

# Nordic Research in Music Education

Articles | Vol. 3, 2022, pp. 51–74 | ISSN: 2703-8041

## Musiklärares arbete med bedömning och betygsättning – yttre och personliga omständigheter som påverkar praktiker samt möjliga subjektspositioner

Johanna Antonsson

Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet, Sverige

Contact corresponding author: [johanna.antonsson@mhm.lu.se](mailto:johanna.antonsson@mhm.lu.se)

### Abstrakt

I Sveriges grundskolor använder musiklärare en stor del av sin arbetstid till arbete som rör bedömning och betygsättning. Fem musiklärare har i denna studie intervjuats med syftet att ta reda på hur de konstruerar sina bedömnings- och betygsättningspraktiker genom att undersöka vilka omständigheter som inverkar på dessa. Studiens vetenskapsteoretiska förankring finns i socialkonstruktionismen; *teachers' visions* och *subjektspositionering* används som operationaliserade teoretiska begrepp och bedömningsteoretiska begrepp utgör ämnesspecifik teori. Resultaten visar deltagarnas praktik som påverkad av många yttre omständigheter, men att det ändå finns flera tillgängliga subjektspositioner för musiklärare inom deras bedömningspraktik.

**Nyckelord:** *bedömning, grundskola, musikundervisning*

### Abstract

#### **Music Teachers' Work with Assessment and Grading – External and Personal Circumstances That Are Affecting Practices and Possible Subject Positions**

Music teachers in Swedish compulsory schools spend much of their time with work concerning assessment and grading. In this study, five music teachers have been interviewed with the purpose of finding out how they construct their assessment and grading practices by inquiring into by what circumstances their practices are affected. The study's theoretical foundation lies within social constructionism, *teachers' visions* and *subject positioning* are used as operationalised theoretical

concepts, and concepts from assessment theory make up the subject specific theory. The results show the participants' practices being affected by several external circumstances. Nevertheless, there are multiple available subject positions for music teachers within their assessment practice.

**Keywords:** *assessment, compulsory school, music education*

## Inledning

När den tidigare läroplanen *Läroplan för grundskola samt för förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11* (Skolverket, 2010) implementerades i den svenska grundskolan 2011 utlovades en läroplan och kursplaner med större tydlighet som skulle främja likvärdighet i Sveriges grundskolor. Den föregående läroplanen, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* (Skolverket, 1994), hade kritiserats för att ge lärare alltför stora tolkningsmöjligheter vilket Lgr11 skulle råda bot på. I propositionen som föregick Lgr11 står det att:

Dagens läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och tillhörande kursplaner ger inte skolan de tydliga styrdokument som behövs för att kunna göra uppföljningar på individ- och verksamhetsnivå. En ökad precisering av mål och krav i styrdokumentet bedöms kunna ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper och graden av måluppfyllelse. Det bedöms också underlätta uppföljningar på verksamhetsnivå. (Prop. 2008/09:87, s. 7–8)

Det fanns således ett löfte om att Lgr11, med en ökad tydlighet, skulle innebära större likvärdighet för elever i grundskolan och att denna läroplan skulle bidra till att huvudmän lättare skulle kunna bedöma utbildningskvalitet och följa upp skolors resultat. Detta löfte har emellertid visat sig svårt att uppfylla då Skolinspektionen (2018) skriver i sin granskning av huvudmäns och rektorers likvärdighetsarbete att det finns fortsatta brister gällande arbete med likvärdig betygsättning, samverkan lärare emellan, kompetensutveckling för behöriga lärare och stöd till obehöriga lärare.<sup>1</sup>

1 För att förtydliga vad läroplans- och betygsreformerna från 2011 innebär följer här en kort förklaring. I kursplanerna i Lgr11 finns för varje ämne tre delar: syfte, centralt innehåll och kunskapskrav, vilka "behöver läsas i sin helhet och förstås i relation till varandra" (Skolverket, 2021a). Betygsättning sker enligt ett mål och kriterierelaterat system (Bonnevier et al., 2017) i förhållande till kunskapskraven och betygsättning i årskurserna 6–9 (Skolverket, 2021b). Det finns fem "godkända" betygsteg: A, B, C, D och E samt ett sjätte steg, F, som innebär att eleven inte nått lägsta godkända nivå för ämnet. Ett A är värt 20 meritpoäng när elever söker sig vidare till gymnasiet, ett B är värt 17,5 poäng och så vidare. Betyget F är inte värt några poäng (Skolverket, u.å.). Elevers betyg från grundskolan används som urval för den därpå följande utbildningsformen, gymnasieskolan (Klapp, 2017) vilket innebär att dessa betyg öppnar, eller begränsar, möjliga vägar till utbildning och arbete. Inget av ovanstående har förändrats i och med läroplansreformen som genomförts år 2022, kallad *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22*.

Att arbeta med bedömning i musik är mångfacetterat. Exempelvis är musikalisk kvalitet svårt att konkretisera (Ferm Almqvist et al., 2017) och musikens särart lämpar sig inte för ett alltför stort fokus på bedömning (Fautley, 2017). Då litteratur och forskning visar att bedömning i musikämnet är en komplex fråga är det av vikt att undersöka hur svenska musiklärare arbetar med bedömning. Syftet med föreliggande studie, där fem musiklärare intervjuats, är att undersöka vad som påverkar hur musiklärare i svensk grundskola handskas med komplexiteten gällande bedömning och betygsättning för att på så sätt bredda bilden av musiklärare som bedömare och betygsättare i Sveriges grundskolor. Därför har följande forskningsfrågor utformats:

- Vilka omständigheter menar studiens musiklärare påverkar deras konstruktioner av bedömnings- och betygsättningspraktiker i den svenska grundskolans årskurser 6–9?
- Vilka konstruktioner av subjektspositioner visas i hur musiklärarna pratar om sina bedömnings- och betygsättningspraktiker?

### **Bedömning i skolan och i musikämnet**

Ett forskningsintresse för bedömning och betygsättning kan förklaras med "the centrality of grades in the educational experience of all students" (Brookhart et al., 2016, s. 804). Därtill kan bedömning och betygsättning begränsa eller öppna möjligheter till vidareutbildning (Klapp, 2017), påverka elevers akademiska självbild (Klapp et al., 2016) och i vissa fall bli de mest centrala delarna i läroplaner (Burrack & Parkes, 2019). På ett samhälleligt plan är bedömning intressant att undersöka då det som bedöms i skolan speglar vad som i samhället anses vara viktig kunskap (Fautley, 2017; Burrack & Parkes, 2019). Att undersöka hur lärare arbetar med bedömning blir därmed en undersökning av tidens syn på vad som är viktigt, i denna studie mer specifikt vad som är viktigt för dagens musiklärare.

Att bedöma elever likvärdigt är en svår arbetsuppgift för lärare. Trots att bedömning av elevers grad av ansträngning och beteenden under arbetsprocesser inte bör spela roll i ett målrelaterat betygssystem är både elevers kunskaper såväl som deras väg till lärande, det vill säga deras arbetsinsats, av betydelse för lärares betygsättning (Brookhart et al., 2016). Därmed finns det en osäkerhet kring huruvida betyg speglar elevers kunskaper eller deras personliga egenskaper, vilket indikerar att likvärdighet inte kan uppnås när lärare själva bedömer och betygsätter sina elever. Dessutom har betyg som sätts av olika lärare inte samma innebörd (Brookhart et al., 2016) och lärare har olika stort handlingsutrymme i förhållande till läroplaner (Bergh & Wahlström, 2018). Därmed kan frågor om bedömningars och betygs möjligheter att mäta och rättvist representera elevers kunskaper diskuteras.

Attityder till bedömning i musik har intresserat flera forskare. En hållning är att ett ökat fokus på bedömning i musikämnet kan medföra att musikens egentliga kärna hamnar i bakgrunden (Fautley, 2017), vilket innebär att traditionell bedömning i musikämnet inte

kan vara ändamålsenlig. I kontrast till denna attityd finns inställningen att musikundervisning, åtminstone delvis, bör fokusera på samma förmågor som ger andra skolämnen status för att på så sätt höja denna för musikämnet (Kimpton & Kimpton, 2019). Det finns följaktligen en dikotomi mellan två synsätt: å ena sidan finns uppfattningen att musikämnets särart gör att det inte ska bedömas som andra ämnen och å andra sidan höjs musikämnets status genom att likna andra ämnen som av samhället anses värdefulla.

I Sverige har grundskolan under de senaste decennierna rört sig mot ett system där lärares och skolledares arbete, och i förlängningen elevers kunskaper och den undervisning de tar del av, kontrolleras genom vad som skulle kunna betecknas som detaljstyrning av undervisning, didaktiska beslut, förhållningssätt, lektionsinnehåll samt bedömning och betygsättning (Wahlström, 2011). Dessutom påverkas bedömning i musik av ett flertal andra yttre faktorer såsom exempelvis undervisningstid. Emellertid har fortfarande styrdokument, såväl som lärares egna övertygelser om vad som är viktigt för elever att kunna i musik, inflytande över bedömningspraktiker (Brophy, 2019). I föreliggande studie kommer yttre omständigheter, som exempelvis kursplan såväl som lärares egna övertygelser, att undersökas för att försöka klargöra bilden av vad som påverkar musiklärares bedömnings- och betygsättningspraktiker samt visa hur praktikerna påverkar vilka subjektpositioner som är tillgängliga för lärarna i studien.

### **Bedömning i musik – nordiska perspektiv**

Bedömning i musik är ett i viss mån välbeforskat ämne i Norden. Hittills har kvalitetskriterier (Zandén, 2010), bedömningspraktiker (Vinge, 2014) och Lgr11 och musikämnet (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015) studerats ingående. Även begreppet *criteria compliance* (Ferm Almqvist et al., 2017), det begrepp som används för att förklara när undervisning slutar handla om vad elever behöver och i stället handlar om att uppfylla yttre kriterier och påbud, är beforskat. Det finns emellertid utrymme för nya studier då bedömnings- och betygsättningspraktiker är komplexa företeelser som ändras över tid.

Zandén (2010) har undersökt hur musiklärare pratar om kvalitetskriterier i ensemble-situationer på gymnasiet. Zandéns resultat visar att musiklärarna i studien i stor utsträckning fokuserar på kvalitetskriterier som inte rör den klingande musiken. Till skillnad från föreliggande studie, där endast musiklärare i grundskola intervjuats, undersöker Zandén gymnasieskolans estetiska program. När föreliggande studie genomfördes hade svensk skola dessutom genomgått läroplansreformer sedan Zandén presenterade sina resultat: Lgr11 för grundskolan och Gy11 för gymnasieskolan. Reformerna kan möjligtvis ha haft en påverkan på hur musiklärare pratar om olika kvalitetskriterier.

Vinge (2014) har undersökt musiklärares bedömningspraktik i den norska motsvarigheten till högstadiet. Han fann att bedömningspraktiken påverkas av en bredd av faktorer såsom gruppstorlekar, utrustning, möjlighet till samarbete med kollegor och undervisningstid samt att bedömningspraktiken gått mot en analytisk sådan. Relevansen

i förhållande till föreliggande studie är tydlig då undersökningsobjekten är närliggande, men studierna skiljer sig framför allt genom valda epistemologiska utgångspunkter. Vinge har valt att se dikotomin subjektivitet/objektivitet i en vad han kallar ”common sense’ for-stand” (s. 66) medan föreliggande studie är anti-essentialistisk och konstruktionistisk.

Zandén och Ferm Thorgersen (2015) har undersökt vilken effekt Lgr11 har fått på musikundervisning i Sverige i årskurserna 5–7 och funnit att läroplanen, till skillnad från dess föregångare, i hög grad påverkar undervisning. Enligt deltagarna i studien har dokumentation fått en central plats i skolans arbete och kunskapskraven i Lgr11 spelar en större roll än andra delar av kurs- och läroplan. Zandén och Ferm Thorgersen rapporterar även att en misstro mot musiklärares förmåga att bedöma har tillkommit. För föreliggande studie blir en jämförelse mellan Zandéns och Ferm Almqvists resultat intressant då musiklärare har haft mer tid att arbeta med Lgr11 nu än när de genomförde sin studie, en omständighet som kan ha påverkan på hur bedömnings- och betygsättningspraktiker ser ut.

Ferm Almqvist et al. (2017) har undersökt hur *criteria compliance* påverkar bedömning i musikämnet genom två skandinaviska fallstudier och kommit fram till att en anpassning till bedömningskriterier kan påverka musikundervisning negativt då ”conformative assessment may weaken rather than reinforce musical learning, because it cannot give sufficient justice to the subject matter of music” (s. 12) och att lärare som behöver anpassa sig efter yttre kvalitetskriterier kan behöva minska fokus på individanpassning av undervisning. De menar också att:

the way things stand today, there is a constant danger that assessment for quality is left outside the regulating educational discourse, which might lead into the limbo of assessment for assessment at the cost of personal, innovative, and creative approaches to evaluation. (Ferm Almqvist et al., 2017, s. 13–14)

För föreliggande studie är det av vikt att undersöka om detta påstående stämmer, det vill säga om bedömning pratas om som kvalitetshöjande eller endast genomförs med anledning av bestämmelser som ligger utanför musiklärares kontroll, vad som i denna studie kommer att kallas *yttre omständigheter*.

## Teoretiska utgångspunkter

Studien grundar sig vetenskapsfilosofiskt i socialkonstruktionism och därtill används diskursbegreppet för att förklara resultaten. Begreppen *teachers’ visions* (Hammerness, 2001, 2006, 2008) och *subjektpositionering* används i studien som operationaliserade begrepp och begrepp från bedömningsteori har inkluderats för att förankra resultaten i en bedömnings-teoretisk ämnesspecifik diskurs.

## **Socialkonstruktionism och diskursbegreppet**

Som utgångspunkt för studien används socialkonstruktionism med dess anti-essentialistiska syn på kunskap. Främst har studien influerats av Burr (2015) som argumenterar för att socialkonstruktionistisk forskning har en eller flera av följande karakteristika: den förhåller sig kritisk till en positivistisk syn på kunskap; den ser kunskap som situerad i kulturella och historiska sammanhang och synen på kunskap innefattar både att denna är socialt konstruerad och att den endast möjliggör vissa reaktioner och ageranden. I föreliggande studie innebär denna ansats att de insamlade data som undersökts ses som konstruerade i specifika kontexter.

I studien används diskursbegreppet för att illustrera hur lärarna konstruerar bedömnings- och betygsättningspraktiker. Winther Jørgensen och Phillips (1999/2000) skriver att ”med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den” (s. 15). I studien används således begreppet diskurs för att förklara hur de deltagande lärarna både representerar och konstruerar diskurser gällande bedömning och betygsättning i musikämnet i grundskolan. Med andra ord ger narrativen som musiklärarna i studien konstruerar inblickar i de diskurser i vilka musiklärare i Sveriges grundskolor är delaktiga, både som konstituerande och konstituerade (Winther Jørgensen & Phillips, 1999/2000) av diskurser gällande bedömning och betygsättning.

## **Subjektspositionering och identitet**

Begreppet subjektspositioner används inom olika socialkonstruktionistiska inriktningar för att förklara ”the process by which our identities are produced” (Burr, 2015, s. 129). Det gängse sättet att se på människor som individer är inte tillämpligt inom socialkonstruktionismen. I stället används begreppet *identitet* för att förklara det agenskap som människor använder sig av (Burr, 2015). Begreppet identitet skiljer sig från den vardagliga synen på en människa som självständig och inför i stället en uppfattning där identitet ”is constructed out of the discourses available to us” (Burr, 2015, s. 123), eller som Berger och Luckman (1967) uttrycker det: ”Identity is formed by social processes. Once crystallized, it is maintained, modified or even reshaped by social relations” (s. 173). Denna syn på människors identitet och möjligheter att positionera sig inom en diskurs medför emellertid att de subjektspositioner som människor kan ha inom en social process inte är påverkbara av individen i den enskilda situationen. Tvärtom menar Burr (2015) att ”the subjectivities open to us through positions in discourse may be oppressive and leave us little potential for changing our situation” (s. 130), vilket innebär att människor är begränsade i sitt agerande och agenskap genom de diskurser genom vilka de gör sig förstådda.

I föreliggande studie används därför begreppen subjektspositioner och identitet för att möjliggöra en diskussion av hur deltagarna konstruerar sina bedömnings- och



betygsättningspraktiker. I deltagarnas intervjusvar framträder tillgängliga subjektspositioner vilket, i likhet med begreppet *teachers' visions*, gör att resultaten kan ses som representationer av diskurser snarare än enskilda musiklärares attityder och åsikter.

### Teachers' visions

Begreppet *teachers' visions* används för att analysera lärares ideala praktik och hur denna påverkar en lärares yrkesutövning (Hammerness, 2001, 2006, 2008). Begreppet förklaras av Hammerness (2006) som:

Teachers imagine what they could be doing in the classroom, how they could be interacting with their students, and what they and their students could be achieving. They envision classroom activities, discussions, and projects. They picture the kind of learning environment in which they and their students could work – including the design of the classroom, the type of school, and even the kind of community that would support their dreams. (Hammerness, 2006, s. 1)

Begreppet kan därmed användas för att undersöka hur lärare konstruerar sina undervisningsideal och sitt arbetsliv.

Visionerna är inte endast positiva för lärare och läraryrket. Hammerness (2006) förklarar att visioner kan innebära att lärare lämnar sin arbetsplats när diskrepansen mellan visionen och den verkliga arbetssituationen blir för stor:

The teachers with strong clear visions who saw a huge gap between what they *wanted* to do and what they *were able* to do in their current context were those who were already thinking about leaving teaching or, at the very least, switching schools. (Hammerness, 2006, s. 8, kursivering i original)

Dessa lärare söker sig enligt Hammerness (2008) vidare till skolor som bättre passar deras pedagogiska visioner.

Sammantaget kan begreppet *teachers' visions* bistå i en diskussion om musiklärares arbetssituation gällande bedömning och betygsättning. Begreppet kan hjälpa till att undersöka de narrativ som lärarna konstruerar och ge en bild av likheter och skillnader mellan lärarnas önskade situationer och de arbetssituationer i vilka lärarna berättar att de ingår. Deltagarnas *teachers' visions* är inte undersökta som individuella narrativ utan ses som representationer av olika diskurser där deltagarna kan inta olika subjektspositioner.

### Bedömningsteoretiska begrepp

Inom bedömning används en uppsjö med begrepp av vilka de som är viktiga i föreliggande studie är *analytisk* och *holistisk* bedömning, *formell* och *informell* bedömning, *summativ* och *formativ* bedömning samt *high-stakes*- och *low-stakes*-bedömning. Då många av dessa

begrepp inte har samma betydelse i alla sammanhang (Brophy, 2019) blir det av vikt att klargöra hur dessa begrepp används i föreliggande studie.

Begreppen analytisk och holistisk bedömning används för att beskriva två skilda sätt att bedöma elevers arbeten. I en analytisk bedömning bedöms delarna av elevens arbete vilket resulterar i en matris eller ett betyg. I kontrast till detta kan en bedömare göra en holistisk eller *global* bedömning. Då bedöms elevens arbete med tanke på helheter eller helheten av dess arbete (Sadler, 2009). I denna studie används begreppen för att förklara hur musklärare arbetar både med analytiskt formulerade bedömningsmatriser eller kunskapsmatriser samt med övergripande bedömningar av elevers musikaliska förmågor.

Formell och informell bedömning syftar till specifika situationer i vilka bedömning görs. Medan informell bedömning görs i stunden i lärandesituationen är formell bedömning förberedd och kan ta formen av exempelvis ett prov (Karlsson & Grönlund, 2011). I denna studie behandlas i första hand formell bedömning av musik, då det är det som deltagarna i störst utsträckning pratar om.

Summativ och formativ bedömning handlar om hur information om en elevs kunskaper används av en bedömare. Summativa bedömningar används för att sammanfatta en elevs kunskaper, exempelvis som ett betyg, medan formativa bedömningar, eller *bedömning för lärande*, används för att bestämma vad som ska göras härnäst (Fautley, 2010). I denna studie behandlas både formativ och summativ bedömning och vid flera tillfällen framgår det inte i datamaterialet vilken sorts bedömning deltagarna pratar om.

Distinktionen mellan high-stakes- och low-stakes-bedömningar är att high-stakes-bedömningar på något sätt är avgörande för elever (Fautley, 2010), medan low-stakes-bedömningar inte får följder för elever (Penk et al., 2014). Denna studie behandlar i huvudsak high-stakes-bedömningar, även om de intervjuade lärarna inte alltid uttalar detta.

## Kvalitativa intervjuer och tematisk analys

Datamaterial för studien utgörs av fem kvalitativa individuella intervjuer med musklärare verksamma i årskurserna 6, 7, 8 och/eller 9 i svenska kommunala grundskolor. Deltagarna i studien valdes ut efter visat intresse för forskningsprojektet. Intervjuerna genomfördes digitalt, varade mellan ca 40 minuter och en timme och utgick till viss del från en serie förberedda frågor, men styrdes till stor del av deltagarna. Utformningen resulterade därmed i semi-strukturerade intervjuer (Mason, 2004). Deltagarna har försetts med fingerade namn: Anne, Ben, Cecilia, Daniel och Erik.

Som tidigare nämnts är socialkonstruktionismen tätt besläktad med diskursbegreppet (Burr, 2015) vilket medför att studien har en diskursanalytisk syn på intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014/2014) beskriver vad de kallar *diskursiva intervjuer* som att ”man lägger fokus på hur kunskap och sanning skapas inom diskurser” (s. 196). Detta stämmer



väl överens med den socialkonstruktionistiska teorin och dess anti-essentialistiska syn på kunskap. För denna studie innebär synen på intervjuer som diskursiva att datamaterialet är producerat snarare än insamlat, och att intervjuprocessen måste analyseras som konstruerad i en viss social situation.

Valet av metod för att analysera data föll på tematisk analys i enlighet med Brauns och Clarkes (2006) beskrivning. Braun och Clarke visar en analysmodell i sex steg. Det första steget innebär transkribering och läsning av datamaterialet samt att skriva ner initiala kommentarer. Steg två innefattar en initial kodning av datamaterialet. Därefter följer i steg tre en tematisering av data i preliminära teman och underteman. Steg fyra innebär en förfining av dessa. I det näst sista steget, steg fem, ska alla data skrivas ihop till ett narrativ som ger mening åt det tematiserade datamaterialet och innefattar en organisering av citat. I detta steg ska även tydliga beskrivningar av och namn på teman och underteman skrivas. Det sjätte och sista steget består av skrivandet av rapporten.

I övrigt ska analysen, enligt Braun och Clarke (2006), vara antingen övergripande och inkludera en beskrivning av alla data eller en detaljerad beskrivning av delar av datamaterialet. Andra beslut som måste tas är om latent eller semantiska teman ska vara i fokus, om analysen ska vara data- eller teoridrivna och om datamaterialet ska ses ur ett realistiskt ontologiskt perspektiv eller ett konstruktionistiskt. I denna studies analys har de två forskningsfrågorna drivit vilka data som ska inkluderas i analysen, emellertid exkluderades inga data i början av analysarbetet. Detta skedde dock under de senare stegen, vilket innebär att en detaljerad analys har utförts. I valet mellan latent och semantiska teman har semantiska teman fått företräde då framställandet av teman har styrts av vad som faktiskt sägs i datamaterialet. Analysen är teoridrivna då den utgår från tidigare formulerade forskningsfrågor och inte har ändrats beroende på vad datamaterialet innehåller.

Efter transkribering av alla intervjuer kodades den första intervjun med fokus på vilka svar forskningsfrågorna skulle kunna innefatta. Kodning och den därpå följande tematiseringen gjordes, förutom den initiala genomläsningen med kommentarer, i programmet NVivo som är en programvara för att koda och tematisera kvalitativa data (Alfasoft, 2021).

Den initiala kodningen av den första intervjun resulterade i ett stort antal koder. För att öka kodningens användbarhet ordnades dessa hierarkiskt, så kallade *parental* och *child codes*, innan kodning av den andra intervjun följde. Under kodningen av den andra intervjun ordnades nya koder in i hierarkin om det lät sig göras, i andra fall skapades nya hierarkier. Därefter gick alla koder igenom igen för att kontrollera logiken i hierarkin. Likadant gjordes med resterande intervjuer. Därefter lästes allt datamaterial ännu en gång.

Koderna reviderades därpå ett flertal gånger tills övergripande teman och underteman skapades som täckte in det datamaterial som var rimligt att inkludera med tanke på forskningsfrågorna. Därefter testades hela datamaterialet mot tematiseringen ännu en gång, teman och undertemans begränsningar skrevs fram och tematiserat datamaterial ordnades

i ett narrativ som till slut skrevs om för artikelformatet. Initialt inkluderade det transkriberade datamaterialet talspråkliga uttryck, pauser och tvekanden, men har skrivits om till skriftspråk för att underlätta för läsaren.

### **Etiska hänsyn**

Alla deltagare har muntligen och skriftligen informerats om vad studien syftar till och hur deras intervjuer kommer att användas. Alla fem deltagare har skriftligt gett sitt medgivande till att låta sina intervjuvar användas i studien. Etikprövningsnämnden har beslutat att undersökningen inte behöver etikprövas men har lämnat ett rådgivande yttrande kring etiska aspekter av studien (Dnr 2020-07082). I alla delar av studien har etisk hänsyn tagits, framför allt till deltagarnas konfidentialitet och med en strävan efter transparens i åtanke. All information som kan härledas till enskilda musiklärare har tagits bort från datamaterialet för att ytterligare skydda deltagarna.

## **Konstruktion av musiklärares bedömnings- och betygsättningspraktik**

Studiens resultat har delats upp i två huvudteman: *Yttre omständigheter som påverkar musiklärares bedömnings- och betygsättningspraktik* respektive *Personliga värderingar och omständigheter som påverkar musiklärares bedömnings- och betygsättningspraktik*. Dessa huvudteman har flera underteman, vilka har tagit varierande utrymme i intervjuerna men bedömts vara tillräckligt centrala för att inkluderas i resultaten.

### **Huvudtema 1: Yttre omständigheter som påverkar musiklärares bedömnings- och betygsättningspraktik**

De fem deltagarna i studien uppehåller sig i stor utsträckning vid yttre omständigheter som påverkar deras bedömnings- och betygsättningspraktik. De berättar att det finns faktorer gällande ett ökat fokus på bedömning som de inte kan påverka, flera krav från huvudmän på dokumentation och kommunikation, omständigheter gällande arbetsbörda och omständigheter gällande samarbete med kollegor vilka påverkar dem i deras praktik. Under detta tema konstrueras deltagarnas bedömnings- och betygsättningspraktik som till stor del opåverkbar med en yrkesidentitet och subjektposition som begränsad av yttre omständigheter som följd.

Det första undertemat galler *samhällsfokus på bedömning och betygsättning och yttre krav på dokumentation*. Musiklärarna i studien berättar att de påverkas av ett stort fokus på bedömning och betygsättning samt att det finns en diskrepans mellan vad de anser vara syftet med musikundervisning och ett ökat fokus på bedömning. Några av musiklärarna i studien menar att det är deras elever och elevernas vårdnadshavare som lägger fokus på

bedömning och betygsättning, andra att det är ett samhällsfenomen. Fokus läggs i dessa narrativ i första hand på formell bedömning.

Ett problem som flera av lärarna berättar om är att de upplever att de behöver kunna hänvisa till dokumentation när elever eller vårdnadshavare ställer sig frågande till lärarens bedömning eller betygsättning. Ingen av lärarna uppger att det skulle räcka med att de förklarar för elever och vårdnadshavare hur det gått för eleven, bedömning behöver finnas i skrift, främst digitalt. Eftersom elever och vårdnadshavare ställer krav på skriftlig dokumentation blir fokus på formell bedömning. Daniel och Cecilia berättar att om bara eleverna vet varför de nått en viss kunskapsnivå ifrågasätter inte vårdnadshavare, vilket gör att de arbetar proaktivt med dokumentation för att undvika diskussioner.

Det finns en kritik mot skolans fokus på dokumentation från flera av studiens deltagare. Daniel säger att det finns ett för stort fokus på "att checka av matriser" och att det främst beror på skolan som helhet, inte Skolverkets direktiv, medan Ben berättar att det är den av kommunen inköpta lärplattformen som ökar kraven på dokumentation. Enligt dessa resonemang har ett ökat fokus på bedömning och betygsättning framför allt att göra med att huvudmän väljer att lägga fokus på dokumentation av elevers kunskaper, inte att det skulle finnas sådana krav från Skolverket. Dock säger både Ben och Erik att de upplever att gällande betygssystem påverkar både hur de undervisar och dokumenterar. Dokumentationskraven som deltagarna berättar om påverkas således av skolans fokus på bedömning i matriser, lärplattformar och rådande betygssystem. Över dessa faktorer bestämmer huvudmän och Skolverket, inte lärare, och deltagarna konstruerar i stor utsträckning negativa berättelser om dokumentationskrav. Lärarnas agentskap framstår som begränsat.

När det gäller att rikta elevers uppmärksamhet mot andra mål än endast betygsrelaterade sådana berättar Daniel att både han och övriga lärare på hans skola arbetar aktivt med mål som har med mod, samarbete och nyfikenhet att göra; med andra ord arbetar de formativt med mål som inte relaterar till specifika ämneskunskaper. Daniel berättar att arbetet ger positiva effekter i de grupper han undervisar. Å andra sidan berättar Erik att han anser att ett fokus på mer övergripande mål inte motiverar hans elever i samma utsträckning som mål som tydligt relaterar till kunskapskrav<sup>2</sup> och betyg. I dessa narrativ finns därmed två motsägelsefulla ställningstaganden, dels är det positivt att arbeta formativt med mål som gäller vad som skulle kunna betecknas som elevers personliga utveckling, dels är elever inte särskilt intresserade av detta utan fokuserar gärna på mål som mäts summativt, exempelvis betyg. Skillnaden i dessa narrativ är att det i Daniels utsaga är lärarna som styr medan det i Eriks är eleverna. Slutsatsen skulle därmed kunna vara att lärare, till skillnad från elever, inte anser att mål som gäller kunskapskrav och betyg är alltför viktiga. Denna skillnad

2 I Lgr22 har begreppet *kunskapskrav* tagits bort och numera används ordet *betygskriterier* (Skolverket, 2022). Eftersom föreliggande studies intervjuer genomfördes när Lgr11 rådde kommer begreppet kunskapskrav att användas genomgående.

mellan lärares och elevers syn på betyg skulle kunna bero på att betyg inte får konsekvenser för lärare, vilket de får för elever.

Gällande specifika krav på dokumentation i digitala lärplattformar berättar alla fem deltagare att det på deras skola finns, eller har funnits, en lärplattform som ska stötta dokumentation av elevers lärande och kommunikation med elever och vårdnadshavare. Hur de ska använda sig av dessa plattformar skiljer sig mellan de olika skolenheterna och en enhetlig bild av musiklärares arbete med lärplattformar verkar inte finnas. Skillnaderna är stora mellan deltagarnas praktiker då de arbetar med olika lärplattformar på olika sätt och i olika utsträckning. Deltagarna berättar att lärplattformarna i vissa fall fyller de behov som lärare har men att det kan uppstå svårigheter när kollegiet inte är överens om hur plattformarna ska användas.

I detta undertema, *samhällsfokus på bedömning och betygsättning och yttre krav på dokumentation*, skapas en bild av lärares ansvar för dokumentation som splittrad mellan olika kommuner och skolenheter. Det finns inget enhetligt sätt att angripa dokumentation eller kommunikation av bedömning, vilket kan medföra svårigheter gällande en nationell strävan efter likvärdighet. I övrigt konstrueras deltagarnas bedömnings- och betygsättningspraktiker som i allra högsta grad påverkade av ett ökat fokus på bedömning och dokumentation.

Det andra undertemat består av de *yttre omständigheter som musiklärarna menar påverkar bedömnings- och betygs likvärdighet mellan skolor*; de efterfrågar tydlighet från Skolverket och möjligheter till större samarbeten musiklärare emellan, lösningar som ligger utanför vad enskilda musiklärare kan påverka. Därmed skapas ett narrativ av musiklärares möjligheter till påverkan av dessa omständigheter som begränsad.

Flera lärare i studien efterfrågar tydlighet från Skolverket gällande hur kunskapskrav ska tolkas och har olika förslag på hur detta skulle kunna komma till stånd. Ben och Erik berättar att Skolverkets användande av värdeord, de ord som åtskiljer E-, C- och A-nivåer i kunskapskraven, gör att likvärdigheten blir lidande men Erik menar å andra sidan att värdeorden kan öka musiklärares flexibilitet. Det konstrueras därmed ett narrativ där tolkningar av värdeord i kunskapskraven är osäkra vilket kan bidra till bristande likvärdighet gällande bedömning och betygsättning.

Gällande uppfattningar om betygs likvärdighet skolor emellan är både Ben och Daniel kritiska till hur olika skolor kan ha olika möjligheter för elever att nå höga betyg och Daniel berättar även att synen på vad som kan krävas för olika betyg varierar mellan olika lärare. Ben berättar att han tror att lärares osäkerhet kring betygsättning påverkar likvärdigheten negativt vilket han menar i sin tur sänker musikämnets status. Ben och Daniel lägger även fram avsaknaden av nationella prov i musikämnet som en omständighet som sänker möjligheter till likvärdig bedömning.

Angående lösningar på dessa brister gällande likvärdighet i betygsättning kommer deltagarna med flera förslag. Erik säger att en lösning på otydlighet från Skolverket skulle

vara bedömningsmatriser och både han och Ben önskar exempel på spelstilar som motsvarar de olika betygsstegen. Cecilias lösning på bristande likvärdighet består av att hon själv tagit kontakt med Skolverket när hon har behövt förtydliganden gällande bedömningar och betygsättning, även om hon påpekar att kontakten, enligt hennes erfarenhet, har stora brister. Daniel föreslår regionala musiklärarträffar som en lösning på brister gällande likvärdig bedömning.

Sammantaget visar deltagarna en konstruktion av likvärdighet gällande bedömning och betygsättning som en ytterst central fråga i deras vardag. Flera av de lösningar på vad lärarna betecknar som problem med likvärdig bedömning är inte möjliga att genomföra för den enskilda läraren, exempelvis tydliga bedömningsmatriser från Skolverket eller organiserade regionala musiklärarträffar. Trots att frågan om likvärdighet när det gäller bedömning är viktig för musiklärare, är det därmed möjligt att inta en subjektsposition där agentskapet är ytterst begränsat.

Nästa undertema gäller *arbetsbörda och gruppstorlekar*. Flera av de deltagande musiklärarna berättar om stora gruppstorlekar som en bidragande orsak till olika dilemman gällande bedömning och betygsättning, exempelvis säger Ben att det finns en diskrepans mellan vad musiklärare måste göra enligt Lgr11 och vilka begränsningar stora undervisningsgrupper medför. Bilden som skapas visar ett potentiellt spänningsfält mellan lärares önskan att följa kursplanen i musik och deras faktiska möjligheter. Dilemmat som skapas här har kopplingar till frågor om likvärdighet.

Studiens deltagare pratar om gruppstorlekar och bedömning på olika sätt beroende på hur många elever de undervisar. Lärare som undervisar färre elever har en lättare arbetsbörda gällande bedömning och betygsättning medan lärare som undervisar många elever har en mycket större arbetsbörda. Tydligt blir att synen på arbetsbördan konstrueras, åtminstone till viss del, av hur många elever musiklärare undervisar.

Alla fem deltagare i studien pratar om *vikten av fungerande samarbeten med kollegor* vilket utgör nästa undertema. Deltagarna tar upp olika sorters samarbeten; samarbete mellan musiklärare på sin skolenhet, vikten av fungerande samarbeten mellan musiklärare i kommunen och samarbete med lärare i andra ämnen på den egna skolan.

Angående samarbete med musiklärarkollegor på den egna arbetsplatsen såväl som samarbete mellan kommunens musiklärare berättar Anne att detta är något som saknas i hennes kommun och på hennes arbetsplats, men att hon tidigare haft en musiklärarkollega som hon samarbetade med, vilket hon uppskattade. Cecilia säger att hon är nöjd med att ha en musiklärarkollega att samarbeta med på sin skola. Daniel, som har en musiklärarkollega på sin skola, lyfter däremot inte detta som viktigt för bedömningsarbete. Erik har inte en musiklärarkollega på sin arbetsplats och säger att han tycker att det är en brist när det gäller likvärdighet i bedömning och betygsättning. Musiklärarna i studien konstruerar därmed en något oklar bild över hur viktigt samarbete med kollegor är, men i stor utsträckning tycks musiklärare uppskatta samarbete med kollegor.

Möjlighet till sambedömning inom kommunen är något som flera av lärarna berättar att de skulle vilja ha men att det är svårt att organisera. Lösningen, berättar både Ben och Cecilia, är att huvudmännen organiserar samarbeten. Cecilia säger att ”bedömning är ingen exakt vetenskap någonsin. Och därför kan vi inte sitta inne med det absoluta svaret, någon av oss” och säger att därför bör alla musiklärare ha möjligheter till samarbete med kollegor. Även Daniel säger att det är viktigt med musiklärarnätverk, men poängterar att detta särskilt gäller nyutexaminerade musiklärare och att han helst samarbetar med kollegor i andra ämnen på den egna skolan. Erik är, som tidigare nämnts, den enda som berättar om ett väl fungerande samarbete mellan musiklärarkollegor i hans kommun. Därmed, trots att alla deltagare i studien önskar samarbete med kollegor i olika konstellationer, är detta sällsynt. Genom att lägga ansvaret för samarbeten på huvudmannen skapas även här en subjeksposition där lärare har en tydlig brist på agentskap.

Sammanfattningsvis konstruerar deltagarna i studien en bedömningspraktik som styrs av många yttre omständigheter, av vilka flera är svåra alternativt omöjliga för musiklärare att påverka. Bristen på agentskap i dessa av yttre omständigheter styrda subjekspositioner visar en konstruktion av musiklärares bedömnings- och betygsättningspraktiker och en yrkesidentitet som begränsad på agentskap och helt i linje med det ökade samhälleliga fokus på bedömning och betygsättning som rapporterats (Wahlström, 2011).

## **Huvudtema 2: Personliga värderingar och omständigheter som påverkar musiklärares bedömnings- och betygsättningspraktik**

Trots att deltagarna i studien i stor utsträckning pratar om att det är yttre omständigheter som påverkar deras bedömnings- och betygsättningspraktik, berättar de ändå om flera olika val och processer som de kan påverka. De redogör för egna musikpedagogiska värderingar, syn på likvärdighet och om åsikter om läroplanen Lgr11<sup>3</sup> vilka påverkar deras bedömnings- och betygsättningspraktiker. De berättar även om hur de arbetar med att konkretisera bedömning för sina elever, om olika val de gör gällande dokumentation och kommunikation av bedömning och betygsättning samt val av bedömningsformer. Dessa personliga omständigheter utgör deras *teachers' visions* (Hammerness, 2006) gällande bedömning och betygsättning.

Det första undertemat gäller *deltagarnas egna musikpedagogiska värderingar*. Här berättar lärarna om ett flertal övergripande ideal som de anser ska styra bedömning och betygsättning i musik. Både Cecilia och Daniel berättar att de anser att lärare bör fokusera på syftet med musik, vilket i bedömningssituationer gör att holistiska bedömningar får gå före analytiska bedömningar. Ben och Daniel säger att de har ett jämlikhetsideal som innebär att alla elever ska ha möjlighet att nå höga betyg oavsett musikalisk bakgrund eller om de får möjlighet att delta i Kulturskolans verksamhet eller inte. Genom detta undertema

3 När intervjuerna genomfördes hade läroplansreformen Lgr22 ännu inte implementerats.



skapas en yrkesidentitet som grundar sig på musikaliska såväl som politiska ideal om elevers lika rättigheter till kunskaper i musik och om att musikens syfte är större än de delar som ingår i kunskapskraven, ett tydligt holistiskt synsätt.

När det gäller likvärdighet så är det inte bara yttre omständigheter som deltagarna uppger påverkar hur de arbetar, och nästa undertema behandlar deltagarnas *värderingar som påverkar likvärdighet*. Detta undertema förekommer dock i mycket mindre utsträckning i datamaterialet än motsvarande yttre omständigheter; endast två av deltagarna i studien berättar om egna värderingar som påverkar likvärdighet. Den ena av dessa deltagare är Ben som berättar att det finns en risk för relativ bedömning och betygsättning när lärare arbetar länge på en arbetsplats då denne kan börja jämföra elever med varandra i stället för med kunskapskraven. Förutom Ben är det Cecilia som fördjupar sig i likvärdighet som en påverkbar fråga. Om att bli bättre på att bedöma säger hon att hon har utvecklat denna förmåga genom att bli ”mer påläst” under tiden som hon arbetat som musiklärare. Hon berättar också att hon upplever det som ett stort problem att vissa skolor omformulerar kunskapskraven när de ska förklaras för elever. Hon säger att det är en felaktig uppfattning att detta skulle vara möjligt enligt rådande regler.

Att deltagarna i studien uppehåller sig vid egna värderingar som påverkar likvärdighet i mycket mindre utsträckning än motsvarande yttre omständigheter gör att likvärdighet i bedömning framställs som en process som den individuella läraren har liten möjlighet att påverka, även om individuella variationer verkar finnas.

Nästa undertema som skapas av deltagarna i studien är *olika inställningar till läroplanen, Lgr11*.<sup>4</sup> Dessa inställningar till Lgr11 påverkar den praktik som lärarna skapar kring bedömning och betygsättning. Lärarna konstituerar, genom att framhäva både negativa och positiva aspekter av läroplanen, en subjektsposition som visar deltagarna både som kunniga gällande läroplansbestämmelser och som innehavande ett visst mått av agentskap i förhållandet till dessa styrdokument.

Anne berättar om vad det är hon tycker är bra med Lgr11 genom att citera kunskapskraven för åk 9:

Innehållsmässigt tycker jag det är bra för det är tydliga kriterier, du ska ”ackompanjera”, ”byta ackord med flyt”, du ska ha ”god timing”. Du ska ha ”passande karaktär”, ”personligt musikaliskt uttryck”. (...) Det här med samspelet: du ska ”lyssna och uppmärksamma vad som sker”, ”anpassa din stämma till helheten”. (Anne)

Och det finns fler positiva utlåtanden gällande Lgr11. Exempelvis berättar Cecilia att hon tycker att de tre övergripande förmågorna som anges i Lgr11, musicerande, musikskapande och att resonera kring musik, är viktiga, medan Anne berättar att det i Lgr11 är tydligare vilket innehåll musikundervisning ska ha jämfört med i den tidigare läroplanen. Ben säger

4 Som tidigare nämnts har det sedan studiens data samlades in genomförts en ny läroplansreform: Lgr22.

att han tycker att det är positivt att ”ju bättre du spelar och sjunger och resonerar kring musik, desto högre betyg får du”. Lärarna visar här att de antingen har anpassat sig efter Lgr11 och införlivat denna i sina egna *teachers' visions* eller att Lgr11 råkar sammanfalla med dessa.

Lärarna är emellertid inte odelat positiva till Lgr11. Ben berättar att han är kritisk till att kunskapskraven i Lgr11 ”försöker greppa över alldeles för mycket” och Anne berättar att lärare planerar utifrån bedömning i stället för vad hon anser vara andra viktiga didaktiska aspekter. Både Anne och Cecilia säger att kursplanen endast gynnar elever som håller en hög nivå både när det gäller praktiskt och teoretiskt kunnande, det vill säga att elever inte enbart kan ha stora kunskaper i musicerande. Cecilia menar även att det är negativt att musiklärare gärna delar upp Lgr11 i småbitar i stället för att fokusera på syftestexten som inleder kursplanen i musik, det vill säga fokuserar på analytisk bedömning med förlust av holistisk sådan som följd. Även Daniel har ett resonemang om en spänning mellan musikens syfte och bedömning enligt Lgr11:

Vi har ju ett syfte med musikämnet i grundskolan, där vi ska bygga tilltro till (...) en förmåga att själv kunna musicera, kunna sjunga. Och vad gör det med ett barn när den får [veta] att man har uppnått kunskapskravet E i sång. (...) Så det tycker jag är en intressant frågeställning också: hur betyg och syfte med undervisningen ibland kan krocka. (Daniel)

Här visar han även en spänning mellan formativ och summativ bedömning där summativ sådan, i betygsform, kan få konsekvenser för elevers tro på sin egen förmåga till musicerande.

Sammantaget visar lärarnas resonemang kring Lgr11:s fördelar och nackdelar på ett agenskap i förhållande till denna läroplan såväl som till bedömning enligt denna. Subjektspositionerna visar på att musiklärarna har tydliga egna *teachers' visions* kring hur bedömning i musik bör utformas och genomföras.

Nästa undertema berör vad lärarna berättar om hur de arbetar med att *konkretisera bedömning och betygsättning* för sina elever. Lärarna utformar matriser och videoexempel, formulerar muntliga förklaringar och förebildar på ett flertal instrument, allt för att öka tydligheten för sina elever.

Angående hur lärare ska konkretisera vad som krävs för olika betygsnivåer i musikämnet är det flera lärare som använder sig av olika sorters exempel. Ett annat sätt att konkretisera kunskapskraven, berättar både Anne och Ben, är att förklara dem. Ben säger att han även konkretiserar kunskapskrav genom att göra korta videoklipp där han visar hur en elev kan spela för att nå ett kunskapskrav. Anne berättar att kunskapsmatriser gör att eleverna snabbt kan få en uppfattning om hur de har presterat på olika områden och Daniel och Erik säger att de själva förebildar på instrument för att konkretisera kunskapskraven som gäller musicerande.

Med tanke på att lärarna berättade att de anser att det finns otydligheter gällande formuleringar i kunskapskraven är det inte förvånande att de säger att de konkretiserar vad som bedöms och hur de gör bedömningar. I detta undertema konstitueras lärarna som kunniga yrkesmänniskor som kan lösa de problem som yttre omständigheter, i detta fall Skolverkets brist på tydlighet, ställer dem inför.

Nästa undertema innefattar utsagor gällande *lärarnas val av dokumentations- och kommunikationsformer*. Flera av musiklärarna berättar att de förutom de dokumentations- och kommunikationsformer som deras huvudmän har ålagt dem behöver använda sig av ytterligare dokumentation, såsom egna anteckningar och matriser.

Lärarna skapar egna sätt att dokumentera och kommunicera sina bedömningar när de upplever att skolans system brister. Ben berättar att han har egna anteckningar om varje elevs prestationer som han inte för in något officiellt system och Cecilia säger att hon använder sig av en digital lärplattform, men att hon gjort egna matriser i den som hon anser stämmer bättre överens med Skolverkets reglering av bedömning. Hon berättar även att hon anser huvudmannens krav på dokumentation och kommunikation vara för låga och därför behöver hon göra mer än enbart det som krävs av henne. Daniel berättar att han, i likhet med Cecilia, använder en digital lärplattform mer än vad som krävs av honom, exempelvis för kontinuerlig feedback till sina elever.

Här skapas en subjektsposition för lärare som offer för undermåliga möjligheter till dokumentation och kommunikation av bedömning och betygsättning. Lärarna behöver i sådana fall själva skapa möjligheter för dokumentation och kommunikation så att de kan genomföra dessa delar av arbetet.

Det sista undertemat gäller deltagarnas *val av bedömningsformer*. När det gäller hur musik ska bedömas finns det inga tvingande bestämmelser som lärare måste rätta sig efter, vilket gör att lärarnas praktik är mindre likriktad och mer flexibel.

Lärarna berättar att de använder sig av en bred bedömningsrepertoar. Cecilia säger att hon, i och med en ökad erfarenhet som musiklärare, har utvecklat strategier för att få ett bredare bedömningsunderlag då hon ger elever möjligheter att redovisa sina kunskaper på olika sätt. Därmed får varje bedömning hon gör mindre av en high-stakes-karaktär. Erik använder sig av olika former av bedömning beroende på vad eleverna har arbetat med och vad han tycker är lämpligt för olika arbetsområden. Daniel säger att han arbetar en del med kamratbedömning och Ben berättar att han arbetar både med formativ och summativ bedömning, därmed ingår både high-stakes- och low-stakes-bedömningar i hans praktik. Angående den problematik som gäller huruvida elever ska bli bedömda kontinuerligt eller vid enstaka tillfällen berättar Ben att hans elever upplever detta som svårt eftersom eleverna dels vill ha flera bedömningstillfällen, dels inte vill bli bedömda "hela tiden". Här skapas därmed en spänning mellan elevers önskan att få visa sina kunskaper vid många tillfällen och en vilja att inte uppleva high-stakes-bedömningar alltför ofta.

Sammanfattningsvis konstrueras en bild av lärarnas egna värderingar som åtminstone i viss mån styrande deras bedömningspraktik och därmed hur de sätter betyg; de har med andra ord ett mått av agens. Även om det kan tyckas vara yttre omständigheter som påverkar hur musklärare arbetar med bedömning finns det subjektspositioner där de kan välja att ansluta sig till olika praktiker, vilket medför flexibilitet men också svårigheter gällande likvärdighet.

## Diskussion

Denna studie behandlar en undersökning av vad musklärare berättar gällande bedömning och betygsättning och har resulterat i de två temana *Yttre omständigheter som påverkar musklärares bedömnings- och betygsättningspraktiker* och *Personliga värderingar och omständigheter som påverkar musklärares bedömnings- och betygsättningspraktiker*. Föreliggande studie visar en konstruktion av musklärares bedömnings- och betygsättningspraktik där många komplexa aspekter gör att musklärare verksamma i grundskolan får en svår uppgift när de ska bedöma och betygsätta sina elevers kunskaper. Det finns ett flertal yttre omständigheter som lärarna anpassar sig efter samtidigt som de försöker hålla sig trogna sina egna ideal, vilket kan skapa ett spänningsfält mellan olika subjektspositioner. Konstruktionen av praktiken visar även en stor påverkan av Lgr11.

För studien används en socialkonstruktionistisk syn på kunskap, vilket innebär att studiens resultat ses som konstruerade i en specifik historisk och kulturell kontext. Emellertid ingår musklärarna i studien i en större musklärardiskurs och ska förstås som representanter för denna. Därtill konstituerar de och konstitueras av den diskurs av vilka de är en del. Med andra ord både representerar de och omformulerar diskursen.

Vid flera tillfällen har det poängterats att musklärarna i stor omfattning har uppehållit sig vid yttre omständigheter som påverkar deras bedömningspraktik: ett ökat samhällsfokus på bedömning, krav från huvudmän på dokumentation och kommunikation, omständigheter gällande arbetsbörda och omständigheter gällande samarbete med kollegor. Möjliga förklaringar till att de yttre omständigheterna får stor plats i lärarnas narrativ kan vara ett uttryck för att rådande diskurser inom musklärarskrået ser ut på detta sätt, det vill säga att de tillgängliga subjektspositionerna för musklärare innefattar ett högst begränsat agentskap. Att lärarna i stor utsträckning pratar om yttre omständigheter skulle också kunna tyda på att de inte har möjlighet att diskutera detta i andra sammanhang. Dessa två förklaringar skulle behöva undersökas vidare men för närvarande kan konstateras att båda är närvarande i deltagarnas narrativ. Lärarna konstruerar emellertid även en bild av sig själva som subjekt i sin bedömnings- och betygsättningspraktiker då de uppehåller sig vid egna musikpedagogiska värderingar, personlig syn på likvärdighet och läroplanen Lgr11, det egna arbetet med att konkretisera bedömning, egna val gällande dokumentation och

kommunikation samt val av bedömningsformer. Att musiklärare har ett visst mått av frihet gällande bedömning bekräftas av Brophy (2019). Sammanfattningsvis skapas en bild av musiklärare som både konstituerade och konstituerande (Winther Jørgensen & Phillips, 1999/2000) av diskurser gällande bedömning och betygsättning.

Som tidigare nämndes menar Zandén och Ferm Thorgersen (2015) att läroplanen Lgr11 har påverkat musikundervisning i hög grad, vilket även känns igen i denna studie. Deltagarna kan citera både kunskapskrav och andra delar av kursplanen i musik mer eller mindre ordagrant. Detta skulle kunna vara ett resultat av ett långtgående arbete med kunskapsmatriser i digital eller analog form, men indikerar även att kursplanen i musik, särskilt kunskapskraven, är en stor del av lärarnas konstruerade bedömningspraktik. En annan tolkning skulle kunna innebära att deltagarnas *teachers' visions* delvis består av en införlivning av musikens kursplan tillsammans med de musikaliska ideal och undervisningsideal som de konstruerat under utbildningsår och yrkesliv.

Flera av deltagarna verkar missnöjda med det fokus på bedömning som konstruerats i samhället (Wahlström, 2011). Ett ökat fokus på likvärdig bedömning och betygsättning verkar även ha minskat musiklärarnas möjligheter att själva påverka sin praktik. Även om lärarna i klassrummet kan göra flera val, exempelvis gällande bedömningsformer, behöver de ändå rätta sig efter de möjliga sätt att kommunicera bedömning som matriser erbjuder. Emellertid fogar sig alla deltagande lärare efter krav på skriftlig, summativ dokumentation. Att musiklärarna införlivar yttre dokumentationskrav i sin egen praktik skulle också kunna ses som ett sätt för lärarna att kunna skapa möjliga subjektpositioner där de kan behålla en känsla av agentskap och ändå göra vad yrket kräver.

Likvärdig bedömning, till största delen styrd av yttre omständigheter, verkar vara en stor del av lärarnas konstruerade bedömningspraktik. Till skillnad från i den studie över hundra års bedömningsforskning som genomförts av Brookhart et al. (2016) verkar lärarna i denna studie inte bedöma elevers personliga egenskaper; kunskapskraven framställs som den måttstock vilka elevernas kunskaper mäts emot. Däremot verkar lärarna i studien, i likhet med Brookhart et al., anse att bedömningspraktiker skiljer sig mellan lärare och, liksom Bergh och Wahlström (2018), att handlingsutrymme i relation till läroplaner skiljer sig lärare emellan. Dessa två slutsatser kan tyckas motsägelsefulla. I föreliggande studie konstrueras dock en komplex bild där bedömningspraktiker både skapar likvärdig och icke likvärdig bedömning. Deltagarna skapar en bild av bedömningspraktiker där musiklärare bedömer elevers kunskaper men inte är överens om hur kunskapskraven i musikens kursplan ska tolkas. Därmed konstrueras bedömning i musik som samtidigt likvärdig och icke likvärdig.

I studiens resultat framstår både konstruktionen av musik som ett ämne som inte gynnas av ett ökat fokus på bedömning (Fautley, 2017) samtidigt med en önskan om ytterligare styrning av bedömning. Detta kan tyckas motsägelsefullt. Lärarna konstruerar å ena sidan en önskan om en flexibel bedömningspraktik och å andra sidan en önskan om tydlig

styrning från Skolverket. En komplex bild av musiklärare som bedömare finns därmed närvarande även i denna fråga. Däremot pratar lärarna inte om att de vill öka fokus på det som anses vara goda kunskaper i andra ämnen som Kimpton och Kimpton (2019) föreslår.

Vinges (2014) studie har mycket gemensamt med föreliggande studie. Att det finns så många kontaktpunkter, exempelvis att gruppstorlekar, resurser och möjligheter till samarbete med kollegor nämns som viktiga omständigheter för musiklärares bedömningspraktik, visar på att norska och svenska omständigheter liknar varandra. Därmed kan resultaten från denna studie ses som en bekräftelse på att Vinges resultat är relevanta i en större nordisk kontext. En naturlig konsekvens av studierna skulle kunna vara att musiklärare och forskare i musikpedagogik i flera nordiska länder går samman och bistår varandra i en strävan efter att göra bedömning i musikundervisning mer likvärdig gällande förutsättningar och resurser till musikämnet och att musiklärare får en status som de som har expertis gällande bedömning i musik.

I föreliggande studie konstrueras musiklärare som ytterst kunniga gällande läroplanen i musik. I Zandéns (2010) resultat från hans studie om hur musiklärare i gymnasieskolan pratar om kvalitetskriterier var detta inte fallet. En stor skillnad mellan de två studierna är dock att Zandéns studie genomfördes före läroplansreformen för gymnasiet, Gyl1. Relevant blir därför att påpeka att dataproduktionen för föreliggande studie, som genomfördes efter implementeringen av Lgr11, indikerar att denna läroplan har haft större effekter på lärares konstruktion av bedömningspraktik än den som gällde i gymnasieskolan före 2011.

Ferm Almqvist et al. (2017) visar på att musikämnet kan påverkas negativt av *criteria compliance*, vilket i viss mån bekräftas av den bedömningspraktik som deltagarna i denna studie konstruerar. Deltagarna i denna studie berättar om hur deras egna ideal i vissa fall får stå tillbaka för att de ska kunna rätta sig efter gällande regelverk. Detta kan tolkas som att musiklärares professionella förmåga att bedöma kvalitet i musicerande och musikkunande inte räcker till för att kunna genomföra expertbedömning i musikämnet. Resultaten är dock inte entydiga. Många av lärarna önskar än mer tydlighet från Skolverket gällande bedömning.

Med anledning av ett stort arbete med matriser och dokumentation och kommunikation i lärplattformar ligger fokus för närvarande på analytisk bedömning i deltagarnas bedömnings- och betygsättningspraktik. Holistisk bedömning verkar inte få någon större plats i musikundervisning även om flera lärare antyder att de gärna skulle arbeta mer med sådana bedömningar. En betoning i samhället på tydlighet och likvärdighet skapar en problematik där musiklärare inte förmår göra bedömningar utifrån egen erfarenhet utan behöver ta hänsyn till att mottagarna av bedömningen, eleven och dess vårdnadshavare, ska ha all information om hur bedömningen gått till och vad eleven hade kunnat göra annorlunda; bedömningar måste gå att förstås av en lekman. Då är det lättare för musiklärare att använda analytiskt betonade lärandematriser som endast bygger på kunskapskraven från kursplanen i musik än att kommunicera formativa, holistiska omdömen.



Sammanfattningsvis ses en konstruktion av musiklärares bedömnings- och betygsättningspraktiker som påverkade av ett flertal yttre omständigheter även om deltagarna i sina narrativ visar att deras egna värderingar också får utrymme i dessa praktiker. Därtill är en önskan om förändring av de omständigheter som inverkar negativt på lärande i musik högst närvarande i utsagorna.

## Om författaren

**Johanna Antonsson** är doktorand vid Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet. Hennes forskningsintressen berör bedömning och betygsättning i relation till musikundervisning och musikläraryrket.

## Referenser

- Alfasoft. (2021). *What is NVivo?* Alfasoft.com. Hämtad den 8 december, 2021, från [https://www.alfasoft.com/se/produkter/statistik-och-analys/nvivo.html?gclid=Cj0KCQiAzMGNBhCyARIsANpUkzNjB\\_vTL8L\\_ILlE29pUvy7Uv8oyOrSRVFXN5-yyMG7Alkn1VU6nWg0aAr41EALw\\_wcB](https://www.alfasoft.com/se/produkter/statistik-och-analys/nvivo.html?gclid=Cj0KCQiAzMGNBhCyARIsANpUkzNjB_vTL8L_ILlE29pUvy7Uv8oyOrSRVFXN5-yyMG7Alkn1VU6nWg0aAr41EALw_wcB)
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Bergh, A., & Wahlström, N. (2018). Conflicting goals of educational action: a study of teacher agency from a transactional realism perspective. *Curriculum Journal*, 29(1), 134–149. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1400449>
- Bonnevier, J., Borgström, E., & Yassin Falk, D. (2017). Normers roll i ett mål- och kriterierelaterat bedömningssystem. *Utbildning & Demokrati*, 26(2), 21–47. <https://doi.org/10.48059/uod.v26i2.1079>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Brophy, T. S. (2019). Assessment in music education: The state of the art. I T. S. Brophy (Red.), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education* (Vol. 2, s. 902–931). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248130.013.75>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3:e uppl.). Routledge.

- Burrack, F., & Parkes, K. A. (2019). The development of standards-based assessments in music. I T. S. Brophy (Red.), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education* (Vol. 1, s. 650–669). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248093.013.28>
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford University Press.
- Fautley, M. (2017). Policy and the question of assessment. I P. Schmidt & W. Colwell (Red.), *Policy and the Political Life of Music Education* (s. 85–104). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190246143.003.0006>
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Våkevä, L., & Zandén, O. (2017). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1321103X16676649>
- Hammerness, K. (2001). Teachers’ visions: The role of personal ideals in school reform. *Journal of Educational Change*, 2(2), 143–163. <https://doi.org/10.1023/A:1017961615264>
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers’ eyes: professional ideals and classroom practices*. Teachers College Press.
- Hammerness, K. (2008). “If you don’t know where you are going, any path will do”: The role of teachers’ visions in teachers’ career paths. *New Educator*, 4(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/15476880701829184>
- Karlsson, A., & Grönlund, A. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>
- Kimpton, P., & Kimpton, A. (2019). Making assessment meaningful, measurable, and manageable in the secondary music classroom. I T. S. Brophy (Red.), *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education* (Vol. 2, s. 324–350). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248130.013.52>
- Klapp, A. (2017). Betyg – deras funktioner och vad de mäter. *Webbkursen om betygssättning i årskurs 4–6*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.b173ee8160557dd0b82891/1516017582178/Betyg-deras-funktioner-och-vad-de-mater%20.pdf>
- Klapp, A., Cliffordson, C., & Gustafsson, J.-E. (2016). The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology*, 36(10), 1771–1789. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.933176>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S.-E. Torhell, Övers.; 3:e uppl.). Studentlitteratur. (Originalverk publicerat 2014)
- Mason, J. (2004). Semistructured interview. I M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. F. Liao (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412950589>

- Penk, C., Pöhlmann, C., & Roppelt, A. (2014). The role of test-taking motivation for students' performance in low-stakes assessments: an investigation of school-track-specific differences. *Large-Scale Assessments in Education*, 2(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40536-014-0005-4>
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Regeringen. <https://www.regeringen.se/49b72a/contentassets/bef10529971f473599748d7a8843970e/tydligare-mal-och-kunskapskrav---nya-laroplaner-for-skolan-prop.-20080987>
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Skolinspektionen. (2018). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan?: Granskning av rektors och huvudmäns arbete*. Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/rattvis-och-likvardig-betygssattning-i-grundskolan/>
- Skolverket. (u.å.). *Räkna ut ditt meritvärde*. Skolverket. Hämtad den 12 december, 2021, från <https://utbildningsguiden.skolverket.se/grundskolan/rakna-ut-ditt-meritvarde>
- Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna: Lpo 94: Lpf 94*. Skolverket. <http://hdl.handle.net/2077/31298>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för grundskola samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. Hämtad den 2 december, 2021, från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket. (2021a). *Så använder du läroplanen för grundskolan*. Skolverket. Hämtad den 11 december, 2021, från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>
- Skolverket. (2021b). *Sätta betyg i grundskolan*. Skolverket. Hämtad den 12 december, 2021, från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan>
- Skolverket. (2022). *Ändringar i hur betyg ska sättas och nya allmänna råd*. Skolverket. Hämtad den 26 september, 2022, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/aktuella-forandringar-pa-gymnasial-niva/andringar-i-hur-betyg-ska-sattas-och-nya-allmanna-rad?sv.target=12.3253018117f029df83d13e&sv.12.3253018117f029df83d13e.route=/settings>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktorsavhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH-publikasjoner. <http://hdl.handle.net/11250/191291>
- Wahlström, N. (2011). Utbildningens villkor: globalisering och lokal mångfald. *Utbildning och demokrati*, 20(3), 29–49. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/>

[forskningssmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2011/nr-3/ninni-wahlstrom--utbildningens-villkor--globalisering-och-lokal-mangfald.pdf](https://forskningssmiljoer.hs/humus/utbildning-och-demokrati/2011/nr-3/ninni-wahlstrom--utbildningens-villkor--globalisering-och-lokal-mangfald.pdf)

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

(S.-E. Torhell, övers.). Studentlitteratur. (Originalverk publicerat 1999)

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA.

<http://hdl.handle.net/2077/22119>

Zandén, O., & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation?: Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform.

*British Journal of Music Education*, 32(1), 37–50. [https://doi.org/10.1017/](https://doi.org/10.1017/S0265051714000266)

[S0265051714000266](https://doi.org/10.1017/S0265051714000266)