



# Homogenitet, heterogenitet och vetandetyper i kunskapskraven i musik i Lgr 11.

Examensarbete  
Musikpedagogexamen  
Vårterminen 2013  
Poäng: 15 hp  
Författare: Johan Lepistö  
Handledare: Annika Falthin

## Innehåll

Sammanfattning .....	3
Inledning.....	4
Uppsatsens disposition .....	6
Syfte och forskningsfrågor .....	7
Bakgrund .....	9
Abstrakta kunskapsobjekt .....	9
Idé.....	9
Begrepp .....	11
Väsen .....	12
X-i-sig.....	12
Konkreta kunskapsobjekt .....	13
Fenomen .....	13
Abstrakta kunskapsförmågor.....	13
Förnuft .....	13
Intuition .....	14
Åskådning.....	14
Konkreta kunskapsförmågor .....	14
Erfarenhet .....	14
Förstånd .....	15
Omdöme .....	15
Sanning och förnimmelse.....	15
Syntetisk och Analytisk.....	16
A priori/a posteriori .....	16
Diskursiv, intuitiv .....	16
Utövning av kunskap.....	17
Techne .....	17
Tyst kunskap .....	17
Reflektion i handling.....	18
Tre typer av praktisk kunskap .....	19
Altruistisk kunskap.....	19
Fronesis .....	19
Kunskap och handlingstyper .....	19
Beskrivningsparametrar .....	20
Grundinställning .....	20
Giltighetsanspråk.....	21
Överföringsmodeller .....	21
Metod .....	23
Metodologisk utgångspunkt .....	23
Hermeneutik .....	23
Genomförande .....	25
Resultat.....	27
Kunskapskrav 1 .....	27
Delta i gemensam sång.....	27
Summering av tolkning: kunskapskrav 1 .....	27
Kunskapskrav 2 .....	28
Spela en melodi .....	28
Summering av tolkning: kunskapskrav 2 .....	28

Kunskapskrav 3 .....	28
Ackompanjera på ett ackordinstrument.....	29
Passande karaktär .....	29
Summering av tolkning: kunskapskrav 3 .....	29
Kunskapskrav 4 .....	30
Anpassar sin stämma.....	30
Summering av tolkning: kunskapskrav 4 .....	30
Kunskapskrav 5 .....	30
Sjunger eller spelar på något instrument .....	31
Varierande grad av tajming .....	32
I någon genre.....	32
Bearbeta och tolka.....	33
Ett personligt musikaliskt uttryck .....	33
Summering av tolkning: kunskapskrav 5 .....	34
Kunskapskrav 6 .....	34
Skapa musik utifrån egna musikaliska idéer .....	35
Utgå från några musikaliska mönster.....	35
Pröva och ompröva.....	36
Karaktäristisk stil.....	36
Summering av tolkning: kunskapskrav 6 .....	36
Kunskapskrav 7 .....	37
Summering av tolkning: kunskapskrav 7 .....	37
Kunskapskrav 8 .....	37
Föra resonemang om eget och andras musicerande .....	38
Ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas.....	38
Summering av tolkning: kunskapskrav 8 .....	39
Kunskapskrav 9 .....	39
Beskriva och ge exempel på hur musik kan påverka människor .....	40
Uttrycka sig om egna musikupplevelser .....	40
Summering av tolkning: kunskapskrav 9 .....	40
Kunskapskrav 10 .....	41
Urskilja musikaliska karaktärsdrag från olika genrer och kulturer .....	41
Summering av tolkning: kunskapskrav 10 .....	42
Kunskapskrav 11 .....	42
Ge exempel på instrument från olika instrumentgrupper.....	42
Beskriva instrumentens funktion i olika sammanhang .....	43
Summering av tolkning: kunskapskrav 11 .....	43
Summering .....	43
Homogenitet i både kärna och bestämningar: .....	43
Homogent i kärnan och heterogent i bestämningarna:.....	43
Heterogenitet i kärnan .....	44
Kunskapsobjektens orientering .....	44
Talakter.....	44
Vetandetyper .....	45
Punktlista över resultat .....	45
Diskussion .....	47
Homogenitet och heterogenitet .....	47
Kunskapsobjekt .....	47
Talakter.....	48
Vetandetyper .....	48

Fronesis och know-how .....	50
Bidrag till forskning och möjligheter till vidare forskning .....	50
Tankar kring metodval, terminologi, utförande, resultat .....	50
Slutord .....	51
Litteraturlöfbeckning .....	52

## Sammanfattning

Denna uppsats behandlar kunskapskraven för musik i Läroplanen för grundskolan från 2011. I uppsatsen analyseras och tolkas kunskapskraven utifrån en avgränsad begreppsapparat. Denna begreppsapparat är primärt hämtad från den del av filosofin och de filosofer som behandlat kunskapsteoretiska problem såsom Platon, Hume Kant Habermas och andra. Analysen och tolkningens syfte är att utifrån en hermeneutisk metod bidra till en förståelse av kunskapskraven för musik samt att bidra till utvecklandet av historiskt förankrade kunskapsbegrepp som är praktiskt tillämpbara i samband med musik. I uppsatsen analyseras de individuella kunskapskraven utifrån om de är heterogena eller homogena i sin kunskapsprofil samt om manifesterandet av kunskapen som avses kan kräva att eleven använder sig av verbal kommunikation. Med heterogenitet och homogenitet avses huruvida ett kunskapskrav kräver en eller flera typer av vetande för att uppfyllas. Analysen tar primärt fasta på huruvida kunskapsobjekten för kunskapskraven är orienterade mot fenomen eller idéer samt om de kräver att eleven manifesterar en eller flera vetandetyper utifrån en teori om sådana formulerade av Habermas. Vidare sammanställs tolkningen av de individuella kunskapskraven varvid resultatet visar att merparten av kunskapskraven uppvisar en homogen kunskapsprofil, att ungefär hälften av dem kan kräva verbal kommunikation samt att två av Habermas vetandetyper dominerar. Resultatet av analysen och tolkningen diskuteras sedan i relation till skolverkets kommentarmaterial beträffande kunskapskraven samt utifrån lärarperspektiv och elevperspektiv.

Nyckelord: kunskapskrav, homogenitet, heterogenitet, vetandetyper, talakter, idé, fenomen, tyst kunskap.

## Inledning

Målet för följande text är att analysera formuleringarna av kunskapskraven för musik i den läroplan för grundskolan som började implementeras 2011 (Skolverket, 2011a) (nedan refererad till som Lgr 11). Anledningen till att författaren är intresserad av att utföra en sådan analys är det att han i egenskap av musiklärare i grundskolan har elevernas uppnående av kunskapskraven som ett diagnostiskt verktyg för hur illa eller väl han utövar sitt yrke. Analysen kommer göras utifrån en begreppsapparat hämtad från traditionell västerländsk filosofi och avse olika typer av kunskapsobjekt och vetandetyper samt i vilken utsträckning dessa kräver en verbal manifestation genom talakter. Avsikten med analysen är att angående kunskapskraven bestämma i vilken utsträckning de är homogena eller heterogena beträffande vilka kunskapsobjekt och/eller vetandetyper de avser betraktat från perspektivet av den för uppsatsen fastställda begreppsapparaten. Att kunskapskraven valts ut för analys och det centrala innehållet och syftesformuleringarna lämnats utanför uppsatsens fokus beror på att kunskapskraven till sin natur rymmer formuleringar som på ett mer entydigt sätt än de senare lånar sig till att låta sig analyseras enligt den nämnda begreppsapparaten.

Uppsatsen innehåll sorterar eller riktar sig mot fälten läroplansteori (curriculum theory) och läroplansforskning (curriculum research). Läroplansteori är enligt Pinar (2004) "the interdisciplinary study of educational experience" (s. 2). Pinar hävdar vidare att läroplansteori är ett avskilt ämnesområde med en egen unik historia, en komplex samtida belägenhet och en osäker framtid (s. 2). Svensk läroplansforskningshistoria och läroplansteori finns exempelvis sammanfattad av Johansson (2003) och Sandberg (2012). Enligt Coen och hans medarbetare (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) har Tyler (1949) gett en klassisk avgränsning av läroplansteorins område genom följande fyra frågor: 1) Vilka utbildningssyften ska skolan försöka uppnå; 2) Vilka utbildningserfarenheter (educational experiences) kan man frambringa som gör det möjligt att uppnå dessa syften; 3) Hur kan man på ett effektivt sätt organisera dessa erfarenheter; 4) Hur kan vi avgöra om dessa syften uppnås (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 30). I relation till dessa fyra frågor torde att analysera kunskapskrav i en läroplan, vilket är målet för denna uppsats sortera under den första av Tylers frågor. När Johansson (2003) beskriver svensk läroplansforskning talar hon om målen och resultaten för läroplanen som formuleringens arena ("the arena of formulation") respektive förverkligandets arena ("the arena of realization") (2003, s. 578). I förhållande till denna dikotomi torde undersökningen i denna uppsats sortera under formuleringens arena ("the arena of formulation").

Inledningsvis är en presentation av den nya läroplanen befogad. Lgr.11 är indelad i tre kapitel (Skolverket, 2011a). I det första kapitlet "Skolans värdegrund och uppdrag" (ss. 7-19) beskrivs skolans värdegrund och uppdrag i löpande prosa. I det andra kapitlet "Övergripande mål och riktlinjer" (ss.12-19) informeras om de normer, värden och kunskaper som elever bör ha tillförskansat sig under sin grundskolegång. Kapitlet har åtta rubriker under vilka mål och riktlinjer framställs punktvis. I det tredje kapitlet, "Kursplaner" (ss. 20-278), formuleras kursplanerna enligt en gemensam struktur för de tjugo olika ämnena i grundskolan. Varje kursplan inleds med en text med motivet till att ämnet finns med i grundskolan. Därefter följer rubriken "Syfte" där syftet och de långsiktiga målen för ämnet presenteras. Sedan under rubriken "Centralt innehåll" presenteras vad som skall behandlas i undervisningen. Det centrala innehållet är uppdelat i underrubriker som uttrycker olika kunskapsområden, i musikens fall är dessa rubriker "Musicerande och musikskapande", "Musikens verktyg" samt "Musikens sammanhang och funktioner" (ss. 100-101). Kursplanerna avslutas med rubriken "Kunskapskrav". Kunskapskraven är formulerade för betygen A, C och E, i musikämnets fall

finns kunskapskrav formulerade för årskurs 6 och årskurs 9. Kraven är formulerade i löpande text utifrån ämnets långsiktiga mål och centrala innehåll. De individuella betygsstegen särskiljs i löpande formuleringar genom att de förknippas med individuella värdeord.

Eftersom målet för uppsatsen är att analysera kunskapskraven i musik är det på sin plats att ge en beskrivning av betingelserna för kunskapskravens utformning. I kommentarmaterialet till kursplanen i musik (Skolverket, 2011b, s. 18) anges att kunskapskraven är konstruerade utifrån den kunskapssyn som finns i läroplanen. Angående kunskap och lärande säger läroplanen ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet- som förutsätter och samspelar med varandra.” (Skolverket, 2011a, s. 10). Enligt kommentarmaterialet (Skolverket, 2011b, s. 18) innebär detta att de former av kunskap som beskrivs i de långsiktiga målen finns uttryckta på alla betygsnivåer samt att specifika kunskapsformer inte kan kopplas till individuella betygssteg. Som exempel ges att minneskunskap inte endast är förbehållet betyg E och eller analysförmåga enbart betyg A. De specifika kunskapsformer som avses finns formulerade i dokumentet ”Skolverkets riktlinjer för konstruktion av kunskapskrav” (Skolverket, 2009) och utgår från en kunskapsstaxonomi som bygger på Bloom och som vidareutvecklats av Anderson & Krathwohl (2001). I dokumentet beskrivs även en modell för att formulera en progression för betygen A till E där alla kunskapsformer finns representerade inom varje steg. De avsedda kunskapsformerna är att minnas, förstå, analysera, utvärdera, tillämpa samt skapa, tillsammans skall dessa bilda en kunskapsprofil för kunskapskravet. För de individuella betygsstegen beskrivs ett antal variabler som skall beskriva progressionen mellan de individuella betygsstegen. Dessa variabler avser egenskaper såsom kvantitet, sammanhang och situationer med flera. Dokumentet anger tydligt att variabelernas utformning är avhängiga ämnets behov samt att modellens syfte är underlätta formulandet av kunskapskraven genom att tillhandahålla en terminologi grundad på ett begränsat antal kunskapsuttryck.

Vad det gäller tolkningen av kunskapskraven för lärare och elevers vidkommande och tolkningens förankring i forskning står information att finna i Skolverkets bedömningsstöd för musik i texten ”Erfarenheter från forskning” (Skolverket, 2012). I denna text hävdas, för lärarnas vidkommande, att det som ska möjliggöra likartade tolkningar av kunskapskraven är ett kollegialt samarbete genom diskussioner och gemensam betygssättning och bedömning, som stöd för detta anspråk åberopas texter av Rust, Price & O’Donovan, (2003) och Zandén (2010) (Skolverket, 2012, s. 13). För elevernas möjlighet till en förståelse av kunskapskraven som liknar lärarens hävdar bedömningsstödet att det krävs en undervisning präglad av musicerande, dialog, bedömning och återkoppling. Vidare framhåller samma text att eleven själv måste träna sig i att ge återkoppling för utveckla ett musikaliskt omdöme som gör det möjligt att uppfatta betygssättningen som rättvis. (s. 13). Denna träning av omdömet kan komma till stånd genom kamratbedömning, som stöd för dessa anspråk åberopas forskning av Hewitt (2011); Burland & Davidson, (2001); Mellor, (2000); Searby & Ewers, (1997) samt Hunter & Ross, (1996). Denna typ av träning är ett av de explicita målen i läroplanen där det i kapitlet ”Övergripande mål och riktlinjer” under rubriken ”Bedömning och betyg” står att skolans mål är att varje elev ”utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Skolverket, 2011a, s. 18). I bedömningsstödet (Skolverket, 2012) betonas språkets och den verbala återkopplingens betydelse både för lärande och för bedömning som främjar lärande. Man menar att en formativ bedömning, det vill säga en bedömning vars syfte är att hjälpa eleven i dess lärande genom verbal återkoppling är att föredra framför en summativ bedömning som inte har detta syfte (s. 4). Stöd för dessa anspråk finner man i forskning av bland andra Black & William (1998) och Kluger & DeNisi (1996) (Skolverket, 2012, s. 5). Utifrån dessa nedslag i bedömningsstödet uppträder två strömmar av impulser som utgör

motivationen till analysen av kunskapskraven i denna uppsats. Den ena impulsen är att det krävs ett kollegialt samarbete för att möjliggöra en likartad tolkning av kunskapskraven. Den andra impulsen är att lärarens verbala förmåga och träningen av elevernas verbala förmåga anses ha en avgörande roll för förståelsen av kunskapskraven. Några citat från bedömningsstödet belyser detta samtidigt som de visar konturerna av den bakgrund mot vilken resultaten av denna uppsats är avsedda att förstås. Angående tolkning av kunskapskraven säger bedömningsstödet ”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” (s. 13). Om lärarens rätt till tolkning säger man på samma sida ”Musiklärarprofessionen har sedan tolkningsföreträde så länge tolkningen inte bryter mot skollagen och läroplanens allmänna delar.” Om verbalitetens pyramidala betydelse för elevernas vidkommande säger samma text ”De svenska kunskapskraven gynnar elever som övat upp sin förmåga att kommunicera både *med* musik och *om* musik”. Citaten belyser således att musiklärarna behöver underkasta kunskapskraven en tolkningsprocedur samt att eleverna gynnas av verbal aktivitet för att leva upp till dessa. Bidraget till förståelsen av den genom citaten beskrivna situationen som författandet av denna uppsats avser att ge är dels att ge en tolkning av kunskapskraven i musik utifrån en begreppsapparat hämtad från huvudsakligen traditionella västerländska filosofiska källor (Platon, Kant, Hume osv.), och dels att ställa denna tolkning i relation till behovet av verbala uttryck från elevens sida för att manifesteras kunskapen som krävs.

I föreliggande uppsats analyseras kunskapskraven för musik i Lgr 11 utifrån en traditionellt filosofiskt orienterad begreppsapparat beträffande vilken eller vilka typer av kunskap som är förhärskande och i vilken utsträckning de individuella kunskapskraven är homogena eller heterogena beträffande detta. Ett bakomliggande antagandena är att om kunskapskraven är homogena är de lättförståeliga för eleven och lättarbetade för läraren. Analysen är gjord utifrån i vilken utsträckning formuleringarna i kunskapskraven kan tolkas som att syfta till kunskap som är orienterad mot musikens fenomenella sida eller mot musikens begreppsliga sida. Vidare fästs avseende vid manifestationen av de avsedda kunskaperna, huruvida manifestationen kräver handlingar som nödvändigtvis inbegriper talakter eller inte inbegriper talakter, ”talakter” skall förstås som att ha ungefär samma spännvidd som uttrycket ”verbala yttringar” båda talade och skrivna. Termen används i undersökningen eftersom den används i uppsatsen bakgrundslitteratur (Habermas, 1995 [1977]). Avsikten med tolkningen av kunskapskraven är att bidra till en förståelse beträffande vilken prägel dessa betraktade som helhet sätter på utformningen av musikundervisningen betraktad som en helhet, i vilken utsträckning den bör vara inriktad mot musikens praktiska, fenomenella sidor respektive musikens teoretiska, begreppsliga sidor. Begreppen ”tolkning” och ”förståelse” används i enlighet med den beskrivning av den hermeneutiska metoden som ges metodkapitlet. (Föllesdal, Wallöe, & Elster, 2001) Vidare är avsikten med uppsatsen att bidra till en förståelse för de eventuella problem som kunskapskravens utformning har för eleven respektive läraren utifrån den givna analysen, samt att bidra till vidare forskning om tolkning av kunskap i förhållande till styrdokumentet.

### ***Uppsatsens disposition***

I bakgrundskapitlet etableras analysens begreppsapparat som är hämtad från den kunskapsteoretiska diskursen. Initialt i detta kapitel presenteras ett antal filosofiska begrepp kring kunskapsobjekt och kunskapsförmågor av olika typer, sedan presenteras begrepp kring utövandet av kunskap och till sist presenteras en klassificering av olika vetandetyper.



I metodkapitlet ges först en beskrivning av vilka aspekter av den hermeneutiska metoden som undersökningen gör bruk av i avsikt att tolka och förstå kunskapskraven i Lgr. 11. I korthet består tillämpningen av metoden i att undersökningen tillämpar ett hypotetiskt-deduktivt resonemang på ett meningsfullt material, i detta fall kunskapskraven. Sedan redovisas hur kunskapskraven framställs, parafrastras och analyseras i resultatkapitlet i syfte att nå fram till en tolkning av de individuella kunskapskraven. I korthet består detta i att kunskapskraven analyseras ner till enheter bestående av en kärna och bestämningar, där ”kärna” står för enhetens generella kunskapsfordringar och ”bestämningar” står för enhetens specifika fordringar för enskilda betygsnivåer. Begreppet ”bestämningar” överlappar till viss grad skolverkets term ”värdeord” och ersätter i denna text den senare termen. Vidare analyseras och kommenteras kärna och bestämningar utifrån de i bakgrundskapitlet beskrivna begreppen varvid en tolkning uppnås utifrån dessa.

Resultatdelen avser att genom att analysera enheternas, det vill säga kunskapskravens, kärna och bestämningar avgöra vilka av dem som kan tolkas som homogena eller heterogena beträffande vilken typ av kunskap som avses. Analysen genomförs individuellt för årskurs 6 respektive årskurs 9 eftersom de har individuellt formulerade kunskapskrav. Vidare avser resultatdelen att analysera huruvida kunskapsobjektet i de individuella kunskapskraven är orienterade mot fenomen eller mot idéer, huruvida det krävs talakter för att manifesteras den avsedda kunskapen, samt vilken eller vilka av de i bakgrunden beskrivna vetandetyperna som avses.

I diskussionskapitlet behandlas de troliga konsekvenser som svaren på de specifika frågorna ovan ger vid handen för läraren respektive eleven.

### **Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med uppsatsen är att analysera kunskapskraven i musik i Lgr 11 med målet att nå en tolkning angående om och i vilken utsträckning de är homogena eller heterogena i sin kunskapsorientering samt i vilken utsträckning manifestationen av kunskapen är beroende av talakter. Utifrån den analysprocedur av kunskapskraven som beskrevs ovan beträffande resultatkapitlet kan följande specifika frågor besvaras med avseende på kunskapskraven i årskurs 6 respektive årskurs 9.

- Vilka och hur många av kunskapskraven i årskurs 6 respektive årskurs 9 är homogena beträffande sin kunskapsorientering i både kärnan och bestämningarna eller homogena kärnan men heterogena i bestämningarna eller heterogena i kärnan.
- I vilka och hur många av kunskapskraven i årskurs 6 respektive årskurs 9 är kunskapsobjekten orienterade mot fenomen och i vilka och hur många är det orienterat mot idéer.
- I vilka och hur många av kunskapskraven i årskurs 6 respektive årskurs 9 krävs talakter för att manifesteras den kunskap som avses.
- Vilka vetandetyper finns representerade i kunskapskraven i årskurs 6 respektive årskurs 9 och hur många gånger finns de individuella vetandetyperna representerade.

Med utgångspunkt för svaren på dessa frågor kan en mer generell förståelse nås beträffande kunskapskravens orientering betraktade som en helhet samt beträffande eventuella asymmetrier i denna helhet. Möjliga utfall av detta är till exempel att de individuella

kunskapskraven visar sig vara antingen homogena båda i kärnan och i bestämmningarna, eller homogena i kärna men heterogena i bestämmningarna eller heterogena i kärnan i sig.

## Bakgrund

I detta kapitel behandlas undersökningens terminologi och begreppsmässiga ramverk kring kunskap, vilka till av naturliga skäl är hämtade från filosofins domäner. Denna behandling har sin början hos Platon och sin slutpunkt hos Habermas. Poststrukturalister och andra filosofer som till exempel Heidegger som antingen bryter med de äldre begreppen eller bygger nya system är uteslutna på grund av den komplexitet det skulle medföra att både arbeta med en uppsättning begrepp och dessas ifrågasättande. Källorna till information beträffande den grundläggande kunskapsteoretiska begreppsapparaten är företrädesvis hämtade från grundläggande filosofiska översiktsverk och antologier på svenska riktade till studerande på universitetsnivå. Detta gäller framförallt de inledande styckena under de övergripande rubrikerna ”Abstrakta kunskapsobjekt”, ”Konkreta kunskapsobjekt”, ”Abstrakta kunskapsförmågor”, ”Konkreta kunskapsförmågor” samt ”Sanning och förnimmelse”. Orsaken till detta är att antalet monografier som behandlar dessa begrepp är tämligen översvämmande. Information bakom texten till rubrikerna ”Utövning av kunskap”, ”Fronesis” och ”Kunskap och handlingstyper” är hämtad från primära källor eller monografier som behandlar det aktuella ämnet. Orsaken till detta är att antalet monografier som behandlar dessa begrepp är mer begränsad.

Det viktigaste syftet med bakgrunden är att bygga upp begreppsapparaten som används i analysen av kunskapskraven på ett finmaskigt och historiskt förankrat sätt. I och med detta omnämns många filosofers ställningstaganden beträffande olika begrepp på ett taxonomiskt sätt utan att problematisera olikheterna. I analysen används alla begreppskategorier däremot nämns inte alla enskilda filosofer; vissa namn, till exempel Hume och Kant, figurerar ofta i analysen medan andra, till exempel, Dewey och Peirce, inte gör det. Författaren ber läsaren att med detta förstå de omnämnda filosoferna som portalfigurer in i begreppen som används snarare än som paradigmatiska företrädare för dem. Tanken med den omfångsrika bakgrunden är att läsaren, när den läser resultatdelen, skall kunna gå tillbaka till bakgrunden och där finna impulser och referenser som kan leda vidare till en djupare förståelse av specifika frågor kring formuleringarna i kunskapskraven.

### **Abstrakta kunskapsobjekt**

Under följande huvudrubrik presenteras den typ av kunskapsobjekt som inte primärt är orienterad mot de direkta sinnesförnimmelserna och som således kan benämnas som abstrakta. Under rubriken ”Idé” behandlas detta begrepp med en viss utförlighet. Detta har gjorts med tanke att ordet har använts och används i fler än en bemärkelse. De tänkare och tankeriktningar som nedan, filtrerade genom sekundärkällor och översättningar, får sina röster hörda i kronologisk ordning är Platon, Kant, rationalisterna, empiristerna och den pragmatiska tankeskolan. Angående vissa tänkare är det endast beträffande begreppet ”idé” som dessas röster kommer höras, de har icke desto mindre medtagits för att ge ett rättvisande intryck av begreppets komplexitet. Under rubriken ”Begrepp” behandlas detta ords användning. Behandlingen är dock något mer kortfattad än den som ”idé” underkastades och kronologisk. Därefter följer rubriken ”Väsen” under vilken Hegels och fenomenologernas syn på begreppet presenteras. Under rubriken ”X-i-sig” behandlas slutligen några begrepp som har denna eller liknande ytstruktur, så som Kants *tinget-i-sig*, Jaspers *varat-i-sig-själv* och Sartres *varat-i-sig*.

### **Idé**

Uppfattningen om idéen härstammar från Platon. Idéer är eviga och oföränderliga. De förnimbara tingen som framträder i tid och rum existerar så till motto att de har del i idéerna (Lübcke, 1988, s. 250). Enligt Platon kan människoförnuftet upprätta kontakt med idéerna,

skåda dem. Framskridandet mot skådandet eller insikten om idéerna tar som utgångspunkt uppfattningen om begrepp. Ett begrepp som Platon använder är för beskriva idéerna är ”skönhet”. När man uppfattar att olika förnimbara ting liknar varandra och funnit att det gemensamma för dem är ”skönhet”, har man uppfattat begreppet ”skönhet” som en bestämning hos de enskilda tingen. Begreppet skönhet är inte samma sak som idén om ”skönhet”. Detta eftersom begreppet är ett attribut till det enskilda tinget medan idén är självständigt existerande (Marc-Wogau, 1970b, s. 66). Kunskap om de förnimbara tingen som är föränderliga och ofullkomliga är inga fullkomliga kunskaper. Fullkomlig kunskap är endast den som rör de oföränderliga och fullkomliga idéerna (Skirbekk & Gilje, 1995, s. 72).

Platon betecknar de olika kunskapstyperna med ett antal termer. Kunskap om det icke förnimbara, det översinnliga, som utgörs av idéerna och matematiska föremål betecknas med termerna, ”*episteme*”, ”*nous*”/”*noesis*” (”förnuft”, ”det rena tänkandet”) och ”*dianoia*” (”förstånd”, ”eftertanke”). Där ”*nous*” och ”*episteme*” å sin sida har idéer som sitt objekt, medan ”*dianoia*” har matematiska föremål som sitt objekt. Kunskap om det förnimbara som utgörs av sinnetingen samt bilderna betecknas med termerna ”*pistis*” (”tro”) och ”*eikasia*” (”bilduppfattning”). Där ”*pistis*” har sinnetingen som sitt objekt och ”*eikasia*” har bilder som sitt objekt (Marc-Wogau, 1970b, s. 66). Platon använder sig även av två sammanfattande termer ”*nouesis*” och ”*doxa*”, bland vilka ”*nouesis*” (”insikt”) sammanfattar ”*nous*” och ”*episteme*”, emedan ”*doxa*” (föreställning) sammanfattar ”*pistis*” och ”*eikasia*”. Marc-Wogau beskriver även att olika översättningar av termen *doxa* är att föredra i översättningen av skilda texter. Beträffande den kunskapsteoretiska diskussionen i dialogen *Staten* anser han att ”föreställning” är att föredra, medan i den likaledes kunskapsteoretiskt orienterade dialogen *Theaitetos* är översättningen ”omdöme” att föredra (Marc-Wogau, 1970b, s. 70).

Rationalisterna (Descartes, Spinoza, Leibniz) och empiristerna (Locke, Hume, Berkeley) utgår från Descartes beskrivning av idéer som att vara allting som kan vara föremål för medvetandet. Bland rationalisterna anser Descartes att vissa idéer besitter objektiv verklighet och att vissa är medfödda (Lübcke, 1988, s. 250; Skirbekk & Gilje, 1995, s. 284). Descartes beskriver detta själv i *Betraktelser ur den första filosofin* med orden: ”Av dessa idéer är nu (...) somliga medfödda andra utifrån kommande och åter andra av mig själv gjorda.” (Descartes, 1967, s. 60).

Empiristen Locke uppfattar å sin sida att idéerna härrör från förnimmandet (Lübcke, 1988, s. 250; Skirbekk & Gilje, 1995, ss. 318-319). Locke uttrycker detta själv i *Avhandling om det mänskliga förståndet*: ”Hur får den [själen] dessa [idéerna]? Hur kommer den över sitt stora förråd av idéer (...). Varifrån har den fått allt sitt material för sitt tänkande och sin kunskap? På detta svarar jag med ett ord: från erfarenheten” (Locke, 1967, s. 60).

I Lockes efterföljd uppfattar Hume och Berkeley alla idéer som konstruerade av enkla sinnesintryck och all kunskap som konstruktioner av enkla sinnesintryck (Lübcke, 1988, s. 250). Hume preciserar uppfattningen om idéer genom att dela in upplevelser i två typer av ”perceptions” (”perceptioner”): ”impressions” (”intryck”) och ”ideas” (”idéer”) (Marc-Wogau, 1967b, s. 265). Impressioner står för alla livliga perceptioner som vi upplever när vi hör, ser, älskar, hatar eller vill, medan idéer står för alla mindre livliga perceptioner som vi är medvetna om när vi reflekterar över impressionerna (Wedberg, 1970, s. 88; Hume, 1967, s. 280). Impressioner innefattar således både yttre intryck (sinnesförmimmelser) och inre intryck i form av känslor som framkallas av olika perceptioner. Idéer omfattar å sin sida fantasi och minnesföreställningar (Marc-Wogau, 1967b, s. 265). Enligt empiristerna och Hume i synnerhet är således objekten den mänskliga kunskapen erfarenhet och betraktelse av

relationer mellan idéer (Wedberg, 1970, s. 154). Hume uttrycker detta själv i *En undersökning av det mänskliga förståndet* med orden ”Alla objekt för det mänskliga förståndet och vetgirigheten kan på ett naturligt sätt delas in i två klasser, nämligen *relationer mellan idéer* och *fakta*” (Hume, 1967, s. 283).

Immanuel Kant behandlar ordet ”idé” som en beteckning för de principer som styr och ordnar vår kunskap och våra handlingar. Idéerna har inga belägg i sinneserfarenheten men de utgör samtidigt de nödvändiga transcendentala förutsättningarna för kunskap och handlande. Denna typ av princip som ordet ”idé” betecknar benämns hos Kant även *transcendental idé/förnufts idé/regulativ idé* (Lübcke, 1988, s. 250).

I pragmatismen (Peirce, James, Dewey) används ordet idé på samma sätt som hos empiristerna men man betonar idéernas relation till handlingslivet (Lübcke, 1988, s. 251). Peirce som betraktas som pragmatismens stamfader (Stefansen, 1987, ss. 407-426) uttrycker detta själv i *Hur våra idéer kan göras klara* med orden: ”Vår idé om något är vår idé om dess varseblivbara verkningar, och om vi inbillar oss att vi har någon annan bedrar vi oss,” (Peirce, 1965, s. 261). James uppfattning om begreppet idé beskrivs av Dewey med orden: ”...the theory that ideas as ideas are always working hypotheses concerning the attaining of empirical results (or sketches of method) for attaining them” (Dewey, 1998 [1907], s. 382). Hos Dewey själv uppfattas en idé som att vara en handlingsregel som i sin tur är en reaktion på en sinnesupplevelse (Lübcke, 1988, s. 251). Han beskriver detta med orden “What is true of the dependence of the execution of an idea upon habit is true, [...], of the formation and quality of the idea” (Dewey, 1998 [1922], s. 30).

## Begrepp

*Begrepp* definieras som det en individ förfogar över då den förstår en generell term (till skillnad från en singular term, egennamn), som t.ex ”blå” eller ”ackord”. I samband med diskussioner angående begrepp finns två termer att ta fasta på *begreppsintentionen* och *begreppsextensionen*. *Begreppsintentionen* är totaliteten av alla kännetecken som ett ting skall uppvisa för att falla under ett begrepp. *Begreppsextensionen* är totaliteten av alla de föremål som innefattas av *begreppsintentionen*. Beträffande begrepp har det diskuterats om var gränsen går mellan kunskap om språket och kunskap om världen och om det finns en sådan. De tänkare som accepterar distinktionen mellan syntetiska och analytiska omdömen (t.ex Kant) tror på befintligheten av en sådan gräns (Lübcke, 1988, ss. 59-60; Quine W. V., 1964, s. 280). Ytterligare en fråga som diskuterats är begreppens ontologiska status. För begreppsrealister som till exempel Platon, Aristoteles, Frege och Husserl kan begrepp existera helt oberoende av de enskilda tingen, då de betraktas som att finnas till utan att vara beroende av vare sig vårt språk eller vårt medvetande (Skirbekk & Gilje, 1995, s. 179). Mer specifikt består t.ex. Freges realism enligt Husted i att: ”Ett uttrycks mening, kärnan i dess betydelse skall förklaras på det sätt på vilket dess referens är fastställd” (1987, s. 464).

Begreppsrealister står i ett motsatsförhållande till nominalister som ser på begreppen som enbart namn som på ett godtyckligt sätt tillskrivs olika ting (Skirbekk & Gilje, 1995, s. 179). För empirister är däremot begrepp psykologiska dvs. mentala föreställningar som framväxat ur abstraktioner av sinnesförmimmelser (Lübcke, 1988, ss. 59-60, 458-459). Wittgenstein vänder sig mot tidigare uppfattningar om begrepp då han hävdar att det inte krävs mer för förståelsen ett begrepp än att man kan använda det på ett riktigt sätt i olika situationer (Flor, 1987, s. 573). Flor parafraserar Wittgensteins *Philosophisches Untersuchungen* §71 och §75 med orden: ”Uttryckets[begreppets] betydelse är inget annat än att det kan användas i de och de situationerna och har de och de likheterna och skillnaderna jämfört med användandet av

andra uttryck” (s. 573). I §75 finns en kortfattad formulering av Wittgensteins spelteori som på tyska lyder: ”Ist nicht mein Wissen, mein Begriff von Spiel, ganz in den Erklärungen ausgedrückt, die ich geben können” (Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, 2009 [1958], s. 40) och som i Wedbergs svenska översättning lyder: är inte mitt vetande, mitt begrepp om spel, helt uttryckt genom de förklaringar jag kunde ge” (Wittgenstein, 1992 [1958], s. 47).

## Väsen

För Platon och framförallt Aristoteles var definitionen det som framställde ett tings väsen. (Marc-Wogau, 1970c, s. 167). I allmänhet likställs ett ting eller varandes väsen med det minimum av egenskaper som det inte kan mista utan att vara sig självt. Enligt den rationalistiska synen kan man utan sinnenas hjälp (a priori) med förnuftet nå kunskap om ett väsen, empiristerna däremot förnekar möjligheten till ett väsen eller kunskap om ett sådant (Lübcke, 1988, ss. 592-593; Lübcke, 1987c, ss. 58-59). För Hegel däremot är väsendet något som är förmedlat, något som ligger utanför området där vi ser tingen för sig själva, något som vi bara kan komma fram till genom något annat (Taylor C. , 1986, s. 325). Inom fenomenologin finns begreppet väsensskådande. Husserl menar, enligt Lübcke, att det genom väsensskådandet, som består i att vända uppmärksamheten från de individuella tingen till det allmänna, går att erfara ett tings allmänna väsen eller allmänna *eidōs* (idé). De drag som tillhör ett tings allmänna väsen är förknippade med *nödvändighet*; medan de drag som tillhör det individuella är förknippade med *tillfällighet* (Lübcke, 1987c, s. 58).

## X-i-sig

Kant skiljer mellan två typer av ”ting” *tinget-i-sig* och *tinget som fenomen*. *Tinget-i-sig* är den utformning eller de egenskaper som ett ting har utan att det förnimms av ett medvetande. Dess självständiga inre väsen som inte är påverkat av yttre omständigheter. *Tinget som fenomen* eller föreställning är det som förnimms av ett medvetande. Enligt Kant kan vi aldrig veta något om *tinget-i-sig*, men sinnesintrycken härstammar icke desto mindre från den yttre realitet som *tinget-i-sig* utgör (Lübcke, 1988, s. 270; Skirbekk & Gilje, 1995, s. 433). I Kantiansk terminologi benämns den påverkan som *tinget i sig* utverkar på kunskapsförmågans mottagande del, sinnligheten, med termen *afficiering* (Marc-Wogau, 1967c, s. 360). Existensfilosofen Jaspers talar om *varat-i-sig-själv* och *varat-för-oss* med en terminologi som liknar Kants. *Varat-i-sig-själv* hos ett ting är inte tillgängligt för vår uppfattning, för så snart vi försöker göra *varat-i-sig-själv* till ett föremål för vår uppfattning gör vi det till ett *vara-för-oss*, ett föremåls-vara. Föremålsgörandet (objektifierandet) av *varat-i-sig-själv* till ett *vara-för-oss* sker både inom de vardagliga och de vetenskapliga uppfattningarna. Det går dock enligt Jaspers att bryta med föremålsgörandet. Detta beskrivs med hjälp av tre typer av förståelse av jaget: 1) det empiriska jaget: *jaget* som genom objektifiering görs till föremål för olika typer av forskning (psykologisk, historisk etc.) 2) det subjektiva jaget: jaget som tar varat till sitt objekt och gör det till ett föremål (objekt), 3) det existerande jaget som bryter med föremålsgörandet genom att reflektera över sin egen existens och möjligheterna att existera på olika sätt (Lübcke, 1987d, ss. 112-115). Sartre skiljer mellan *varat-i-sig* (*l'être en soi*) och *varat-för-sig* (*l'être pour soi*) som två basala typer av vara. *Varat-i-sig* gäller tingen som är givna, som är som de är; den form av vara som inte sätter sig i relation till något annat. *Varat-för-sig* kännetecknar däremot individen då den förhåller sig till det givna (även sig själv som givna) och väljer att bryta med och förändra sin tillvaro (Lübcke, 1988, ss. 489-490; Grön, 1987).

## **Konkreta kunskapsobjekt**

I denna avdelning behandlas de konkreta kunskapsobjekten under rubriken "Fenomen". Det konkreta kunskapsobjektet utgörs grovt sett av det som direkt varseblivs genom sinnesförmåelsernas försorg. Nedan förmedlas bland andra Platons och Husserls uppfattning om begreppet.

### **Fenomen**

Ordet fenomen betyder "framträdande", "något som visar sig", "framtoning". Platon skiljer mellan fenomen och idé, fenomenet "ackord" i kontrast till idén "ackord". "Ackord" som fenomen är utspridda i tid och rum, bristfälliga, i ständig förändring och utlämnade till sinneserfarenhetens osäkra vittnesbörd. "Ackord" som idé utgör det gemensamma väsen som finns i alla enskilda ackord och är det verkliga tillskillnad från fenomenet "ackord". Den eviga enhet som idén "ackord" utgör kan betraktas med förnuftet tillskillnad från fenomenet som uppfattas genom sinnena. Inom realismen är fenomenen så som de uppfattas av sinnen detsamma som verkligheten är i sig själv (Lübcke, 1988, s. 155; Skirbekk & Gilje, 1995, ss. 68-69). För Kant är ett fenomen det samma som ett erfaret föremål. Något som framträder för individen. Utifrån framträdandet av fenomenet kan individen inte veta någonting om tinget i sig självt eller om någonting vilken relation som råder mellan tinget i sig självt och fenomenet som framträder. Fenomenalismens syn går bortom både realismen och Kant då de anser att verkligheten är just de förnumna eller förnimbara fenomenen och förnekar existensen av ett ting i sig själv. Inom fenomenologin bortser man från frågan huruvida det existerar något utöver fenomenen. För fenomenologerna omgriper begreppet fenomen allting som kan vara direkt givet för medvetandet (Lübcke, 1988, s. 155). För Husserl är fenomenologi läran om det givna eller fenomenen. Det givna i detta sammanhang är i inte samma sak som hos empiristerna, dvs det för våra sinnen givna, utan allt som vårt medvetande skådar. Fenomen ses heller inte som fenomen av något, dvs. framträdande av någon bakomliggande, sann, okänd verklighet (Marc-Wogau, 1965b, s. 293).

## **Abstrakta kunskapsförmågor**

Under denna rubrik behandlas i styckena nedan de kunskapsförmågor vars aktionsradie grovt uttryckt kan utgöras av de abstrakta kunskapsobjekten nämnda ovan under motsvarande rubrik, det vill säga rubriken "abstrakta kunskapsobjekt". De abstrakta kunskapsförmågor som tas upp är förnuftet, intuitionen och åskådningen. Dessa begrepp har använts under mycket lång tid och används fortfarande med skiftande precision, intension och betydelse. I styckena nedan är det framförallt Kants stämna som ljuder, om än med ett substantiellt inpass av Locke.

### **Förnuft**

Förnuftet är hos de tidiga grekiska filosoferna (Anaxagoras, Herakleitos, Platon, Aristoteles) en ordnande kosmologisk princip som ger världen struktur och ordning (Lübcke, 1988, s. 181; Marc-Wogau, 1970c, s. 19; Skirbekk & Gilje, 1995, s. 36). Hos de tyska idealisterna, till exempel Fichte Schelling Hegel, beskriver ordet "förnuft" en kunskapsförmåga som kan ge tillgång till det som är översinnligt (Lübcke, 1988, s. 181; Hegel, 1965, s. 46). Från och med Kants verksamhetstid har det varit gängse att skilja mellan förstånd och förnuft. Enligt denne är förnuftet överordnat förståndet under det att det syftar till en erfarenhetsberoende kunskap, en a priori kunskap, medan förståndet behandlar det sinnesmässiga, det vill säga det som är a posteriori (Lübcke, 1988, s. 181). Förnuftet skiljer sig från förståndet på så sätt att det går bortom sinneserfarenheten då det skapar begrepp så som "själen" och "gud". Dessa begrepp och förnuftets funktion är att vara riktningsgivande till förståndskunskapen (Lübcke,

1988, s. 184). Denna typ av begrepp benämns hos Kant som ”gränsbegrepp” och har ”till uppgift att avgränsa de föremål som ligger utanför (sinneserfarenhetens område...) (s. 198). Förnuftet (eller mer precist det spekulativa eller teoretiska förnuftet) är således enligt Kant en förmåga med avseende på idéer, till skillnad från förståndet som är en förmåga med avseende på begrepp. En idé är i detta sammanhang något obetingat som själv utgör den yttersta betingelsen för det obetingade (Marc-Wogau, 1967c, s. 359).

## **Intuition**

Intuition står i generella drag för en insikt i tingens eller världens väsen eller idé. Genom intuition når man fram till en kunskap där det inte finns någon skillnad mellan kunskapen och kunskapens objekt. Denna syn är framförallt förknippad med platonismen. Intuitionen är i motsats till förståndet inte bundet till de förnimbara fenomenen. Den kunskap som nås genom intuitionen är direkt och omedelbar eftersom den nås utan mellanled eller slutledningar. Detta gör att den står i ett direkt motsatsförhållande till diskursiv kunskap. Hos Descartes, Leibniz och Locke står intuitionen för en insikt om det som inte är sammansatt, det som är enkelt. Enligt Locke -för att ta ett lättfattligt exempel- uppnår man genom intuitionen kunskap om de enklaste idéerna så som identitet och skillnad (Lübcke, 1988, ss. 267-268). Några av Lockes egna ord om intuition i *Avhandling om det mänskliga förståndet* är ”att själen ibland uppfattar överensstämmelsen eller oöverensstämmelsen mellan två idéer omedelbart genom dem själva utan hjälp av några andra idéer. Detta kan vi kalla ”intuitiv kunskap” (Locke, 1967, ss. 197-198).

## **Åskådning**

Ordet åskådning syftar i den filosofiska traditionen till en slags erfarenhet där man upplever något i dess helhet och inte endast en del av något. Åskådningens objekt är inte nödvändigtvis sinnesförnimmelser. I åskådningen är ”något givet för någon” eller ”något visar sig för någon”. Empiristerna förknippar begreppet med sinnesdata som är helt närvarande i åskådningen men som inte motsvaras av något i en objektiv verklighet (Lübcke, 1988, s. 596). Hos Kant talas det om en förmåga till åskådningar som utgörs av en passiv förmåga att ta emot intryck. I åskådningen uppfattas objekten omedelbart dvs. som intuitiva uppfattningar. Förmåga till åskådningar benämns hos Kant oftast som sinnlighet (Marc-Wogau, 1967c, s. 359). Kant delar vidare upp åskådningen i empirisk åskådning och ren åskådning där den empiriska åskådningen å sin sida bearbetar sinnesförnimmelser/sinnesdata och den rena åskådningen å sin sida är oberoende av konkreta sinnesförnimmelser (Lübcke, 1988, s. 596).

## **Konkreta kunskapsförmågor**

Under denna huvudrubrik behandlas de kunskapsförmågor vars aktionsradie grovt uttryckt kan sägas utgöras av de konkreta kunskapsobjekten nämnda ovan under motsvarande rubrik. De konkreta kunskapsförmågor som tas upp är erfarenheten, förståndet och omdömet. I de följande styckena är det återigen åsikter hämtade från Kant som dominerar framställningen.

## **Erfarenhet**

I vardagligt tal betecknar ordet erfarenhet en kännedom som inte är förbunden med ett teoretiskt kunnande. Kännedomen kan vara om ett ämne eller en bestämd slags handlingar. Denna uppfattning om erfarenhet går tillbaka till Aristoteles som förknippar ordet med kännedom om det enskilda eller det säregna. Under renässansen blir erfarenhet förknippat metodiskt kontrollerade observationer och experiment. Hos de engelska empiristerna (Locke, Berkeley, Hume,) frigörs förståelsen av erfarenhet från förbindelsen med arbete och handling.



Empiristerna sammanlänkar istället erfarenhet med sinnesintryck eller sinnesdata, eftersom kunskapen yttersta grund för dessa utgörs av en rad rena, enskilda, teorifria upplevelser (Lübcke, 1988, ss. 139-139). Enligt dessa har vi två slags erfarenhet som utgör våra kunskapskällor "sensationen" den yttre erfarenheten och "reflektionen" den inre erfarenheten (Wedberg, 1970, s. 89). Problemet med empiristernas uppfattning om kunskapens grund är att den leder till svårigheter beträffande universella sammanhang. Kant försöker komma till rätta med denna svårighet i sin uppfattning om erfarenhet då han anser att denna alltid innehåller något mer än endast ett sinnesmässigt/empiriskt element (Lübcke, 1988, ss. 138-139). Han hävdar att erfarenheten är underställd ett antal förståndsformer (kategorier) som strukturer sinnesupplevelserna. I Kants, *Kritik av det rena förnuftet* framställs kategorierna i tabellform. Dessa utgörs av de kvantitativa kategorierna: enhet, mångfald, allhet, de kvalitativa kategorierna: realitet, negation, limitation; de relationsmässiga kategorierna inherens och subsistens, kausalitet och dependens, gemenskap; de modala kategorierna (Kant, 1967 [1787], s. 376). Kants egen syn på betydelsen av detta var att det innebar en form av kopernisk omvälvningen av filosofin i det att förståndet inte rättar sig efter naturen utan tvärtom (Marc-Wogau, 1967c, s. 357) Detta strukturerande, denna förståndsaktivitet är förutsatt i och betingar erfarenhetens karaktär. Förståndsformerna är transcendentala i förhållande till erfarenheten (Lübcke, 1988, s. 139).

## **Förstånd**

Förstånd är en begreppslig diskursiv kunskapsförmåga. I Kants mening är förstånds-förmågan uteslutande kopplad till det som har möjlighet att bli till objekt för sinneserfarenheten. Syftet med förståndet är att ge begreppsliga bestämningar och fälla omdömen om sinneserfarenheten (Lübcke, 1988, s. 184). Förstånd är således i Kants tappning en aktiv förmåga att tänka i vilken objektet uppfattas medelbart. En förmåga av begrepp varmed begrepp innebär diskursiva uppfattningar (Marc-Wogau, 1967c, s. 359).

## **Omdöme**

Med omdöme menas i allmänhet att man bildar sig en uppfattning om hur någonting förhåller sig. Handlingen som består i att fälla ett omdöme leder till målet att man når fram till en trosföreställning eller ett försanthållande. Omdömen kan gälla både kognitiva och emotiva påståenden. De kan sålunda omfatta även etiska och estetiska påståenden, det vill säga påståenden som ur en logisk synpunkt är utan formellt sanningsvärde (Lübcke, 1988, s. 406). Hos Kant uppfattas omdömesförmågan som en förmåga att underordna ett enskilt fall under en allmän regel. Detta kan bestå i att a) subsumera ett enskilt fall under en allmän regel, dvs. att underordna ett fenomen till ett redan givet begrepp (denna omdömesförmåga benämns subsumerande eller bestämmande omdömesförmåga), b) att hitta ett begrepp som motsvarar ett givet fenomen, dvs. att tilldela det åskådligt givna ett begrepp (benämnd reflekterande omdömesförmåga) (Lübcke, 1988, s. 406; Marc-Wogau, 1967c, s. 359).

## **Sanning och förnimmelse**

Bakom denna rubrik framträder tre avsnitt som alla tre var för sig behandlar två stycken med varandra nära förknippade motsattpar: syntetiska (sanningar) och analytiska (sanningar), a priori (kunskap) och a posteriori (kunskap) samt intuitiv (kunskap) respektive diskursiv (kunskap). Dessa begrepp är djupt försänkta i den kunskapsteoretiska diskursen och syftar till att klassificera kunskap eller sanning utifrån det sätt varpå den är tillgänglig.

## Syntetisk och Analytisk

Analytiska sanningar är baserade på ords betydelser oberoende av fakta. Syntetiska är baserade på fakta. Åtskiljandet mellan syntetiskt och analytiskt förknippas med Kant men har föregångare i Hume och Leibniz. Hume med sin tanke om relationerna mellan idéer och fakta. Leibniz med sin tanke om förnufts och faktiska sanningar (Quine W. V., 1964, ss. 279-280). Ett exempel på en analytisk sanning är satsen ”alla ungarlar är ogifta”. Utifrån den kunskap man har om ordet ”ungkarl” vet man att satsen är sann därför att en gift ungarl är en självmotsägelse. Ett exempel på en syntetisk sanning är ”det här huset är grönt”. Beträffande denna sats kan man inte från den kunskap man har om orden i sig sluta sig till om satsen är sann eller inte. Avgörande är i detta fall om färgen verkligen är grön och vilket hus det rör sig om. Analytiska sanningar gäller således förhållanden mellan begrepp och syntetiska sanningar gäller förhållanden mellan sinnesintryck (Skirbekk & Gilje, 1995, s. 433).

Kants egen formulering av analytiska sanningar eller omdömen som han själv benämner dem lyder i *Critik der reinen Vernunft* ”Analytische Urtheile (die Bejahende) sind also diejenige, in welchen die Verknüpfung des Prädicats mit dem Subject durch Identität [gedacht wird]” (Kant, 1900, s. 48). Denna formulering lyder på svenska i Mark-Wogaus översättning ”Analytiska omdömen (de jakande) är således sådana i vilka predikatets förknippelse med subjektet tänkes genom identitet” (Kant, 1967 [1787], s. 364) Leibniz formulering av förnufts sanningar är i *Monadologin* ”Förnufts sanningar är nödvändiga och deras motsats är omöjlig (...). Då en sanning är nödvändig kan man finna dess grund genom analys, i det att man upplöser den i enklare idéer och sanningar, tills man kommer till de grundläggande” (Leibniz, 1967, s. 161). Hume beskriver relationerna mellan idéer i *An enquiry concerning human understanding* med orden ”All the objects of human reason may naturally be divided into two kinds, to wit, *Relations of ideas* and *Relations of Fact*. Of the first kind are (...) every affirmation which is either intuitively or demonstratively certain” (Hume, 1999, s. 108). Beträffande syntetiska sanningar eller omdömen fortsätter Kants definition: ”in denen [Urtheilen] diese Verknüpfung ohne Identität gedacht wird sollen synthetische Urtheile heißen” (Kant, 1900, s. 48), vilket i Mark-Wogaus översättning lyder ”sådana åter i vilka denna förknippelse tänkes utan identitet skall heta syntetiska omdömen” (Kant, 1967 [1787], s. 364). Leibniz beskriver å sin sida de tillfälliga sanningarna med orden ”de faktiska sanningarna åter är tillfälliga och deras motsats möjlig” (Leibniz, s. 161). Hume beskriver å sin sida av relationer mellan fakta enligt ”Matters of fact (...) are not ascertained in the same manner (...). The contrary of every matter of fact is still possible; because it can never imply a contradiction” (s. 108).

## A priori/a posteriori

I nära anslutning till det binära motsatsparet analytisk/syntetisk står motsatsparet a priori/a posteriori. Något är a priori om det härrör från någon annan källa än upplevelsena som förmedlas genom sinnena. I motsats till detta är något a posteriori om det härrör från sinnesupplevelsena. Kunskap/omdömen/begrepp som inte förmedlats genom sinnena är a priori kunskap, kunskap/omdömen/begrepp som förmedlats genom sinnen är a posteriori kunskap (Lübcke, 1988, s. 32). Ett exempel på en sats som är sann a priori är ”alla ungarlar är ogifta”. Ett exempel på en sats som är sann endast a posteriori är ”Det här huset är grönt” (Skirbekk & Gilje, 1995, s. 433). Rent logiskt är en kunskap a priori man kan uppvisa dess sanning utan empiriska undersökningar eller experiment (Lübcke, 1988, s. 32).

## Diskursiv, intuitiv

Diskursiv och Intuitiv är ytterligare ett motsatspar som har likheter med paren ovan. En kunskap som nås genom tänkande med begrepp är diskursiv. Diskursiv kunskap är således en

kunskap som nås genom logiska övergångar och som kan förmedlas lingvistiskt med hjälp av åtskilliga sammanlänkade utsagor (Lübcke, 1988, s. 177). En intuitiv kunskap är i motsats till detta en kunskap som man uppnår utan mellanled. Denna typ av kunskap nås direkt och utan förmedling tänkande med begrepp. Intuitiv kunskap upplevs och har känsla som evidens istället för logik (Lübcke, 1988, s. 267).

## **Utövning av kunskap**

I skuggan av denna rubrik behandlas kunskap som har att göra med yttringen av kunskap och med målet för kunskap snarare än källorna till kunskap. Under den första rubriken ”Techne” tecknas en bild av detta begrepp som i sin klassiska form formuleras i av Aristoteles i hans verk angående etik. Därefter följer ett avsnitt om Polanyis begrepp ”tacit knowledge” i Rolf’s översättning ”tyst kunskap”. Informationen och formuleringen av detta bygger på en andrahandskälla i form av en monografi av Rolf (1995). Följande på detta kommer en rubrik lydandes ”Reflektion i handling” som kort redogör för detta begrepp myntat av Schön. Framställningen bygger dels på en text av Schön (Schön, 2011 [1983]) och dels på en monografi av Molander (1996). Slutligen i denna avdelning presenteras under rubriken ”Tre typer av praktiskt kunskap” en indelning framställd av Rolf beträffande tre kvalitetsgrader som enligt honom är möjliga att nå inom praktisk kunskap (Rolf, 1995).

## **Techne**

Ordet *techne* är klassisk grekiska och ligger till grund för svenskans ord ”teknik”. Ordets användning hos Platon och Aristoteles uppvisar emellertid en vidare betydelse emedan det hos detta syftar till att beteckna både hantverksmässigt kunnande och konstnärligt kunnande. (Lübcke, 1988, s. 540). I den klassiska grekiskan användes ordet för att beteckna konstarter så som musik, hantverkskunnande så som båtbygge, yrkesmässiga aktiviteter såsom navigering samt yrken som kräver vetenskaplig skolning såsom läkekonst. (Platon, 1987, s. 15). I Platons tidiga sokratiske dialoger inbegreps matematik och geometri i *techne* medan i senare dialoger som t.ex. *Staten* syftar de till kunskap som har en annan typ av mål än de övriga *techne*. (Penner, 1992, ss. 125-126). Jonathan Barnes definierar *techne* med engelskans ”art” som platshållare ”an art is a body of knowledge, practical in its aim but systematic in organization, in which particular theorems are shown to follow from a relatively small set of fundamental truths” (Barnes, 1995, s. 259).

*Techne* beskrivs av Aristoteles i den *Nichomakiska etiken* och översatt till svenska av Ringbom (Aristoteles, 2012 [1967]) som ”kunnighet”. I det verket definieras ordet enligt följande: ”all kunnighet har att göra med uppkomst och går ut på framställning och tänkande hur något skall uppkomma, som har en möjlighet att antingen finnas till eller inte finnas till och vars upphov är beroende av producenten och inte produkten själv” (Aristoteles, 2012 [1967], s. 167). *Techne* har således uppkomst och produktion som sin kärna. Detta i kontrast till Aristoteles definition av vetande *episteme* där kärnan av definition utgörs av att kunskapen syftar till det som inte kan förhålla sig annorlunda, det som är evigt, det som inte kan uppstå eller förstöras (s. 165).

## **Tyst kunskap**

Rolf översätter Polanyis begrepp ”tacit knowledge” med ”tyst kunskap”. Han beskriver Polanyis begrepp enligt följande: Det finns två skikt av kunskap i samtliga aktiviteter. Det ena skiktet benämns ”fokus”/”fokalvetande”, det andra redskap. I fokalvetandet samlas uppmärksamheten till företeelsen som betraktas eller handlingen som utförs i syfte att särskilja denna. Redskapen är de metoder, regler värderingar och dolda antaganden som man använder för att bygga upp en mental kartläggning av omgivningen till fokalvetandet. Den

uppsättning redskap som används i en given situation utgör den tysta kunskapen (Rolf, 1995, s. 63). Rolf har formulerat en definition av tyst kunskap som lyder ”Den tysta kunskap en person A har i situationen S, gentemot objektet O = De av A:s ”kunskaper” som A integrerar och tar för givna i S för att vinna kunskap om O eller handla gentemot O” (Rolf, 1995, s. 65).

Rolf förmedlar även Polanyis genomlysning av fyra aspekter på tyst kunskap. Den första är den fenomenella aspekten vilken består i att den tysta kunskapen inte befinner sig i fokus utan att den verkar riktande för våra tankar och våra varseblivningar. Den andra aspekten är funktionell, emedan den tysta kunskapen utgör den randkunskap som är avstampet för att vi skall kunna ha annan kunskap. Den tredje aspekten i vilken den tysta kunskapen ger hänvisningar beträffande meningen hos det fokala fenomenet benämner Polanyi, enligt Rolf, som den semantiska aspekten. Slutligen ser han även en aspekt som är en följd av de tidigare nämnda: den ontologiska aspekten som är den tysta kunskap som bygger upp den totala kunskapen om helheten (Rolf, 1995, s. 64).

## Reflektion i handling

Donald Schön har lagt fram en kunskapsteori för praktiskt kunnande i *The reflective practitioner* (Schön, 2011 [1983]) med utgångspunkt för praktiskt kunnande i olika verksamheter (Molander, 1996, s. 131). Schöns teori för praktiskt kunnande i professionell praktik låter sig förklaras i kontrasten mellan teknisk rationalitet och Schöns begrepp reflektion i handling.

Enligt modellen för teknisk rationalitet, i Schöns tappning, består professionell verksamhet av ”instrumental problem solving made rigorous by application of scientific theory and research” (Schön, 2011 [1983], s. 21). Enligt Schöns beskrivning av samma modell är professionell verksamhet ”a process of problem solving” (s. 39), i vilken ”Problems of choice or decision are solved through the selection, from available means, of the one best suited to established ends” (ss. 39-40). I den verkliga världens praktik är problemen dock inte fastställda enligt Schön. Han hävdar att den tekniska rationalitetens emfas bortser från ”problem setting, the process by which we define the decision to be made, the end to be achieved the means which may be chosen” (s. 40). Han hävdar att ”In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense” (s. 40). Inom detta område befinner sig reflektion i handling. Vidare beskriver Schön reflektion i handling som en forskningsprocess och eller experimentprocess: ”When someone reflects-in action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. His inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends” (s. 68). Reflektion i handling kan också kontrasteras mot den tekniskt rationella uppfattning av praktisk kunskap. Enligt denna är praktisk kunskap tillämpning av (generell) teori och generella regler (Molander, 1996, s. 138). Schön föreslår istället att ”The practitioner has built up a repertoire of example images, understandings and actions” (Schön, 2011 [1983], s. 138).

Praktiskt kunnande består således i att se problemställningar i enskilda situationer och samtidigt lösningsmöjligheterna till dessa utifrån sina egna personliga erfarenheter och begåvningsförmågor. Detta i kontrast till teknisk rationalitet där en generell problemställning identifieras i en enskild situation och denna generella problemställning löses utifrån en allmän metod.

## Tre typer av praktisk kunskap

Följande stycke behandlar och namnger olika grader av kunskap utifrån ett socialt perspektiv i form av grader av uppfyllelse av gemensamma koder för genomförandep Praxis, det vill säga hur en kunskapsutövare bekräftas som just detta och hur en kunskapsutövare bekräftas som en kunskapsutövare.

Rolf hävdar att ”Praktisk kunskap är en förmåga till goda handlingar” (Rolf, 1995, s. 112). För att praktisk kunskap skall komma till stånd krävs enligt densamme att det finns en handling, kvalitetskriterier, och dessa används i handlingen. Han menar att en person har praktisk kunskap om en specifik handling endast om tre villkor är uppfyllda. Det första villkoret är att det finns regler som talar om huruvida handlingen är väl eller illa utförd. Det andra villkoret är att personen utför handlingen väl. Och det tredje är att det är reglerna för handlingens utförande som utgör den tysta kunskap som gör att personen utför handlingen väl (inte slumpen) (s. 114). Rolf hävdar även att det finns tre typer av praktisk kunskap: skicklighet, know-how och kompetens. De olika typerna särskiljs genom olika vägar för kvalitetsbedömning samt individens möjlighet till att påverka kvalitetskriterierna (s. 115). Inom skicklighet kan individen själv bedöma om den lever upp till kriterierna (s. 116), inom know-how krävs det att utomstående bedömarna avgör om individen lever upp till kriterierna (s. 118) och inom kompetens kan individen själv ge återkoppling till de utomstående bedömarna för att påverka kvalitetskriteriernas utformning (ss. 120-121).

## Altruistisk kunskap

Under denna rubrik beskrivs begreppet ”*phronesis*” som är ett begrepp som fått sin klassiska formulering av Aristoteles och avser intentionen hos yttringar av kunskap, i synnerhet då den goda intentionen.

## Fronesis

Begreppet *phronesis* härstammar från Aristoteles och betecknar kunskap om att kunna handla i samhället utifrån insiktsfull drivkraft om handlingarnas nytta både för agenten själv och det samhälle den agerar i (Taylor C. C., 1995, s. 242). *Phronesis* är en intellektuell förmåga som mer avser dygdigheten i handlingen än handlingen själv. Den har en dubbel funktion då den fullbordar det praktiska tänkandet samtidigt som det är källan till det (Monan, 1968, s. 65).

Aristoteles definierar *phronesis* ”kloket” som: ”en disposition att handla i förening med ett sant resonemang och gälla det mänskligt goda (Aristoteles, 2012 [1967], s. 169)”. Han ringar in kloket begreppet utifrån vad man kan observera beträffande människor som anses kloka: ”en person som väl kan överväga sådana saker som är goda och nyttiga för honom själv inte bara partiellt t. ex. med avseende på hälsa eller styrka utan med hänsyn till ett gott liv överhuvudtaget” (s. 167). Människor anses som kloka ”då de har kalkylerat väl med hänsyn till ett gott ändamål” (s. 167). Objektet för kloket är således föränderliga ting då ”ingen överväger [...] sådana ting som inte kan förhålla sig annorlunda eller som han själv inte kan utföra” (s. 167).

## Kunskap och handlingstyper

Under denna rubrik kommer en beskrivning göras av ett försök till en helhetsorienterad framställning av kunskap, eller vetande som det nedan kommer att benämnas, och dess förkroppsligande i handling. Den begreppsapparat som här beskrivs är tämligen verbalt orienterad beträffande sin syn på förståelse och vetande. Vidare är den heller inte den enda möjliga framställningen, det vill säga den presenteras inte utifrån ett universellt

sanningsanspråk. Den har emellertid utvalts för att den är tydligt formulerad och helhetsorienterad vilket gör den till ett användbart analysinstrument av kunskapskraven. Upphovsman till den framställning som står i begrepp att beskrivas är den sociologiskt orienterade tyske filosofen Jürgen Habermas, som varit verksam i sedan andra världskriget vid olika tyska universitet. Habermas presenterar i artikeln *Handlingsrationalitetens aspekter* (Habermas, 1995 [1977]) en bild av kopplingen mellan olika typer av vetande och dessas förkroppsligande i handling. Inom ramen för sin beskrivning av handlingsrationalitetens aspekter (s. 106) delar Habermas in vetandet i fyra kategorier: empiriskt- teoretiskt, tekniskt-strategiskt, estetiskt-praktiskt vetande och moraliskt-praktiskt. Varje form av vetande förkroppsligas av en viss handlingstyp. Han delar in dessa i kategorierna konstativa talhandlingar, målrationalt/strategiskt/instrumentellt handlande, expressivt handlande och normreglerat handlande. Empiriskt- teoretiskt vetande förkroppsligas av konstativa talhandlingar, tekniskt/strategiskt vetande av målrationalt/strategiskt/instrumentellt handlande, estetiskt-praktiskt vetande av expressivt handlande och moraliskt-praktiskt vetande av normreglerat handlande. De olika handlingstyperna är i varierande grad bundna till verbala yttringar. Konstativa talhandlingar som består av faktakonstaterande kan inte ersättas av extra-verbala uttryck, som till exempel gester eller bilder. Expressiva handlingar är inte bundna till språket som media. Dessa handlingar manifesteras genom såväl explicita språkliga uttryck som poetiska språkliga uttryck. De kan även uppvisas med helt extra-verbala konstnärliga uttryck. De normreglerade handlingarna kan även de uppvisas både verbalt och extra-verbalt (s. 103).

## Beskrivningsparametrar

De olika handlingstyperna beskriver Habermas utifrån parametrarna: handlingsorientering, grundinställning, giltighetsanspråk och världsrelation. Han urskiljer två handlingsorienteringar: framgångsorientering och förståelseorientering; tre grundinställningar: objektiverande, expressiv och normkonform; fyra giltighetsanspråk: effektivitet, sanning, sannfärdighet, riktighet; och tre världsrelationer: objektiv värld, subjektiv värld och social värld.

## Grundinställning

Grundinställningarna, objektiverande/expressiv/normkonform, motsvarar, enligt Habermas, var och en sitt begrepp om världen, objektiv/subjektiv/social (Habermas, 1995 [1977], s. 103). Bland de olika handlingstyperna är konstativa talhandlingar och målrationalt/strategiskt/instrumentellt handlande förknippade med en objektiverande grundinställning och en objektiv världsrelation. Expressivt handlande är förknippat med en expressiv grundinställning och en subjektiv världsrelation. Normreglerat handlande är förknippat med en normkonform inställning och social världsrelation. Bland de olika grundinställningarna är en objektiverande inställning en sådan ”med vilken en neutral betraktare förhåller sig till något som skett i den *objektiva världen*” (ss. 102-103) En expressiv inställning är en sådan ”med vilket ett subjekt, som framställer sig självt, för en publik yppar något ur sin *inre värld*, som det har privilegierad tillgång till” (s. 103). En normkonform inställning är slutligen den inställning ”med vilken medlemmarna in en *social värld* uppfyller de generaliserade beteendeförväntningarna i sin referensgrupp” (s. 103). Överfört på de olika typerna av vetande så har empiriskt-teoretiskt vetande och målrationalt/strategiskt/instrumentellt handlande en objektiverande grundinställning och en objektiv världsrelation; estetiskt-praktiskt vetande har en expressiv grundinställning och en subjektiv världsrelation.; moraliskt- praktiskt vetande har en norm-konform grundinställning och en social världsrelation

## Giltighetsanspråk

Giltighetsanspråken, effektivitet/sanning/ sannfärdighet/ riktighet förknippar Habermas med handlingstyperna så att konstativa talhandlingar har sanning som giltighetsanspråk, expressiva handlingar har sannfärdighet som giltighetsanspråk och normreglerad handling har riktighet som giltighetsanspråk. Med giltighetsanspråket sanning menar Habermas: ”den sanning som talaren, i och med yttrandet gör anspråk på för en utsaga” (Habermas, 1995 [1977], s. 102). Anspråket sannfärdighet definierar han som ”den sannfärdighet som talaren gör anspråk på för de intentioner han yttrar” (s. 102). Anspråket riktighet kännetecknas av Habermas som ”den riktighet som talaren gör anspråk på för sin handling med hänvisning till en normativ kontext” (s. 102).

De olika giltighetsanspråken kan enligt Habermas kritiseras. De konstativa talhandlingarna som förkroppsligar ett empiriskt-teoretiskt vetande kan kritiseras ur aspekten sanning. Detta sker genom att ett kontroversiellt eller omstritt sanningsanspråk behandlas argumentativt, med hypotetiska resonemang. Formen för argumentativ prövning av empiriskt-teoretiskt vetande benämner Habermas teoretisk diskurs, vilken han ser som ett sätt att upprätthålla ett förståelseorienterat handlande (Habermas, 1995 [1977], ss. 105,107).

Målrationalt/strategiskt/instrumentellt handlande som förkroppsligar ett tekniskt strategiskt användbart vetande kan kritiseras ur aspekten effektivitet. Reglerna för handlingar behandlas med tanke på hur användbara de är.

Expressiva handlingar som förkroppsligar ett estetiskt-praktiskt vetande kan kritiseras som att vara osannfärdiga. Det vill säga de intentioner som den handlande ger uttryck för kan visas vara självförvillelser eller förvillelser. Formerna för prövning av estetiskt-praktiskt vetande hävdar Habermas vara den terapeutiska dialogen och estetisk kritik. Freuds analytiska behandling är Habermas modell för en terapeutisk dialog. Med estetisk kritik avser han konstkritiken (Habermas, 1995 [1977], ss. 106,107). Denna har enligt densamme till uppgift att ”öppna publikens ögon genom argument, dvs lära den att varsebli ett konstverks autenticitet. Den försöker att med argument övertyga betraktaren, åhöraren eller läsaren att acceptera ett verk som ”vackert” eller att avvisa det som tomt, flackt eller obetydande” (ss. 106, not 26).

De normreglerade handlingarna som förkroppsligar ett moraliskt-praktiskt vetande kan kritiseras utifrån aspekten riktighet. Formen för prövning benämns här praktisk diskurs. I en sådan prövas en handlingens riktighet argumentativt i förhållande till en norm och i förlängningen prövas även normen själv. Enligt Habermas gäller en handlingsnorm som riktig om ”det kan förväntas att den skulle möta ett rationellt motiverat instämmande från alla berörda sida om dessa skulle delta i en praktisk diskurs” (Habermas, 1995 [1977], s. 107). De olika typerna av prövning av vetande står i inbördes relationer till varandra och de har vissa gemensamma drag. Den teoretiska diskursen står i relation till tolkade sinnesförnimmelser och den praktiska diskursen till tolkade behov. Då tolkningen av behov kan ifrågasättas genom terapeutisk dialog och estetisk kritik står den praktiska diskursen även i relation till dessa (s. 107).

## Överföringsmodeller

De olika typerna av vetande har olika modeller för överföring. *Empiriskt-teoretiskt* vetande har teorier som överföringsmodell. En teori kommer enligt Habermas till varande när diskursiva prövningen i en teoretisk diskurs av ett sanningsanspråk upphör att uppvisa ad-hoc-karaktär och ifrågasättandet blir systematiserat. Det vetande som då uppstår lagras i skepnad av teorier (Habermas, 1995 [1977], s. 105). *Målrationalt/strategiskt/instrumentellt*

handlande har teknologier och strategier som modell för överföringen (s. 107). *Moraliskt-praktiskt vetande* har rätts- och moralföreställningar, normer, som överföringsmodell. En norm uppkommer genom en praktisk diskurs där interlokutörerna skärskådar en specifik handlings riktighet med hänvisning till en given norm. Accepterade normer är i sin tur ett uttryck för ett intresse som kan generaliseras (s. 107). *Estetiskt-praktiskt vetande* har konstverk som sin överföringsmodell. Ett konstverk kommer tillstånd då den estetiska kritiken genom argument övertygat publiken om ett konstverks autenticitet. (ss. 106,107).



## Metod

I undersökningen används den hermeneutiska metoden vilken beskrivs i allmänhet under motsvarande rubrik nedan. Vidare beskrivs under rubriken ”Genomförande” hur resultatdelen är uppbyggd och hur metoden tillämpats.

### **Metodologisk utgångspunkt**

Materialet i bakgrunden projiceras på analysen av kunskapskraven över två banor: dels en övergripande systematisk och dels en selektivt kommenterande. Med analys avses här den process som leder fram till en tolkning. Den övergripande och systematiska banan används för att analysera, tolka och klassificera kunskapskraven. Klassificeringen görs utifrån om kunskapskravet till kärna och sina bestämningar är homogent eller heterogent i sin kunskapsprofil utifrån uppdelningen av kunskapsobjekt som idé- eller väsenorienterade eller fenomenorienterade samt Habermas indelning av olika typer av vetande (Habermas, 1995 [1977]). Det som avses med idé- eller väsenorienterade kunskapsobjekt är att dessa kan relateras till de begrepp kring kunskap som i bakgrunden beskrivs under rubrikerna ”Abstrakta kunskaps objekt” och ”Abstrakta kunskapsförmågor”. Det som avses med fenomenorienterade kunskapsobjekt är att dessa kan relateras till de begrepp kring kunskap som i bakgrunden beskrivs under rubrikerna ”Konkreta kunskaps objekt” och ”Konkreta kunskapsförmågor”. Vidare analyseras till vilken eller vilka av Habermas vetandetyper kunskapskravet kan kopplas. Det görs genom användning av olika vetandetypernas beskrivningsparametrar framställda i avsnittet ”Kunskap och handlingstyper”. Ett kunskapskrav analyseras som homogent till sin kärna och sina bestämningar om det endast har en typ av kunskapsobjekt och ställer krav på en av Habermasvetandetyper i dessa. Ett kunskapskrav analyseras som homogent till sin kärna men heterogent till sina bestämningar om det har en typ av kunskapsobjekt och ställer krav på en av Habermas vetandetyper i kärnan och har en annan typ av kunskapsobjekt och ställer krav på en eller flera andra av Habermas vetandetyper i bestämningarna. Slutligen analyseras ett kunskapskrav som heterogent om det till sin kärna har flera typer av kunskapsobjekt och/eller ställer krav på flera av Habermas vetandetyper. Dessutom klassificeras kunskapskraven utifrån om det fordrar att eleven använder sig av talakter. Denna klassificering görs utifrån Habermas beskrivning av förkroppsligandet av olika vetandetyper som krävandes talakter eller inte krävandes talakter. Den selektivt kommenterande banan kommer används då parafraser av delar av kunskapskraven kommenteras i resultatdelen. Syften med denna kommentar är dels att göra analysen av kunskapsobjektens orientering samt analysen av vetandetyper transparent och dels att utförligare med hjälp av de i bakgrunden tillhandahållna begreppen beskriva kunskapskraven.

### **Hermeneutik**

Ett mål för uppsatsen är att bidra till att skapa en fördjupad förståelse för kunskapsprofilen i musikdelen av Lgr 11. För att uppnå detta begagnar sig undersökningen av den hermeneutiska metoden. Denna uppstod under renässansen som ett verktyg för bibeltolkning och studier av antika klassiska texter (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Inom hermeneutiken används en cirkelrörelse som metafor för förståelseprocessen. Olika inriktningar av hermeneutik begagnar sig av cirkelrörelser mellan olika typer av entiteter, i den ursprungliga versionen är entiteterna *delen* respektive *helheten*, i en annan version är de *förklaring* respektive *förståelse* och i en tredje är de *förförståelse* och *förståelse* (s. 194). Den sistnämnda cirkelrörelsen, som av Alvesson och Sköldberg betecknas som den aletiska hermeneutikens cirkel (s. 200), är den som strävas mot i denna uppsats. Enligt Föllesdal, vars framställning av hermeneutik är vägledande för denna uppsats, är hermeneutik ”studiet av förståelse och hur vi

bör gå tillväga för att uppnå förståelse”. (Föllesdal, Wallöe, & Elster, 2001, s. 133). I förhållande till andra vetenskapliga metoder positionerar samma källa den hermeneutiska metoden som att utgöras av hypotetisk-deduktiva metod tillämpad på ett meningsfullt material dvs texter konstverk, handlingar osv” (s. 135). Det som skiljer hermeneutiken från naturvetenskaperna är att i hermeneutiken förutsätts konstant grundläggande hypoteser om att undersökningsobjektet utgörs av ett meningsfullt material, medan motsvarande hypotes inom naturvetenskaperna är att man står inför rena kausalprocesser (s. 137). Beträffande förståelse och uppnåendet av förståelse säger Föllesdahl att vi konstant är inbegripna i att förstå, men att det är de fall vi inte förstår eller förstår bristfälligt som vi måste ta vår tillflykt till hermeneutiken. Detta görs genom granskning av det meningsfulla materialet och uppställande av hypoteser om att det skall(/kan) förstås på det ena eller andra sättet och denna process går underbeteckningen tolkning (s. 136). I föreliggande uppsats används ordet ”analys” som en synonym för tolkningsprocessen tillämpad på ett enskilt kunskapskrav, medan ”tolkning” syftar mer specifikt till resultatet av processen.

Tolkningsprocessens syfte är att leda fram till förståelse. Processens struktur är sådan att man upplever att man börjar förstå materialet om man har kommit fram till en tolkningshypotes som överensstämmer med materialet bättre än andra hypoteser man kan tänka sig (Föllesdal, Wallöe, & Elster, 2001, s. 136). I föreliggande uppsats är syftet att med tolkningarna av de enskilda kunskapskraven att nå fram till en fördjupad förståelse av kursplanen i dess helhet.

I Föllesdal (Föllesdal, Wallöe, & Elster, 2001) beskrivs skillnaden mellan tolkning och förståelse som att utgöras tolkningshypotesernas explicitetsgrad. Beträffande förståelse menar man att vi i förståelseprocessen har en tillfredställande hypotes/hypoteser om det vi står inför utan att vi tänker på det. I förståelseprocessen är således hypotesen/ hypoteserna implicita. Beträffande tolkning menar man att vi i tolkningsprocessen är medvetna om att vi arbetar med en hypotes eller hypoteser som kan behöva förkastas. I tolkningsprocessen är således hypotesen/hypoteserna explicita (s. 137). I föreliggande uppsats görs tolkningsprocessen explicit genom analyserna av de enskilda kunskapskraven som i sin tur leder fram till en tolkning av dessa.

I förståelseprocessen är vi beroende av våra förutsättningar, vilka inom hermeneutiken benämns som vår förståelsehorisont (Föllesdal, Wallöe, & Elster, 2001, s. 138). Den definieras av Föllesdal som ”mängden av de medvetna och omedvetna uppfattningar hållningar som vi vid en given tidpunkt hyser, och som vi inte riktar vår uppmärksamhet mot.” (s. 139). Inom den hermeneutiska traditionen finns olika uppfattningar om vilken grad man kan frigöra sig sin förståelsehorisont (s. 147). Enligt Föllesdal anser Gadamer, som tillhör ny-hermeneutikerna, att vi aldrig kan komma loss från vår förståelsehorisont, vi befinner oss ständigt i den och vi kan endast utforska den fragmentariskt (s. 147). När vi riktar vår uppmärksamhet mot ett fragment av förståelsehorisonten bidrar den återstående delen alltid till att prägla förståelsen av fragmentet. Gadamer kallar detta för hermeneutikens universalitetskrav (ss. 148-149). Gadamer använder beteckningen för-domar om alla uppfattningar och hållningar som utgör vår förståelsehorisont. Dessa för-domar som används i förståelseprocessen ses som förväntningar som ibland infrias och ibland inte. I de fall de inte infrias måste de modifieras. Förståelse består enligt Gadamer av en succesiv anpassning av våra för-domar så att de överensstämmer med det vi försöker förstå. Anpassningen av förståelsehorisonten benämner han horisontsammansmältning. När två horisonter smälter samman uppstår förståelse (s. 149). I föreliggande uppsats utgörs den medvetna delen av förståelsehorisonten, det vill säga det fragment av den som vi riktar vår uppmärksamhet mot, av de i bakgrunden beskrivna begreppen.

## Genomförande

Ett av målen för uppsatsen är att bereda väg för en förståelse av kunskapsbegreppet i Lgr 11. Enligt den i 3.1 beskrivna hermeneutiska terminologin, når man fram till förståelse genom en tolkningsprocess. En förståelse av kunskapsbegreppet i Lgr 11 kan uppnås genom att använda de i bakgrunden framställda teorierna om kunskap som hypoteser i tolkningsprocessen. Vidare kan de i bakgrunden beskrivna begreppen om kunskap medvetandegöra och vidga läsarens förståelsehorisont beträffande kunskap och möjliggöra partiella sammansmältningar av dennas förståelsehorisont med Lgrs 11:s förståelsehorisont.

Analysen av som leder fram till en tolkning av kunskapskraven i musik sker i följande steg. Den utgår från en monoton procedur. Proceduren inleds av en kondensering, det vill säga en förtätning, av formuleringarna av kunskapskraven för årskurs 6 respektive årskurs 9. Dessa formuleringar benämns med siffror. Besiffringen följer kunskapskravens parallella semantiska och syntaktiska struktur i de två enskilda spår som formuleringarna för årskurs 6 och årskurs 9 utgör. Kondenseringen består i att bestämningarna för de olika betygskraven, det som i Skolverkets terminologi har beteckningen ”värdeord”, infogats i samma formulering. Avsikten med kondenseringen är att ge möjlighet till en snabb översikt av kunskapskravet i dess helhet. Sedan framställs en kortare parafras av kunskapskraven. Parafrazen syftar till att i de fall det är möjligt framställa en gemensam kärna i kunskapskraven. Syftet med detta är i sin tur att underlätta analysen som leder fram till tolkningen av den vetandetyper eller vetandetyper som kunskapskravets formulering kan brytas ner i. Parafraseringen består i att lyfta bort bestämningarna som rör de specifika betygsstegen från kärnan i kunskapskraven. I syntaktiska termer består detta oftast i att trunkera adverbfraserna från verbfraserna. Sedan följer analysen som syftar till att nå fram till en tolkning av kunskapskraven. Vid analysen av de olika kunskapskraven behandlas kärnan för sig och bestämningarna för sig. För tydlighetens skull betonas åter att med bestämningar avses det som i skolverkets terminologi går under beteckningen ”värdeord”. Orsaken till att bestämningarna behandlas för sig är att de kan bibringa en kärna i ett kunskapskrav ytterligare kunskaps typer. För att spara utrymme kommer vissa kunskapskrav behandlas gemensamt. Urvalskriteriet för detta är att de analyserats som att uppvisa tillräckligt stora likheter för att rendera dem en gemensam behandling beträffande vilken tolkning de kan tilldelas.

Efter analysen av kärna och bestämningar följer för varje kunskapskrav en summering av tolkningen, i vilken det redovisas om kunskapskravet till sin kärna och sina bestämningar tolkas som att vara homogent eller heterogent i sin kunskapsprofil utifrån uppdelningen av kunskapsobjekt som idé- eller väsenorienterade eller fenomenorienterade samt Habermas indelning av olika typer av vetande. Vid analysen, som leder fram till en tolkning, tillämpas den hermeneutiska metoden i Föllesdals formulering som att vara den hypotetiskt-deduktiva metoden tillämpad på ett meningsfullt material (Föllesdal, Wallöe, & Elster, 2001, s. 166). Detta kan här exemplifieras genom att föregripa analysen av kunskapskrav 1, som parafrastras som ”att delta i gemensam sång”. För att utröna vilken orientering kunskapsobjektet kan tolkas som att ha används ett deduktivt resonemang där den första premissen är hypotesen ”Alla fenomen rör sinnesförmimmelser” till vilken den andra premissen ”Att delta i gemensam sång rör sinnesförmimmelser” fogas, ur vilket det går att deducera ”Att delta i gemensam sång rör fenomen”. Vidare redovisas i tolkningen om kunskapskravet inbegriper att eleven kan behöva begagna sig av talakter för att leva upp till kunskapskravet i fråga, detta utifrån Habermas indelning av förkroppsligande av olika typer av vetande (Habermas, 1995 [1977], ss. 105-107). Årskurs 6 och årskurs 9 får separat summeringar av tolkningen. Efter analysen och tolkningen av de individuella formuleringarna följer en summering av resultaten. I diskussionen används senare de tolkningar som analysen

frambringat till gå en utvidgad förståelse av vissa aspekter av kunskapskraven i Lgr 11, det vill säga av densamma på en generellare nivå än de enskilda kunskapskraven.

## Resultat

I detta kapitel som utgör uppsatsens resultatdel presenteras de individuella kunskapskraven i musik under numrerade rubriker. Dessa är elva till antalet för årskurs 9 och nio till antalet för årskurs 6, detta då kunskapskrav 4 och 7 inte finns formulerade för årskurs 6. Presentationen är utförd enligt den analysordning som beskrivs i metodkapitlet ovan under rubriken ”Genomförande”. Presentationen av varje individuellt kunskapskrav består av 1) kondenseringar av kunskapskraven och parafrafer av dessas formuleringar i kärna och bestämmningar. 2) Analyser av kärnorna och bestämmningar i syfte att nå en tolkning i enlighet med den begreppsapparat som beskrivs i bakgrundskapitlet. 3) summering av tolkningen som nåtts genom analysen i förhållande till forskningsfrågorna. För att spara utrymme har vissa kärnor och bestämmningar behandlats gruppvis, under det att de uppvisar liknande egenskaper. Detta gäller särskilt kunskapskrav 1-5, författaren ber därför läsaren om tålmod med att uppmärksamma ett antal korsreferenser. I slutet av kapitlet sammanställs resultaten i löpande text och i en punktlista.

### **Kunskapskrav 1**

Här följer en kondensering av det innehåll kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som nedan kommer att benämnas kunskapskrav 1 samt dess bestämmningar. Med bestämmningar avses det som skolverket benämner *värdeord*, men som i denna text får en egen för denna text unik beteckning.

Kunskapskrav årskurs 6 E/C/A: ”Eleven kan delta i gemensam sång och följer då i **någon mån/relativt säkert/med säkerhet** rytm och tonhöjd (Skolverket, 2011a, ss. 103-104,107; ).”

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A: ”Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med **viss/relativt god/god säkerhet** rytm och tonhöjd (Skolverket, 2011a, ss. 104-106, 109).”

Kunskapskrav 1 i årskurs 6 och i årskurs 9 är, bortsett från bestämmningarna, identiska med varandra och kan betraktas som att utgå från en gemensam kärna. Denna kan parafraseras som ”delta i gemensam sång och då följa rytm och tonhöjd”. Bestämningarna för betygen E/C/A utgörs av ” **i någon mån/relativt säkert/med säkerhet**” för årskurs 6 respektive med ”**viss/relativt god/god säkerhet**” för årskurs 9. En kortare parafrafer som används nedan är ” delta i gemensam sång”. Vidare kommer bestämmningarna behandlas nedan vid kunskapskrav 5 under rubriken ”varierande grad av tajming” (se sidan 32).

### **Delta i gemensam sång**

För att spara utrymme behandlas kärnan och bestämmningarna till kunskapskrav 1-4 gemensamt under kunskapskrav 5, detta för att spara utrymme. För att finna en analys av kärnan ”delta i gemensam sång” och den tillhörande bestämningen uppmanas läsaren att först gå till kunskapskrav 5 och läsa innehållet i rubrikerna ”Sjunger eller spelar på något instrument” (se sidan 31) samt ”Varierande grad av tajming” (se sidan 32), innan han eller hon läser summeringen av tolkningen för kunskapskrav 1.

### **Summering av tolkning: kunskapskrav 1**

Detta kunskapskrav är att betrakta som homogent beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 6 och i årskurs 9 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmningar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämmningar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är fenomen snarare än idéer och väsen och kunskapsförmågorna

som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om det tekniskt-strategiskt vetande som här resulterar i ett effektivt deltagande i gemensam sång. Eleven behöver beträffande detta kunskapskrav inte begagna sig av talakter utan endast vara effektiv i sångdeltagandet för att i både årskurs 6 och 9 motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A.

## **Kunskapskrav 2**

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som nedan kommer att benämnas kunskapskrav 2.

Kunskapskrav årskurs 6 E/C/A: ”Eleven kan även spela **delar av/ övervägande delar av/ spela** en enkel anpassad melodi-, bas och slagverksstämma” (Skolverket, 2011a, ss. 103-104, 107). .

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A: Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med **viss/relativt god/god** tajming” (ss. 104-106, 109).

Kunskapskrav 2 i årskurs 6 och i årskurs 9 har stora likheter med varandra och kan betraktas som att utgå från en gemensam kärna. Denna kärna kan parafrastras som ”spela en melodi”. Bestämningarna för betygen E/C/A utgörs för årskurs 6 av ”**delar av/ övervägande delar av**” och för årskurs 9 av ”med **viss/relativt god/god** tajming”. Detta kunskapskrav kommer att behandlas nedan under parafrasen ”spela en melodi”. Vidare kommer bestämningarna behandlas nedan vid kunskapskrav 5 under rubriken ”Varierande grad av tajming”(se sidan 32).

## **Spela en melodi**

För att spara utrymme behandlas kärnan och bestämningarna till kunskapskrav 1-4 gemensamt under kunskapskrav 5, detta för att spara utrymme. För att finna en analys av kärnan ”spela en melodi” och den tillhörande bestämningen uppmanas läsaren att först gå till kunskapskrav 5 och läsa innehållet i rubrikerna ”Sjunger eller spelar på något instrument” (se sidan 31) samt ”Varierande grad av tajming”(se sidan 32), innan han eller hon läser summeringen av tolkningen för kunskapskrav 2.

## **Summering av tolkning: kunskapskrav 2**

Detta kunskapskrav är att betrakta som homogent beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 6 och i årskurs 9 både vad det gäller dess kärna och dess bestämningar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämningar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är fenomen snarare än idéer och väsen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om det tekniskt- strategiskt vetande som här resulterar i ett effektivt deltagande i gemensam sång. Eleven behöver beträffande detta kunskapskrav inte begagna sig av talakter utan endast vara effektiv i melodispelandet för att i både årskurs 6 och 9 motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A.

## **Kunskapskrav 3**

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som nedan kommer att benämnas kunskapskrav 3.

Kunskapskrav årskurs 6 E/”samt **bidra till** ackompanjemang på ett ackordinstrument med **några ackord**”. C/A samt ackompanjera på ett

ackordinstrument och byter då **några ackord med flyt/ackord med gott flyt**” (Skolverket, 2011a, ss. 103-104, 107).

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A ”samt ackompanjera på ett ackordinstrument med **passande karaktär** och byter då ackord med **ett visst/relativt gott/gott flyt**” (ss. 104-106, 109).

Kunskapskrav 3 i årskurs 6 och i årskurs 9 har en liknande kärna och kan parafraseras som ”ackompanjera på ett ackordinstrument”. Bestämningarna för betygen E/C/A utgörs i årskurs 6 av **bidra till ... med några ackord/ byter då några ackord med flyt/ackord med gott flyt**”. Bestämningarna för betygen E/C/A utgörs i årskurs 9 av ”och byter då ackord med **ett visst/relativt gott/gott flyt**” samt ”**med passande karaktär**”, den sista bestämningen gäller endast betyg A. Detta kunskapskrav kommer nedan att behandlas under parafrasen ”ackompanjera på ett ackordinstrument”, vidare kommer bestämningen ”med passande karaktär” att behandlas under parafrasen ”passande karaktär” vid samma kunskapskrav. Bestämningarna kommer att behandlas vid kunskapskrav 5 nedan under rubriken ”Varierande grad av tajming”(se sidan 32).

### **Ackompanjera på ett ackordinstrument**

För att spara utrymme behandlas kärnan och bestämningarna till kunskapskrav 1-4 gemensamt under kunskapskrav 5, detta för att spara utrymme. För att finna en analys av kärnan ”ackompanjera på ett ackordinstrument” och den tillhörande bestämningen uppmanas läsaren att först gå till kunskapskrav 5 och läsa innehållet i rubrikerna ”Sjunger eller spelar på något instrument”(se sidan 31) och ”Varierande grad av tajming” (se sidan 32) samt rubriken ”I någon genre” (se sidan 32), innan han eller hon läser summeringen av tolkningen för kunskapskrav 3.

### **Passande karaktär**

Se läsanvisningarna under rubriken direkt ovan. Detta eftersom bestämningen ”passande karaktär” behandlas vid kunskapskrav 5 under rubriken ”I någon genre”(se sidan 32).

### **Summering av tolkning: kunskapskrav 3**

Detta kunskapskrav är att betrakta som homogent beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 6 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmingar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämmingar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är fenomen snarare än idéer och väsen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om det tekniskt- strategiskt vetande som här resulterar i ett effektivt deltagande i gemensam sång. Eleven behöver beträffande detta kunskapskrav inte begagna sig av talakter utan endast vara effektiv i sångdeltagandet för att i motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A.

I årskurs 9 är detta kunskapskrav att betrakta som homogent beträffande sin kärna, men som heterogent beträffande sina bestämmingar. Detta då bestämningen ”passande karaktär”, som endast är aktuell för betyg A, ställer krav på att eleven uppvisar ytterligare en sorts vetande, nämligen det empiriskt- teoretiska. Kunskapsobjektet är då idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Eleven kan beträffande detta kunskapskrav behöva begagna sig av talakter för att för att vara för att leva upp till kunskapskravet för betyg A, för argumentation kring detta se rubriken ”I någon genre” under kunskapskrav 5.

## **Kunskapskrav 4**

Här följer en kondensering av ett innehåll i kunskapskraven som endast återfinns för årskurs 9 och som nedan kommer att benämnas kunskapskrav 4.

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A ”Eleven anpassar **i viss mån/relativt väl/ väl** sin stämma till helheten genom att lyssna och **till viss del /i relativt hög grad/ i hög grad** uppmärksamma vad som händer i musicerandet” (Skolverket, 2011a, ss. 104-106, 109).

Kunskapskrav 4 finns endast formulerad för årskurs 9 och kan parafraseras som ”anpassar sin stämma till helheten genom att lyssna och uppmärksamma vad som händer i musicerandet”. Bestämningarna för betygen E/C/A utgörs av ”**i viss mån/relativt väl/ väl**” och ”**till viss del /i relativt hög grad/ i hög grad**”. En kortare parafras av detta kunskapskrav som kommer att användas nedan är ”anpassar sin stämma”. Bestämningarna kommer att behandlas vid kunskapskrav 5 nedan under rubriken ”Varierande grad av tajming”(se sidan 32).

### **Anpassar sin stämma**

För att spara utrymme behandlas kärnan och bestämningarna till kunskapskrav 1-4 gemensamt under kunskapskrav 5, detta för att spara utrymme. För att finna en analys av kärnan ”anpassar sin stämma” och den tillhörande bestämningen uppmanas läsaren att först gå till kunskapskrav 5 och läsa innehållet i rubrikerna ”Sjunger eller spelar på något instrument”(se sidan 31) samt ”Varierande grad av tajming”(se sidan 32), innan han eller hon läser summeringen av tolkningen för kunskapskrav 4.

### **Summering av tolkning: kunskapskrav 4**

Detta kunskapskrav är att betrakta som homogent beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 9 både vad det gäller dess kärna och dess bestämningar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämningar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är fenomen snarare än idéer och väsen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om det tekniskt- strategiskt vetande som här resulterar i ett effektivt deltagande i gemensam sång. Eleven behöver beträffande detta kunskapskrav inte begagna sig av talakter utan endast vara effektiv i anpassandet av sin stämma för att i motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A.

## **Kunskapskrav 5**

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som framgent kommer att benämnas kunskapskrav 5.

Kunskapskrav årskurs 6 E/C/A: ”Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument **i viss mån** med tajming/med **relativt god** tajming och med **relativt passande karaktär/med god** tajming och **med passande karaktär**” (Skolverket, 2011a, ss. 103-104, 107).

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A: ”Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med **delvis / relativt väl/ väl fungerande** teknik och **i viss mån** passande/passande/passande karaktär. Eleven kan då **bidra till att** bearbeta och tolka musiken till ett **musikaliskt/delvis personligt** **musikaliskt/personligt** musikaliskt uttryck” (ss. 104-106, 109).



Kunskapskrav 5 i årskurs 6 och i årskurs 9 har en gemensam formulering i kärnan som kan parafraseras som ”sjunger eller spelar på något instrument”. Årskurs 9 har dessutom uttrycket ”i någon genre”. Denna del av formuleringen har i årskurs 6 för betygen E/C/A bestämningarna ”**i viss mån** med tajming/med **relativt god** tajming och med **relativt passande karaktär**/med **god** tajming och **med passande karaktär**” i årskurs 9 för betygen E/C/A har den bestämningarna ”med **delvis / relativt väl/ väl fungerande** teknik” samt ”**i viss mån** passande/passande/passande karaktär. Denna del av kunskapskrav 5 kommer nedan att behandlas under parafrasen ”sjunger eller spelar på något instrument”. Vidare kommer bestämningarna ”med varierande grad av tajming”, ”i någon genre”, ”passande karaktär” och ”fungerande teknik” att behandlas under rubriken ”I någon genre”(se sidan 32).

Årskurs 9 har ytterligare en formulering i kärnan, vilken inte har någon motsvarighet beträffande årskurs 6. Denna har en kärna som kan parafraseras som ”bearbeta och tolka musiken till ett uttryck”. Denna formulering har för betygen E/C/A bestämningarna ”**bidra till att** bearbeta och tolka musiken till ett musikaliskt uttryck/ bearbeta och tolka musiken till ett **musikaliskt/delvis personligt musikaliskt/personligt musikaliskt** uttryck. Denna del av kunskapskrav 5 kommer nedan att behandlas under parafrasen ”bearbeta och tolka”, vidare kommer även bestämningen ”personligt musikaliskt uttryck” att behandlas.

## **Sjunger eller spelar på något instrument**

I de ovanstående fem kunskapskraven syftar de övervägande delarna av formuleringarna tydligt till musicerande och sång. Detta märks i formuleringarna i kunskapskrav 1: ”delta i gemensam sång”, i kunskapskrav 2 ”spela en melodi” i kunskapskrav 3 ”ackompanjera på ett ackordinstrument”, i kunskapskrav 4 ”anpassar sin stämma”, i kunskapskrav 5 ”sjunger eller spelar på något instrument”.

Dessa kunskapskrav är utslag för techne (se sidan 17) eftersom det har att göra med uppkomst och det producenten själv gör. Att ”delta i gemensam sång”, ”att spela en melodi”, att ackompanjera på ett ackordinstrument” ”att anpassa sin stämma” samt ”att sjunga och spela på ett instrument” innebär att man skapar något nytt. Formuleringarna ger ett tydligt fokus till producenten snarare än produkten.

Det manar till Schöns reflektion i handling då det avser att se problemställningen och dess lösningsmöjligheter i den enskilda situationen (se sidan 18). Rolf/Polanyis tysta kunskap är en stark komponent i de aktuella aktiviteterna, då förloppet i dessa är så raskt fortlöpande att man inte kan lära sig det i stunden (se sidan 17). För att överhuvudtaget kunna delta i aktiviteterna krävs att man korrekt i kontexten implementerar adekvata kunskaper för att optimera förutsättningarna för detta.

I Habermas termer kring kunskap och handlingstyper syftar de aktuella aktiviteterna till det tekniskt-strategiska-vetandet vilket förkroppsligas av ett målrationalt/strategiskt/instrumentellt handlande (se sidan 19). Denna typ av vetande kännetecknas av en objektiv grundinställning, effektivitet som giltighetsanspråk, samt att ha teknologier och strategier som överföringsmodell. Den objektiva grundinställningen består i detta sammanhang av hur eleven som neutral deltagare förhåller sig till det som sker i den objektiva världen bestående av sjungandet, spelandet, ackompanjerandet och så vidare, det vill säga de aspekter av aktiviteterna som alla deltagare har tillgång till. Effektiviteten består i själva utförandet av sjungandet och de andra aktiviteterna. Giltigheten för dessa är således inte kopplad till talhandlingar.

I Platons termer utgör att delta i sång kunskapstypen ”pistis” eller ”doxa” eftersom kunskapsobjektet beträffande ”att delta i sång” rör kunskap om sinnetingen, fenomenen som uppfattas genom sinnena (se sidan 9). I Humes termer utgörs kunskapsobjektet i detta fall av impressioner (se sidan 9). De aktuella kunskapsförmågorna är erfarenheten (se sidan 14) och förståndet (se sidan 15) då det är dessa som behandlar sinnesintrycken. Den typ av sanningar som eleven som deltar i gemensam sång måste ta ställning till är syntetiska (se sidan 16) och a posteriori (se sidan 16). Satser vars sanningsvärde en sjungande elev måste ta ställning till är för kunskapskrav 1 ”Jag sjunger och följer med säkerhet rytm och tonhöjd”, för kunskapskrav 2 ”Jag spelar melodin med god tajming” och motsvarande satser för de övriga kraven.

### **Varierande grad av tajming**

I Rolfs termer av tre typer av praktisk kunskap (se sidan 19) syftar dessa aktiviteter till know-how då det krävs en utomstående bedömare för att avgöra om eleven lever upp till kvalitetskriterierna. Vilka består i bestämningarna till kunskapskraven. Dessa kan parafraseras som ”följa rytm och tonhöjd med varierande grad av säkerhet” för kunskapskrav 1, ”spela med varierande grad av tajming” för kunskapskrav 2, ”byta ackord med varierande grad av flyt” för kunskapskrav 3, ”anpassa sin stämma med varierande grad av uppmärksamhet” för kunskapskrav 4 och slutligen ”sjunga eller spela med varierande grad av tajming” för kunskapskrav 5. Det förslår inte att eleven själv upplever utförandet av aktiviteten som varandes i paritet med kvalitetskriterierna vilket skulle motsvara Rolfs beskrivning av *skill*, inte heller behöver eleven genom sin aktivitet inom de aktuella områdena förändra kvalitetskriterierna vilket skulle motsvara densammes definition av *kompetens*.

### **I någon genre**

Under denna rubrik behandlas även bestämningarna ”passande karaktär” och ”fungerande teknik”.

För att eleven medvetet ska vara i stånd att kunna sjunga eller spela ”i någon genre”, ”med passande karaktär” och ”med fungerande teknik” samt argumentera för att den gör det behövs ett empiriskt-teoretiskt vetande (se sidan 19) som förkroppsligas av konstativa talhandlingar och som har en objektiverande grundinställning. Giltighetsanspråket är sanning och överföringsmodellen teorier. Det finns emellertid goda möjligheter för en elev att leva upp till bestämningarna ”i någon genre”, ”med passande karaktär” och ”med fungerande teknik” utan att bruka konstativa talhandlingar, detta under förutsättning att eleven och läraren har en spontant samstämmig tolkning och förståelse av begrepps innehållet i de aktuella bestämningarna. Om denna samstämmighet skulle utebli måste emellertid eleven ha möjlighet att ta sin tillflykt till talhandlingar för att argumentera för att den har levt upp till bestämningarna, men att detta har undgått läraren eftersom de båda parterna inte har en spontan samstämmighet beträffande tolkningen av dessa. Bruket av konstativa talhandlingar för att förkroppsliga ett empiriskt-teoretiskt vetande beträffande dessa bestämningar kan således inte förknippas med absolut nödvändighet, utan möjlig nödvändighet som i sin tur är avhängig av interpersonella betingelser

Kunskapsobjektet för ”genre”, ”karaktär” och ”teknik” är en idé i Humes mening av ordet (se sidan 9), det vill säga den är inte en impression kopplad direkt till sinnesförmimmelsen. Eftersom en genre inte är en direkt sinnesförmimmelse är den inte ett fenomen, åtminstone inte i den snäva bemärkelsen av fenomen som beskrivs i bakgrunden (se sidan 13). För att använda sig av begreppet ”genre” krävs att man känner till dess intention och extension (se sidan 11), det vill säga dess beskrivning och förekomster. De kunskapsförmågor som är aktiva är förståndet (se sidan 15) och omdömet (se sidan 15) eftersom dessa är aktiva diskursiva

kunskapsförmågor som behandlar begrepp och används för att koppla begrepp till enskilda företeelser, i detta fall att eleven kan koppla sitt framförande som utgör ett fenomen till en genre som utgör ett begrepp. Mer specifikt är detta ett fall av subsumerande omdömesförmåga. I Platons terminologi är episteme den aktuella kunskapsförmågan (se sidan 9). Det är här på sin plats att påpeka denna traditionellt uppfattade diskursiva process endast behöver utnyttjas av eleven under förutsättning att denna behöver göra sin uppfattning explicit i händelse av att läraren inte delar elevens spontana uppfattning av begreppen.

Beträffande begreppet *genre* och specifika musikaliska genrer kan man finna analytiska sanningar (se sidan 16) vars negation innebär en motsägelse till exempel ”All marschmusik har en taktart”/”Ingen marschmusik har en taktart” och ”Alla operor innehåller sång”/”Ingen opera innehåller sång” Man kan således sägas ha möjlighet till en viss grad av a priori kunskap (se sidan 16) om genrer.

## **Bearbeta och tolka**

Vid bearbetning och tolkning är kunskapsobjektet inte uteslutande den direkta sinnesförnimmelsen av musiken, under det att objektet även har drag av fenomenologernas väsensskådande (se sidan 12). Detta i det hänseendet att vid tolkning och bearbetning söker man utröna de egenskaper hos det aktuella musikaliska objektet som tillhör dess allmänna väsen, det vill säga de egenskaper som det inte kan mista utan att därmed förlora sin identitet. Vid väsensskådandet vänder man uppmärksamhet från det individuella tinget till det allmänna dragen hos det, överfört till detta sammanhang gäller att man vid tolkning och bearbetning av musik vänder uppmärksamheten från de tillfälliga egenskaperna hos olika framföranden av ett enskilt musikaliskt objekt och istället riktar den mot de mer beständiga egenskaperna. En kunskapsförmåga som ligger nära till hands att inbegripa i sammanhang med ”bearbeta och tolka” är intuitionen (se sidan 14) eftersom denna är bunden till insikter om tingens väsen eller idé och står i motsats förhållande till den förståndsbounda diskursiva kunskapsförmågan. Även kunskapsförmågan åskådning (se sidan 14) bör inbegripas i samband med ”bearbeta och tolka”, i synnerhet Kants empiriska åskådning eftersom denna variant av åskådning har en koppling till sinnesförnimmelserna, vilket i detta fall är det musikaliska objektet. I Habermas termer av vetande (se sidan 19) är detta ett utslag för den estetiskt-praktiska typen som har sannfärdighet som giltighetsanspråk och en subjektiv omvärldorientering. Detta då bearbetningen och tolkningen utövas i subjektets inre föreställningsvärld.

## **Ett personligt musikaliskt uttryck**

Bestämningen ”ett personligt musikaliskt uttryck” ställer tydliga krav på elevens estetiskt-praktiska vetande (se sidan 19) och därmed dess förmåga till estetisk-kritik. Detta då den estetiska kritiken är nödvändig för att ta fram elevens sanna personliga intentioner för att försäkra att konstverkets autencitet och eliminera osannfärdiga intentioner i form självförvillelser eller medvetna förvillelser. Eleven måste således underkasta sitt spelande eller sjungande en process av bearbetning och tolkning för att rena den från icke-autentiska opersonliga uttryck.

Trots att bestämningen och ”personligt musikaliskt uttryck” sorterar under estetiskt-praktiskt vetande som förkroppsligas av expressivt handlande som i sin tur har konstverk som sin huvudsakliga överföringsmodell förefaller det sannolikt att eleven för att försäkra sitt konstverks passande karaktär eller personliga uttryck, det vill säga dess autencitet, kan behöva ta tillflykt till explicita språkliga uttryck. I syfte att approximera ett plausibelt begrepp att tillskriva som kunskapsobjekt för ”personligt” förefaller det inte olämpligt att ta sin tillflykt till Jaspers ”det existerande jaget” (se sidan 12) då detta har som sin domän att bryta med

föremålsgörandet av *varat-i-sig-själ* genom att reflektera över sin egen existens och möjligheterna att existera på olika sätt. I Sartres terminologi skulle objektet vara *varat-för-sig* (*l'être pour soi*) (se sidan 12) efter som detta kännetecknas av att individen förhåller sig till sig själv som given och verkar för att bryta med och förändra sin tillvaro.

## Summering av tolkning: kunskapskrav 5

I årskurs 6 är detta kunskapskrav att betrakta som homogent beträffande sin kärna, men som heterogent beträffande sina bestämmningar. I årskurs 9 är det att betrakta som heterogent beträffande både sin kärna och sina bestämmningar. För att leva upp till kunskapskraven för betyget E i årskurs 6 behöver eleven endast uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är fenomen snarare än idéer och väsen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om det tekniskt- strategiskt vetande som här resulterar i ett effektivt deltagande i sjungande eller spelande. Eleven behöver beträffande betyget E inte begagna sig av talakter utan endast vara effektiv i sjungandet eller spelandet. Bestämningen ”passande karaktär”, som är aktuell för betyg C/A, uppställer möjligheten till ett krav på att eleven uppvisar ytterligare en sorts vetande, nämligen det empiriskt teoretiska. Kunskapsobjektet är då idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Eleven kan beträffande detta kunskapskrav behöva begagna sig av talakter för att leva upp till kunskapskraven för betyg A/C.

I årskurs 9 är kärnan heterogen beträffande sin kunskapsorientering eftersom den är sammanfogad med ytterligare en formulering: ”bearbeta och tolka”. Detta ställer krav på att eleven uppvisar ytterligare en sorts vetande, nämligen det estetiskt-praktiska. Kunskapsobjektet är då idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Eleven kan beträffande detta kunskapskrav behöva begagna sig av talakter för att leva upp till kunskapskravet för betyg A/C/E. Även bestämmningarna för kunskapskrav 6 för årskurs 9 ”med varierande grad av tajming”, ”i någon genre”, ”passande karaktär” ”fungerande teknik” och ”personligt musikaliskt uttryck” är att betrakta som heterogena eftersom de ställer krav på olika typer av vetande och har olika kunskapsobjekt. Beträffande bestämmningarna ”i någon genre”, ”passande karaktär” ”fungerande teknik” är kunskapsobjektet idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Dessa bestämmningar ställer krav på att eleven uppvisar ytterligare en sorts vetande, nämligen det empiriskt teoretiska. Bestämningen ”personligt musikaliskt uttryck” har samma typ kunskapsobjekt som de nyss nämnda, men ställer krav på att eleven uppvisar ett estetiskt-praktiskt vetande som är förknippat med den subjektiva omvärldsorienteringen. För att nå betyget A/C i årskurs 9 är samtliga bestämmningar aktuella, för betyget E är bestämmningen ”personligt musikaliskt uttryck” undantagen och därmed det estetisk-praktiska kunnandet. Eleven kan behöva begagna sig av talakter för betygen E/C/A i enlighet med resonemangen i avsnitten ovan.

## Kunskapskrav 6

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som framgent kommer att benämnas kunskapskrav 6.

Kunskapskrav årskurs 6 E/C/A:” Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, **bidra till att skapa/skapa/skapa** musik genom att med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg utgå från några enkla musikaliska mönster och former och pröva hur dessa kan **bidra till** en /sättas samman till en i **vissa delar/**

sättas samman en i **stora delar** fungerande komposition” (Skolverket, 2011a, ss. 103-104,107).

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A: Eleven kan utifrån egna musikaliska idéer, **bidra till att skapa/skapa/skapa** musik genom att med hjälp av röst, instrument, eller digitala verktyg **pröva/pröva** och **ompröva/ pröva** och **ompröva** hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en **i huvudsak fungerande form/efter någon bearbetning har en fungerande form och karaktäristisk stil**/har en **fungerande form och karaktäristisk stil** (ss. 105-106, 109).

Kunskapskrav 6 i årskurs 6 och i årskurs 9 har en gemensam kärna som kan parafraseras som ”skapa musik utifrån egna musikaliska idéer med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg”. Kunskapskravets fortsättning kräver skilda parafrafer för de båda årskurserna. Fortsättningen för årskurs 6 kan parafraseras som ”pröva att utgå från några musikaliska mönster som kan sättas ihop till en fungerande komposition”. Fortsättningen för årskurs 9 kan parafraseras som ”pröva olika kombinationer av musikaliska byggstenar för att forma kompositioner med fungerande form”. Denna formulering har för betygen E/C/A i årkurs 6 bestämningarna **bidra till** en /sättas samman till en i **vissa delar/** sättas samman en i **stora delar** fungerande komposition, för betygen E/C/A i årkurs 9 har den bestämningarna ”**pröva/pröva** och **ompröva/ pröva** och **ompröva**” samt ”en **i huvudsak fungerande form/efter någon bearbetning har en fungerande form och karaktäristisk stil**/har en **fungerande form och karaktäristisk stil**” ”skapa musik utifrån egna musikaliska idéer”. Kortare parafrafer av kunskapskrav 6 som kommer att användas i analysen nedan är ”skapa musik utifrån egna musikaliska idéer”, ”utgå från några musikaliska mönster” och ”pröva olika kombinationer av musikaliska byggstenar”. Även parafrafer av bestämningarna i form av ”pröva och ompröva”, ”fungerande form” ”karaktäristisk stil” kommer att behandlas nedan under motsvarande rubriker.

### **Skapa musik utifrån egna musikaliska idéer**

Beträffande skapandet i rubriken ”skapa musik utifrån egna musikaliska idéer” så kan det kopplas till kunskapsförmågan intuition (se sidan 14) i Lockes mening, i det att man uppfattar överensstämmelsen mellan två idéer utan hjälp av andra idéer då man skapar. Egna musikaliska idéer kan i efterföljande av Hume och övriga empirister, förmedlat via Wogau och Wedberg, betraktas som kunskapsobjekt i form av fantasi och minnesföreställningar emanerade från reflektion av impressionerna som i sin tur har sin upprinnelse i erfarenheten. De egna musikaliska idéerna är således inte fenomen (se sidan 13) då de inte är direkt kopplade till sinnesförnimmelserna. I Habermas termer kring vetandet (se sidan 19) sorterar ”skapa musik utifrån egna musikaliska idéer” under estetiskt-praktiskt vetande beroende på befintligheten av pronomenet ”egna” i formuleringen. Bestämningen ”egna” kan ges samma beskrivning som bestämningen ”personligt” ovan.

### **Utgå från några musikaliska mönster**

Under denna rubrik analyseras de båda parafraserna ”utgå från några musikaliska mönster”, och ”pröva olika kombinationer av musikaliska byggstenar” I det att man utgår från musikaliska mönster och prövar musikaliska byggstenar använder man sig i Kants terminologi av den subsumerande kunskapsförmågan (se under rubriken ”Omdöme” på sidan 15) genom vilken man underordnar ett fenomen till ett givet begrepp. I detta fall består begreppet av det enskilda musikaliska mönstret eller byggstenarna och fenomenet består av kompositionen.

I Habermas vokabulär (se sidan 19) sorterar att ha kunskap om begrepp under empiriskt-teoretiskt-vetande som har sanning som sitt giltighetsanspråk och är helt beroende av talhandlingar, i händelse av att en spontan samstämmighet beträffande begreppet är frånvarande. I det konkreta fallet beträffande en elev i klassrummet så måste eleven kunna utföra talhandlingen ”Jag har utgått från den musikaliska formen kanon” för att belägga att denna har utgått från det aktuella mönstret. Om eleven inte utför talhandlingen kan det inte beläggas att eleven utgått från det mönstret och förekomsten av ett sådant kan vara en tillfällighet. Beträffande de individuella begrepp som sorterar under musikaliska mönster och byggstenar finns analytiska sanningar i stil med satsen ”All kanon är polyfon” vars negation ”Ingen kanon är polyfon” innebär en självmotsägelse.

## **Pröva och ompröva**

Pröva och ompröva tolkas här som att syfta till den fysiska framställningen av det utifrån egna idéer skapade musikaliska objektet som förvisso kan ha en form men som i klassrumssituationen skall bekläs med en under omständigheterna ”fungerande form”. Kunskapsobjektet ”fungerande form” sorterar således under beteckningen fenomen (se sidan 13). Målet för aktiviteten ”pröva och ompröva” är att under vissa temporala omständigheter, utifrån det musikaliska objektet, vilket som väsen (se sidan 12) är behäftat med vissa nödvändiga egenskaper, få till stånd ett fenomen som uppvisar tillräckligt mycket av de nödvändiga väsentliga egenskaperna för att behålla sin väsentliga identitet. I Habermas termer (se sidan 19) sorterar aktiviteten ”pröva och ompröva” under tekniskt-strategiskt vetande förkroppsligat av målrationellt/strategiskt/instrumentellt med effektivitet som giltighetsanspråk.

## **Karaktäristisk stil**

Bestämningen ”karaktäristisk stil” kan antingen förknippas med ett estetisk-praktisk eller ett empirisk-teoretiskt vetande (se sidan 19) beroende på vilken grundinställning man förknippar med ”karaktäristisk”. I fall man kopplar bestämningen till den objektiverande inställningen, i vilken en neutral betraktare förhåller sig till något som sker i den objektiva världen, är typen av vetandet empiriskt teoretiskt och har sanning som sitt giltighetsanspråk. Å andra sidan om man kopplar bestämningen till en expressiv grundinställning, i vilken ett subjekt framställer något om sig självt som endast den har en privilegierad kunskap om, är typen av vetande estetisk-praktisk. I båda fallen är de olika vetande typerna förknippade med olika giltighetsanspråk.

## **Summering av tolkning: kunskapskrav 6**

Detta kunskapskrav är heterogent både i årskurs 6 och i årskurs 9 beträffande sin kärna. Detta då formuleringarna ”skapa musik utifrån egna musikaliska idéer” respektive ”pröva att utgå från några musikaliska mönster som kan sättas ihop till en fungerande komposition” för årskurs 6 och ”pröva olika kombinationer av musikaliska byggstenar för att forma kompositioner med fungerande form” för årskurs 9 ställer krav på olika typer av vetande med olika typer av kunskapsobjekt. Beträffande den förstnämnda formuleringen är kunskapsobjektet idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt och beträffande de senare nämnda formuleringarna är kunskapsobjektet fenomen snarare än idéer och väsen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Den typ av vetande som är aktuellt är i det första fallet är det estetiskt-praktiska, i det andra fallet är det både det empiriskt-teoretiska vetandet och det tekniskt-strategiska vetandet. För att leva upp till kärnan av kunskapskraven i årskurs 6 och 9 kan eleven behöva begagna sig av talakter.

Bestämningarna till kunskapskraven för betygen E/C/A i årskurs 6 är homogena i det att de inte kräver några andra typer av vetande förutom de som gäller kärnan. Bestämningarna för kunskapskraven för betygen E/A/C i årskurs 9 kan betraktas som heterogena under förutsättning att bestämningen ”karaktäristisk stil” tolkas som att kräva ett estetiskt-praktiskt vetande. Denna ambivalens är utifrån perspektivet av komplexiteten hos kärnan i detta kunskapskrav av mindre betydelse. Detta då denna redan kan analyseras som att kräva tre typer av vetande och avse både de idémässiga och fenomenala typerna av kunskapsobjekt.

### ***Kunskapskrav 7***

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven som framgent kommer att benämnas kunskapskrav 7. Detta innehåll återfinns endast i kunskapskraven för årskurs 9.

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A: ”Dessutom kan eleven kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken i **någon mån/relativt väl/väl** samspelar” (Skolverket, 2011a, ss. 106-106, 109-110).

Detta kunskapskrav har en kärna som kan parafraseras som ”kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken samspelar”. Denna formulering har för betygen A/C/E i årskurs 9 bestämningarna ”i **någon mån/relativt väl/väl**”.

Denna formulering i kunskapskraven får samma analys som kunskapskrav 1-5.

### **Summering av tolkning: kunskapskrav 7**

Detta kunskapskrav är att betrakta som homogent beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 9 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmingar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämmingar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är fenomen snarare än idéer och väsen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om det tekniskt- strategiskt vetande som här resulterar i ett effektivt kombinerande av musik med andra uttrycksformer. Eleven behöver beträffande detta kunskapskrav inte begagna sig av talakter utan endast vara effektiv i anpassandet av sin stämma för att i motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A.

### ***Kunskapskrav 8***

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som framgent kommer att benämnas kunskapskrav 8. Detta kunskapskrav har en stark koppling till kunskapskrav 1-4 och kan svårligen stå på egenhand.

Kunskapskrav årskurs 6 E/C/A: ”Eleven kan föra **enkla/utvecklade/väluvecklade** resonemang om eget och andras musicerande” (Skolverket, 2011a, ss. 103-104, 107).

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A: ”Eleven kan även ge **enkla/utvecklade/väluvecklade** omdömen om eget och andras musicerande och **bidra** med förslag /ge förslag som **efter någon bearbetning/ge** förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas” (ss. 105-106, 110).

Kunskapskrav 8 har i årskurs 6 och i årskurs 9 två led som motsvarar varandra på så sätt att de kan betraktas som att utgöra en ytstrukturell implementering av underliggande kärna. Det i årskurs 6 kan parafraseras som ”föra resonemang om eget och andras musicerande” och det i årskurs 9 som ”ge omdömen om eget och andras musicerande”. Denna formulering har för

betygen E/C/A i årkurs 6 och i årskurs 9 bestämningarna ”**enkla/utvecklade/välutvecklade**” Samma kunskapskrav har i årkurs 9 även ett led fogat till kärnan vilket kan parafraseras som ”ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas”. Denna formulering har för betyget E bestämningen ”bidra med förslag” och för betyget C bestämningen ”efter någon bearbetning”

Nedan kommer parafraserna ”föra resonemang om eget och andras musicerande”/ ”ge omdömen om eget och andras musicerande”, ”ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas” att analyseras.

### **Föra resonemang om eget och andras musicerande**

Under denna rubrik behandlas parafraserna ”föra resonemang om eget och andras musicerande” samt ”ge omdömen om eget och andras musicerande”. Kunskapsobjektet ”eget och andras” är att betrakta som en *idé* (se sidan 9) i Humes mening av en minnesföreställning. Det har även starka drag av *väsen* (se sidan 12) vilket skulle utgöra den del av den fenomenella upplevelsen av tinget, i detta fall ”eget och andras musicerande” som det med nödvändighet är förknippat med. När här är fallet att man skall ”föra resonemang” och ”ge omdömen” om något som härrör från sinnesförmågor, gå från fenomen till begrepp, är den aktuella kunskapsförmågan det som Kant benämner reflekterande omdömesförmåga (se sidan 15). Beroende på om resonemangen och omdömena om musicerandet inriktar sig på det egna musicerandet eller andras musicerande bereds möjligheter för olika slags vetande i Habermas terminologi (se sidan 19), beroende på vilken grundinställning man tar. Beträffande det egna musicerandet har man möjlighet att anta antingen en objektiverande inställning och förhålla sig neutralt till musicerandet som något som har skett i den objektiva världen, eller så kan man anta en expressiv inställning och förhålla sig till aktivitet så som ett subjekt som yppar något ur sin inre värld som endast detta subjekt har privilegierad tillgång till. I det första fallet rör det sig ett empiriskt-teoretiskt vetande som sanning som giltighetsanspråk, i det andra fallet rör det sig om ett estetiskt-praktiskt vetande som har sannfärdighet som sitt giltighetsanspråk. I båda fallen finns påtagliga möjligheter till att en nödvändighet att ta sin tillflykt till talakter uppstår. I fallet av att föra resonemang och ge omdömen om andras musicerande har man endast direkt tillgång till den objektiva världen och man kan således primärt ge uttryck för empiriskt-teoretiskt vetande och fälla syntetiska a posteriori (se sidan 16) omdömen i stil med ”Du spelade en vals” som antingen kan vara falska eller sanna. Trots denna begränsning kan man emellertid inrikta sig på att underkasta andras musicerande estetisk kritik, varvid man granskar det agerande subjektets intentioner utifrån giltighetsanspråket sannfärdighet, för att sedan ge omdömen beträffande konstverkets autenticitet. Omdömen som förvisso inte kan tillskrivas något sanningsvärde, men som icke desto mindre kan ge subjektet en återkoppling som kan hjälpa det att bli kvitt eventuella villfarelser beträffande dess intentioner med musicerandet. Oavsett vilken väg man väljer är man utelämnad till att använda sig av talakter för att förkroppsliga sitt vetande.

### **Ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas**

Under denna rubrik kommer parafrasen ”ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas”. Den typ av kunnande vars förkroppsligande kan leda till att en viss temporalt förankrad process kan överskrida sina inneboende kvalitetsbetingelser närmar sig det som Rolf benämner *kompetens* (se sidan 19). Detta då det här antyds att eleven skall ge en återkoppling till den utomstående bedömare, det vill säga läraren, beträffande kvalitetskriterierna som arbetet bedöms efter. Antydningen finns i formuleringen ”ge förslag”. Tanken med detta resonemang är att eleven genom sina förslag får läraren att förändra sin syn på det aktuella musikaliska arbetets typbestämning och att läraren därmed bedömer det utifrån



ett annat perspektiv. Det är på sin plats att poängtera att denna tolkning beträffande kompetens är tämligen parentetisk och inte heller av betydelse för uppsatsen forskningsfrågor.

Om man med ”det musikaliska arbetet” avser en gemensam process, kan givandet av förslag som leder till att arbetet utvecklas också ses som ett utslag av fronetiskt kunnande (se sidan 19). I Habermas terminologi (se sidan 19) utgör denna formulering en yttring av det tekniskt-strategiskt vetandet som har effektivitet som giltighetsanspråk. Vidare finns samma typ kunskap på tyst kunskap och reflektion i handling som beskrevs ovan beträffande de fem första kunskapskraven. Detta eftersom förslagsgivandets framgångar eller motgångar är temporalt förankrade i det aktuella musikaliska arbetet och inte givna a priori.

### **Summering av tolkning: kunskapskrav 8**

Under den tolkningen att man intar en objektiverande inställning till det egna musicerandet är detta kunskapskrav att betrakta som homogent beträffande sin kunskapsorientering i årkurs 6 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmningar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämmningar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om ett empiriskt-teoretiskt vetande som här ska manifesteras genom att man att man begagnar sig av talakter, vilket leder till att man motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A.

Detta kunskapskrav är att betrakta som heterogent beträffande sin kunskapsorientering i årkurs 9 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmningar. Detta då formuleringarna ”ge omdömen om eget och andras musicerande” respektive ”ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas” ställer krav på olika typer av vetande med olika typer av kunskapsobjekt. Beträffande den förstnämnda formuleringen är kunskapsobjektet idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt och beträffande de senare nämnda formuleringarna är kunskapsobjektet fenomen snarare än idéer och väsen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Den typ av vetande som är aktuellt är i det första fallet är det empiriskt-teoretiska, i det andra fallet är det både det tekniskt-strategiska vetandet. För att leva upp till kunskapskrav 8 i årskurs 9 behöver eleven begagna sig av talakter utifrån den begreppsapparat som används i denna uppsats.

### **Kunskapskrav 9**

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som framgent kommer att benämnas kunskapskrav 9.

Kunskapskrav årskurs 6 E/C/A: ”Eleven kan även uttrycka sig på ett **enkelt/utvecklat/välu**vecklat sätt om egna musikupplevelser samt beskriva och ge exempel på hur musik kan påverka människor” (Skolverket, 2011a, ss. 103-104, 107).

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A: ”Eleven kan föra **enkla** och **till viss del /utvecklade** och **relativt väl /välu**vecklade och **väl** underbyggda resonemang om musikens olika funktioner och vilken betydelse den har och historiskt har haft för individer och samhällen” (ss. 105-106, 110).

Kunskapskrav 9 har i årskurs 6 och i årskurs 9 två led som motsvarar varandra på så sätt att de kan betraktas som att utgöra en ytstrukturell implementering av underliggande kärna. Det i

årskurs 6 lyder ”beskriva och ge exempel på hur musik kan påverka människor”. Det i årskurs 9 kan parafraseras som ”föra resonemang om musikens funktioner och betydelse för individer och samhällen”. Dessa led av formuleringen har för betygen E/C/A i årskurs 6 bestämningen ”**enkelt/utvecklade/välutvecklade** sätt”, för betygen E/C/A i årskurs 9 har det bestämningen ”**enkla och till viss del /utvecklade och relativt väl /välutvecklade och väl** underbyggda” Samma kunskapskrav har i årskurs 6 även ett led som kan parafraseras som ”uttrycka sig om egna musikupplevelser”

Nedan kommer parafraserna ”beskriva och ge exempel på hur musik kan påverka människor”, ”föra resonemang om musikens funktioner och betydelse för individer och samhällen” och ”uttrycka sig om egna musikupplevelser” att analyseras.

### **Beskriva och ge exempel på hur musik kan påverka människor**

Under denna rubrik kommer parafraserna ”beskriva och ge exempel på hur musik kan påverka människor” samt ”föra resonemang om musikens funktioner och betydelse för individer och samhällen” att behandlas. Kunskapsobjekten ”hur musik kan påverka människor” och ”musikens funktioner och betydelse för individer och samhällen” kan med fog betraktas som att ha en kraftig bias mot den objektiva omvärld som alla har tillgång till och om vilken man kan yttra satser som uttrycker syntetiska sanningar beträffande temporalt förankrade fenomen. De sanningar som dessa satser typiskt ska beskriva skulle typiskt bestå i vilken genre av musik som spelades vid ett visst tillfälle med ett visst resultat utifrån ett visst motiv. Oavsett om fenomenen som dessa satser beskriver är självupplevda genom direkta sinnesförnimmelser eller förmedlade genom en trovärdig källa är det centrala inte den temporalt förankrade händelsen i sig, utan det centrala är huruvida fenomenen kan klassificeras som extensioner av begreppsintensionen hos begreppen ”påverkan” ”funktion” och ”betydelse”. Kunskapsobjektet här är således inte sinnesförnimmelser utan idéer (se sidan 9). De kunskapsförmågor som är aktiva är förståndet (se sidan 15) och omdömet (se sidan 15), i synnerhet den förmåga som av Kant benämns den subsumerande omdömesförmågan. Detta då kunskapskravets formulering kraftigt antyder att man skall utgå från ett begrepp (se sidan 11 ) och tilldela det diverse fenomen (se sidan 14). I Habermas terminologi (se sidan 19) utgör detta ett utslag för empiriskt-teoretiskt vetande som med nödvändighet är bundet till talhandlingar och som har sanning som giltighetsanspråk.

### **Uttrycka sig om egna musikupplevelser**

Kunskapsobjektet ”egna musikupplevelser i” har sitt livsrum i den subjektiva världen (se sidan 19) som inte är tillgänglig för utomstående betraktare. Det som individen här skall uttrycka sig om är minnesföreställningar i stil med beskrivningen av Humes uppfattning om idéer (se sidan 9). Eftersom kunskapsobjektet för ”egna musikupplevelser” endast är tillgänglig för subjektet kan det kunskaps eller vetande som här är aktuellt, i Habermas terminologi, endast ha sannfärdighet som giltighetsanspråk. Eleven kan i detta fall kritiseras utifrån hur ärlig den är med att uttrycka sina upplevelser och den kan genom terapeutisk dialog ledas bort från eventuella villfarelser beträffande sina egna upplevelser. Det aktuella vetandet är således det estetiskt-praktiska. Intuitionen (se sidan 14) är den kunskapsförmåga som eventuellt skulle vara unik för att tillgängliggöra en individs egna upplevelser. Detta då denna har sin aktivitetssfär beträffande det som är bortom sinnesförnimmelserna.

### **Summering av tolkning: kunskapskrav 9**

Detta kunskapskrav att betrakta som heterogent beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 6 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmningar. Detta då formuleringarna ”beskriva och ge exempel på hur musik kan påverka människor” respektive ”uttrycka sig om egna musikupplevelser” ställer krav på olika typer av vetande. Den första formuleringen kräver ett

empiriskt-teoretiskt vetande och den andra formuleringen ett estetiskt praktiskt-vetande. Skillnaden dem emellan består i att kunskapsobjektens tillgänglighet, i det första fallet är det tillgängligt för en objektiv bedömare, i det andra fallet är det endast tillgängligt för subjektet. Kunskapsobjektet har i båda formuleringarna en pregnant orientering mot idéer och väsen och de kunskapsförmågor som hanterar dessa snarare än fenomen och motsvarande kunskapsförmågor. Det krävs att eleven begagnar sig av talakter för att tilldelas betyget E/C/A i årskurs 6.

Detta kunskapskrav att betrakta som beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 9 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmningar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämmningar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om det empiriskt-teoretiska. Eleven behöver beträffande detta kunskapskrav begagna sig av talakter för att motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A i årskurs 9.

### **Kunskapskrav 10**

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som framgent kommer att benämnas kunskapskrav 10.

Kunskapskrav årskurs 6 E/C/A: ”Dessutom kan eleven med **viss/relativt god/god** säkerhet urskilja och ge exempel på musikaliska karaktärsdrag från olika genrer och kulturer” (Skolverket, 2011a, ss. 103-104, 108)  
Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A: ”Dessutom kan eleven **i viss/relativt hög/ hög** utsträckning urskilja och jämföra musikaliska karaktärsdrag från olika genrer, epoker och kulturer” (ss. 105-106, 110).

Kunskapskrav 10 har i årskurs 6 och 9 en gemensam kärna som kan parafraseras som ”urskilja musikaliska karaktärsdrag från olika genrer och kulturer”. Skillnaden mellan årskurs 6 och 9 består i att 6 har ledet ”ge exempel” under det att 9 har ”jämföra” samordnat med ledet ”urskilja”, ”med **viss/relativt god/god** säkerhet” och i årskurs 9 bestämmningen ”**i viss/relativt hög/ hög** utsträckning”. Detta kunskapskrav har för betygen E/C/A i årskurs 6 bestämmningen **hög/ hög** utsträckning”

Nedan kommer parafrasen ”urskilja musikaliska karaktärsdrag från olika genrer och kulturer” att behandlas.

### **Urskilja musikaliska karaktärsdrag från olika genrer och kulturer**

Att urskilja specifika egenskaper från ett specifikt musikaliskt objekt förmedlat via sinnesförmågor vid ett specifikt tillfälle och sedan vidare koppla de urskilda egenskaperna till begrepp (se sidan 11), i detta fall genrer och kulturer, kan kopplas till den kunskapsförmåga som Kant kallar den reflekterande omdömesförmågan (se sidan 15), eftersom denna enligt honom är aktiv då det gäller att koppla ett givet fenomen (se sidan 13) till något begrepp. Kunskapsobjektet karaktärsdrag har starka drag av väsen (se sidan 12), emedan det för att urskilja ett ”karaktärsdrag” krävs att man gör bruk av den kunskapsförmåga som Husserl kallar väsensskådande, i det att man genom en inre betraktelse av det som Hume skulle kalla impressioner (se sidan 9) skiljer dessa från de drag som är tillfällighet och fastställer de drag hos impressionerna som är förknippade med nödvändighet, dvs ”karaktärsdragen”. Att ”ge exempel” fordrar att man vänder på processen och använder sig av den subsumerande omdömesförmågan (se sidan 15) under det att man går från begrepp

till fenomen. För att ”jämföra” är individen i omfattande utsträckning utelämnad till att arbeta med satser som sanningsmässigt är analytiska (se sidan 16) såsom ”All körmusik innehåller sång”, ”All slagverksmusik innehåller slagverk”, ”Ingen körmusik innehåller inte sång” ”Ingen slagverksmusik innehåller inte slagverk”.

### **Summering av tolkning: kunskapskrav 10**

Detta kunskapskrav är att betrakta som homogent beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 6 och i årskurs 9 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmingar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämmingar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om ett empiriskt-teoretiskt vetande som här resulterar i att man använder sig av talakter med sanning som giltighetsanspråk. Eleven behöver beträffande detta kunskapskrav begagna sig av talakter för att i motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A.

### **Kunskapskrav 11**

Här följer en kondensering av det innehåll i kunskapskraven för årskurs 6 och 9 som framgent kommer att benämnas kunskapskrav 11.

Kunskapskrav årskurs 6 E/C/A”samt med **viss/relativt god/god** säkerhet ge exempel på instrument från olika instrumentgrupper” (Skolverket, 2011a, ss. 103-104, 108).

Kunskapskrav årskurs 9 E/C/A”samt med **viss/relativt god/god** säkerhet urskilja och jämföra olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion i olika sammanhang” (ss. 105-106, 110).

Kunskapskrav 11 har i årskurs 6 och 9 led som tydligt motsvarar varandra på så sätt att de kan betraktas som att utgå från en gemensam betydelsekärna. Det aktuella ledet för årskurs sex kan parafaseras som ”ge exempel på instrument från olika instrumentgrupper”, och det för årskurs 9 kan parafaseras som ”urskilja och jämföra instrument olika instrument och instrumentgrupper”. Samma kunskapskrav har i formuleringen för årskurs 9 har ytterligare ett samordnat led som kan parafaseras ”beskriva instrumentens funktion i olika sammanhang”. Detta kunskapskrav har för betygen E/C/A i årskurs 6 och i årskurs 9 bestämmingen med **viss/relativt god/god** säkerhet.

Nedan kommer parafaserna ”ge exempel på instrument från olika instrumentgrupper”, ”urskilja och jämföra instrument olika instrument och instrumentgrupper” och ”beskriva instrumentens funktion i olika sammanhang” att analyseras.

### **Ge exempel på instrument från olika instrumentgrupper**

Exemplifierandet av instrument från olika instrumentgrupper innebär att eleven uteslutande arbetar med analytiska sanningar (se sidan 16) i stil med ”Alla fioler är stråkinstrument”. I denna aktivitet är kunskapsobjektet inte kopplat till sinnesförnimmelser vid specifika temporala omständigheter och det kan således inte klassas som fenomen (se sidan 13), utan snarare som en idé (se sidan 9) eller begrepp (se sidan 11).

”Urskilja och jämföra olika instrument och instrumentgrupper” analyseras här som att kräva samma kunskapsprocesser som att ”urskilja musikaliska karaktärsdrag från olika genrer och kulturer”

## **Beskriva instrumentens funktion i olika sammanhang**

För att leverera en prestation som motsvarar att beskriva ett instruments funktion krävs att man behärskar begreppet (se sidan 11) ”funktion” som är kunskapsobjektet för beskrivningen. I det att man kopplar en ”funktion”, som uteslutande är ett begreppsligt entitet, till ett ”sammanhang” som till sitt väsen har en stark koppling till den fenomenella världen, gör man bruk av den subsumerande omdömesförmågan (se sidan 15). I beskrivningen av specifika instruments funktion i specifika sammanhang behöver man använda sig av syntetiska satser (se sidan 16) i stil med ”I storbandsmusik har slagverket en takthållande funktion”.

I Habermas terminologi (se sidan 19) behöver man uppvisa ett empiriskt-teoretiskt vetande för att leva upp till att kunskapskrav 10 och 11. För att förkroppsliga denna typ av vetande behöver man ta sin tillflykt till konstativa talhandlingar som har sanning som sitt giltighetsanspråk.

## **Summering av tolkning: kunskapskrav 11**

Detta kunskapskrav är att betrakta som homogent beträffande sin kunskapsorientering i årskurs 6 och i årskurs 9 både vad det gäller dess kärna och dess bestämmingar. Detta eftersom eleven för att leva upp till kunskapskravet och dess bestämmingar endast behöver uppvisa en typ av kunnande. Kunskapsobjektet är idéer och väsen snarare än fenomen och kunskapsförmågorna som är aktuella är de som hanterar dessa typer av objekt. Angående de olika typerna av vetande rör det sig i detta fall om ett empiriskt-teoretiskt vetande som här resulterar i att man använder sig av talakter med sanning som giltighetsanspråk. Eleven behöver beträffande detta kunskapskrav begagna sig av talakter för att i motsvara kunskapskraven för betygen E/C/A.

## **Summering**

Under rubrikerna nedan summeras resultaten beträffande de olika kunskapskraven.

### **Homogenitet i både kärna och bestämmingar:**

Homogena kunskapskrav beträffande både kärna och bestämmingar i årskurs 6 är 1-3, 8, 10-11, vilket utgör 6 av 9. Av dessa är 1-3 orienterade mot fenomen och 8, 10-11 orienterade mot idéer eller väsen vad det gäller kunskapsobjektet. Detta innebär att två tredjedelar av betygskraven är homogena både i kärna och bestämmingar och av dessa är en tredjedel orienterade mot fenomen och en tredjedel orienterade mot idéer eller väsen.

I årskurs 9 är kunskapskrav 1, 2, 4, 7, 9-11 homogena beträffande både kärna och bestämmingar, vilket utgör 7 av 11. Av dessa är 1-2, 4 och 7 orienterade mot fenomen och 9-11 orienterade mot idéer eller väsen vad gäller kunskapsobjektet. Detta innebär att balansen mellan kunskapsobjektens orientering är tämligen likartad i årskurs 6 och årskurs 9, bortsett från en elftedels övervikt för de idé eller väsenorienterade i årskurs 9. Det är här på sin plats att nämna att kunskapskrav 4 och 7 som är fenomenorienterade endast finns formulerade för årskurs 9, vilket medför att om man bortser från dessa och jämför årskurs 6 och årskurs 9 så blir det en övervikt för de idé eller väsenorienterade.

### **Homogent i kärnan och heterogent i bestämmingarna:**

I årskurs 6 är kunskapskrav 5 homogent i kärnan men heterogent beträffande bestämmingarna, vilket utgör 1 av 9. Kunskapskrav 5 är vad det gäller kunskapsobjektet orienterat mot fenomen till sin kärna och mot idéer eller väsen till en av bestämmingarna. I fallet av

kunskapskrav 5 innebär detta att eleven för att nå betygen A eller C måste prestera ytterligare en vetandetyg och orientera sig mot ytterligare ett kunskapsobjekt.

I årskurs 9 är kunskapskrav 3 homogent i kärnan men heterogent beträffande bestämmningarna vilket utgör 1 av 11. Kunskapskrav 3 är vad det gäller kunskapsobjektet orienterat mot fenomen till sin kärna och mot idéer eller väsen till en av bestämmningarna. I fallet av kunskapskrav 3 innebär detta att eleven för att nå betyget A måste prestera ytterligare en vetandetyg och orientera sig mot ytterligare ett kunskapsobjekt.

Av det ovanstående framgår att det endast är ett av kunskapskraven i respektive årskurs som är homogent i kärnan och heterogent i bestämmningen i båda fallen är kärnan orienterad mot fenomen och bestämmningen mot idéer eller väsen.

### **Heterogenitet i kärnan**

I årskurs 6 är kunskapskrav 6 och 9 heterogent i kärnan: vilket utgör 2 av 9 och i årskurs 9 är kunskapskrav 5-6 och 8 heterogent i kärnan vilket utgör 3 av 11. Samtliga av dessa kunskapskrav utom kunskapskrav 9 i årskurs 6 är vad det gäller kunskapsobjektet orienterade mot både fenomen och idéer/väsen. Heterogeniteten i kunskapskrav 9 i årskurs 6 utgår från att skilda typer av omvärldsorientering. Från detta framgår att kunskapskrav 5 och 8 växlas upp från årskurs 6 till årskurs 9 till att bli mer komplexa, medan kunskapskrav 8 växlas ner till att bli mindre komplext.

### **Kunskapsobjektens orientering**

I årskurs 6: är kunskapskrav orienterade 1-3 mot fenomen, 8-11 idéer/väsen mot och 5-6 mot både fenomen och idéer/väsen, vilket innebär att kunskapsobjekten i 5 fall är orienterade mot fenomen och i sex fall mot 6 idéer/väsen. Balansen är således ojämn beträffande kunskapsobjektens orientering generellt, dvs om man bortser från ovan nämnda skillnader mellan kärna och bestämmningar, med en övervikt för en orientering mot idéer eller väsen.

I årskurs 9 är kunskapskrav 1-4, 7 orienterad mot fenomen, 9-11 mot idéer/väsen och 5-6, 8 mot fenomen och idéer/väsen, vilket innebär att kunskapsobjekten i 8 fall är orienterade mot fenomen och i 6 fall mot idéer/väsen. Balansen är således ojämn beträffande kunskapsobjektens orientering generellt, dvs om man bortser från nämnda skillnader mellan kärna och bestämmningar. Det är här på sin plats att nämna att kunskapskrav 4 och 7 som är orienterade mot fenomen endast finns formulerade för årskurs 9, vilket innebär att utslaget mellan de två orienteringarna av kunskapsobjektet blir jämnt om man bortser från dessa.

### **Talakter**

I årskurs 6 är talakter inte nödvändiga beträffande kunskapskrav 1-3 och nödvändiga beträffande kunskapskrav 5-6, 8-11. Detta innebär att de kunskapskrav där talakter är nödvändiga är tre fler än de där de inte är nödvändiga, det vill säga att beträffande två tredjedelar av kunskapskraven i årskurs 6 så är talakter nödvändiga.

I årskurs 9 är talakter inte nödvändiga beträffande kunskapskrav 1-4, 7, och nödvändiga beträffande kunskapskrav 5-6, 8-11. Detta innebär att de kunskapskrav där talakter är nödvändiga endast är ett fler än de där talakter inte är nödvändiga.

Om man bortser från de för årskurs 9 unika kunskapskraven 4 och 7 så är fördelningen mellan talaktskrävande och icke-talaktskrävande kunskapskrav jämn mellan årskurs 6 och årskurs 9. I

båda årskurserna är fördelningen 4 mot 3 till förmån för de talaktskrävande. Det är således tillägget av dessa kunskapskrav i årskurs nio som förändrar balansen.

## Vetandetyper

I årskurs 6 är den aktuella vetandetyper den tekniskt-strategiska beträffande kunskapskrav 1-3; den empiriskt-teoretiska beträffande kunskapskrav 8, 10-11, både den tekniskt-strategiska och empiriskt-teoretiskt beträffande kunskapskrav 5 och både den empiriskt-teoretiska och den estetiskt-praktiska beträffande 9. Angående kunskapskrav 6 är tre vetandetyper aktuella den tekniskt-strategiska, den empiriskt-teoretiska samt den estetiskt-praktiska. Från detta framgår att i årskurs 6 finns det tekniskt-strategiska vetandet representerat 5 gånger, det empiriskt-teoretiska 5 gånger och det estetisk-praktiska 2 gånger, vilket innebär att det tekniskt-strategiska vetandet och det empiriskt-teoretiska vetandet balanserar varandra jämt medan det estetiskt-praktiska vetandet är i minoritet. Det är här på sin plats att nämna att detta gäller i själva formuleringarna av kunskapskraven och denna balans inte skall förstås som en tidsmässig uppdelning av verksamheten i klassrummet.

I årskurs 9 är den aktuella vetandetyper den tekniskt-strategiska beträffande kunskapskrav 1-4, 7, den empiriskt-teoretiska beträffande kunskapskrav 9-11; både den tekniskt-strategiska och empiriskt-teoretiskt beträffande kunskapskrav 8. Angående kunskapskrav 5-6 är tre vetandetyper aktuella: den tekniskt-strategiska, den empiriskt-teoretiska samt den estetiskt-praktiska. Från detta framgår att i årskurs 9 finns det tekniskt-strategiska vetandet representerat 8 gånger, det empiriskt-teoretiskt 6 gånger och det estetisk-praktiska 2 gånger. Det är här på sin plats att anmärka att kunskapskrav 4 och 7 endast finns formulerade för årskurs 9, vilket innebär att om bortser från dessa så blir utslaget för tekniskt-strategiskt vetande jämnare mellan årskurs 6 och 9. Det således tillägget av dessa kunskapskrav i årskurs nio som förändrar balansen.

I både årskurs 6 och årskurs 9 är fördelningen tämligen lika mellan de olika typerna av vetande: tekniskt-strategisk vetande och empiriskt-teoretiskt vetande utgör fördelade på ungefär två lika stora poster merparten av vetandet som krävs för kunskapskraven medan det estetiskt-praktiska vetandet utgör en avsevärt mindre del. Beträffande kunskapskravens komplexitet med avseende på antalet vetandetyper inom enskilda kunskapskrav har årskurs 9 två stycken kunskapskrav (5-6) där tre typer av vetande finns representerat medan årskurs 6 har ett sådant (6).

## Punktlista över resultat

- I årskurs 6 är sex av de nio kunskapskraven homogena både i kärna och bestämmingar, i årskurs 9 är sju av de elva kunskapskraven det.
- I årskurs 6 och i årskurs 9 är ett av kunskapskraven homogent i kärnan men heterogent i bestämmingarna.
- I årskurs 6 är två stycken kunskapskrav heterogena i kärnan, i årskurs 9 är det tre stycken.
- I årskurs 6 är kunskapsobjekten i formuleringarna i fem fall orienterade mot fenomen och i sex fall mot väsen eller idéer, i årskurs 9 är de i åtta fall orienterade mot fenomen och i sex fall mot idéer eller väsen.
- I årskurs 6 kräver sex av de nio kunskapskraven talakter, i årskurs 9 kräver sex av de elva kunskapskraven talakter.
- I årskurs 6 finns det tekniskt-strategiska vetandet representerat fem gånger, i årskurs 9 åtta gånger.

- I årkurs 6 finns det empiriskt-teoretiska vetandet representerat fem gånger, i årskurs 9 sex gånger.
- I årkurs 6 finns det estetiskt-praktiska vetandet representerat två gånger, i årskurs 9 två gånger.
- I årskurs 6 finns ett kunskapskrav där tre typer av vetande finns representerat, i årskurs 9 två.



## Diskussion

### ***Homogenitet och heterogenitet***

Från resultaten framgår att merparten av kunskapskraven i både årskurs 6 och årskurs 9 är homogena beträffande sin kunskapsprofil och endast två respektive tre är heterogena. Att ett kunskapskrav är homogent innebär att de är hanterliga både för lärare och elev, på så sätt att det är möjligt för eleven att förstå vilket kunskapskrav eller delar av kunskapskrav en viss aktivitet avser och att det är möjligt för läraren att utforma undervisning och examination på ett för alla inblandade parter transparent sätt. Om fallet är det motsatta, som det är i fråga om två kunskapskrav i årskurs 6 och tre i årskurs 9, är följden att alla inblandade parter får svårare att orientera sig beträffande vilka aktiviteter som syftar till vilka krav och man förlorar möjligheten till en transparent examinationsprocess. Kunskapskrav 5 och 6 är två krav som uppvisar heterogenitet enligt de tolkningsramar som är uppställda för denna uppsats, dessa betraktas även i bedömningsstödet (Skolverket, 2012) som problematiska vad det gäller bedömning. Detta är att ta fasta på emedan bedömningsstödet inte delar samma explicita tolkningsram som denna uppsats. Problematiken härleds från förekomsten av begreppen *stil*, *genre* och *passande karaktär* som förekommer i dessa kunskapskrav och om vilka texten i fråga säger att de är ”begrepp som kan uppfattas som diffusa och svår använda som bedömningsgrund (Skolverket, 2012, s. 10). Enligt den tolkningsram som denna uppsats använt är det just dessa begrepp som bidragit till att tilldela dessa kunskapskrav en tolkning som att vara heterogena beträffande sin kunskapsprofil. Vidare centrerar bedömningsstödet sin uppmärksamhet kring bedömningsmöjligheterna av kunskapskrav 6 som handlar om komposition. Beträffande detta kunskapskrav anförs en mängd forskningsresultat i syfte att underlätta bedömningen. Även detta är att ta fasta på i relation till resultatet från denna uppsats där kunskapskrav 6 tolkats som att vara heterogent både i årskurs 6 och 9. Parallellen mellan bedömningsstödet och resultat från denna uppsats antyder att tolkningen av kunskapskrav som heterogena eller homogena har en användning för att analysera eller diagnosticera det som kan vara problematiskt beträffande formuleringar av enskilda kunskapskrav. Problematiken som användningen av begreppet heterogenitet belyser är att dessa kunskapskrav ställer krav på flera typer av vetande, det är däremot inte behjälpligt i fråga om svårigheter beträffande bedömning av innehållet i de enskilda yttringarna av vetande eller kunskap.

### ***Kunskapsobjekt***

Enligt de framställda resultaten framgår det att kunskapsobjektet i drygt hälften av formuleringarna är inriktade mot fenomen medan en något mindre del är inriktade mot idéer eller väsen. Att en hög andel av kunskapsobjekten i kunskapskraven för musik är inriktad mot fenomen torde förefalla som intuitivt plausibelt även för en lekman eller lekvinnna, men att nästan hälften är inriktade mot idéer eller väsen torde förefalla mindre plausibelt för samma typ av individ. Den höga andelen av icke-fenomenala kunskapsobjekt ger vid handen att det praktiska utövandet av musik inte äger primat, utan är parat med en avsevärd andel av icke-klingande musikalisk verksamhet. Att musikundervisningen i så stor utsträckning behöver behandla icke-fenomenala aspekter av musiken som kunskapsobjekt innebär att eleverna i mindre utsträckning under sin skolgång får delta i de fenomenala aspekterna av musiken. Detta är tänkvärt ur den synvinkeln att det just är de fenomenala aspekterna av musiken som är de som ger den dess unika särprägel och att förmågan att kognitivt processa idéer eller väsenorienterade kunskapsobjekt har ett naturligt spelrum i flera andra ämnen. I detta sammanhang är det dock på sin plats att påpeka att kunskapskraven inte är direkt styrande för hur mycket tid som skall ägnas de individuella kraven. De idé- eller väsenorienterade

formuleringarna kan mycket väl behandlas parallellt med de som är orienterade mot fenomen, avhängigt av den individuella lärarens metodologiska val.

## **Talakter**

Enligt de framställda resultaten framgår det att eleven både i årkurs 6 och i årkurs 9 kan behöva producera talakter, det vill tala eller skriva, beträffande mer än hälften av kunskapskraven. Det framgår även att behovet av talakter inte endast är inskränkt till de kunskapskrav som är inriktade mot att penetrera musikens akustiska morfologi medelst talakter, såsom kunskapskrav 8-11, utan att talaktsbehovet även kontaminerar kunskapskrav som till sin huvudsakliga inriktning omfattar densamma utan dessa, såsom kunskapskrav 3 och 5-6. Det högst substantiella behovet av talakter medför att en elev som har en hög profil beträffande musicerande och musikskapande men en låg profil beträffande talakter inte kan nå de högre betygen om ens de lägsta. Vidare innebär talaktsbehovet att den examinerande individen måste ha möjlighet att frigöra tid för att frambringa ett underlag av dessa samt kompetens för dessas bedömning. Det är här på sin plats att betona att talaktsbehovet är en tolkning och att denna tolkning är direkt härledd från tillämpningen av Habermas (Habermas, 1995 [1977]) formulering vetandetyper och dess avhängighet av talakter. Talaktsbehovet är därför inte att förstå universellt nödvändigt, utan nödvändigt utifrån den tillämpade tolkningsramen. Om en liknande undersökning skulle som denna skulle göras utifrån en annan tolkningsram skulle naturligtvis resultatet beträffande talakternas nödvändighet kunna bli ett annat. Icke desto mindre är det i samband med resultatet från denna undersökning beträffande talakter värt att ställa dessa resultat i relief till något av det som sägs om verbalkommunikation i bedömningsstödet (Skolverket, 2012). I denna text görs följande generella utsaga om kunskapskraven och verbal förmåga: ”De svenska kunskapskraven gynnar elever som övat upp sin förmåga att kommunicera både *med* musik och om musik” (Skolverket, 2012, s. 7). Vidare betonar man den verbala förmågans betydelse för den enskilda elevens förmåga att tolka kunskapskraven ”Om elever eller studenter bedömer varandras arbeten i relation till kunskapskrav utvecklar de sin förmåga att tolka dessa krav...” (Skolverket, 2012, s. 14). Dessa två citat ger vid handen att skolverket ger starka antydningar om att verbalkommunikation och därmed talakter är en mycket viktig ingrediens i en elevs strävan efter att tillgodose kunskapskravens formuleringar. Detta då helt bortsett från de resultat som har nåtts i denna uppsats utifrån den tillämpade tolkningsramen.

## **Vetandetyper**

I resultatdelen konstateras att kunskapskraven både i årskurs 6 och i årskurs 9 till lejonparten genomströmmas av fordringar på två typer av vetande: det tekniskt-strategiska och det empiriskt-teoretiska. Parallellt med den huvudström som dessa vetanden utgör rinner ett biflöde utgjort av det estetiskt-praktiska vetandet. De olika vetandetyperna är behäftade med varierande typer och grader av problematik beträffande till vilken grad eleven kan känna att dess förkroppsligande av vetandetyperna kan inkarneras under de temporala omständigheter som är den städse och beträffande till vilken grad den examinerande parten har möjlighet till att göra en rättvisande bedömning. Den första typen av problematik rör det tekniskt-strategiska vetandet och den andra typen rör det estetiskt-praktiska vetandet. Det examinationsmässigt minst problematiska vetandet torde vara det empiriskt-teoretiska.

Angående tekniskt-strategiskt vetande som har effektivitet som giltighetsanspråk är det motiverat att belysa problematiken kring att effektiviteten är utelämnad till gruppen och stunden, det vill säga till temporala och interpersonella omständigheter. Detta innebär att en elev kan hämmas av gruppen i fråga om sin effektivitet i till exempel sjungandet i kunskapskrav 1 eller i bidragandet till att det musikaliska arbetet förs vida i kunskapskrav 7,

dessutom kan examinationerna av denna av typ kunskapskrav vara svåra att upprepa under omständigheter som är godartade för en tidigare missgynnad elev. Vidare är ett effektivt förkroppsligande av tekniskt-strategiskt vetande beroende av många dimensioner av tyst kunskap och reflektion i handling kring den specifika situationen och randbetingelserna för denna. Denna typ av kunskap kan mycket väl vara av den naturen att den exklusivt är tillgänglig endast för elever som är djupt förankrade i de presuppositioner som är grundläggande för den inhemska traditionen och livstilen.

Estetiskt-praktiskt och dess giltighetsanspråk är behäftat med problematik kring på vilket sätt läraren ska kunna avgöra om eleven är sannfärdig beträffande sin subjektiva värld och sina intentioner. Bildandet av omdömen kring förkroppsligande av denna typ av vetande är potentiellt kränkande för eleven och definitivt tidskrävande och kompetensutmanande för den examinerande parten. Kränkande därför eleven måste utelämna sin personliga värld, men icke desto mindre riskerar att bli missförstådd. Kompetensutmanande och tidskrävande därför att säkerställande och eventuella justeringar av tilldragelser i en elevs subjektiva värld kräver att läraren använder sig av den terapeutiska dialogen som undervisningsverktyg. I likhet med examinationer beträffande tekniskt-strategiska vetandet är examinationer av det estetiskt-praktiska vetandet svåra att göra om av en ytterligare examinator, eftersom de bygger interpersonella relationer som är tidskrävande att bygga upp.

Empiriskt-teoretiskt vetande och dess giltighetsanspråk sanning är den vetandetyper som är behäftad med minst grad av de problem som är aktuella för de ovan nämnda vetandetyperna. Detta eftersom detta vetande enligt den i denna uppsats tillämpade begreppsapparat rör den objektiva världen och gäller sanningar som är tillgängliga för alla. Problematiken med denna typ vetande är att det rör de idé eller väsenorienterade kunskapsobjekten och att behandlandet av dem kan föra bort uppmärksamheten från de för musiken unika fenomenala aspekterna.

Beträffande de svårigheter som ovan beskrivits vara behäftade med bedömningen av strategiskt-tekniskt vetande och estetiskt-praktiskt vetande kan man hämta information grundad på forskning angående hur dessa svårigheter kan övervinnas från bedömningsstödet (Skolverket, 2012). Vägen till övervinnande går via dialog och samtal. Bland annat står där att läsa beträffande problematik kring musikskapande, det vill säga rörande kunskapskrav 6 som också innefattar alla tre typer av vetande, att 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 slutgiltiga bedömning” (Skolverket, 2012, s. 9). Man ger genom detta således kommunikation genom samtal en stor betydelse. Vidare förordar man under åberopande av forskning av Zandén (Zandén, 2010b) ett dialogiskt synsätt på musikskapande då detta ”ser meningsskapande som en intersubjektiv process” (Skolverket, 2012, s. 9). Fördelen med detta synsätt i kontradistinktion till ett monologiskt är enligt bedömningsstödet att läraren får ”större möjligheter till insyn i musikskapandet och större möjlighet till att hjälpa elever utveckla sitt musikaliska omdöme genom att pröva och ompröva alternativa idéer” (Skolverket, 2012, s. 9). Dessa citat från skolverkets bedömningsstöd antyder om man översätter till den terminologi kring vetandetyper som används i denna uppsats, att författarna anser att elevernas strategiskt-tekniskt vetande och estetiskt-praktiskt vetande svårligen kan utvecklas eller bedömas rättvist utan användandet av verbalkommunikation och därmed talakter.

## ***Fronesis och know-how***

I resultatdelen framgick att de fronetiska aspekterna av kunskap inte betonas i kunskapskraven. Detta då endast en formulering tangerade denna typ av kunskap. Att kunskapskraven är befriade från fronetisk tyngd kan tyckas var föga förvånande. Detta eftersom sådana krav med viss nödvändighet utifrån begreppets definition (Aristoteles, 2012 [1967]) skulle inbegripa att eleven skulle vara tvungen att uppvisa altruistiska handlingar. Dessa skulle i sin tur vara svårbedömda och under alla omständigheter skulle bedömning av dem vara underkastad risken att implicera ideologiska ställningstaganden.

Vidare framgick att bestämningarna av kunskapskraven syftar till att eleven skall uppnå det som Rolf (Rolf, 1995) benämner know-how, det vill säga att en utomstående bedömare bekräftar att individen lever upp till kvalitetskriterierna som är uppställda för en specifik uppgift eller verksamhet. Detta innebär att en elev som själv upplever att den lever upp till kvalitetskriterierna, i detta fall kunskapskraven och dessas bestämningar, kan få ett negativt omdöme av den examinerande parten beträffande desamma. Denna situation är mest problematisk beträffande de kunskapskrav som är orienterade mot de fenomenala kunskapsobjekten. Eleven kan till exempel uppleva att den följer rytm och tonhöjd när den deltar i gemensam sång, under det att läraren upplever motsatsen. Beträffande de kunskapskrav som är orienterade mot idéer och framförallt begrepp är problematiken inte aktuell i samma utsträckning. Detta eftersom man angående den typ av vetande som behandlar olika typer av sanningar har en relativt god tillgång till objektiva måttstockar och att man angående dessa inte behöver förlita sig på individers upplevelser i samma utsträckning.

## ***Bidrag till forskning och möjligheter till vidare forskning***

Det bidrag som denna uppsats ger till forskningen är att den bidrar till arbetet med att söka efter kunskapsbegrepp som är tillämpbara på musik. Sättet på vilket den bidrar till detta är att den använder sig av en avgränsad begreppsapparat och tillämpar den på ett avgränsat men ändå för många människor påtagligt område inom musiken: kunskapskraven i musik för grundskolan.

Ett uppslag till vidare forskning utifrån de i denna undersökning uppnådda resultateten skulle vara att underkasta läroplans inledande kapitel en liknande analys och jämföra de olika delarna med varandra. Ett andra uppslag till vidare forskning utifrån de uppnådda resultateten vore att underkasta övriga ämnen samma typ av analys. En sådan undersökning skulle kunna utvisa i vilken utsträckning andra ämnen har en liknande eller avvikande balans beträffande orienteringen av kunskapsobjekten, heterogenitet och homogenitet i kunskapskraven samt vilka vetandetyper som finns representerade. Ett tredje annat uppslag skulle naturligtvis vara att göra en liknande undersökning men att tillämpa andra teorier om kunskap, feministiska, poststrukturalistiska etc.

## ***Tankar kring metodval, terminologi, utförande, resultat***

Metod som tillämpats i uppsatsen är den hermeneutiska i den meningen att uppsatsen har syftat till ett meningsfullt material. Författaren är medveten om att den hermeneutiska metoden har ett större djup än så och inbegriper ett klargörande, ifrågasättande och problematiserande av det undersökande subjektets förståelse av det material och den begreppsapparat som denna tillämpar. Tolkningen av de individuella formuleringarna i kunskapskraven är således underkastad subjektivitet som inte gjorts explicit, men den har förhoppningsvis genomförts med en transparens som gör det möjligt att utsätta den för en

konstruktiv och förbättrande kritik. Terminologin är inte heller så precis formulerad och konsekvent tillämpad som den skulle kunna varit men förhoppningsvis tillräckligt precis och konsekvent använd för att belysa de aspekter av kunskapskraven som avsetts att bli belysta.

Utförandet av undersökningen och formuleringen av resultaten kan kanske te sig vara i överkant mångordiga och repetitiva, denna framställning har dock den fördelen att den är transparent.

### **Slutord**

Det är författarens förhoppning att denna undersökning genom att underkasta de individuella formuleringarna kunskapskraven i Lgr 11 en relativt konsekvent tolkning utförd utifrån en avgränsad frågeställning och terminologi har kunnat bidra till utöka läsarens generella förståelse av dennas orientering beträffande de nämnda kunskapskraven. Enligt författaren skulle denna förståelse bestå i att kunskapskraven till ungefär hälften är orienterade mot den praktiskt utövande musiken och till den andra hälften orienterade mot den begreppsliga hanteringen av musiken. Till yttermera visso önskar författaren att läsaren bibragts en förståelse av den allmänna problematik som de olika orienteringarna är behäftade med både för eleven och för läraren.

## Litteraturförteckning

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles. (2012 [1967]). *Den nikomachiska etiken* (3:e uppl.). (M. Ringbom, Övers.) Göteborg: Daidalos.
- Barnes, J. (1995). Rhetoric and Poetics. i J. Barnes (Red.), *The Cambridge companion to Aristotle* (ss. 259-287). Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment in classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Burland, K., & Davidson, J. (2001). Investigating Social Processes in Group Musical Composition. *Perspectives in Music Education Research*, 16, 46-54.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6 uppl.). London: Routledge.
- Descartes, R. (1967). Avhandling om metoden (Discours de la méthode). i K. Marc-Wogau (Red.). Bonniers.
- Dewey, J. (1998 [1907]). What pragmatism means by "Practical". i L. A. Hickman, & M. A. Thomas (Red.), *The essential Dewey* (Vol. II: Ethics, Logic Psychology, ss. 377-386). Bloomington and Indianapolis: Indiana University press.
- Dewey, J. (1998 [1922]). The place of habit in conduct. i L. A. Hickman, & T. M. Hickman (Red.), *The essential Dewey* (Vol. II Ethics, Logic, Psychology, ss. 24-49). Bloomington och Indianapolis: Indiana University Press.
- Flor, J. R. (1987). *Den senare Wittgenstein: Språk och livsform* (Vol. II Vetenskap och språk - anglosaxisk filosofi). (P. Lübcke, Red., & P. Bauhn, Övers.) Stockholm: Bonnier.
- Föllesdal, D., Wallöe, L., & Elster, J. (2001). *Argumentationsteori, språk och vetenskapsfilosofi*. (M. Söderlind, Övers.) Stockholm: Thales.
- Grön, A. (1987). Sartre: Frihet och situation. i P. Lübcke (Red.), *Vår tids filosofi* (J. Bengtsson, Övers., Vol. II Engagemang och förståelse - Tysk och fransk filosofi, ss. 311-324). Stockholm: Forum.
- Habermas, J. (1995 [1977]). Handlingsrationalitetens aspekter. i J. Habermas, & A. Molander (Red.), *Kommunikativt handlande* (A. Molander, Övers., ss. 83-110). Göteborg : Daidalos.
- Hegel, G. W. (1965). Förnuftet i historien (Die Vernunft in die Weltgeschichte). i K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (K. M.-W. Möller, Övers., Vol. III 1800talet, ss. 42-53). Stockholm : Bonniers.
- 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.
- Hume, D. (1967). En undersökning av det mänskliga förståndet (An inquiry concerning human understanding). i K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (A.-M. Henschen-Dahlquist, Övers., Vol. II 1600-talet, 1700-talet, ss. 279-300). Stockholm: Bonniers.
- Hume, D. (1999). *An enquiry concerning human understanding*. (T. L. Beauchamp, Red.) Oxford: Oxford University Press.
- Hunter, D., & Russ, M. (1996). Peer assessment in performance studies. *British Journal of Music Education*, 13, 67-78.
- Husted, J. (1987). *Frege: Den stillsamma logikern* (Vol. II Vetenskap och språk). (P. Lübcke, Red., & P. Bauhn, Övers.) Stockholm: Forum.
- Johansson, U. (2003). Frame Factors, Structures, and Meaning Making: Shifting Foci of Curriculum Research in Sweden. i W. F. Pinar, *International handbook of curriculum research* (ss. 575-593). Londo: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kant, I. (1900). *Critik der reinen vernunft*. (B. Erdmann, Red.) Berlin : Georg Reimer .

- Kant, I. (1967 [1787]). Kritik av det rena förnuftet (Kritik der Reinen Vernunft). i K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (K. Marc-Wogau, Övers., Vol. II 1600-talet 1700-talet, ss. 364-394). Stockholm: Bonniers.
- Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, meta-analysis and a preliminary intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254-284.
- Leibniz, G. W. (1967). Monadologin (La monadologi). i K. Marc-Wogau (Red.). Stockholm: Bonniers.
- Locke, J. (1967). Avhandling om det mänskliga förståndet (An essay concerning human understanding). i K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (L. Nordenfeldt, Övers., Vol. II 1600-talet, 1700-talet, ss. 177-215). Stockholm: Bonniers.
- Lübcke, P. (Red.). (1987a). *Vår tids filosofi* (Vol. I Engagemang och förståelse - tysk och fransk filosofi). (J. Bengtsson, Övers.) Stockholm: Forum.
- Lübcke, P. (Red.). (1987b). *Vår tids filosofi* (Vol. II Vetenskap och språk - anglosaxisk filosofi). (P. Bauhn, Övers.) Stockholm: Forum.
- Lübcke, P. (1987c). Husserl: Filosofi som sträng vetenskap. i P. Lübcke (Red.). Stockholm: Forum.
- Lübcke, P. (1987d). Jaspers: Existensfilosofin. i P. Lübcke (Red.). Stockholm: Forum.
- Lübcke, P. (1988). *Filosofilexikonet*. (J. Hartman, Övers.) Stockholm: Forum.
- Marc-Wogau, K. (Red.). (1965). *Filosofin genom tiderna* (Vol. III 1800-talet). Stockholm: Bonniers.
- Marc-Wogau, K. (1965b). *Edmund Husserls kritik av psykologismen* (Vol. III 1800-talet). (K. Marc-Wogau, Red.) Stockholm: Bonniers.
- Marc-Wogau, K. (Red.). (1967a). *Filosofin genom tiderna* (Vol. II: 1600-talet, 1700-talet). Stockholm: Bonniers.
- Marc-Wogau, K. (1967b). David Hume. i K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (Vol. II 1600-talet 1700-talet, ss. 263-271). Stockholm: Bonniers.
- Marc-Wogau, K. (1967c). Immanuel Kant. i K. Marc-Wogau (Red.). Stockholm: Bonniers.
- Marc-Wogau, K. (Red.). (1970a). *Filosofin genom tiderna* (Vol. I Antiken, Medeltiden, Renässansen). Stockholm: Bonnier.
- Marc-Wogau, K. (1970b). Platon. i K. Marc-Wogau, & K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (Vol. I Antiken Medeltiden Renässansen, ss. 60-71). Stockholm: Bonniers.
- Marc-Wogau, K. (1970c). Aristoteles' filosofi. i K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (Vol. I Antiken Medeltiden Renässansen, ss. 154-167). Stockholm: Bonniers.
- Marc-Wogau, K. (1970c). Grekisk naturfilosofi. i K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (Vol. I Antiken Medeltiden Renässansen, ss. 11-21). Stockholm: Bonniers.
- Marc-Wogau, K., Bergström, L., & Carlshamre, S. (Red.). (2000). *Filosofin genom tiderna: 1900-talet Efter 1950* (Vol. V 1900-talet Efter 1950). Stockholm: Thales.
- Mellor, L. (2000). Listening, language, and assessment. *British Journal of Music Education*, 17 (3), 247-263.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg : Daidalos.
- Monan, J. D. (1968). *Moral knowledge and its methodology in Aristotle*. Oxford: Oxford University press.
- Peirce, C. S. (1965). Hur våra idéer kan göras klara (How to make our ideas clear). i K. Marc-Wogau (Red.), *Filosofin genom tiderna* (H. Wennerberg, Övers., Vol. III 1800-talet, ss. 252-269). Stockholm: Bonniers.
- Penner, T. (1992). Socrates and the early dialogues. i R. Kraut (Red.), *The Cambridge companion to Plato* (ss. 121-169). Cambridge: Cambridge university Press.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Platon. (1987). *The Republic*. (D. Lee, Övers.) London: Penguin.
- Quine, W. (2000). Kunskapsteorins naturalisering. i K. Marc-Wogau, L. Bergström, & S. Carlshamre (Red.), *Filosofin genom tiderna* (M. Janvid, Övers., Vol. V 1900-talet Efter 1950, ss. 49-65). Stockholm: Thales.
- Quine, W. V. (1964). Två av empirismens dogmer. i K. Marc-Wogau, *Filosofin genom tiderna* (L. Bergström, Övers., Vol. IV 1900-talet, ss. 279-300). Stockholm: Bonniers.
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Ross, M., & Mitchell, S. (1993). Assessing Achievement in the Arts. *British Journal of Aesthetics*, 33 (2), 99-112.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 147-164.
- Sandberg, R. (2012). Towards a critical curriculum theory in music education. *Nordic Research in music education*, 13, 33-55.
- Schön, D. A. (2011 [1983]). *The reflective practitioner*. Farnham: Ashgate.
- Searby, M., & Ewers, T. (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.
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (1995). *Filosofins historia*. (S. Andersson, Övers.) Diados: Göteborg.
- Skolverket. (2009). *Skolverkets riktlinjer för konstruktion av kunskapskrav*. Opublicerat dokument. Förmedlat av Fil. Lic. Annika Falthin.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i musik*. Stockholm.
- Skolverket. (2012). *Bedömningstöd i musik: Erfarenheter från forskning*. Hämtad 2013 03 18 från <http://www.skolverket.se/>.
- Stefansen, N. C. (1987). Peirce: Pragmatismens stamfader. i P. Lübcke (Red.), *Vår tids filosofi* (P. Bauhn, Övers., Vol. II Vetenskap och språk - anglosaxisk filosofi, ss. 427-426). Stockholm: Forum.
- Taylor, C. (1986). *Hegel*. (S.-E. Torhell, Övers.) Stockholm/Lund: Symposion.
- Taylor, C. C. (1995). Politics. i J. Barnes (Red.), *The Cambridge companion to Aristotle* (ss. 233-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press.
- Wedberg, A. (1970). *Filosofins historia* (Vol. II Nyare tiden till romantiken). Stockholm: Bonniers.
- Widell, P. (1987). Habermas: Enheten av teori och praxis. i P. Lübcke (Red.). Stockholm: Forum.
- Wittgenstein, L. (1992 [1958]). *Filosofiska undersökningar*. (A. Wedberg, Övers.) Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, L. (2009 [1958]). *Philosophische Untersuchungen*. (P. M. Hacker, & J. Schulte, Red.) Chichester: Blackwell publishing.
- Zandén, O. (2010). Professionalise or perish: a case for heightened educational quality through collegiate cooperation. *Nordisk musikpedagogisk forskning*, 135-151.
- Zandén, O. (2010b). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Göteborgs universitet.



