

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE FÖR UTVECKLINGSARBETE I SKOLAN

# Musik ska byggas av planering

Att planera process och bedömning i ämnet musik

FÖRFATTARE: KARL LARSSON & MATS SANDBORGH

ARTIKEL NUMMER 3/2014

# Abstract

Arbetet är skrivet med utgångspunkt från Skolinspektionens rapport 2011 ”Är du med på noterna rektorn?”. I Skolinspektionens utvärdering påtalas olika brister så som organisation, bedömning och undervisning. Vårt syfte med arbetet var att utvärdera om vårt arbetssätt på Skuru skola klarar de krav som ställs på musikundervisningen utifrån Lgr 11. Vi planerade medvetet undervisningen med ambitionen att variera gruppstorlekar och metodik för att kunna säkerställa bedömningen utifrån flera perspektiv. Vi kallar detta pedagogisk diversitet. Att kontinuerligt mäta och bedöma de olika momenten i undervisningen var också viktigt för oss. Därför lades stor vikt på att utforma lokala pedagogiska planeringar, olika slags bedömningsituationer och bedömningsmatriser.

*Karl Larsson är utbildad i musiklektare och arbetar som lärare i musik på Skuru skola, Nacka kommun. E-post: larsson\_karl@hotmail.com*

*Mats Sandborgh är utbildad musiklektare och arbetar idag som lärare i musik på Skuru skola i Nacka kommun. E-post: mats.sandborgh@nacka.se*

Denna artikel har den 16 december 2013 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan av Nacka kommuns läsgrupp med Björn Söderqvist fil. dr. samt rektor, Nacka kommun, som gruppens ordförande.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:  
[www.skolporten.se/forskning/utveckling/](http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/)

Aktuell metodbok med författaranvisningar:  
[www.skolporten.se/metodbok](http://www.skolporten.se/metodbok)

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till [redaktionen@skolporten.se](mailto:redaktionen@skolporten.se)

# 1. Innehållsförteckning

1. Bakgrund .....	5
2. Syfte .....	5
3. Metod, strategi och tillvägagångssätt .....	6
3.1 <i>Pedagogisk diversitet</i> .....	6
4. Huvuddel .....	7
4.1 <i>Ämnet Musik i svensk skola – förr och nu</i> .....	7
4.2 <i>Att planera process och bedömning i ämnet musik</i> .....	9
4.2.1 <i>Formell bedömning</i> .....	9
4.2.2 <i>Informell bedömning</i> .....	10
4.2.3 <i>Formativ bedömning</i> .....	10
4.2.4 <i>Summativ bedömning</i> .....	10
4.2.5 <i>Gruppstorlekar och återkoppling</i> .....	11
4.2.6 <i>Dokumentation</i> .....	11
4.3 <i>LPP i praktiken</i> .....	12
4.4 <i>Process</i> .....	13
4.4.1 <i>Kamratbedömning</i> .....	13
5. Resultat .....	14
5.1 <i>Elevåterkoppling i processen</i> .....	14
5.2 <i>Elevutvärdering</i> .....	14
6. Diskussion.....	14
6.1 <i>Bristande organisation, samverkan och planering</i> .....	14
6.2 <i>Kunskapsämne eller rekreativämne</i> .....	15
6.3 <i>Metod och didaktiska diskussioner</i> .....	15
6.4 <i>Rektors ansvar</i> .....	16
6.5 <i>Stora skillnader i kvalitet</i> .....	17
6.6 <i>Problem på vägen</i> .....	17
7. Bilagor .....	18
<i>Bilaga 1</i> .....	18
<i>Bilaga 2</i> .....	20
8. Referenser .....	22

# 1. Bakgrund

Inför läsåret 2011/2012 förändrades förutsättningarna för svensk skola på ett genomgripande sätt vilket inte minst avspeglades i ämnet musik där radikala ändringar i kursplanen ställde nya och högre krav på både lärare och elev. Samtidigt har musikundervisningen i många år varit ett problem på många skolor med utbildade lärare, dåligt utrustade lokaler och inte minst ett allt för snålt timutlägg. Skolinspektionen (2011) framhåller dessa brister och pekar på fyra förbättringsområden:

- Stora variationer i kvalité.
- Bristande organisation, samverkan och planering.
- Musiklärarna behöver få möjlighet att diskutera arbetssätt och metoder.
- Rektorer behöver ta ansvar för undervisningen.

Hur realistiskt är det då för musiklärare att uppfylla de krav som ställs från Skolverket (2011) om timutlägget begränsas? Ämnets karaktär ställer stora krav på undervisande lärare och ofta betyder bristen på ämneskollegor att en musiklärare i grundskolan är lämnad att själv ”uppfinna hjulet” utan möjlighet till kollegial återkoppling.

Musik sorterar in under processämnena och för att en elev ska utvecklas inom ett processämne krävs kontinuitet. Kontinuitet kan inte uppnås om ämnet inte ges under alla år i grundskolan eller om det bara ges en termin av ett läsår. Det centrala innehållet är lika omfattande som i andra ämnen och bör betraktas som en viktig del av skolarbetet. Musikämnet fungerar som ett verktyg för ökad förståelse för det egna kulturarvet och för andra kulturer likväl. Vikten av detta finns beskrivet redan i det första kapitlet av den nya läroplanen (Lgr 11).

## 2. Syfte

Syftet med denna artikel är att undersöka om den skola vi arbetar på och är en del av, lever upp till de nya krav som ställts på musikundervisningen idag utifrån Lgr 11 och utifrån den kritik Skolverket riktar mot organisation, bedömning och undervisning inom ramen för musikundervisning i sin rapport från 2011. Jämfört med många skolor har musikämnet på Skuru skola ett generöst timutlägg, en timme i veckan från år 4-9, adekvat utrustade lokaler och utbildade pedagoger. Då organisationen för undervisningen, med sitt generösa timutlägg och sina adekvat utrustade lokaler, får anses vara god återstår undervisning och bedömning som båda ligger djupt förankrade i lärarrollen. Vad krävs då av en lärare som undervisar i musik 2011? Vår ambition är att planera och genomföra undervisning som ligger i linje med vad den aktuella forskningen säger för att uppnå en så god måluppfyllelse som möjligt. Syftet har dessutom varit att se hur vi lyckas med vår ambition som lärare.

## 3. Metod, strategi och tillvägagångssätt

Projektet genomfördes under två arbetsområden: ”Salsa” (bilaga 1) och ”Soul/R’n’B” (bilaga 2). En genomgripande strategi var att variera metod för att stimulera elevens metakognitiva förmåga genom instruktion och imitation och genom formativa samtal. Det långsiktiga upplägget (Rostvall & Selander, 2008) syftade till att, över tid, ge eleven ett större och större ansvar över sina egna studier och sin kunskapsutveckling för att därigenom skapa förutsättningar att reflektera över det egna lärandet. Lärarens roll förändrades då från att vara undervisande/instruerande till att vara handledande och observerande. Arbetet genomfördes i olika situationer, från föreläsningar i helklass ner till individuellt arbete med lärarhandledning. Gruppstorlekarna varierades alltså kraftigt beroende på uppgiftens karaktär. Arbetet innehöll såväl praktiska som teoretiska moment som syftade till att konkretisera tydliga delmål likväl som långsiktiga mål samt att ge eleven inblick i det centrala innehållet, kravnivåer och bedömningssituationer. Detta ställde stora krav på planeringen och inte minst krävde det mycket av elevernas förmåga att ta ansvar, både vad det gäller det egna arbetet men också när det gäller kamratbedömningar. De observationsdata som utvalts att få teckna den genomförda processen dokumenterades på varierande sätt. Genom videoinspelningar, ljudinspelningar eller skriftlig dokumentation. Eftersom fokus låg på möjligheten att planera bedömningstillfällen och färdighetsutveckling stod valet mellan att endast en begränsad del skulle observeras eller om ”allt” skulle observeras. Valet föll på det senare. Detta trots det ökade krav på struktur som krävdes. Björndal (2005) menar att ett brett fokus innebär en möjlighet för pedagogen att rikta uppmärksamheten mot företeelser som annars hade förbisetts.

### 3.1 Pedagogisk diversitet

För att beskriva den mångfald av metoder, strategier, undervisningssituationer och bedömningssituationer vi\* hanterat valde vi att använda begreppet ”pedagogisk diversitet”. ”Pedagogisk diversitet” ska förstås som att läraren tar hänsyn till just de förutsättningar som passar bäst efter varje enskild elevs behov. Vad det handlar om är att kunna erbjuda ett flertal olika metoder och bedömningssituationer för varje del i det centrala innehållet i kursplanen. Ämnet musik är i stor utsträckning ett ämne som bygger på lyckade grupparbeten. Ofta med en stor variation av förkunskaper hos eleverna. Pedagogens ansvar blir då inte att inför eleverna definiera en normalitet i bemärkelsen: ”så här ska det låta” eller ”så här ska du spela” utan tvärtom visa att normalitet inte är ett statistiskt begrepp genom att erbjuda ett flertal lösningar i skiftande svårighetsgrad på ett och samma problem. Musik är inte en exakt vetenskap utan erbjuder precis som samhället i stort en mångfald som både inbjuder till inkludering och kan riskera exkludering (León, 2001).

*\*med vi avses i fortsättningen artikelförfattarna*

# 4. Huvuddel

## 4.1 Ämnet musik i svensk skola – förr och nu

Musikämnet har varit en del av svensk skola ända sedan den första folkskolestadgan skrevs 1842. Benämning av ämnet var då kyrkosång. Som benämningen antyder var syftet med ämnet att förbereda barnen inför deltagandet i psalmsången under gudstjänsten om söndagen. Det bör dock också nämnas att de som saknade anlag eller förmåga var befriade eller inte tilläts delta i undervisningen. I C P Hultstedts bok Sånglära för folkskolor från 1851 kan man läsa följande:

*”Denna senare regel bör innefatta ett bestämt förbud för dem, som sakna sångröst, att försöka deltaga i sång, hvilket förbud med största stränghet bör tillämpas, ty hvad är odrägligare, än att höra en melodi ackompanjerad af dessa brutala, omusikaliska ljud, hvilka i synnerhet vid de allmänna gudstjänsterna kunna tyvärr vara ganska talrika”* (Hultstedt, 1851, i Gustafsson, 2000, s. 89).

Ämnets beteckning ändras 1878 till enbart sång. I och med detta utvidgades undervisningsmaterialet till att innefatta såväl fosterländska sånger, folkvisor som psalmer. Undervisningsplanen för folkskolan revideras 1919 och för sången innebar det att de elever som inte ansågs ha förutsättningar för att delta i sången ändå skulle vara med och lyssna och delta i vissa övningar för att de på sikt skulle kunna delta tillsammans med de andra.

I mitten av 1950-talet ändrades benämning av ämnet igen till den benämning vi har idag, musik. I den första läroplanen för grundskolan (Lgr 62) betonades uppgiften att fostra eleverna som en av de viktigaste. Eleverna skulle tränas i notläsning, sång samt tillägna sig kunskaper från de olika epokerna inom den västerländska klassiska musiken. Syftet med att undervisa eleverna utifrån den västerländska klassiska musiken var att fostra eleverna i god estetik. Detta skulle dock inte enbart ske med sång som verktyg utan även musiklyssning och musikhistoria blev viktiga inslag i undervisningen. Inledningen för musikundervisningens mål i Lgr 62 lyder:

*”Musikundervisningen skall berika elevens liv i och utanför skolan samt skapa förutsättningar för en personlig musikupplevelse dels genom aktivt musicerande, dels genom lyssnande till musik”* (Lgr 62 s.146)

Läroplanen från 1962 reviderades redan 1969. I denna revidering sker betydande förändringar för musikämnet. Den snabba utvecklingen av tonårskulturen under 50- och 60-talen samt att

alltfler hade tillgång till att lyssna till musik via till exempel grammofon och radio påverkade skrivningarna i läroplanen 1969. Här uppmanas läraren att lyfta in ”tonårsmusik” som en del av undervisningsmaterial i undervisningen. Elevens utrymme för eget skapande ökades också. För att kunna möta behovet att använda sig av elevernas egen ”tonårsmusik”, som oftast stod i kontrast till den skolmusik som växt fram i skolan under 1900-talet, gjordes utbildningsinsatser av musiklärare på 70-talet. Ett exempel på detta är *Sämus* (särskild ämneslärarutbildning i musik) där yrkesverksamma musiker fick pedagogisk fortbildning på något av de musikakademiska lärosätena.

Den läroplan som infördes 1980 breddade och förändrade ämnets syfte från att fostra eleverna till förståelse av god estetik och sångduglighet till att förstå och analysera musikens funktion som sociala och kommersiella verktyg. Musikämnet skulle även bidra till personlighetsutveckling och erbjuda alla elever möjlighet att tillägna sig flera av musikens uttrycksmedel. Kort sagt uppvisade Lgr 80 större likheter med de två läroplanerna som följde än med de tidigare. Kunskapssynen förändrades, musik sågs inte som en specifik begåvning som endast vissa särskilt begåvade elever borde ägna sig åt utan något som alla, oavsett nivå, kunde ha stor glädje av att delta i. Det angavs inte heller exakt vilket stoff som skulle behandlas utan läraren hade ganska stor frihet att själv utforma sin undervisning. Nytt i Lgr 80 var att undervisningen i musik skulle bedrivas i halvklass.

I Lpo 94 introducerades ”de fyra M:en”, musicerande, musikskapande, musiklyssnande och musikkunnande. I Lpo 94 betonades ytterligare vikten av att möta eleven utifrån sina egna färdigheter i ämnet och att ämnet var ett viktigt verktyg för personlighetsutveckling. Under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” kunde man också läsa att musikämnet kan fungera som brygga för att stärka andra ämneskunskaper.

I Lpo 94 fanns inga riktlinjer som angav vilket stoff som skulle behandlas utan urvalet av undervisningsstoff förväntades ske i dialog mellan lärare och elever. Två andra stora förändringar var att skolan blev målstyrd, d.v.s. att eleverna skulle bedömas och betygsättas efter uppsatta mål och betygskriterier. Tidigare var betygen relativa och läraren tog hänsyn till den så kallade normalfördelningskurvan. Halvklassundervisningen övergavs men tiden i timplanen utökades inte. Skillnaderna mellan Lgr 11 och Lpo 94 ligger framför allt i att det för varje ämne i Lgr 11 finns ett specificerat centralt innehåll för år 1-3, 4-6 och 7-9 som måste behandlas i undervisningen. Läraren och eleverna kan alltså inte ensidigt välja stoff eller övningar. Vad gäller kursplanen i musik i Lgr 11 säger den ingenting om musikens beröringspunkter med andra skolämnen eller att den kan fungera som stöd för andra ämnen. Däremot tar läroplanen i sina första delar upp vikten av att skapa större sammanhang och att ämnesövergripande arbeten är viktiga (Lgr 11).

Sammanfattningsvis har musikundervisningen transformerats från ”utantill-inläring” av psalmer och fosterländska sånger samt vokal träning för de som ansågs ha förmåga, till dagens musikundervisning, där alla elever oavsett musikalisk begåvning ska beredas möjlighet att delta och utveckla sin förmåga att använda olika musikaliska uttryckssätt.



## 4.2 Att planera process och bedömning i ämnet musik

Musikämnet idag sorteras bland de så kallade praktisk-estetiska ämnena. Här finns också slöjd, bild, hem- och konsumentkunskap och idrott och hälsa. Gemensamt för dessa ämnen är att de av tradition bygger på någon form av färdighetsutövning. På musiklektionerna övar eleverna olika musikaliska färdigheter, till exempel att sjunga, spela ett instrument, skapa musik med hjälp av digitala redskap. Stor del av undervisningen fokuserar på att utveckla färdigheter i olika musikaliska uttryck. Att utveckla färdigheter är en process som tar tid. Att bedöma färdigheter på ett formativt sätt tar också tid. För att bedömningen ska vara så reliabel som möjligt måste undervisande lärare bedöma kontinuerligt. Ett tillfälle för bedömning fångar inte skapandeprocessen att pröva och ompröva såsom kunskapskraven beskriver och generellt sätter det stor press på eleven att bara bedömas utifrån ett tillfälle. Även om musikämnet traditionellt sett varit ett färdighetsämne där eleverna övat sin förmåga att sjunga och spela ställs det idag höga krav på förmågan att reflektera, analysera och jämföra musik ur olika aspekter. Dessa förmågor förväntas eleverna utveckla för att använda i såväl det egna skapandet som i resonemang kring musikens funktion och betydelse. Om dessa resonemang förs ur ett historiskt och internationellt perspektiv som inte enbart omfattar samtiden och den egna kulturen tjänar detta som ett verktyg för en fördjupad förståelse för omvärlden såväl som den egna kulturen och samtiden. Utöver detta finns det också ett stort antal begrepp som eleven bör bli förtrogen med. Dessa begrepp hänger starkt ihop med utövandet och kan därför inte enbart testas isolerat i ett skriftligt prov eller liknande utan måste tillämpas i ett sammanhang där de får en meningsfull betydelse för eleven. Bedömningen måste ske fortlöpande. Därför testas eleverna såväl informellt under processens gång som formellt i samband med uppspel, prov eller inlämningsuppgifter. För att som lärare kunna möta denna utmaning krävs att eleverna involveras i sin egen, såväl som i klasskamraternas, utveckling och att de ges verktyg som möjliggör att de kan utveckla självbedömning, kamratbedömning och inte minst insikten i vad som krävs för att de ska ta ansvar för sin egen utveckling (Jönsson, 2012).

### 4.2.1 Formell bedömning

Under arbetet med formella bedömningssituationer i de olika ämnesområdena var intentionen att skapa autentiska redovisningssituationer. De kom till uttryck i till exempel uppspel för varandra. För att dokumentera elevernas prestationer under uppspelet videofilmades dessa och filmerna analyserades i efterhand. Detta förfarande skapade möjligheter att detaljstudera elevernas individuella prestationer, hur de interagerar och vilka färdigheter de uppvisar (Björndal, 2005). Till stöd utformade vi en bedömningsmatris (bilaga 1) där vi dokumenterade vilket mål vi jobbat mot, vilket innehåll vi jobbat med, redovisningssätt och elevens prestationer i förhållande till kunskapskraven för det aktuella målet.

#### *4.2.2 Informell bedömning*

Den informella bedömningen skedde löpande under arbetet på flera olika sätt. Dels att vi som lärare observerade elevernas färdigheter i sång och spel. Här kunde vi direkt ge feedback på hur eleven skulle kunna utveckla sina kunskaper och färdigheter. Vi kunde också be eleverna utvärdera resultatet och själva dra slutsatser för vad som behöver förbättras. Till sist, men inte alls oviktigt var att dokumentera elevens prestationer utifall någon elev av någon anledning inte kunde delta i den formella bedömningssituationen. Sammanfattningsvis ger pedagogen då eleven möjlighet att förstå avsikterna med lärandet, kriterierna för att nå framgång inom det givna arbetsområdet och en trygg miljö där fel är välkomna (Hattie, 2009).

#### *4.2.3 Formativ bedömning*

Om vi sticker ut hakan lite grann skulle vi kunna hävda att instrumentlärare i alla tider undervisat formativt. Musikundervisning i allmänhet och instrumentundervisning i synnerhet har traditionellt handlat om att lärarens roll varit mer av handledarens än av föreläsarens. Under elevens arbetsprocess lades tonvikten på att förmedla information, värdera kvalitet och att vägleda eleven genom arbetet (Gipps, 1994). Inom projektets ramar eftersträvades att regelbundet ge eleverna feedback på såväl de moment som var aktuella för stunden som på helheten, den som i slutet sammanfattats i den summativa bedömningen. De aktuella målen i kursplanen var möjliga att nå på flera sätt, såväl praktiskt som teoretiskt. Exempelvis gavs de elever som inte nådde målen på ett skriftligt prov en ny möjlighet att nå samma mål genom ett eget praktiskt arbete. Inom ämnet musik är det också möjligt att nå ett mål på olika instrument.

#### *4.2.4 Summativ bedömning*

När det i projektets slut var dags att summera elevernas uppnådda förmågor och färdigheter var målet att varje elev ska ha tillräcklig insikt själv om sin förmåga för att veta var i betygsskalan som han/hon befann sig. När det gäller de formella bedömningssituationerna var det förhållandevis lätt att förmedla vad som förväntades men när det gäller de informella situationerna var det svårare. En iakttagelse om de informella bedömningssituationerna som låter sig göras är att de alltid verkar till elevens fördel. Ett praktiskt exempel på detta är en elev som skrev ett arbete. Eleven förde utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om det ämne som eleven valt att avhandla. Skriftligt kunde eleven alltså uttrycka sig på en "C-nivå" rent betygmässigt. De resonemang som eleven sedan uttryckte muntligt i en diskussion kring arbetet och processen bakom arbetet låg dock på en betydligt högre nivå. Detta resulterade i att i den summativa bedömningen av elevens resultat uppnådde på just detta moment "A-nivå". Den pedagogiska utmaningen för undervisande lärare handlade i detta fall inte om att få eleven att förstå hur han/hon skulle kunna utvecklas utan hur han/hon hade utvecklats. En uppgift som kan komma att påverkas av flera olika faktorer då, som beskrivet av Black & Wiliam (1998), elevens egna självuppfattning och motivation i kombination med uppfattningen

om sin egen förmåga att lära påverkar hur eleven tolkar lärarens feedback.

#### *4.2.5 Gruppstorlekar och återkoppling*

För att variera undervisningen, synliggöra alla aspekter av elevernas lärande samt kunna ge eleverna återkoppling på uppgiftsnivå, processnivå och metakognitiv nivå varierades gruppstorlekarna från helklass, cirka 20 elever, ner på individnivå. Exempel på när undervisningen skedde i helklass var i samband med föreläsningar utifrån en powerpoint eller rytminstrumentensemble. I rytminstrumentensemblen fanns även mindre grupperingar utifrån de olika rytminstrumenten till exempel conga, guiro, claves, cowbell m.m. En fördel med att ha ”grupper i gruppen” var att man på ett konkret sätt kunde utforma uppgifter med olika svårighetsgrad. Ensemblespelet genomfördes även i grupper om cirka 6-7 elever. I musikskapande utifrån digitala verktyg jobbade eleverna i grupper om 2-3 elever/grupp och i musikens sammanhang och funktioner jobbade eleverna enskilt med fri redovisningsform. (Se även kapitel 4.2.6.)

Återkopplingen till eleverna skedde på olika sätt beroende på situation och gruppering.

I större grupperingar skedde återkopplingen på processnivå och/eller uppgiftsnivå. Återkopplingen syftade till det som hände i stunden och den kunde vara riktad till enskilda elever, mindre grupper eller generellt till hela gruppen. Exempel på återkoppling på processnivå kunde vara att eleven borde förankra sitt spel i större utsträckning gentemot pulsen, där begreppet puls ska förstås som den underliggande fjärdedelstakt som musikanterna förhåller sig emot. Återkoppling på uppgiftsnivå kunde handla om hur ett krångligt ackordbyte skulle lösas eller när eleven skulle byta från en kompfigur till en annan. Återkoppling på metakognitiv nivå skedde i enskilda samtal mellan elev och lärare samt i de skriftliga omdömen som skrevs en gång per termin. Det var dock av vikt att denna återkoppling är tydligt kopplad till den uppgift som eleven arbetade med och att läraren i sin feedback gav konkreta förslag på utvecklingsområden (Jönsson, 2012).

#### *4.2.6 Dokumentation*

Att arbeta med musik innebär på många plan att man arbetar med någonting ytterst flyktigt. Att sjunga eller spela är en upplevelse som är över i samma stund som sången eller stycket man spelat tar slut. Det praktiska arbetet som eleverna genomfört valde vi att dokumentera med ljud- och videoinspelningar. Dessa inspelningar innebar två fördelar. Först och främst konserverades det pedagogiska ögonblicket för senare bedömning och dessutom gavs pedagogen möjlighet att på ett djupare plan uppfatta den stora rikedom av detaljer som annars kan gå förlorad (Björndal, 2005). Ytterligare ett steg i den riktningen var att låta eleven själv dokumentera sitt arbete med en ljudinspelning där både elev och pedagog kunde se en utveckling från vecka till vecka. Eleven blev då medbedömare med läraren när den senaste lektionens

framsteg eller svårigheter diskuterades. Lärarens enda handledande roll blev i praktiska frågor som till exempel vilken sladd som skulle kopplas var och vilken inställning i dataprogrammet som borde användas. Eleven kunde i lugn och ro lämnas att utforska sin egen kreativitet. Att låta eleverna delvis jobba själva var inte enbart ett beslut fattat på pedagogiska grunder, som framgår av föregående kapitel, men ett beslut som ändå hade ett visst pedagogisk djup. Eleven gavs möjlighet att helt och fullt koncentrera sig på den givna uppgiften och inte få processen ”störd” av instruktioner, frågor eller kommentarer. Bedömningen kom efter genomfört arbete (Björklund Boistrup, 2008). Även en mer traditionell dokumentering av elevernas förmågor och färdigheter gjordes i form av inlämningsarbete. Det som var speciellt med dessa inlämningar var att redovisningsformen lämnats helt fri vilket inneburit att en mängd olika metoder användes. Anmärkningsvärt är att de flesta inlämningar ändå varit väldigt traditionella som till exempel text och bild i ett worddokument eller som en powerpointpresentation. Dessutom dokumenterade pedagogerna elevernas praktiska arbete med en typ av loggbok som stämts av mot de mål och de kunskapskrav som var aktuella. I ett matrisliknande system bedömdes färdigheterna under lektionerna. Det kommunicerades dock inte till berörd elev som en bedömning utan snarare som en instruktion till hur eleven kunde utveckla den aktuella färdigheten. Fördelen med denna typ av loggbok var att den passat bra för en detaljerad kartläggning av de områden som man varit intresserad av att studera (Björndal, 2005).

### 4.3 LPP i praktiken

Ett flertal kommuner i Sverige, däribland Nacka, arbetar med att konstruera lokala pedagogiska planeringar, förkortat LPP, på enhetsnivå. Denna planering syftar till att göra det dagliga arbetet för såväl elever som lärare mer strukturerat, lättarbetat och överskådligt. Arbetet med att synliggöra de tre delarna i en LPP, lärandemål, undervisning och bedömning, för eleverna skedde i en trappliknande process där innehållet först presenterades i helklass på ett traditionellt sätt. Därefter skedde arbetet i mindre grupper för att avslutningsvis sammanfattas individuellt med varje elev. Detta upplägg syftade till att göra eleverna delaktiga i de tre processer som enligt Wiliam och Thompson (2007) definierar lärarens uppdrag.

- Ta reda på var i sitt lärande eleven befinner sig just nu.
- Ta reda på var eleven är på väg.
- Ta reda på hur eleven ska komma dit.

Rent praktisk skedde det genom att eleverna i smågrupper fick uppgifter som visade på de förmågor och färdigheter de hade. Under det arbetsområdet som fick namnet ”Salsa” arbetade de till exempel med afrokubanskt slagverk och lärde sig olika stämmor. De resultat de sedan uppnådde redovisade de i en helhet genom att hela klassen spelade sina stämmor tillsammans. De kunde då se och lära av sina klasskamrater. Den kunskap de inhämtade, förde de sedan vidare genom att lära ut stämman och tekniken kopplad till det de gjorde till nästa grupp.

Exempelvis lärde sig vissa elever att spela en viss rytm på congas med en riktig slagteknik. De förde sedan den kunskapen vidare till elever som spelat ett annat instrument och dessa elever förde i sin tur det som de hade lärt sig till en tredje grupp. Lärarens roll förändrades då från att vara den drivande av aktiviteten till att bli observerande, vilket gav större möjligheter att direkt återkoppla elevernas arbete.

## 4.4 Process

När vi genomförde detta projekt cirklade en stor del av det förberedande arbetet kring upprättandet av ett styrdokument som fångade det centrala i den nya läroplanen (Lgr 11). För att kunna genomföra en rättvis och rättssäker bedömning var det viktigt att kunna planera in var och när i processen olika mål bedömts och på vilka sätt det varit möjligt att bedöma dem igen. Under den inledande delen av projektet, som beskrivs i bilaga 1, lades tonvikten på följande punkter i det centrala innehållet i kursplanen för musik:

- Gehörsmusicerande efter musikaliska mönster.
- Hörselvård och orsaker till att musiklyssnade och musicerande kan bidra till hörselskador samt hur hörselskador kan förebyggas.
- Rytm, dynamik, tempo och taktarter som byggstenar för att musicera.
- Instrument och deras funktion i olika genrer och sammanhang.
- Musikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer.

Av den första och tredje punkten kunde en bedömning göras redan efter första lektionstillfället som ägnades åt slagverksensemble. Eleverna fick möjlighet att rätta till eventuella fel eller öva på sin stämma inför lektionstillfälle två. Svårighetsnivån varierades från elev till elev och bedömningen kunde göras utan att göra avkall på kvaliteten på det eleven presterade (se kap. 3.2.5 Gruppstorlekar). Detta då alla stämmorna i helheten är lika viktiga.

### 4.4.1 Kamratbedömning

Inom ramen för arbetet med ensemblespel och musikskapande blev kamratbedömning en naturlig väg in i undervisningen. På ett konstruktivt sätt kommenterade eleverna sina skolkamraters prestationer. Detta blev en viktig parameter i musikundervisningen. Lgr 11 lyfter fram vikten av att elevens erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Utmaningen i detta ligger inte bara i att få eleverna att definiera en egen åsikt utan även i att själv, som lärare, framstå som ett gott exempel. ”I skolvärden är det lätt att utveckla en kultur där varje positivt omdöme följs av ett ’men.....’. Studenter som skolas in i en sådan miljö lär sig snart att det viktiga är att kunna hitta fel och brister.” (Sigrell 2009, s.92).

## 5. Resultat

### 5.1 Elevåterkoppling i processen

Under arbetets gång uttryckte eleverna genomgående önskemål om mer handledning från lärarna, detta oavsett uppgift och gruppindelning. Under arbetet med LPP R&B (se Bilaga 2) delades eleverna in i grupper om cirka sju elever ner till enskilt arbete. Alla grupper gav uttryck för att mer handledning hade varit önskvärt.

### 5.2 Elevutvärdering

För att få en så säker bild som möjligt av elevernas uppfattning om projektet genomfördes en anonym utvärdering som fokuserade på tidsåtgång, lärarhandledning och elevsamarbeten. Det fanns även en mer allmän del där eleven skattade hela projektet på en skala från 0-10, där noll var dåligt och tio var bra. Överlag visade utvärderingen att eleverna var mycket nöjda med den undervisning de fått. De ansåg att de fått lagom med tid för att genomföra uppgifterna, att de fått tillräckliga instruktioner och att samarbetet med klasskamraterna i stort sett gått bra. De tyckte vidare att det varit en god variation i undervisningen med olika typer av uppgifter och annorlunda uppgifter mot vad de var vana att få. Vissa moment ansåg de hade blivit för utdragna och många saknade också en tätare handledning. Den genomsnittliga skattningen eleverna gav var 7.3.

## 6. Diskussion

Upprinnelsen till studien ligger i rapporten ”Är du med på noterna rektorn?” som Skolinspektionen publicerade 2011. Därför är det naturligt att diskussionen till viss del utgår från de punkter som Skolinspektionen sammanfattar sin rapport kring. Det är dock svårt att på ett helt rättvist sätt diskutera vårt undervisningsprojekt med dessa punkter som utgångspunkt då vårt projekt begränsades till ett läsår.

### 6.1 Bristande organisation, samverkan och planering

Skuru skola är en f-9 skola som tar emot många elever från andra skolor såväl i närområdet som utanför kommunen. Precis som Skolinspektionen påtalar i sin rapport så finns en variation i elevernas förkunskaper i ämnet. Frågar man eleverna vad undervisningen behandlat på den tidigare skolan är svaren mycket varierande. Med detta som bakgrund var det viktigt för oss att skapa en planering och organisation runt undervisningen som säkrade att alla elever

deltog i alla moment och att undervisningen var allsidig utifrån kursplanens innehåll. Detta för att säkerställa att eleverna testades och bedömdes på samma villkor. I ämnet musik finns det tre långsiktiga mål:

- spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer,
- skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer, och
- analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang.” (Lgr 11, s.100)

Genom att planera och organisera undervisningen efter dessa mål säkerställs att alla elever får utveckla sina respektive förmågor i relation till de ämnets kursplan.

## **6.2 Kunskapsämne eller rekreationsämne**

Musikämnet är, precis som Skolinspektionen konstaterar ett mångfacetterat ämne. Ämnets komplexitet gör att det med fördel kan användas i många sammanhang och med många olika syften. Därtill kan även subjektiva upplevelser av vad musik är, i skolan eller privat läggas till. Med detta som bakgrund och ämnets knappa tidsutlägg så finns det många, eller rättare sagt väldigt många olika sätt att välja stoff och arbetsätt för att bedriva undervisningen. Här har musikläraren kanske ett större friutrymme än många av dennes kollegor i andra ämnen. På grund av den knappa tiden och det stora friutrymmet är det oundvikligt att planeringen för undervisningen blir mer eller mindre subjektiv. För att säkerställa validitet och reliabilitet har vi konsekvent haft läroplanen och kursplanen som utgångspunkt för vår planering för att säkerställa att vårt val av undervisningsstoff korrelerar med kursplan och kunskapskrav. Det har till exempel hänt att undervisningsuppslag fått strykas eller ändras p.g.a. momentet inte kunnat bedömas utifrån kunskapskraven. I diskussionen om huruvida musikämnet är ett kunskapsämne eller ett rekreationsämne så vill vi med emfas hävda det förstnämnda. Det finns en kursplan och kunskapskrav att förhålla sig till, precis som för övriga ämnen i svenska skolan. Ambitionen har såklart även varit att skapa en lustfylld undervisning vilket åligger alla ämneslärare i skolan.

## **6.3 Metod och didaktiska diskussioner**

En lustfylld undervisning kräver att läraren tar hänsyn till just de förutsättningar som passar bäst efter varje enskild elevs behov, vilket vi har valt att kalla för en ”pedagogisk diversitet”. I mångt och mycket handlar det om inläring och omläring genom att förnya metod och teknik i förhållande till elevens individuella förutsättningar, i någon mån ett fenomenografiskt perspektiv (Kroksmark, 1987), då det handlat om att försöka förstå varje unik elevs uppfattning om sitt eget lärande. Det gäller alltså att kunna erbjuda ett flertal olika metoder och bedömningsituationer

för varje del i det centrala innehållet i kursplanen. När politiker och skolverket, på det som Lindesjö och Lundgren (1986) kallar formuleringsarenan, definierat vad syftet och det övergripande innehållet i ämnet musik ska vara har de lämnat ett förhållandevis stort friutrymme för den enskilda pedagogen på realiseringsarenan. Principerna för valet av lärostoff har därför varit ganska enkelt. Vi har valt att arbeta med stoff som vi själva varit väl förtrogna med vilket lättat på den arbetsbörda som annars kunnat bli övermäktig. Vi har varit två lärare vilket gjort att vi fortlöpande både kunnat diskutera metod och utvärdera verksamheten.

## 6.4 Rektors ansvar

Rektor är ytterst ansvarig för att organisera undervisningen så att alla elever har möjlighet att nå målen. Vilket ansvar har rektor för musikämnet? Framförallt att skapa förutsättningar för musikläraren att kunna planera och genomföra undervisningen utifrån Lgr 11. Budget, tid, lokaler och fortbildning är exempel på faktorer som kan ha påverkan på elevernas måluppfyllelse.

Som vi tidigare beskrivit gjorde Skuru skola en satsning på musikämnet under läsåret 11/12. Skuru skola har också haft en ordentlig budget för musikämnet. Utrustning och timutlägg har varit goda och därigenom även förutsättningarna för eleverna att utveckla och träna de förmågor kursplanen innehåller. Nacka kommun har även organiserat ämnesnätverk för lärarna i kommunen. I nätverket för musiklärarna har vi haft möjlighet att diskutera och genomförande av undervisningen. Vi har diskuterat bedömning och anordnat fortbildning i så vitt skilda ämnen som digitalt ljudskapande och uttolkande av läroplaner. Detta sammantaget har gjort att vi haft goda möjligheter att skapa en undervisning med hög måluppfyllelse. Det som Skuru skola ur en musiklärarens synpunkt skulle kunna förbättra är lokalerna. Det finns ingen musikal som är speciellt anpassad till musikundervisning utan undervisning sker till stor del i skolans aula samt en sal som tidigare var matteverkstad. Däremot har det funnits små utrymmen i anslutning till dessa salar som gjort det möjligt att dela grupperna. Men tack vare det generösa tidsutlägget, de välutrustade lokalerna samt möjligheten att dela klassen i mindre grupper har vi som musiklärare haft goda möjligheter att jobba med kursplanens hela centrala innehåll. Måluppfyllelsen har med facit i hand varit god. Av cirka 125 elever är det endast en elev som inte når ett godkänt betyg i musik i år 9. Stor del av detta resultat ligger i möjligheten att kunna öva och utveckla sina förmågor kontinuerligt. För att kunna jobba med formativ bedömning är kontinuitet en förutsättning.

Som musiklärare är man väl medveten att förutsättningarna ser väldigt olika ut på olika skolor vad avser budget, tid, lokaler och fortbildning. Fyra faktorer som var och en för sig kan ha stor påverkan på måluppfyllelsen ämnet.



## 6.5 Stora skillnader i kvalitet

Göran Linde (2006) definierar läroplan som föreskrifter för vad som ska gälla inom ett visst skolsystem vad gäller vilka ämnen som ska studeras, vilket timutlägg och vilket innehåll dessa ämnen ska ha samt vilket mål som gäller för undervisningen. Utformningen påverkas av en rad yttre och inre faktorer som politiska ställningstaganden och beslut, vetenskapliga undersökningar, fackmannamässiga åsikter och även rådande värderingar och strömningar i samhället. De principer som styr urval, organisation och förmedlingsform för skolans undervisning kallar Linde läroplanskoder. Ämnet musik är ett ämne som berörs av flera olika aspekter på läroplanskoder. Det förväntas dana eleverna till högre bildning enligt den klassiska läroplanskoden, det förväntas utbilda eleverna i förmågor och färdigheter som de har nytta av i sina framtida liv enligt rationell läroplanskod och det förväntas ge eleven en förståelse för omvärlden enligt realistisk läroplanskod. Både läroplan och kursplan kräver alltså mycket av eleven inom ramen för musikundervisningen. En av de viktigaste utgångspunkterna i vårt arbete har varit att visa att ämnet musik är ett viktigt skolämne med en omfattande kursplan som kräver att skolorna satsar adekvata medel i form av ett tillräckligt timutlägg, utbildade lärare och lokaler som är utrustade på ett riktigt sätt. Svensk musikexport ligger på en hög internationell nivå ökar stadigt (Tillväxtverket, 2012) och det finns en hel del litteratur som hävdar musikens positiva inverkan på inlärning (Campell, 1999). Oavsett vilket vill vi hävda att ämnet musik i dag är så omfattande i sitt innehåll att det kräver ett timutlägg som täcker hela högstadiets alla terminer för att på ett rättssäkert sätt nå målpuffyllelse.

## 6.6 Problem på vägen

Det har såklart funnits problem, en del som vi kunnat lösa under vägen, andra som varit svårare att hitta en optimal lösning på. Som vi tidigare nämnt så har vi bra förutsättningar att bedriva musikundervisning på många sätt. Dock så är inte lokalerna anpassade till musikundervisning på det vis vi valt att organisera det. Det har inneburit att vi istället för grupprum lagt beslag på utrymmen som inte används för undervisning. Det kan till exempel vara det gamla mörkerrummet, projektorrummet i aulan eller större förråd som kan rymma 5-6 elever. Vi har även utnyttjat musikskolans lokaler. Kort sagt de utrymmen som stått till buds. Detta har medfört att klasser suttit utspridda över hela skolan och jobbat. I sin tur resulterar det i en hel del ”spring” mellan grupperna och det är lätt att man känner sig stressad som lärare. Detta skulle kunna avhjälpas genom att ha en sal med intilliggande grupprum som är anpassade till kursplanens krav på undervisningen.

De moment där eleven själv förväntats ta ett större ansvar för sin kunskapsinhämtning har också visat sig vara svårt för en del elever. Att förmågan att ta ansvar för sitt lektionsarbete kan variera känner alla lärare till. Vi är såklart inget undantag. Vissa elever kräver mer handledning under friare arbetsuppgifter medan andra har sin styrka i just detta. Med tanke på att

vi varit tvungna att röra oss över stora delar av skolan och anpassa undervisningen till lokaler som inte är avsedda för musikundervisning har det varit svårt att ge mer tid till alla elever. Att planera undervisningen utifrån de långsiktiga målen där olika grupper under samma lektion jobbar med olika mål har inneburit en något splittrad lärarroll. Om vi hade haft möjlighet att ha elevgrupperna närmare varandra hade det gissningsvis lett till att vi kunnat lägga mer tid där det behövts och på så vis utnyttjat tiden bättre. Det skulle, som vi ser det, resulterat i en ännu högre måluppfyllelse.

## 7. Bilagor

### Bilaga 1: Salsa

Ämne(-n): Musik

Klass/årskurs: 8

### Lärandemål

Syftet med arbetsområdet ”Salsa” är att ge en fördjupad förståelse för den afrokubanska musiken och dess inflytande på västerländsk populärmusik. Genom att lyssna, diskutera och genom ensemblespel ska eleven utveckla sina musikaliska kunskaper och sin musikaliska förståelse.

*Genom undervisningen ska du få möjlighet att utveckla din förmåga att:*

- Gehörsmusicera efter givna musikaliska mönster
- Förebygga hörselskador
- Använda rytmer som musikaliska byggstenar
- Förstå olika instruments funktion inom afrokubansk genre
- Förstå och analysera skillnader och likheter mellan afrokubansk och västerländsk populärmusik.

### Undervisning

*Det här innehållet kommer du att möta i undervisningen:*

- Afrokubanskt slagverk
- Hörselskador
- Musikhistoria



*Så här kommer vi att arbeta med innehållet:*

- Vi kommer att spela i slagverksensembler
- Föreläsning om hörselskador/hörselskydd
- Forska kring kubansk kultur, kubanska artister etc.

*Till din hjälp har du:*

- Internetkällor, praktiska övningar, egna anteckningar

## Bedömning

*Det som bedöms är HUR du:*

- Förmår att spela din stämma
- Förstår att förhålla dig till den musikaliska helheten
- Förstår att urskilja och jämföra musikaliska särdrag inom den afrokubanska genren.
- Förstår vilka mekanismer som påverkar den mänskliga hörseln.

*Underlag för bedömning är:*

- Spel i klassrumssituation
- Diskussionsforum
- Skriftligt och praktiskt prov

## Exempel bedömningsmatris med kvalitetsnivåer

	Kvalitetsnivå		
<b>Ensemblespel</b>	Deltar och följer med <b>viss</b> säkerhet tajming, puls och rytm.	Deltar och följer med <b>relativt god</b> tajming, puls och rytm.	Deltar och följer med <b>god</b> säkerhet tajming, puls och rytm.
<b>Kubansk kultur</b>	Kan i <b>viss</b> utsträckning urskilja och jämföra musikaliska karaktärsdrag mellan afrokubansk och västerländsk populärmusik.	Kan i <b>relativt god</b> utsträckning urskilja och jämföra musikaliska karaktärsdrag mellan afrokubansk och västerländsk populärmusik.	Kan i <b>hög</b> utsträckning urskilja och jämföra musikaliska karaktärsdrag mellan afrokubansk och västerländsk populärmusik.
<b>Instrumentkännedom/stildrag</b>	Kan med <b>viss</b> säkerhet urskilja olika instrument inom den afrokubanska traditionen och beskriva dess funktion.	Kan i <b>relativt hög</b> utsträckning urskilja olika instrument inom den afrokubanska traditionen och med relativt god säkerhet beskriva dess funktion.	Kan i <b>hög</b> utsträckning urskilja olika instrument inom den afrokubanska traditionen och med <b>god</b> säkerhet beskriva dess funktion.

## Exempel bedömningsmatris med formativ inriktning

	Jag har visat att jag kan...	Lärarens kommentar	Att tänka på till nästa gång...
<b>Lärandemål 1</b>			
<b>Lärandemål 2</b>			
<b>Osv.</b>			

## Bilaga 2: R&B och Soul

Ämne(-n): Musik

Klass/årskurs: 8

Tidsperiod: 5 x 3 veckor



### Lärandemål

*Genom undervisningen ska du få möjlighet att utveckla din förmåga till:*

- Sång, melodispel och ackompanjering i ensembleform med genretypiska musikaliska uttryck
- Gehörsmusicerande
- Rytmsk och melodisk improvisation
- Musikskapande i ensembleform och med hjälp av digitala verktyg
- Spel på ackord och melodiinstrument
- Förstå och använda musikaliska begrepp
- Att förstå musikens funktion som markör för identitet och grupptillhörighet samt kunna analysera kulturens betydelse som spegel av samtiden

### Undervisning

*Arbetsområdet är indelat i fyra delar:*

- 1) Musikskapande i Garageband (Grupper om två)
- 2) Ensemblespel (Grupper om sju)
- 3) Enskild inlämningsuppgift (Fri dokumenterad redovisningsform)
- 4) Föreläsningar

### Bedömning

*Det som bedöms är HUR du:*

- Musicerar i förhållande till helheten
- Hur du bidrar till att bearbeta och tolka musiken vi arbetar med
- Resonerar kring musikens olika funktioner nu och då

### Underlag för bedömning är:

- Redovisningen av ensemblespelet
- Inspelningen i garageband
- Det dokumenterade inlämningsarbetet

## Bedömningsmatris med kunskapskrav

	Kunskapskrav		
	E	C	A
<b>Ensemblespel</b>	Eleven kan spela enkla melodier, bas-och slagverksstämmor med <b>viss</b> tajming samt ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med <b>visst</b> flyt. Eleven anpassar i <b>viss</b> mån sin stämma till helheten genom att lyssna och till <b>viss del</b> uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Eleven kan då bidra till att bearbeta och tolka musiken till ett musikaliskt uttryck. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med delvis fungerande teknik och i <b>viss mån</b> passande karaktär.	Eleven kan spela enkla melodier, bas-och slagverksstämmor med <b>relativt god</b> tajming samt ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med <b>relativt gott</b> flyt. Eleven anpassar sin stämma relativt väl till helheten genom att lyssna och i <b>relativt hög grad</b> uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med <b>relativt väl</b> fungerande teknik och passande karaktär. Eleven kan då bearbeta och tolka musiken till ett <b>delvis personligt musikaliskt</b> uttryck.	Eleven kan även spela enkla melodier, bas-och slagverksstämmor med <b>god</b> tajming samt ackompanjera på ett ackordinstrument med passande karaktär och byter då ackord med <b>gott</b> flyt. Eleven anpassar sin stämma väl till helheten genom att lyssna och i <b>hög grad</b> uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med <b>väl</b> fungerande teknik och passande karaktär. Eleven kan då bearbeta och tolka musiken till ett <b>personligt musikaliskt</b> uttryck.
<b>Digital ljudhantering</b>	Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, <b>bidra till</b> att skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg <b>pröva</b> hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en i <b>huvudsak fungerande</b> form.	Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg <b>pröva</b> och ompröva hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som <b>efter någon bearbetning har en fungerande</b> form och <b>karaktäristisk stil</b> .	Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg <b>pröva</b> och ompröva hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en <b>fungerande</b> form och en <b>karaktäristisk stil</b> .
<b>Soul/RnB som kulturfenomen</b>	Eleven kan föra <b>enkla</b> och <b>till viss del</b> underbyggda resonemang om musikens olika funktioner och vilken betydelse den har och historiskt har haft för individer och samhällen.	Eleven kan föra <b>utvecklade</b> och <b>relativt väl</b> underbyggda resonemang om musikens olika funktioner och vilken betydelse den har och historiskt har haft för individer och samhällen.	Eleven kan föra <b>välutvecklade</b> och <b>väl</b> underbyggda resonemang om musikens olika funktioner och vilken betydelse den har och historiskt har haft för individer och samhällen.

## 8. Referenser

- Black, Paul & Wiliam, Dylan. (1998) *Assessment and classroom learning. Assessment in Educirkation*. Routledge, Taylor & Francis group.
- Björklund Boistrup, Lisa (2008) "När Kicki tog körkort – bedömning av elevers lärande". I Rostvall, Anna-Lena och Selander, Staffan (red.) *Design för lärande*. Norstedts akademiska förlag.
- Björndal, Cato R.P. (2005) *Det värderande ögat*. Liber AB.
- Campell, Don. (1999) *Mozarteffekten – musikens oanade kraft*. Egmont Richter.
- Gipps, Caroline V. (1994) *Beyond Testing: Towards a Theory of Educirkational Assessment*. The Falmer press.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta: studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Uppsala: Uppsala Universitet
- Hattie, John (2009) *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.*” Routledge
- Jönsson, Anders. (2012). *Lärande bedömning*. Gleerups.
- Krokmark, Tomas (1987) *Fenomenografisk didaktik*. ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- León, R. (2001). "På väg mot en diversifierad normalitet." I A. Bigestans & A. Sjögren, (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Mångkulturellt centrum.
- Lgr 62. (1962). *Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del*. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 69. (1969). *Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och särskolan 2011*. Skolverket.
- Linde, Göran. (2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Studentlitteratur.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (1986) *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Skolöverstyrelsen och Liber utbildningsförlaget.

Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*  
Lpo 94. Skolverket.

Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan. (2008) *Design för lärande*. Norstedts akademiska förlag.

Sigrell, Anders (2009) *Retorik för lärare*. Retorikförlaget.

Skolinspektionen (2011). *Är du med på noterna rektorn?* <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Press/Pressmeddelanden/Rektorn-inte-med-pa-noterna/> (2012-05-02)

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Skolverket.

Tillväxtverket (2012). *Svensk musikexport ökar*. <http://www.tillvaxtverket.se/huvudmeny/press/nyhetsarkiv/senastenytttillvaxtverket/svenskmusikexportokar.5.3c075973137a2e9d3a8aa7.html> (2013-04-10)

William, Dylan & Thompson, Marnie. (2007). “*Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work?*” In *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, Carol A. Dwyer (red.). Lawrence Erlbaum Associates.

