion, alternativt för röstfysiologi och röstvård.

Eleven kommunicerar med och anpassar sitt musikaliska uttryck med tillfredsställande resultat till publik vid konsertframförande och anpassar sitt musikaliska uttryck till publik och medmusiker med **viss** lyhörddhet. (Skolverket, 2016A)

Kriterierna för betygen C och A är snarlikt formulerade. I min undersökning har jag valt att fokusera på ”Eleven uppvisar en **något utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den **delvis** till olika musikaliska uttryck”. För C är motsvarande text ”Eleven uppvisar en **utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den till olika musikaliska uttryck” och för A ”Eleven uppvisar en **väl utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den **väl** till olika musikaliska uttryck” (Skolverket 2016A).

Vetenskapligt perspektiv

Ett vetenskapligt perspektiv är en utgångspunkt från vilken man studerar det som ska studeras, eller ett par ”glasögon” man tittar genom. Olika vetenskapliga perspektiv erbjuder olika sätt att se på världen, och på kunskap. Det vetenskapliga perspektiv jag valt för denna studie är diskursanalys. Diskursanalys kan inte användas på något meningsfullt sätt utanför socialkonstruktionismen. Socialkonstruktionismen säger att det inte finns en objektiv verklighet och att alla konstruerar verkligheten och därmed

ser den på olika sätt. Det finns ingen slutgiltig sanning. Allt är beroende av sitt sammanhang (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Människor förstår helt enkelt världen på olika vis beroende av deras förutsättningar och livssituation. Kunskap blir då också skiftande utifrån kontext (Jansson, 2016). Diskursanalys är en vetenskaplig metod som fokuserar på språket. Du når kunskap om hur världen kan betraktas, dvs. om olika diskurser, som i sin tur antas få effekter för hur vi handlar. Utövandet av diskurs är en social praktik som formar den sociala världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Olika diskurser kan se på samma ord på olika sätt. Ett exempel som jag hört som student, men tyvärr inte kan hitta källan till är: Några träd har fallit över en motorväg. Det finns fyra inblandade grupper. Bilförarna för vilka träden är ett hinder, naturälskarna för vilka träden är något vackert naturligt, firman som ska frakta bort träden för vilka träden är ett betalt arbetsprojekt samt skogsägaren för vilken träden är kapital. Här är ett exempel på där fyra diskurser kommer i konflikt med varandra. Det är samma sammanhang, samma plats, men fyra olika läsningar av verkligheten och därmed också fyra olika sätt att se på verkligheten.

Inom diskursanalys finns ett antal perspektiv. Exempel på sådana är Kritisk Diskursanalys som har som ambition att förklara hur samhällsliga orättvisor legitimeras och reproduceras genom olika diskursiva praktiker. Ett annat är Diskursteori, som söker efter noder (kärnan, det viktigaste) i diskurserna. Ett tredje är diskurspsykologi som på en gång inriktar sig på interaktioner mellan individer och granskar psykologiska uttryck (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Jag har i denna undersökning mestadels använt mig av diskursteorin.

Diskursteorin är utvecklad av de båda politiska teoretikerna Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I mitt analyserande kommer jag att använda mig av följande begrepp: diskurs, nodalpunkt och flytande signifikant. Begreppet diskurs kommer att definieras som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Varje diskurs bygger på ett eller flera begrepp från vilka de andra begreppen får sin mening. Dessa kallas nodalpunkter. En flytande signifikant är ett begrepp som är extra öppet för olika innehåll, begrepp som används i helt olika betydelser inom olika diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Metod

Jag vill ta reda på om musklärare i kursen "Instrument eller sång 2" sätter betyg likvärdigt eller inte, men för att avgränsa detta nöjer jag mig med att undersöka hur de i en hypotetisk situation bedömer videoklipp. Min förhoppning är att detta, i kombination med deras motiveringar och allmänna tankar kring betygsättning ska säga något om hur de bedömer i verkligheten. Min metod för denna undersökning är tvådelad. Den första delen är en förundersökning som fungerar som en utgångspunkt för diskussion, där jag per mail ber trumklärare att bedöma videoklipp av elever. I den andra delen samlar jag undervisande lärare för att i fokusgrupp diskutera betygsättning och resultatet av förstudien.

Den första delen av min undersökning svarar dels till min första forskningsfråga, om lärare bedömer olika, dels får jag i frisvaren svar på min andra forskningsfråga, hur de motiverar sina bedömningar. Dessutom får jag underlag till den andra delen av undersökningen, fokusgruppen, som svarar mestadels på de två sista forskningsfrågorna, hur de motiverar sina bedömningar och hur de samtalar om rättvisa betyg.

Förundersökning: Mailenkät

Urval av informanter

Inför den första delen av undersökningen, mailenkäten, videofilmades två elever när de framförde något som ska bedömas. Dessa valdes ut eftersom de var i samma ålder som elever i kursen som undersöks. Den ene går i musikgymnasium, den andre inte. De båda erbjöds, i egenskap av att vara över 15 år, själva skriva under ett samtyckesbrev där det utförligt beskrevs hur filmerna skulle användas. För etiska avväganden konsulterade jag Vetenskapsrådets skrift *God Forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011). Jag filmade c:a tio klipp per elev för att kunna välja ut de klipp jag tyckte var bäst.

Sedan valdes två klipp ut (ett från varje elev) och skickades till 34 lärare som undervisar i kursen "Musik eller sång 2" med inriktning trumset över hela Sverige. Att jag valde just två klipp var därför att jag tänkte att om det var många klipp skulle det gå att relatera dem till varandra och jag ville att lärarna snarare skulle relatera till sina egna elever, eller helst bara till betygskriterierna. Att det ändå blev två klipp och inte ett berodde på att jag ändå var intresserad av hur de bedömde två olika elever som spelade olika

saker på olika nivå. De klipp som valdes ut från mängden gjorde det med tanke på att jag dels ville att de skulle vara olika, viktigt var också att nivån inte skulle vara alltför hög. Det kan ju tänkas att ett klipp skulle bedömas olika av olika lärare men ändå anses av alla vara på tillräckligt hög nivå för ett A. Inte heller skulle nivån vara så låg att alla lärare självfallet skulle ge ett F, men detta ansåg jag inte vara en lika stor risk. Det ena klippet visade ett stycke för trumset spelat efter noter. Noterna bifogades i mailet till lärarna. Det andra klippet visade en välkänd låt spelad på gehör till originalinspelningen.

För att få med så många lärare som möjligt valdes dessa ut genom att ta reda på vilka som undervisade i trumset på de gymnasier som listades på <http://www.gymnasieguiden.se>. Där listades 42 skolor över Sverige som har det Estetiska programmet med inriktning musik. På vissa av dessa finns flera trumlärare, på andra jobbar en trumlärare på flera skolor. Efter att ha kontaktat administrativ personal på de flesta skolor för att få mailadresser till dessa lärare (vissa hade dem listade redan på hemsidan), och efter att vissa mailadresser visat sig vara ur bruk, hade jag en lista med 34 namn på trumlärare. Dessa skickade jag de två videorna på filmade moment. Efter tre påminnelser gav jag upp försöken att nå fler och stod med fjorton återvändande svar, varav åtta var med både bokstavsbedömning och frisvar, tre var med bara frisvar och tre utan svar alls (de svarade bara att de inte hade tid att svara). Jag ansåg att detta var tillräckligt med material eftersom mitt syfte inte var att ta reda på hur lärare bedömde just dessa klipp, eller komma fram till något slags medelvärde för hur de bedömdes, utan bara att se om lärarna bedömde på olika sätt eller inte, och eftersom dessa fjorton svar var olika, både i vilka bokstavsbedömningar som angavs och i hur de resonerade, skulle det inte ha spelat någon roll om jag fick lika många till svar, som sinsemellan var mycket mer lika varandra, helheten hade ändå visat på olikhet.

Enkätfrågor

Lärarna ombads i mailet att bedöma prestationen på klippet utifrån kriterierna i Skolverkets kunskapskrav (Skolverket, 2016A) för kursen, mer specifikt om klippet kunde sägas vara (E) ”Eleven uppvisar en **något utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den **delvis** till olika musikaliska uttryck” eller (C) ”Eleven uppvisar en **utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den till olika musikaliska uttryck” eller (A) ”Eleven uppvisar en **väl utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den **väl** till olika musikaliska uttryck” (Skolverket, 2016A). Dessutom bad jag dem motivera sitt val och förklara hur de tänkte kring bedömningen.

Analys

När jag fått svaren ställde jag först upp de som svarat med ett bokstavsbedömning i en tabell. Därefter samlade jag ihop alla frisvar i ett dokument för att kunna jämföra och analysera. Jag spaltade först upp de frisvar jag fått i olika kategorier. De som bedömt det första exemplet som E, de som bedömt det som C, etc. En egen kategori blev de som givit ett omdöme om videoklippen men inte ett bokstavsbedömning, ytterligare en de som inte ville bedöma alls och förklarade varför. Efter denna sammanställning försökte jag hitta gemensamma drag hos de olika kategorierna, och sedan om uttalandena verkade inom olika diskurser. Efter att ha hittat ett antal diskurser som flera av uttalandena verkar inom omstrukturerade jag materialet efter diskurserna istället. Jag försökte särskilt att hitta nodalpunkter för diskurserna, samt leta och se om jag kunde hitta några flytande signifikanter.

Min första forskningsfråga handlar om ifall dessa trumlärare bedömer på samma sätt. Det de har att bedöma i min undersökning är två videoklipp där elever framför musikaliskt material som är relevant för den kurs lärarna undervisar i, den kurs jag vill undersöka. Om detta säger något om hur de bedömer i en riktig situation med egna elever som de träffar över tid och i verkligheten låter jag vara osagt, men förundersökningen visar i alla fall hur de bedömer, i det här fallet videoklipp av elever.

De diskurser jag fann i frisvaren från mailenkäten använde jag för att svara på min andra forskningsfråga, hur de motiverar sina bedömningar, men även till min tredje forskningsfråga, hur de samtalar om rättvisa betyg, dvs. vilka diskurser finns som behandlar rättvisa betyg. Diskurserna analyserades med hjälp av begreppen nodalpunkt och flytande signifikant.

Fokusgrupp

Bland lärarna i förundersökningen valdes sedan ett fåtal ut till en fokusgrupp. Där fick de, med utgångspunkt dels i att få se fler klipp av elevprestationer, dels i av att ta del av resultatet av förundersökningen, diskutera rättssäkerhet vid bedömning och hur de tänkt när de satte respektive betyg. Urvalet till fokusgruppen gick till så att mailförfrågan gick ut till samtliga lärare i förundersökningen som arbetar i Stockholmsområdet. Tre hade möjlighet att tacka ja och därför består fokusgruppen av tre lärare. Fokusgruppens diskussion spelades in och transkriberades sedan.

Fokusgrupper är en intervjuform där ett mindre antal människor möts för att diskutera ett ämne på uppmaning från en forskare (Wibeck, 2010). Fördelen med metoden är att forskaren kan upptäcka aspekter av ämnet som inte kunnat förutses (ibid.). Diskursanalys görs också bäst på mer ”naturligt förekommande material” och det blir på så sätt mer naturligt om konflikterna diskuteras mellan lärare. Avsikten är att fokusgruppens medlemmar i första hand ska diskutera sinsemellan och därmed styrs inte samtals innehåll av intervjuaren. Jag har använt mig av en så ostrukturerad fokusgrupp som möjligt, dvs. jag har försökt att blanda mig i samtalet minimalt. Istället har jag bara haft funktionen att återinföra samtalet till ämnet när det börjat behandla saker alltför långt ifrån, samt att väcka upp det genom införandet av nya saker att diskutera om det skulle gå i stå.

Jag och de tre lärarna som tackat ja till att medverka i fokusgruppen träffades den 12/12 -16 på en av lärarnas skola. Från början var meningen att vi skulle träffas på mer neutral mark, men av praktiska skäl gick inte det att genomföra. Fokusgruppens medlemmar informerades om att samtalet spelades in och att det de sa skulle komma att användas till denna uppsats. För att behålla anonymiteten kommer jag inte att avslöja mer om dem än att de alla tre arbetar som slagverkslärare på musikgymnasium som har den kurs (Instrument och Sång 2) som jag undersöker. I resultatdelen kommer jag att benämna dom som de namn de fått i sina mailsvar, dvs. ”Lärare 5”, ”Lärare 7” och ”Lärare 8”.

Fokusgruppens transkription analyserade jag sedan med hjälp av begreppen diskurs, nodalpunkt och flytande signifikant. Jag började med att hitta vanligt förekommande ord och hur de användes, för att sedan gå vidare till att se om jag kunde hitta uttalanden som stämde överens med diskurserna jag hittat i frisvaren från mailenkäten.

Resultat

Resultatet av studien har jag strukturerat dels kring forskningsfrågorna, dels kring de diskurser jag hittat vid betygssättning.

Den första forskningsfrågan

Svaret på den första forskningsfrågan är att lärarna bedömer olika. Det finns stora skillnader inte bara i vilka bokstavsbedyg de anser att videoklippen i förundersökningen motsvarar, utan också i hur de resonerar kring betygen och hur de motiverar sina bedömningar. Det de bedömer i min undersökning

är enskilda prestationer presenterade som videoklipp, detta är vad jag undersökt. Om detta också säger något om hur de bedömer i en verklig situation låter jag läsaren avgöra.

När det gäller vilka bokstavsbedömningar som lärarna gav videoklippen, så gav de första åtta återvändande mailsvaren som angav bokstavsbedömning inte bara en indikation om hur olika lärarna bedömer utan innehöll också ett väldigt intressant mönster. Tre av dem svarade likadant, nämligen att båda exempelvideorna motsvarade E. Ytterligare tre svarade också likadant, men att Video 1 motsvarade C och Video 2 ett A. De sista två svarade att video 1 var E och video 2 var C. Det är svårt att dra några slutsatser utifrån ett sådant litet underlag, men man kan kanske ana åtminstone två olika diskurser vad gäller nivå. Vad som helt klart kan sägas är att det verkar som att lärare bedömer olika! Man kan visserligen med lätthet hävda att denna bedömningssituation skiljer sig markant från den vanliga. Det är stor skillnad på att se ett klipp på en skärm och att se och höra i verkligheten. I en verklig situation har man förstås tillgång till otroligt mycket mer material, lär känna elevens sätt att spela och känner till förhandsinformation som hur länge har eleven övat just det här stycket, är det här en genre som eleven är förtrogen med eller inte, etc. Samtidigt kan man hävda att det är just sådana här små ögonblick av bedömning som ligger till grund för en helhetsbedömning, och om dessa bedöms så olika, hur skulle då helheten kunna bli bedömd likvärdigt?

I tabellen nedan tas bara de lärare som givit ett bokstavsbedömning med, frisvaren redovisas senare. I tabellen redovisas svaren i den ordning jag fick in dem. De lärare som inte givit något bokstavsbedömning, men ändå svarat, benämner jag lärare 9 till 14)

	Betyg exempel 1	Betyg exempel 2
Lärare 1	C	A
Lärare 2	E	E
Lärare 3	E	E
Lärare 4	E	E
Lärare 5	C	A
Lärare 6	C	A
Lärare 7	E	C
Lärare 8	E	C

Än mer intressant blir resultatet av förundersökningen när jag ser till vilka lärare som givit de högsta betygen. Tvärt emot vad man kanske skulle kunna tro jobbar alla de tre som givit C respektive A på skolor som har hög status, är svåra att komma in på, elitskolor. Ingen av de andra skolorna tillhör enligt min mening den kategorin. För att underbygga detta konsulterade jag gymnasium.se och fann där medianvärde för att bli antagen på de olika skolorna. På de skolor där lärarna givit C respektive A var medianmeritvärdet för att komma in 2017 över 900. På de skolor vars lärare angivit E respektive E varierade medianmeritvärdet mellan under 250 och under 600. Därmed kan konstateras att det åtminstone är svårare att komma in på de förstnämnda skolorna. Materialet är kanhända alldeles för litet för att dra några slutsatser från annat än att det ofrånkomligt är så att lärare sätter olika betyg på samma prestation. I fokusgruppen framkommer att de tre lärarna där också snarare trodde att skolor som var svårare att komma in på skulle vara snålare med betygen. På frågan ”Tror ni att man bedömer annorlunda på skolor där det är väldigt svårt att komma in?” säger lärare 5 ”Ja, man ställer ju högre krav, är snålare med betygen.”

Jag ville också ta reda på om det fanns något annat gemensamt för de lärare som givit de högsta respektive de lägsta betygen. Här närmar jag mig den andra forskningsfrågan, hur de motiverar sina betyg, men väljer att ändå ha med det under den första forskningsfrågans rubrik eftersom det berör olikheter i bedömning. Jag undersökte frisvaren men kunde inte se att det rådde någon gemensam diskurs bland dessa tre lärare som satt de högsta betygen. En av dessa tre lärare (Lärare 5) ger mestadels positiva kommentarer till båda videor, t.ex. ”Tekniken är ju rätt utvecklad, rörelserna ser fina och avslappnade ut” om exempel 1 och ”mer utvecklad känsla för genre och även där finns det inte mycket att klaga på när det gäller timing och teknik” om exempel 2. En annan (Lärare 1) anser det svårt att bedöma men ger ändå C respektive A: ” Jag tycker att de stycken som du valde är bra för att se tekniken men lite svårt för att bedöma musikalitet eftersom det saknas olika dynamik, dragning i tempo osv.”. Den tredje läraren som givit C respektive A (Lärare 6) verkar snarare tänka att det inte krävs så mycket för ett C eftersom dennes kommentarer till exempel 1 (som fick ett C) är: ”Helt ok spel, lite stiltigt, överspelat på hi-hat. Lite omusikaliskt.”. Däremot är kommentaren till exempel 2 (som fick ett A): ”Bra flyt, fint anslag”. Som det verkar delar de inte någon särskild diskurs angående betygsättning, åtminstone inte någon som framkommer i frisvaren, men ger ändå samma betyg.

Sedan undersökte jag om det kunde finnas något gemensamt drag hos motiven för de tre lärare som tyckte att båda exempelvideorna motsvarade ett E. Återigen fann jag tre väldigt olika svar. Lärare 2 skriver mycket positivt om båda videor men anger bristande accenter och dynamik som anledning till att inte ge ett högre betyg i exempel 1 och outvecklad teknik för exempel 2. Lärare 4 tycker däremot att båda klipp visar en utvecklad

teknik, men inte musikaliskt uttryck. lärare 3 tycker att det är svårt att bedöma och skulle önska mer material, och ger även exempel på material som är lättare att bedöma, men anger ändå E för båda klipp med hänvisning till att eleverna behöver jobba på teknik och koordination. Alla tre talar visserligen om teknik, men två tycker att den är bristfällig och en tycker den är utvecklad. Även här verkar tre sinsemellan olika resonemang ha resulterat i samma bokstavsbedömning.

I frisvaren, både från de som svarat med en bokstav och de som inte gjort det, framgår tydligt att flera tycker att det är svårt att bedöma utifrån en video av flera anledningar. Två säger att de tar hänsyn till hur länge eleven spelat när de sätter betyg (lärare 1 och en av de lärare som inte lämnat något bokstavsbedömning, lärare 12). En av lärarna som inte givit något bokstavsbedömning säger att det är svårt eftersom man inte riktigt ser hela armarna på filmen. Flera säger att de tar hänsyn till hur länge eleven spelat just det stycket när den bedöms.

När svaren från mailenkäten var inkomna bjöd jag in till fokusgrupp. Jag bjöd in tio lärare i Stockholmsområdet och till slut tackade tre ja. Fokusgruppen ägde rum den 12/12 -16 och varade i 70 minuter. Jag spelade in samtalet och transkriberade det sedan. Min första forskningsfråga anser jag besvarad i mailenkäten. Musikhögskolan sätter i kursen Instrument & sång 2 med inriktning trumset med största sannolikhet inte likvärdiga betyg. Detta förutsätter förstås att man anser att betygsättning sker genom sammanvägning av många delar (varav min förundersökning bara undersöker en del av), samt att man anser att det finns något samband mellan att bedöma ett videoklipp och den bedömning och betygsättning som sker ”på riktigt”. Men att hävda att lärare egentligen bedömer likadant (i betydelsen att samma prestation leder till samma betyg), men att bedömningen blir så olika som den blir i min mailenkät enbart för att det är ett videoklipp, eller att man inte känner eleven, eller att man bara ser ett moment av många, känns väl magstarkt. Hur som helst lyder forskningsfrågan så här:

- Bedömer musikhögskolan i kursen Instrument & sång 2 med inriktning trumset på samma sätt?

Svaret på denna fråga är nej, de bedömer inte på samma sätt.

Det jag nu letar efter i min transkriberade fokusgrupp samt i frisvaren från förundersökningen är de två resterande frågorna, hur de motiverar sina bedömningar och hur samtalar de kring rättvisa betyg.

Den andra forskningsfrågan: Fyra diskurser om bedömning

Vad gäller den andra forskningsfrågan, hur de motiverar sina bedömningar, letar jag efter diskurser kring bedömning i frisvaren och i fokusgruppen. Fokusgruppens lärare benämner jag "Lärare 5", "Lärare 7" och "Lärare 8". De fyra mest framträdande diskurser jag funnit är:

- **Diskursen om "rätt eller fel"-spelade**
- **Diskurser som tolkar vad som är musikaliskt uttryck**
- **Den processinriktade diskursen**
- **Diskursen som betonar helhetsbild**

Jag kommer först att behandla dem var och en för sig, för att sedan diskutera hur de förhåller sig till varandra och till forskning om likvärdig bedömning.

Diskursen om "rätt eller fel" spelade

Denna diskurs pekar mot att ett högt betyg är beroende av att spela "rätt", dvs. som det står i noterna i första exemplet och så som originalet spelas i andra exemplet. Nodalpunkter är orden "rätt" och "fel", där andra tecken får sin mening genom dessa. Kärnan i diskursen är att det finns ett rätt och fel sätt att spela, och att detta påverkar bedömningen. Som argument för att sätta ett E på det första exemplet skriver lärare 7:

Svårt att bortse från att resultatet skiljer sig från noten på flera ställen och att pulsen förändras i andra halvan av stycket. Teknisk nivå ganska basal, spel med stängda händer (fingrarna rör sig inte), accenterna görs med lite olika rörelsehöjd i höger respektive vänster hand. Mest enkelslag, när dubbelslag spelas i vänster hand påverkas timing något (Lärare 7)

Flera av uttalandena här pekar mot att det finns ett rätt och fel. Resultatet skiljer sig från noterna, rätt finns i noterna, fel i spelandet. Fel är att pulsen förändras, rätt hade varit en stadig puls. Stängda händer är fel, öppna rätt. Även lärare 2 verkar inom denna diskurs och ger ett E i första exemplet:

Eleven är duktig på att läsa enklare notbilder men har problem med accenter och dynamik. Det märks på denna korta video att eleven har ett väldigt bra spel men som behöver förfinas. (Lärare 2)

Att eleven är duktig på att läsa enklare notbilder måste tolkas som att eleven är duktig på att utföra stycket rätt efter noterna. Som argument för ett C i exempel 1 skriver lärare 5:

Tekniken är ju rätt utvecklad, rörelserna ser fina och avslappnade ut. Det saknas dock lite uttryck även om stycket spelas rätt utifrån notbilden som jag uppfattade det. Tittade inte i noterna samtidigt som jag tittade på videon. Men som sagt, lite mer gestaltning/frasering hade man kanske kunnat önska sig även om det inte direkt framgår av notbilden. (Lärare 5)

Även här råder diskursen ”rätt eller fel”, samt finns tolkning av vad musikaliskt uttryck är. Bedömningen blir dock mindre trovärdig av konstaterandet att läraren inte tittade i noterna samtidigt, speciellt eftersom argumentet för att betyget skulle vara E istället mycket handlade om att eleven inte spelar som det står i noterna.

Ett annat exempel på diskursen är när Lärare 5 argumenterar för ett A i exempel 2. Intressant är också att även hur det ser ut kan vara rätt eller fel, i det här fallet verkar det vara att se avslappnad ut som är rätt.

Det andra exemplet visar en mer utvecklad känsla för genre och även där finns det inte mycket att klaga på när det gäller timing och teknik. Ser avslappnad ut så jag skulle sätta ett A i det fallet. (Lärare 5)

Även Lärare 3 anser att även hur det ser ut har betydelse för bedömningen och skriver ”svårt med ex. 2 då jag inte såg så mycket av armarna”.

Diskursen ”rätt och fel”-spelade kan jämföras med den tidigare forskningen, t.ex. att det verkar råda oenighet kring *hur* mycket rätt och *hur* lite fel som krävs för ett visst betyg. Från min förundersökning kan man se att det mått av rätt och fel som spelas i exempelvideo 1 kan leda till både A och E vid bedömningen. Detta kan jämföras med Rajala & Lingström (2010) som också konstaterade att olika krav ställdes av olika lärare, där för att nå betyget godkänd i musik i nionde klass. Det problematiska med rätt och fel är att även om alla vore överens om vad som är rätt och fel spelade, så finns ingen skala där det går att översätta exakt hur mycket rätt det krävs för att exempelvis få ett A.

Två diskurser som tolkar var musikaliskt uttryck är

Diskurser om tolkning av vad musikaliskt uttryck är återanknyter till avsnittet om vad musikalisk kvalitet är. Zandén (2010) skriver att det finns det flera olika parametrar att ta hänsyn till: att spela inom en genre, att ha

personligt uttryck och autenticitet bland annat. Lärare 8 beskriver musikaliskt uttryck som något som ”läggs på” (eller i det här fallet borde ha lagts på, men inte gjorde det). Lärare 4 skriver om musikalisk tolkning som något eleven gör när ”eleven klipper repriserna samt lägger till en takt”, dvs. något som går emot ”rätt och fel”-spelande. Det finns också två olika diskurser som går emot varandra där den ena premierar reproduktion och den andra anser det som något negativt. Musikaliskt uttryck verkar vara en flytande signifikant som lätt skiftar innehåll beroende på vilken av dessa diskurser uttrycket förekommer inom.

Som argument för ett E i första exemplet skriver lärare 4:

Jag tycker det uppvisar en utvecklad spelteknik, men jag tycker inte den visar att eleven anpassar tekniken till olika musikaliska uttryck (vilket blir svårt eftersom det finns för lite info om eleven). För mig känns det mer som notläsning och teknik. Kanske lite tolkning eftersom eleven klipper repriserna samt lägger till en takt. (Lärare 4)

Här verkar musikaliskt uttryck vara något som ligger utanför det eleven gör, och det är svårt att se om eleven anpassar sig till *olika* musikaliska uttryck eftersom videon bara innehåller ett musikaliskt uttryck.

Lärare 8, som också argumenterar för E i första exemplet, pratar om ”naturligt” uttryck och musikalitet, som något närmast medfött. Det ger också märkliga konsekvenser vid betygsättning. Intressant också att mognadsgraden hos eleven skulle kunna påverka bedömningen, detta är något som återkommer på flera ställen. T.ex. att bedömningen blir annorlunda beroende på hur länge eleven spelat.

Ok handleder. Något stel överkropps-position. Ger mig signaler om elever "utför" stycket, rabblar upp det utan att lägga in något musikaliskt uttryck. Känns som en elev som har tagit trumlektioner länge, inte övat så mkt och saknar lite av det naturliga uttrycket och musikalitet. Kan isf absolut vara en mognads- och inställningsfråga.

+ Har nog en hyggligt bred repertoar av tekniska mönster inövade. Byter med lätthet mellan sextondelar och åttondels-trioler

- Ganska ojämna sextondelar

Har rätt vinglig teknik, hörs tydligt på ojämna accenter.

Saknar en naturlig, inre timing. Hörs framförallt på de kapade pauserna

Lite svårbedömt då stycket saknar något större musikaliskt sammanhang.
(Lärare 8)

Lärare 6 tycker däremot att exemplet motsvarar ett C och skriver:

Helt ok spel, lite styltigt, överspelat på hi-hat. Lite omusikaliskt. (Lärare 6)

Som argument för ett E i det andra exemplet skriver lärare 4:

Jag tycker samma sak om detta klipp. För mig visar det teknik men inte musikaliskt uttryck. Jag ser det som en reproduktion av ett musikaliskt material. (Lärare 4)

Här är en tolkning av musikaliskt uttryck som något som inte kan visas i exemplet. Mycket intressant är också användandet av reproduktion som negativt begrepp, här råder en diskurs som premierar egen tolkning framför reproduktion. Värt att återknyta till vad Zandén (2010) skrev om att det under 1800-talet var viktigt att vara unik i sitt framträdande, och att det även verkar vara något Skolverket tagit fasta på i formuleringen ”konstnärligt **och personligt** uttryck” (Skolverket, 2016A). Detta står i kontrast till diskursen om ”rätt eller fel”-spelande, där reproduktion av musikaliskt material är något positivt, snarare den tolkning som enligt Zandén rådde under 1700-talet, vikten av att spela genremässigt korrekt. Därmed kan man säga att ”reproduktion” är en flytande signifikant som inom diskursen ”rätt eller fel”-spelande är något eftersträvansvärt, men i en av de diskurser som behandlar musikaliskt uttryck något negativt.

Lärare 2, som också tycker att exempel 2 motsvarar ett E, ger exempel på när reproduktion är något positivt:

Eleven har plankat låten bra och placerar de få tillfällen dynamik är applicerbart på Trash Metal på rätt ställen. Tänker då mest på att eleven öppnar upp HiHaten på refrängerna. I övrigt är det en del som måste jobbas med tekniskt, att slagen inte sitter där dom ska må så vara, men artikulationen är inte riktigt där ännu. (Lärare 2)

Uppgiften utesluter i viss mån parametern dynamik. Uppgifter att bedöma tillskrivs på så sätt stort värde för att kunna skapa likvärdig bedömning enligt denna diskurs.

Om vi återgår till det exemplet som nämndes under rätt-eller-fel-diskursen, där lärare 5 argumenterar för A i exempel två, så innehåller detta citat också något som är intressant vad gäller reproduktion och musikaliskt uttryck:

Det andra exemplet visar en mer utvecklad känsla för genre och även där finns det inte mycket att klaga på när det gäller timing och teknik. Ser avslappnat ut så jag skulle sätta ett A i det fallet. (Lärare 5)

Uppenbarligen är genretydighet en kvalitet som spelar roll här, en av de parametrar Zandén (2010) nämner.

Flera lärare nämner att det är svårt att se om eleven, med Skolverkets ord ”anpassar den [tekniken] till olika musikaliska uttryck”, då det inte finns flera olika musikaliska uttryck i klippet de ska bedöma. Mer om detta under helhetsdiskursens rubrik.

Den processinriktade diskursen

Nodalpunkt i den processinriktade diskursen är ordet process. Den processinriktade diskursen måste ses i ljuset av att den formativa bedömning som läraren utför såklart är processinriktad även om den summativa inte bör vara det. Som jag ser det är också Gy 2011 mindre processinriktad än Lpf - 94 och det kan hända att den processinriktade diskursen lever kvar därifrån, något Lärare 8 också säger i fokusgruppen, ”nånstans ligger det faktiskt kvar ett tänk som fanns innan det här senaste betygssystemet tycker jag”. Men som Annika Benzingers (2012) skriver har det att lärare måste göra personliga bedömningar och tolkningar av värdeord inte förändrats med Gy 2011.

Den processinriktade diskursen finns i två varianter, en som tänker sig processen som elevens hela inlärningskurva från nybörjare till avancerad, där hur många år eleven spelat, elevens ålder och hur mycket tid den lagt ner sammanlagt på sitt instrument spelar roll för bedömningen. Enkelt uttryckt innebär detta åskådningssätt att en nybörjare får ett högre betyg än en elev som spelat länge för samma prestation. Den andra varianten ser en kortare process, inlärningskurvan för just det stycke som spelas. Ju kortare tid eleven haft på sig att lära in stycket desto högre värderas prestationen. Som exempel på den förstnämnda skriver Lärare 1 som argument för ett C i det första exemplet:

Jag brukar ta hänsyn till åldret/årskurs/antal år de har spelat när jag bedöma eleverna. Jag tycker att de stycken som du valde är bra för att se tekniken men lite svårt för att bedöma musikalitet eftersom det saknas olika dynamik, dragning i tempo osv. Utgående ifrån att eleverna har ungefär samma ålder skulle jag bedöma exempel 1 med C (Lärare 1)

Lärare 12, som också anser att processinformationen är så viktig att det inte går att ange ett bokstavsbedömning, ger tydligt uttryck för båda varianterna:

Så här tycker jag: det är svårt att betygsätta dina exempel när jag inte vet något om förutsättningarna.

Hur länge har eleven spelat?

Hur länge har han övat på låtarna?

Osv. (Lärare 12)

Lärare 8 anser att exempel 2 motsvarar C men ger också exempel på processdiskursen:

Allt beror på var i processen eleven befinner sig. Är det en läxa från förra veckan, som man typ bara gått igenom på lektion innan, eller är det en låt man jobbat med under 2 månader och detta är slutresultatet.

Kanske har spelandet ganska naturligt men inte tagit trumlektioner så länge.

+ Hyggligt bra teknik. Slagen ser någorlunda lika ut. Tex stängt slag på virveln.

Spel med mjuka ekonomiska rörelser.

- Kanske lite lojt spel i det musikaliska sammanhanget, men det kan vara kopplat till miljön i form av undervisningsrum samt ganska låg styrka på bakgrundsmusiken.

Fuskar lite genom att inte spela alla de dämpade cymbalslagen. (Lärare 8)

Här har vi samma diskurs igen, ”allt beror på var i processen eleven befinner sig”, det innebär en slags formativ betygssdiskurs som värdesätter progression snarare än slutprodukt. Lärare 8 säger också i fokusgruppen att ”om det låter så här efter en vecka så, dom fick det här i läxa för en vecka sen, man kanske inte har hunnit öva direkt, så spelar man upp den och det låter så här då, eller låter det så här efter en månads träning? Eller efter en och en halv månad. Då måste man nästan bestämma det när man ska sätta ett betyg.” (Lärare 8). Lärare 5 fyller i att ”då har man ju en helhet, då ser man ju progressionen i förhållande till tidsaxeln och sen hur de utvecklas musikaliskt.” (Lärare 5)

Helhetsdiskursen

Diskursen som behandlar helhet är absolut mest framträdande bland de lärare som valt att inte sätta ett bokstavsbedömning på videoklippen, men den är

även en diskurs som genomsyrar mycket av det som skrivs och sägs i både frisvar och fokusgrupp. Nodalpunkt är ”helhet”, men helhet blir också en flytande signifikant då begreppet fylls med olika innehåll. Ibland är det en musikalisk helhet som åsyftas, det vill säga en helhet av elevens spelande i olika genrer, olika situationer etc. Ibland är det en tidsmässig helhet, ibland något annat icke definierat.

Lärarna som inte valt att sätta bokstavsbedömning argumenterar för att det behövs mer av ett helhetsintryck av eleven för att kunna göra en rättvis bedömning, och att det behövs mer information. Dock anger de inte vilken sorts information som efterfrågas. Det verkar inte heller råda enighet om ifall bedömning består i många delar som läggs ihop till en helhet (och där det saknas delar), eller om helheten måste komma först. Helhetsbilden kan man jämföra det med att Pahlsson (2011) i sin licentiatuppsats kom fram till att lärare ofta går på ”magkänsla” när de bedömer, detta indikerar också att det inte går att lägga samman flera mindre bedömningar till en helhet, utan att lärarna i stor utsträckning, inom denna diskurs, måste ha helhetsbilden först.

Som omdöme till exempel 1 skriver lärare 13:

Eleven har brister i form (notläsning?) och i rytmiskt förhållande till puls. (Vilket snarare rör kunskapskraven om tolkning, musikalitet/interpretation och övning)

Det jag hänvisar till krav på *teknik* här är att accenterna inte är tillräckligt tydliga eller jämna för ett högre omdöme. Förutom det är slagtekniken bra, så det är svårt att förhålla sig till utan att veta mer om eleven. (Lärare 13)

Här skymtar diskursen att det behövs en helhetsbild av eleven för att kunna bedöma, dvs. betygsättning sker inte genom att lägga ihop flera mindre bedömningar. Lärare 5 skriver:

Sedan är det väldigt svårt att sätta ett betyg på ett lösryckt exempel då betyg oftast sätts på en hel kurs där det givetvis kan skifta rejält på nivå mellan olika moment.

Inget av dom här momenten ger något större utrymme eller möjlighet att visa upp några direkta musikantiska sidor som lyhörddhet eller förmåga att anpassa sig dynamiskt. (Lärare 5)

Återigen anas en diskurs om att det behövs en helhetsbild, dock verkar det som att den består av många små bedömningar.

...det är omöjligt att sätta ett rättvisande omdöme på något där det hänvisas till "olika musikaliska uttryck" utan att ha ett större underlag än dessa två filmer. (Lärare 13)

Musikaliskt uttryck kan inte betraktas i detaljer - en helhetsbild behövs.

Det är problematiskt för mig att betygsätta efter det lilla jag ser av eleven.

Jag kan inte avgöra om triolerna hänger efter i Tåga på eller om det är en medveten tempoändring. Noten säger inget om dynamik eller tempo. I Tåga på används inte kicken. (Lärare 11)

Återigen, en helhetsbild behövs.

Jag misstänker att ifall det här hade varit min elev som spelat på den här nivån hade betygsättningen varit lättare då jag också träffat eleven vid lektioner och kunnat göra en samlad bedömning.

Ett tydligare exempel hade förslagsvis varit låtar med mer dynamiska förändringar, eller gärna samspel med andra. Frågan blir ändå då om summativ bedömning är tillräckligt för betygssättning i kursen?

Min undervisning bygger på både formativ och summativ bedömning och det här är nog en situation där jag vill ha mer underlag för att göra en god bedömning. (Lärare 11)

Även detta pekar mot att det behövs kontext och helhet, att det behövs mer underlag, men visar inte på vilket sorts underlag som behövs. Är det mängd, elevens bakgrund, variation av uppgifter, samspel med andra eller alltihop?

I fokusgruppen framkommer helhetsdiskursen tydligt. Lärare 5 säger att ”Det är svårt med lösryckta exempel. Här har vi en kursplan som löper på tre år, och så gör man ju intagning, och så försöker man hålla en viss nivå sådär, då är det ju mycket lättare, eftersom alla gör samma, vi har en grundkurs och sen en överkurs.” Här verkar både process- och helhetsdiskursen, men helhetsdiskursen verkar vara den starkare av dem. Intressant är också att Lärare 5 nämner att det är lättare när alla gör samma, vilket återknyter till det jag nämnde i inledningen om en musikalisk kanon. Lärare 7 ger också uttryck för helhetsdiskursen i fokusgruppen:

Jag önskade att i alla fall få se tre exempel av samma elev. Om man där och då skulle göra en bedömning liksom av någon slags nivå, så är det svårt att se till exempel om eleven kan använda sin teknik och anpassa den inför olika situationer, det kan man inte se i ett stycke utan kanske snarare i tre stycken eller låtar där man verkligen kan se om det anpassar sig, jag tycker.. ja nu bröt jag in lite här, men jag tycker apropå helhet så tycker jag... jag är helt med, det är svårt att bedöma en elevs färdighet i ett moment, om inte det momentet är väldigt omfattande förstås, stort. (Lärare 7)

Här återkommer att det inte går att avgöra om tekniken anpassas till musikaliska uttryck om det bara finns ett musikaliskt uttryck, det måste finnas flera, eller ett omfattande och stort moment för att bedöma.

Sammanfattning av diskurser som råder kring motivering av olika betyg

Sammanfattningsvis kan man säga att det råder fyra huvuddiskurser i motiveringen av olika betyg:

- Diskurs om ”rätt eller fel”-spelade
- Diskurs som tolkar vad som är musikaliskt uttryck
- Processinriktad diskurs
- Diskurs som betonar helhetsbild

Dessutom talas det om, vid enstaka tillfällen, två saker till. ”Som man frågar får man svar”, uppgiften tillskrivs stort värde i frågan om vad man kan avgöra. I det här fallet handlade det om parametern dynamik som läraren inte tyckte det fanns så mycket av i exempel 2, dvs. det *skulle* inte, om man spelade genren rätt, finnas så mycket dynamik, och därför gick det inte att avgöra elevens kompetens inom det området. Det andra är betydelsen av hur det ser ut när eleven spelar.

Svaret på den andra forskningsfrågan dvs.

- Hur motiverar lärarna sina bedömningar?
Eller uttryckt med diskursanalysens begrepp:
- Vilka diskurser råder vid motiveringen av bedömningen?

blir alltså att det framkommer fyra huvuddiskurser: ”rätt och fel”-spelade, diskurser om musikaliskt uttryck, processinriktad diskurs och en diskurs som betonar helhetsbild.

Vid jämförandet av dessa diskurser med de bokstavsbedyg som lärarna gav under den första forskningsfrågans rubrik kan konstateras att det inte heller finns något samband mellan dessa diskurser och bokstavsbedygen. Både ”rätt- och fel”-diskursen och diskurserna om musikaliskt uttryck finns representerade på både A-, C- och E-nivå, medan både process- och helhetsdiskursen snarare behandlar hur ett betyg sätts eller inte kan sättas. Flera av diskurserna är också många gånger närvarande i ett och samma uttalande.

Den tredje forskningsfrågan

För att få fram svaret på den tredje forskningsfrågan, hur samtalar de kring rättvisa betyg, har jag analyserat innehållet i transkriptionen från fokusgruppen. Jag har sedan jämfört det med de fyra diskurser jag fick fram i föregående stycke. Ibland hämtar jag även citat från förundersökningens mailsvar där jag finner det relevant. Till att börja med letade jag i fokusgruppens transkription efter vanligt förekommande ord och hittade att ordet ”svårt” förekom 29 gånger under samtalet. När jag vidare dök ner i på vilket sätt ordet användes framkom att det ofta användes för att beskriva betygssättning: ”Svårt att se en helhet” (Lärare 8), ”...det är svårt att bedöma en elevs färdighet i ett moment, om inte det momentet är väldigt omfattande förstås, stort.” (Lärare 7) ”Det är svårt med lösryckta exempel” (Lärare 5). Här återkommer Helhetsdiskursen. Bedömning sker inte i små delar som läggs till en helhet, man måste ha helheten först för att kunna bedöma. På frågan om ”det är så det går till i vardagen, man har eleven massor av gånger och får massor av tillfällen till bedömning, och dom sammantaget blir bedömningen?” svarar Lärare 7: ”Ja, det är det bästa sättet.” men i strax därpå framkommer att ingen av de tre lärarna i fokusgruppen gör dessa små bedömningar uttalat, utan att det ändå är helheten som avgör:

Lärare 7: Det skulle kunna vara så att alla de där tillfällena... nu jobbar han på a-nivå, nu jobbar han på... men riktigt så jobbar inte jag, att man sitter hela tiden och stegar det. men det är ju hela tiden möten, att möta eleven i konsertsammanhang där den sitter och spelar... men sitter ni och tänker bokstäver så att säga? Tänker ni nivåer ofta och så där?

Lärare 5: Nej

Lärare 7: Det gör inte jag heller.

Lärare 8: Nej, och jag säger också till eleven att ... nu är det en ny grej och det får gå som det går, det spelar ingen roll hur det låter, det handlar bara om resultatet, vad som händer sen, dit vi ska nå, nu är det en process.

Lärare 7: ett musikaliskt resultat

Lärare 8: Ja precis, och nu är det en process man är inne i, man ska försöka få, bara lära sig grejorna, man kan inte sitta och bedöma där och då, det handlar om vad som har hänt på vägen och vad det landar i, och vad det flyter ut i för andra...

Här återkommer även processdiskursen, men denna gång verkar det ändå handla mer om slutresultatet.

Det framkommer att fokusgruppen anser det svårt att sätta rättvisa betyg skolor emellan: ”ja, det är ju jättesvårt” (Lärare 7, om att sätta rättvisa betyg skolor emellan) På frågan ”Tycker ni att det ska vara lika svårt att få ett visst

betyg på alla skolor som har ju den här kursen, eller kan det få vara olika?” svarade en av lärarna: ”Det måste nog vara olika, eftersom nivåerna är ju olika när man tar in dom. Men man har ju samma tid, det är ju tre år bara. Annars måste man ju på något vis göra intagningen likriktad också. Det är ju... det är ju svårt.” (Lärare 5). Här återkommer resonemanget från inledningen, att likvärdig bedömning är beroende av likriktning av undervisningen och eleverna. Från frisvaren i förundersökningen kan jag också hitta: ”sen beror det ju även på var läraren lägger ribban för ett högre betyg. det kan ju skilja sig från lärare till lärare, skola till skola m.m.. tyvärr är det ju så.” (Lärare 3)

Ett annat citat från sökning efter ordet ”svårt” är: ”...det blir så att en skola som det generellt är svårare att komma in på att det är svårare att få ett A där. Även om man kanske inte har den strävan, det är svårt att förhindra att det blir så.” (Lärare 7). En möjlig tolkning av detta citat är att nivån eleven måste vara på för att få ett A är högre på skolor där det är svårare att komma in (dvs. egentligen borde det vara lättare för eleven att nå ett A, eftersom den redan vid starten är på en högre nivå än elever på andra skolor). Det som är intressant med detta citat är att det visar på en uppfattning som går tvärt emot resultatet på mailenkäten. Mailenkäten antydde att lärare på skolor där det är svårt att komma in snarare sätter högre betyg, det vill säga att nivån för att nå ett A skulle vara lägre där.

Teman i Fokusgruppen

Därefter strukturerade jag upp fokusgruppens samtal i olika teman. Återkommande ofta var temat kring processen, där det dels pratades om att det spelar roll för betygsättningen var i processen man befinner sig, dvs. om eleven just fått uppgiften eller om det är något den tränat på länge. Här återkommer processdiskursen. Detta kontrasteras mot att det är slutresultatet som räknas, vilket på något sätt säger emot det första påståendet. Därmed använder sig fokusgruppen av ”rätt och fel”-diskursen. Nästa stora tema är helhetstemat där det dels talades om att se en helhet vad gäller eleven, dels en helhet tidsmässigt, en helhet genremässigt och att få en ”känsla” för elevens nivå, något som också stöds av Fredrik Pahlssons (2011) forskning som kommer fram till att många musklärare går på ”magkänsla”. Återigen är helhetsdiskursen närvarande.

Andra teman som återkommer är materialtemat, betydelsen av vilket material som lärs ut för att bedömningen ska bli rätt, att det blir lättare att bedöma om materialet som används innehåller samma moment. Det behöver inte vara exakt samma, tycker lärarna i fokusgruppen, men det underlättar. Vidare uppkom temat om hur man förhåller sig till andra skolor. Där trodde de tre lärarna på förhand att skolor som är svåra att komma in på också var

snålare med betygen, men blev presenterade med förundersökningens resultat som pekar på motsatsen.

Ytterligare några teman återkom:

- Kursrelaterade frågor (t.ex. används kursen Instrument 1 till biinstrument på vissa skolor, medan andra använder den till huvudinstrument, något som förstås påverkar betygssättning).
- ”Byta mössa”: att möta eleven där den är kontra att bedöma alla efter samma mall.
- Att sätta betyg ensam eller tillsammans.
- Att höra elever spela i andra sammanhang.
- Elevens förmåga att vara självgående.
- Diskussion om att det kan vara väldigt stor kvalitetskillnad inom ett betygsspann och efterfrågan av exempel på vad en viss betygsnivå är.
- Puls - är det bra att mycket i betygskriterierna handlar om puls?

I det sistnämnda temat kom lärarna fram till att de tyckte att det var bra.

Sammanfattningsvis verkar gruppen lärare vara eniga om att det är svårt att sätta likvärdiga betyg: ”När man läser dom här grejerna [betygskriterierna] så är det otroligt otydligt, vad är vad? Allt handlar ju om hur man ser det i relation till de elever man ser dagligdags. Till exempel ’något utvecklad’, ’utvecklad’ och ’väl utvecklad’, jag tycker det är värdelöst.” (Lärare 8) Det är härifrån jag hämtat titeln till min uppsats ”Jag tycker det är värdelöst” eftersom jag tycker det sammanfattar bra vad lärarna verkar anse om betygssättning (i betydelsen att det är hopplöst, svårt eller dåligt), men också om man tolkar Lärare 8 bokstavligt, att orden ”utvecklad”, ”väl utvecklad” etc. faktiskt inte innehåller något värde, någon skala som går att jämföra med den faktiska prestationen. Detta kan jämföras med den tidigare forskningen som både anser att det inte finns någon likvärdighet i betygssättningen (Riksrevisionen, 2011, s.10) och att betyg inte har någon positiv pedagogisk funktion (Skolverket 2016C). Tydligt blev också att de fyra diskurserna som framkom när lärarna skulle motivera sina betyg återkom när de diskuterade rättvisa betyg.

Så som svar på min tredje forskningsfråga, hur lärare samtalar om rättvisa betyg är att de fyra diskurser som jag hittade vid lärarnas motiveringar av betygen återkommer. De använder sig till exempel av helhetsdiskursen och säger att det behövs en helhet för att kunna göra bedömning. Sedan framkommer att de tror att det är olika svårt att få ett betyg på olika skolor och att det är svårt att sätta betyg i allmänhet.

Diskussion

Vad min undersökning ville undersöka var om lärare sätter likadana betyg på videoklipp av elever som framför något, min hypotes var att de inte skulle göra det, och det gjorde de inte heller. Sedan får var och en själv avgöra om detta betyder att det är troligt att de heller inte sätter likadana betyg i en riktig bedömningssituation. Vidare undersöktes vilka diskurser som rådde vid motiveringen av dessa betyg. Där framkom fyra huvuddiskurser. En som behandlar att det krävs en helhetssyn för bedömning, diskurser som tolkar vad musikaliskt uttryck är, en som inriktar sig på progression och en som gäller rätt och fel spelande. Slutligen undersökte jag hur lärare samtalar om rättvisa betyg och kom fram till att de diskurser som fanns i lärarnas motiveringar återkom som teman, men även andra teman så som att materialet påverkar betygssättningen, att sätta betyg ensam eller tillsammans och betydelsen av att höra eleven spela även i andra sammanhang än på lektionen. De var också överens om att det är svårt att sätta rättvisa betyg.

För att knyta an till min inledande text kan jag inte säga att jag hittat någon intersubjektivitet, någon gemensam diskurs kring betygssättning av trumsetselever. Många talar om att en helhet behövs för att kunna göra en bedömning, men vad den helheten består i varierar. Progression är också viktigt, men om bedömningen ska göras i förhållande till progressionen eller efteråt, vid slutresultatet, varierar. Vissa tyckte att de exempel jag spelade in lämpade sig för att bedöma, andra inte. Bedömningen av de enstaka musikexemplen i videor varierade också kraftigt, både betygsmässigt och hur lärarna motiverade sina betyg. Forskningen pekar på att betygssättning mest påverkar negativt, så min slutsats är att eftersom betygen i ämnet Instrument och Sång 2 varken är rättvisa eller har någon positiv effekt bör det ifrågasättas om de ska finnas kvar. Funktionen av betygen i allmänhet, som utgallrande av elever, fungerar inte när det gäller den kurs jag undersökt, instrument och sång 2 på musikgymnasiet (eftersom relevanta vidareutbildningar använder intagningsprov), och andra positiva effekter kan jag inte hitta i forskningen.

Likvärdig bedömning i förhållande till de fyra diskurserna

I den tidigare forskningen jag studerat kommer man gång på gång fram till att betyg inte har någon positiv pedagogisk funktion utan tvärtom att betygen förhindrar lärande (se t.ex. Skolverket 2016C). Betygens främsta funktion blir därför att sälla inför nästa steg i utbildningen, och möjligtvis, om det gäller bra betyg, för att stärka självkänslan. Därmed blir likvärdigheten i betygssättning så mycket viktigare, eftersom den främsta funktionen är att ta fram de bästa eleverna inför nästa steg. Visserligen är

nästa steg efter den kurs jag undersökt folkhögskola eller musikhögskola, och där är det intagningsprov som avgör, men eftersom betygen inte har någon pedagogisk funktion är ändå sållningsmekanismen dess primära funktion.

Hur förhåller sig då de diskurser jag hittat till möjligheterna till likvärdig bedömning? Den första diskursen, ”rätt- och fel-”spelade, skulle kunna främja likvärdighet om det fanns ett facit kring vad som är rätt och fel spelade, och framförallt, om det fanns ett sätt att ta reda på *hur* mycket rätt, och på vilket sätt som krävs för ett visst betyg. Min undersökning, liksom många tidigare, visar att det råder stor oenighet kring den punkten.

Vad gäller diskurser kring musikaliskt uttryck och likvärdigheten verkar det dels finnas olika uppfattningar om vad musikaliskt uttryck är, dels finns det ett liknande problem som i den första diskursen, att det inte finns någon måttstock på *hur* mycket musikaliskt uttryck som krävs för ett visst betygssteg.

Processdiskursen är problematisk i sig. Som Skolverket formulerar sig ska processen inte spela in över huvud taget, utan bara slutresultatet. Processen sågs på två sätt, dels var i processen eleven befann sig totalt, dvs. hur länge den spelat, vilken ålder den är etc., och dels var i processen kring det aktuella musikstycket den befinner sig. Om hänsyn tas till det förstnämnda är det mycket bekymmersamt för likvärdigheten i betyget, det leder direkt till att två exakt likadana prestationer bedöms olika. Det beror också förstås på hur man uppfattar begreppet likvärdighet. Begreppets betydelse har förskjutits över tid, och beroende på vilken likvärdighet man eftersträvar får det olika konsekvenser för vad som är en likvärdig betygsättning. Den sistnämnda varianten av processdiskursen, den som koncentrerar sig på hur länge eleven spelat just det stycket som ska bedömas, är mindre problematisk, där handlar det helt enkelt att bedöma den bästa prestationen av ett aktuellt stycke, men då återkommer såklart problemen som syns i de andra diskurserna.

Helhetsdiskursen påverkar också likvärdigheten vid bedömningen, åtminstone om den verkar på det sätt som varit vanligast i min undersökning, nämligen att det är omöjligt att bedöma enskilda prestationer. Att helheten är så viktig att den behövs innan det går att börja bedöma, att det inte går att bedöma genom ett ihopräknande av mindre bedömningar, har mycket negativ inverkan på likvärdigheten. Transparenzen försvinner och bedömning återgår till att lärare, som Zandén (2010) skriver, gör sina bedömningar på ”magkänsla”. Om det istället, som vissa verkar hävda, går att lägga ihop många mindre bedömningar till ett betyg, går det åtminstone att se hur betyget kommit till, och därmed diskutera bedömningen av delarna. Uppenbarligen bedöms delarna väldigt olika, men då kommer det åtminstone att synas.

Vi har tidigare sett att det inte verkar finnas något samband mellan vilket bokstavsbedömning lärarna gav videoklippen och den diskurs som de motiverade sitt beslut inom. Det måste ändå påpekas att likvärdigheten av bedömningen ändå påverkas negativt bara av det faktum att det råder olika diskurser vid betygssättning. Som tidigare konstateras motsäger ibland diskurserna varandra, och att lärare pekar på helt olika saker för att motivera sina beslut om betyg främjar inte likvärdigheten.

Förslag till vidare forskning

Att hur svårt det är att få ett visst betyg varierar från skola till skola och från lärare till lärare är det nog få som ifrågasätter, men det vore ändå väldigt intressant att göra en mer omfattande undersökning, en undersökning som låg mycket närmare verkligheten för att se exakt *hur* mycket det skiljer sig. Inte bara i denna kurs, utan i alla som har med musik att göra. Det vore också intressant med en undersökning som når närmare kärnan i hur lärare tänker vid betygssättning, som går mer in på djupet och specificerar exakt vad hos en elevs prestation som leder till ett visst betyg. Det vore också intressant, men svår genomfört, att undersöka om det finns några skillnader i vad och hur mycket elever lär sig i en trumsetkurs som har betyg jämfört med en exakt likadan kurs som inte har det. Rimligtvis påverkar betygen vad som lärs ut även i dessa kurser.

Referenser

Andersson, E. & Kleberg, N. (2008) *Betyg och bedömning i musik och slöjd En studie kring problematiken angående betygsättning i praktiska ämnen* (Examensarbete, Göteborgs Universitet, Sociologiska institutionen) Från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18439/1/gupea_2077_18439_1.pdf (hämtad 20180112)

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* (Uppsats för yrkesexamina på avancerad nivå, Örebro universitet/Musikhögskolan) Från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:609623/FULLTEXT02> (hämtad 20180112)

Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (3., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. & Quennerstedt, A. (red.) (2008). *Vadå likvärdighet?: studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.

Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudierande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.

Hume, D. (1910). *Of the Standard of Taste*. I C. W. Eliott (Ed.), *English Essays from Sir Philip Sidney to Macaulay* (pp. 215–236). P F Collier & Son. (Original work published 1757) från <https://bradleymurray.ca/texts/david-hume-of-the-standard-of-taste-pdf.pdf> (hämtad 20180112)

Jansson, T. (2016) *Organiserat tiggeri – en arkeologisk diskursanalys av organiserat tiggeri som fenomen i svenska dags- och kvällstidningar* (masteruppsats, Göteborgs universitet, institutionen för socialt arbete) Från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41796/1/gupea_2077_41796_1.pdf (hämtad 20180112)

Klapp, A. (2014). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur AB.

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Del- rapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådets rapporter. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<https://publikationer.vr.se/produkt/betygens-geografi-forskning-om-betyg-och-summativa-bedomningar-i-sverige-och-internationellt/> (hämtad 20180112)

Påhlsson, F. (2011). Likvärdig bedömning i musik: lägesbeskrivning av arbete med likvärdig bedömning av musikaliska kunskaper i grundskolans obligatoriska musikkurs. Licentiatavhandling Stockholm: Kungl. Musikhögskolan, 2011. Stockholm.

Rajala, J. & Lingström, D. (2010) *Vad sätter lärarna betyg på? En undersökning kring bedömning i musikämnet i årskurs nio* (Examensarbete, Högskolan i Kalmar, Humanvetenskapliga Institutionen) Från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A325440&dswid=6773> (hämtad 20180112)

Riksrevisionen (2004) *Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser*, Riksdagstryckeriet, Stockholm 2004

Riksrevisionen (2011) *Lika betyg, lika kunskap? En uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygssättning i grundskolan* Riksdagstryckeriet, Stockholm 2011

Sjögren, M. (2009) *Musikutbildningar i gymnasieskolan* (KMH). Från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kmh:diva-981> (hämtad 20180112)

Skolverket (2012) *Bedömningsstöd i musik Erfarenheter från forskning* https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.174423!/Bedomningsstod_Musik_Forskning.pdf (hämtad 20180112)

Skolverket (2016A) *Kursplan för musik* <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning/komvux/gymnasial/sok-amnen-och-kurser/subject.htm?lang=sv&subjectCode=mus&tos=gy#anchor4> (hämtad 20180112)

Skolverket (2016B) *Hur når man likvärdig bedömning?* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema->

[bedomning/hur-nar-man-likvardig-bedomning-1.157709](#) (hämtad 20180112)

Skolverket (2016C) *Vilka är syftena med betyg och bedömning?*
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/vilka-ar-syftena-med-bedomning-och-betyg-1.157699> (hämtad 20180112)

Vetenskapsrådet (2011) *God Forskningssed* Hämtad från:
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>. (hämtad 20161010)

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

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

Bilaga - mailenkät

Hej!

Jag heter Daniel och går sista terminen på KPU (Kompletterande pedagogisk utbildning) på KMH. Jag gör en undersökning som behandlar betygsättning i kursen "Instrument och sång 2" för trumset.

Jag skulle bli jätteglad om du kunde titta på de två videorna jag länkat till och bedöma prestationen på klippet utifrån dessa utvalda delar av kriterierna i Skolverkets kunskapskrav för kursen:

Är det...

(E) "Eleven uppvisar en **något utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den **delvis** till olika musikaliska uttryck" eller

(C) "Eleven uppvisar en **utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den till olika musikaliska uttryck" eller

(A) "Eleven uppvisar en väl **utvecklad** spel- eller sångteknik och anpassar den **väl** till olika musikaliska uttryck"

Motivera även ditt val och förklara hur du tänker kring bedömningen!

Till exempel 1 har jag även bifogat noter.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Daniel Göranson

