

Innehåll

1. Om stödmaterialet för ensemblemusicerande	sid. 2
Ensemblefilmer i original	sid. 2
Ensemblefilmer med inspelade bedömningar	sid. 3
2. Användarhjälp	sid. 3
Förslag på metoder att bedöma ensemblemusicerande	sid. 3
Hjälpmedel för bedömning	sid. 7
Minneshjälp vid bedömning av ensemblemusicerande	sid. 8
Kommentarmall ensemble 1 a & b, första tagningarna (helbild)	sid. 10
Kommentarmall ensemble 1 a & b, andra tagningarna (närbild)	sid. 11
Kommentarmall ensemble 2 a & b, första tagningarna (helbild)	sid. 12
Kommentarmall ensemble 2 a & b, andra tagningarna (närbild)	sid. 13
3. Konkreta exempel på hur aspekter och värdeord bör tolkas	sid. 14
Tajming, kommunikation, uppmärksamhet och anpassning till helheten	sid. 14
Instrumentala färdigheter	sid. 16
Musikaliskt uttryck	sid. 19
4. Sammanfattande kommentarer till referensgruppens bedömningar	sid. 21
Referensgruppens bedömningar av ungdomarnas ensemblemusicerande	sid. 22
Övriga erfarenheter från bedömningssamtalen	sid. 23

1. Om stödmaterial för ensemblemusicerande

Materialet innehåller nästan 40 minuter **Ensemblefilmer i original** där två skolensembler i årskurs nio musicerar. Dessa inspelningar har bedömts av 26 musklärare från fyra städer. Du kan ta del av deras bedömningar genom att lyssna på **Ensemblefilmer med inspelade bedömningar** eller genom att läsa **Sammanfattande kommentarer till referensgruppernas bedömningar**. Bedömningsstödet bidrar till en likvärdig undervisning, bedömning och betygsättning i musik genom att ge dig och dina musklärarkollegor arbetsmaterial så att ni kan diskutera elevers prestationer och närma er en samsyn i bedömningsfrågor. Referensgruppernas bedömningar är inget facit. I stället kan du se dem som inlägg i en kvalitetsdiskussion. Som hjälp finns också konkreta exempel på hur kunskapskraven bör tolkas och en sammanställning av forskning om bedömning i musik.

I materialet ingår:

- Ensemblefilmer i original
- Ensemblefilmer med inspelade bedömningar där elevernas musicerande diskuteras
- Ensemble: konkreta exempel på hur kunskapskravens aspekter och värdeord bör tolkas
- Sammanfattande kommentarer till referensgruppernas bedömningar
- Erfarenheter från forskning om bedömning i musikanvändarhjälp, med förslag hur du kan arbeta med materialet ensam eller i grupp

Ensemblefilmer i original

OBS: Dessa filmer finns endast på DVD och måste beställas via Skolverkets hemsida.

Varje ensemble är inspelad vid två tillfällen med två respektive tre veckors mellanrum. Från varje inspelningstillfälle finns två tagningar. Den första visar hela ensemblen i helbild medan den andra även visar närbilder. Inför den första filmen har eleverna fått hjälp av sin lärare att komma igång. Ingen av dessa versioner visar elevernas slutliga resultat, men varje film kan bedömas som om eleverna presterar på höjden av sin förmåga.

Ensemble 1 spelar och sjunger Gad och Jeans ”If I were a boy”. Filmen från deras första inspelningstillfälle heter **Ensemble1aORIGINAL**. Närbildversionen börjar vid 05:22. Det andra tillfället heter **Ensemble1bORIGINAL**. Där börjar närbildversionen vid 14:48. Ensemblemedlemmarna har fingerade namn:

Ari	Bella	Cissi	Deng	Elena
klaviatur	sång	bas	trummor	gitarr

Ensemble 2 spelar och sjunger Swifts ”Forever and always”. Deras första inspelning heter **Ensemble2aORIGINAL**. Närbildversionen börjar vid 23:15. Filmen från det andra inspelningstillfället heter **Ensemble2bORIGINAL** och där börjar närbildsversionen vid 33:54. Medlemmarna har fått dessa namn:

Frasse	Gittan	Hans	Inge	Jan	Lucija
klaviatur	klaviatur	bas	trummor	gitarr	sång

Ensemblefilmer med inspelade kommentarer

OBS: Dessa filmer finns endast på DVD och måste beställas via Skolverkets hemsida.

Syftet med dessa dialoger är att de ska koppla samman beskrivning med bedömning och i bedömningarna så konkret som möjligt peka på specifika aspekter av elevernas musicerande och vad eleverna faktiskt gör.

Dialogerna har tillkommit genom att:

1. musiklärargrupper från fyra svenska städer har vardera ägnat 20-30 minuter åt varje inspelning och diskuterat och bedömt elevernas arbete och kunskaper med utgångspunkt från kursplanen och kunskapskraven i Lgr 11
2. gruppsamtalen har spelats in och sedan analyserats i relation till styrdokumentet
3. bedömningarna och resonemangen har koncentrerats och redigerats till en kommenterande dialog
4. dialogen har lästs in och synkroniserats med originalfilerna.

Ordval, värderingar och samtalsämnen från musiklärargrupperna har blandats, modifierats och redigerats vilket innebär att ingen av rösterna i det färdiga materialet representerar en enskild lärare. Ytterligare information om referensgruppernas bedömningsamtal hittar du under **Sammanfattande kommentarer till referensgruppernas bedömningar**.

2. Användarhjälp

Som enda musklärare på en skola kan du utveckla en stor undervisningsskicklighet, men för att du och dina elever ska kunna lita på att du varken sätter för höga eller för låga betyg krävs det att du ingår i en professionell bedömningskultur och har ett professionellt omdöme inom ditt ämne. En professionell kultur förutsätter kollegial samverkan. Skolinspektionen (Rapport 2011:5) framhåller skolledarnas ansvar för att ge möjligheter för musklärare att samarbeta med kollegor. Även Skolverket hävdar vikten av samverkan inom ämnet, vilket bland annat detta material är ett exempel på. Här får du ett antal förslag på hur du, enskilt eller tillsammans med kollegor, kan stärka din förmåga att göra professionella bedömningar både i undervisning och vid betygsättning.

Användarhjälpen består av förslag på bedömningsmetoder.

Förslag på metoder att bedöma ensemblemusicerande

Professionell bedömning i musik vilar på tre ben: A) en gemensam tolkning av kunskapskravens innebörd. B) förmågan att uppmärksamma och beskriva elevers musicerande, C) förmågan att medvetandegöra och kritiskt granska sina subjektiva musikaliska och musikpedagogiska kvalitetsuppfattningar. Varje omdöme om elevers musicerande involverar alla tre ben. Om du medvetet växlar tyngdpunkt i bedömningsarbetet ökar dina möjligheter att utveckla en mångsidig och tillförlitlig bedömningskonst. De följande metoderna hjälper dig i den processen.

Varje kunskapskrav beskriver elevens kunnande utifrån ett antal aspekter och inom varje kunskapsaspekt kan eleverna prestera på olika nivåer. Nivåerna anges med värdeord, t.ex. *i viss mån*, *relativt väl* eller *väl*. Det är viktigt att vara klar över vad man bedömer innan man värderar kunnandet. Därför utgår de flesta metoder från beskrivningar och fortsätter sedan med bedömningar.

A: utgå ifrån en eller två aspekter i kunskapskraven

I dessa två metoder ligger tyngdpunkten på kunskapskraven. Det betyder att du använder

elevernas musicerande och dina och dina kollegors kvalitetsuppfattningar samt kursplanens syftesbeskrivning och mål för att förstå kunskapskraven och fylla dem med musikalisk mening.

Metod 1. Börja med att beskriva vad du menar med en speciell kunskapsaspekt, till exempel tajming. Ta gärna hjälp av texten: **Konkreta exempel på hur aspekter och värdeord bör tolkas.** Hur bör aspekten förstås för att vara musikaliskt meningsfull? Hur skulle den kunna misstolkas av elever och deras föräldrar? Hur skapar man en gemensam förståelse av den?

1. Lyssna efter en eller två aspekter i elevernas musicerande. Beskriv vad de gör, gärna i du-form som om du ville få eleverna att förstå hur deras musicerande kan beskrivas med kunskapskravens begrepp.
2. Bedöm elevernas prestationer genom att använda värdeorden och betygsnivåerna. Jämför hur olika elever presterar inom just dessa aspekter. Beskriv, värdera och motivera värderingen .
3. I grupp: försök bli överens om bedömningar utifrån kunskapskravens värdeord. Om ni inte blir överens: leta upp ställen i filmen som stödjer era ståndpunkter. Gå tillbaka till att beskriva vad eleverna faktiskt gör och försök därefter enas om en bedömning.
4. Diskutera gränserna mellan värdeorden. Vad skulle eleven behövt visa upp för att nå nästa betygsnivå inom denna kunskapsaspekt? Vad kunde saknas om eleven presterat på närmsta lägre betygsnivå?

I klassrummet:

Välj en lämplig ”Dagens kunskapsaspekt”. ”I dag ska vi jobba med musikaliskt uttryck / tajming / att komma med förslag/...” Hjälpt eleverna att variera, överdriva, utveckla och på så sätt bli medvetna om aspekten som en meningsfull del av den musikaliska helheten. Arbeta gärna med bara en vers eller en refräng i en låt. Bedöm och ge återkoppling tillsammans med eleverna, till exempel genom att en ensemble spelar upp två varianter och sedan tillsammans med lyssnarna jämför, beskriver och bedömer de två alternativen. Dokumentera skriftligt.

Metod 2. Utgå från kunskapskraven och förbered ett kort bedömningssamtal där du ska ge en elev så tydlig återkoppling som möjligt. Vad är bra? Vad behöver utvecklas? Koppla resonemanget till ämnets syfte och mål.

1. Lyssna på en originalfilm och beskriv en elevs prestationer utifrån de kunskapsaspekter som är relevanta i just denna situation. Använd så långt det går kunskapskravens språk.
2. Följ upp beskrivningen av elevens musicerande med en motiverad betygsnivå för olika aspekter av hennes musicerande. (Ge dock inget samlat betyg.)
3. Lyssna igenom samma film i DIALOG-versionen och jämför din egen bedömning med de omdömen som fällt i dialogen. Var noga med att inte betrakta dialogversionen som ett facit.
4. Verkar din subjektiva bedömning vara privat och unik eller delas den av kollegor eller bedömare i bedömningsstödet? I grupp: använd eventuella skillnader till att försöka förstå varandras perspektiv.

I klassrummet:

Träning för elever att beskriva och chans för dig att bedöma. Spela in ett kort avsnitt, max en minut, av varje ensemble. Samla klassen de sista 15 minuterna. Uppgift till eleverna: beskriv utan att värdera sångarens teknik / balansen mellan gitarren och... /... . Spara inspelningarna och dokumentera skriftligt (se ovan).

B: utgå ifrån enskilda elevers prestationer

I dessa två metoder ligger tyngdpunkten på elevernas musicerande. Det innebär att du använder kunskapskraven och dina och dina kollegors kvalitetsuppfattningar för att beskriva och värdera elevernas prestationer.

Metod 3. Börja med beskrivning och fortsätt med bedömning. Denna modell tar lång tid att genomföra men skärper uppmärksamheten på vad eleverna faktiskt gör och bidrar till en gemensam tolkning av kunskapskravens begrepp. Tala så att elever skulle ha nytta av dina beskrivningar och bedömningar. (Använd gärna bifogade Kommentarmallar för minnesanteckningar.)

5. Beskriv så noga som möjligt en elevs musicerande. Bedöm korta avsnitt, gärna bara en minut och gärna både tittande och blundande. Saklig bedömning skärper både uppmärksamheten och språket. Prata, även om du arbetar ensam. Låtsas att du samtalar med eleven och gör beskrivningen i du-form. Då skapar du vanor som du kan ta med dig in i klassrummet.
6. Vad är lätt och vad är svårt att beskriva? När räcker det med vardagsspråk för att beskriva musicerandet? När behövs det fackspråk? Om aspekter som är musikaliskt viktiga är svåra att sätta ord på har du hittat en utmaning för professionen.
7. Gör först en helhetsbedömning av elevernas musicerande och precisera den sedan med hjälp av kunskapskravens värdeord och betygsnivåer. Notera var i filmen du finner ”bevis” på vad eleven kan. ”Berätta för eleven” det du ser och hör. I grupp: kontrollera ofta om ni verkligen är överens. Gå tillbaka till ”bevisen” och jämför även med texten **på hur aspekter och värdeord bör tolkas** och med de kommenterade inspelningarna.
8. Använd dina ”delbedömningar” för att argumentera för ett helhetsbetyg. Stämmer din spontana helhetsbedömning med hur du bedömt de olika aspekterna? Forskning visar att vid betygsättning kan helhetsbedömningar vara minst lika tillförlitliga som att summera delar. Bedömning av aspekter kan däremot utveckla din förmåga att ge konstruktiv återkoppling till eleverna.

I klassrummet:

Inled lektionen med att ge eleverna sammanfattningar av relevanta kunskapskrav och låt dem snabbt bedöma sin egen förmåga på ensembleinstrumentet. Varje ensemble väljer en aspekt där alla ska försöka förbättra sin förmåga under lektionen och de får 5 minuter att samtala om vad var och en kan behöva jobba med. Varje elev beskriver sin förmåga med kunskapskravens begrepp, formulerar sitt mål och lämnar papperet till dig. Resten av lektionen spelar eleverna och har gemensamt ansvar för att ge varandra återkoppling och tips om just det som skall utvecklas. Du deltar med muntlig återkoppling. Dokumentera genom att komplettera självbedömningarna med dina egna omdömen. Om skillnaden mellan din och elevens omdöme är stor behövs det extra återkoppling och dialog.

Metod 4. Börja med helhetsbedömning och fortsätt med beskrivande motivering. Denna metod kan bland annat ge insikter om vilka kunskapsaspekter som du är mest uppmärksam på eller anser bör väga tyngst.

1. Gör en helhetsbedömning av tre eller flera elevers prestationer i en av filmerna. Utgå ifrån det direkta intryck som deras spel och sång gör på dig och försök rangordna eleverna utifrån deras musikaliska kunnande. Ge en ”subjektiv” motivering till din rangordning och argumentera för den.
2. Rangordna elevernas kunnande utifrån kunskapskravens begrepp och värdeord. Hur stämmer denna rangordning med din första helhetsbedömning?
3. Spela upp tagningen ytterligare en gång och fokusera på en av eleverna. Syftet är nu att kritiskt granska helhetsbedömningarna genom att leta efter konkreta ”bevis”. I grupp: dela upp roller så att några söker motbevis och andra försöker bevisa. Stanna filmen ofta och beskriv vad ni faktiskt sett och hört. Hur välgrundade var de ”intuitiva” helhetsbedömningarna? Hur väl går de att motivera med hjälp av kunskapskraven?
4. Vilka aspekter av kunskapskraven lägger ni störst vikt vid när ni gör en helhetsbedömning? Vilka delar av musicerandet verkar ni inte uppmärksamma? Diskutera vilka för- och nackdelar helhetsbedömning (holistisk bedömning) har jämfört med när man börjar med att dela upp musicerandet i aspekter och först bedömer dessa.

I klassrummet:

Låt varje ensemble spela in sig själv och sedan lyssna, inventera vad de behöver utveckla och rangordna vad som är viktigast att utveckla och vad som inte är så viktigt samt vad som är lättast och vad som är svårast att utveckla. Varje elev skriver ner minst två aspekter som hon eller han ska jobba särskilt med under nästa ensembletimma. Samla in elevernas planer och ge dem återkoppling på just detta vid nästa tillfälle. Dokumentera.

C: utgå ifrån subjektiva kvalitetsuppfattningar

I denna metod ligger tyngdpunkten på dina kvalitetsuppfattningar. Det innebär att du använder kunskapskraven och elevernas musicerande för att belysa och kritiskt granska din smak och dina preferenser. Det ökar dina möjligheter att i samklang med andra musklärare bedöma och betygsätta enligt kursplanens intentioner.

Metod 5. Mycket av det som vi uppfattar som vår subjektiva smak delar vi med många andra, särskilt om vi tillhör samma yrkesgrupp. Det är viktigt att du utvecklar en medvetenhet om vilka kvalitetsuppfattningar som faktiskt är unika för just dig. Dessa ska inte påverka betygsättningen medan uppfattningar som du delar med flertalet andra musklärare kan ligga till grund för en gemensam bedömningskultur – om de är förenliga med kunskapskraven. Syftet med denna metod är att du ska bli medveten om din ”praktiska yrkesteor” när det gäller bedömning. Ju bättre du känner dina egna kvalitetsuppfattningar och bedömningsvanor desto lättare är det för dig att undvika privata bedömningar som inte är professionellt grundade.

1. Vilka förmågor anser du vara allra viktigast vid ensemblespel? Vilka kvaliteter måste eleverna utveckla för att med läroplanens ord kunna ”delta i musikaliska sammanhang” som musikanter? Vilka är minst viktiga? Gör en lista och försök rangordna.

2. Lyssna på ett musikexempel. Vad tycker du om den låt och den genre som eleverna spelar? Jämför med kollegors (eller elevs) uppfattningar och försök motivera dina preferenser och antipatier. När du sätter ord på din privata musikaliska smak minskar risken att den på ett oreflekerat sätt ska påverka din bedömning av elevernas musicerande. Genom de andras uppfattningar kan du dessutom få nya perspektiv och utvidga din förståelse för genrer.
3. Jämför med kunskapskraven och diskutera riskerna för att era privata preferenser kan komma i konflikt med dessa vid undervisning och betygssättning. I vilka sammanhang är riskerna störst? Hur kan ni minska dem?

Hjälpmedel för bedömning

När du bedömer elevernas musicerande kan det vara praktiskt att först skriva ut **minneshjälpen**, de **kommentarmallar** där du kan göra noteringar om elevernas sång och spel samt **kunskapskraven i musik**. Minneshjälpen innehåller en lista på kunskapsaspekter som visar sig i inspelningarna och ger även några allmänna tips för givande gruppbedömning. I kommentarmallarna kan du enkelt göra anteckningar om musikanternas spel och sång. Varje rad motsvarar 30 sekunder i filmen. Genom att till exempel skriva 2A i Dengs första ruta så anger du att Deng under de första 30 sekunderna visat upp tajming (punkt 2 i minneshjälpen) på nivån A (god tajming).

Vare sig du arbetar ensam eller i grupp kan du jämföra dina egna bedömningar med vad som sägs i **Ensemblefilmer med inspelade bedömningar** och **Sammanfattande kommentarer till referensgruppernas bedömningar**. Observera att referensgruppernas bedömningar inte är något facit. De ger dig inblick i vad andra musiklärare har sagt om elevernas prestationer och syftet med dem är att inspirera till vidare dialoger om kvalitet, bedömning och betyg, inte att ge en norm för betygssättning. Ytterligare kött på benen får du i **Konkreta exempel på hur aspekter och värdeord bör tolkas**, **Bakomliggande antaganden och förhållningssätt** samt **Att utveckla förmågan att ge preciserad återkoppling**.

Minneshjälp för bedömning av ensemblemusicerande



Ensemble 1 Musik: If I were a boy (Gad & Jean)
Texterna till låtarna finns bl.a. på www.metrolyrics.com och www.elyrics.net



Ensemble 2 Musik: Forever and always (Swift)

Kunskaper och förmågor som ska bedömas enligt betygsnivåerna E, C och A

1. Hur säkert sångarna följer **rytm och tonhöjd**
(E: viss, C: relativt god, A: god säkerhet)
2. Hur god elevernas **tajming** är
(E: viss, C: relativt god eller A: god tajming)
3. Med hur gott flyt de **växlar ackord**
(E: visst, C: relativt gott, A: gott flyt)
4. I vilken grad de **uppmärksammar vad som sker i musicerandet**
(E: uppmärksammar till viss del, C: i relativt hög grad, A: i hög grad)
5. Hur väl de **anpassar** sin stämning till helheten
(E: anpassar i viss mån, C: relativt väl, A: väl)
6. Hur väl de lyckas få musicerandet att **samspela med andra uttrycksformer**
(E: samspekar i någon mån, C: relativt väl, A: väl)
7. Hur säker uppfattning om det egna **instrumentets funktion** de ger uttryckför i sitt musicerande
(E: viss, C: relativt god, A: god säkerhet)
8. I vilken utsträckning eleven visar sig urskilja **genrens** musikaliska karaktärsdrag
(E: i viss, C: i relativt hög, A: i hög)
9. I vilken utsträckning eleverna skapar musik med **fungerande form och karakteristisk stil**
(E: i huvudsak fungerande form, C: efter någon bearbetning fungerande form och karakteristisk stil, A: fungerande form och karakteristisk stil)
10. Hur **utvecklade omdömen** de ger om det egna musicerandet
(E: enkla, C: utvecklade, A: välutvecklade)
11. I vilken grad deras **förslag** kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas
(E: bidra med förslag, C: ge förslag som efter någon bearbetning, A: ge förslag som kan leda till)
12. Hur välfungerande deras **sång- och spelteknik** är
(E: delvis, C: relativt väl, A: väl fungerande)
13. I vilken grad deras musicerande har en **passande karaktär**
(E: i viss mån, C: passande, A: passande)
14. I vilken grad de bearbetar och tolkar musiken till ett **personligt musikaliskt uttryck**
(E: bidra till musikaliskt, C: delvis personligt musikaliskt, A: personligt musikaliskt uttryck)

Vid bedömning i grupp

Hjälp varandra att beskriva vad ni hör och ser. Försök underbygga varje bedömning med ”bevis”: spola tillbaka och peka på vad eleverna faktiskt gör.

Lita inte på att ni förstår varandra: ifrågasätt, säg emot, kräv bevis, var besvärliga!

Sträva efter en gemensam förståelse av kunskapskraven, en gemensam beskrivning av vad eleverna faktiskt presterar och gemensamma ”subjektiva” kvalitetsuppfattningar. Knyt an till resonemangen och bedömningarna i avsnittet Konkrete exempel på hur aspekter och värdeord bör tolkas.

3. Konkreta exempel på hur aspekter och värdeord bör tolkas

För varje betygsnivå finns det ett kunskapskrav som beskriver musikaliskt kunnande ur olika aspekter. Begreppet aspekt anger att det inte handlar om isolerade förmågor eller delkunskaper utan olika sidor av ett musikaliskt helhetskunnande. Exempel på aspekter är elevens *teknik*, *tajming* eller förmåga att *följa tonhöjd i gemensam sång*. För varje betygsnivå används värdeord för att visa med vilken kvalitet eleven utför en viss kunskapsaspekt. Musicerar eleven med *viss* (E), *relativt god* (C) eller *god* (A) *tajming*?

I det följande står kunskapskravens aspekter och värdeord i centrum och kopplas till ensemblefilmerna genom hänvisningar inom hakparentes []. Som exempel refererar [Bella 1b: 2:23; A] till ett filmavsnitt där Bella i ensemble 1b vid tidsmarkeringen 2:23 visar exempel på ett kunnande som beskrivs i kunskapskravet för betyget A. På så sätt får du klingande exempel på vad som till exempel kan menas med ”väl fungerande teknik”. De preciserade omdömena gäller inte elevens helhetsprestation utan värderar en viss aspekt av vad man kan höra och se vid ett speciellt tillfälle. Ibland saknas tidsangivelser. Koden [Bella; A] anger då att Bella i inspelningarna oftast presterar för betyget A när det gäller den aktuella kunskapsaspekten.

De olika kunskapsaspekterna presenteras under tre rubriker:

- Tajming, kommunikation, uppmärksamhet och anpassning till helheten
- Instrumentala färdigheter
- Musikaliskt uttryck

Tajming, kommunikation, uppmärksamhet och anpassning till helheten

De fyra aspekterna i rubriken har ett starkt ömsesidigt beroende. Tajming är en grundbult i musicerande och i referensgrupperna framträdde tre nivåer av tajming. Den kanske mest grundläggande handlar om att hålla en puls och att i ensemble anpassa sig till den gemensamma pulsen. Den andra nivån behandlar samspel och artikulationer inom denna puls och för den tredje nivån av tajming användes ord som periodkänsla och formkänsla. Tajming är även nära knutet till genreförtrogenhet: det som betraktas som god tajming i en genre kan vara dålig i en annan. I kunskapskraven nämns tajming bara med avseende på melodi-, bas- och slagverksinstrument. Styrdokumenten ska läsas utifrån den helhetssyn på musikämnet som formuleras i syftet och målen och därför ska naturligtvis även sångares, pianisters och gitarristers tajming bedömas, utvecklas och slutligen inkluderas i betygsättningen.

God tajming är ett bevis på att eleven *uppmärksammar vad som sker i musicerandet* och kan *anpassa sig till helheten*. I den första inspelningen med ensemble 1 [Cissi, 1a 00:07] verkar Cissi vara helt absorberad av sitt instrument och spelar med vänster tumme, men hon håller puls och gör rytmisering med god tajming (betyget A) vilket visar att hon åtminstone *till viss del uppmärksammar* (betyget E) vad som sker i musicerandet.

Förbättrad instrumentteknik bör ge ökade möjligheter att uppmärksamma andras musicerande men det är ingen garant för lyssnande, tajming och anpassning till helheten. Vid ett tillfälle räknar Jan till exempel in i ett mycket lugnare tempo än han sedan spelar [Jan+Lucija 2a 23:21] och ensemblen har väl bråttom när de går in i en ny vers [2a 21:05] efter ett break (det är notoriskt svårt att hålla puls genom en paus och att spela exakt i inräkningens tempo). De är dock *samtidiga* i insatsen vilket är ett tecken både på *god tajming* (A) och att de *i hög grad uppmärksammar* (A) varandras musicerande och anpassar sin stämma *väl* till helheten (A).

Deng [Deng 1a 00:03] visar *god tajming* (A) genom att räkna in stadigt och sedan följa denna puls. Däremot visar han i den första inspelningen knappast ens *viss tajming* (E) av de andra två typerna: den rytm han spelar i basstrumman går på tvärs mot pianots och elbasens och han sätter en periodmarkering en takt för tidigt [Deng 1a 01:05]. Uppenbarligen har Deng uppmärksammat var ettan och trean sitter i takterna men däremot har han inte märkt hur medmusikanterna artikulerar basrytmen och han är ännu inte säker på låtens form och periodernas längd. Med andra ord verkar han *till viss del* (betyget E) uppmärksamma vad som sker i musicerandet och *i viss mån* (E) anpassa sin stämning till helheten under den första minuten trots att han verkar ha en *relativt god* (C) uppfattning om trummornas roll i ensemblen. I ensemblens sista inspelning tycks Deng däremot *i hög grad uppmärksamma* (A) det som sker i ensemblen eftersom han visar *god tajming* (A) både vad gäller puls, artikulation och periodkänsla, anpassar sin stämning *väl* till helheten (A) och med *god säkerhet* (A) ger uttryck för en förståelse av trummornas funktion i ensemblen [Deng 1b 16.50-17.17]. Dessutom bygger han crescendo som fungerar som klingande förslag som utvecklar ensemblens spel. I ensemble 2 verkar basisten och gitarristen vara *väl* samspelade (A) [Jan+Hans 2b 30:15] medan basisten och trummisen bara *till viss del* (E) verkar uppmärksamma varandras spel [Jan+Inge 2a 20:40; E].

Att döma av Bellas [Bella 1a 00:43] och Inges [Inge 2b 34:52] mimik verkar de *i hög grad uppmärksamma* sitt eget musicerande när de inte är nöjda. Om man betraktar varje aspekt separat borde sådan självkritik belönas med högsta betyg. I kunskapskraven beskrivs dock uppmärksamhet som ett medel för att anpassa sin stämning till helheten. Uppmärksamheten bör alltså leda till en musikaliskt välmotiverad anpassning. Detta illustrerar faran med att göra helhetsbedömningar utifrån summan av ett antal isolerade aspekter. Eleverna måste uppmärksamma både sitt eget och varandras musicerande för att kunna anpassa sin stämning till helheten. Att *i viss mån* (E) *anpassa sin stämning till helheten* kan handla om att man gör förändringar så att balans, intonation eller tajming blir något bättre. Ingen i ensemble 1 verkar uppmärksamma att Cissi spelar ett A i stället för ett A i sin uppgång [Cissi 1b 15:50] trots att Ari spelar ett A samtidigt. Här anpassar Cissi pulsen och rytmen men inte intonationen och ljudvolymen vilket kan motivera ett E vid just detta tillfälle. Att *relativt väl* (C) eller *väl* (A) *anpassa sin stämning till helheten* kan handla om att även anpassa artikulation, och musikaliskt uttryck till genren, till låtens karaktär och till medmusikanternas spel och sång.

Relationen mellan anpassning och musikaliska initiativ

Bristande anpassning kan leda till att eleven inte hörs eller tvärtom dominerar musicerandet medan överdrivna krav på anpassning kan hindra eleven att komma med musikaliska initiativ och idéer. I kommentarmaterialet står att ”den enskilde eleven ska ta plats genom att ta eget ansvar”. Detta kan innebära att eleven tar initiativ till att förbättra både det egna och medmusikanternas musicerande. Av referensgruppernas samtal framgår att även klingande och visuellt förmedlade förslag är en viktig del av samspelet. En elev kan till exempel driva ensemblespelet framåt genom att variera dynamik, spelsätt eller klang. Det finns i båda ensemblen elever som tar på sig ledarroller på olika sätt. Ledarskapet i sig är inte betyggrundande men om det till exempel innefattar att eleven *ger välutvecklade omdömen om musicerandet och ger förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas* så ska detta bedömas eftersom det ingår i kunskapskraven. Ari ger både muntliga *välutvecklade omdömen* (A) efter genomspelningen och stöttar såväl basist som sångare med klingande *förslag* (A) som direkt kan leda till bättre tajming i ensemblen. I ensemble 2 kan Hans med små medel styra tempot från sin bas och Jan stöttar vid flera tillfällen sina kamrater. När Bella startar

med en upptakt efter ett gemensamt break har hon både god tajming och ger ett klingande förslag som styr ensemblen [Bella 1b 18.30; A].

I videoinspelningarna finns exempel på den ibland svåra balansgången mellan förslag och anpassning. De två trummisarna har båda nått en hög kunskapsnivå, men skiljer sig åt vad gäller anpassning. Deng anpassar sitt spel både tekniskt och dynamiskt, men har fått lärarkommentarer om att spela lite mekaniskt och vara beroende av sina medmusikanter. Inge däremot beskrivs som mer självständig och tekniskt driven i sitt spel, men anses ibland ha svårare att underordna sig helheten. Ett annat exempel är keyboardisten Frasse som har många idéer kring att skapa ett musikaliskt uttryck, men upplevs av flera lärare som omedveten om hur hans egen spelstämma samspelar med helheten. Emellertid är det viktigt att elevens kreativitet och initiativkraft kan lyftas fram. Ett visst mått av risktagande från eleven är viktigt för att olika musikaliska förmågor ska få möjlighet att utvecklas.

Slutligen kan bedömningen exempelvis inriktas mot i vilken utsträckning eleven:

- med gester, ögonkast eller mimik uppmärksammar viktiga händelser i musiken
- ser ut att under en paus känna in sig i karaktär, dynamik och puls. [Inge 2a 20:12; A],
- kontinuerligt variera till exempel rytmik, dynamik, anslag och karaktär i relation till övriga musikers spel [Ari+Deng+Elena 1b], [Frasse 2b 31.19; A]
- hjälper medmusikanter att komma in på rätt ställe eller att klara svåra passager. [Ari 1b 10:13].

Instrumentala färdigheter

Kursplanens tyngdpunkt ligger på att eleverna ska utveckla grundläggande färdigheter i bas och slagverk, ackord- och melodiinstrument samt sång. Som lärare ska du bland annat bedöma elevens förmåga att ha flyt i ackordväxlingar och musicera med passande karaktär samt deras förmåga att följa rytm och tonhöjd vid sång. Flera av dessa grundläggande krav beskrivs i föregående avsnitt. Vid betygsättning ska läraren dessutom göra en särskild bedömning av teknik, karaktär och uttryck på det instrument (inklusive sång) där läraren anser att eleven har bäst teknik och uttryck. Det kan även innebära instrument som eleven spelar utanför skolan och som han eller hon ska få möjlighet att använda i klassrumsmusicerandet. I kunskapskraven markeras dessa fördjupade kunskaper med ordet ”dessutom”.

Bedömning av spel på ackordinstrument

I kunskapskravet för betyget E står att man på ackordinstrument ska kunna ackompanjera *med viss flyt* i ackordbytena [Gittan 2a 25.06-25.15]. Det kan innebära att eleven klarar att hitta ackord och byta mellan dem med viss tajming för att kunna fungera i samspelet med andra. Med *relativt gott/gott flyt* (kraven för betyget C respektive A) blir eleven allt säkrare både i ackordbyten och i samspel [Gittan 2b 37.14]. När eleven kan släppa blicken och en del fokus från det egna spelet, ger det eleven möjlighet att uppmärksamma medmusikanterna bättre. Då kan tajming och anpassning av den egna stämman till helheten utvecklas ytterligare, liksom förmågan att spela med passande karaktär.

Om elevens förmåga att spela med *fungerande teknik* och *passande karaktär* är störst på ackordinstrument kan man till exempel bedöma i vilken utsträckning:

- eleven spelar melodislingor med eller utan bas- eller ackordkomp [Jan 2a 25.40; A]
- eleven rytmiserar sin stämman [Frasse 2b 36.45; A], [Cissi 1b 15.50; C], [Jan 2a 23:50; A]

- eleven bryter ackorden på olika sätt [Ari 1b 16.15; A]
- eleven gör olika saker med höger och vänster hand [Elena 1b 17.20; A], [Ari 1b 18.00; A], [Frasse 2b 36.45; C]
- eleven spelar med lämplig fingersättning [Gittan 2a 25.00; C], [Frasse 2a 25.25; C]
- eleven gör betoningar och fraseringar som understryker form och karaktär i musiken [Jan 2a 23:50; A]
- eleven varierar klangen med pedal [Ari 1a 0.06; A] eller olika voicing
- eleven gör omläggningar eller färgningar av ackord för att hitta passande klang eller läggning
- ...

Observera att dessa ”delaspekter” av instrumentkunnande inte ska användas för att göra en kvantitativt grundad bedömning, till exempel genom att eleven för nivå A i *fungerande teknik* ska visa prov ett visst antal av dessa förmågor. Listan ger exempel på vad som *kan* känneteckna fungerande teknik och vad som kan vara värt att utveckla och kan därför vara användbar både för elever och lärare vid bedömning och återkoppling. Betygsättningen av i vilken grad eleven musicerar med fungerande teknik och passande karaktär måste dock alltid göras utifrån ett musikaliskt helhetsperspektiv där den musikaliska kontexten är avgörande för vad som är relevant, önskvärt och bra. Ofta sätter genren, låten och det egna instrumentets funktion gränser för elevens möjligheter att visa upp sitt musikaliska kunnande.

Referensgrupperna gjorde bedömningen att Ari (klaviatur), Elena (gitarr) och Jan (gitarr) har en instrumentteknik som motsvarar den högsta betygsnivån för ackordinstrument: deras spel kännetecknas av *väl* fungerande teknik, *passande* karaktär och de tolkar musiken till ett *personligt musikaliskt* uttryck. Ari spelar med två händer och lämplig fingersättning, bryter ackorden och gör omläggningar och små melodislingor. Han använder dessutom pedal och varierar både volym och ljud på keyboarden. Även gitarristerna i videoexemplen ansågs visa god kvalitet både vad gäller flyt i ackordbyten, tajming, anpassning till helheten, rytmisering, karaktär (genretypiska kompsätt) och i Jans fall melodispel (solo).

Bedömning av sång

Eleverna förmåga att följa rytm och tonhöjd i gemensam sång ska bedömas och utvecklas under grundskoletiden. Skrivningen ”i gemensam sång” innebär *sång tillsammans med andra röster eller instrument*, till exempel när en sångare och en pianist sammusicerar, när en elev kompar sin egen sång på gitarr eller sjunger till inspelat ackompanjemang, när elever sjunger unisont eller, som i bedömningsstödet exempel, när en elev sjunger i ett rockband. Syftet med skrivningen är att sång ska bedömas i sammusicerande, inte som solistisk prestation.

För många elever kan det vara enklare att sjunga unisont än att sjunga ensam. Det gäller i allmänhet om tonarten passar elevens omfång och om de andra i gruppen sjunger rent. För andra kan det bli svårare att styra sin röst om någon annan sjunger samma stämma. Skrivningen ”gemensam sång” innebär att bedömningen av elevens sångförmåga kan göras i många olika ensemblesammanhang. Om sång ska bedömas likvärdigt måste du hitta arbets- och bedömningsmetoder som ger alla elever en reell chans att visa och utveckla sitt sångkunnande. Helklassång kan ge god röstutveckling men det ger sällan läraren kunskap om den enskilda elevens kunnande och behov.

Kravet på sångkunnande för betyget E är att eleven med viss säkerhet ska följa rytm och tonhöjd i gemensam sång. Att följa rytm med viss säkerhet kan innebära att eleven i stort sett följer textrytmen i en sång och kommer in någorlunda rätt i en insats. Att följa tonhöjd med viss säkerhet (E) kan handla om att eleven i ett bekvämt register intonerar så att melodin går att känna igen. Både Bella och Lucija uppfyller dessa krav med råge i alla inspelningarna.

För att nå kunskapskravet för *relativt god* säkerhet (betyget C) ska eleven alltmer självständigt och säkert kunna hålla rytmen, frasera och intonera. En relativt god rytmisk säkerhet kan i gemensam sång visa sig genom att eleven sjunger med relativt god tajming tillsammans med övriga musikanter och även kan hålla pauser och komma in rätt i en insats. Förmågan att hålla tonhöjd med relativt god säkerhet kan visa sig genom att eleven, när hon eller han sjunger i bekvämt läge tillsammans med någon som intonerar väl, till övervägande delen förmår sjunga unisont. Den kan även visa sig genom att sångaren i en ensemble visserligen brister i intonation men i allmänhet träffar melodins toner med en sådan säkerhet att lyssnaren uppfattar melodin korrekt även när melodin är ny för lyssnaren.

För att visa betygsnivån A, *god* säkerhet, kan eleven till exempel följa rytm och tonhöjd även när medsångare ”bara” sjunger med viss eller relativt god säkerhet. Eleven kan även visa god säkerhet genom att som enda sångare i en ensemble till övervägande delen intonera väl. Detta kunnande förutsätter i allmänhet att eleven har skaffat sig ett relativt stort röstomfång och därmed kan musicera även i tonarter som inte är helt bekväma.

I bedömningsstödet finns inga exempel på unison sång. Sångarna är ensamma om sin stämma men de sjunger inte solistiskt, de är del i en ensemble och ägnar sig alltså åt gemensam sång. Det finns inga exempel på betygsnivå E i Bellas eller Lucijas sång. Båda sångarna bedöms i allmänhet följa rytmen med god säkerhet (A) medan deras förmåga att följa tonhöjd varierar. Exempel på *relativt god säkerhet* vad gäller tonträffning: [Bella 1b 13.55-14.10; C] Exempel på *god säkerhet*: [Bella 1b 13.43-13.55; A].

Alla elever har rätt till undervisning som ger dem möjligheten att nå upp till minst E i gemensam sång. Om sång är det instrument där eleverna har bäst teknik, karaktär och musikaliskt uttryck kan du som lärare dessutom ställa ytterligare krav. Då kan du bedöma om elevens sångteknik är *delvis fungerande* (E), *relativt väl fungerande* (C) eller *väl fungerande* (A).

Till ”fungerande teknik” kan då till exempel räknas i vilken utsträckning eleven:

- använder en god andningsteknik (sjunger med stöd) [Lucija 2a 20.20; E]
- bär en sångstämma ensam vid ensemblemusicerande eller flerstämmig sång
- intonerar i enlighet med genrens normer [Lucija 2a 24.10; E]
- framför en sång så att texten tydligt går fram [Lucija; A]
- använder bröstöst, blandad röst och huvudröst [Lucija 2a 24.10; C], [Lucija 2a 26.28; A]
- bemästrar sånger med stort tonomfång
- behärskar elementär mikrofonteknik [Bella 1b; C], [Lucija 2b; A]
- känner till röstvårdande tekniker, som t ex uppsjungsövningar
- ...

Som redan nämnts är det viktigt att inse att dessa olika aspekter av sångkunnande hänger intimt samman och är beroende av varandra. Detta är ingen checklista som ska användas för att addera sångpoäng. Syftet med exemplen är att fästa uppmärksamheten på vad som

kan ingå i begreppet sångteknik och att koppla dessa beskrivningar till klingande exempel.

Slutligen kan elevens förmåga att sjunga med i *viss mån passande karaktär* (E) eller *passande karaktär* (C, A) handla om i vilken grad eleven:

- arbetar med frasering, artikulation och betoningar så att sången i viss mån understödjer innehåll och karaktär i sångtexten
- använder genreanpassad sångteknik för att bidra till ett musikaliskt uttryck
- arbetar med dynamik och timbre så att det bidrar till ett musikaliskt uttryck

Bedömning av spel av basstämma

Alla elever ska kunna spela *enkla* basstämmor. För högre betyg krävs det inte en stegring av svårighetsgraden. Det är i stället elevens *sätt* att spela sin stämma som ska bedömas enligt de krav på tajming, karaktär, uppmärksamhet och anpassning som behandlats tidigare i denna text. Om bas är det instrument där läraren anser att eleven visar bäst fungerande teknik, passande karaktär och personligt musikaliskt uttryck kan läraren dessutom till exempel bedöma i vilken utsträckning eleven:

- använder en god spelteknik [Cissi 1a 00.07-00.14; F], [Cissi 1a 08.20; E], [Hans; A]
- spela en rytmiserad basstämma [Cissi 1b 15.30; C], [Hans; A]
- gör fungerande basgångar [Cissi 1b 15.30; E], [Hans; A]
- spelar med varierande anslag [Cissi 1b 15.30; E]
- kan namnen på instrumentets toner som ett hjälpmedel för att följa en basstämma
- spelar med lämplig fingersättning med höger och vänster hand [Cissi 1a 00.06; F], [Hans 2b 35.00; A]
- hittar positioner utan att leta på instrumentet [Cissi 1b 15.30; C], [Hans; A]
- rytmiserar basstämman på genretypiskt sätt [Cissi 1b 15.30; A], [Hans; C-A]
- varierar dynamiken [Cissi; E]
- varierar tonbildningen [Cissi; E]
- ...

När det inte står någon tidskod anger betygsbokstaven en helhetsbedömning av elevens prestation inom denna enskilda delaspekt. Som redan nämnts ska en sådan här uppdelning inte användas som checklista vid betygsättning. Däremot kan den ha ett pedagogiskt värde genom att hjälpa elever och lärare att utveckla sin uppmärksamhet och sin instrumentförtrogenhet.

Musikaliskt uttryck

Musikaliskt uttryck är en form av musikskapande. Vid de lärarsamtal som ligger till grund för detta bedömningsstöd diskuterades om elevernas fysiska uttryck ska räknas som ett personligt *musikaliskt* uttryck. Kursplanen säger inget om detta, men forskning visar att musiklektörer lägger stor vikt vid elevernas fysiska uttrycksfullhet och flera lärare i referensgrupperna menade att det kroppsliga uttrycket märkbart påverkar det musikaliska resultatet: man sjunger och spelar med kroppen. Detta talar för att begreppet *musikaliskt uttryck* ska ges en vid tolkning. I kunskapskraven nämns förmågan att *kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken samspelar*, så även om det fysiska uttrycket skulle ses som en ”annan uttrycksform” än det musikaliska ska det tas med i undervisningen och betygsättningen.

Eleven s möjlighet att musicera med ett personligt musikaliskt uttryck beror också av vilken funktion eleven har i ensemblen. Gittans möjligheter är små eftersom hon lägger orgelmattor medan Jan som både kompar och spelar gitarrsolo har stora möjligheter till både fysiskt och klingande uttryck. Elevernas prestationer måste bedömas utifrån de ramar som skapas av deras instrumentförtrogenhet, låtens karaktär och eleven s funktion i ensemblen. En lärare behöver se eleven i varierande situationer för att kunna göra en rättvisande bedömning av hennes kunskaper. De följande bedömningarna utgår dock ifrån att eleverna vid varje bedömningstillfälle presterar så bra de kan på sitt bästa instrument och att bedömningen därför är relevant vid betygsättning.

Aris och Frasses pianospel kännetecknas av ett klingande *personligt musikaliskt uttryck* (A) eftersom de varierar sin frasering och dynamik och prövar olika musikaliska kompidéer. Gittan *bidrar* (E) till det musikaliska uttrycket genom sina klangmattor men hennes roll ger henne knappast möjlighet till ett mer personligt uttryck. Hon visar däremot genom sitt spel en åtminstone relativt god förståelse för stråkpåläggets funktion och anpassar sin del väl [A] till helheten. Varken Gittan eller sångarna Bella och Lucija verkar eftersträva ett fysiskt uttryck. Sångarnas klingande musikaliska uttryck varierar: Bella tolkar ibland texten med en personlig klangfärg [Bella 1b 18.30; A] men vid andra tillfällen sjunger hon med minimala bidrag till uttrycket [Bella 1a 6:00; E]. Lucijas goda engelska uttal och efterhand tydliga artikulation bidrar till ett tydligt uttryck och hon förmedlar även ibland textens innehåll och karaktär i sitt sångsätt [Lucija 2a 23:25; C], [Lucija 2b 30.00; A].

Medan Cissi verkar vara nybörjare på bas har Hans uppenbart en god vana vid instrumentet. Cissi bidrar i film 1b till det musikaliska uttrycket genom att hon visar uppmärksamhet och spelglädje och markerar basuppgången med kroppen [E]. Däremot är det svårt att urskilja något klingande uttryck. Hans improviserar och skapar hela tiden nytt i sitt basspel vilket är ett tydligt personligt musikaliskt uttryck [A]. Detta sker dock på bekostnad av hans roll som rytmisk stomme i ensemblen. Dengs trumspel är i början koncentrerat, behärskat men utan något tydligt musikaliskt uttryck [Deng 1a 7.00; E]. I ensemblens andra inspelning bygger han däremot tydliga former genom att variera sitt spel på ett genomtänkt sätt och skapar därmed ett personligt musikaliskt uttryck [Deng 1b 13.35-14.30; A]. Inge har svårt att få ögonkontakt med Hans och Jan, vilka efterhand blir mer och mer samövade. Det innebär att han inte fullt ut kan fylla sin traditionella funktion som parhäst med basisten. Han spelar med driv och varierar sig mellan några fasta kompfigurer men det musikaliska uttrycket är bara *delvis* personligt [C].

Gitarristerna Elena och Jan musicerar genomgående med ett tydligt klingande personligt musikaliskt uttryck [A] och i film nummer två bidrar även deras fysiska uttryck i viss mån till intrycket. Elenas uttryck i de första videospelningarna gav upphov till varierande bedömningar. Vissa lärare fokuserade på hennes fysiska uttryck och tolkade detta som ointresserat och oengagerat. Med kunskapskravens språk *bidrog* hon inte ens till ett musikaliskt uttryck (F). Andra fokuserade däremot på hur hennes spel *klingade* och menade att det karaktäriserades av ett *personligt musikaliskt uttryck* (A). Denna stora skillnad tyder på att just tolkningen av begreppet *musikaliskt uttryck* är något som behöver bearbetas inom musiklärarkåren.

Bedömning av samspel mellan musikaliskt uttryck och andra uttrycksformer

Exempel på uttrycksformer som kan kombineras med musik är gestik, mimik, text, dans, bild, ljus och teater. I bedömningsstödet videomaterial kombineras musik med sångtexten och det kroppsliga uttrycket hos musikanterna. Det är inte kvaliteten hos de enskilda uttrycksformerna som ska bedömas utan själva *samspelet* mellan olika uttrycksformer. Elever ska få de olika uttrycken att samspela *i någon mån* (E), *relativt väl* (C) respektive *väl* (A).

Läraren kan till exempel bedöma i vilken utsträckning eleven lyckas skapa samspel mellan

- sångtextens deklamation och uttal och den klingande musiken
- sångtextens innehåll och känsla och musikalisk frasering, artikulation, betoningar och klangfärg
- sångtextens innehåll och känsla och det egna kroppsliga uttrycket
- den klingande musikens puls, karaktär, form och genre och det egna kroppsliga uttrycket
- ...

Sångerskan Lucija (skola 2) visar upp en kaxig attityd och ett avmätt kroppsspråk som av vissa lärare uppfattades som tråkigt, men som av andra ansågs samspela väl med låtens och genrens lite trotsiga karaktär. I den första ensemblens andra inspelning visar gitarristen Elena upp ett kroppsligt uttryck som bedömdes samspela väl med hennes känsla för låtens puls, form och karaktär.

4. Sammanfattande kommentarer till referensgruppernas bedömningar

Tjugosex musiklärare i fyra referensgrupper ägnade sammanlagt cirka sju timmar åt att bedöma elevernas ensemblespel. De inspelade bedömningsdialogerna bygger till stor del på dessa lärares omdömen och i det följande ges kompletterande information om hur referensgrupperna bedömde elevernas prestationer.

Referensgruppernas bedömningar av ungdomarnas ensemblemusicerande

ENSEMBLE 1 består av Ari på klaviatur, Bella på sång, Cissi på elbas, Deng på trumset och Elena på elgitarr. Redan i kommentarerna till ensemblens första inspelning återkommer bedömningen att Ari har en fungerande pianoteknik, kan låten och tar en ledarroll. Låtbehärskningen visar sig bland annat i att han med spel och kroppsspråk illustrerar en god formförtrogenhet och periodkänsla. Ledarrollen visar sig bland annat i att han genom sitt spel ger klingande förslag som stöttar medmusikanterna och för musicerandet framåt. Störst variation var det i bedömningarna av hans musikaliska uttryck. I den andra inspelningen uppskattar flera lärare att Ari varierar sitt spel och på så sätt presterar en klingande uttrycksfullhet även om hans kroppsspråk inte är så expressivt.

Alla referensgrupper är överens om att **Bella** har en mycket god tajming i sin sång men flera lärare nämner att hennes intonation ibland är för låg. Det är relativt stor spridning på lärarnas omdömen om Bellas musicerande. I andra inspelningen berömmar några lärare hennes musikaliska uttryck och hennes sätt att ”ta tag i texten” medan andra saknar ett mu-

sikaliskt uttryck och textlig medvetenhet. Rytmsk säkerhet ryms inom begreppet tajming och det gör även periodkänsla och samtidighet. Bellas timbre, hennes klangfärg får beröm som uttrycksfull. En lärare menar dock att bedömning av klang riskerar att handla om tycke och smak medan en annan hävdar att klangen är en del av instrumentaltekniken som måste bedömas i relation till genren och karaktären på låten. Några lärare uppmärksammar att Bella några gånger startar med en upptakt och på så sätt visar att hon kan komma med musikaliska förslag och att hon förstår sångarens funktion i ensemblen.

Cissi beskrivs som en nybörjare på elbas och hennes prestation i den första inspelningen bedöms inte nå upp till kunskapskravets ”delvis fungerande teknik”. Trots det kommenteras hennes pulskänsla, taktkänsla och periodkänsla i relativt positiva ordalag. I den andra inspelningen konstateras att hon har utvecklat sin spelteknik, sin tajming, sin förmåga att uppmärksamma och anpassa sig till medmusikerna och sin förmåga att röra sig uttrycksfullt.

Deng sägs hålla pulsen med god tajming medan den formmässiga tajmingen och samspelet med medmusikanter beskrivs som något svagare, särskilt i första inspelningen. Hans spelteknik bedöms som väl fungerande och spelet har passande karaktär förutom att han ibland släpper trumstocken på virveltrumman så det rasslar vilket några lärare uppmärksammar och kritiserar. Han får dock en eloge för att kunna spela svagt med stockar och i andra inspelningen får han beröm för att han är mer varierad i dynamik och spelsätt än i första versionen. De kunskapsaspekter som det råder minst samstämmighet om är hans musikaliska uttryck och hans musikaliska klingande förslag.

Elenas gitarrspel kännetecknas enligt lärarna av mycket god tajming: hon sägs spela med en ”rytmisk ledighet”. Flera lärare menar att hon i hög grad lyssnar på de andra och anpassar sitt spel till helheten. Hennes klingande musikaliska uttryck bedöms vara levande och varierat och tekniken karakteriseras som väl fungerande och till och med lite originell. I den första inspelningen verkar hon enligt flera lärare inte bidra till den gemensamma utvecklingen och kommunicerar inte med blickar och kroppsspråk. I den andra inspelningen menar lärarna dock att hennes kroppsliga musikaliska uttryck och öppenhet har utvecklats betydligt.

ENSEMBLE 2 består av Frasse och Gittan på keyboard, Hans på elbas, Inge på trummor, Jan på elgitarr samt Lucija som sjunger. Frasses spelteknik och samspel med medmusikanterna får mycket motstridiga omdömen som inte jämkas samman under samtals gång. När det gäller formkänsla och uppmärksamhet på helheten är lärarna dock relativt samstämmiga: här uppvisar han bra koll och god tajming.

Gittan beskrivs som nybörjare på sitt instrument och flera aspekter av hennes prestation får väldigt varierande omdömen. Vad gäller tajming får hon kritik för att ackordbytena inte sker rytmiskt medan hon får beröm för att hon visar upp en fungerande periodkänsla. Framför allt handlar diskussionerna om att Gittan inte verkar bidra till musicerandet med egna initiativ och musikaliskt uttryck. Detta ställs i relation till hennes klingande roll i ensemblen: ”hur lägger man en klangmatta med uttryck?”.

Hans sägs ”ha koll” på både sitt instrument, låten och vad som sker i ensemblen, stöttar medmusiker när det behövs och bidrar med eget musikskapande och musicerande. Även om hans spelteknik inte är helt ”basistisk” så beskrivs den som väl fungerande och den

största invändningen gäller att han inte fyller basistens traditionella funktion att samspela med trummisen utan oftare verkar samspela med gitarristen.

Inges trumspel bedöms väldigt likartat av lärarna i referensgrupperna. Hans spelteknik beskrivs som mycket väl fungerande och varierad och detta gäller även karaktären på spelet, med undantag för när vissa lärare menar att han släpper sin funktion av motor. Det kopplas till att samspelet mellan bas och trummor inte alltid fungerar och det i sin tur förklaras av en av lärarna med att hans trumspel inte är förutsägbart: han är kanske inte säker på sin roll. En närmare studie av Inges trumspel visar dock att han använder tydliga mönster vilket gör det möjligt för till exempel basisten att förutse hans spel. När lärares uppfattningar skiljer sig åt handlar det ofta om aspekter som rimligen är svåra att bedöma från en filminspelning, till exempel hur mycket han uppmärksammar vad som sker i musicerandet.

Jans gitarrspel verkar enligt referensgrupperna överträffa kunskapskravet för betyg A med avseende på teknik och karaktär. Han sägs spela med ett personligt musikaliskt uttryck och förmedla något med sitt kroppsspråk. De kunskapsaspekter som bedöms olika är subtilare aspekter av tajming samt i vilken utsträckning Jan kommunicerar med sina medmusikanter. Några menar att hans spel är mer stressat i andra inspelningen än i den första.

Omdömena om **Lucijas** musicerande visar på en stor variation framför allt när det gäller hur lärarna bedömer hennes intonation, sångteknik och vokala uttryck. I den andra inspelningen uppmärksammar de flesta lärarna att hon förbättrat intonation, tajming, kommunikation, dynamik, självsäkerhet och personligt uttryck. Flera lärare berömmar henne för att kunna låten och ha ett bra engelskt uttal och en röstkaraktär som passar till låten.

Övriga erfarenheter från bedömningsamtalen

Lärarnas bedömningar går framför allt isär när de bedömer sång och klaviaturspel medan de är mest samstämmiga vid bedömning av bas, gitarr och trummor. Det skulle kunna bero att lärarna är mer förtrogna med rockinstrumenten än med sångrösten men kan även botten i en allmän osäkerhet om sångkunnande och om att bedöma sång. De är också överens vid bedömning av Dengs och Bellas grundläggande tajming, Bellas intonation och Frasses formkänsla och låtförtrogenhet. När lärare i referensgrupperna gör motstridiga bedömningar av elevernas prestationer visar det sig i flera fall handla om att de har dragit slutsatser utifrån snabba och i vissa fall slarviga observationer. Hans sägs till exempel spela bas med bara ett vänsterfinger och Ari och Cissi sägs ha samma basuppgång fast det tydligt syns att de inte har det. Om validitet ses som en välgrundad samstämmighet så är validiteten till exempel låg i bedömningarna av Aris musikaliska uttryck och spelteknik, Bellas formuppfattning och musikaliska uttryck, Dengs musikaliska uttryck och klingande musikaliska förslag, nästan alla aspekter av Gittans och Frasses pianospel, graden av idiomatik i Hans basspel, Inges uppmärksamhet och Lucijas intonation, sångteknik och vokala uttryck. Här varierar bedömningarna från högsta till lägsta betyg och ändå tillhör det undantagen att någon lärare tar initiativ till att backa bandet och skärskåda ”bevisen” för bedömningen.

Vid bedömningen av ensemblespelet verkar det finnas en tendens att sänka ribban för nybörjare och koppla på örnblicken när elever har kommit långt. Det kan leda till att betygsskalan anpassas efter vad lärarna förväntar sig av varje elev. En elev som verkar ovan vid sitt instrument får omdömet att ”hon gör det jättebra för en nybörjare” medan de mest avancerade eleverna verkar bedömas utifrån vad de behöver för att utvecklas snarare än utifrån kunskapskraven. Det kan finnas en risk att en alltför välvillig bedömning av nybörjares prestationer gör att du som lärare ställer för låga krav eller inte anstränger dig att hjälpa

dem i deras utveckling. Elever som kommit långt har rätt till återkoppling som hjälper dem att utvecklas ytterligare men det är viktigt att betygsättningen utgår från kunskapsnivåer som är lika för alla.

I bedömningsdialogerna återkommer begreppen *härma*, *mekaniskt* och *inlärt* som negativa motpoler till *eget musicerande*, *personligt uttryck*, *egna idéer* och *levande*. Det verkar finnas en stark skepsis mot härmning och inlärd manér trots att populärmusik till största delen är ge-
hörstraderad och alltså bygger på att man tillägnar sig låtar, genrer, sound och uttryckssätt genom att lyssna och återskapa. Det kan vara mycket svårt att skilja en god kopia från ett original och till exempel avgöra om en sångares uttryck springer ur egna musikaliska känslor och idéer eller om hon med stor entusiasm härmar sin idol. Här finns ett problemområde som muskläraryrket behöver ta sig an. Det är viktigt att musklärare kritiskt granskar starka gemensamma kvalitetsuppfattningar och sätter dem i relation till kunskapskraven och till möjligheterna att göra tillförlitliga bedömningar.

Vid några tillfällen säger lärare att de inte vet så mycket om sångtekniska möjligheter och problem och de visar flera gånger en särskild respekt för sång som något extra komplicerat och svårhanterligt. Med tanke på att sång är det instrument som får störst utrymme i kursplanerna är detta ett förvånande fynd som tyder på ett behov av fortbildning.