

Innehåll

1. Introduktion	sid. 2
2. Några kopplingar mellan läroplan och forskningsrön	sid. 2
3. Bedömning och återkoppling: en oslagbar kombination	sid. 4
Några förutsättningar för god undervisning och framgångsrikt lärande	sid. 4
Språkligt formulerad bedömning är viktig för elevers lärande	sid. 5
Vikten av att bedöma vad eleverna gör och inte bedöma vilka de är)	sid. 5
4. Musikpedagogisk forskning med relevans för bedömning	sid. 6
Språket som ett av musiklärarens främsta verktyg	sid. 6
Samtal ökar bedömningsförmågan	sid. 6
Föreställningar om musikskapande	sid. 7
Bedömning som ett verktyg för musicerande, musikskapande och komposition	sid. 8
Fokus på klingande resultat, görande, kunnande, eller på att följa instruktioner	sid. 9
Musikskapande med digitala verktyg: komposition i nytt ljus	sid. 10
Om karakteristisk stil	sid. 10
Om process, produkt och idéer i musikskapande	sid. 11
5. Att bedöma med hjälp av kriterier och kunskapskrav	sid. 12
Svårigheten att göra likvärdiga bedömningar	sid. 12
Att förstå kunskapskrav	sid. 13
Forskning om att involvera elever i bedömning	sid. 14
Att utveckla ett professionellt omdöme och inte se kunskapskraven som undervisningens mål	sid. 15
6. Referenser	sid. 16

1. Introduktion

Som musiklärare står du inför flera utmaningar. Du ska forma din undervisning så att eleverna får möjlighet att uppnå de nya kunskapskraven, du ska ge återkoppling till eleverna så att de får bästa möjliga förutsättningar för att utvecklas musikaliskt och du ska dessutom hinna med att bedöma och betygssätta elevernas kunskaper enligt det nya betygssystemet. Forskning visar att det i sådana lägen finns en överhängande risk att lärare och elever helt fokuserar på kunskapskraven och glömmar ämnets syfte och innehåll. Ingrid Carlgren varnade redan 2002 för att ”om kriterierna görs om till innehåll i skolarbetet blir de inte längre indikatorer på kunskapskvaliteter och kan därigenom inte heller fungera som en kvalitetssäkring av skolans innehåll och produkter” (Carlgren, 2002, s. 26). Det är därför viktigt att du som musiklärare skaffar dig erfarenheter och kunskaper så att du kan förhålla dig professionellt till läroplan, kursplan och kunskapskrav. Forskningsresultat är en sorts koncentrerad och reflekterad erfarenhet och forskning ger dig tillgång till nya erfarenheter och perspektiv. En stor del av den forskning som refereras är gjord utanför Sveriges gränser men är ändå relevant för svenska musiklärare, dels eftersom svensk utbildningspolitik hämtar inspiration från den angloamerikanska världen och dels för att erfarenheter från andra traditioner kan hjälpa oss att uppmärksamma, granska och ibland ifrågasätta vår egen undervisningsvardag. En studie av kompositionsundervisning på högskolenivå i Australien verkar på ytan ligga långt från svensk skola, men även en sådan enstaka studie ger erfarenheter som kan vara av värde för din undervisning. När flera forskningsprojekt från samma ämnesområde jämförs i en så kallad metaanalys framträder större tendenser och generella drag. Denna text kommer att referera såväl till enskilda forskningsprojekt som till metaanalyser.

2. Några kopplingar mellan läroplan och forskningsrön

Lgr11 inleds med följande ord:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egen värde och respekt för vår gemensamma miljö.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.

Detta citat beskriver den anda som ska genomsyra skolans verksamhet. Lärares *bedömning och återkoppling* ska till form och innehåll överensstämma med dessa grundläggande värden. Vad gäller elevens ansvar och inflytande står det bland annat att skolans mål är att varje elev:

- tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö,
- successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan, och
- har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.

Här kan forskning om elevers bedömning av sitt eget och sina kamraters arbete bidra med värdefulla inblickar och perspektiv. Under läroplanens rubrik "Bedömning och betyg" står vidare att skolans mål är att varje elev:

- utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.

Enligt den hittills största sammanfattningen av forskning om lärande (Hattie, 2009) är dessa förmågor som visat sig ha stor betydelse för elevers möjligheter att lära. För att dessa mål ska kunna uppnås ska läraren enligt Lgr11 hjälpa eleven att utveckla sitt ansvarstagande och sin omdömesförmåga genom att läraren bedömer elevens prestationer och ger elev och hem återkoppling. Läraren ska:

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektor,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.

Samtliga fyra punkter handlar om att läraren ska formulera mer eller mindre utförliga omdömen om elevernas prestationer och kunnande. I de första tre punkterna är *kunskapsutvecklingen* i fokus. Då är syftet med lärarens bedömning att ge återkoppling för att stödja elevens lärande. Den sista punkten fokuserar däremot på betygssättning som är skolvärldens mest kortfattade och generaliserande typ av omdöme.

Ett betyg är visserligen kopplat till kunskapsnivåer men för en elev kan det vara svårt att tolka vad betyget står för. Då kan det uppfattas som en belöning eller ett straff, snarare än ett sammanfattande omdöme om den egna kompetensen. En analys av drygt hundra psykologiska studier om belöningars effekter (Deci, Koestner, & Ryan, 1999) visar att materiell eller verbal belöning ofta minskar intresset för det man blir belönad för. Oberoende av hur intresserad och motiverad man från början är tycks yttre belöning flytta fokus från verksamheten till belöningen. Deci och hans medförfattare skriver att förväntan på en belöning visserligen kan styra människor effektivt men att detta har visat sig underminera deras inre motivation och deras ansvar för att själva göra egna val. I musikämnet kan frågan snarare bli "hur ska jag spela för att få högsta betyg?" än "hur ska jag spela för att det ska bli ännu snyggare eller uttrycksfullare?".

Kunskapskraven i musik beskriver vad eleven ska prestera för ett visst betyg vid slutet av årskurs sex respektive årskurs nio. Bedömningar som du gör under elevens resa fram till dessa "avstämningsstationer" har som huvudsyfte att så tydligt som möjligt informera eleven och föräldrarna om vad eleven kan och vad hon behöver utveckla. I sådana samtal kan betygsnivåer vara relativt intetsägande och dessutom kan en stark betoning av betyg motverka en livslång lust att lära och elevens möjligheter att utveckla ansvar och omdömesförmåga. Din bedömning och återkoppling bör därför i första hand inrikta sig på att beskriva elevens konkreta musikaliska prestationer och att föreslå vägar att utveckla dessa. Om ni använder kunskapskravens språk snarare än betygssteg ökar sannolikheten att återkopplingen stimulerar och aktiverar elevens motivation, initiativvilja, musikaliska omdöme och lärande.

3. Bedömning och återkoppling: en oslagbar kombination

För att eleverna ska få bästa möjliga förutsättningar att utvecklas krävs det att läraren inte bara bedömer elevens kunskaper utan även agerar för att skapa bättre förutsättningar för lärande. Detta kan ske utan att involvera elevens eget omdöme, till exempel genom att byta uppgiften till en mindre krävande. Då har läraren gjort en bedömning och sedan givit sig *själv* återkoppling utan att involvera eleven. Martin Fautley (2004) menar att den som på detta sätt underlättar för eleverna inte stimulerar till lärande. Det gör däremot lärarstrategier som går ut på att aktivera elevernas omdöme, initiativförmåga och risktagande genom att ge eleven återkoppling. Detta överensstämmer med Lev Vygotskijs (1978) teori om att man lär bäst när man arbetar i den närmaste *utvecklingszonen*, det vill säga när man arbetar på gränsen av sin förmåga med stöttning av någon med högre kompetens.

Det senaste decenniet har intresset för bedömning som pedagogiskt verktyg stadigt ökat och på senare år har det blivit populärt att dela upp bedömning i två kategorier: *summativ* respektive *formativ* bedömning. I en analys av dessa begrepp menar Newton (2007) att de kan göra mer skada än nytta eftersom det verkar vara två separata typer av bedömning fast orden snarare används för att ange en skillnad i bedömningens syfte eller funktion. *Summativ bedömning* eller *bedömning av lärande* har använts om olika former av bedömning som inte har till uttalat syfte att underlätta elevens läroprocess, bland annat betygsättning. När syftet är att hjälpa eleven i sitt lärande talar man om *formativ bedömning* eller *bedömning för lärande*.

När du ser att en elev tar ett gitarrackord på ett opraktiskt sätt och hjälper eleven till en bättre fingringsättning har vi ett klassiskt exempel på bedömning *för* lärande: du gör en bedömning och ger eleven *återkoppling*. Värdet av återkopplingen beror på flera faktorer. För det första att eleven känner förtroende för dina omdömen och är villig att ta dem till sig, för det andra att dina omdömen är välgrundade och tillförlitliga, för det tredje att du kan ge återkoppling på ett sådant sätt att eleven kan ta till sig den. I skolvärlden är det dessutom viktigt att bedömningen av elevens arbete här och nu är relevant i relation till kunskapskraven. En god återkoppling, det vill säga en god formativ bedömning, hjälper eleven att utveckla sina färdigheter och att förstå ämneskulturens kvalitetsuppfattningar.

Några förutsättningar för god undervisning och framgångsrikt lärande

Hur ska då läraren skapa en arbetsmiljö där bedömningen stöttar lärande på bästa sätt? Hattie (2009) har gjort en syntes av över femtiotusen angloamerikanska kvantitativa forskningsstudier relaterade till skola, undervisning och lärande. Studien har fått stort internationellt genomslag. Hattie har tagit fram medelvärden på vilken effekt olika förutsättningar och arbetssätt har på lärande. Studien har fått kritik (Snook, Clark, Harker, O'Neill & O'Neill, 2010) bland annat för att den går för långt i sina generaliseringar. Det har till exempel visat sig att klassens storlek har stor betydelse för elevernas prestationer i de tidigare åldrarna och mindre betydelse i de senare åren medan det förhåller sig på motsatt sätt när det gäller vikten av läxor. Hattie tar inte hänsyn till vilken åldersgrupp som studierna har undersökt utan slår samman alla studier om ett och samma fenomen. På det sättet framstår klasstorlek och läxor i hans redovisning som relativt oviktiga faktorer för lärande trots att de har visats ha stor betydelse på vissa åldersstadier. En annan kritik är att Hattie bara har analyserat forskning som ger resultat i sifferform, vilket gör att mycket kunskap från de konstnärliga och pedagogiska områdena saknas i hans analys. Slutligen har han inte heller bedömt kvaliteten på de metaanalyser som han utgår från i sin studie.

Trots dessa kritiska kommentarer kan flera av Hatties slutsatser tas som utgångspunkt för didaktiska reflektioner. Bland de faktorer som han lyfter fram som mycket viktiga för ett framgångsrikt lärande är en god relation mellan lärare och elever, kontinuerlig återkoppling, utmanande mål, att eleverna får beskriva och reflektera över sitt eget sätt att tänka och arbeta (för att utveckla metakognitiva strategier) samt att lärare och elever turas om att leda, förklara, fråga och bedöma. För musiklärare och elever kan en slutsats av detta bli att det är viktigt att utveckla förmågan att beskriva, bedöma och ge återkoppling. Det kräver både språkliga och musikaliska färdigheter. De refererade slutsatserna harmonierar väl med att den svenska läroplanen betonar en kontinuerlig och allsidig återkoppling till eleven, demokratiska arbetsformer och vikten av att eleven utvecklar sin omdömesförmåga.

Språkligt formulerad bedömning är viktig för elevers lärande

Alla typer av bedömning påverkar både elevers och lärares arbete. Två brittiska forskare, Paul Black och Dylan Wiliam (1998) har samlat hundratals forskningsrapporter om bedömning för lärande och gjort en metaanalys av denna forskning. De drar slutsatsen att bedömning med direkt återkoppling till eleverna förmodligen är lärarens allra mest effektiva verktyg för att främja lärande. All återkoppling är dock inte lika produktiv: det är viktigt på vilket sätt den görs. I en metaanalys av mer än sexhundra studier om återkoppling (Kluger & DeNisi, 1996) framkommer att återkoppling som riktar in sig på elevens *egenskaper* eller *identitet* ger små eller till och med negativa effekter på lärande även om den kan stärka elevernas ego och självkänsla. Återkopplingens positiva kraft visar sig när läraren fokuserar på det eleven *gör*, beskriver och värderar detta och lyckas förmedla till eleven vad som behöver förändras eller utvecklas och varför.

Vikten av att bedöma vad eleverna gör och inte bedöma vilka de är

Intelligenstestets upphovsman, fransmannen Binet, var övertygad om att intelligens går att utveckla men med tiden har begrepp som intelligens och begåvning för många blivit etiketter för genetiskt bestämda egenskaper. Vardagsspråket vidmakthåller sådana tänkesätt: det är vanligt och oproblematiskt att säga att någon är en musikalisk begåvning men det klingar ovanligt att be en elev *begåva sig* (Zandén, 2011b). Även Hattie (2009) har funnit att det är didaktiskt improduktivt att säga att elever är si eller så. I musikens värld skulle en sådan etikettering till exempel vara att definiera en elev som orytmisk eller musikalisk.

Banduras (1997) forskning visar att en av de viktigaste framgångsfaktorerna i en människas liv är att hon tror på sin förmåga att skapa förändring och klara av det hon föresatt sig (*self efficacy*). Här har läraren en nyckelroll. Det är lätt att blunda för erfarenheter som inte stämmer med vår förförståelse och våra förväntningar. En lärare som beskriver en elev som omusikalisk förväntar sig förmodligen inte att den eleven ska utveckla sin musikalitet. Den elev som av sig själv eller andra kallats orytmisk eller omusikalisk kommer antagligen inte att lägga möda på att begåva sig på musiklektionerna. Tron på den egna förmågan att lära och utvecklas kan dock stärkas väsentligt om man får arbeta i sin närmaste utvecklingszon och om ett lyckat resultat bemöts med motiverad och preciserad bedömning. Det är lätt att fokusera på det som inte fungerar, men en preciserad återkoppling kan hjälpa eleven att bli medveten om vad hon faktiskt kan, vad som behöver göras och hur det ska gå till. Detta förutsätter dock att relationen mellan eleven och läraren är sådan att eleven litar på och är intresserad av lärarens omdöme.

Sammanfattningsvis säger forskning att kombinationen av bedömning och återkoppling (formativ bedömning) är ett av de allra kraftfullaste verktygen för lärande och att det därför måste användas med skicklighet och omdöme. Därför måste lärare hjälpa eleverna att bedöma sina egna och sina kamraters prestationer. Förmågan att formulera tydliga, preciserade omdömen om konkreta prestationer förutsätter i sin tur tillgång till ett musikaliskt fackspråk.

4. Musikpedagogisk forskning med relevans för bedömning

I denna text ges forskning om musikskapande större utrymme än forskning om ensemblespel eftersom det verkar vara svårare att nå samstämmighet om kompositioners kvalitet än att bli överens om kvaliteter i musicerande. För en relativt omfattande översikt av forskning om bedömning av ensemblespel och musicerande, se Zandén (2010b, s. 45-70).

Språket som ett av musiklärarens främsta verktyg

Ordet kommunikation kommer från latinets *communis* vilket betyder "gemensam". Kommunikation handlar om att skapa något gemensamt, till exempel uppmärksamhet, förståelse eller handling. Vi behöver inte ord för att peka och visa, men språket har den fantastiska egenskapen att vi med ord kan "peka" även på sådant som inte syns, till exempel musik. Vana musiker kan ofta skapa gemensam förståelse genom själva musicerandet. När en musiker ska vara musiklärare måste dock språket spela en större roll, dels för att det ställs krav på läraren att formulera elevens kunskaper i ord, men kanske framför allt för att språket ger viktiga redskap för att underlätta (mediera) lärande. Därför är det viktigt att reflektera över språkets funktion, potential och begränsningar när det gäller bedömning av musicerande och musikskapande.

Ord är inte vad de benämner (man blir inte mätt på ordet "festmåltid"). I stället kan vi med ordens hjälp ställa oss lite vid sidan om det vi pratar om och på så sätt underlätta reflektion. Ord är praktiska och de ger impulser till praktisk handling. Den som erövrat begreppet "transponera" har ett verktyg att använda när melodin går lägre än vad rösten klarar av och uttrycket "olika instruments funktion i olika sammanhang" kan väcka frågor om det egna instrumentets funktion i just denna låt.

Forskning visar att förmågan att sätta ord på det man gör är viktigt för lärande. Man kan naturligtvis bedöma och ge återkoppling utan att använda ord. Om en elev sjunger fel i en melodi kan en kamrat till exempel ge återkoppling genom att sjunga så som det ska vara. När eleven ska utveckla sitt eget omdöme och sin egen förståelse kan det dock vara bättre att ge verbal återkoppling än att lita till härmning. Bedömning och muntlig återkoppling kan ge eleverna större handlingsfrihet – inklusive friheten att missuppfatta – än en metodik som bygger på att läraren är förebild och eleven härmar.

Samtal ökar bedömningsförmågan

Att prata eller inte prata i musikundervisning, det är frågan, och det finns forskning som tyder på att det även är en genusfråga. Flera forskare (t.ex. Green, 2002) presenterar populärmusikaliskt musicerande och musikskapande som en i hög grad icke-verbal process där deltagarnas dialog i första hand sker genom spel och sång. Abramo (2011) problematiserar detta i en studie där han låtit elever delta både i enkönade och tvåkönade ensembler. Det visade sig att pojkarnas och flickornas kommunikativa processer skilde sig åt. När pojk-

bandet arbetade fram en komposition eller ett arrangemang skedde det huvudsakligen med "musikaliska gester"; de förhandlade och kom överens genom att spela, medan flickgruppen däremot kommunicerade både med språk och med toner. Först gjorde de upp en muntlig plan, därefter prövade de det de kommit överens om och sedan utvärderade de det muntligt. Skillnaden mellan de två grupperna accentuerades av att flickensemblen började sitt arbete med att göra en text baserad på egna erfarenheter medan pojkensemblen började med musiken och sedan snodde ihop en text. När samma ungdomar sedan skapade musik i ensembler med både pojkar och flickor uppstod spänningar och samarbetsproblem som Abramo hänför till de skilda arbetssätten. Till exempel dränktes flickornas muntliga förslag av pojkarnas spelade idéer.

Abramos pojkar arbetade så som populärmusiker vanligtvis repeterar utanför skolans väggar. Denna form av "informellt lärande" har intresserat musikpedagogiska forskare det senaste decenniet. Däremot har "flickensemblens" betydligt mer verbalspråkliga sätt att arbeta rönt mycket sparsamt intresse. (Ett exempel är dock Tomas Saars avhandling från 1999.) Abramo ställer den öppna frågan om det finns ett ideal bland musklärare att dialog och samtal hämmar elevernas musicerande och att den som vill vara en god musklärare därför undviker att diskutera musikaliska val med sina elever. Enligt Skolverkets statistik har flickor i genomsnitt betydligt högre betyg än pojkar både i musik och i svenska när de lämnar grundskolan. Det kan innebära att det statistiskt sett är en större utmaning för pojkar än för flickor att genom dialog värdera, bedöma, pröva och ompröva musikaliska idéer och kvalitetsuppfattningar.

De svenska kunskapskraven gynnar elever som övat upp sin förmåga att kommunicera både *med* musik och *om* musik. Då kan en misstro mot dialog och diskussioner snarare hämma än underlätta elevernas lärande och dessutom begränsa lärarens möjligheter att få insyn i elevernas arbetsprocesser. En sådan insyn är nödvändig om läraren ska kunna sätta rättvisande betyg.

Föreställningar om musikskapande

Tommy Strandberg (2007) har i sin doktorsavhandling intervjuat musklärare och elever i grundskolans senare årskurser för att få en bild av deras diskurser om musikskapande. Såväl eleverna som lärarna anser att frihet och självständighet är viktiga förutsättningar för musikskapande, liksom att eleven gör en egen tolkning, gör medvetna egna ställningstaganden och har ett personligt uttryck. Strandberg konstaterar att "de självinitierade och självstyrda grupperna utgör en norm för hur skapande skall bedrivas" (s. 299) och att "elevens arbete i klassrummet antar former som liknar fritidens" (s. 300). Även i Olle Zandéns (2010b) avhandling framstår självständighet som ett starkt ideal; elever ska själva utforma sitt musicerande och inte följa lärarens instruktioner.

Lärares ideal och kvalitetsuppfattningar påverkar deras sätt att undervisa. Om elevens frihet ses som en viktig förutsättning för musikskapande, är det förmodligen svårt för läraren att "lägga sig i" elevernas arbetsprocess, diskutera elevens val och ge återkoppling. Läraren går därmed miste om den fördjupade förståelse för elevens process och kunnande som en sådan dialog kan ge, en förståelse som sedan kan ligga till grund för betygsättning. Lärarna i Strandbergs studie säger följdriktigt att de tycker det är mycket svårt att sätta betyg på elevernas komponerande.

Bilden av musikklassrummet som relativt fritt från undervisning, dialog och bedömning framträder både i Claes Ericssons och Monica Lindgrens observationsstudie av klassrumsmusicerande (Ericsson & Lindgren, 2010) och i två artiklar av Eva Georgii-Hemming och Maria Westvall. De senare hävdar utifrån svensk forskning att ”lärarens roll är otydlig och saknar ibland giltighet i praktiska undervisningssituationer” (Georgii-Hemming & Westvall 2010a, s. 21). I deras studie av musikleärarstudenters uppfattningar av musikundervisning (Georgii-Hemming & Westvall, 2010b) kritiserar studenterna musikundervisningen för att sakna riktning och progression samtidigt som de efterlyser ett större intresse för kursplaner och kunskapskrav hos aktiva musikleärare.

Georgii-Hemming och Westvall (2010a) förordar en kritisk och respektfull dialog mellan musikleärare och elever. I en sådan dialog kan bedömning spela en viktig roll. De senare årens svenska musikpedagogiska forskning antyder dock att det inom musikundervisningens värld finns starka traditioner och ideal som försvårar för lärare och elever att använda bedömning som ett hjälpmedel för lärande och utveckling. Det följande avsnittet presenterar forskning som visar att bedömning och återkoppling kan utformas som en dialog för lärande.

Bedömning som ett verktyg för musicerande, musikskapande och komposition

I en studie av kompositionsundervisning på ett australiensiskt universitet (Barrett & Eastlund Gromko, 2007) möter vi ett intensivt samarbete mellan lärare och student med fokus på att beskriva, ifrågasätta, motivera och ompröva. Det kan tyckas vara ett långt steg från kompositionsundervisning på högskolenivå till musikskapande i svensk grundskola, men i båda fallen handlar det om att utveckla sitt musikaliska omdöme och förmågan att göra reflekterade musikaliska val. Högskoleläraren leder dialogen om studentens musikskapande och uppmuntrar studenten att göra egna reflekterade omdömen. Läraren säger till exempel inte: “det här är inte begripligt” utan frågar i stället: “this doesn’t make sense to me, how does it make sense to you?” (s. 225). På så sätt öppnar dialogen för beskrivningar, förklaringar, ömsesidigt lärande och reflektion. Genom att formulera sina intentioner, idéer och val får studenten syn på alternativa möjligheter och språket blir på så sätt ett verktyg för nyskapande och kreativitet. Språket kan fungera som arkitektens ritningar eller skulptörens skisser, det ger möjlighet att pröva olika alternativ och hitta nya kreativa lösningar.

En didaktisk dialog om skapande ger otaliga tillfällen till bedömning och estetiska val vilket stimulerar kreativitet:

Creative artists are not born, but are made within social communities where members practice problem finding, problem solving and productive evaluation. The creative product, therefore, is one that bears the stamp of the history, culture, and social interactions within the community of which the artist is a member (Barrett & Eastlund Gromko, 2007, s. 227).

Forskarna menar alltså att man bäst begävar sig som artist och utvecklar sin musik i samspel med omgivningen. Kreativitet blir därmed inte en personlig egenskap utan snarare en process mellan samverkande människor (Sawyer, 2003, s. 19).

Forskning pekar alltså på att *samarbete* kan ha en viktig funktion i den enskilda elevens musikaliska utveckling. Även en studie av King (2008) visar att fokuserat samarbete kan främja individens lärande. King använder begreppet “fullt samarbete” (*full collaboration*) när flera personer fokuserar, samtalar, tänker och arbetar med samma sak. I ett experiment där två

grupper fick till uppgift att skapa ett trumkomp visade det sig att de som ägnade sig åt fullt samarbete fick bättre resultat på kortare tid än den grupp där deltagarna hade ett mer splittrat fokus.

Om nu samarbete bidrar till den enskildes utveckling, i vilken utsträckning bör läraren ingå i detta samarbete? Fautley (2004) har observerat två olika lärarattityder. Vissa lärare intervenerar så lite som möjligt medan andra bryter av och ställer frågor. Kanske kan detta beskrivas som en monologisk och en dialogisk syn på musikskapande (Zandén, 2010b, s. 38-29). Enligt en monologisk syn skapas mening av enskilda människor och elevens unika röst ska därför inte förvrängas av lärarens påverkan. Ett dialogiskt synsätt ser meningsskapande som en intersubjektiv process och då skapas musikalisk mening genom kommunikation mellan musik och människor. Enligt det senare synsättet får läraren större möjligheter till insyn i musikskapandet och större möjligheter att hjälpa elever utveckla sitt musikaliska omdöme genom att pröva och ompröva alternativa idéer.

Fokus på klingande resultat, görande, kunnande, eller på att följa instruktioner

I en observationsstudie av skotska musklärares kompositionsundervisning (Byrne, Halliday, Sheridan, Soden, & Hunter, 2001) var det sällsynt att lärarna lyfte frågor om musikalisk kvalitet eller hur man kan tänka för att utveckla en musikalisk fras. I stället gav de instruktioner som ledde fram till ett godtagbart resultat. Här finns en parallell till ett av de gymnasier som framträder i Karl Asps licentiatuppsats (Asp, 2011) där undervisningens övergripande mål tycks vara att skapa välklingande konserter. Enligt Vygotskij (1978) lär man sig mest och bäst om man får arbeta strax över gränsen för sin förmåga och får stöttning av någon som är mer kunnig, till exempel en lärare. Om målet är att skapa så snygga musikaliska resultat som möjligt är det knappast troligt att lärare och elever tar risken att arbeta på det sättet. De lärare som Byrne m.fl. studerade gav eleverna små möjligheter att musicera i sin närmaste utvecklingszon. Detta gäller även för elever vars roll i en ensemble tillrättaläggs av läraren ”utifrån devisen att alla elever ska kunna vara med, snarare än utifrån vad eleverna ska lära sig” (Zimmerman Nilsson, 2009, s. 153). Här framstår själva spelandet som viktigare än musikens kvaliteter vilket har paralleller i forskning där undervisning om musicerandets uttrycksmässiga och klingande konstnärliga aspekter är frånvarande (Ericsson & Lindgren, 2010) eller framstår som problematisk (Zandén, 2010b). Detta är ett problem med tanke på att musikämnet i kursplanen och kommentarmaterialet definieras som ett konstnärligt och kommunikativt ämne.

Inom forskningslitteraturen finns flera förslag på hur problemen kan tacklas. Ett sätt är att läraren inriktar sina pedagogiska ansträngningar på arbetsprocessen och inte på slutprodukten. En brittisk studie (Ross & Mitchell, 1993) visar att samtal där lärare och elever diskuterar elevernas arbete medan det pågår är till stor hjälp både för eleverna i skapandeprocessen och för tillförlitligheten hos lärarens slutliga bedömning. Under processens gång kan såväl kunskapskraven som lärarens och elevernas subjektiva kvalitetsuppfattningar artikuleras och bearbetas. Då kan läraren ge eleven möjlighet att efter bästa förmåga verbalisera sina unika personliga känslor och ambitioner kring kompositionen. Eleven blir aktivt involverad i bedömningen och lärarens fokus flyttas från produktens kvaliteter till elevens kunskaper – läraren får bedömningsunderlag och eleven utvecklar sin förmåga.

En sådan dialog mellan lärare och elev stämmer väl överens med det inledande exemplet från musikhögskoleundervisning i Australien men står i kontrast till exempelvis Fautleys (2004) analys av fyra musklärares kompositionsundervisning på grundskolenivå. Han kon-

staterar att de studerade lärarna aldrig gav återkoppling på konstnärliga eller klingande musikaliska aspekter av musikskapandet. När de deltog i elevernas arbete var det i stället för att se till att eleverna höll sig till instruktionen. Enligt Fautley hade dessa lärares omdömen och återkoppling en kvantitativ och inte en kvalitativ karaktär: det handlade snarare om att kompositionen skulle innehålla allt som ingick i uppgiften än att den skulle vara en konstnärlig produkt med ett personligt musikaliskt uttryck. På det sättet kunde läraren bocka av elevens prestationer i en kravspecifikation och behövde inte göra några kvalitativa bedömningar. Detta har sin svenska motsvarighet i Ericssons och Lindgrens (2010) studie där författarna beskriver en "uppgiftskultur": att genomföra uppgiften enligt instruktionerna blir viktigare än att uppnå kunskapsmål eller skapa musikalisk mening och konstnärligt uttryck.

Musikskapande med digitala verktyg: komposition i nytt ljus

Digitala verktyg kan användas både som inspelning och som kompositions hjälpmedel. Göran Folkestad har låtit 15- och 16-åringar komponera med hjälp av dator och synthesizer och sedan analyserat deras kompositioner. Det visade sig att vissa elever arbetade med låtskapande och arrangerande som olika processer medan andra integrerade dessa. I det första fallet definieras låten som melodi, harmonik och form medan arrangemanget handlar om instrumentering. I det andra fallet arbetade eleverna "lodrätt" genom att forma varje del som en klingande helhet innan de gick vidare till nästa avsnitt av kompositionen. Vissa av elevernas lodräta kompositionsprocesser byggde på klangfärg snarare än på melodier eller rytmkomp och kompositionerna karakteriserades som "ljudlandskap" där perioder, taktart och form fick en underordnad betydelse (Folkestad, 1996; Folkestad, Hargreaves, & Lindström, 1998).

Bo Nilsson (Nilsson, 2002; Nilsson & Folkestad, 2005) har i sin forskning visat att även elever i grundskolans första årskurser kan skapa musik med digitala verktyg. Inom detta område finns flera pågående forskningsprojekt och det är troligt att erfarenheter från forskning om musikskapande med datorer kommer att påverka vår syn på vad som menas med att komponera och vad som är kvalitet i musikskapande.

Om karakteristisk stil

I kunskapskraven talas om *stil*, *genre* och *passande karaktär*, begrepp som kan uppfattas som diffusa och svåränvända som bedömningsgrund. Johan Fornäs (1992) definition av *stilproduktion* kan tjäna som en startpunkt för resonemang om stil i musikalisk komposition:

Stilproduktion är en kommunikativ praxis. Den handlar inte om att passivt överta och tillämpa redan befintliga kulturella regler, utan alltid åtminstone till viss del om ett personligt eller kollektivt omformande och nyskapande i en aktiv, kreativ och dynamisk process (Fornäs 1992, s. 11).

Enligt denna definition behöver "karakteristisk stil" inte bara handla om musikalisk genre utan det kan också ses som något som skapas som en integrerad del av en komposition, en persons personliga sätt att musicera eller en skolensembles unika blandning av ungdomars musicerande. Med en så vid definition kan det dock vara viktigt att ta fasta på det som Fornäs kallar "aktiv, kreativ och dynamisk process". Frågan blir då hur läraren ska göra för att bedöma i vilken utsträckning den karakteristiska stilen hos ett musikskapande är en del av det medvetna konstnärliga uttrycket.

Om process, produkt och idéer i musikskapande

Enligt kunskapskraven för musik ska läraren bedöma både elevens process (till exempel om eleven prövar och omprövar i sitt musikskapande) och produkten av elevens arbete (till exempel i vilken utsträckning en komposition har fungerande form och karakteristisk stil). Det finns dock forskning som ifrågasätter hur användbar uppdelningen i produkt och process är. Swanwick (1998) menar att musikaliska processer består av ett antal klingande produkter som följer efter varandra. Processen består snarast i att utifrån musikaliska bedömningar välja och välja bort produkter.

Även musikaliska idéer kommer till uttryck i produkter. Redan 1996 publicerade den australiensiska forskaren Margaret Barrett en studie av 137 barns kompositioner. Barnen hade fått till uppgift att skapa ett musikstycke med en början, en mitt och ett slut. och Barrett analyserar de färdiga kompositionerna för att dra slutsatser om vilka musikaliska omdömen, val och beslut som ligger inbäddade i kompositionernas form och struktur. Hon kallar barnens kompositioner för ”ordlösa diskurser” och ser kompositionsprocessen som en värderande dialog mellan det framväxande klingande resultatet och barnets kvalitetsuppfattningar.

Barrett menar att en analys av själva kompositionerna ger insikter i hur barnen tänker i musik och hävdar att en sådan analys kan ge en bättre uppfattning av barnens musikaliska kunnande än om man hade samtalat med barnen om deras arbetsprocess. Här finns alltså processen lagrad i själva slutprodukten; kompositionen bär mycket av sin egen historia inom sig (Barrett, 1996). Coral Davies (1992) har analyserat 5-7-åringars mer eller mindre improviserade sånger och dragit slutsatser om hur ”musikalisk mening förkroppsligas i strukturen”; hur de tänker i musik. Hon fann att barnen hade en intuitiv kunskap, en praktisk förståelse för musikalisk form. De abstraherade strukturer från låtar de kunde och använde dem i sitt eget musikskapande, t.ex. fyrfrasstruktur och transformeringar som sekvens och förlängning. Detta ser Davies som bevis för att form och struktur är aspekter som är musikaliskt meningsfulla för barnen. Hon ger även exempel på hur hon genom musikalisk dialog hjälper elever att bryta sig loss från de musikaliska förebilderna och bli mer självständiga i sitt musikskapande. Ur ett svenskt bedömningsperspektiv kan Barretts och Davies forskning till exempel stimulera musiklärare att undersöka vilka aspekter av processen som man bäst bedömer genom det slutliga resultatet och vilka aspekter som kräver dialog under arbetets gång.

Sharon Davis (2005) har under fyra månader observerat och intervjuat tre nordamerikanska pojkar som bildat ett rockband. Pojkarna har samma musiksmak och utifrån denna blir en bandmedlems idé genast hela ensemblens egendom och omformas och utvecklas i en ”kollaborativ” process. För den ensemble hon studerat var klangfärgen och den musikaliska strukturen en del av melodin; begreppet *melodi* betecknade för ungdomarna en sammansmältning av melodisk kontur, ljudeffekter, låtens struktur och uppbyggnad samt dess emotionella uttryck. Det framgår av Davis rapport att bedömning är en hörnsten i elevernas musikskapande: de prövar, bedömer och omprövar genom praktiskt musicerande på ett sätt som påminner om Agramos (2011) pojkensemble.

I Davis studie skiljer eleverna inte mellan komposition och framförande, något som också är fallet hos några av Folkestads (1996) unga kompositörer. Om det visar sig att många elever inte skiljer mellan framförande och komposition väcker det frågor om hur relevant det är att läraren gör denna skillnad, särskilt med tanke på att elever i sitt musikskapande sällan går via notation utan arbetar direkt med klingande musik både när det handlar om ensemblespel och när musikskapandet sker med datorer.

5. Att bedöma med hjälp av kriterier och kunskapskrav

Janet Mills undersökte redan i början av 1990-talet om musiklärares och musikstudenters bedömningar av studenters musicerande blir mer tillförlitliga av att bedömningen delas upp i kunskapsaspekter med hjälp av kriterier (Mills, 1991). Hon fann att övergripande helhetsbedömningar var lika tillförlitliga som när man först gjorde delbedömningar och sedan sammanställde dem. Liz Mellor (2000) har låtit musiklärostudenter bedöma elevers kompositioner. Hon konstaterar att den grupp studenter som bedömde med hjälp av en matris med färdigformulerade kunskapsnivåer gav en torftigare beskrivning av kompositionernas kvaliteter än de som inte behövde följa en bedömningsmall. Gruppen som bedömde utifrån givna nivåer "verkade stänga sina öron för musiken och använda nivåerna som etiketter" (Mellor 2000, s. 262).

Pauline Beston (2004) har studerat australiensiska musiklärares bedömningar av elevkompositioner. Lärarna fick tillgång till kompositionerna både i inspelad och i noterad form. Hon drar slutsatsen att lärarna inte bedömer varje komposition med hjälp av samma kriterier. I stället anpassar de sitt val av kriterier till den aktuella kompositionen. Lärarna är också relativt överens om vilka kriterier som är relevanta så länge som musiken är skapad i genrer och traditioner som de behärskar. När de inte är så bekanta med kontexten ökar däremot skillnaden mellan bedömningarna och lärarna blir mer osäkra på vilka kriterier som bör användas. Beston konstaterar också att lärarna i en strävan efter objektivitet undviker att bedöma sådant som inte är lätt att räkna och mäta, till exempel originalitet.

Den refererade forskningen tyder på att det är en krävande uppgift att som musiklärare forma en meningsfull syn på musikaliska kvalitetsuppfattningar, kursplanens skrivning och kunskapskraven. Det krävs aktivt arbete för att inte falla in i en "kvantitativ" bedömningskultur utan hålla kvar en helhetssyn på musikskapande och musicerande som en konstnärlig uttrycksform. Det gäller att inte bara bedöma kriterier och kunskapskrav utan att göra sina bedömningar av helheten *med hjälp* av dessa. Bedömningsstödet är ett bidrag till detta problemområde.

Svårigheten att göra likvärdiga bedömningar

Rättvisande och likvärdiga betyg förutsätter likvärdig bedömning. I en engelsk studie (Pilsbury & Alston 1996) fick elva rutinerade musiklärare först diskutera och enas om betygen för elevkompositioner av varierande kvalitet och sedan göra enskilda bedömningar av tjugonio andra elevarbeten. Bedömningarna skulle ske utifrån Englands motsvarighet till de svenska kunskapskraven för musikskapande. Lärarna fick även ett utförligt bedömningsstöd i form av exempelsamlingar med kommenterade och bedömda kompositioner och inspelningar. Uppgiften var att bedöma hur eleverna utvecklade sina "individuella idéer" med avseende på bland annat kompositionens form, rörelse, stämning, textur (struktur), dynamik samt förståelse av mediets (instrumentets, ensemblens) möjligheter och begränsningar. Begreppet *form* omfattade struktur, balans, helhet samt hur idéer och höjdpunkter organiseras, rörelse handlade om att använda melodi, tempo, rytm, frasering och utveckling på ett effektivt sätt, *stämning* syftade på samspel mellan titel, text och musik, *dynamik* handlade bland annat om balans i ljudstyrka mellan stämmor och *textur* syftade på hur täthet, tydlighet och kontrast samverkar samt harmoniseringens och ackompanjemangets "effektivitet" och stilenlighet.

Trots det noggranna förarbetet visade det sig att lärarnas bedömningar skiljde sig avsevärt. Skillnaden var särskilt stor när lärarna bedömde den enda pop-kompositionen, något som forskarna förklarar med att det var den genre som dessa klassiskt skolade lärare var minst förtrogna med. Detta forskningsprojekt illustrerar hur svårt det är att skapa gemensamma kvalitetsuppfattningar och likvärdiga bedömningar. Det illustrerar också att två olika musikpedagogiska traditioner, den engelska och den svenska, beskriver samma fenomen (komposition) på mycket olika sätt. Det understryker vikten av att inte se kunskapskravens olika aspekter som separata kunskaper utan att förstå dem just som olika sidor av ett musikaliskt konstthantverk.

Att förstå kunskapskrav

Formuleringar är aldrig tydliga i sig. Varje ord och mening kan förstås på otaliga sätt beroende på vilka förkunskaper man har och hur man uppfattar sammanhanget. Var och en tolkar kunskapskraven utifrån sina erfarenheter. De svenska kunskapskraven i musik har formulerats genom att musklärare, musikpedagogiska forskares, skolpolitikens och tjänstemäns förståelse och intentioner har brutits mot varandra. Musiklärarprofessionen har sedan tolkningsföreträdet så länge tolkningarna inte bryter mot skollagen och läroplanens allmänna delar. Det krävs ett omfattande kollegialt samarbete i form av diskussioner och gemensam bedömning och betygsättning för att musklärarkåren ska erövra gemensamma erfarenheter som möjliggör likartade tolkningar av kunskapskraven (Rust, Price, & O'Donovan, 2003; Zandén, 2010a).

En amerikansk studie av kreativitet i elevkompositioner illustrerar några svårigheter med att förstå kunskapskrav. Begreppet kreativitet finns visserligen inte i de svenska kunskapskraven men enligt kursplanen ska undervisningen stimulera elevernas intresse att *utveckla sin musikaliska kreativitet* (s. 100) och bland annat aspekterna *personligt musikaliskt uttryck* och *karakteristisk stil* berör musikalisk skaparförmåga. Maud Hickey (2001) har jämfört elevers och musklärarens subjektiva helhetsbedömningar av kreativitet i elevkompositioner. Det visade sig att musklärar- och elevgrupperna hade var sina relativt samstämmiga kvalitetsuppfattningar men samstämmigheten var relativt låg mellan elevgruppens och lärargruppens bedömningar. Samstämmigheten mellan musklärarnas bedömningar visar att det finns förutsättningar för likvärdig betygsättning och skillnaden mellan lärarnas och elevernas bedömningar kan tolkas som att eleverna behöver tillägna sig lärargruppens förståelse för kunskapskraven. Samtidigt tyder samstämmigheten inom elevgruppen på att detta kan bli svårt eftersom eleverna tycks ha en gemensam etablerad bedömningskultur. (Hickey lät även ett antal professionella tonsättare bedöma elevernas kompositioner. Tonsättargruppen visade ingen som helst samstämmighet i sina bedömningar. Det kan tolkas som att djupt ämneskunnande inte i sig är en grund för likvärdighet i bedömning.)

Gemensam förståelse skapas genom gemensamma erfarenheter. Det är omöjligt att formulera kunskapskrav så att de på samma gång blir musikaliskt meningsfulla och entydiga. En undervisning präglad av musicerande, dialog, bedömning och återkoppling ger däremot eleverna en möjlighet att under sin grundskoletid erövra en förståelse av musikens kunskapskrav som liknar lärarens. Eleverna måste med andra ord utveckla sitt musikaliska omdöme under skoltiden om de ska uppfatta den slutliga betygsättningen som rimlig och rättvis. För att utveckla sitt omdöme måste de träna sig att ge återkoppling. Kamratbedömning kan erbjuda rikliga tillfällen att öva sin förmåga att formulera sig om musikaliska kvaliteter.

Forskning om att involvera elever i bedömning

I en nordamerikansk studie (Hewitt, 2011) deltog drygt tvåhundra elever i årskurs 5-8 under fem veckor i ett experiment om effekten av att elever får träna sig att bedöma sina egna prestationer. Eleverna delades in i två grupper som fick lika mycket undervisning, fem (!) timmar ensemble i veckan. Experimentgruppen ägnade drygt hälften av tiden åt att utveckla sin förmåga att bedöma sitt eget spel medan kontrollgruppen enbart ägnade sig åt att spela. Resultatet var enligt författaren delvis nedslående eftersom experimentgruppens förmåga att göra ”korrekta” bedömningar trots fem veckors intensivt arbete inte blev bättre än kontrollgruppens. Däremot utvecklades dessa två gruppers spel lika mycket, trots att experimentgruppen faktiskt hade övat hälften så mycket på sina instrument som kontrollgruppen. Det tyder på att elevernas övning blev mer effektiv som en följd av bedömningsövningarna – kanske för att det ökade elevernas medvetenhet om sitt eget musicerande och om vad de förväntades uppnå.

Kamratbedömning innebär att eleverna tränar sig att ge och ta konstruktiv kritik. Forskning visar att det kan vara ett effektivt hjälpmedel för lärande även om det också kan få oönskade effekter. Enligt en australiensisk studie av elevers komponerande i grupp (Burland & Davidson, 2001) påverkades inte gruppens resultat av om eleverna fick välja kamratgrupper eller om grupperna bestämdes av lärarna. Däremot fann de att de grupper som bestod av vänner kännetecknades av en tätare kommunikation än övriga grupper. Vängruppernas kommentarer riktades mot idéer och inte mot personer vilket ledde till att idéerna utvecklades. I en annan studie (Mellor, 2000) fick elever bedöma och diskutera varandras kompositioner. Det visade sig att vad som bedömdes och hur det värderades var starkare kopplat till kompositörernas sociala status och kamratrelationer än till själva den musikaliska produkten. Ett sätt att hantera detta kan vara att lärare och elever strävar efter att separera det klingande resultatet från dem som skapat det. Om man till exempel vid bedömning av en ensembles musicerande inte använder musikanternas namn utan konsekvent talar om varandra som ”basisten” eller ”kompositören” kan språkbruket bidra till att skapa en distans mellan identitet och musikalisk prestation eller produkt (Zandén, 2011a). En sådan distans kan göra det lättare att föra utvecklande samtal om elevers produkter och prestationer.

Om elever eller studenter bedömer varandras arbeten i relation till kunskapskrav utvecklar de sin förmåga att tolka dessa krav samt att analysera och värdera sina och varandras musikaliska prestationer. Searby och Ewers (1997) forskning om kamratbedömning av studenters kompositioner visar att studenterna föredrog att bedöma i grupp snarare än enskilt. Genom att diskutera vilka aspekter som är viktiga att förbättra ökade studenternas förståelse för ämnets innehåll och struktur. De aspekter som studenterna i Searby och Ewers studie ansåg viktigast att bedöma handlade om kompositionens form, struktur och innehåll, utvecklingen av musikaliska idéer, den personliga rösten i tonsättningen och att kompositionen var anpassad till instrumentets tekniska och klangliga möjligheter. (Här finns stora likheter med de svenska kunskapskraven.) I en studie av studenters kamratbedömning av ensemblespel (Hunter & Russ, 1996) visade det sig att studenterna genom att agera som kamratbedömare även utvecklade sin förmåga att bedöma sitt eget musicerande och att utveckla och motivera sina estetiska val. Däremot innebar inte forskarnas satsning på kamratbedömning någon minskning av deras egen arbetsbörda.

Sammanfattningsvis verkar kamratbedömning och bedömning av den egna prestationen påverka elevernas lärande men det verkar kräva stort engagemang och fingertoppskänsla hos läraren för att skapa bedömningsituationer som är utvecklande för alla elever.

Att utveckla ett professionellt omdöme och inte se kunskapskraven som undervisningens mål

Ingrid Carlgren skriver att det målrelaterade betygssystem som infördes med Lpo94 "förutsätter ett verksamt professionellt omdöme" (Carlgren, 2002, s. 17) samt att det i undervisning och bedömning dels är "lätt att låta knippet av kriterier ersätta kursplanerna och deltar det uppmärksamheten från bedömningens inriktning och ämnets kunskapskvaliteter" (s.19). Hon pekar på "ett dilemma mellan att å ena sidan tillsammans planera det eleverna skall lära sig innan de gör det och därmed riskera att trivialisera innehållet i skolarbetet – och å den andra att hålla på kunskapens hemlighet och då lämna alltför många elever i ovetskap om vad som förväntas av dem" (s. 25).

Kursplanen i musik skiljer på centralt innehåll och kunskapskrav. Visserligen syftar kunskapskraven till att fånga hela det centrala innehållet, men forskning visar att kunskapskrav som definierar betygsnivåer tenderar att dominera lärares och elevers uppfattningar av ett ämnes innehåll och syfte. Detta bedömningsstöd ska hjälpa dig som musiklektör att bedöma levande musicerande och musikskapande med hjälp av kunskapskravens kunskapsaspekter och värdeord. I det praktiska undervisnings- och bedömningsarbetet ska du och dina elever fylla kunskapskravens formuleringar med musikaliskt innehåll. Om du dessutom deltar i ett kollegialt samarbete kring bedömning och betygsättning kommer du att erövra ett *professionellt omdöme*. Detta är en förutsättning för att din undervisning och betygsättning ska utvecklas mot större rättvisa och likvärdighet. Om undervisningen dessutom ska bli musikaliskt meningsfull är det av största vikt att lyssna till Carlgrens varningar och bibehålla undervisningsfokus på musikens och musicerandets klingande helheter, på musiken som kommunikationsform och uttrycksmedel.

6. Referenser

- Abramo, Joseph Michael (2011). Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 21-43.
- Asp, Karl (2011). *Om att välja vad och hur – musiklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets estetprogram*. Licentiatuppsats. Örebro: Örebro Universitet.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and company.
- Barrett, Margaret S (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, 28(2), 37-62.
- Barrett, Margaret S, & Eastlund Gromko, Joyce (2007). Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, 35(2), 213-230.
- Beston, Pauline (2004). Senior Student Composition: An Investigation Of Criteria Used In Assessments By New South Wales Secondary School Music Teachers. *Research Studies in Music Education*, 22, 28-41.
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan (1998). Assessment an classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Burland, Karen, & Davidson, Jane (2001). Investigating Social Processes in Group Musical Composition. *Perspectives in Music Education Research*, 16, 46-54.
- Byrne, Charles, Halliday, John, Sheridan, Mark, Soden, Rebecca, & Hunter, Simon (2001). Thinking Music Matters: Key Skills and Composition. *Music Education Research*, 3(1), 63-75.
- Carlgrén, Ingrid (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användning. I *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygsättning* (pp. 13-26). Stockholm: Skolverket.
- Davies, Coral (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education* 9(1), 19-48.
- Davis, Sharon G (2005). "That Thing You Do!" Compositional Processes of a Rock Band. *International Journal of Education & the Arts*, 6(16).
- Deci, Edward L, Koestner, Richard, & Ryan, Richard M (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Buletin*, 125(6), 627-668.
- Ericsson, Claes, & Lindgren, Monica (2010). Musikklassrummet i blickfånget: *Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

- Fautley, Martin (2004). Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education*, 22(3), 201-218.
- Folkestad, Göran (1996). *Computer based creative music making: young people's music in the digital age*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkestad, Göran, Hargreaves, David J, & Lindström, Berner (1998). Compositional Strategies in Computer-based Music-Making. *British Journal of Music Education*, 15(1), 83-97.
- Fornäs, Johan (1992). *Navigationer på kulturfloden. Stilskapande som kommunikativ praxis*. Stockholm/Stenhag.
- Georgii-Hemming, Eva, & Westvall, Maria (2010a). Music education - a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Georgii-Hemming, Eva, & Westvall, Maria (2010b). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research* 12(4), 353-367.
- Gielen, Sarah, Dichy, Filip, & Onghena, Patrick (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155.
- Green, Lucy (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Taylor & Francis.
- Hewitt, P (2011). The Impact of Self-Evaluation Instruction on Student Self-Evaluation, Music Performance, and Self-Evaluation Accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 6-20.
- Hickey, Maud (2001). An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234-244.
- Hunter, Desmond (1999). Developing peer-learning programmes in music: group presentations and peer assessment. *British Journal of Music Education*, 16(1), 51-63.
- Hunter, Desmond, & Russ, Michael (1996). Peer assessment in performance studies. *British Journal of Music Education*, 13, 67-78.
- King, Andrew (2008). Collaborative learning in the music studio. *Music Education Research*, 10(3), 423-438.
- Kluger, Avraham N, & DeNisi, Angelo (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254-284.

- Lebler, Don (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193-213.
- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2003). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Mellor, Liz (2000). Listening, language and assessment: the pupils' perspective. *British Journal of Music Education*, 17(3), 247-263.
- Mills, Janet (1991). Assessing musical performance musically. *Educational studies*, 17(2), 9.
- Newton, Paul E (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- Nilsson, Bo (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikaliska skapande med digitala verktyg*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Nilsson, Bo, & Folkestad, Göran (2005). Children's practice of computer-based composition. *Music Education Research*, 7(1), 21-37.
- Pilsbury, Cristopher & Alston, Philomena (1996). Too fine a net to catch the fish? An investigation of the assessment of composition in GCSE music. *British Journal of Music Education*, 13(3), 243-258.
- Poehner, Matthew E (2011). Dynamic Assessment: fairness through the prism of mediation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 99-112.
- Pulman, Mark (2008). "Knowing yourself through others": *Peer Assessment in Popular Music Work*. Sheffield Hallam University, Sheffield.
- Ross, Malcolm, & Mitchell, Sally (1993). Assessing Achievement in the Arts. *British Journal of Aesthetics*, 33(2), 99-112.
- Rust, Chris, Price, Margaret, & O'Donovan, Berry (2003). Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Sawyer, R. Keith (2003). Emergence in Creativity and Development. I R. Keith Sawyer, V John-Steiner, S Moran, R Sternberg, D Feldman, J Nakamura & M Czikszentmihalyi (red.), *Creativity and Development* (pp. 12-60). New York: Oxford University Press.
- Searby, Mike, & Ewers, Tim (1997). An Evaluation of the Use of Peer Assessment in Higher Education: a case study in the School of Music, Kingston University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 371-383.

-
-
- Snook, Ivan, Clark, John, Harker, Richard, O'Neill, Anne-Marie, O'Neill, John (2010). Invisible learnings? A commentary on John Hattie's "Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement". *New Zealand Journal of Educational Studies* 44(1), 93-106.
- Strandberg, Tommy (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå Universitet.
- Swanwick, Keith (1998). The Perils and Possibilities of Assessment. *Research Studies in Music Education*, 10, 1-11.
- Vygotskij, Lev (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, Lev S (1978). *Mind in society - the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard university press.
- Zandén, Olle (2011a). Att arbeta med kvaliteter i populärmusik. I Claes Ericsson & Monica Lindgren (red.), *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Zandén, Olle (2011b). Fyra förrädiska förgivettaganden. I Monica Lindgren, Anna Frisk, Ingemar Henningsson & Johan Öberg (red.), *Musik och kunskapsbildning: En festskrift till Bengt Olsson*. Göteborg: Art Monitor - Göteborgs universitet.
- Zandén, Olle (2010a). Professionalise or perish: a case for heightened educational quality through collegiate cooperation. *Nordisk musikpedagogisk forskning*, 12, 135-151.
- Zandén, Olle (2010b). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och gebörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.