



MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2022
Ämneslärarutbildningen i musik
Frida Johansson
Josefin Hansson

“Ligger man på en E-nivå på kören och A-nivå på ensemble så kan det inte bli så himla högt betyg”

En studie om ämnesintegration och bedömning i kursen

Ensemble med körsång

Handledare: Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Titel: “Ligger man på en E-nivå på kören och A-nivå på ensemble så kan det inte bli så himla högt betyg” en studie om ämnesintegration och bedömning i kursen

Ensemble med körsång

Författare: Frida Johansson och Josefin Hansson

Nyckelord: Bedömning, Ensemble med körsång, återkoppling, ämnesintegration, musikpedagogik

För att ta reda på gymnasielärare och gymnasieelevers erfarenheter av bedömning och ämnesintegrerat arbete i kursen Ensemble med körsång genomfördes en studie, bestående av intervjuer med lärare och en enkät som gavs till elever. Vår nyfikenhet på ämnet grundar sig i ett begrepp en klasskamrat mötte på vår VFU, nämligen “ensemble med körtvång” som gjorde. Det gjorde oss undrande över hur kursen Ensemble med körsång bedrivs enligt läroplanen Gy11. Resultatet från intervjustudien visar att körsång och ensemble undervisas på samma sätt som före implementeringen av Gy11, det vill säga de undervisas separat. De kriterier som tidigare forskning hävdar måste uppfyllas för att en ämnesintegration ska fungera, är enligt lärarna i studien omöjliga att uppfylla då ensemble och körsång är för olika varandra.

Deltagarna i både enkät- och intervjustudien tillfrågades om bedömningsarbetet i ensemble- och körsångsundervisningen. Det framkommer av informanternas svar att eleverna får mer individuell återkoppling i ensemble än i körsång där de får kollektiv återkoppling. Slutsatsen är att de arbetssätt som lärarna har gällande bedömning och betygssättning i kursen är relativt likartade gällande återkoppling och sambedömning. Eleverna upplever att de har större möjligheter att få visa sina individuella kunskaper i ensemble än vad de får i körsång. Eleverna svarar i enkäten att tillgång till återkoppling i kursen skiljer sig mellan ensemble och körsång samt att elevens huvudinstrument har betydelse för bedömningen i kursen. Att arbeta ämnesintegrerat eller göra en sammanslagning mellan ensemble och körsång har inte visat sig vara något varken lärare eller elever i studien förespråkar eller har en övervägande positiv inställning till.

Abstract

Title: “If you’re at an E-level in choral singing and an A-level in ensemble, you can’t get that high a grade” a study about subject integration and assessment in the course ensemble and choir

Authors: Frida Johansson and Josefin Hansson

Keywords: Assessment, ensemble with choral singing, feedback, integrating subjects, music education

In order to uncover high school teachers’ and high school student’s experience of assessment and subject integration proportion of the course *Ensemble with Choral Singing*, a study was conducted, comprised of interviews with teachers and a survey that was provided to students. Our curiosity about the subject is based on a concept a classmate encountered during our internship, namely “ensemble med körtvång”. This made us wonder how the course Ensemble with choral singing is conducted according to the curriculum Gy11. The results of the interview study shows that choral singing and ensemble are taught in the same way as before the introduction of Gy11, i.e. they are taught separately. The criteria that past literature claims must be met for subject integration to work are not possible due to the teachers in this study due to the differences between ensemble and choral singing.

Participants in both survey and interview studies were asked about the structure of assessment in ensemble and choral singing classes. Correlating the answers to the aforementioned question, feedback is mainly individual when in ensemble as opposed to collective feedback in choral singing. The conclusion is that assessment and grading in the course functions relatively similarly for teachers in terms of feedback and co-assessment, but students have more opportunities to demonstrate individual knowledge in ensembles opposed to choral singing. In this study, students express that they have easier access to feedback in ensemble compared to choral singing . They also highlight how the main instrument has great importance with regards to assessment in the course. Working in a subject-integrated way and merging ensemble and choral singing has not proved to be something our participants advocate or have an predominant positive attitude towards.

Förord

I vårt examensarbete har vi tillsammans skrivit inledning, syfte och frågeställning, sammanfattning, metod, diskussion och slutsats. Resterande rubriker har delats upp mellan oss och sedan har vi turats om att korrekturläsa och återkoppla på varandras delar. Att vi valt att läsa varandras delar har bidragit till den röda tråden och fört vårt arbete framåt. Josefin har haft huvudansvaret för enkäten och de rubriker som berör enkätstudiens område. Frida har ansvarat för intervjustudien och således också rubriker som berör intervju. Genomförandet av intervjuer gjordes enskilt och där genomförde Josefin en intervju och Frida tre. Då genomförande, transkribering och analysering av intervjuer medförde ett större arbete för Frida än vad arbetet med enkäten gjorde för Josefin, gjordes valet att Josefin skrev majoriteten av litteraturkapitlet för att jämna ut arbetsbelastningen.

Vi vill här i början av vårt examensarbete tacka de lärare som tagit sig tid att besvara våra frågor och delat med er av kloka och viktiga tankar. Ett stort tack riktas också till de elever som besvarade vår enkät och gav oss rikligt med fritextsvar. Slutligen vill vi också passa på att tacka vår handledare Adriana Di Lorenzo Tillborg för pepp och värdefull återkoppling genom hela arbetet.

Anna Houmann, även du får en extra hyllning i det här arbetet för att du under alla våra år på Musikhögskolan har inspirerat oss blivande lärare och hjälpt oss att se världen ur nya perspektiv. Det för att vi, som du så fint brukar säga: “ska ut och förändra världen med hjälp av musikundervisning”.

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
1.1 Rapportens disposition	9
2. Bakgrund	10
2.1 Kursplaner för Ensemble A och Körsång A	10
2.2 Kursplan för Ensemble med körsång	11
2.3 Förklaring av användande av begrepp	11
3. Syfte och frågeställningar	12
4. Litteratur och tidigare forskning	13
4.1 Ämnesintegration i skolan	13
4.2 Formativ och summativ bedömning i skolan	15
4.3 Likvärdig bedömning	17
5. Metod	20
5.1 Metodologiska överväganden	20
5.2 Metoder för datainsamling	20
5.2.1 Enkät	21
5.2.2 Kvalitativ intervju	21
5.3 Design och analys av enkätstudien	22
5.3.1 Enkätstudiens urval och svarsfrekvens	22
5.3.2 Enkätens datainsamling	23
5.3.3 Analys av enkäten	23
5.4 Design och analys av intervjustudien	24
5.4.1 Intervjustudiens urval	24
5.4.2 Presentation av intervjustudiens informanter	24
5.4.3 Intervjustudiens datainsamling	24
5.4.4 Analys av intervjustudien	25

5.5 Resultatens tillförlitlighet	26
5.6 Etiska överväganden	27
6. Resultat	28
6.1 Enkätstudiens resultat	28
6.1.1 Upplägg av kursen Ensemble med körsång	28
6.1.2 Elevernas tankar kring en sammanslagning av Ensemble och Körsång	29
6.1.3 Tillgång till feedback i ensemble- och körundervisningen	30
6.1.4 Upplevelser av betygsättning i kursen Ensemble med körsång	31
6.2 Intervjustudiens resultat	32
6.2.1 Arbete med återkoppling	32
6.2.2 Gruppstorlekens betydelse	33
6.2.3 Arbete med bedömning och betygssättning	34
6.2.4 Sammanslagning och ämnesintegration av ensemble och körsång	37
7. Diskussion	39
7.1 Återkoppling	39
7.2 Likvärdig bedömning	41
7.3 Ämnesintegration och sammanslagning av Ensemble och körsång	44
8. Slutsats	46
8.1 Förslag till vidare forskning	47
9. Referenser	48
10. Bilagor	51
Bilaga 1: Samtyckesavtal	51
Bilaga 2: Enkätfrågor	52
Bilaga 3: Intervjuguide	54

1. Inledning

Vi som har skrivit det här arbetet heter Frida Johansson och Josefin Hansson. Efter vår verksamhetsförlagda utbildning i årskurs 5 började vi samtala om våra erfarenheter från praktiken. Vi båda hade bildat oss en uppfattning om att det fanns en viss problematik kring kursen *Ensemble med körsång*. I dialog med våra klasskamrater berättades det att lärarna på en annan skola hade myntat begreppet "Ensemble med körtvång" då lärare och elever inte ville ha körsång på schemat. Det fick oss att fundera över hur kursen bedrivs och hur lärare förhåller sig till centralt innehåll samt kunskapskrav (Skolverket 2011a). Vidare fördes våra tankar till hur återkoppling i körsången sker och hur den skiljer sig från möjligheten till återkoppling i ensemble. Under vår VFU fick vi intrycket av att lärarna var kritiska till den sammanslagning av ensemble och körsång som uppkom med den senaste läroplanen Gy11 (Skolverket, 2011c). Även de elever vi mötte på praktiken uttryckte ett missnöje kring sammanslagningen där de menade att körsången sänker deras betyg i ensemble. Med dessa erfarenheter i bagaget låg det i vårt intresse att undersöka hur lärare och elever upplever kursen Ensemble med körsång och hur lärare arbetar med bedömning i dessa kursdelar.

1.1 Rapportens disposition

Efter den här inledningen fortsätter arbetet med en kort bakgrund och därefter presenteras studiens syfte och de forskningsfrågor som lagt grunden till det här arbetet. Därefter redovisas tidigare forskning och litteratur som berör ämnesintegration i skolan, formativ och summativ bedömning samt likvärdig bedömning. I metodkapitlet beskrivs metodologiska överväganden, valda datainsamlingsmetoder, studiens design och urval samt etiska överväganden. Vidare följer ett resultatkapitel där data från enkät och intervjuer redovisas. Avslutningsvis för vi en diskussion kring resultatet i förhållande till tidigare forskning och skapar en egen slutsats samt ger förslag på vidare forskning.

2. Bakgrund

År 2011 implementerades läroplanen Gy11 (Skolverket, 2011c) för gymnasiet. I läroplanen Gy11 sattes de kurser som enligt Lpf 94 (Skolverket, u.å.) benämndes som *Ensemble A* (100p) och *Körsång A* (50p), ihop till en gemensam kurs som kom att kallas Ensemble med körsång (200p). Genom sammanslagningen av dessa bedöms därmed ensemble och körsång med ett och samma betyg. Det som tidigare hette *betygskriterier* blev ändrat till *kunskapskrav* och blev än mer omfattande och detaljerade (Skolverket, 2011c). I samband med Gy11 infördes också ett nytt betygssystem.

I början av examensarbetet kontaktade vi Skolverket för att få en förståelse till varför sammanslagningen av ensemble och körsång genomfördes samt för att få reda på hur det är tänkt att kursen ska bedrivas. I vår nyfikenhet att lära oss mer om kursen undrade vi också om Skolverket hade en tanke om att ensemble och körsång ska undervisas integrerat eller fortsätta undervisas separat. Skolverket svarade att de inte har den tid som krävs för att delta i examensarbeten på den nivå som det arbetet ligger på och kunde därför inte besvara våra frågor.

2.1 Kursplaner för Ensemble A och Körsång A

Kurserna Ensemble A och Körsång A tillhörde läroplanen Lpf 94 (Skolverket, u.å.). Kursplanerna innehöll *Mål för kursen* och även *mål som eleven skulle uppnått vid kursens slut* samt de betygskriterier som fanns för respektive betyg. I Ensemble A var kursens mål att ge “grundläggande instrumentala eller vokala färdigheter i ensemblespel eller sång. Kursen skall också stimulera samspels- och samarbetsförmåga inom en ensemble samt ge grundläggande kunskaper om repertoar och stilarter. Därutöver skall kursen vara inriktad mot olika genrer eller ensembleformer” (Skolverket, u.å.).

I Körsång A skulle kursen ge “grundläggande kunskaper i körsång samt kunskap om körmusik. Kursen skall även stimulera till sångglädje och utveckla lyssnarförmågan i samklang, intonation och gestaltning samt ge övning i att anpassa stämman i en musikalisk helhet” (Skolverket, u.å.).

2.2 Kursplan för Ensemble med körsång

När läroplanen Gy11 (Skolverket, 2011c) implementerades förändrades kursplanerna och dess struktur. Det som i tidigare kursplaner i Lpf 94 (Skolverket, u.å.) benämndes som Mål för kursen fick det nya namnet *Centralt innehåll* som visar vad kursens undervisning ska innehålla. Några punkter från det centrala innehållet i Ensemble med körsång är “Spel eller sång i ensemble på en grundläggande nivå”, “Musicerande i noterad och gehörsbaserad musik” och “Grundläggande musikalisk bearbetning, till exempel att göra en andrastämman, välja instrumentering, kompestil, musikalisk form och disposition” (Skolverket, 2011a). Centralt innehåll i Gy11 är alltså mer detaljerat än vad Kursens mål i tidigare läroplan var.

2.3 Förklaring av användande av begrepp

I gymnasieskolan läser eleverna *programspecifika ämnen* och på det Estetiska programmet med musikinriktning innefattar det två ämnen: *Musik* och *Musikteori* (Skolverket 2011c). Varje ämne innehåller sedan olika kurser. Inom ämnet Musik finner vi *kursen* Ensemble med körsång. I det här arbetet har vi använt oss av både ordet *ämne* och *kursdel* när vi pratat om ensemble eller körsång var för sig. Ordet ämne har använts i både intervjuer och enkät som ett förtydligande till att vi enbart talar om en av delarna i kursen Ensemble med körsång. Även informanterna använder ordet ämne för att beskriva kursens olika delar och därför har vi valt att använda det ordet under intervjuer och i enkäten. Vi har under arbetets gång försökt att vara sparsamma med användningen av just begreppet ämne och istället använt ordet kursdel.

Den här studien berör även begreppet *återkoppling*. Under våra intervjuer användes ordet *formativ återkoppling* men det kom då till vår kännedom att några av informanterna inte förstod det begreppet. När vi istället valde ordet *feedback* fick de en bättre förståelse för vår intention. Vi valde därför att använda oss av ordet *feedback* istället för återkoppling även i den enkät som skickades ut. I vårt arbete använder vi alltså både begreppet återkoppling och *feedback* som vi likställer med varandra. Den engelska översättningen av det svenska ordet återkoppling är *feedback* enligt Folkets lexikon (2022).

3. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka kursen Ensemble med körsång på det Estetiska programmet med inriktning musik. Studien har ämnat att ta reda på hur våra responderande gymnasielärare och gymnasieelever i studien arbetar, upplever och tänker kring kursen Ensemble med körsång. De två delar som studien huvudsakligen undersöker är ämnesintegration och bedömning. Utifrån studiens syfte har följande tre frågeställningar utformats:

- Vilka arbetssätt har lärarna i den här studien gällande kursen Ensemble med körsång när det gäller bedömning och betygssättning?
- Vad är lärares upplevelser kring sammanslagning av ensemble och körsång samt ämnesintegrationen mellan dessa kursdelar?
- Hur upplever elever kursen Ensemble med körsång gällande bedömning, betygssättning och ämnesintegration?

4. Litteratur och tidigare forskning

I det här kapitlet presenterar vi den tidigare forskning och litteratur som vi betraktar har relevans för våra forskningsfrågor. Kapitlet är uppdelat i tre underrubriker som berör tidigare litteratur och forskning kring ämnesintegration i skolan, formativ och summativ bedömning samt likvärdig bedömning.

4.1 Ämnesintegration i skolan

Nationalencyklopedins beskrivning av *integration* är att olika delar i en process har förenats och blivit till en helhet (NE, 2022). Andersson (2008) beskriver ordet på ett liknande vis när det kommer till kunskap och integration. Han menar att det är “en nödvändig process när det gäller att skapa helheter” (s. 29). Andersson skriver också att det inte är fullt så enkelt att beskriva vad ämnesintegration i skolan innebär men nämner två principer som ämnesintegration kan utgå från:

Teoriintegration: Den här typen av integration bygger på att olika teorier från olika ämnen sammanfogas och blir till en ny teori. För att det här ska vara användbart behöver de teorier/ämnen som används ha gemensamma delar eller ligga nära varandra.

Problemfokuserad integration: Elever sätter ihop kunskap från olika ämnen i skolan och skapar en helhetsförståelse för att kunna lösa ett problem eller förstå ett svar på given uppgift.

Krantz och Persson (2001) beskriver ämnesintegration likt det sätt som Andersson (2008) gör. Krantz och Persson menar att ämnesintegration skapas genom att lärarna söker efter gemensamma faktorer i de olika ämnena för att kunna skapa möjligheter för samarbeten och samverkan ämnena emellan. I läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011c) finns det även riktlinjer som säger att läraren ska utföra och planera sitt arbete och undervisningen på så sätt att eleven ges möjligheter att arbeta ämnesövergripande.

Att arbeta ämnesintegrerat eller ämnesövergripande är enligt Krantz och Persson (2001) samma sak: det handlar om att skapa helheter. “Dessa helheter behöver inte nödvändigtvis vara ämnesintegrerade utan kan lika väl vara ämnesspecifika. De kan också utgöras av några ämnen som integreras” (s. 30).

Lärarnas möjligheter att kunna arbeta ämnesintegrerat eller ämnesövergripande är enligt Sandström (2005) beroende av skolans organisation och hur de väljer att möjliggöra ett sådant arbete eller ej. Schemapositioner är ett exempel som kan skapa tillfälle eller hinder för ämnesintegration. Krantz och Persson (2001) menar också att schema, ämnesgränser och tillgång till salar är ett eventuellt hinder för att ämnesintegration ska kunna ske. De skriver även att invanda mönster i skolans värld kan vara besvärliga att ändra på då elever och lärare är vana vid ett visst arbetssätt. Genom att ändra invanda mönster och arbetssätt riskerar eleverna att deras arbetsinsatser misslyckas. Sandström (2005) beskriver att det finns de lärare som tycker att "rena" ämneskunskaper är viktigast och som då hellre arbetar ensamma med sina elever.

Människans förmåga att kunna reflektera över sina känslor och tankar samt kunna identifiera mönster i det som görs, skapar en förståelse för sitt eget lärande och tänkande (Gärdenfors, 2010). Gärdenfors menar att kunskap om att kunna reflektera över sitt lärande innebär att personen har en karta över olika sätt att lösa olika uppgifter eller hinder. Istället för att chansa på olika vägar kan kartan vara till hjälp för att lättare upptäcka genvägar och samtidigt ge möjlighet till reflektion över de olika lärometoder som används. Läraren kan ha användning av att låta eleven aktivt träna på reflektion genom att låta eleven berätta om sina upplevelser kring uppgifter de arbetar med, hur de löser sina uppgifter och varför de valt att lösa uppgiften på ett specifikt sätt. Genom att arbeta på det sättet menar Gärdenfors att elevens tankar lyfts fram och läraren kan hjälpa eleven framåt samt ge nya verktyg för fortsatt utveckling. Eleven kan också bli mer medveten kring vilka verktyg som passar den bäst och hur dessa hjälper elevens lärande.

Gärdenfors (2010) skriver också att förståelse är att kunna se ett mönster och utan förståelse sker inget lärande. Det finns enligt Gärdenfors fyra olika typer av lärande där förståelsen spelar en större eller mindre roll.

Imitationslärande - Veta hur: Förståelsen spelar ingen större roll. Precis som begreppet avslöjar, handlar det helt enkelt om imitation av något som görs.

Kunskapsförmedling - Veta att: Fakta är det som lärs in, men förståelsen för dessa fakta är inte relevant.

Konstruktivt lärande - Veta varför: Konstruktivt lärande innebär ett kunskapsskapande för att kunna få en förståelse.

Metakunskap - Veta hur man vet: Förmågan över att kunna reflektera över vad som händer när en förståelse skapats.

4.2 Formativ och summativ bedömning i skolan

Bedömning kan enligt Jönsson (2020) ses på två olika sätt, som process eller produkt. Bedömning som process är den insamling läraren gör av elevers prestationer som sedan tolkas och värderas. Bedömning som produkt är ett resultat av bedömningen, exempelvis ett omdöme i form av betyg. Bedömning inom skolan är enligt Jönsson också *kriterierelaterad* vilket betyder att det finns förbestämda kvalitetsnivåer som läraren behöver förhålla sig till under bedömningen. Bedömningen utförs av en person med uttalade kunskaper inom ämnet för att kunna värdera och tolka kvaliteten på elevens prestation.

Formativ bedömning har ett fokus framåt där syftet är att ge återkoppling till eleven så att den ska kunna utvecklas och lära sig mer, men också för att läraren ska veta hur den kan förändra och utveckla sin undervisning (Skolverket, 2020a). Formativ bedömning benämns också ibland som *formativ återkoppling*. “Det huvudsakliga syftet med återkoppling är att minska skillnaden mellan elevens nuvarande kunnande och målet med undervisningen” (Green, 2018, s.2). I en formativ återkopplingsprocess behöver återkopplingen enligt Skolverket (2011b) utgå från tre frågor:

1. Vad är målet?
2. Hur ligger jag/eleven till?
3. Hur ska jag/eleven gå vidare?

Skolverket (2020a) nämner den *formativa bedömningscykeln* (Bild 1). Cykeln riktar sig främst till hur en lärare arbetar med återkoppling i en formativ process och hur undervisningen anpassas och justeras efter det. Läraren införskaffar först underlag om lärandet hos eleverna, exempelvis genom inlämnade arbetsuppgifter eller samtal i klassrummet. Därefter tolkar läraren det underlag som kommit in och tolkar de styrkor och utvecklingsområden som finns hos eleven. Vidare formulerar läraren återkoppling som sedan ges till eleven och slutligen anpassas undervisningen för att ytterligare kunna främja elevens lärande.



Bild 1. Den formativa bedömningscykeln (Skolverket, 2020a, s. 23).

För att formativ återkoppling ska vara framgångsrik bör den förhålla sig till vissa faktorer. Det är viktigt att vara noggrann med när i lärandeprocessen som återkoppling ges. Green (2018) menar att eleven behöver få återkoppling löpande för att ha möjlighet till reflektion. Ges återkoppling i slutet av en uppgift finns en risk i att återkopplingen inte kan appliceras på det som den var ämnad åt och eleven får ingen användning av den. Uppgiftens svårighetsgrad och elevens individuella nivå kan enligt Jönsson (2020) också ha en betydelse i när återkoppling bör ges och om den ska vara omedelbar eller fördröjd. Mycket talar dock för att återkoppling har större effektivitet när det sker frekvent och har tydliga kopplingar till uppgiften. Även Hattie & Timperly (2007) instämmer i att återkoppling bör ges löpande. Att återkopplingen är uppgiftsspecifik är en faktor som bör has i åtanke (Green, 2018). Green skriver att det i uppstarten av en ny uppgift är bra om den återkoppling som ges är extra specifikt knuten till uppgiften. Gyllander Torkildsen (2018) menar att det gynnar både lärare och elev att återkoppling introduceras tidigt i arbetsprocessen för att lättare kunna följa hela lärandeprocessen. Ju längre in i arbetet eleven är desto mer behöver återkopplingen utformas på så sätt att den tydligt är kopplad till de mål som finns för den aktuella uppgiften men heller inte vara för specifik, så att eleven längre fram kan tillämpa informationen på liknande uppgifter, det här innebär att återkopplingen övergår till en processnivå (Skolverket, 2011b). Vidare skriver Skolverket är det är viktigt att veta hur återkoppling ska ges. Eleven behöver kunna förstå den återkoppling som ges för att ha användning av den. Därför är det av vikt att läraren kan ge konkreta exempel på vad som är bra i elevens arbete och vad som kan bli ännu bättre (Hattie & Timperly, 2007). Det är också viktigt att försäkra sig om att återkopplingen är anpassad för just den enskilda individen och att den är av icke-värderande karaktär (Green, 2018).

Det finns en problematik kring huruvida eleven förstår den återkoppling den får eller inte, framförallt när det kommer till skriftlig återkoppling. Ofta är det skrivet med ett språk som eleven inte förstår, eller att det helt enkelt är slarvigt skrivet som en notering i marginalen (Jönsson, 2020). Återkoppling som sker muntligt har visat sig vara mer effektivt än skriftlig återkoppling. Genom att ge muntlig återkoppling ökar chansen att eleven tar till sig återkopplingen och använder den samtidigt som risken minskar att eleven inte förstår eller förkastar den återkoppling som ges (Jönsson, 2020). Under muntlig återkoppling ökar även möjligheten för eleven att ställa följdfrågor som kan tänkas uppstå (Gyllander Torkildsen, 2018).

Ibland tenderar elever att bli "beroende" av en lärares återkoppling för att få reda på om de har gjort rätt eller fel. Därför är det bra att som lärare ställa frågor som är öppna i en återkopplingsprocess för att uppmuntra eleven till att själva bli delaktiga i återkopplingsprocessen (Green, 2018).

Skolverket (2020a) förklarar summativ bedömning som bedömning där kunskap summeras i form av betyg, omdöme eller poäng. Den här typen av bedömning sker också oftast som ett avslut när eleven arbetat färdigt med en uppgift och lärandet kan summeras. Jönsson (2020) beskriver summativ bedömning som en form av kontroll på hur långt en elev tagit sig där ingen information ges om hur eleven ska ta sig vidare. Återkoppling förekommer enligt Jönsson även i en summativ bedömningssituation men är då oftast baserad på procent eller poäng, vilket gör att eleven inte har någon användning av återkopplingen för att kunna utvecklas vidare.

4.3 Likvärdig bedömning

"Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas" (Skollagen, SFS 2010:800). I skolan används bedömning genom insamling och tolkning av resultat och arbetsprestationer. Betyg som sätts i skolan kan användas som kan ge tillträde till vidare utbildning och därför är det viktigt att betyg är jämförbara och påvisar samma kunskapsnivå oavsett vilken del i landet eller skola som en elev studerat på (Klapp, 2018). När en legitimerad lärare sätter ett betyg genomför läraren samtidigt en myndighetsutövning. Ett betyg går inte i efterhand att överklaga och därför är det viktigt att ett betyg är likvärdigt (Skolverket, 2020b). För att dessa bedömningar ska bli likvärdiga behöver de förhålla

sig till vissa kvalitetsmätningar. Kvaliteten på en bedömning mäts oftast genom reliabilitet och validitet (Skolverket, 2011b).

“Reliabilitet handlar om jämnheten i kvaliteten på själva mätningen” (Klapp, 2018, s. 1). När en lärare samlar in underlag för sin bedömning behöver hen göra det under flertalet tillfällen och inte testa en elevs kunskap vid enbart ett tillfälle (Jönsson, 2020). Koretz (2008) förklarar att för att undvika att en kunskapsmätning tolkas fel bör inte en för stor vikt läggas vid endast ett provresultat. För att en kunskapsmätning ska ha en hög reliabilitet behöver kunskap testat på olika sätt, under flera tillfällen. En elev kan eventuellt prestera på olika nivåer beroende på när hen genomför exempelvis ett prov. Dagsform, tid på dygnet eller redovisningsform kan påverka resultatet (Jönsson, 2020). Även Klapp (2018) menar att flertalet mätningar över en längre tidsperiod bidrar till att läraren ökar chansen för en likvärdig och korrekt bedömning.

Validitet i en bedömningsituation handlar om att skaffa sig underlag där det går att mäta kvaliteten på en elevs prestation (Jönsson, 2020). Validitet vid bedömningen handlar om vilken grad betygen mäter just det som betygen är tänkta att mäta där elevens ämneskunskaper ställs i förhållande till kunskapskraven i betygssystemet (Klapp, 2018). Jönsson (2020) menar att om en bedömning är obrukbar i en formativ återkoppling, det vill säga om eleven inte kan använda bedömningen för vidare utveckling eller om bedömningen inte tydligt går att koppla till kunskapskraven, anses den ha en låg validitet.

Sambedömning är enligt Jönsson (2020) ett sätt att öka validiteten i en bedömning. Att lärare tillsammans läser och granskar kunskapskraven för en kurs och diskuterar hur dessa ska hanteras och översättas i en bedömning kan också öka likvärdigheten (Skolverket, 2018). Även Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012) menar att en samverkan lärare emellan i bedömning och betygssättning kan bidra till likvärdiga bedömningar och betyg.

När det kommer till hur grupper bedöms skriver Grettve, Israelsson och Jönsson (2014) att om ett grupparbete mellan elever fungerar bra och där alla elever bidrar och arbetar tillsammans “sammanfaller omdömet för gruppen ofta med elevernas individuella omdömen” (s.53) och konstaterar att det i de fallen kan vara mest effektivt att ge återkopplingen till hela gruppen. Om den arbetande gruppen däremot inte fungerar bra och eleverna presterar olika kan det finnas skäl att bedöma dem separat. Gislason och Löwenborg (1994) definierar storleken på en stor grupp från cirka 15 medlemmar och uppåt samt en liten grupp cirka 4–8 medlemmar. Gislason och Löwenborg (1994) skriver att det i stora grupper finns färre möjligheter för en individ att träda fram samt bli sedd och bekräftad av ledare och deltagare i gruppen. Svedberg (2007) skriver att det “i den

lilla gruppen finns goda möjligheter till feedback” (s.115) och beskriver att “alla kan få plats och uttrycka sina tankar och sin åsikt – individen får ett ansikte i gruppen och kan känna sig förstådd” (s.115). Vi författare kan se en parallell mellan dessa tankar om feedback i grupp och hur körundervisning samt ensembleundervisning bedrivs gällande gruppstorlek. Vår erfarenhet är att ensembleundervisning sker i ovan nämnda definition av en liten grupp medan körundervisning sker i en stor grupp.

5. Metod

I metodkapitlet återfinns tillvägagångssätten för våra valda metoder: kvantitativ enkät och kvalitativ intervju där metodval för analys och etiska överväganden finns med. Utifrån våra frågeställningar har vi valt att göra en kvantitativ och kvalitativ studie då vi ville kartlägga lärare och elevers upplevelser av kursen Ensemble med körsång.

5.1 Metodologiska överväganden

I den här studien har vi använt oss av det som Bryman (2018) kallar för flermetodsforskning vilket innebär en kombination av både kvalitativ och kvantitativ forskning. Som kvantitativ metod valde vi att skapa en enkät som skickades ut till gymnasieelever på det Estetiska programmet med musikinriktning för att kunna besvara arbetets tredje forskningsfråga. Den kvantitativa forskningen måste enligt Bryman (2018) kunna mätas, det vill säga göras om till siffror för att kunna göra en säker analys av resultatet. Testet ska också kunna upprepas flertalet gånger med samma resultat för att visa på en hög reliabilitet.

För att besvara de två första forskningsfrågorna användes en kvalitativ metod i form av semistrukturerade kvalitativa intervjuer med verksamma gymnasielärare i kursen Ensemble med körsång. Kvalitativa forskningsmetoder skiljer sig från de kvantitativa på så sätt att de lägger fokus vid orden istället för siffror (Bryman, 2018). Frågeställningarna är mer generella och kan omformuleras allt eftersom data samlas in. Vi ansåg det vara av stort värde för oss att föra en dialog med lärarna och därför valdes intervju som metod för det ändamålet.

Under en kort period funderade vi även på att använda oss av observationer för datainsamling. Det utslöts ganska omgående då vi ansåg det vara av större intresse för oss att ha fördjupade samtal med de lärare vi valt ut som informanter. Att använda enkät, intervju och observation hade också blivit alltför omfattande och tidskrävande för vårt examensarbete.

5.2 Metoder för datainsamling

I den här avdelningen presenterar vi de två metoder vi valt för datainsamling till vår studie: enkät och kvalitativ intervju.

5.2.1 Enkät

Vi har i vår studie valt att använda oss av kvantitativ forskningsmetod i form av en enkät. Att använda sig av enkät för datainsamling är ett effektivt sätt att få in många svar från ett större upptagsområde under relativt kort tid och som forskare är det inte nödvändigt att vara fysiskt närvarande (Bryman, 2018). Ytterligare en fördel med att använda enkät som datainsamlingsmetod enligt Bryman, är att risken för att påverka svaren från informanterna minimeras, till skillnad från en kvalitativ intervju där informanten kan påverkas av intervjuarens närvaro, kön eller etnicitet.

Det är viktigt att en enkät är utformad på ett sätt så att frågorna är korta och lättolkade. Layouten bör vara enkel, exempelvis genom att ha mycket mellanrum mellan frågorna så att informanten inte svarar på fel fråga. Enkätens layout bör också vara konsekvent med val av typsnitt och textstorlek för att inte skapa förvirring. Det är även viktigt att det finns tydliga instruktioner kring hur frågorna ska besvaras och om informanten kan lämna fler svarsalternativ på en fråga eller om det endast är ett svar som önskas (Bryman, 2018).

Det finns vissa nackdelar med enkät som datainsamlingsmetod som är värda att nämnas. Forskaren kan exempelvis inte vara på plats och svara på de frågor som kan uppstå hos informanten och därmed finns det en risk att informanten svarar felaktigt eller misstolkar en enkätfråga. Det leder i sin tur till att information samlas in som inte kan användas i den tänkta forskningen (Bryman, 2018). Bryman menar också att en riskfaktor med enkät är att bortfallet ökar i förhållande till andra metoder eftersom forskaren inte har lika stor kontroll över att informanterna faktiskt tar sig tid att svara på enkäten. Stickprov av resultaten kan därför påverkas eftersom man inte med säkerhet kan påvisa att de som svarat på enkäten inte skiljer sig från de som valt att inte svara.

I vår studie valde vi att använda oss av en webbaserad enkät via Google forms. Genom att göra det minskade eventuellt risken för vissa av de fallgröpar som nämnts ovan. Exempelvis genom att alla enkätfrågor var obligatoriska blev det därmed inget bortfall av svar i de besvarade enkäterna. Google forms har även tydliga layouter vilket gör lätt för informanten att överskåda enkäten. Enkätfrågorna finns som bilaga 2.

5.2.2 Kvalitativ intervju

Kvalitativ intervju är vårt val av metod för intervjuprocessen och det grundar sig i att vi vill fånga upp informanternas tankar och upplevelser om kursen Ensemble med körsång. Brinkmann och Kvale (2014) beskriver att den kvalitativa forskningsintervjuns syfte är

att “förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (s.41) vilket stämmer in på vår intention med studien. Bryman (2018) skriver att kvalitativa intervjuer skiljer sig från kvantitativa intervjuer på så sätt att kvalitativa intervjuer är tolkningsinriktade och att informanten utgår ifrån sin sociala miljö där den tolkar sin verklighet. Kritiken mot kvalitativa intervjuer är enligt Bryman, att de inte går att generalisera resultatet utöver den givna situationen.

Enligt Bryman (2018) finns det flera olika sätt att ställa frågorna på. I metoden *strukturerad intervju* följer informanten ett schema med frågor som ska besvaras utan intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor. Fördelen med den metoden är enligt Bryman att det blir lättare att kategorisera och sammanställa och jämföra resultatet från många olika informanter. Eftersom vi ville få fram lärarnas egna tankar och samtidigt ha möjlighet att ställa följdfrågor utifrån ämnen som uppkom, valde vi att genomföra en *semistrukturerad intervju*. I den metoden följer informanterna ett antal frågor men ges möjlighet att ändra ordning och lägga till ytterligare aspekter och frågor. Att genomföra en semistrukturerad intervju öppnar enligt Bryman upp för att få in ytterligare information. I bilaga 3 återfinns intervjuguiden.

5.3 Design och analys av enkätstudien

I följande avsnitt redovisas utförandet av enkätstudien, urvalet av dess informanter, hur insamling av data gått till och dess svarsfrekvens. Vidare redogörs tillvägagångssätt för analys av insamlad data från enkäten.

5.3.1 Enkätstudiens urval och svarsfrekvens

Enkäten skickades ut till fyra gymnasieskolor som bedriver det Estetiska programmet, inriktning musik. Enkäten skickades ut till lärare som arbetade på skolan som sedan skickade lärarna vidare enkäten till eleverna. Antalet elever som fått möjlighet att svara på enkäten har vi inte fått bekräftat då det var olika antal elever på varje skola. Enligt den information vi mottagit från de skolor som fått den utskickade enkäten är en uppskattning att ca 200 elever fick möjlighet att svara på enkäten. Totalt inkom det 143 svar vilket ger en svarsfrekvens på ca 71,5 %.

5.3.2 Enkätens datainsamling

En digital enkät skapades genom Google forms som informanterna sedan fick åtkomst till genom en länk. Enkäten kunde därefter besvaras av eleverna med hjälp av dator eller mobil. Inga mailadresser eller andra personuppgifter samlades in vilket medför att informanterna förblir anonyma. Enkäten berörde frågor gällande upplägg av kursen Ensemble med körsång samt frågor rörande bedömning i kursen. Totalt fanns det 13 frågor i enkäten varav nio frågor var slutna och obligatoriska och fyra frågor var öppna för motiverande svar eller följdfrågor.

5.3.3 Analys av enkäten

Google forms sammanfattar alla inkomna svar till enkätens skapare. Svaren sammanfattas i ett procentantal för hur många som valt respektive svarsalternativ på varje fråga. I Google forms finns även möjligheten att välja ut individuella svar för att se vad varje person svarat. Enkätens resultat redovisas genom Google forms via cirkeldiagram för varje fråga. För att göra resultatet tydligare valde vi att exportera enkätens data till programmet Excel för att skapa en tydligare överblick och omforma vissa cirkeldiagram till stapeldiagram då några frågor blev mer överskådliga på det sättet. Eftersom enkäten delvis hade öppna frågor, analyserades data från dessa frågor på ett sätt som kan liknas vid Brymans (2018) beskrivning av analysstrategi. De svar som inkom ställdes mot varandra i ett eget dokument för att se vilka svar som liknade varandra för att sedan kunna sammanfattas.

När enkätens data analyserades ställdes enkätfrågorna för oss två författare, i ett nytt ljus. Fråga ett var ämnad som en försäkran för oss att de som besvarade enkäten läst kursen Ensemble med körsång, för att kunna sortera ut icke relevanta svar. Fråga två och tre som berörde informantens huvudinstrument, ansåg vi senare inte ha en större betydelse vid resultatredovisningen då informanterna i sina motiverande svar till fråga nio framförde, för oss, svar som var mer relevanta gällande huvudinstrument i allmänhet och inte informantens eget huvudinstrument. Svaren på fråga fem (motiverande svar till fråga fyra) gav oss endast fyra svar vilket vi anser ger för låg svarsfrekvens och det är anledningen till att vi valt att inte lyfta in den frågan i det redovisade resultatet. Fråga 11-13 i enkäten insåg vi senare, snarare mer berörde området övning, övningsstrategier och övningsverktyg vilket vår studie inte undersökte och därför gjordes valet att inte redovisa för dessa resultat.

5.4 Design och analys av intervjustudien

I det här avsnittet presenteras intervjustudiens design och analys. Först redovisas urvalet av informanter tillagt med en kort presentation. Därefter beskrivs hur datainsamling gått till för att sedan redovisa hur det insamlade datamaterialet analyserades.

5.4.1 Intervjustudiens urval

Valet av informanter gjordes utifrån våra personliga kontakter med verksamma lärare vilka vi ponerade hade intressanta tankar och erfarenheter av kursen Ensemble med körsång. Urvalet baserades på huruvida lärarna undervisar på en gymnasieskola och undervisar i kursen. Alla informanter kontaktades via mejl och därefter bestämdes tidpunkt för intervjun. Två av intervjuerna genomfördes via Zoom och två intervjuer skedde i ett fysiskt möte. Innan varje intervju skrev informanterna under ett samtyckesavtal (se bilaga 1) där de bekräftade sin medverkan i studien samt fick kännedom om sina rättigheter som medverkande i studien.

5.4.2 Presentation av intervjustudiens informanter

Informanterna är i den här studien avidentifierade och benämns istället med de fiktiva namnen Alex, Farah, Kim och Love. Dessa namn är könsneutrala då även könet på våra informanter är avidentifierade. Det som är gemensamt för samtliga intervjuinformanter är att de är lärare i kursen Ensemble med körsång. Tre av informanterna tog sin lärarexamen under 90-talet och den fjärde tog sin examen för ca 5 år sedan.

På de skolor där Alex och Love arbetar läser eleverna kursen Ensemble med körsång över tre år genom att körsången läses i årskurs ett och två samt ensemblen över alla tre åren. På Kims skola har eleverna ensemble alla tre åren och körsång i årskurs ett. Eleverna på Farahs skola läser kursen över två år där ensemble och kör läses parallellt.

5.4.3 Intervjustudiens datainsamling

Intervjuerna med Farah (10/2-22 kl. 10.00) och Love (31/1-22 kl. 16.30) genomfördes via det digitala mötesprogrammet Zoom och spelades in genom programmets inspelningsverktyg. Intervjun med Kim genomfördes (26/1-22 kl. 11.00) i ett fysiskt möte där vi satt placerade i ett lärarum. Vid ett tillfälle blev vi avbrutna i vår intervju av en person som ville föra ett samtal med oss. Avbrottet resulterade i att både informanten och

intervjuaren tappade tråden för den pågående frågan och därför blev den inte grundligt besvarad. Intervjun dokumenterades genom röstmemo på en läsplatta. Även intervjun med Alex skedde i ett fysiskt möte (25/1-22 kl. 09.30) där inspelningsmetoden också var via röstmemo på en läsplatta.

Alla intervjuer började med att informanten fick berätta om sin arbetslivserfarenhet samt utbildning för att därefter beskriva hur körkulturen och ensemblekulturen ser ut på skolan som de arbetar på. Frågorna som följde därefter var likartade men ställdes i olika ordning, beroende på vad informanterna själva lyfte. Samtliga intervjuer avslutades med frågan: “Finns det något annat som du tänker på som rör kursen Ensemble med körsång?” där de fritt fick lyfta fram tankar som inte kommit upp under föregående frågor. Intervjuerna varade i mellan 32– 40 minuter.

5.4.4 Analys av intervjustudien

Under intervjuerna gjordes minnesanteckningar för hand med termer, begrepp och ämnen som informanterna använde sig av under intervjun. I *grounded theory* enligt Bryman (2018) benämns anteckningarna som ett *memo* och är ett sätt för forskaren att påminna sig själv om vad som sagts under intervjun. Inom två veckor efter intervjun genomfördes en transkribering av intervjuerna. Transkriberingen av Love, Alex och Kim gjordes manuellt i Word och allt skrevs ner för hand. För att underlätta avskriften användes uppspelningsprogrammet Windows Media Player där hastigheten på uppspelningen kunde sänkas. Transkriberingsverktyget Word online användes vid transkribering av intervjun med Farah. Därefter korrekturlästes avskrivningen för hand på samma sätt som ovan nämnda metod.

Kodningen av transkriptionerna inspirerades av Brymans (2018) analysstrategi som ingår i forskningsmetoden *grounded theory*. Vid kodningen skrevs alla intervjuer ut i fysisk form för att underlätta kodningen genom att markera begrepp och teman i marginalen på pappret. Begrepp och teman som kom upp var bland annat *uppdelning av kursen*, *feedback*, *elevunderlag*, *bedömning*, *prioritering ensemble/kör*, *likvärdighet*, *kollektiv feedback* och *kunskapskrav*. Även jämförelser mellan de olika intervjuerna gjordes i marginalen på pappret. I ett digitalt dokument samlades alla tankar och delar från intervjuerna för att läggas bredvid varandra där informanterna pratat om samma sak. Ytterligare kommentarer gjordes om huruvida deras upplevelser går isär eller där de instämmer med varandra.

5.5 Resultatens tillförlitlighet

En del av den här studiens datainsamling har skett genom enkät. Enkät som datainsamlingsmetod kan enligt Bryman (2018) medföra bortfall i svar och de som svarat på enkäten kan skilja sig från de som inte svarat på den. Det skulle kunna innebära att om enkäten skickats ut till andra personer än de som svarat så hade resultatet kunnat skilja sig från det som redovisas i den här rapporten. Enkäten skickades ut till fyra gymnasieskolor vilket är ett avgränsat geografiskt område. Dessa skolor skiljer sig även i gruppstorlek och eleverna kan ha upplevt undervisningen på olika sätt då de haft olika lärare och studerat på olika skolor.

Vi kan inte med säkerhet veta hur många som fick möjlighet att svara på enkäten då vi skickade enkäten till elevernas lärare och har därmed inte haft direktkontakt med enkätinformanterna. De påminnelser som skickats ut har kanske inte heller nått dessa informanter.

De informanter som deltagit i intervjustudien är personer som vi sedan tidigare haft en kontakt med. Vi valde informanterna utifrån att vi från början hade inställningen att dessa fyra troligtvis hade intressanta tankar och erfarenheter kring kursen Ensemble med körsång. Det här urvalet kan ha påverkat resultatet då våra egna erfarenheter och känslor fått vara med när vi gjort vårt urval. Vi som genomfört studien har dock varit noga med att förhålla oss till det Bryman (2018) skriver om *Möjlighet att styrka och konfirmera* genom att inte låta våra egna värderingar eller eventuella förutfattade meningar påverka resultatet eller vår diskussion.

Vi har förhållit oss till det Bryman (2018) benämner som *respondentvalidering*. Respondentvalidering innebär att våra intervjuinformanter erbjudits möjlighet att ta del av de transkriberade intervjuerna för att lämna sitt godkännande om att vi tolkat dem rätt och där de också haft möjlighet att lämna kommentarer. Ingen av informanterna har dock begärt att få transkriptionerna skickade till sig.

Under en av intervjuerna uppstod avbrott på grund av olika rådande situationer. Avbrottet kan tänkas ha påverkat resultatet eftersom informanterna blev avbrutna i sina tankar och formuleringar. Kvale och Brinkmann (2014) menar att en ljudinspelning som stundtals brister i ljudkvaliteten kan ha en påverkan på resultatet då vissa ord kan falla bort eller uppfattas som annat. Det är inte ett problem som vi har stött på i våra inspelningar eller transkriberingar.

5.6 Etiska överväganden

Bryman (2018) nämner fyra principer för en god forskningsetik: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Dessa krav har vi tagit hänsyn till genom att försäkra oss om att all data och annan information rörande studien som samlats in under arbetets gång varit skyddad och förvarad på ett sätt så att ingen obehörig har haft tillgång till den. Datamaterialet som samlats in har också endast använts till den här studien. Personuppgifter som framkommit under intervjuerna har behandlats så att informanternas konfidentialitet har bevarats. Med hänsyn till konfidentialitetskravet har vi även gjort ett aktivt val genom att inte benämna vilket område i Sverige som studien berör och heller inte vilka kurser våra lärarinformer under undervisar i utöver kursen Ensemble med körsång. Då det estetiska programmet med musikinriktning inte är ett av de största programmen i Sverige, har vi valt att utelämna den informationen för att försäkra oss ytterligare om att vi skyddar våra informanternas konfidentialitet. I enkätstudien har heller inga personuppgifter insamlats. Vetenskapsrådet (2017) förespråkar också forskningsetiska riktlinjer som liknar de Bryman (2018) nämner. Exempelvis rekommenderar Vetenskapsrådet (2017) ett samtyckesavtal, vilket vi utformat och som våra intervju-informer skrivit under. I samtyckesavtalet fanns information och villkor gällande informanternas medverkan i studien, studiens syfte och bevarande av informanternas konfidentialitet. Samtyckesavtalet finns som bilaga 1.

6. Resultat

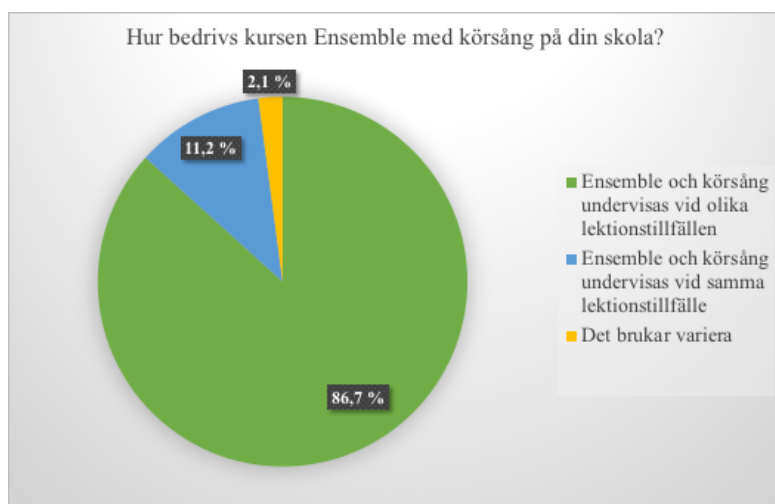
Nedan presenteras den data som samlats in från enkätstudien och intervjustudien. Då enkäten riktade sig till elever och de intervjuer som genomförts har varit med lärare, kommer resultatet att redovisas i separata avsnitt. Under 6.1 presenteras den data som insamlats från enkätstudien och under 6.2 presenteras data från intervjustudien.

6.1 Enkätstudiens resultat

Enkätstudien har besvarats av 143 elever på det estetiska programmet musik. Enkäten innehöll 13 frågor varav nio frågor var obligatoriska. Den första delen av enkäten berörde hur elevernas undervisning i kursen Ensemble med körsång är upplagd och deras tankar kring en sammanslagning av ensemble och körsång. Enkätens andra del berörde bedömning och feedback i kursen. Resultat för enkätfrågorna ett till tre, fråga fem och 11-13 redovisas ej för i det här kapitlet. Motivering till det här återfinns i metodkapitlet.

6.1.1 Upplägg av kursen Ensemble med körsång

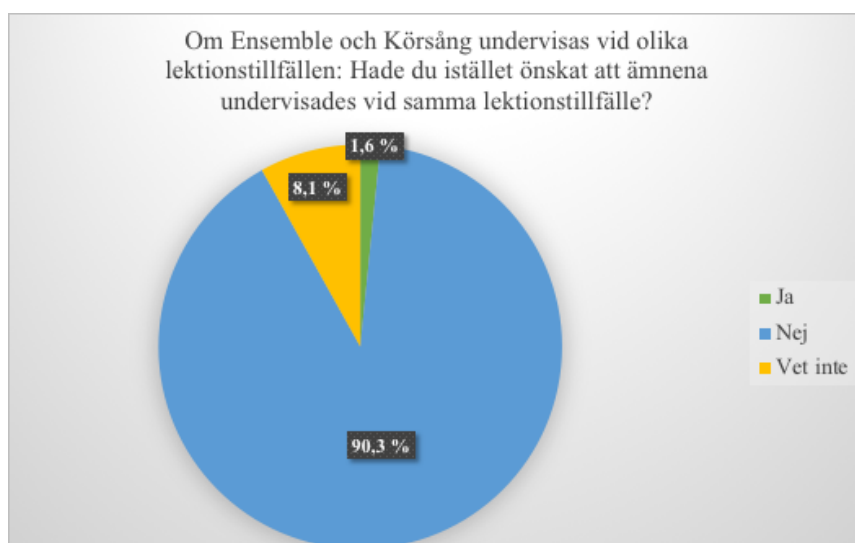
En av frågorna i enkäten (figur 1) berörde hur undervisningen på elevernas skola bedrivs. En tydlig majoritet på 86,7 % av de som svarat visade att kursdelarna ensemble och körsång undervisades under separata lektionstillfällen. 11,2 % svarade att ensemble och körsång undervisades vid samma lektionstillfälle. En minoritet på 2,1 % valde svarsalternativet 'Det brukar variera'. För de som valde det svarsalternativet fanns det även en följdfråga. Här svarade dessa informanter att en sammanslagning ibland sker med ensemble och körsång då det skulle ske konserter eller "större event" och att de då övande på gemensam dynamik eller att bli mer medvetna kring att "lyssna in varandra". En informant svarade att vissa ensemble-elever blev tilldelade en vokalensemble som likställdes med körsång.



Figur 1: Hur ensemble och körsång bedrivs på skolan.

6.1.2 Elevernas tankar kring en sammanslagning av Ensemble och Körsång

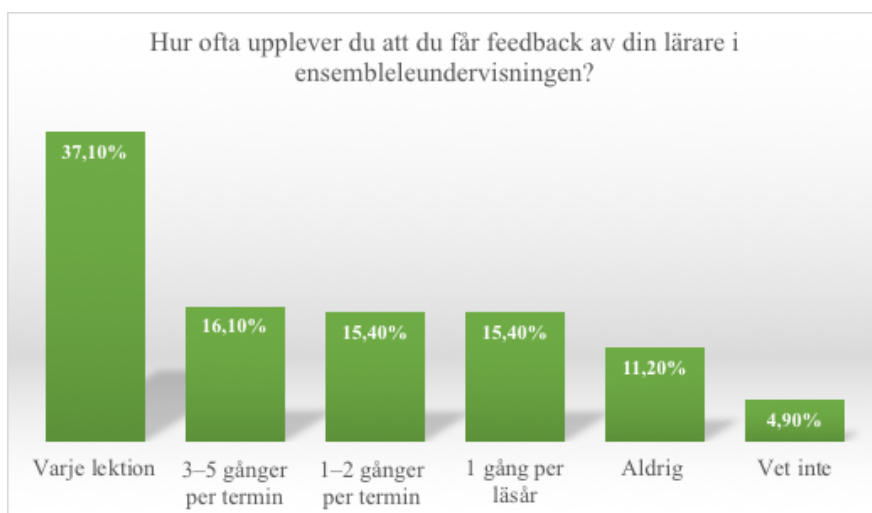
En annan fråga i enkäten (figur 2) riktade sig till de elever som svarat att ensemble och körsång undervisades under separata lektionstillfällen på deras skola. De fick svara på frågan om de önskade att ensemble och körsång istället skulle undervisas under samma lektionstillfälle. Hela 90,3 % av dessa informanter valde svarsalternativet “Nej”, vilket visade en tydlig majoritet. 8,1 % av informanterna visade sig vara neutrala i frågan och svarade “Vet ej”, medan 1,6 % önskade att ensemble och körsång skulle undervisas under samma lektionstillfälle.



Figur 2: Önskemål om sammanslagning av ensemble och körsång.

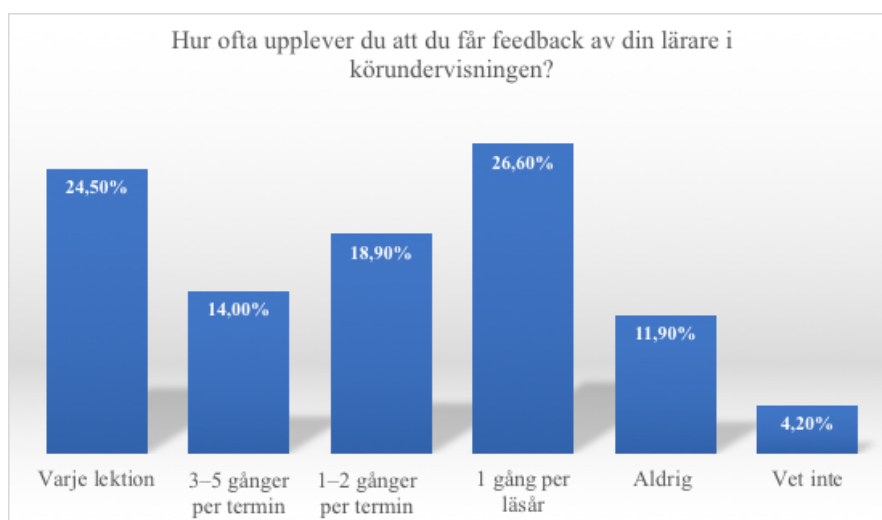
6.1.3 Tillgång till feedback i ensemble- och körundervisningen

En del av enkäten berörde frågor kring hur ofta informanterna upplevde att de fick feedback i ensemble och körundervisningen. När det kom till ensembleundervisningen (figur 3) fanns en tydlig trend att feedback gavs varje lektion, 37,1 % valde det svarsalternativet. 15,4 % svarade att feedback endast gavs en gång per läsår.



Figur 3: Upplevelser av feedback i ensembleundervisningen.

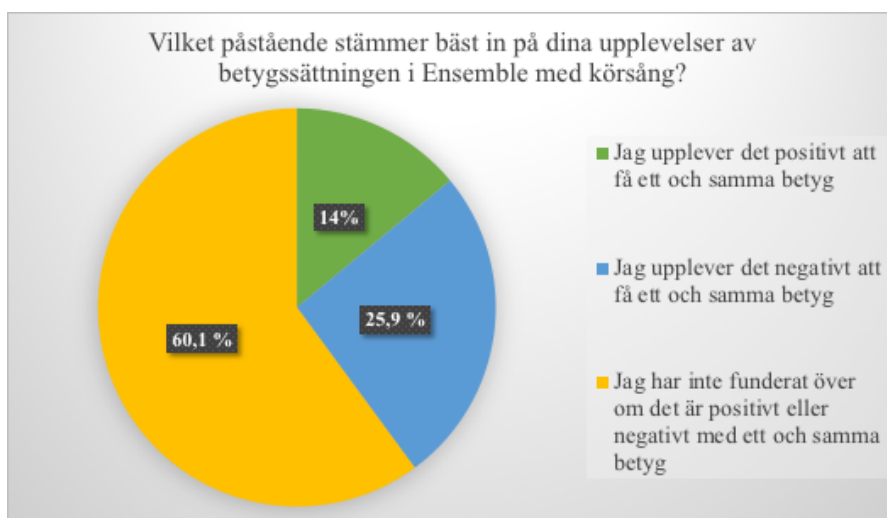
Frågan gällande feedback i körundervisningen (figur 4) visar inte en lika tydlig trend kring ett svarsalternativ, som det gjorde i ensembleundervisningen. 26,6 % svarade att de upplevde åtkomsten till feedback en gång per läsår och 24,5 % svarade att de fick feedback varje lektion, det vill säga en skillnad på 2,1 %.



Figur 4: Upplevelser av feedback i körundervisningen.

6.1.4 Upplevelser av betygssättning i kursen Ensemble med körsång

En fråga i enkäten berörde informanternas tankar om betygssättningen i kursen Ensemble med körsång och vad deras uppfattning är om att få ett och samma betyg i dessa (figur 5). En klar majoritet på 60,1 % hade inte funderat över huruvida de förhöll sig positiva eller negativa till betygssättningen. 14 % svarade att de upplevde det positivt och 25,9 % uppgav att de upplevde det negativt. Till den här frågan fanns det också möjlighet att motivera sitt svar, vilket många gjorde.



Figur 5: Upplevelser av betygssättningen

Av de 143 personer som svarat på enkäten, valde 89 stycken att motivera sitt svar kring deras upplevelser av betygssättning i kursen Ensemble med körsång. Många menade att ens huvudinstrument spelar en stor roll i hur chanserna såg ut för ett högre betyg eller ej. Sång som huvudinstrument uppgavs vara till en fördel eftersom de menade att dessa personer har lättare för kör. 31 personer, alltså ca 27,6 % av de motiverande svaren berörde just aspekten av huvudinstrumentets betydelse. Vidare uppgavs många svar som berörde olikheten mellan ensemble och körsång och varför dessa därför inte borde sammanställas i ett betyg. "Ensemble och körsång skiljer sig så pass mycket från varandra så det borde vara två olika betyg".

Flertalet kommentarer berörde rättvisan i betygssättningen och att det finns faktorer som "drar ner" elevens betyg. Dessa faktorer kunde vara vilket huvudinstrument eleven har men även pressen att prestera bra i alla punkter för "hålla upp" sitt betyg. Rättvisa i form av arbetsinsats och tid fördes också fram. En informant lämnade följande svar "Jag är duktigt på mitt instrument men sämre inom kören. Då kommer betyget i kör att dra ner

mitt betyg i ensemble vilket inte är bra”. Vidare lämnades följande svar från ytterligare en elevinformant:

Om jag ska fundera på det så tycker jag det är positivt och negativt, jag sjunger i båda så då spelar det inte så stor roll kanske, förutom om det ena sänker det ämnet. Dock om man har olika instrument så kan det bli jobbigare för man kanske tycker man är bättre på sitt instrument och får därför inte rättfärdigt betyg.

Det lämnades fler motiverande svar som liknade föregående citat. Elevinformanterna framförde en oro gällande deras val av huvudinstrument och hur det i sin tur påverkade likvärdigheten gällande bedömningen och betygsättningen. Om ens huvudinstrument inte är sång menade informanterna att detta medför en orättvisa gällande förkunskaper och bedömning i kursen. Det fanns även de informanter som lämnade kommentarer kring att det blir mer rättvist att ensemble och körsång sammanfattas till ett gemensamt betyg och att det är positivt att flera lärare bedömer och ser en. En informant skriver att “Jag tycker det känns bra att en grupp av lärare tillsammans utvärderar en och bestämmer betyget”. Vissa menade även att sammanslagningen av ensemble och körsång gav fler chanser att visa hur musikalisk eleven är och att det minskade stressen och arbetsbelastningen genom att enbart ha ett betyg att fokusera på.

6.2 Intervjustudiens resultat

I det här avsnittet redovisas våra fyra intervjuer med verksamma lärare i kursen Ensemble med körsång. Vi vill påminna om att informanterna är avidentifierade och har tilldelats namn som är fiktiva och könsneutrala.

6.2.1 Arbete med återkoppling

Mitt-termins-bedömningar är någonting som alla informanter lyfter fram som en form av feedback till eleverna. Love ser också betyget som en form av slutgiltig feedback. Farah upplever det utmanande att se enskilda elever både på lektionstid och på konserter när de är uppemot 40 elever då vissa elever framträder tydligare än andra. Vidare beskriver Farah sitt bedömningsarbete vid terminsslut: “Efter att luciakonserten var avslutad så träffade vi eleverna enskilt och så fick de sjunga sin stämma för oss och så kunde vi ge mer feedback och formativ bedömning på det enskilt” Farah berättar vidare att tillsammans med en kollega träffar de varje elev en gång per termin för att sjunga enskilt med dem.

På frågan om hur informanterna ger feedback till elever i grupp ger Love exemplen “att det de sjunger är bra” och “att det låter bra”. En annan typ av feedback som Love lyfter fram är den musikaliska aspekten om “hur man vill att de ska sjunga det”. I ensemblesituation berättar Farah om när hen ger återkoppling:

Vi spelar igenom en del av en låt en gång och sen så kommer man med feedback och “vi skulle kunna testa att göra så här” och sen så “du skulle kunna tänka mer på det här” och så kommer det hela tiden, det formativa. (Farah)

Farah fortsätter och säger att eleverna får konstant återkoppling. När Kim pratar om återkoppling i körsång och säger att om det endast är en till två sångare åt gången, “då kan jag ge mycket mer ge personlig feedback”. I de fall där Kim vill ge feedback till enskilda elever bryts undervisningen för att därefter ha enskilda samtal nästkommande lektion. Kim syftar här på bedömningsamtal där eleven får reda på hur den ligger till betygsmässigt.

Alex beskriver att hen ger individuell feedback om någon missköter sig eller riskerar att inte få ett betyg. Handlar det däremot om att ge feedback för att nå ett musikaliskt resultat är det nästan alltid kollektiv feedback. På frågan om Alex tror att den kollektiva feedback som riktar sig till en person når fram svarar hen “ja över tid”. Alex tillägger att det däremot kan ta lång tid för eleven att förstå att feedbacken var riktad till just den eleven. “Jag pekar liksom inte ut utan jag tar det som kanske du behöver, det säger jag till alla” säger Alex i intervjun. Även Farah uttrycker att hen använder formativ feedback i en kollektiv bemärkelse i körsång “medan i ensemblen så blir det ju mer in på individnivå”. Samtliga informanter är samstämmiga om att de inte ger individuell feedback under körsångslektionerna och att feedback ges i större utsträckning ges på ensemblelektionerna.

6.2.2 Gruppstorlekens betydelse

Informanterna lyfter fram gruppstorleken som en faktor till skillnaden för hur de ger feedback och bedömer eleverna i ensemble och körsång. På frågan om mindre grupper hade underlättat möjligheten att ge feedback svarar Love att “Feedback hade kanske varit lättare men jag tror inte att själva sjungandet hade gått lättare, det hade nog blivit svårare”. Kim upplever att en mindre gruppstorlek är positivt för både bedömning och elevens funktion i ensemblen. I en grupp om tio elever beskriver Kim att “då kan du se det som enskilda personer där man verkligen kan få tag i var och en”. I ensembler som Alex lyfter

fram att i en ensemblesituation med åtta elever känner hen möjlighet att ge individuell feedback som då är riktad till exempelvis gitarristerna eller trummisen. Alex definierar att om det är exempelvis 15 sångare i en grupp blir feedbacken kollektiv. Alex resonerar så som att “körsång är ett kollektivt ämne” och ger därför aldrig individuell feedback i grupp.

Farah lyfter in ett annat perspektiv där hen ställer sig positiv till mindre grupper men ser en problematik att alla elever inte är sångare: “Det blir ju känsligt när det inte är lika många som sjunger samma stämma och det är ju mer press på varje individ att inte kunna gömma sig i en körklang.” Farah upplever också att stämsång är så pass svårt för eleverna att det i en mindre grupp är svårt att genomföra. Om däremot elevunderlaget är starka sångare kan finnas det en fördel med att ha mindre grupper. Utmaningar med att skapa mindre grupper menar Farah också är att det då skulle krävas betydligt fler undervisande lärare.

6.2.3 Arbete med bedömning och betygssättning

Kim, Alex, Love och Farah beskriver alla hur de med hjälp av sambedömning i slutet av kursen sätter betyg. På skolan där Kim arbetar görs en avstämning varje termin där den insamlade informationen om bedömningen dokumenteras i en pärm. Den pärmen har alla lärare tillgång till när de helst önskar. Samma sak sker på Alex skola där alla inblandade lärare träffas i slutet av kursen för att sätta samman respektive underlag till ett samlat betyg. Farah berättar om löpande bedömning som görs tillsammans med en kollega och att de i slutet av kursen “väger ihop allting i slutet för att det är en kurs där man jobbar med många kunskapskrav löpande”. Love poängterar att när ensemble och körsång slås ihop till ett betyg så kan inte det ena ämnet dra ner det andra, hen säger att de hellre “lyfter elever än att vi sänker elever”. På Farahs skola finns ett annat synsätt angående att hur det slutgiltiga betyget i slutet ska sammanställas:

Ligger man på en E-nivå på kören och A-nivå på ensemble så kan det inte bli så himla högt betyg, man behöver liksom kunna göra det i båda och det handlar till exempel då om det den första formuleringen: Eleven musicerar med säkerhet i ensemble och körsång. (Farah)

Utsagan som Farah sedan ger är att eleven måste kunna visa på kunskaper i båda kursdelarna. Love ombads att berätta om skillnaden i bedömning mellan ensemble och körsång. Love berättar att “man inte bedömer instrumenten i körsången” och att den stora

skillnaden mellan ensemble och körsång är att de elever som inte sjunger i ensemblen blir bedömda på sången i körsången. Alex synsätt på bedömningen berättas enligt följande: "I ensemble med körsång så handlar det heller aldrig om du sjunger rent eller inte, alltså det står inte nånstans i kursplanen att jag ska bedöma hur rent du sjunger eller hur pass musikalisk du är". Vidare beskriver hen att det snarare handlar om att eleven ska delta och utföra sakerna som nämns i kunskapskraven

Som ett hjälpmedel vid betygssättning har både Kim och Alex använt sig av ljudinspelningar där eleverna enskilt spelar in sin tilldelade stämma för att sedan lämna in den till läraren. Efter att Kim gjort sin bedömning av ljudfilerna tillfrågas gruppen om de vill ha sin feedback individuellt eller i grupp. Väljer de individuellt har de möjlighet att gå ut ur rummet och sedan komma tillbaka ensam. På Farahs skola arbetar de på ett annat sätt när det gäller att få kännedom om elevernas kunskaper i ämnet:

Vi brukar också testa ifall eleverna kan klara av att sjunga sin stämma själv eller om de behöver stöd av lärare då, eller till och med sjunga sin stämma medan man sjunger annan stämma mot. När vi kommer till första kunskapskravet så har jag och min kollega bara bestämt att vi tycker att om man kan sjunga sin stämma med stöd, då är det på E nivå. Kan man sjunga sin stämma själv och det är någorlunda säkert så är det C nivå och kan man hålla sin stämma helt bra utan tillsammans när jag eller min kollega sjunger en annan stämma till så blir det A nivå.
(Farah)

Farah säger vidare att det är viktigt för hen att konkretisera kunskapskraven på det här viset för att det ska bli tydligt. När Kim reflekterar över kursen uttrycker hen att "betygskriterierna verkar inte alls va gjorda för många olika sorters ensembler" och förklarar att det på en skola med flera olika typer av ensembler, finns svårigheter med att applicera kriterierna. Hen säger att "det känns som att det är liksom gjort för en ensemble som är max tio pers". Alex upplever också svårigheter med kunskapskraven då de är definierade efter en grundläggande nivå och skolan Alex arbetar på befinner sig över grundläggande nivå. På frågan om i vilken undervisningsform dessa kunskapskrav skulle kunna appliceras svarar Alex: PIK-ensemble (Praktisk instrumentkännedom).

När vi under intervjun tittar på kunskapskraven berättar Kim om respektive kunskapskrav och hur dessa bedöms. Om ett av kunskapskraven som väckt frågor hos hen säger Kim att:

Jag tycker också det är intressant att eleven ska redogöra utförligt, nyanserat olika arbetsmiljöfrågor som rör ensemblemusicerande och körsång samt gör välgrundade nyanserade förslag på hur arbetsmiljön kan förbättras. Som på nåt sätt säger att allting kan

alltid förbättras och alla ska ge välgrundade nyanserade förslag hur jag inte sköter min undervisning. Eller att jag ska göra det lite sämre så att de vet att de kan förbättra. (Kim)

Kim upplever det som en kritik att eleverna ska kritisera hans ämnesprofession för att uppfylla ett kunskapskrav och väljer därför att förbise kunskapskravet i undervisningen. Det framkommer i intervjun med Kim att elevens tillgång att musicera i noterad och gehörsbaserad musik beror på vilka ensembler eleven blir tilldelad. Kim beskriver två typer av ensembler där den ena är notbaserad och den andra gehörsbaserad och berättar att "är du med i båda de ensemblerna så får du ju både och, men vissa kanske bara får mest noterad".

När kunskapskrav diskuterades med Farah framkom att de har en uppdelning av kunskapskraven för respektive lektion. Farah nämner röstvård som ett exempel på kunskapskrav som endast framträder på körsångslektionen. Hen anser att det är många saker i kursen som inte handlar om musicerande och att "man vill inte lägga för mycket tid på det". Senare konstaterar Farah att punkterna ergonomi, hörselvård och elsäkerhet som finns i det centrala innehållet, oftast sker på körlektionerna. Om varför så är fallet säger Farah:

Oftast så finns det mer tid på kören, vi har lite mindre tajt med tid. För ensemblen har mer grejer som vi vill göra, till exempel säga att tvåorna ska ut på turné som de alltid gör runt den här tiden på året då behöver man ha ensembleriden ofta för det ... Så ofta finns det mer tid på kören till att kunna göra skriftliga uppgifter till exempel. (Farah)

Farah berättar också att körtiden ofta blir ett tillfälle där täcka upp för de punkter i centralt innehåll som inte hinns med på andra lektioner. Kim berättar om sina egna tankar om vad som definierar en bra körsångare och hur egenformulerade tankar hjälper hen att bedöma eleverna. Enligt Kim är dessa tankar och kriterier knutna till kunskapskraven. Kim förklarar att det behövs elever av flera olika karaktärer för att det ska bli en bra kör: "Man ska kunna känna ansvar, personligt ansvar för att kunna lära sig sina stämmor och kunna dela med sig samtidigt som man är lyhörd". Det behövs sångare som sjunger starkt och sångare som sjunger svagt, bra notläsare, sångare som är bra på att driva och sångare som är bra på att följa med.

6.2.4 Sammanslagning och ämnesintegration av ensemble och körsång

Frågan ställdes till informanterna om hur kursen förändrats sedan Gy11 trädde i kraft. På det beskriver Love en ärvd struktur där Ensemble och körsång fortsatte att vara separata delar, fastän det kom en ny läroplan där de slogs ihop till samma kurs. En av anledningarna till att det förblev samma upplägg var att det var många kursplaner som ändrades samtidigt och att de prioriterade bort att förändra kursen. På den skola där Kim arbetar ställdes de inför en situation där de ville behålla samma upplägg, det vill säga behålla kör och ensemble på separerade lektioner. Kursen förändrades något men i det stora hela ser den ut precis som innan Gy11. Liknande situation återfinns på Alex skola där hen berättar att “alla lärare här ser det som två olika ämnen fastän det ingår i samma kurs”. Skolan fortsatte att arbeta som de gjort innan Gy11 med körsång och ensemble fortfarande som två olika ämnen.

På frågan om våra informanter någon gång har haft ensemble och körsång under samma lektionstillfälle får vi ett samstämmigt nej från alla informanter. Alex säger att “det heter att det är en kurs men i praktiken här så är det uppdelat”. Anledningen är enligt Kim, Alex och Farah att det finns en schemateknisk och salsmässig barriär som hindrar sammanslagningen. Farahs upplevelser om en sammanslagning är att:

Jag ser nog framförallt utmaningar och kanske inte så mycket möjligheter, skulle jag säga. Om jag bara tar och börjar med praktiska utmaningar så är det ju att vi har ensemble med olika årskurser vid olika tillfällen och vi har kör med ettorna och tvåorna samtidigt ... vi har inte salar så att det räcker om man vill göra ensembleprojekt och sånt. (Farah)

Farah avslutar sitt resonemang om sammanslagningen med att säga att “schematekniskt och salsmässigt så hade det inte varit så lyckat tror jag”. Även Kim svarar att de båda kursdelarna inte sker vid samma lektion och det av en schemateknisk anledning. Love ser en utmaning med en sammanslagning på samma lektion då elevunderlaget inte är tillräckligt starkt musikaliskt för att kunna hålla ihop ett komp till en kör. På frågan om de har haft ensemble och körsång samtidigt svarar hen:

Det mesta ensemble med körsång det blir, det är ju när lärarna spelar till kören kan man säga men vi har testat det förut med ännu bättre elever än vad vi har nu och det är väldigt svårt att få det och lira. (Love)

Enligt Love är det lättare att låta lärarna kompa eleverna när de sjunger då det blir stadigare. Alex förslag på arbetssätt om ensemble och körsång ska undervisas vid samma

tillfälle är att arbeta i projekt men att “då blir det ju på bekostnad av kontinuiteten”. Farah ser utmaningar med att ensemble och körsång har slagits ihop till en kurs och om Farah själv hade fått bestämma hade det fortsatt vara två olika kurser. Farah upplever att det är två olika sätt att musicera på och olika sätt att vara pedagog på. “Jag tror att det är övervägande nackdelar med att ha det som samma ämne, just för att jag tycker att det är ganska olika”. Frågan ställdes till Alex om hen tror att eleverna hade uppskattat en sammanslagning mellan ämnena till samma lektion är svaret:

Nej jag är inte säker på det. Eleverna agerar ju på det de tycker är kul. Så hade det varit ett projekt där de hade känt att de hade kommit igång så hade de säkert uppskattat det. Men det är ju ingenting vi hör från eleverna, det är ju ingenting de efterfrågar, det är ju ingenting de liksom undrar över varför gör vi såhär här eller varför funkar det liksom. (Alex)

Alex ponerar att eleverna uppfattar kursdelarna som två separata ämnen men att de delar kursplan. Alex säger att hen trivs bra med det nuvarande upplägget där de har separata schemapositioner så hen “tycker att det gynnar kören och det gynnar ensemblen”. Farah anser att det finns en tydlighet för eleverna att ha ensemble och körsång på separata schemapositioner då det inte blir ett tillfälle för eleverna att ha en åsikt om de ska ha körsång eller ensemble på lektionstillfället.

7. Diskussion

Under nästkommande rubriker diskuterar vi resultat från enkätstudien och intervjustudien i förhållande till tidigare forskning. När vi i diskussionen använder begreppen återkoppling och feedback vill vi påminna om att vi likställer dessa begrepp med varandra.

7.1 Återkoppling

I de genomförda intervjuerna har samtliga bekräftat att de arbetar med återkoppling samt att mitt-termins-bedömningar är en form av återkoppling som de använder sig av. Den här formen av bedömningar är särskilt utmärkande för just den kursdel som berör körsång. Informanterna uppger också att de använder sig av återkoppling eller formativ återkoppling oftare i ensembleundervisningen än vad de gör i körsångsundervisningen. Informanten Farah menar att hen arbetar med formativ bedömning i körundervisningen utifrån att alla personer i en stämma är en person och ger återkoppling på så vis. Även Alex menar att hen arbetar med återkoppling fast ger det till en hel grupp för att inte peka ut en individ. Alex menar att det kan ta ett tag innan den person som återkopplingen är riktad till, förstår att det var till just till den eleven. Enligt Hattie och Timperley (2007) behöver eleven förstå den återkoppling som ges för att ha användning av den och Green (2018) menar att återkopplingen behöver ges på individnivå för att ha en effekt. För att ge återkoppling på gruppnivå behöver läraren vara säker på att alla elever presterat på samma nivå och då kan återkoppling på gruppnivå vara effektivt (Grettve, Israelsson, Jönsson, 2014). Med tanke på det som våra informanter berättar och vad tidigare litteratur säger ställer vi oss undrande till om sättet att arbeta med formativ bedömning verkligen fyller den effekt som den är avsedd göra. Både Green (2018) och Hattie och Timperley (2007) poängterar vikten av att eleverna förstår sin återkoppling. Vi menar därför att, när återkopplingen ges kollektivt, kan det eventuellt finnas en risk att återkopplingen aldrig når fram till eleven och alltså inte fyller sin funktion.

Farah berättar också att ett sätt som hen arbetar formativt i körundervisningen är att i slutet av varje termin efter avslutat projekt/konsert, ger eleverna möjlighet att individuellt sjunga sin stämma tillsammans med läraren och på så sätt kan läraren ge eleven formativ återkoppling. Green (2018) poängterar att återkoppling i en process behöver ske frekvent och inte i slutet eller efter en uppgift. Hon menar att återkoppling inte kan appliceras på

något och eleven har därför inte längre användning av den. Jönsson (2020) skriver att återkoppling också behöver anpassas efter elevens nivå för att veta hur ofta eleven behöver återkoppling. Behovet av återkoppling kan alltså variera beroende på vilken elev läraren undervisar. Vi tycker oss se att arbetet med formativt återkoppling på det här sättet inte ligger i linje med det sätt som Green (2018) och Jönsson (2020) menar är formativ återkoppling. Att våra informanter ger den här typen av återkoppling i slutet av uppgifter och inte frekvent gör att vi ställer oss frågande till huruvida våra informanter faktiskt vet vad som krävs för att en formativ återkoppling ska vara framgångsrik. Det kan hända att de har en bild av vad formativ bedömning är men inte riktigt uppfattat alla de delar som bör inkluderas i en formativ återkopplingsprocess.

I huvudsak använder sig Alex inte av individuell återkoppling i kören. De fåtal gånger hen gör det är exempelvis om en elev missköter sig eller riskerar att inte få ett betyg i kursen. Love arbetar inte heller med återkoppling på individnivå utan menar att hen arbetar med återkoppling i form av att berätta för hela kören att det de sjunger låter bra eller att de kan sjunga det ena eller det andra bättre. Att arbeta med återkoppling på det här sättet anser vi ligger mer i linje med summativ bedömning och talar emot att det skulle vara formativ bedömning. Inom formativ bedömning behöver återkopplingen vara ickevärderande (Green, 2018). Vi menar att det i det här fallet inte blir ickevärderande när ord som exempelvis "bra" används. Det kan snarare liknas vid det som Jönsson (2020) menar är en summativ återkoppling där ord som inte bidrar till vidareutveckling används. Skolverket (2020a) beskriver att betyg är något som faller in under den summativa bedömningen. Det kan också liknas vid det som Gärdenfors (2010) benämner som imitationslärande där eleverna helt enkelt imiterar det läraren förevisar men lägger ingen vikt vid förståelse av varför man gör på ett visst sätt.

Vidare när det gäller återkoppling i ensemble så menar Farah att hen hela tiden arbetar formativt och berättar för eleven hur den ska spela bättre och visar olika sätt att spela på. Vi ställer oss därför ytterligare frågande kring om det sättet som informanterna säger sig arbeta formativt verkligen är formativt. Det tycks råda en förvirring kring att feedback är formativt och att endast betyg och prov är summativt. När återkoppling blir summerande eller tillrättavisande är det enligt Jönsson (2020) summativ bedömning. En formativ återkopplingsprocess bygger också på att både lärare och elev är delaktiga i återkopplingsprocessen (Skolverket, 2020a) och att eleven ska ha möjlighet till att ställa följdfrågor (Gyllander Torkildsen, 2018).

Utifrån våra intervjuer har lärarna inte lyft huruvida de låter eleverna vara delaktiga i processen eller hur eleverna får möjlighet till reflektion. Ingen av informanterna pratar heller om en bedömningsprocess likt den formativa bedömningscykel som Skolverket (2020a) beskriver eller att de arbetar mot de frågor som Skolverket (2011b) menar att en återkopplingsprocess bör arbeta mot. Vi tycker oss se en vilja hos våra informanter att återkoppla och se eleverna i körundervisningen men att det kanske inte når hela vägen fram.

7.2 Likvärdig bedömning

Farah träffar, tillsammans med sin kollega, alla eleverna minst en gång per termin och har som ett främsta bedömningstillfälle ett möte efter deras konsert vid slutet av terminen. Vid det tillfället får eleverna individuellt sjunga för lärarna och visa upp att de klarar att hålla en stämma själv. För att en bedömning ska ha en god reliabilitet behöver läraren enligt Jönsson (2020) samla in underlag för sin bedömning under flertalet tillfällen och inte enbart titta på ett enda resultat då dessa kan skilja sig åt beroende på när och hur elevens kunskap testas. Farah har ett tillfälle per termin då hen bedömer eleverna på individnivå. Med stöd i vad litteraturen säger ser vi därför en risk för bristande reliabilitet i bedömningen. Även Klapp (2018) och Koretz (2008) menar att det inte ska läggas för stor vikt vid enstaka provresultat då det inte ger en helhetsbild av eleven och hans kunskap. Våra informanter berättar även att de lättare samlar in kunskap om sina elever under ensembleundervisningen och att det finns fler redovisningstillfällen i ensemble. Alex berättar att hen ser körsång som ett kollektivt ämne och att feedbacken därmed ska vara kollektiv. Eleverna som deltog i enkätstudien svarade också att tillgängligheten av feedback mellan kör och ensemble skiljer sig åt. En majoritet av elevinformanterna menade att de får feedback varje lektion i ensembleundervisningen medan en majoritet i frågan gällande feedback i körsång menade att de endast får feedback en gång per läsår i körundervisningen.

Det tycks finnas fler tillfällen för eleverna att visa sina kunskaper och få chanser till återkoppling i ensemble än vad det finns i körundervisningen. Att en lärare också låter sina egna värderingar spela in kring huruvida eleverna ska få återkoppling individuellt eller kollektivt är något vi tänker kan tänkas påverka likvärdigheten. Det sätt som våra lärarinformanter samlar in bedömningsunderlag på kan också vara svårt att koppla till en formativ återkoppling. Om en bedömning som gjorts inte är användbar i en formativ

återkoppling anser Jönsson (2020) den ha låg validitet och bidrar då till att likvärdigheten minskar.

Alex, Kim, Love och Farah berättar alla att de använder sig av sambedömning i slutet av varje termin där bedömningarna ska slås ihop till ett samlat betyg. Flera av dem berättar också att de tillsammans med sina kollegor diskuterar vad de olika kunskapskraven innebär och hur de ska förhålla sig till dem. Farah berättar exempelvis att de bestämt att om en elev kan sjunga sin stämma när läraren sjunger en annan stämma, då lever eleven upp till betyget "A". Sättet våra lärarinformer arbetar med sambedömning och förhållningssätt till kunskapskraven ligger i linje med det som Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012) och Jönsson (2020) förespråkar kring sambedömning lärare emellan för att öka likvärdigheten vid bedömning. Det finns ett värde i att lärare tillsammans granskar kunskapskraven för att alla inblandade lärare ska ha likartad uppfattning om vad som ska bedömas (Skolverket, 2018). Vi kan se att det sättet att arbeta med bedömning kan tänkas bidra till en likvärdig bedömning då flertalet lärare bedömer eleven tillsammans och också har en enad bild över hur kunskapskraven ska tolkas. Vi menar att även om likvärdigheten mellan elever på en skola ökar, betyder dock inte det att likvärdigheten ökar mellan olika skolor i Sverige.

Elevernas svar i enkäten om vad de tycker om ett gemensamt betyg i ensemble och körsång visar att mer än hälften inte har funderat på om det är positivt eller negativt. En av anledningarna till det tror vi är att eleverna inte är insatta i kursplanen och dess kunskapskrav, då vissa lämnat svar där de menar att de inte reflekterat över att ensemble och körsång bedöms med ett och samma betyg. Det finns dock de elevinformer som poängterar att det är positivt att bli bedömd av flera lärare då betyget blir mer rättvist. Här drar vi en liknelse till likvärdigheten i bedömningen, eftersom både Jönsson (2020) och Skolverket (2018) menar att ju fler lärare som bedömer en och samma elev ökar chansen för likvärdighet.

Kim har skapat egna kriterier som är knutna till kunskapskraven. Att skapa egna tillägg till kunskapskraven ser vi en ökad risk för att likvärdigheten blir påverkad. Då dessa förhållningssätt inte finns hos någon annan skola och inte återfinns i kunskapskraven för kursen, blir eleverna därav bedömda utifrån andra premisser. Skollagen (SFS 2010:800) säger att utbildningen inte ska skilja sig åt utifrån var i landet en elev har sin skolgång och Klapp (2018) poängterar att de betyg som sätts behöver vara likvärdiga, då dessa används för att kunna söka vidare utbildning, betygen går i efterhand inte heller att överklaga (Skolverket, 2020b). Med tanke på det som nämnts ovan, menar vi att det finns

en risk att dessa betyg kanske inte blir likvärdiga, då eleverna bedöms utefter något annat än det som står i kursplanen.

Kims tankar om att mindre grupper kan vara positivt för bedömning faller i linje med vad Gislason och Löwenborg (1994) skriver angående elevens möjligheter att träda fram och därigenom bli sedd och bekräftad. Alex berättar i intervjun att det finns möjlighet att ge individuell feedback i en ensemblegrupp om åtta personer och Kim anser att det är möjligt när det är ca 10 elever vilket ligger i linje med Gislason och Löwenborgs (1994) definition av en liten grupp. Alex menar däremot att det i en sångensemble med 15 sångare försvårar situationen. Även Love upplever att det är lättare att ge feedback i mindre grupper men problematiserar att det kan bli på bekostnad av musicerandet. När det kommer till att ge feedback på individnivå i ensembleundervisningen menar alla våra informanter att det är betydligt enklare eftersom det är mindre grupper och de får mer tid att se varje elev. Det ligger i linje med det som Svedberg (2007) skriver om att det i den lilla gruppen är lättare att få feedback och också på så sätt blir mer hörd som elev. Då både lärarna och tidigare forskning säger att det är svårare att ge återkoppling i större grupper och lättare i mindre tänker vi att det finns en risk att likvärdigheten i bedömningen blir drabbad. Eftersom gruppstorleken är olika i ensemble och körsång ser vi en brist gällande likvärdigheten i bedömningen mellan dessa, då eleverna inte får samma möjlighet att visa sina individuella insatser i lika stor utsträckning i de två kursdelarna.

Det finns resultat som pekar mot bedömningens likvärdighet gällande vilket instrument eleven bedöms i och att de elever som har sång som huvudinstrument upplevs ha en större chans i att få ett högt betyg i kursen än de som inte har sång som huvudinstrument. Det här lyfts av två av lärarinformanterna men främst av våra elevinformanter som tycker att det är något som påverkar deras betyg. I kursplanen för Ensemble med körsång (Skolverket, 2011a) står det inte att eleverna ska musicera på sitt huvudinstrument utan vår uppfattning är att kursen handlar om musicerande i grupp och samklang. Det centrala innehållet är också formulerat på så sätt att det som ska ingå i kursen är på en grundläggande nivå. Med stöd från det som står i kursplanen så menar vi att oavsett vilket huvudinstrument eleven har, borde inte det påverka likvärdigheten då kursen inte är utformad efter musicerande på just huvudinstrument.

7.3 Ämnesintegration och sammanslagning av Ensemble och körsång

Att bedriva ett ämnesintegrerat arbete mellan ensemble och körsång menar våra lärarinformanter inte är möjligt. Alla har ett samstämmigt svar i att de aldrig arbetat ämnesintegrerat inom kursen Ensemble med körsång och mest troligt inte kommer göra det i framtiden. Våra informanter lyfter schemapositioner, tid och tillgång till undervisningssalar som hinder för ett ämnesintegrerat arbete inom kursen. Alex pratar om att schemastrukturerna hindrar den flexibilitet som skulle krävas för att arbeta ämnesintegrerat. Farah anser att det skulle vara en stor utmaning att hitta salar till alla grupper om ensemble och kör ska ske på samma schemaposition. De menar också att det kommer ta mycket tid för att få ihop ett sådant arbete. Dessa tankar stämmer överens med det som både Krantz och Persson (2001) och Sandström (2005) skriver i sina arbeten gällande schemapositioner och tillgång till undervisningssalar. Skolans organisation är avgörande för att möjliggöra ett ämnesintegrerat arbete.

För att kunna genomföra ett ämnesintegrerat arbete behöver det både enligt Andersson (2008) och Krantz och Persson (2001) finnas gemensamma faktorer i ämnena/delarna som ska integreras. De menar också att integration är ett sätt att skapa en helhet och förståelse. Både teoriintegration och problemfokuserad integration är principer för integration som bygger på att ämnena har en eller flera gemensamma faktorer (Andersson, 2008). Även Gärdenfors (2010) nämner förmågan att kunna sätta ihop delar till en helhet för att skapa förståelse och identifiera mönster. Vad vi kan tyda av intervjuerna anser lärarna att ensemble och körsång är för olika varandra i musicerande och pedagogiskt tillvägagångssätt, för att det ska vara möjligt med ett ämnesintegrerat arbete. Farah menar att sammanslagningen av körsång och ensemble är problematisk då de båda kursdelarna är för olika varandra och att det är olika sätt att vara pedagog på. Även majoriteten av de elever som fick delta i enkätstudien lämnade svar som kan liknas vid det lärarna lyfte. Flertalet elever menade att ensemble och körsång är två helt olika sätt att vara musiker på och att dessa två inte alls borde sättas samman i en kurs och resultera i ett och samma betyg.

Baserat på vad lärarna och eleverna berättar så kan vi se att det som Andersson (2008), Gärdenfors (2010) och Krantz och Persson (2001) skriver om att skapa en helhetsförståelse genom sammansättning av delar, kan tänkas bli en utmaning, då våra

informanter inte anser ensemble och körsång vara nära kopplade till varandra. Om delarna är för långt ifrån varandra är det kanske inte möjligt att skapa en helhetsförståelse. Till skillnad från lärarnas enhetliga svar kring olikheten mellan ensemble och körsång så fanns det de elever som menade att det fanns en möjlighet att visa alla sina musikaliska sidor när ensemble och körsång sammanslogs i en kurs. Det här skulle kunna liknas med det Gärdenfors (2010) menar med att använda sig av sin karta i kunskap för att kunna lösa uppgifter.

När vi frågade lärarna om hur de skulle kunna realisera att ha ensemble och körsång samtidigt svarade Alex att ett alternativ kan vara att arbeta i projektform, men att det då blir på bekostnad av kontinuiteten för elevernas undervisning. Alex tror inte heller att eleverna skulle uppskatta en sammanslagning eftersom det är ingenting som eleverna själva efterfrågar. Det stämmer överens med Krantz och Persson (2001) som skriver att det kan vara omständligt att förändra invanda mönster i skolan då lärare och elever är vana vid ett speciellt arbetssätt. Det här synsättet kan eventuellt också förklara varför alla våra tillfrågade skolor arbetar på samma sätt som innan Gy11 (Skolverket, 2011c) implementerades, det vill säga att de undervisar i kör och ensemble vid separata tillfällen. Love uttrycker att det finns en ärvd struktur från den gamla läroplanen som de inte ville ändra på utan istället försökte att föra över det arbetssättet på den nya läroplanen.

Vi tycker oss se att det finns tendenser till det Sandström (2005) menar med "rena" ämneskunskaper och det lärarna i intervjuerna säger. Det tycks finnas en ovilja att ämnesintegrera ensemble och körsång på grund av att det ena inkräktar på det andra och att det känns enklast att fortsätta som tidigare. Det här verkar vara ytterligare en faktor, som för lärarna i studien, är betydande när det gäller motiv att inte arbeta ämnesintegrerat inom kursen Ensemble med körsång.

8. Slutsats

De arbetssätt som lärarinformanterna i den här studien arbetar med bedömning i kursen Ensemble med körsång har inte skiljt sig avsevärt från varandra. De arbetar alla med återkoppling som en del av bedömningen och sambedömning med andra lärare. Det som överraskat oss har varit den förvirring som tycks finnas kring formativ återkoppling och hur det används. Det tycks finnas olika sätt att arbeta med återkoppling och det sätt som några av lärarinformanterna säger sig arbeta formativ, har vi ställt oss frågande till huruvida det är formativt eller ej. Det verkar som att lärarna är bekanta med formativ återkoppling men tycks uppfatta att det handlar om någon annat än vad det egentligen är och hur den blir framgångsrik för eleverna.

Vad som också överraskade oss i studien är hur olika bedömningssituationerna kan se ut i ensemble och körsång. De skiljer sig i hur ofta och på vilket sätt eleverna får återkoppling på sitt arbete. Det har framkommit att flera lärarinformanter ser körsång som ett kollektivt ämne och att det därför bör ges kollektiv återkoppling. En faktor till varför återkopplingen skiljer sig mellan ensemble och körsång är enligt lärarna gruppstorleken. Lärarna bedömer överlag eleverna mer på en individnivå i ensemble än vad de gör i körsång vilket vi ser som en risk för likvärdigheten i bedömningen baserat på det som tidigare litteratur och forskning visat. Elevinformanterna upplever att de inte får återkoppling lika ofta i de båda kursdelarna.

Det finns dock en del som ökar likvärdigheten i bedömningen inom kursen då sammanslagningen bidragit till att sambedömning krävs då flera lärare bedömer samma elev. Sambedömning har tagits upp av alla våra lärarinformanter som en del av deras bedömningsarbete och vi ser det som något positivt.

Eleverna har en negativ inställning till att få ett gemensamt betyg i ensemble och körsång. De lyfter huvudinstrumentets betydelse när det kommer till bedömning i kursen, vilket stämmer överens med det vi fått uppfattningen av från tidigare vår VFU. Efter att ha ställt elevernas upplevelser mot det som står i kursplanen för Ensemble med körsång (Skolverket, 2011a) så kan inte vi se att elevernas val av huvudinstrument ska kunna påverka likvärdigheten. Det är likväl något som lyfts mycket av elevinformanterna och därför kommer vi i nästkommande avsnitt rekommendera det området för vidare forskning.

I resultatet från intervjustudien har det framkommit att lärarna ser ensemble och körsång som två olika kurser och därför undervisas de separat. Studien visar också att lärarna inte arbetar ämnesintegrerat mellan ensemble och körsång. Det lyfts att det är olika sätt att vara pedagog på och att det finns en svårighet schematekniskt och salsmässigt att föra dessa samman till ett gemensamt lektionstillfälle. En minoritet av elever i studien har ställt sig positiva till sammanslagningen medan lärarna enstämigt säger att de inte vill att ensemble och körsång ska vara en gemensam kurs.

8.1 Förslag till vidare forskning

Vår studie visar på en oro hos elever att de blir bedömda på sitt huvudinstrument i ensemble men på ett annat på kören. Därför rekommenderar vi vidare forskning kring huruvida lärare tar elevernas huvudinstrument i beaktande eller inte, i kursen Ensemble med körsång.

Vi önskar också att framtida forskning berör ämnet *hur* lärare ger återkoppling i körsång kontra ensemble. Skiljer sig det hur lärare ger återkoppling till instrumentalister kontra sångare? Vårt förslag är att göra en observationsstudie tillsammans med en intervjustudie för att kartlägga likvärdigheten i återkopplingen mellan kursdelarna.

I vår studie har vi inte hittat någon som arbetar ämnesintegrerat med de båda kursdelarna. Vi är nyfikna på att veta hur en större svarsfrekvens av lärare generellt ställer sig till frågan samtidigt som vi vill få ett uttalande från Skolverket om hur kursen är tänkt att bedrivas. Vårt förslag är att genomföra en enkätstudie för att uppnå en högre svarsfrekvens och nå ut till ett större geografiskt område.

Ett perspektiv på bedömning som vi nämner i diskussionen är hur likvärdigheten påverkas i och med att skolor har möjlighet att tolka kunskapskrav på skilda sätt. Vi föreslår en vidare studie om hur kunskapskrav i kursen Ensemble med körsång tolkas där ett större antal informanter deltar och genomförs med en geografisk spridning.

9. Referenser

- Andersson, B. (2008). *Grundskolans naturvetenskap: helhetssyn, innehåll och progression*. (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Gislason B. & Löwenborg, L. (1994). *Psykologi för lärande 1*. Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers.). (3:e upplagan). Liber.
- Folkets lexikon (2022-03-25) *Återkoppling*. Hämtad 2022-03-25, från <https://folkets-lexikon.csc.kth.se/folkets/#lookup&%C3%A5terkoppling&1>
- Green, J. (2018). *Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen*. Skolverket. Hämtad 2022-01-15 från https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28040/1529488572619/artikel_green_aterkoppling_och_utveckling_av_undervisning_2018.pdf
- Grettve, A., Israelsson, M. & Jönsson, A. (2014). *Att bedöma och sätta betyg. Tio utmaningar i lärarens vardag*. Natur och kultur.
- Gustavsson, A., Måhl, P. & Sundblad, B. (2012). *Betygsättning: en handbok*. (1. uppl.) Liber.
- Gyllander Torkildsen, L. (2018). *Elevdelaktighet i en formativ process*. Skolverket. Hämtad 2022-01-08 från https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2803c/1529488516594/gyllander_artikel_elevdelaktighet_i_formativ_process_2018.pdf%20%5b15
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. (1. utg.). Natur & kultur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Integration. (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2022-03-21, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/integration>
- Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning* (5:e upplagan). Gleerups.
- Klapp, A. (2018). *Betyg - deras funktion och vad de mäter*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.b173ee8160557dd0b82891/1516017582178/Betyg-deras-funktioner-och-vad-de-mater%20.pdf>

- Koretz, D. M. (2008). *Measuring up: what educational testing really tells us*. Harvard University Press.
- Krantz, J., & Persson, P. (2001). *Sex, godis & mobiltelefoner – pedagogik underifrån*. Moped.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. rev.uppl.). Studentlitteratur.
- Sandström, B. (2005). *När olikhet föder likhet: hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik*. Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2011a). *Ensemble med körsång, 200 poäng* [kursplan]. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor4>
- Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan*. Skolverket. Hämtad 2022-03-08 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6596de/1553963978320/pdf2660.pdf>
- Skolverket. (2011c). *Läroplan för gymnasieskolan: Gyll*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2013). *Formativ bedömning stärker lärandet*. Skolverket. Hämtad 2021-12-16 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/formativ-bedomning-starker-larandet>
- Skolverket. (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygssättning*. Skolverket. Hämtad 2022-01-15 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5c2/1553968119879/pdf4000.pdf>
- Skolverket. (2020a). *Att planera, bedöma och ge återkoppling*. Skolverket. Hämtad 2022-01-15 från <https://www.skolverket.se/download/18.2a6bcc30176f24c3889241/1611039323467/pdf7689.pdf>

Skolverket. (2020b). *Likvärdiga betyg och meritvärden - Ett kunskapsunderlag om modeller för att främja betygens och meritvärdenas likvärdighet*. Skolverket.

Hämtad 2022-01-15 från

<https://www.skolverket.se/download/18.528cfa7817820d8e8a54ad/1615881688558/pdf7582.pdf>

Skolverket. (u.å.). *Ämne - Musik*. Skolverket. Hämtad 2022-04-01 från

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-tidigare-amnen-och-kurser-ar-2000-2011-i-gymnasieskolan?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2FsubjectKursinfo.htm%3FsubjectCode%3DMU2000GY%26courseCode%3DMU1201%26tos%3Dgy2000&sv.url=12.5df ee44715d35a5cdfaa4b0#anchor_MU1201

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. Hämtad 2022-03-28 från

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

10. Bilagor



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Bilaga 1: Samtyckesavtal

Information:

Vi, Frida Johansson och Josefin Hansson, är två musiklärarstudenter på Musikhögskolan i Malmö som under VT 2022 skriver ett examensarbete där vi undersöker lärares och elevers upplevelser kring ämnesintegration och bedömning i kursen *Ensemble med körsång*. För att kunna samla in data till vår studie och fortsätta vårt arbete framåt är vi tacksamma över att få genomföra en intervju med dig.

Intervjun kommer att spelas in för att sedan transkriberas i sin helhet. Det insamlade materialet kommer endast handskas av oss två och kommer förvaras på så sätt att ingen obehörig får tillgång till det. Efter arbetets avslut kommer inspelningen av intervjun att raderas. Om du önskar finns det möjlighet för dig att läsa igenom hela transkriberingen innan studien publiceras.

Citat ur intervjun kan komma att användas men ditt deltagande är konfidentiellt. Du har när som helst under studiens gång rätt till att avbryta din medverkan utan några påföljder.

För din trygghet och som en försäkran om ditt frivilliga deltagande önskar vi därför din underskrift.

Tack för ditt deltagande!

Medgivande av samtycke:

Härmed intygar jag att jag tagit del av följande information:

- Studiens syfte
- Mitt deltagande är konfidentiellt och frivilligt och att jag när som helst kan avbryta min medverkan utan några negativa följder.
- Information som framkommer under intervjun kommer enbart användas till det här examensarbetet och hanteras på ett sätt att obehöriga inte kan ta del av den.

Informantens namnteckning: _____

Informantens namnförtydligande: _____

Ort och datum: _____

Bilaga 2: Enkätfrågor

- 1. Läser Du kursen Ensemble med körsång?**
- 2. Vilket är ditt huvudinstrument?**
 - Sång
 - Gitarr
 - Bas
 - Slagverk
 - Piano
 - EDI (dator)
 - Stråkinstrument
 - Blåsinstrument
 - Annat
- 3. Om du svarat "annat" på ovanstående fråga: Vilket är ditt huvudinstrument?**
- 4. Hur bedrivs kursen Ensemble med körsång på din skola?**
 - Ensemble och körsång undervisas vid olika lektionstillfällen
 - Ensemble och körsång undervisas vid samma lektionstillfällen
 - Det brukar variera
- 5. Om du valt alternativet "det brukar variera" på ovanstående fråga. Beskriv på vilket sätt det brukar ske.**
- 6. Om ensemble och körsång undervisas vid olika lektionstillfällen: Hade du istället önskat att ämnena undervisades vid samma lektionstillfälle?**
 - Ja
 - Nej
 - Vet inte
- 7. Hur ofta upplever du att du får feedback av din lärare i ensembleundervisningen?**
 - Varje lektion
 - 3-5 gånger per termin
 - 1-2 gånger per termin

- 1 gång per läsår
- Aldrig
- Vet inte

8. Hur ofta upplever du att du får feedback av din lärare i körundervisningen?

- Varje lektion
- 3-5 gånger per termin
- 1-2 gånger per termin
- 1 gång per läsår
- Aldrig
- Vet inte

9. Vilket påstående stämmer bäst in på dina upplevelser av betygssättningen i Ensemble med körsång?

- Jag upplever det positivt att få ett och samma betyg
- Jag upplever det negativt att få ett och samma betyg
- Jag har inte funderat över om det är positivt eller negativt med ett och samma betyg

10. Motivera ditt svar på ovanstående fråga

11. Vilket ämne övar du mest på?

- Ensemble
- Körsång
- Jag övar lika mycket på båda ämnena

12. Upplever du att din lärare ger dig verktyg för att kunna öva på egen hand i ämnet Ensemble?

- Ja
- Nej

13. Upplever du att din lärare ger dig verktyg för att kunna öva på egen hand i ämnet Körsång?

- Ja
- Nej

Bilaga 3: Intervjuguide

Hur länge har du jobbat som lärare?

Hur många skolor har du arbetat på?

Har du varit arbetsverksam under föregående läroplan för gymnasieskolan?

- Om ja: hur skiljer sig körundervisningen gentemot nuvarande läroplan?

Vilka ämnen undervisar du i?

Kan du berätta lite om körkulturen på skolan?

Kan du berätta lite om ensemblekulturen på skolan?

Har ni ensemble och körsång på samma lektion?

Ser du några möjligheter och utmaningar med en sammanslagning av dessa två ämnen?

- Hur planerar ni en lektion?
- Konsekvenser?
- Betygsättning, möjligheter/utmaningar?

Arbetar ni med ämnesintegrering i något annat ämne?

- Om ja, hur funkar det där?
- Hur tror du att ämnesintegreringen i fler ämnen skulle fungera?

Har ni delat upp det centrala innehållet mellan ämnena? I så fall hur?

- Har ni jobbat på något annat sätt innan?
- Vad är skillnaderna?

Tror du att eleverna hade uppskattat ett ämnesintegrerat arbete mellan körsång och ensemble?

Hur jobbar du med bedömning i körsång?

- Kan du ge exempel? Hur ofta?

Hur arbetar du med bedömning i ensemble?

- Kan du ge exempel?

Vad är dina tankar kring feedback? Är det något du arbetar med i din undervisning?

- Skillnader/likheter?

Kan du ge mig ett eller några exempel på hur du arbetar med feedback i ensemble och körsång?

- Hur gör du i början och i slutet av terminen/lektionen?
- Bedömer ni studenterna kontinuerligt? Hela tiden eller slutet av kursen?

Vilken gruppstorlek har ni i ensemble respektive körsång?

- Är det någon skillnad?

Finns det något annat som du tänker på som rör kursen Ensemble med körsång?