



# MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp  
Höstterminen 2022  
Kompletterande pedagogisk utbildning i musik  
Karin Bäckström och Julia Eriksson

## **Undervisning och bedömning i sång**

En kvalitativ intervjustudie om sång i högstadiet i relation till Lgr11 och Lgr22 samt lärares metoder för elever i sångsvårigheter

Handledare: Sverker Zadig



## **Abstract**

The study's main focus is to contribute with knowledge about music teachers' teaching and grading of singing in grades 7–9 in relation to the new curriculum Lgr22, as well as providing different methods teachers use to help students with singing difficulties in order to reach goals and develop confidence in their ability to sing; methods such as teachers' encouragement, communication, and tools for pitch matching. Different ways of grading singing are highlighted, where the grading is mainly formative, but also summative, focusing on the student's participation in singing. Discussions are held about the curriculum's impact, the teenage years, difficulties in singing, alternatives such as special education and individual adaptation, teachers' different room for action and how these factors affect students' relationship to their voice. Using a hermeneutic approach and qualitative method of six interviews, music teachers' interpretations and thoughts about the effect of the new curriculum on singing teaching in junior high school are investigated.

**Key words:** curriculum, grading, junior high school, music education, pitch matching, singing, singing difficulty, singing teaching

## **Abstract (Swedish)**

Studiens syfte är att bidra med kunskap kring musiklärares undervisning och bedömning av sång i årskurs 7–9 i förhållande till den nya läroplanen Lgr22, samt de metoder lärare använder för att hjälpa elever i sångsvårigheter att nå måluppfyllelse och utveckla tilltro till sin förmåga att sjunga; metoder som lärarens uppmuntran, kommunikation och verktyg för tonträffning. Olika perspektiv lyfts fram gällande genomförande av bedömning i sång, främst formativa, men även summativa med fokus på elevernas delaktighet. Diskussioner förs kring läroplanens inverkan, tonåren, målbrottet, svårigheter i sång, alternativ som särundervisning och individuell anpassning, lärares olika handlingsutrymme samt dessa faktorer inverkan på elevers relation till rösten. Med en hermeneutisk ansats och kvalitativ metod med sex semistrukturerade intervjuer efterforskas lärares tankar kring Lgr22s inverkan på sångundervisningen och dess likvärdighet.

**Nyckelord:** bedömning, högstadiet, läroplan, musikundervisning, sång, sångsvårighet, sångundervisning, tonträffning



# Förord

I begynnelsen av arbetet visste vi inte vad som väntade oss. Våra forskningsområden bedömning och betygsättning samt undervisningsmetoder i sång visade sig vara mycket större och mer komplexa än vad vi först föreställde oss. Vi har lärt oss otroligt mycket under den intensiva period som studien och skrivandet fortlöpt, kunskap vi kommer att ha stor nytta av i våra kommande yrkesliv. Vi vill rikta ett stort tack till deltagarna i studien som ställde upp med så kort varsel med sina värdefulla erfarenheter från vardagen som musiklärare. Vi vill också tacka vår handledare Sverker som visat oss vägen i tider av stress och förvirring, tack för dina hejarop och din saklighet. Slutligen vill vi tacka Peter och Ludvig som hållit ställningarna i våra hem när vi ägnat senhösten och vintern åt arbetet.

Initialt delade vi upp arbetet mellan oss genom att Karin ansvarade för sångundervisning och dess historik och Julia för läroplaner. Vi märkte snabbt att allt hängde samman och delade istället upp arbetet mellan oss på varje område. I slutänden blev resultatet att vi i stort författade halva kapitel var och eller skrev gemensamt. I kapitel 3 stod Karin för sångundervisningens historik och Julia för läroplaner från Lgr62 till Lgr22 samt jämförelsen mellan Lgr11 och Lgr22. Bedömningsavsnittet har Karin författat och avsnittet med undervisningspraktiker i sång och sångsvårigheter har vi skrivit tillsammans. Teorikapitlet har Karin skrivit, metodkapitlet är uppdelat genom att Julia skrivit 5.1–5.3 och Karin 5.4–5.6. Resultat- och diskussionskapitlet (6 och 7) har vi skrivit tillsammans. Vi har haft gemensamt ansvar för referenshantering och Julia har utformat layouten.



<b>1. Inledning</b>	<b>9</b>
1.1 Förförståelse och begreppsdefinitioner	10
1.2 Studiens upplägg och innehåll	11
<b>2. Syfte och frågeställningar</b>	<b>13</b>
<b>3. Tidigare forskning</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Historik kring sångundervisning i skolan och läroplaner fram till Lgr11</b>	<b>15</b>
3.1.1 Sång i skolan under 1800-talet	15
3.1.2 1900-talet och framåt	16
<b>3.2 En jämförelse mellan Lgr11 och Lgr22</b>	<b>18</b>
3.2.1 Sång i musikämnet utifrån läroplanerna Lgr11 och Lgr22	18
3.2.2 Sång i kommentarmaterialet till kursplanen i musik	21
<b>3.3 Bedömning</b>	<b>22</b>
3.3.1 Formativ och summativ bedömning	23
3.3.2 Bedömning inom estetiska ämnen	25
3.3.3 Betyg	26
<b>3.4 Undervisningspraktiker i sång</b>	<b>27</b>
3.4.1 Begreppet musikalitet i förhållande till sång	27
3.4.2 Sånggröst och sångundervisning	28
3.4.3 Metoder för elever i sångsvårigheter	29
<b>4. Teori</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Hermeneutik</b>	<b>35</b>
<b>5. Metod</b>	<b>37</b>
<b>5.1 Forskningsmetoder</b>	<b>37</b>
<b>5.2 Metod för datainsamling: Kvalitativ intervju</b>	<b>38</b>
5.2.2 Avgränsningar	38
<b>5.3 Design av studien</b>	<b>39</b>
5.3.1 Urval	39
5.3.2 Informanter	39
5.3.3 Genomförande	40
<b>5.4 Analys</b>	<b>40</b>
<b>5.5 Validitet och reliabilitet</b>	<b>41</b>
<b>5.6 Etiska riktlinjer</b>	<b>42</b>
<b>6. Resultat</b>	<b>43</b>
<b>6.1 Informanternas arbete med bedömning i sång och metoder i sångundervisning utifrån Lgr11 och Lgr22</b>	<b>43</b>
6.1.1 Genomförande av bedömning utifrån Lgr11	44
6.1.2 Lgr11 betygssättning, en beskrivning av E-nivå och A-nivå	44
6.1.3 Genomförande av bedömning utifrån Lgr22	45

6.1.4 Lgr22 betygssättning, en beskrivning av A-nivå och E-nivå	47
6.1.5 Lärarnas upplevelse av tolkningsutrymme utifrån Lgr22	49
6.1.6 Förändringar i sångundervisningen utifrån den nya läroplanen Lgr22	49
6.1.7 Lärarnas metoder för att uppnå kursplanens syfte kring elevernas tilltro till sin förmåga att sjunga	50
6.1.8 Lärarnas metoder för att hjälpa elever med sångsvårigheter att nå måluppfyllelse	51
<b>7. Diskussion</b>	<b>55</b>
<b>7.1 Bedömning</b>	<b>55</b>
<b>7.2 Tolkning av betygskriterier</b>	<b>57</b>
<b>7.3 Undervisningspraktiker och metoder i sång</b>	<b>59</b>
<b>7.4 Slutsatser och pedagogiska konsekvenser</b>	<b>62</b>
<b>7.5 Konklusion</b>	<b>64</b>
<b>7.6 Metod- och teoridiskussion</b>	<b>65</b>
<b>7.7 Framtida forskning</b>	<b>67</b>
<b>8. Referenslista</b>	<b>69</b>
<b>Bilaga 1. Intervjuguide</b>	<b>75</b>
<b>Bilaga 2. Jämför kursplanerna: betyget E</b>	<b>77</b>
<b>Bilaga 3. Jämför kursplanerna: betyget C</b>	<b>78</b>
<b>Bilaga 4. Jämför kursplanerna: betyget A</b>	<b>79</b>
<b>Bilaga 5. Samtyckesblankett</b>	<b>80</b>



# 1. Inledning

Som musikleärarstudenter med bakgrund som professionella sångare inom klassisk sång och jazz märkte vi på auskultationerna under vår VFU på högstadiet att många av eleverna kände sig obekväma eller hade det jobbigt när de skulle sjunga. För vissa var det uppenbart besvärligt att behöva sjunga överhuvudtaget, somliga vägrade helt och hållet. Det som Schenck (2000) benämner som en *jag-kan-känsla* lyste med sin frånvaro. Andra försökte med varierande resultat i gemensam sång. Det kunde finnas en mängd förklaringar till detta men vi undrade om osäkerheten kring att hitta rätt toner, att sjunga på tonhöjd, kunde vara en av faktorerna till att sångglädjen inte ville infinna sig för vissa elever. Vid fråga kring bedömning i sång refererade musikleäraren till kunskapskraven i Lgr11, ”Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med viss säkerhet rytm och tonhöjd” (Lgr11, 2019) och menade då att när eleverna sjunger tillsammans går det inte att ha koll på allas insats, men så länge eleverna är närvarande, rör på munnen och åtminstone försöker delta så når de betyget E enligt hens tolkning.

När vi själva skulle hålla i lektioner och undervisa blev det tydligt att förutsättningarna inte var de bästa för att bedriva sångundervisning i stor högstadielklass på en grundskola. Många av högstadieleverna verkade tycka att det var pinsamt med sång. En del av dem hade svårigheter kopplade till målbrottsproblematik, vissa hade problem att hitta rätt toner och andra var helt tysta. Sedan fanns det ett fåtal som faktiskt sjöng och verkade bekväma med det, om än ganska tyst. Kanske hade de eleverna med sig sången sedan innan? Vi frågade oss hur de elever som inte hade sången naturligt skulle fås att ”utveckla tilltro till sin egen sångförmåga” (Skolverket, 2017) utan individuell undervisning. Vi upplevde att ett större fokus och en *hands on* undervisning bedrevs när eleverna skulle spela på olika instrument. Hur skulle en undervisning kunna utformas så att även elever i sångsvårigheter ges möjlighet att uppnå ett bra betyg i sång? Eller i alla fall uppnå betyget E?

Det är en grannliga uppgift att vägleda en ung människas utveckling i sång då förändringar i röstklang kan uppfattas som ”pinsamma” av eleven. Sångglädje under tidiga skolår kan förvandlas till ett självkritiskt förhållningssätt gentemot den egna rösten. Kursplanens syftestext betonar därför att det är viktigt att eleverna utvecklar tilltro till sin förmåga att sjunga. (Skolverket, 2017)

Detta år, 2022, då detta arbete presenteras kom en ny läroplan, Lgr22. Där har bland annat formuleringen kring *gemensam sång* tagits bort, vilket skulle kunna medföra att elever inte kan vara en i mängden av deltagande sångare på samma sätt som tidigare. Vi finner det därför viktigt att undersöka hur musklärare bedriver sångundervisning, hur de tänker kring och genomför sin bedömning i sång samt förhåller sig till elever i sångsvårigheter. Kommer lärare att förändra något i sångundervisningen generellt utifrån den nya läroplanen Lgr22, och kommer de att förändra något i förutsättningarna gällande måluppfyllelse för elever i sångsvårigheter enligt den nya formuleringen: ”Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med viss säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande i *huvudsak* till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär” (Läroplan Lgr22 för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], Skolverket 2022a). Detta för betyget E i Lgr22. Vi vill undersöka hur musklärare tänker kring den nya läroplanen och vilken effekt det kan få på undervisning och bedömning i sång.

## 1.1 Förförståelse och begreppsdefinitioner

Vi kommer att använda oss av begreppet *sångsvårigheter*. Då menar vi att en elev generellt har svårt med sången; antingen att eleven inte sjunger alls, har svårt att hitta ton eller har röstproblem. Benämningen *i sångsvårigheter* har valts då vi ville hitta en formulering som inte lägger problemet hos eleven utan talar om företeelsen som en svårighet vilken eleven brottas med, likställd med vilken annan svårighet som helst. Inte ett problem som eleven innehar i slutgiltig mening. Jämförelse kan göras med den diskurs inom specialpedagogik som rör formuleringarna elever *med* behov av särskilt stöd kontra elever *i* behov av särskilt stöd. Den förstnämnda gör eleven till bärare av problemet, den andra lägger problemet utanför eleven och gör istället lärandemiljön ansvarig för att stötta upp i svårigheten (Nilholm, 2007).

Ordet *tonträffning* förekommer även och då menar vi förmågan att träffa *rätt* ton inom en tonart.

## **1.2 Studiens upplägg och innehåll**

Inledningen beskriver vår bakgrund i praktiskt möte med problematiken kring sångsvårigheter. I kapitel 2 beskrivs arbetets syfte och frågeställningar kopplat till bedömning och undervisning. Kapitel 3 redogör för tidigare forskning; sångundervisningens historik, läroplaner, bedömning och undervisningspraktiker i sång samt metoder för elever i sångsvårigheter. I kapitel 4 presenteras den teoretiska kopplingen till arbetet vilken utgår ifrån hermeneutiken. Kapitel 5 innefattar metod och kvalitativ intervju som vald forskningsansats. I kapitel 6 presenteras studiens resultat utifrån genomförda intervjuer och i kapitel 7 diskuteras resultaten kopplat till litteratur och teori. Slutligen delger vi våra slutsatser och de pedagogiska konsekvenser vi ser utifrån resultatet av arbetet, diskuterar metod och teori samt delger våra förslag på vidare forskning.



## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien och dess betydelse för musikläraryrket är kunskap om hur undervisning och bedömning i sång genomförs i högstadiet utifrån Lgr22, i jämförelse med genomförandet i den tidigare läroplanen Lgr11, samt lärares metoder för att stödja alla elever i sång, i synnerhet de i sångsvårigheter.

- På vilket sätt genomför musiklärare bedömning i sång utifrån de tolkningar de gör av betygskriterierna i Lgr22, i förhållande till hur de arbetade med den tidigare läroplanen, Lgr11?
- Vilka metoder använder musiklärare i sin sångundervisning i klassrum för att hjälpa alla elever, även elever i sångsvårigheter, så att de kan nå måluppfyllelse?
- Hur uppnås kursplanens syfte: ”eleverna utvecklar tilltro till sin förmåga att sjunga”?



## 3. Tidigare forskning

I det här kapitlet redogör vi för fyra huvudteman som vi anser relaterar till hur sångundervisningen bedrivs och bedöms idag. Värde i genomgången av forskningen ligger i att vi kan spegla våra forskningsfrågor i ljuset av litteraturen. Genom att ta upp olika områden belyser vi sångens ställning i skolan utifrån historisk kontext och lyfter varierande perspektiv på pedagogiska och didaktiska förhållningssätt samt metoder. Kapitlet innehåller följande avsnitt:

- Sångundervisningen i skolan relaterat till läroplaner från 1800-talet - nutid.
- Jämförelse i musikämnet och sång mellan Lgr11 och Lgr22.
- Forskning om bedömning och betyg.
- Litteratur kring sångundervisning och metoder för elever i sångsvårigheter.

### 3.1 Historik kring sångundervisning i skolan och läroplaner fram till Lgr11

Vi finner det relevant med en historisk genomgång av svensk sångundervisning och tidigare läroplaner för att få en bakgrund till den läroplan (Lgr22, 2022) vi utgår från idag. Sången har tidigare varit kärnan i svensk skolas musikundervisning. Över tid har andra instrument och ensemblespel fått allt större utrymme (Skolinspektionen, 2015). För att nå förståelse för skolsångens utveckling och den plats den har i musikämnet idag, vill vi sätta sångämnet i historisk kontext i förhållande till tidigare sångundervisning och läroplaner.

#### 3.1.1 Sång i skolan under 1800-talet

Enligt Lidman Magnusson (1996) var sången under 1800-talet starkt kopplad till kyrkan och dess liturgiska sång, vilket fick återverkningar i skolans sångundervisning. Den svenska skolsången har således sina rötter i kyrkans värld och vidgades senare till att innefatta visor ur konstmusik, folkvisor och fosterländska sånger vilket sedermera gjorde att Folkskolan 1878 ändrade benämningen Kyrkosång till Sång i ämnet (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Hentschel

(2017) påvisar hur anknytningen till kyrkan minskade i och med skolans sekularisering (s. 13). I skriften *Musik och Fostran* beskriver Torell (1948) hur den tyska skolsångsrörelsen initierad av Hermann Kretzschmar (1848-1924) spreds till många länder, däribland Sverige. Kretzschmar ville enligt Torell (1948) bidra till utbildning och röstvård hos skolbarn genom att lära ut metodik i skolsång till blivande lärare. Inom den svenska lärarutbildningen i musik vid Stockholms Musikkonservatorium framhåller Torell (1948) sång- och talpedagogen Anna Bergström (1853-1937) som en förgrundsgestalt. Hentschel (2017) framhåller att centrala tankar i Bergströms synsätt på sångundervisning utgick ifrån inställningen att skolsången inte bara skulle ses som ett nöje utan även ha syftet att ”utveckla elevernas sinne och smak för det sköna, samt bidra till nationell musikodling genom att främja ungdomars estetiska och etiska utveckling” (s. 13). Mot bakgrund av detta såg Bergström enligt Hentschel (2017) ett kunskapsbehov hos lärare om skolämnet sång vilken skulle vila på en pedagogisk grund precis som andra skolämnena, allt i syfte att höja lärarnas kompetens och därmed även nivån på barnens sångutbildning. Via Bergströms två skrifter *Sångkurs för skolan* (1917a) och *Taltekniska övningar* (1917b) fick hennes metoder spridning över landet där fokus ligger på sånglig utveckling, röstvård samt även metoder för att hjälpa barn med outvecklade röster.

Under de 10 år, som förflutit sedan 1:a upplagan av *Sångkurs för skolan* utgavs, hava åsikterna om sångundervisningen i skolan i så väsentlig grad förändrats, att det nu torde finnas få musikaliska pedagoger i allmänhet och sånglärare och lärarinnor i synnerhet, som ej inse nödvändigheten av, att sången liksom övriga skolans ämnen ställes på pedagogisk grund. (Bergström, 1917a, s. 3)

Sången hade en central position i musikundervisningen från slutet av 1800-talet ända fram till 1900-talets mitt.

### **3.1.2 1900-talet och framåt**

Sångundervisningen i den svenska skolan har genomgått stora förändringar under 1900-talet och fram till idag. Först 1955 bytte musikundervisningen namn från Sång till Musik och lämnade då också den starka anknytningen till kyrkan samt breddades till sitt innehåll (Emanuelsson, 1990). I 1955 års undervisningsplan för folkskolan, kallad U-55, är sångens ställning mycket stark och sången lyfts fram som det primära i den praktiska musikutövningen. I kursplanen U-55 finns följande anvisning: ”särskild omtanke bör ägnas de barn, som av olika anledningar inte sjunger rent” (Skolöverstyrelsen, 1955, s. 134). Där uppmanas till att inte orätt bedöma dessa barn som



omusikaliska utan att i mindre sånggrupper med enkla sånger, i tonarter anpassade efter barnens tonomfång, låta barnen öva upp sin förmåga, ”många av dem kan sjunga en enkel visa rätt, om de bereds tillfälle att göra det” (Skolöverstyrelsen, 1955, s. 134). Här finns också särskilda anvisningar tydligt beskrivna för hur läraren bör gå tillväga med elever under målbrottssperioden som berör ”såväl pojkar som flickor” (Skolöverstyrelsen, 1955, s. 134). Vid införandet av den första läroplanen för grundskolan, Lgr62 var fokus inriktat på sång i stämmor, notläsningsförmåga och musikhistoriska kunskaper. De influenser som kom från populärmusiken och var en allt större del av ungdomars liv hade ännu inte fått genomslag i skolans musikundervisning. Även i Lgr62 var musikundervisningens innehåll detaljerat och läraren fick tydliga anvisningar i hur denna skulle bedrivas (Skolöverstyrelsen, 1962).

Uppdelningen mellan skolmusik och den populärmusik som var en del av ungas fritid luckrades upp i Lgr69 där improvisation, ljudskapande och elevinflytande skulle rymmas inom skolans musikundervisning (Skolöverstyrelsen, 1969). Riktlinjer och ramar för undervisningen var fortfarande explicita men individens personliga utveckling betonades samt att alla musikgenrer skulle vara representerade i undervisningen (Skolöverstyrelsen, 1969). I Lgr69 är texten om sång mycket utförligt skriven och det framhölls att fokus i musikämnet skulle läggas på att hålla lusten till att sjunga levande genom hela skoltiden. Det står att den repertoar som väljs, exempelvis visor, ska vara aktuell och knuten till elevernas liv, tonomfånget i visorna ska anpassas till alla elevers förmåga att sjunga och målbrottet ska tas i beaktande (Skolöverstyrelsen, 1969). Skolöverstyrelsen betonar också röstvårdens betydelse där läraren förutsätts ha kunskap om röst- och talutvecklingen hos varje elev, det ges även exempel på konkreta tonbildningsövningar och vidare lyfts vikten av att läraren bör skapa en positiv stämning och trygghet som en förutsättning för ett avspänt sångsätt (1969).

I den efterkommande kursplanen Lgr80 krympte riktlinjerna kring musikämnet drastiskt. Innehållet om sång i högstadiet inbegrep att undervisningen skulle vårda röst och tal samt att eleverna skulle ”sjunga sånger från skilda tider och genrer med skiftande innehåll och karaktär, även dagsaktuella sånger” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 110). I Lpo94 (Skolverket, 1994) ändrades betygssystemet från relativa betyg till målrelaterade för att öka likvärdigheten genom att eleverna skulle ställas mot kunskapskrav istället för mot andra elever. I Lpo94 anges

musicerande, musikkunnande, musiklyssnande och musikskapande som viktiga begrepp för den musikaliska utvecklingen hos elever (Skolverket, 1994). Det är fortsatt kortfattat beskrivet kring innehåll och mål relaterat till sång. I Lpo94 framhålls att eleven ska utveckla sina kunskaper i sång och i nionde klass kunna delta aktivt i sång (Skolverket, 1994).

## **3.2 En jämförelse mellan Lgr11 och Lgr22**

Med sångundervisningens historia som bakgrund har vi i vår studie valt att närmare belysa och jämföra läroplanerna Lgr11 och Lgr22 med fokus på sång i högstadiet, då det är dessa som är aktuella idag. Här redogörs för likheter och skillnader i de olika läroplanernas syfte, centrala innehåll, kunskapskrav samt betygskriterier. Framgent i texten kommer ord och uttryck ur kursplanerna att kursiveras. Detta för att underlätta för läsaren att se de paralleller till skrivelserna i styrdokumentet som återfinns i flera av uppsatsens kapitel.

### **3.2.1 Sång i musikämnet utifrån läroplanerna Lgr11 och Lgr22**

I både Lgr11 (2019) och Lgr22 (2022) är läroplanerna uppbyggda med inledning, syfte, centralt innehåll och kunskapskrav eller betygskriterier. I musikämnets syfte betonas det att musikundervisningen ska ge eleverna möjlighet att tillgodogöra sig kunskaper för att kunna använda rösten i olika musikaliska former, kontexter och genrer samt att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga (Lgr11, 2019). Utöver tilltron till sin förmåga att sjunga som en viktig utvecklingsaspekt, betonas i bägge kursplanerna även att eleven ska ”utveckla ett intresse till sin musikaliska kreativitet” (Lgr22, 2022).

Innebörden i Lgr11 och Lgr22s centrala innehåll är likartad men något omformulerad då vissa ord lagts till, ersatts eller bytt plats i meningarna. Det som till synes har förändrats mest i det centrala innehållet i Lgr22 gällande sång är att flerstämmighet i sång/vokala uttryck har flyttats till *Musicerande och musikskapande* från rubriken *Musikens verktyg*. Nedan presenteras utdrag ur de centrala innehållen i den nuvarande kursplanen Lgr22 (2022) och den tidigare Lgr11 (2019) med fokus på sång:

Musicerande och musikskapande  
(Lgr22, 2022)

- *Sång, melodispel och ackompanjemang med genretypiska musikaliska uttryck, unisont och i stämmor.*
- Rytmask och melodisk improvisation med röst, rörelse och instrument med utgångspunkt i musikaliska byggstenar.

Musikens verktyg (Lgr22, 2022)

- Röstens och hur den kan varieras och användas för vokala uttryck inom olika genrer och ensembletyper.
- Röstvård och hörselvård. Orsaker till att tal, sång, musiklyssnande och musicerande kan bidra till skador samt hur dessa skador kan förebyggas.

Musicerande och musikskapande  
(Lgr11, 2019)

- Sång, melodispel och ackompanjemang i ensembleform med genretypiska musikaliska uttryck.
- Rytmask och melodisk improvisation till trumkomp, ackordföljder eller melodislingor med röst och instrument.

Musikens verktyg (Lgr11, 2019)

- Röstvård, hörselvård och orsaker till att musiklyssnande och musicerande kan bidra till hörselskador samt hur hörselskador kan förebyggas.
- *Hur rösten kan varieras i flerstämmiga, vokala uttryck i olika genrer.*

De tidigare *kunskapskraven* i Lgr11 har i Lgr22 bytt namn till *betygskriterier* och det skiljer sig något i formuleringarna. Nedan presenteras en jämförelse mellan Lgr22 och Lgr11 gällande betygen E–A; återigen lyfts endast det som har med sång att göra.

Betygskriterier för betyget E i slutet av årskurs 9 (Lgr22, 2022)

- Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med *viss* säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande i *huvudsak* till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär.

Betygskriterier för betyget C i slutet av årskurs 9 (Lgr22, 2022)

- Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med *relativt god* säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande *väl* till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär.

Betygskriterier för betyget A i slutet av årskurs 9 (Lgr22, 2022)

- Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med *god* säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande *mycket väl* till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär.

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9 (Lgr11, 2019)

- Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med *viss* säkerhet rytm och tonhöjd.
- Dessutom sjunger *eller* spelar eleven på något instrument i någon genre med *delvis* fungerande teknik och i *viss mån* passande karaktär.

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9 (Lgr11, 2019)

- Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med *relativt god* säkerhet rytm och tonhöjd.
- Dessutom sjunger *eller* spelar eleven på något instrument i någon genre med *relativt väl* fungerande teknik och passande karaktär.

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9 (Lgr11, 2019)

- Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med *god* säkerhet rytm och tonhöjd.
- Dessutom sjunger *eller* spelar eleven på något instrument i någon genre med *väl* fungerande teknik och passande karaktär.

Skolverkets jämförelse om betyg mellan kursplanerna går att finna i Bilaga 2, 3 och 4. Generellt är den kompletta texten kring betygskriterier i ämnet musik i Lgr22 inte lika omfattande.

Textinnehållet i Lgr22 har halverats i jämförelse med Lgr11. En förändring i betygskriterierna i sång relaterat till Lgr22 är att Lgr11s formulering ”eleven kan delta i gemensam sång och följer då med *viss/relativt god/god* säkerhet rytm och tonhöjd” (Lgr11, 2019) nu är ersatt med ”eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med *viss/relativt god/god* säkerhet” samt ”dessutom anpassar eleven sitt musicerande i *huvudsak* till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär” (Lgr22, 2022). Skolverket (2022a) skriver i kommentarmaterialet till kursplanen i musik för grundskolan att ”Läraren bedömer i vilken grad eleven anpassar sitt musicerande till musikens uttryck, såsom exempelvis tempo, dynamik, tajming eller musikalisk form, samt i vilken grad eleven visar lyhördhet i samspelssituationer” (s. 22–23).

Då ordet *musicera* införs i Lgr22 vill vi här redogöra för Svenska Akademiens definitioner av begreppet *musicera* samt av ordet *musik*. I Svenska Akademiens ordlista (2015) framgår att definitionen av att *musicera* är: utföra musik. Betydelsen av ordet *musik* är enligt Svenska ordboken (2021): ”Konstnärligt ordnad mängd toner av (vanligen) olika höjd och klang ordnad efter rytmiska, harmoniska och melodiska lagar”.

### 3.2.2 Sång i kommentarmaterialet till kursplanen i musik

I kommentarmaterialet till kursplanen i musik (Skolverket, 2022a) beskrivs att kursplanen utgår från att alla elever kan tillgodogöra sig djupa musikaliska kunskaper så länge de får rätt förutsättningar.

Människans röst har stor utvecklingspotential och barns och ungdomars röster förändras enormt under skoltiden. Det är en grannliga uppgift att vägleda en ung människas utveckling i sång eftersom förändringar i register och röstklang kan verka hämmande för eleven. Sångglädje under tidiga skolår kan förvandlas till ett självkritiskt förhållningssätt gentemot den egna rösten. Kursplanens syftestext betonar därför att det är viktigt att eleverna utvecklar tilltro till sin förmåga att sjunga. En tanke bakom det centrala innehållet är att eleven, samtidigt som hon eller han växer, ska ges möjlighet att utforska och använda sin egen röst genom olika vokala uttryck. Vid musicerande används rösten på många andra sätt än i klingande sång. Därför står det ibland vokala uttryck i kursplanen då gränsen för

vad som kan kategoriseras som sång är svårdragen, till exempel när det handlar om rap, jojk, ”spoken word” eller ”growling”. I kursplanens långsiktiga mål och i betygskriterierna används emellertid enbart uttrycken sång och sjunga. Det valet är gjort för att betygskriterierna inte ska bli för textmässigt omfattande. Sång och sjunga ska då förstås som att de innefattar olika vokala uttryck. (Skolverket, 2022a, s. 12)

I kommentarmaterialet klargörs att rösten och andra musikinstrument ska ses som jämbördiga och att barnet kommer till skolan med ett kunnande inom sång (Skolverket, 2022a). Här förklaras vilket synsätt som finns kring barns sång och röst:

Det finns några väsentliga skillnader mellan rösten och andra instrument. Rösten bär vi ständigt med oss. Genom att vi kontinuerligt använder den tränas den i både tal och sång. Barn använder ofta sångrösten i sina vardagliga lekar och bestyr. Det är ett musicerande som inte alltid är medvetet men som kan bestå av sång, kommentarer till en pågående lek eller melodislingor som barnet har snappat upp någonstans. Det innebär att eleverna har med sig ett sångkunnande till undervisningen som ska uppmärksammas och vidareutvecklas. I syftestexten uttrycks detta genom att undervisningen ska utmana och fördjupa elevens erfarenheter av musik. (Skolverket, 2022a, s. 13)

I kommentarmaterialet tydliggörs ”Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med *viss/relativt god/god säkerhet*” (Skolverket, 2022a, s. 22) på följande vis:

Det kan handla om aspekter av rytmisk medvetenhet, tonbildning, tajming, melodisk medvetenhet såväl som sång- och instrumenttekniska färdigheter. Läraren gör en samlad bedömning av elevens kunskaper och fokuserar på elevens bästa prestationer. Vid bedömningen behöver läraren väga in både bredd och djup. Bredd kan handla om att eleven visar färdigheter på flera olika instrumenttyper. Djup kan handla om att eleven sjunger eller spelar något instrument med driven teknik och medvetenhet. (Skolverket, 2022a, s. 22)

### 3.3 Bedömning

Här redogör vi för forskning rörande formativ och summativ bedömning och bedömningspraktik, såväl inom undervisning generellt som inom estetiska ämnen. Betyg tas upp som ett eget avsnitt då vi i studien undersöker hur lärare tolkar olika kunskapskrav och betygskriterier.

### 3.3.1 Formativ och summativ bedömning

Innebörden av bedömning avseende elevers prestationer och nivå varierar beroende på om syftet är att sammanfatta ett slutligt omdöme eller om bedömningen är processinriktad och syftar till utveckling av undervisning och lärande. Vid summativ bedömning ska lärare enligt Skolverket (2020) ta i beaktande all tillgänglig bedömningsinformation inför beslut om betyg för att säkerställa att betyget och omdömet innehåll ger en adekvat bild av elevens nivå gällande kunskaper och färdigheter. Jönsson (2010) framhåller att den summativa bedömningen ”endast summerar elevernas kunskaper men inte ger feedback för att hjälpa dem vidare” (s. 133). Skolverket (2020) menar att den formativa bedömningen är ett kontinuerligt arbete under lektioner och att läraren utifrån informell bedömningsinformation givet situationen kan och bör anpassa undervisningen. Detta menar Skolverket (2020) är av stor vikt i lärares undervisningspraktik och vid formativ bedömning. Gyllander Torkildsen (2018) lyfter den formativa processens gynnsamma inverkan på fördjupat och ökat lärande för såväl elever som lärare. Jönsson (2010) påvisar vikten av att ge stöd under det formativa bedömningstillfället, då det förutom att ge en möjlighet till lärande även kan ge läraren förutsättningar att bedöma den potential eleven besitter i vad Jönsson kallar ett *best performance*. I motsats till detta beskriver Jönsson (2010) ett *typical performance* där eleven helt utan stöd får visa upp ett resultat. Mot bakgrund av detta menar Jönsson (2010) att ”det är mer lärorikt att lyckas med hjälp, än att inte lyckas alls” (s. 40). Elevens delaktighet är även den en viktig faktor enligt Gyllander Torkildsen (2018) som uttrycker att delaktigheten är central i den formativa processen. I den processen är det enligt Gyllander Torkildsen (2018) viktigt att lärare kan analysera de kunskaper och förmågor eleven uppvisar i lärandesituationen, allt för att kunna utveckla den egna undervisningspraktiken så att den möter elevens faktiska behov. Green (2018) uttalar sig på ett liknande sätt och menar att den bedömning lärare gör av den kunskaps- och färdighetsnivå eleven visar i förhållande till ett lärandemål, det är själva utgångspunkten för den formativa återkopplingen.

Elevens delaktighet i en formativ process ger enligt Grönlund (2020) eleven möjlighet att vara aktör och inte bara en passiv mottagare av kunskap då den formativa återkopplingen riktats mot lärandemålen och elevens lärandeprocess. Skolverket (2020) menar att en lyckosam formativ undervisningspraktik kräver en tydlig koppling mellan innehållet i kursplanen och den faktiska undervisning eleverna får samt den formativa och summativa bedömning som görs.

Hirsch (2019) lyfter att lärare utifrån den information bedömningar ger vid handen fattar en rad beslut som kan medföra förändring av undervisningens utformning eller klassrumssituationens organisering, beslut som även rör frågor om huruvida olika former av stöd och anpassning behöver sättas in samt vilket betyg som ska sättas i ett ämne. Hirsch (2019) framhåller att även om alla dessa beslut är av vikt, så intar betygssättning en unik position då det är myndighetsutövning. Besluten har enligt Hirsch (2019) varierande påverkans effekt på skolelevens förutsättningar till utveckling och lärande samt på deras självbild. Därför menar Hirsch (2019) att ”som lärare vill man naturligtvis att de beslut man fattar på basis bedömningsinformation ska vara bra och riktiga beslut” (s. 1).

Enligt Jönsson (2020) ingår samverkan och sambedömning som betydelsebärande faktorer i bedömningsarbetet. Jönsson (2020) menar att dessa faktorer ger förutsättningar för ökad likvärdighet då de kan bidra till konstruktiva diskussioner lärare emellan, dessa kan ge en större samsyn gällande betygskriterier samt bidra till utveckling av lärares kompetens i bedömning, då de lär av varandra. Zandén (2018) menar att om lärarna tillhör samma tänkkollektiv och genomför långvariga kollektiva bedömningar ökar chansen att de tolkar betygskriterierna och målen på liknande sätt.

Huruvida sambedömning kan bidra till att öka samstämmigheten är inte klarlagt i forskningen, men forskningen tyder på att problemet dels kan bero på att lärare saknar gemensam tolkning av styrdokumentet och hur elevprestationer ska bedömas, dels på att lärare kan sätta olika omdömen även om de är överens om exempelvis vilka kriterier som ska tillämpas i bedömningen. För att samstämmigheten inte enbart ska bli likvärdig på ytan, det vill säga att elever kan få samma poäng eller betyg men på olika grunder, krävs att lärares bedömningar baseras i en samsyn kring styrdokument och bedömning. (Jönsson & Thornberg, 2014, s. 392)

Utöver lärares gemensamma samsyn kring bedömning betonar Jönsson och Thornberg (2014) även att lärares praktiska bedömningsarbete kan stödjas och stärkas om verksamheten bedrivs kontinuerligt och innefattar såväl bedömning av elevprestationer som styrdokumentens tolkning.

### **3.3.2 Bedömning inom estetiska ämnen**

I antologin *Bedömning för lärande* (Olsson, 2010) lyfts olika perspektiv och problemställningar kring bedömning i estetiska ämnen. Tydligheten i betygssättnings- och bedömningskriterier tenderar att ge legitimitet åt den betydelse och tyngd ett ämne får i läroplanen. Något som inte



välkomnas av alla lärare i estetiska ämnen. Inom musik och bild hyser många lärare en motvilja mot att sätta betyg då kunskapsområdet inom estetiska ämnen skiljer sig väsentligt från traditionella kunskapsämnen och kan ses stå som kontrast till en övervägande intellektuell prevalens inom skolundervisningen. Ett motstånd som grundar sig i att ”betygssystem anses reducerande för djupare bedömningar av elevers kunskaper och färdigheter utifrån diskussioner om det estetiska kunskapsområdets annorlunda karaktär” (Olsson, 2010, s. 45).

Reglering och krav kring betygsättning och bedömning inom estetiska ämnen synliggör en differentiering av uppfattningar om kunskap i diskussionen kring estetiska ämnen, givet deras väsensskilda karaktär samt ”vilken betydelse olika lärarkompetenser har” (Olsson, 2010, s. 45). Vidare problematiseras kvalitetsaspekten genom ett ifrågasättande av vad som anses vara standard för ett gott konstnärligt eller musikaliskt utförande (Olsson, 2010). En problematik även Zandén (2010) tar upp då han påvisar att enskilda pedagogers kompetensområden och intressesfär inom det musikpedagogiska fältet kan ge upphov till kontrasterande uppfattningar och paradoxer. Zandén (2010) menar att ett kontinuerligt och samfällt granskande av kvalitetsuppfattningar är av vikt i undervisning, kursplaner och kriterier för att uppnå likvärdighet i bedömningen. Som exempel på svårigheter med kvalitetsuppfattning beskriver Zandén (2010) gymnasielärares samtal vid bedömnings-sammanhang och lärarnas svårigheter med att språkligt formulera och konkretisera musikalisk kvalitet. Detta får enligt Zandén (2010) till följd att elevers övriga förmågor såsom glädje och initiativförmåga får alltför stort fokus i samtal om musikalisk kvalitet.

Kopplat till bedömning i musik vill vi även lyfta Danielsson studie (2012) om elevers musikaliska deltagande där en elev framhåller att hen skulle behöva musicera på fritiden för att kunna få ett högt betyg i musik. Något eleven menar inte förväntas i andra ämnen. Enligt eleven är det inte tillräckligt med det som de lär sig på lektionerna. Eleven konstaterar att hen inte fått de rätta verktygen för att utveckla den musikaliska förmågan och därför inte kan nå de högsta målen (Danielsson, 2012).

### 3.3.3 Betyg

Enlig Skolverket (2022) används betyg för att se hur eleverna ligger till kunskapsmässigt, som urval inför framtida studier och som ett verktyg för att utvärdera undervisningen. Att betygsättningen är rättssäker, likvärdig och trovärdig är därför av stor vikt. Bedömning ska ske utifrån tillförlitlig erfarenhet och stödjas på vetenskaplig bas. Vid fördelning av resurser mellan olika skolenheter kan betygen också spela roll, därför värdesätts att betygsättningen håller hög kvalitet.

Läraren bör vid betygsättningen: 1. läsa och tolka betygskriterierna så att betygsunderlagets olika delar tillmäts relevant vikt utifrån ämnets eller kursens syfte, centrala innehåll och den undervisning som har bedrivits, 2. i samband med en sammantagen bedömning analysera hur elevens kunskaper förhåller sig till betygskriteriernas delar och vilket betyg som helheten indikerar, 3. samråda med andra lärare vid tveksamheter om hur en elevs resultat på ett nationellt prov särskilt ska beaktas, samt 4. samråda med andra lärare vid tveksamheter om att, vid särskilda skäl, bortse från enstaka delar av betygskriterierna. (Skolverket, 2022b, s. 36)

”Formuleringar är aldrig tydliga i sig. Varje ord och mening kan förstås på otaliga sätt beroende på vilka förkunskaper man har och hur man uppfattar sammanhanget. Var och en tolkar kunskapskraven utifrån sina erfarenheter” (Skolverket, 2012, s. 13). Säljö (2000) menar att direkt kommunikation människor emellan är väsentligt för att kunna skapa och förmedla kunskap. Vidare framhåller Säljö (2000) att det inte går att vara säker på att det skrivna uppfattas och tolkas av den som läser på det sätt som det var avsett. Vårt betygssystem är precis som tidigare uppbyggt av språkliga, skriftliga formuleringar, en envägskommunikation som lämnar rum för läsarens egna tolkningar (Säljö, 2000).

Det vi finner intressant i förhållande till kunskapskravet i Lgr11 kontra betygskriterierna i Lgr22 är just hur dessa olika betygsformuleringar tolkas av lärarna: ”Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med *viss/relativt god/god* säkerhet rytm och tonhöjd” (Lgr11, 2019) i jämförelse med det nya betygskriteriet ”Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med *viss/relativt god/god* säkerhet” samt ”dessutom anpassar eleven sitt musicerande i *huvudsak/väl/mycket väl* till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär” (Lgr22, 2022). Utifrån detta blir följande fråga relevant: Vad finns hos lärarna samsyn kring, och om uppfattningar skiljer sig åt, på vilket sätt?

## 3.4 Undervisningspraktiker i sång

I denna del redogörs för begreppet musikalitet i förhållande till sång, röstliga förändringar i tidiga tonår, musiklärares förhållningssätt och praktik i sångundervisning samt metoder för elever i sångsvårigheter för att kunna koppla samman med våra forskningsfrågor.

### 3.4.1 Begreppet musikalitet i förhållande till sång

Sångförmåga har ibland likställts med att vara musikalisk eller inte, därför finner vi det relevant att diskutera begreppet musikalitet. Enligt Brändström (1997) finns en generell uppfattning i vår kultur om ett samband mellan musikalitet och färdigheter i instrumentalspel och sång.

Brändström menar vidare att ”barnets spontana sång ges här samma värde som den skolade musikerns framförande, och att detta får konsekvenser för bedömning och betygsättning behöver väl knappast sägas” (s. 15). Brändström (1997) menar att det kan handla om att till exempel vara snabblärd rörande sång och instrument eller att sjunga rent. Enligt Brändström (1997) finns det två synsätt kring musikalitet; det ena där musikalitet är absolut och medfödd och det andra där musikalitet är relativ och förvärvat med mer fokus på förståelse och meningsskapande. Utifrån detta hävdar Brändström (1997) att konsekvensen av att se på musikalitet som absolut blir ett kategoriskt tänkande, antingen är en person musikalisk eller inte och menar att det kan bli problematiskt om detta synsätt uppstår inom det obligatoriska ämnet musik i grundskolan. I jämförelse för Hentschel (2017) ett liknande resonemang och lyfter två olika synsätt på sång i sångundervisning; i det ena ses förmågan att sjunga som en ”fakticitet” (s. 156) där förmågan är något givet, i det andra ses sång som ”frihet” (s. 161), det vill säga att sång kan utföras av alla med övning. Brändström (1997) uttrycker det som att en relativ syn på musikalitet är ett synsätt som förutsätter att musik finns inom alla människor, att alla kan bruka musik som uttrycksmedel och växa musikaliskt, något som syns i bland annat pedagogiska situationer med barn.

### 3.4.2 Sångröst och sångundervisning

I kursplanens syftestext framhålls att ”elever ska utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga” (Skolverket, 2022a) och att eleverna ska få kunskaper att kunna använda sin röst i olika musikaliska genrer och sammanhang. Forcucci (1975) uttrycker sig på följande sätt om upplevelsen av förmågan att uttrycka sig genom sång och tilltron till det egna instrumentet:

”Singing is a very personal experience. Just think of the miracles music educators could perform if every person could be prepared to experience music satisfyingly through his own personal musical instrument. We shouldn't pass up this opportunity” (Forcucci, 1975, s. 61).

Enligt Harrison (2006) har barn en medfödd neurologisk kommunikationslänk mellan örat och struphuvudet och vidare har barnet inga begränsningar i vad rösten kan härma, vilket betyder att sångförmågan finns från början. Dock kan denna naturliga förmåga och dess utveckling stanna upp enligt Harrison (2006) om ett barn som en följd av kritik och negativa kommentarer börjar oroa sig över sin röst. Harrison (2006) menar att den medfödda förmågan att styra och kontrollera sångrösten då kan gå förlorad. För främjandet av en gynnsam sångutveckling menar Welch i Hentschel (2017) att grunden för en positiv utveckling läggs med aktiviteter av inkluderande karaktär såsom deltagande i gemensam sång, upptäckarlusta och musikalisk lekfullhet samt att få möjlighet till improvisation och skapande av egna sånger. Det lustfyllda betonas även av Schenk (2000) som menar att det är viktigt att stärka en *jag-kan-känsla* hos barn när de musicerar (s. 207). Schenk (2000) framhåller även att ”i de tidiga tonåren kan samspel och musicerande i grupp vara särskilt glädjefyllt och viktigt samt vara den faktor som gör att elever överhuvudtaget fortsätter att musicera aktivt” (s. 210). I det gemensamma sjungandet tillsammans med andra påvisar Zadig (2017) i sin avhandling att säkra sångare i kör kan ta en ledarroll. Einarsdotter (i Zadig, 2017) framhåller i en intervjustudie med körsångare även att sångare i kör ”tar hjälp av varandra musikaliskt, vad gäller klang, tonhöjd och precision” (s. 26). Vikten av att musiklektörer har ett säkert ledarskap i sång framkommer i en intervju Brändström (1997) gör med en musiklektörutbildare:

Är man klasslärare i grundskolan i musik, då är det givetvis viktigt att ha en bredd [...] Sen behöver man vara relativt duktig på att sjunga, faktiskt, för annars tror jag att man hämmar eleverna. Man måste leva ut när man är musiklektör. Jag brukar resonera om det med kandidaterna. Man måste ge någonting, och har man osäkerhet i sin egen sång, så kan man inte riktigt få fram den här entusiasmen. (Brändström, 1997, s. 86)

Enligt Fagius och Larsson (2016) sker det en stor förändring och utveckling i 13–15 årsåldern hos barn gällande både volym och omfång. Elevernas upplevelse av den egna klangen ökar jämsides med att den egna självkritiken tilltar. För att hjälpa eleverna igenom den här perioden på bästa sätt menar Fagius och Larsson (2016) att läraren bör skapa en så lustfylld

lärandesituation som möjligt i sångundervisningen, fokus bör ligga på lekfullhet och att bygga upp förtroendefulla relationer. En annan gynnsam faktor kan enligt Winter (2009) vara stämsång som Winter menar kan främja byggandet av relationer och vara en positiv faktor för utvecklingen av det sociala samspelet. I Winters (2009) studie påvisas att ”singing with another person is collectively described as an act of building a relationship” (s. 70). Studiens deltagare har enligt Winter (2009) positiva erfarenheter av stämsång, vilket kan kopplas till att deltagarna också har goda erfarenheter av att sjunga generellt. Winter (2009) framhåller att ”producing vocal harmony can be difficult, as one co-researcher commented, and it can require much practice. When successfully completed, singing harmony can provide the individual with feelings of mastery and accomplishment and heighten his or her self-esteem” (s. 77). För att skapa en lärandesituation som främjar sånglig utveckling så långt möjligt menar Fagius och Larsson (2016) att läraren i arbetet behöver göra anpassningar utifrån barnens förutsättningar i val av metodik. När det gäller själva upplägget av undervisningen menar Arder (2007) att lärare har att förhålla sig till undervisningsmål och läroplaner som är alltför generella för att kunna användas som direkt underlag i planering och genomförande av effektiva och meningsfulla lektioner. En förutsättning för att läraren ska kunna uppfylla dessa är att läraren vet *vad* som ska läras samt *syftet* och att ”läraren klarar att differentiera och individualisera undervisningen i en grupp” (Arder, 2007, s. 85). Detta kan kopplas till Lgr69, som är ett exempel på en läroplan med utförliga beskrivningar kring vad sångundervisningen skulle innehålla och även hur undervisningen skulle läggas upp, med konkreta metoder (Skolöverstyrelsen, 1969).

### **3.4.3 Metoder för elever i sångsvårigheter**

I rapporten *Musik i grundskolan* (Skolinspektionen, 2015) framgår att sång hamnar efter i musikämnet till förmån för ensemblespel. 77% av lärarna i rapporten säger att de inte alls eller väldigt lite ägnar sig åt flerstämmigt vokalt uttryck (Skolinspektionen, 2015), ett moment som finns i det centrala innehållet. Enligt lärarna i rapporten nådde trots detta 87% av eleverna kunskapskravet ”kan delta i gemensam sång och i viss mån följa rytm och tonhöjd” (Skolinspektionen, 2015). Det går att ställa sig kritisk till resultaten i rapporten då sång inte utreddes som ett eget moment. Forcucci (1975) hävdar att musiklärare brister i intresse kring elever i sångsvårigheter och lägger för lite tid på att hjälpa dessa elever. Han menar vidare att lärare tillåter dessa elever att försvinna i mängden, där vissa döljer sina svagheter och andra inte

ens är medvetna om dem (Forcucci, 1975). En kritik mot Forcuccis studie kan vara att den är närmare 50 år gammal, möjligen är det därför svårt att avgöra om dessa antaganden är lika aktuella idag. Utbildningen för musiklärare kan ha förändrats och då också medfört förändringar i praktisk undervisning. Welch, Rush och Howard i Lidman Magnusson (1999) konstaterar att lärare inte ska dra för snabba slutsatser kring sångförmågan eller dess utvecklingspotential hos barn. Istället för att utesluta elever bör musikläraren uppmuntra de svagare sångarna till sångdeltagande och undervisa i flera olika former av sång. Skolverket (2022b) framhåller i sina allmänna råd kring extra anpassningar att vissa elever kan behöva mer stöd ”utöver den ledning och stimulans som alla elever ska ges i den ordinarie undervisningen”. Ett stöd som enligt Skolverket (2022b) ska kunna vara individriktat samt att inga formella beslut måste tas om huruvida en stödsats ska sättas in. Skolverket (2022b) menar att i det arbetet är ”lärarens kompetens att utforma undervisningen en viktig faktor för elevers utveckling och lärande” (s. 8).

Tal- och röstpedagogen Kerstin Forsmark (1977) menar att stämbanden har svårt att hinna med när struphuvudet växer fort under pojkars pubertet och att det är när stämbanden byter register som det kluckande ljudet uppstår. Förändringen sker även hos flickor men är inte fullt så märkbar då flickors struphuvud växer långsammare. Enligt Forsmark (1977) kan förändringen höras väldigt tydligt i sångrösten men vara dolt i talrösten. Sweet (2018) påvisar att flickor i den här perioden kan erfara att sångrösten är otät och luftig vilket ger en känsla av att inte kunna lita på rösten. Enligt Hentschel (2017) uppmärksammas inte flickors röstliga förändringar under målbrottet och i studien framkommer att målbrottet framträder som förväntat för pojkar och osynliggjort för flickor: ”när jag ställde frågor till deltagarna om målbrottet utan att nämna kön, inkluderade alla svar enbart pojkars erfarenhet av målbrottet” (s. 157). Kroppen genomgår väldigt stora förändringar under tonåren och ”detta kan påverka kroppsuppfattningen som är ett begrepp som syftar på upplevelser, känslor, attityder och beteenden i förhållande till kroppen” (Hwang & Nilsson, 2019, s. 322). Tillväxtfasen i kombination med att många i åldern sjunger med i låtar anpassade efter vuxna röster kan skapa en situation där rösten forceras och skadas (Zangger Borch, 2005). Därför ger Zangger Borch (2005) rekommendationen att inte sjunga forcerat eller för starkt förrän rösten kommit igenom tillväxtfasen, vilken kan pågå i tre till sex månader.

Hentschel (2017) lyfter i sin avhandling fram resultat från tidigare forskning som påvisar pojkars avståndstagande till sång. Hentschel (2017) uppger att en av anledningarna till avståndstagandet grundar sig i att ”sång anses feminint i många kontexter” (s. 2). I en artikel ger Demorest (2000) en beskrivning av riktade satsningar, workshops i körsång för unga pojkar. Projektet med dessa workshops syftar enligt Demorest (2000) till att underlätta för pojkar att våga sjunga och använda sin röst tillsammans med andra, samt att få dem att upptäcka glädjen i sång. Projektet har enligt Demorest (2000) fallit mycket väl ut och en av anledningarna är enligt honom att pojkarna får möta andra i samma ålder med liknande målbrottsproblematik och arbeta utifrån de förutsättningar som finns mot ett gemensamt mål; workshopen avslutas med en konsert. Demorest (2000) menar att just särundervisning säkerställer att läraren kan undervisa flickor och pojkar utifrån deras behov ”boys get the kind of vocal instruction they need and the girls get to work on literature that fits their musical and vocal skills” (s. 41). I jämförelse menar O'Toole att det finns en förväntan hos körledare att mer uppmärksamhet och stöd behöver ges till pojkarna, främst givet deras många gånger ”utmanande beteende” (s. 15). Flickor däremot förväntas vara mer lätthanterliga vilket enligt O'Toole gör att de får stå tillbaka till förmån för pojkarna och heller inte får samma mått av uppmärksamhet i undervisningen. Detta synsätt grundar sig enligt O'Toole (1998) i ett stereotypt synsätt på könsroller vilket enligt O'Toole i förlängningen främst drabbar flickor. Demorest (2000) säger sig vara medveten om denna problematik där flickor inte får den uppmärksamhet de behöver och framhåller att särundervisning torde vara den bästa lösningen. O'Toole (1998) uttrycker vidare att det utan tvivel förhåller sig så att pojkar har avsevärt större röstliga svårigheter att hantera under målbrottsfasen än flickor, och därmed är i behov av extra stöd och uppmärksamhet, men O'Toole ställer sig alltså kritisk till de stereotypa förhållningssätt till könsroller som pojkar och flickor möter i sångundervisningen. O'Toole (1998) föreslår således också särundervisning som en logisk lösning för att möta de olika behov pojkarna och flickorna har under tonåren, men menar att det tyvärr inte praktiseras i någon större utsträckning, detta trots att särundervisning i sång är en vanlig rekommendation utifrån tidigare forskning om sång i musikpedagogiska sammanhang.

Forcucci (1975) säger att en musklärare behöver ha ett engagemang för alla elever, förståelse för röstproblem och förmåga att implementera grundläggande stöttande teknik eller hitta nya lösningar för röstproblem. Han delar upp sångare i fyra olika kategorier: självständiga sångare,

beroende sångare, osäkra sångare och begränsade sångare (Forcucci, 1975). Osäkra sångare karakteriseras av att ha svårt med tonträffning och kan hjälpas genom sångövningar med fokus på tonträffning inom ett begränsat tonmaterial samt anpassat material som lätta låtar i ett långsamt tempo. Forcucci (1975) menar att eleverna som tillhör gruppen begränsade sångare har ett litet register och behöver öva upp elasticiteten i sina stämband för att sedan lära sig kontrollera dessa. De begränsade sångarna är den grupp som behöver mest individuell träning. Betydelsen av metodiska övningar för att hjälpa elever i sångsvårigheter lyfts även av Welch (1986) som menar att "children's singing can be thought of as a developmental process, and that teaching strategies should account for this" (s. 300). Welch (1986) påvisar att det för många elever uppstår en problematik i mötet med sjungandet i skolan: såsom svårigheten för elever att höra sig själva i stora grupper, att behovet av att få öva upp säkerhet i ett mindre omfång inte tillgodoses innan de ska kunna sjunga med i vanlig skolsångsrepertoar samt att möjligheten till individuell hjälp där eleven sjunger själv inte är frekvent. Welch (1986) menar vidare att dessa barn behöver omsorgsfull undervisning för att inte fastna i sångsvårigheter som de sedan tar med sig in i vuxenlivet.

Welch (1983) påvisar i en annan studie där 212 elever i sjuårsåldern ingick att så mycket som 30–36 procent av barnen inte hade förmåga till tonträffning vid försök att sjunga två enkla melodier. Vid jämförelse kommer Forcucci (1975) fram till ett liknande resultat då han genomförde ett experimentellt projekt på en grundskola med elever i årskurs 3–6 där 20 procent av dem hade sångsvårigheter och var i behov av individualiserad undervisning. Forcuccis projekt kom att inbegripa 187 elever i sångsvårigheter varav de flesta var osäkra sångare. Han tillämpade i projektet följande metoder: För de osäkra sångarna föreslås strategier för tonträffningsövningar vid ettstrukna C med stöd av lärarens sång och pianospel (Forcucci, 1975). Neutrala vokaler bör användas istället för sångtext i början för att minska extra moment som eleven behöver tänka på. Forcucci (1975) föreslår ett *wa* ljud för att få rätt aktivitet i sångapparaten. Om det finns allvarliga problem med att träffa ton menar han att eleverna kan hjälpas av att nynna med stängda läppar tills det blir rätt ton och därefter öppna munnen till *wa* ljudet, då nynnandet enligt Forcucci (1975) aktiverar det inre hörandet. Vidare menar Forcucci (1975) att det är viktigt att stämma av ifall eleven hör att den är rätt eller fel i tonhöjd och kommunicera om eleven ska upp eller ner i tonhöjd i början av undervisningsförloppet. När



eleven kommit lite längre i utvecklingen kan den själv få avgöra om tonhöjden ska upp eller ner (Forcucci, 1975). Komplexiteten i tonträffning beskrivs av Sundberg (2001) på följande sätt:

Hos sångare som sjunger alldeles rent måste det finnas kunskap om var alla skalans toner ligger och hur man bär sig åt för att komma från den ena till den andra. Så fort sångaren alltså *hör* tonarten bör han få en klar föreställning om tonhöjderna för alla skalans toner, d.v.s skapa en serie av inre referenstonhöjder. Det är bara att bestämma till vilken skalton färden ska bära. Hos en del sångare kanske de här referenserna är lite fel, så att sångaren visserligen anländer till den tonhöjd han avsåg, men den tonhöjden var inte den rätta. (Sundberg 2001, s. 230–231)

Enligt Forcucci (1975) bör pedagogen också identifiera de toner som eleven har och kan sjunga med rimlig säkerhet och ta som utgångspunkt. 3–5 toner är bra att börja med, i en durskala från grundton till kvint, men Forcucci (1975) anser att kromatik bör undvikas. Forcucci (1975) menar även att eleverna kan vara betjänta av visuellt stöd, därför bör de stå så att de kan se pianot och lärarens fingrar när tonerna spelas. Han föreslår att man ska börja med frasrepetitioner och sedan gå stegvis upp och ned på nedre halvan av durskalan för att sedan gå över till att göra hopp, små och stora. Vidare menar Forcucci (1975) att det är bra att börja med välbekanta sånger som har en enkel struktur. För att utöka sitt register till en oktav kan man göra skalövningar då dessa bidrar till mer elasticitet i stämbanden och läraren kan då successivt gå över till att sjunga med mindre och inte spela med i hela melodin (Forcucci, 1975). Det bör föras en diskussion med eleven om övningarna och pratas om att sång är en förvärvat färdighet som behöver övas upp (Forcucci, 1975).

With the exception of just nine students, all of the participants achieved full independence within the twenty-week period. My work with the project indicated that about twenty percent of the students in grades three through six are in need of individualized, remedial assistance with singing. I also became convinced that inaccurate singers can be helped; with special time and attention, they can overcome their problems and join the ranks of the independent singers. Granted, many singing problems are more personal than technical, and they are caused more often by inexperience than inability. (Forcucci, 1975, s. 61)

Forcucci (1975) betonar att nästan alla elever i projektet blev avsevärt mer säkra i sin sång efter anpassad, individuell undervisning och att orsaken till deras sångsvårigheter ofta berodde på brist på erfarenhet snarare än sånglig oförmåga.



## 4. Teori

I studien används hermeneutik som teoretisk utgångspunkt för att tolka resultaten. Den hermeneutiska ansatsen ger oss möjligheter att utvinna mening och förståelse för lärarnas tolkning och förhållningssätt i relation till den kontext de befinner sig i.

### 4.1 Hermeneutik

Den hermeneutiska texttolkningstraditionen har enligt Kvale och Brinkmann (2014) tillämpats inom humaniora under århundraden för tolkning av religiösa, juridiska såväl som litterära texter. Hermeneutik är dock inte en metod, vilket framhålls av Kvale och Brinkmann (2014), utan rör sig snarare om generella principer inom texttolkning som utvecklats utifrån sin användbarhet. Det finns inom hermeneutiken ett antal olika inriktningar vilka vi inte ämnar gå in på i en studie av det här formatet.

Kvale och Brinkmann (2014) tar upp sju rättesnören att förhålla sig till vid hermeneutisk tolkning. Det första rättesnöret uppehåller sig vid den *hermeneutiska cirkeln* vilken beskrivs som en pågående tolkningsprocess som följer av att uttolkaren ständigt flyttar perspektivet framåt och bakåt mellan delar och helhet. Det andra rättesnöret att förhålla sig till är förståelsen för när uttolkandet av en mening ska avslutas, vilket bör ske när tolkningen resulterat i en ”god gestalt” (s. 252). Detta uppnås när textens inre sammanhang uppenbarar sig ”utan logiska motsägelser” (s. 252). Det tredje karakteriseras av att tolkningar av *delar prövas gentemot helheten* i textens mening. Ett fjärde rättesnöre behandlar *textens autonomitet*; ”texten ska förstås utifrån sin egen referensram, utifrån vad den själv säger om ett tema” (s. 252). Det femte säger att uttolkaren bör ha *kunskaper om textens tema* vid en hermeneutisk texttolkning. Det sjätte påvisar att tolkning av text *aldrig kan vara förutsättningslös* och slutligen det sjunde rättesnöret som säger att ”varje tolkning innebär *förnyelse och kreativitet*” (s. 252).

Enligt Georgii-Hemming (2005) kan hermeneutikens fundament sägas utgöras av den uppfattning människan har om ”vad hon gör, vad hon känner och hur hon relaterar till andra människor - det som ibland kallas människans livsvärld” (s. 82). Innebörden av begreppet

*livsvärld* (Lebenswelt) kan länkas till Husserl (1859–1938), en förgrundsgestalt inom modern fenomenologi. Genom att ”*erfara fenomen*” ansåg Husserl att människan också ”*erfar världen*” (Georgii-Hemming, 2005, s. 84). Fenomenologi och hermeneutik omnämns ofta tillsammans men förhållandet mellan dessa skulle kräva alltför mycket utrymme för att vara möjligt att fördjupa i den här studien. Begreppet *förståelsehorisont* syftar enligt Ödman (2007) till de mångahanda sätt verkligheten och företeelser kan förstås. Georgii-Hemming (2005) uttrycker det som att ”När vi studerar världen kan vi aldrig ställa oss utanför oss själva, våra egna liv eller våra egna föreställningar.” (s. 82). Ödman (2007) menar att då vi inte kan frigöra oss från vår egen förförståelse samt den historiska kontext vi befinner oss i kan vi likväl med en hermeneutisk ansats skapa ny förståelse för ett fenomen och på så sätt förskjuta förståelsehorisonten. Enligt Georgii-Hemming (2005) är en ambition inom den hermeneutiska tolkningsansatsen förening och möten mellan olika förståelsehorisonter. Brinkkjaer och Høyen (2020) menar att ”när vi analyserar med ett hermeneutiskt perspektiv ska vi ta hänsyn till både det mänskligt meningsfulla och den kontext som detta meningsfulla återfinns inom” (s. 79). Vi intresserar oss för hur musklärare tolkar begrepp och värdeord samt vidare hur dessa tolkningar kan tänkas omsättas i handling. Musklärare har olika bakgrund, erfarenhet och förståelsehorisont, vilket färgar tolkningar av världen och hur hen handlar i den, vilket Brinkkjaer och Høyen (2020) beskriver som att människor upplever världen, och lever i världen, på olika sätt och tolkar samt handlar i förhållande till världen utifrån sin subjektiva existens.

Den hermeneutiska cirkeln beskriver både hur tänkandet och tolkningar i en forskningsprocess består av rörelser mellan helhet och del. Endast genom att sätta delen i relation till helheten kan vi förstå delen. Men det är heller inte möjligt att förstå helhet utan förförståelse för dess delar. (Georgii-Hemming, 2005, s. 89)

Vi ville i studien söka förståelse för de intervjuade musklärarnas livsvärld och förståelsehorisont, samt deras subjektiva tolkning av värdeord och kunskapskrav sett i ljuset av den större kontext de befinner sig i. Med en hermeneutisk ansats kan vår förståelse för lärarnas livsvärld och förståelsehorisont växa fram utifrån växelvis perspektiv mellan delar och helhet, en hermeneutisk cirkel.

## 5. Metod

I metodkapitlet redogörs för olika forskningsmetoder, studiens val av kvalitativ metod för att få fram ett djuplodande och transparent resultat samt studiens design, urval, informanter, genomförande och analys. Därefter presenteras en redogörelse för validitet och trovärdighet. Kapitlet avslutas med ett tydliggörande av riktlinjerna för de forskningsetiska principerna.

### 5.1 Forskningsmetoder

Den kvalitativa samt den kvantitativa forskningsmetoden används inom samhällsvetenskaplig forskning. Bryman (2018) delger att inom kvantitativ forskning ska datainsamlingen vara mätbar och kunna kvantifieras i siffror eller kategorier och vara ontologiskt objektiv. Den kvantitativa metoden har ett deduktivt förhållningssätt där utgångspunkten för forskningen kan vara en teori eller hypotes som sedan prövas med hjälp av de kvantifierbara eller statistiska resultaten. Datainsamlingen kan ske genom till exempel enkätundersökningar och strukturerade intervjuer. Kvalitativ forskning har ett induktivt förhållningssätt där tonvikten vilar på teorigenerering där man utifrån insamlade data söker teorier och samband. Den kvalitativa undersökningen kan ge bred djupgående kunskap, och metoder för datainsamling är observation, enkäter med öppna frågor och semistrukturerade intervjuer. Enligt Bryman (2018) utgår det ontologiska perspektivet utifrån ett konstruktivistiskt förhållningssätt, vilket kan förklaras som att individen ses som medskapande i det som uppfattas som en socialt föränderlig omvärld. Kvale och Brinkmann (2014) redogör för flera olika typer av kvalitativa intervjuer; datorstödda intervjuer, faktaintervjuer och diskursintervjuer är några exempel. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) så kan datorstödda intervjuer ske via mejl eller chatt, något som kräver bra skrivförmåga hos både intervjuperson och intervjuare. Faktaintervjuer fokuserar på att få fram tillförlitlig information utöver egna erfarenheter och synsätt medan diskursiva intervjuer handlar om hur språkets diskurser används för att skapa och påverka handling och identiteter (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 5.2 Metod för datainsamling: Kvalitativ intervju

Vi valde den kvalitativa intervjun som forskningsmetod då vi menar att fördelen med metoden är att den ger oss mer djupgående svar på våra frågor. Bryman (2018) framhåller att den kvalitativa studien bygger på det som deltagarna lyfter som väsentligt och av betydelse. Fokus läggs på deltagarnas tolkning av verkligheten i en särskild kontext vilket ger en förståelse av den sociala verkligheten (Bryman, 2018).

### 5.2.2 Avgränsningar

I undersökandet av hur musiklärare tolkar kriterier för bedömning och deras beskrivning av arbete med sångundervisning genomförde vi semistrukturerade intervjuer utifrån en intervjuguide med ett förutbestämt tema utformat i förhållande till undersökningens övergripande syfte. Att valet föll på semistrukturerade intervjuer motiveras med förhoppningen att få fram ett kvalitativt resultat av respondenternas erfarenheter kring deras praktiska och professionella arbete i den kontext vi ville undersöka, musikklassrummet på högstadiet:

Om forskaren inleder sin undersökning med ett förhållandevis tydligt fokus, istället för med en allmän vilja att utforska ett område eller tema, kommer han eller hon sannolikt att använda sig av semistrukturerade intervjuer för att kunna ta sig an specifika frågeställningar. (Bryman, 2018, s. 564)

Informanterna hade i utformningen fortfarande stor frihet i sina svar och ordningen i guiden behövde inte hållas. ”Frågor som inte ingår kan också ställas, om intervjuaren anknyter till något intervjupersonen sagt” (Bryman, 2018, s. 563). Studiens tonvikt ligger på respondenternas upplevelser för att möjliggöra mångtydig empiri och subjektiva djupgående beskrivningar utifrån respondenternas perspektiv. Nackdelar med kvalitativa, semistrukturerade intervjuer skulle kunna vara att det blir ett ganska litet utfall, stor vikt läggs på den enskilda respondentens utsaga samt att det inte går att bortse från intervjuarens påverkan på situationen, såsom hur frågor och följdfrågor ställs. Deltagande observation uteslöt vi med tanke på studiens fokus, då vår närvaro, både som forskare och sångare, skulle kunna ”ge upphov till reaktiva effekter eller påverkan” (Bryman, 2018, s. 597). Det är möjligt att vi skulle kunnat nå fram till en större fullständighet med både kvantitativa och kvalitativa metoder, triangulering. Vi hade redan i första fasen av problemformuleringen en ganska specifik frågeställning och förde då en diskussion om studien

skulle vara betjänt av en kvantitativ metod. Vi kom slutligen fram till en större öppenhet i frågeställningarna och undersökte respondenternas perspektiv i den andan (Bryman, 2018).

## **5.3 Design av studien**

När vi utformade studiens design planerade vi att hålla semistrukturerade intervjuer. För att höja kvaliteten på intervjuerna genomförde vi en pilotstudie, då det ger erfarenhet av att intervjua och en bild av hur intervjun ter sig i praktiken (Bryman, 2018). Deltagarna hade i förväg fått ta del av studiens syfte och frågeställningar men inte själva intervjuguiden.

### **5.3.1 Urval**

Vårt urval av lärare var mål- och kriteriestyrt (Bryman 2018). Vi skickade ut mejl till ett tjugotal grundskolelärare i musik och presenterade vår studie och våra forskningsfrågor samt frågade om de ville delta i studien. Slutligen fick vi kontakt med sex musiklärare på högstadiet i grundskolor i olika städer inom Skåne. Tre av lärarna hade sång som huvudinstrument och tre hade annat huvudinstrument. Alla gav samtycke till att delta i studien. Då musiklärarna i studien har olika huvudinstrument menar vi att studiens design är komparativ (Bryman, 2018). Vi kunde då undersöka om det fanns skillnader i deras sångundervisning och bedömning utifrån lärarnas bakgrund och utbildning.

### **5.3.2 Informanter**

Vi har valt att anonymisera studiens informanter och kalla dem Musiklärare 1, 2, 3, 4, 5 och 6 för att inte blandas ihop med betygsskalans A, B, C, D och E. I resultatkapitlet refererar vi till lärarna som ML1, ML2 osv. Deltagarna i studien var sex musiklärare med utbildning från Musikhögskolan i Malmö eller Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. ML1 har arbetat i 6 år och har gitarr som huvudinstrument och har jobbat som musiklärare på grundskolan sedan 2016. ML2 har arbetat som musiklärare i 8 år och har sång som huvudinstrument. ML3 har också sång som huvudinstrument och har arbetat som musiklärare 22 år. ML4 har arbetat i 15 år, mestadels i

åk 4 till 9 och har huvudinstrumentet sång. ML5 har piano som huvudinstrument och har arbetat som musiklärare i 18 år. ML6 har varit lärare i 20 år och har gitarr som huvudinstrument.

### 5.3.3 Genomförande

På grund av logistiska och tidsmässiga skäl valde vi i samråd med informanterna att genomföra intervjuerna digitalt via Zoom. Dessa varade i cirka 30 minuter och spelades in med både ljud och bild. Av tidsbrist gjorde vi även en uppdelning av intervjuerna mellan oss, där vi höll i tre vardera. Vi befann oss i våra hem under intervjuerna och informanterna var antingen på sitt arbete eller i sitt hem. Fem av intervjuerna genomfördes under dagtid och en under kvällen. Omständigheter som plats och tid kan ha påverkat intervjuernas utfall och huruvida informanterna känt sig bekväma eller inte och kunnat kommunicera sina svar på bästa sätt. Även den tekniska aspekten av digitala intervjuer kan ha spelat roll, då det kräver god uppkoppling hos båda parter för ett välfungerande samtal.

## 5.4 Analys

Analysen vilar på en hermeneutisk grund där vi utifrån empirisk data tolkat det som framkommit ur respondenternas utsagor. Vidare har vi i tolkningsprocessen förhållit oss till det Kvale och Brinkmann (2014) benämner som *sju rättesnören* (s. 252), vilka tidigare beskrivits. Informanternas tolkningar av formuleringar och värdeord har legat till grund för analysen.

Första delen av analysarbetet bestod i att upprepade gånger titta och lyssna på materialet, för att sedan transkribera intervjuerna ordagrant samt sätta dessa på pränt. Därefter kategoriserades intervjuerna efter genomläsning. Detta för att skapa struktur samt för att få en bättre inblick i materialet, vilket underlättades av våra kunskaper om textens tema. Kategorierna delades in dels efter tidigare bestämda teman i intervjuguiden; bedömning och undervisning utifrån Lgr11 och Lgr22, lärarnas tolkningsutrymme och metoder för att stärka elevers tilltro till sin sångförmåga samt hjälpa elever i sångsvårigheter, dels efter de teman som vuxit fram ur informanternas utsagor. I processen reducerades materialet alltmer och fördes samman där vi så småningom kunde urskilja meningsbärande delar, enskilda uttalanden gentemot större helheter. Vi använde



oss därför av meningskoncentrering, ett tillvägagångssätt där man för samman och avkortar deltagarnas formuleringar för att på så sätt synliggöra huvudinnebörden (Kvale & Brinkmann, 2014). För att lättare kunna urskilja tematiska skillnader och likheter mellan informanternas uttalanden och tolkningar av formuleringar samt värdeord, använde vi oss i detta stadium av stora mindmaps. På dessa färgkodade vi olika teman vilka sedan kopplades samman med informanternas utsagor. Detta resulterade i nytt material att analysera, där vi utifrån en hermeneutisk ansats tolkade empirisk data som framkommit ur respondenternas utsagor. Allt i syfte att söka nå fram till textens inre sammanhang och då förstå meningen bakom informanternas uttalanden, alltså tolkningen som en god gestalt. Utifrån detta förhållningssätt samt vår kunskap om textens tema har vårt perspektiv i genomläsningen växlat mellan delar och helhet i en hermeneutisk cirkel. Genom att låta delar prövas mot helheten har vi funnit det möjligt att särskilja större helheter från enskilda uttalanden. Tolkningsprocessen har avslutats när uttolkningen av mening uppnått en god gestalt. Vår tolkning kan aldrig vara förutsättningslös. Vi kan heller inte lösgöra oss från den kontext vi lever i, eller vår förförståelse. Enligt Ödman (2007) är en frigörelse från förförståelsen inte möjlig, men Ödman öppnar för att vi, med en hermeneutisk ansats, kan skapa en ny förståelse genom en förskjutning av vår egen förförståelse, och därmed förskjuta förståelsehorisonten. Vår intention genom tolkningsprocessen har varit att nå fram till förnyelse och kreativitet.

## **5.5 Validitet och reliabilitet**

Inom forskning är validitet och reliabilitet två viktiga begrepp. Kvale och Brinkmann (2014) menar att validitet i vardagspråket förhåller sig till sanningen, huruvida ett yttrande kan anses vara giltigt. Inom samhällsvetenskaplig forskning anses en metod ha validitet om den undersöker vad den säger sig undersöka. Enligt Bryman (2011) uppnås validitet när forskaren faktiskt mäter, identifierar eller observerar det forskaren föresatt sig att mäta. Vidare finns det två former av validitet inom kvalitativ forskning; extern och intern. Vid extern validitet menar Bryman (2011) att de uppnådda resultaten kan medföra en generalisering som kan överföras till andra situationer eller sammanhang medan däremot den interna validiteten snarare berör själva arbetet och huruvida de teoretiska infallsvinklarna och observationerna som framkommer når överensstämmelse sinsemellan.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) förhåller sig begreppet reliabilitet till de resultat forskningen genererar och dess tillförlitlighet. Bryman (2011) menar att det inom kvalitativ forskning finns en extern och intern variant av reliabilitet precis som med validitet. Extern reliabilitet innebär enligt Bryman (2011) i vilken grad en forskningsstudie kan replikeras eller upprepas, något Bryman (2011) menar kan vara en utmaning inom kvalitativ forskning, då en exakt upprepning av sociala betingelser och situationer kan vara svåra att få till stånd. Intern reliabilitet å andra sidan berör enligt Bryman (2011) de situationer där ett fenomen undersöks av flera och om forskarna redan innan resultaten framkommit har en bestämd uppfattning om vissa tolkningar.

På grund av tidsbrist kunde vi inte genomföra alla sex intervjuerna tillsammans. Vi delade därför upp arbetet mellan oss och genomförde tre intervjuer vardera. Då denna uppdelning skulle kunna påverka reliabiliteten gick vi därför noggrant igenom hur vi skulle utföra intervjun, vad som skulle frågas och inte frågas. Allt för att utforma en så lik intervjusituation som möjligt. Trots detta kan reliabiliteten ha påverkats av det faktum att informanterna fått möta olika personer. Ett annat möjligt problem är att vi var bekanta med två av våra informanter, något som kan generera andra svar. Det faktum att samtliga informanter är arbetsverksamma inom Skåne kan också påverka generaliserbarheten i vår studie.

## **5.6 Etiska riktlinjer**

I vår studie följer vi Vetenskapsrådets etiska principer för god forskningssed (2017) och har uppfyllt Vetenskapsrådets fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Samtliga deltagare har informerats om studiens syfte och villkoren för deras deltagande. Vidare har deltagarna fått information om att de utan repressalier kan avbryta sin medverkan närhelst de vill. Samtycke till deltagande i studien har inhämtats såväl muntligt som skriftligt då deltagarna skrivit under en samtyckesblankett, vilken presenteras i Bilaga 5. Alla deltagare är anonymiserade och allt material har förvarats så att inga utomstående kunnat ta del av uppgifterna. Vi har muntligen försäkrat deltagarna om tystnadsplikt gällande personuppgifter. Allt material och information om enskilda deltagare används endast för studiens syfte.

## 6. Resultat

I resultatredovisningen presenteras två huvudteman: bedömning och betygsättning av sång samt metoder för sångundervisning med ett särskilt fokus på elever i sångsvårigheter. I detta kapitel framställs den samlade bilden av musklärarnas reflektioner och tankar kring studiens teman och forskningsfrågor. Det resultat som framkommit under intervjuerna har vi sammanställt utifrån relevans i förhållande till forskningsfrågorna samt syftet med forskningen. De sex informanterna är anonymiserade och kommer att refereras till på följande sätt: ML1 (gitarr), ML2 (sång), ML3 (sång), ML4 (sång), ML5 (piano) och ML6 (gitarr). Kapitlets avsnitt presenteras nedan:

- Genomförande av bedömning i sång utifrån Lgr11
- Lgr11 betygsättning, en beskrivning av E-nivå och A-nivå
- Genomförande av bedömning i sång utifrån Lgr22
- Lgr22 betygsättning, en beskrivning av E-nivå och A-nivå
- Lärarnas upplevelse av tolkningsutrymme utifrån Lgr22
- Förändringar i sångundervisningen utifrån den nya läroplanen Lgr22
- Lärarnas metoder för att uppnå kursplanens syfte kring elevernas tilltro till sin förmåga att sjunga
- Lärarnas metoder för att hjälpa elever i sångsvårigheter att nå måluppfyllelse

### 6.1 Informanternas arbete med bedömning i sång och metoder i sångundervisning utifrån Lgr11 och Lgr22

Först redovisas svar vi fått angående hur lärarna förhöll sig till Lgr11 och skapade bedömningssituationer samt hur de betygsatte eleverna. Därefter redogör vi för de svar vi fått kring bedömning, betygsättning och sångundervisning i relation till de nya betygsriterierna i Lgr22. Vidare framläggs resultat gällande lärarnas tolkningsutrymme och metoder för att uppmuntra elevers sång och hjälpa de som är i sångsvårigheter.

### 6.1.1 Genomförande av bedömning utifrån Lgr11

Det som förenade alla informanter var att de främst bedömt sången genom gemensamma sångmoment, antingen i stora grupper eller mindre grupper om två, tre elever. Bedömningen genomfördes i Lgr11 både formativt och kontinuerligt genom att lyssna på eleverna i flera olika sångliga sammanhang samt vid summativa bedömningstillfällen som uppsjungning eller inspelning av sång.

ML3 menar att hen aldrig tvingar elever att sjunga ensamma utan att de får sjunga tillsammans och att det är hens profession att i gemensam sång kunna urskilja och höra hur de sjunger och göra en bedömning. I de fall där elever uppvisar *god säkerhet* kan ML3 ge extra utmaningar i form av stämsång eller kanon. ML5 berättar: "Vi börjar musiklektionerna med gemensam sång och där får man ju en viss uppfattning av eleverna, så det brukar man ju alltid lyssna lite på" ML4 framhåller att det är *gemensam sång* som ska bedömas och inte eleven som solist. Eleven har kanske bara ett omfång på fem toner men utifrån det kan läraren göra en bedömning utifrån en enkel visa eller att se om eleven klarar av att sjunga en ton eller liten skala från c-g som läraren spelar på pianot i ett passande läge för eleven, menar ML4. ML1 beskriver att hen sjunger med under bedömningen av den gemensamma sången och försöker fokusera och titta på eleverna för att få en uppfattning av varje enskild individs deltagande i sång. Hen säger att de fick sjunga en refräng eller en vers på en låt och vägrade eleverna fanns möjligheten att välja en annan låt de kände sig bekanta med sedan innan. Två lärare beskriver att sången utförs tillsammans med lärarens ackompanjemang eller bakgrundsmusik medan ML5 istället utformat en sånguppgift där eleven ska spela in sig när den kompar sig själv på piano eller gitarr medan de sjunger. Vidare menar ML5 Ifall de inte vill eller klarar av att ackompanjera sig själva får eleverna genomföra uppgiften a cappella utan bakgrundsmusik.

### 6.1.2 Lgr11 betygssättning, en beskrivning av E-nivå och A-nivå

Utifrån svaren kan vi utläsa att det finns en stor samsyn hos musiklärarna kring vad som krävs för att få ett E där deltagande lyfts fram som det viktigaste. För ett A är det vissa av lärarna som säger att eleven behövde sjunga rent och en av lärarna säger att det inte är lika tungt vägande.

Det jag behövde höra var bara en vers eller refräng, för ett E var det nästan så att även om det inte är rätt tonhöjd och att det var släpigt, så om de försöker sa jag att det var godkänt, följde de rytm och melodi bra men inte perfekt pitch men ok, var det ett A. (ML1)

ML2 menar att bedömningsnivå för betyget E var väldigt låg i Lgr11 och att hen i sin bedömning kunde godkänna de som var aktiva och sjöng, det viktiga var elevens deltagande och inte tonsäkerhet. Även ML6 menar att för E räcker elevens deltagande och ML4 menar att ett E kräver att eleven någorlunda kan hitta ton och ligga i rätt läge. ML5 beskriver E-nivå för sång som att eleverna kan delta någorlunda men hittar inte riktigt tonarten. För att sätta betyget A har ML2 utgått från säkerhet och då tolkat *god säkerhet* som att eleven sjunger ut och hörs ordentligt med ett stabilt sångsätt, som dock inte behöver vara tekniskt bra, och att andra elever kan få draghjälp av en A-elev. ML6 menar att för ett A att eleven sjunger rent och kan anpassa sig musikaliskt efter tonläge i olika sånger. ML4 tycker att en A-nivå är elever som inte nödvändigtvis har teknik eller sjunger ut, men att de sjunger helt rent och fint.

### **6.1.3 Genomförande av bedömning utifrån Lgr22**

Informanterna tar upp olika aspekter gällande bedömning av de nya kriterierna, vissa menar att de nu kan använda sig av fler varierande sätt att bedöma, att det blir mer öppet och andra tycker att den nya formuleringen ställer högre krav på eleverna. En del av lärarna menar att eleverna nu inte behöver bedömas i gemensam sång. Ur resultatet syns att lärarna fortsatt kommer ägna sig åt både formativ och summativ bedömningspraktik, formativt genom kontinuerlig dokumentation och med processen i fokus och summativt med liknande sånguppgifter som användes i Lgr11. De musiklektörer vi intervjuat upplever att de har möjlighet att göra en rättssäker bedömning i sång, men tidsbristen tas upp som ett problem.

Ibland så går ju eleverna och nynnar för sig själva, i klassrummet eller korridoren och det tänker jag kan använda som underlag för bedömning också. För då hör jag eleverna i en avslappnad situation [...] Då tycker jag att är det viss säkerhet så räcker ju det [...] kanske jag bedömer dem i något annat instrument just om de är säkrare på något annat instrument och i sången är det antingen gemensamt eller enskilt med mig. Det är lite friare. Jag är inte bunden till det gemensamma som det var i förra läroplanen. (ML1)

ML6 menar att de tidigare försökt ha en jämn nivå på alla instrument medan att det nu pratas om många fler variationer, där eleverna får möjlighet att visa sina styrkor. Detta genom att visa sin

musikalitet genom att vara en duktig pianist till exempel. Hen säger att eleverna inte behöver hålla samma nivå på bas och trummor för ett högt betyg. ML6 konstaterar vidare att den diskussionen inte funnits gällande sång, men ser ändå ett större tolkningsutrymme nu.

När jag bara tittar på betyget så tycker jag att jag får mer frihet i att välja stoff [...] Här står det bara genomför sångstämmor med viss säkerhet. I så fall så skulle en rap kunna vara en viss säkerhet. Det är en slags sång också och i så fall så hittar du ju en väg att nå betyget där så det finns en liten mer frihet att vilken sång fungerar här då? [...] Så det finns en viss nertolkning i det där som jag kan göra i svårighetskraven. (ML6)

ML3 svarar på ett liknande sätt att de nya betygskriterierna ger större acceptans för elevernas musikalitet, att de nu kan visa på sin kunskap antingen genom sång eller på instrument. Hen tror att de nya kriterierna kan minska pressen på musklärare att tvinga eleverna att utföra vissa moment i musik, men ML3 säger att sången fortfarande, trots avsaknad av eget mål som ML3 tolkar det, kommer att ha betydelse. ML5 svarar att formuleringen *genomför sina sång och spelstämmor* inte säger att de måste beröras i samma uppgift. ML5 menar att uppgifter kan beröra olika instrument, till exempel genom en uppgift som bara gäller sången. ML5 menar vidare att bedömningsuppgiften hen använt utifrån Lgr11, där eleverna sjunger och kompar sig själva, inte behöver ändras utifrån de nya kriterierna då säkerheten i sången fortfarande handlar om rytm och tonhöjd. ML4 menar snarlikt att innebörden i betygskriterierna i Lgr22 är densamma och att sången behöver vara inkluderad i sång och spelstämmor, men ändå bedömas som ett enskilt instrument. ML4 säger att en skillnad nu är att sången inte längre står separat och att det därför ser annorlunda ut för eleverna när de tittar i sina matriser, sång och spelstämmor står i samma ruta. ML2 säger i kontrast till detta:

I den nya läroplanen upplever jag att lägstanivån är högre. Nu ska alla elever kunna genomföra sin sångstämma med viss säkerhet. Då är ju grundnivån alltså inte bara att de ska kunna delta, utan att nu ska de kunna musicera [...] Det blir både kan stämman med viss/god/mycket god säkerhet och anpassar sitt musicerande till det musikaliska sammanhanget och karaktären, på alla instrument. Förra terminen bedömde jag sång som en spalt, nu blir det två [...] Om de ska musicera och anpassa så behövs ju tekniska färdigheter på det tänker jag. (ML2)

Gällande bedömning ur ett rättssäkert perspektiv menar ML2 att hen har tillräcklig kompetens utifrån sin utbildning att undervisa och göra en rättssäker bedömning, men att handlingsutrymmet till viss del är begränsat på grund av tidsbrist vilket gör att ”det är svårt och

hinna fördjupa så som jag vill eller upplever att Lgr22 vill” (ML2). ML1 dokumenterar kontinuerligt och arbetar med formativ bedömning samt menar att allt underlag hen får under de tre åren på högstadiet, där hen lär känna eleverna, gör att ”hela mitt bedömningsunderlag är ju fullt levande hela tiden” (ML1). Även ML3 jobbar formativt och fokuserar på processen, hen menar att det nu kan bli enklare då hen uppfattar att det som tidigare kändes som ett krav på att eleverna skulle sjunga nu går att släppa lite på om en elev inte vill sjunga. ML3 säger att ”ifall man har en elev som tvärvägrar så kan man ju låta eleven bara få vara, om den eleven har någonting annat att visa” (ML3). ML5 tar upp vikten av samverkan och erfarenhetsutbyte mellan kollegor samt träffar med andra musiklärare inom kommunen för att nå likvärdig bedömning.

#### **6.1.4 Lgr22 betygssättning, en beskrivning av A-nivå och E-nivå**

De flesta av informanterna menar att deras betygssättning troligtvis inte kommer att förändras. För att eleverna ska nå betygskriteriet för E läggs mycket vikt vid huruvida eleverna försöker och deltar. ML2 är av avvikande åsikt jämfört med de andra och menar att hen nu har andra förutsättningar inför betygssättning. Målbrottet och tonåren tas upp som en känslig period av vissa lärare, vilket medför att de därmed inte vill sätta för hög svårighetsgrad i sång. Ur resultatet syns att det hos informanterna finns en stor förståelse för syftet med omformuleringen, men många av musiklärarna menar att det inte medför stora förändringar i praktiken för dem.

”För att uppnå betygskriterierna är ingenting annorlunda tycker jag” (ML3). ML2 menar dock att eleven nu behöver kunna sin stämma, inte bara hänga på som i Lgr11. För att nå ett E menar hen dessutom att eleven måste visa att den försöker musicera, vilket innefattar färdigheter som att komma ihåg form och dynamik på låten. Vidare säger ML2 att det därför vilar ett större grundansvar på eleverna gentemot sina klasskompisar när de spelar i ensemble.

ML4 tar upp aspekten kring sångens känslighet:

Ja alltså det, nu är det ju nytt för oss alla, men jag ser inte så mycket skillnad i det förutom att ordet gemensam inte är med [...] Sen vill jag inte vara jättehård med sången därför att jag vet att det är en jobbig period för dem [...] Särskilt pojkar har ju svårt när man kommer upp i målbrottet i 8an, 9an att veta hur man ska hantera det vilket ofta resulterar i att man tror att man inte kan

sjunga. (ML4)

Det görs lite olika tolkningar kring formuleringen *dessutom anpassar eleven sitt musicerande i huvudsak till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär*. ML5 menar här att den uppgift som de utformat ger en musikaliskt kontext och kanske nu går att bedöma som en helhet:

De försöker kompa sig själv på ett enkelt sätt samtidigt som de gör uppgiften för då blir det ett musikaliskt sammanhang mellan sången och kompet som är värdefullt att se för oss lärare. Så kanske i så fall en förändring skulle vara att det blir mer värdefullt. (ML5)

ML2 menar att den stora förändringen nu är för betyget A: ”här tolkar jag beskrivningen som att det handlar om ett *spetsmusicerande*<sup>1</sup> nästan. Arketyper av en elev som är bra på att sjunga och tar musiskt ansvar för feelingen i låten”. ML2 problematiserar även det faktum att hen som lärare till stor del måste ge eleverna sångfärdigheter för att nå kriterierna och att hens elever kommer att få lägre betyg den här terminen än tidigare. ML2 säger att det som gör att de halkar ner nu i betyg är formuleringen om att de nu ska anpassa sitt musicerande mycket väl till musikens karaktär och sammanhang. ML6 säger att hen tror att hens betygsättning kommer vara väldigt lik, att hen alltid tittar på A:et först.

Jag tror att samma elever kommer få E, i alla fall de som de som deltar och försöker. Jag kommer hitta någonting att göra med dem och det kommer att vara en lite för låg nivå på det momentet för att det är känsligt. Självförtroende, tonår, blyghet, diagnoser, selektiv mutism<sup>2</sup> ofrivillig mutism. De där grejerna finns och ofta är man för blödig för att vilja straffa ut någon på det. (ML6)

ML6 delger vidare att vid tidigare bedömning var det ackord och instrument som skulle ha passande karaktär till det musikaliska sammanhanget, men att ML6 nu även kommer att titta på sången relaterat till musicerande.

---

<sup>1</sup> Med *spetsmusicerande* syftar läraren till ett musicerande på mycket hög eller professionell nivå.

<sup>2</sup> Selektiv mutism- ångestdiagnos som innebär ofrivillig tystnad eller oförmåga att kommunicera verbalt i vissa situationer (Syrén & Zettergren, 2021).



### 6.1.5 Lärarnas upplevelse av tolkningsutrymme utifrån Lgr22

Musiklärarna är övervägande eniga om att den nya formuleringen ger dem större tolkningsutrymme. Flera framhåller att de nu kan utforma bedömningssituationerna både utifrån gemensam och individuell sång.

“Jag kan bedöma dem i flera andra, olika sammanhang, inte bara i kör eller klassammanhang” (ML1). ML4 menar att det i och med att det inte längre står att det ska vara en specifik stämma eller instrument ger större tolkningsutrymme. ML6 säger sig kunna tolka ner begreppet *viss säkerhet* ganska långt då formuleringen *rytm och tonhöjd* är borttagen ur Lgr22 vilket hen menar ger större frihet i tolkningen. ML5 menar att det inte är lika många punkter i omformuleringen och därför leder till större utrymme för tolkning på alla områden.

Ja, jag tycker att den ger mer möjlighet till att tolka samtidigt som det också blir lite mindre styrt. Det finns ju för och nackdelar med det. Fördelarna med att vi har en större flexibilitet på något sätt innehållsmässigt [...] men det finns ju också en nackdel med det för att ibland har det varit väldigt skönt när man hamnar i en situation med en elev där eleven själv inte förstår. Vad är det som skiljer mig åt från ett E till ett C till exempel? Då har det varit så lätt att visa på de här små målen man har för de betygskriterierna. Nu är det mer inbakat och inlindat tycker jag på något sätt och det blir jag som har god erfarenhet som kan tolka det och har en erfarenhet av hur jag ska undervisa. (ML3)

I kontrast till ovan menar ML2 att hen tolkar ambitionsnivån i Lgr22 som högre än i Lgr11 där det gick att släppa igenom elever som bara sjöng med. ML2 tolkar att Lgr22 har ”mindre tolkningsutrymme men att det ställer högre krav på läraren och faktiskt på tiden vi lägger på både sång och andra instrument rent tekniskt” (ML2). Men ML2 framhåller samtidigt att möjligen finns det en större tilltro till lärarna i Lgr22. Vidare ställer sig två lärare undrande till formuleringen *musicera* och frågar sig vad som egentligen menas. ML2 tycker att ordet *musicera* är problematiskt och frågar sig vad som menas: ”Menar de deltar i spel- och sångmomenten eller menar de att de är kreativa när de musicerar?” (ML2).

### 6.1.6 Förändringar i sångundervisningen utifrån den nya läroplanen Lgr22

Vid fråga om lärarna kommer att göra förändringar i undervisningen utifrån den nya kursplanen menar fem av sex lärare initialt att det i stort sett inte kommer att behövas några förändringar.

Två lärare säger dock att de nu kommer att behöva lägga mer tid på varje arbetsområde och ML2 menar att högre krav nu ställs på läraren att undervisa i tekniska färdigheter. "Om de ska lära sig spela ett C på gitarr så behöver de vägledning och guidning och det är ju samma med sång tänker jag" (ML3).

ML5 menar att inga förändringar kommer att ske det här läsåret men att det möjligen kan bli så framöver beroende på hur det fungerar. ML1 har inte gjort några större förändringar inför det här läsåret gällande undervisningen utan menar att den nya kursplanen snarare har effekt på hur hen kommer att tänka kring underlaget och bedömningen. ML4 och ML2 menar att de kommer lägga längre tid på varje arbetsområde. ML4 menar att eftersom matrisen för bedömning nu har mindre text behöver inte lika mycket fokus läggas på att samla bedömningsmaterial genom många, små uppgifter. ML4 menar att detta troligen kommer gynna eleverna. M2 säger:

Jag försöker vara noggrann nu med att sätta några markörer för anpassning till sammanhanget och musikens karaktär, till exempel att vi pratar om text och känsla som ska förmedlas i förhållande till röstklang [...] Det upplever jag ställer högre krav på oss lärare, att nu ska vi hinna undervisa subtiliteter på ett helt annat sätt än förut. Till exempel om vi ska sjunga en sång med en text där man ska förmedla sårbarhet eller mjukhet och vi vill göra det luftigt och mjukt för att anpassa till texten, ligger det då i ett högre register, då krävs ju tekniska färdigheter på ett annat sätt, om man nu ska anpassa efter det musikaliska sammanhanget. (ML2)

M6 lyfter att en ändring skulle kunna vara att musklärare nu har större frihet i att välja material.

### **6.1.7 Lärarnas metoder för att uppnå kursplanens syfte kring elevernas tilltro till sin förmåga att sjunga**

Många av lärarna poängterar att eleverna ska bli bekväma med att sjunga och att målet är att de ska våga använda sin röst. Metoderna kretsar kring bland andra musklärorens attityd, val av repertoar och positiv återkoppling.

ML5 menar att lärarens uppmuntrande inställning i kombination med repertoar som passar eleverna kan skapa ett bra klimat i klassen. "Det tror jag det viktigaste - val av repertoarer och vilken attityd man själv har till det som lärare. Skapa en bra stämning i gruppen och i klassen där alla vågar" (ML5). Valet av låtar framhåller även ML4 som en viktig faktor för elevernas

motivation och att få med sig alla i gruppen. ML2 menar att syftet uppnås om eleverna får ägna mycket tid åt sång, hen lyfter också fram att förtroendet med sången kan öka elevernas övriga musikaliska förmågor såsom musikaliskt uttryck och känsla för takt och form. ML6 menar att beröm, positiv återkoppling och höga, positiva förväntningar kan stärka elevernas tilltro till sin förmåga. Hen brukar göra en utmaning av sången och *tävlingssjunga* mot klassen, där eleverna tävlar med läraren om vem som sjunger starkast – alla eleverna tillsammans eller läraren? ML6 beskriver även att rena faktakunskaper om rösten, så som olika register och bred representation av olika röster, gör att tilltron kan öka. ”Det är viktigt också att veta vad du gör, att veta att din röst tar slut nedåt, att ha fakta, så det här faktapratet gör att du får tilltro till att: ja just det, killar har en falsett” (ML6).

### **6.1.8 Lärarnas metoder för att hjälpa elever med sångsvårigheter att nå måluppfyllelse**

Många av lärarna använder sig av bakgrundsmusik eller karaoke för att stötta eleverna samt instrument som piano som hjälpmedel för att leda eleverna till rätt tonart. Aspekter som lärarens uppmuntran, underlättande av sammanhanget, relationellt förhållningssätt samt öppna kommunikation med eleverna tas upp av informanterna som viktiga. Sång i mindre grupper framhålls som en positiv faktor för sångundervisning. En lärare tar upp svårigheten med att sången är abstrakt i jämförelse med andra instrument samt att tiden är ändlig.

ML4 betonar att hen försöker *peppa* eleverna mycket för att stötta dem i att våga ljuda. Ibland tar ML4 fram mikrofoner och låter eleverna sjunga karaoke som en kul grej och kanske hamnar då någon oväntad framför mikrofonen. Vidare menar hen att när betygen kommer in från årskurs 6 kan dessa vara en sporre och motivera eleverna att sjunga. ML4 betonar även relationsbyggandet mellan lärare och elev som viktigt: ”Bygga en relation med den här eleven, hitta något gemensamt intresse eller hitta någonting som någon musik som de gillar” (ML4). ML4 använder sig även mycket av pianot som hjälpmedel, transponerar låtar till elevens röstläge, utgår från den ton eleven har och börjar därifrån och går sedan stegvis uppåt. Även ML5 utgår från pianot och spelar i den tonart eleven befinner sig i och låter dem sjunga toner i någon skala i tonarten. Med hjälp av pianot leder ML5 sedan in eleven på rätt tonart. ML5 kollar av om eleven kan börja på

tonen som spelas på piano och annars höjer hen den kromatiskt. Hen lyfter fram att gehöret påverkar mycket och kan vara svårt att komma runt. ML5 menar vidare att det går att leka sig fram och prova olika saker och att ett sätt är att fråga eleven om den noterar att det låter bra på ett sätt men att den inte börjar på rätt ton. ”Ibland är eleverna inte alls medvetna om det. Men om man visar det en gång så kan de höra skillnaden, och andra märker det inte ens” (ML5).

ML2 delger att det i hens undervisning finns en öppen kommunikation med de elever som tycker att det är svårt med sång och menar att lärare och elev pratar om sångförmågan som om vilken annan förmåga som helst och upplever inte att eleverna känner sig utsatta. ML2 kan genom att ställa öppna frågor samt genom att ge eleven möjlighet att berätta om hur den upplever det och vad den själv tror att det beror på samt ge förslag för att hjälpa eleven. Elever i sångsvårigheter deltar när klassen sjunger men kan vara svåra att höra vilket är problematiskt enligt ML2. Hen menar att det var lättare under pandemin då distansundervisningen medförde att eleverna fick spela in sig själva till karaokebakgrund. Då kunde hen höra eleverna ordentligt, vilket ML2 tänker kan vara ett arbetssätt även framgent. När det gäller killar i målbrottet visar hen hur de ska hitta sin oktav, vilket kan ta sin tid, men uppmuntrar dem också att ta stöd av och luta sig mot andra elever som är lite säkrare. Under sånguppvärmningar går ML2 grundligt igenom kroppen, övningar för andning och stöd samt röst- och sångövningar. Då eleverna sjunger mycket upplever ML2 att osäkerheten kring sång minskat och att det inte är så ”nojligt” för eleverna om rösten bryts eller att de sjunger fel. ML6 tar också upp vikten av att skapa en trygghet så att eleverna vågar sjunga:

Och sen har vi då att underlätta sammanhanget. Ju färre som lyssnar, desto enklare är det. Så vi låter killarna får gå lite tidigare nu, bara tjejerna stannar kvar och då blommar de upp. De är ofta hämmade av killarna som trycker ner dem. Likadant bara killar, då slipper de vara tuffa för tjejerna att hålla upp en fasad utan då kan de sjunga på mycket mer och tillsammans. (ML6)

ML1 hänvisar till läroplanen där röstvård ingår som ett moment, hen gör glissando- och artikulationsövningar som uppvärmning och som en ingång för eleverna att bekanta sig med rösten som instrument. Om det är svårt att lära sig nya låtar delar hen upp sången så att fokus antingen ligger på rytmisk text eller nynnande av melodi innan de båda sätts ihop. Vissa elever känner sig otroligt utsatta när de ska sjunga själv till pianot. ML1 beskriver hur hen använder sig

av karaokebakgrund eller sjunger med dem för att underlätta. För att elevernas enskilda röster sedan ska komma fram fasas bakgrundssången ut allteftersom. ML1 hjälper elever som har svårt att hitta ton genom att visa med handen när de ligger för högt och sedan visa vart de ska ligga och be eleven *sänka* lite grann. Hen konstaterar vidare att det blir abstrakt och svårt med sång på grund av avsaknaden av en sträng eller tangent att peka på. Att komma vidare till att sjunga tonalt rätt och inte bara rytmiskt är den största utmaningen, tycker ML1.

Men de här som brummar från början de är ju svåra eftersom jag inte är sånglärare som träffar dem regelbundet hela tiden, utan det blir en stund i veckan. Och de kanske inte heller övar själva på det hemma, vilket jag brukar uppmana dem att göra, då blir det ju svårt. Då kanske de ligger kvar och och brummar hela vägen genom skolan. Det är svårt just för att jag möter dem bara en gång i veckan och vi sjunger ju inte en hel lektion utan vi sjunger oftast i början på lektionen, så det blir det ju väldigt få gånger. (ML1)

ML6 har i både hel- och halvklass arbetat mycket med karaokebakgrund till sånger för att kunna vara fri att gå runt och lyssna när eleverna står i halvcirkel och sjunger. Då har hen också kunnat sjunga med och stödja elever. Om en elev inte alls träffar tonen kan ML6 sjunga före och be eleven härma för att på så sätt hjälpa eleven till tonträffning. Hen försöker få med teknik under dessa lektioner genom att förevisa stödfunktionen, bröst- och huvudröst och även gå igenom målbrottet.

Ibland hade jag grupper som fick komma till mig och sjunga enskilt så att jag hörde alla och kunde hjälpa, även om de var brummare på lektionstid så kunde jag få med dem på typ Ja må hon leva, eller Lille katt, eller Broder Jakob eller nåt sånt så jag fick testa mig fram i de svåraste fallen. (ML2)

ML2 tar här upp undervisning i mindre grupper som en metod för att höra eleverna bättre och hjälpa dem.



## 7. Diskussion

I diskussionskapitlet ställer vi resultatet gentemot tidigare forskning och litteratur kring bedömning, tolkning och sångundervisning samt drar slutsatser gällande pedagogiska konsekvenser. Utifrån vårt resultat i arbetet diskuterar vi metod och teori och föreslår slutligen vidare forskning på området.

Vår ambition med den här studien var att undersöka hur undervisning och bedömning i sång genomförs i högstadiet utifrån Lgr22, i jämförelse med genomförandet i den tidigare läroplanen Lgr11 samt lärares metoder för att stödja alla elever i sång. Initialt ställde vi oss frågorna:

- På vilket sätt genomför musiklärare nu bedömning i sång utifrån de tolkningar de gör av betygsriterierna i Lgr22, i förhållandet till hur de arbetade med den tidigare läroplanen, Lgr11?
- Vilka metoder använder musiklärare i sin sångundervisning i klassrum för att hjälpa alla elever, även elever i sångsvårigheter, så att de kan nå måluppfyllelse?
- Hur uppnås kursplanens syfte: “eleverna utvecklar tilltro till sin förmåga att sjunga”?

### 7.1 Bedömning

Bilden vi får gällande lärarnas tankar kring bedömning och undervisning utifrån Lgr22 är att de upplever att de nu kommer att ha en större frihet gentemot vad de tidigare hade i Lgr11. De flesta av lärarna säger sig inte behöva göra några större förändringar i sin bedömning. Vissa tror dock att de behöver lägga mer tid på varje arbetsområde.

Ur resultatet framgår att lärarna både bedriver formativ och summativ bedömningspraktik gällande sång. Det formativa visar sig i att många av lärarna fokuserar på processen, med kontinuerlig dokumentation samt att en lärare beskriver att hen under hela högstadiet möter samma elever vilket gör att hens bedömningsunderlag är levande hela tiden (ML1). Att arbeta formativt och framåtsyftande är något Jönsson (2010) beskriver som att läraren underlättar för

eleven och ger stöd så att eleven kan vara i ett *best performance* där bedömningssituationen även kan bli en lärandesituation. Detta i motsats till det Jönsson (2010) beskriver som ett *typical performance* där det inte finns något framåtsyftande lärande, eleven får helt på egen hand uppvisa ett resultat som ska bedömas av läraren. Vi kan utläsa ur resultatet att lärarna överlag lägger vikt vid att elever inte ska känna sig utsatta i bedömningssituationer och därför inte tvingar elever att sjunga ensamma utan stöd. ML3 menar att det ingår i musiklärarens arbete att kunna urskilja elevers individuella nivå och färdigheter i gemensam sång vilket kan kopplas till den formativa återkopplingen där grunden är att bedöma elevens kunskap i relation till lärandemål (Green, 2018). I kontrast till den framåtsyftande formativa bedömningen står den summativa där Jönsson (2010) framhåller att ”denna form av bedömning endast summerar elevernas kunskaper men inte ger feedback för att hjälpa dem vidare” (s. 133). Inför betygssättning ger lärarna exempel på summativa bedömningssituationer vilka kan innebära att eleven lämnar in en sånguppgift digitalt, eller som en musiklärare beskriver att elever sjunger upp och ackompanjerar sig själva eller sjunger helt a cappella, där eleven utan stöd får visa vilken nivå den ligger på. Utifrån den senare musiklärarens beskrivning framgick inte huruvida eleverna kände sig utsatta i situationen. Om så vore fallet kan bedömningssituationen i jämförelse med Jönsson (2010) riskera att resultera i ett *typical performance* där det inte finns något framåtsyftande lärande utan det blir just bara en bedömning. Det övergripande resultatet visar dock på stor överensstämmelse kring uppfattningen bland informanterna om vikten av att skapa trygga bedömningssituationer.

I samtal kring Lgr11 tog lärarna upp elevernas deltagande som den viktigaste aspekten för att uppnå betyget E i sång och då lades ingen större vikt vid att träffa rätt toner. Utifrån Lgr22 uttrycker en övervägande del av lärarna att de troligen inte kommer att förändra betygssättningen mot tidigare läroplan. De menar också att de fortfarande kommer att lägga vikt vid om eleven försöker och deltar i sång för betyget E. Enligt rapporten Musik i grundskolan (Skolinspektionen, 2015) nådde 87% av eleverna kunskapskravet ”kan delta i gemensam sång och i viss mån följa rytm och tonhöjd” för betyget E. Utifrån resultaten framkommer det att flera av informanternas elever, trots sångsvårigheter, uppnår betyget E, vilket även Skolverkets rapport styrker. Enligt vår studie blev elever tidigare godkända i gemensam sång så länge de deltog. En skillnad som framkommer i förhållande till den nya läroplanen Lgr22 är att några lärare menar att de elever



som inte klarar sångmomenten nu kan bedömas i andra instrument, detta då större fokus läggs på sammantagen bedömning samt att gemensam sång är borttaget. Samtidigt menar andra lärare att elever fortfarande ska bedömas i just sång och att kraven är detsamma eller högre än tidigare. Resultatet ger en indikation om att formuleringarna i Lgr22 kan ge upphov till olika tolkningar, vilket torde överensstämma med lärarnas uppfattning om att tolkningsfriheten har ökat. Om detta får konsekvenser för likvärdigheten återstår att se. Enligt Skolverket (2012) kan formuleringar aldrig göras helt tydliga, därmed kan dessa förstås på en mängd olika sätt, beroende på hur sammanhanget uppfattas samt de erfarenheter och förkunskaper en person har.

## 7.2 Tolkning av betygskriterier

I vårt resultat ser vi att de flesta av lärarna upplever sig ha större tolkningsutrymme i Lgr22, men att uppfattningarna skiljer sig åt i tolkning av kursplanen, både gällande förändring av sångundervisning samt bedömning och tolkning av betygskriterier utifrån Lgr22.

Det råder delade meningar om huruvida Lgr22 innebär lägre eller högre krav. Borttagande av *gemensam sång* samt kriteriet säkerhet vid *rytm* och *tonhöjd* sänker kraven enligt några, någon menar att kraven höjts och att mer tid nu behöver läggas på tekniska färdigheter i både sång-och instrumentalspel för måluppfyllelse eller högt betyg. Detta kan jämföras med Danielssons (2012) studie där en elev uttrycker att den inte kunnat utveckla sin musikaliska förmåga och nå de högsta målen då eleven inte har fått de verktyg som behövs för detta i musikundervisningen. I resultatet framhåller samtliga lärare tidsbrist som en problematik vilket kan försvåra både själva undervisningen såväl som bedömningsarbetet inför betygssättning.

Formuleringen *musicera och genomföra sina sångstämmor* ställer sig två lärare undrande till, och frågar sig vad som menas. Enligt Svenska Akademiens Ordlista (2015) är definitionen av ordet *musicera* att utföra musik. Utifrån resultatet är vår tolkning att vissa av lärarna tagit fasta på att *musicera* har innebörden att framföra något sjungandes eller spelandes. En lärare menar att *musicera* inbegriper musikalitet i framförandet av musik. I jämförelse med Svensk Ordboks (2021) definition framgår att ordet *musik* har betydelsen; ”Konstnärligt ordnad mängd toner av (vanligen) olika höjd och klang ordnad efter rytmiska, harmoniska och melodiska lagar”. Möjligen är det så att den lärare som tar fasta på den beskrivna definitionen av ordet musik då

också får ett helt annat förhållande till tolkningen av formuleringen *musicera och genomföra sina sångstämmor*. Säljö (2000) menar att det är omöjligt att säkerställa att det skrivna ordet tolkas och uppfattas på samma sätt av de som läser; utrymme lämnas för tolkning då betygssystemet är uppbyggt av skriftliga formuleringar. Resultatet tyder på att lärarna upplever en större tolkningsfrihet, men kanske behövs det ett tydliggörande av vad som verkligen menas i betygsriterierna då vi ser att de tolkar läroplanen något olika.

Vad gäller tolkningen av att *anpassa till musikaliskt sammanhang* menar en lärare att det kan vara att kompa sig själv då sången och kompet bildar ett sammanhang, samt att hen kan bedöma det som en helhet. En lärare kontrasterar i förhållande till de andra i uppfattning och menar att hen nu måste undervisa i *subtiliteter* på ett annat sätt än tidigare. Detta för att elever ska få de tekniska färdigheter som krävs för att kunna musicera och anpassa till ett musikaliskt sammanhang vilket läraren menar ställer högre krav än tidigare på eleven för betyget E, då eleven ska kunna anpassa dynamik och form. I Skolverkets kommentarmaterial (2022a) framhålls att lärare ska bedöma elevens musikaliska anpassning till ”i vilken grad eleven anpassar sitt musicerande till musikens uttryck, såsom exempelvis tempo, dynamik, tajming eller musikalisk form, samt i vilken grad eleven visar lyhördhet i samspelssituationer” (s. 22–23). Läraren menar att för betyget A ska eleven nästan ha ett *spetsmusicerande* då den ska kunna ta musikaliskt ansvar förutom att vara arketyper för en bra sångare. Detta kan sammankopplas med det Brändström (1997) säger om att det blir konsekvenser i bedömning om vi värderar barns sång på samma grunder som den skolade musikerns framträdande.

De tendenser resultaten uppvisar gällande olika tolkningar skulle kunna ha en negativ effekt på likvärdigheten, om det medför att elever får olika undervisning och blir bedömda på olika sätt beroende på vilken skola de går eller vilken lärare de har. De öppna formuleringarna i Lgr22 kan jämföras med läroplanerna Lgr62 och Lgr69 där sångundervisningens innehåll inte bara var tydligt beskrivet utan även innehöll anvisningar för hur den skulle genomföras. I Skolöverstyrelsen (1969) framhölls att läraren bör ha kännedom kring varje elevs tal- och röstutveckling och det gavs även exempel på sångliga metoder som tonbildningsövningar. Arder (2007) menar att läroplaner och mål för undervisningen är alltför övergripande. För att lärare ska kunna ge eleverna bra och betydelsefulla lektioner krävs att läraren vet vad som ska läras, samt

syftet och att ”läraren klarar att differentiera och individualisera undervisningen i en grupp” (Arder, 2007, s. 85). Huruvida de nuvarande formuleringarna i Lgr22 kommer vara gynnsamma för nyexaminerade såväl som rutinerade musiklärare får framtiden utvisa.

Resultaten visar att sambedömning och samverkan med andra musiklärare anses som viktigt för en likvärdig bedömning, något som styrks av Zandén (2010) som menar att gemensamt granskande av kvalitetsuppfattningar bör ske kontinuerligt och samfällt. Diskrepanser kan motverkas genom kontinuerliga träffar med andra musiklärare i kommunen där diskussion förs kring kriterier för bedömning samt att sambedömning sker på de skolor där det finns fler än en musiklärare. Detta gynnar likvärdigheten genom att samsynen kring kriterierna ökar. Jönsson och Thornberg (2014) betonar att lärares praktiska bedömningsarbete kan stödjas och stärkas om verksamheten bedrivs kontinuerligt och innefattar såväl bedömning av elevprestationer som styrdokumentens tolkning.

### **7.3 Undervisningspraktiker och metoder i sång**

Generellt visar resultatet att lärarna i sångundervisningen arbetar för att öka elevernas tilltro till att sjunga genom uppmuntran till att våga och vara bekväma i sitt sjungande. Vidare läggs stor vikt vid lekfullhet, trygghetsskapande och relationellt arbete. Studien visar att lärarna har metoder för att bedriva sångundervisning men uttrycker samtidigt att det är problematiskt att hjälpa de elever som är i sångsvårigheter av olika skäl.

De metoder som framkommer för att hjälpa elever i sångsvårigheter kretsar mycket kring att uppmuntra elever att våga ljuda och sjunga. I Lgr69 (Skolöverstyrelsen, 1969) framhölls att ett avspänt sångsätt gynnas om läraren har förmåga att skapa trygghet och positiv stämning. Två av lärarna berättar att de gör grundläggande sånguppvärmningar, med andnings, stöd- och röstövningar som ett verktyg för att bekanta sig med rösten och andra låter eleverna sjunga i mikrofon till karaokebakgrund för att avdramatisera sångmomentet. En lärare betonar vikten av att lärare bygger relationer till sina elever, något även Fagius och Larsson (2016) menar är viktigt för att lära barn i sångsvårigheter att sjunga. En annan aspekt som framkommer i resultatet är betydelsen av en öppen kommunikation kring dessa svårigheter. ML2 poängterar att

”sångförmågan är som vilken annan förmåga som helst”, vilket kan jämföras med Forcucci (1975) som betonar vikten av diskussion med elever om sången som en färdighet vilken kan förvärfvas genom övning. Några av lärarna sjunger tillsammans med eleverna och stöttar upp med piano genom att anpassa tonarter till elevens röstläge. En av lärarna som använder piano poängterar att det är viktigt att leka sig fram och prova olika metoder vilket styrks av Fagius och Larsson (2016) som menar att om läraren har ett lekfullt tillvägagångssätt kan det vara hjälpsamt för eleverna. Med pianot som utgångspunkt leds eleven rätt och en lärare använder sig av kromatik för att successivt ändra till rätt tonart. Forcucci (1975) menar å andra sidan att fokus bör ligga på durskalan och att kromatik helst ska undvikas. Vi tolkar Forcuccis hållning som att det underlättar för elever med svårigheter när de får förhålla sig främst till hela tonsteg och inte halva då det krävs mycket av både gehör och finmotorik för att träffa halvtoner. Komplexiteten i att träffa de rätta tonerna kräver ”[...] kunskap om var alla skalans toner ligger och hur man bär sig åt för att komma från den ena till den andra” (Sundberg, 2001, s. 230-231).

Ytterligare en metod som lyfts fram i resultatet gällande tonträffning är att med hjälp av handen visa när eleven ligger för högt och visa vart de ska ligga genom att be eleven *sänka* lite grann. Enligt en lärare är det viktigt att synliggöra för eleverna vad som sker och stämma av ifall de hör att de börjar på fel ton. Vid svårighet i inläring av nya låtar delar en av lärarna upp sången så att fokus ligger antingen på nynnande av melodi eller rytmisk text innan de båda momenten sätts ihop. Ett tillvägagångssätt som stöds i forskningen av Forcucci (1975) som framhåller att visuellt stöd och nynnande kan vara en god hjälp vid svårigheter med tonträffning då det aktiverar det inre hörandet. Utvecklingen av det inre hörandet, det vill säga att kunna höra toner eller en melodi inom sig innan en rent faktiskt sjunger eller spelar, ses som en viktig faktor vid tonträffning även av Sundberg (2001) som menar att ”Så fort sångaren alltså *hör* tonarten bör han få en klar föreställning om tonhöjderna för alla skalans toner, d.v.s skapa en serie av inre referenstonhöjder” (s. 230–231, kursivering i original).

Welch (1986) hävdar att det är ingår i lärarrollen att ha kunskap och insikt om den komplexitet som utvecklingen av sångrösten innebär. Detta kan ställas i relation till hur en musiklärare beskriver sågundervisning som svår på grund av avsaknaden av en sträng eller tangent att peka

på, men också att det är för lite tid för att kunna hjälpa de i sångsvårigheter. Samme lärare betonar även att den största utmaningen ligger i att sjunga tonalt rätt, inte bara rytmiskt.

Förutom den komplexitet tonträffning innebär för de elever som ännu inte utvecklat det inre hörandet tillika stämbandets finmotoriska funktion tillkommer även tonårens problematik. Det är en känslig period ur många aspekter. Vad gäller rösten så går alla, både pojkar och flickor, igenom målbrottet så alldeles oavsett om elever har lätt för sång eller inte, så är det en omvälvande period. Problematiken kring tonåren som en känslig period och målbrottet tas upp av lärarna som menar att de därmed inte gärna vill sätta en för hög svårighetsgrad i sång.

Målbrottet innebär stora förändringar i pojkars röster men även hos flickor. Enligt Hwang och Nilsson (2019) kan förändringarna påverka ungas uppfattning om den egna kroppen och kroppens relation till beteenden, känslor, upplevelser och attityder. Hos flickor blir enligt Sweet (2018) sångrösten mer luftig och läckig vilket gör rösten svagare och inte så volymstark. I jämförelse med resultatet kan detta vara en del av den problematik lärare upplever, att elever i sångsvårighetet deltar när klassen sjunger, men kan vara svåra att höra.

En metod som tas upp för att underlätta undervisning både när det gäller målbrott och psykosociala faktorer är särundervisning. En lärare menar att hen till exempel när det gäller killar i målbrottet kan visa hur de ska hitta sin oktav och också uppmuntrar dessa att ta stöd av andra elever som är säkrare. En annan lärare menar att den psykosociala tryggheten kan öka vid särundervisning:

Och sen har vi då att underlätta sammanhanget. Ju färre som lyssnar, desto enklare är det. Så vi låter killarna få gå lite tidigare nu, bara tjejerna stannar kvar och då blommar de upp. De är ofta hämmade av killarna som trycker ner dem. Likadant bara killar, då slipper de vara tuffa för tjejerna att hålla upp en fasad utan då kan de sjunga på mycket mer och tillsammans. (Musiklärare 6, personlig kommunikation, 10 november, 2022)

Resultatet visar att det förekommer särundervisning där flickor och pojkar delas in i olika grupper. Särundervisning i sång tas upp som en vanlig rekommendation för att kunna möta de olika behov som finns hos flickor respektive pojkar (jämför Demorest, 2000; O'Toole, 1998). En lösning som O'Toole (1998) menar framstår som logisk då det annars är svårt att möta pojkars och flickors olika behov under tonåren. O'Toole (1998) lyfter även att flickor i blandade grupper

inte får uppmärksamhet i lika hög grad som pojkar vilket enligt O'Toole (1998) till stor del beror på pojkarnas ofta ”utmanande beteende” (s. 15). Enligt O'Toole (1998) har detta sin grund i ett stereotypt synsätt på könsroller vilket i slutändan har en negativ inverkan på flickornas möjligheter till utveckling i undervisningen. Av resultatet framkommer inte om lärarna reflekterar över problematiken kring stereotypa könsroller vilket kan bero på att vi inte specifikt ställt frågor om könsroller i intervjuerna. Det som dock framgår länkat till detta är exempel på könsuppdelade grupper för att underlätta undervisningen. Detta då den fysiska problematiken skiljer sig åt mellan könen och därmed medför olika behov av stöd samt förbättrar den psykosociala miljön.

## **7.4 Slutsatser och pedagogiska konsekvenser**

Utifrån de svar vi har fått på våra forskningsfrågor kring bedömning och sångundervisning framkommer nedan de slutsatser och pedagogiska konsekvenser vi kunnat dra.

Resultaten visar att lärarna i stort arbetar med formativ bedömning där eleverna får möjlighet till lärande och utveckling. Gemensamt för lärarna är ett förhållningssätt där det läggs stor vikt vid att skapa trygga och lekfulla lärandesituationer. Vi tänker att den ingången till sångundervisning är gynnsam då det avdramatiserar lärandesituationen och ökar möjligheterna för eleverna att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga. När det kommer till tolkning av de nya betygskriterierna i Lgr22 framkommer en mer differentierad bild av hur lärarna uppfattar och tolkar formuleringarna. Vi drar slutsatsen att samverkan och kollegiala diskussioner kommer att vara avgörande för att säkerställa likvärdigheten. Genom kontinuerlig samverkan mellan musiklärarkollegor på enskilda skolor och inom kommuner, såväl som på nationell nivå, tror vi att samsynen kring styrdokument kan öka. Vi ser dock stora utmaningar, inte minst gällande tid och resurser till detta, där skolorna behöver prioritera det kollegiala fortbildningsarbetet.

Utifrån resultatet ser vi att gemensam sång fortfarande kommer utgöra en stor del i undervisning och bedömning av sång, men då gemensam sång är borttaget ur betygskriterierna och större fokus nu läggs på sammantagen bedömning kan konsekvensen bli att lärare lägger mindre vikt vid att eleverna sjunger tillsammans. En ytterligare aspekt av detta kan vara att det ställs större

krav på elevernas individuella prestationer i sång. Vissa av lärarna menar att eleverna nu kan väga upp sitt betyg genom att visa musikaliska färdigheter på andra instrument. Det kan minska pressen på eleverna i sångmomenten, men vi tänker att det också kan minska möjligheten för elever att bli trygga med sin röst och utvecklas så långt som möjligt ifall de inte utmanas i sång. Ur vårt perspektiv undrar vi om det finns en fara med att gemensam sång tas bort ur betygskriteriet, då detta kan leda till att sången fasas ut alltmer till fördel för ensemblespel med andra instrument. I förlängningen ställer vi oss frågan om detta kan leda till en mer absolut syn på musikalitet (Brändström, 1997), där en del har med sig sången sen tidigare i livet och andra inte. En tendens vi ser är att det antingen krävs förförståelse hos eleverna eller engagemang utanför skolan för att få högt betyg eller måluppfyllelse i musik och sång. Lärarna framhåller tidsbrist som en problematik vilket kan försvåra både själva undervisningen såväl som bedömningsarbetet. De elever som har lätt för sång ska enligt oss kunna utmanas och stimuleras, men vi ställer oss frågande till om förutsättningar finns för alla elever att nå en hög betygsnivå. Vi ser också att det finns kontrasterande uppfattningar angående A-nivån och det skulle kunna medföra att det brister i likvärdighet mellan skolor.

Enligt Skolverket (2022) kommer elever till skolan med en sångkunskap sedan tidigare som ska vårdas och utvecklas. Vi tycker oss se att utfallet av forskning och intervjuer visar på ett resultat som inte helt överensstämmer med att alla har en kunskap om sång med sig in i skolan. Enligt Harrison (2006) föds alla barn med en sångförmåga som kan utvecklas under gynnsamma förutsättningar. Om Skolverkets formulering istället hade varit att alla barn kommer till skolan med en sångförmåga som ska vårdas och utvecklas, skulle det då kanske finnas en större medvetenhet och beredskap i skolorna för att vissa elever behöver lite mer hjälp för att kunna utveckla denna förmåga? Resultatet och litteraturen visar att många barn redan i tidig ålder är i sångsvårigheter och i behov av individuellt anpassad undervisning. Enligt Welch (1983) samt Forcucci (1975) kan det vara så mycket som 20–30% som befinner sig i sångsvårigheter redan i tidig skolålder och att dessa elever är i behov av individuell stöttning i sin sång. Kritik kan riktas mot att dessa studier är av äldre datum. Vi kan inte veta hur dessa procentsatser står sig idag, men vi kan inte heller se att förutsättningarna har förändrats på något avgörande sätt sedan dess. Ur resultatet framgår likväl att det i varje klass finns elever som är i sångsvårigheter, svårigheter som enligt vår slutsats kan härröras till att de inte har med sig ett sångkunnande in i skolan.

En slutsats vi drar utifrån resultatet är att det för elever i sångsvårigheter behövs anpassningar och helst tid till individuell undervisning eller i små grupper i sång, vilket Forcucci (1975) bekräftar. Vidare tror vi att det kan få konsekvenser för den enskilde individen och dess förhållande till sin röst för resten av livet om lärare inte fångar upp elever i sångsvårigheter, något som styrks av Welch (1986) som menar att dessa svårigheter följer med in i vuxenlivet. Då Skolverket (2022a) är tydliga med syftet i det centrala innehållet, att undervisningen ska stärka elevers tilltro till sin egen röst och förmåga att sjunga, så borde det finnas utrymme för det i skolan. För de elever som är i sångsvårigheter men gärna skulle vilja utveckla sin sångförmåga torde extra anpassningar kunna gynna eleverna.

## 7.5 Konklusion

Syftet med en komparativ studie var att undersöka om det fanns skillnader i lärarnas sångundervisning och metoder. Utfallet av vår studie visar att oavsett huvudinstrument har lärarna fungerande metoder att använda i sångundervisning. Dock kan vi inte dra några generella slutsatser utifrån vår undersökning då studien är förhållandevis liten och då lärarna med annat huvudinstrument än sång har lång arbetslivserfarenhet, vilket gett dem möjlighet att fånga upp och utveckla metoder i sångundervisning. Hur resultatet hade gestaltat sig i en större studie och även med nytexaminerade lärare kan vi inte veta.

Samtliga lärare i vår studie har metoder de använder i den mån det går för elever i svårigheter. Vi förstår dock av resultatet att det är svårt för lärarna att verkligen hjälpa elever i sångsvårigheter att nå så långt dessa elever skulle kunna nå. Vi tolkar det som en konsekvens av tidsbrist samt komplexiteten i att hjälpa dessa elever i stora grupper. Det finns exempel på lärare i studien som ibland tar sig tiden att undervisa dessa enskilt eller i små grupper. Vi undrar hur situationen för elever och musklärare skulle bli om skolor skulle ta Skolverkets råd om extra anpassningar ad notam även i musikämnet, där eleven får individanpassad stöd ”utöver den ledning och stimulans som alla elever ska ges i den ordinarie undervisningen” (Skolverket, 2022b, s. 8), vilket inte kräver ett formellt beslut. Vi ser ett behov av anpassningar för elever i sångsvårigheter och helst tid till undervisning individuellt eller i små grupper. Annars riskerar



dessa elever att som en lärare säger att vara ”brummare för resten av livet” (ML1).

Tänk om vi som pedagoger verkligen kunde hjälpa alla elever att utveckla en tilltro till sin sångförmåga: ”Singing is a very personal experience. Just think of the miracles music educators could perform if every person could be prepared to experience music satisfyingly through his own personal musical instrument. We shouldn't pass up this opportunity” (Forcucci, 1975, s. 61).

När vi initialt gick in i arbetet hade vi möjligen en förmodan kring vad utfallet skulle bli då vi intervjuade lärare med olika huvudinstrument och trodde att skillnaden mellan sångare och instrumentalister skulle vara större. Nu har vi fått en bredare bild och djupare förståelse för hur lärare, oavsett huvudinstrument, arbetar med sång. Som tidigare nämnts har lärarna i studien lång arbetslivserfarenhet, så utfallet hade möjligen varit annorlunda med nytexaminerade lärare med annat huvudinstrument än sång. Givet det underlag vi haft för vår studie menar vi att våra forskningsfrågor besvarats och att studiens syfte uppnåtts samt gett oss en bredare inblick i sångundervisning och yrket som musiklärare.

## **7.6 Metod- och teoridiskussion**

I studien användes kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer där vi ville få deltagarnas perspektiv på undervisning och bedömning i sång. Studien var även komparativ då tre av sex informanter hade annat instrument än sång som huvudinstrument. Enkät som metod hade troligtvis gett ett mycket större utfall och bredd. Vi har uppmärksammat på att det i ett forum för musiklärare på sociala medier har förts många diskussioner kring just bedömning i sång när det blev dags för betygsättning. Ett alternativ hade varit att skicka ut enkäter i det forumet för ett bredare underlag och då hade vi också kunnat täcka in större delar av landet. Tyvärr hade det inte varit möjligt med vår tidsram eftersom vi var tvungna att genomföra studien tidigare under hösten när betygsättningen inte var lika aktuell som i slutet av terminen. En möjlig konsekvens om vi använt oss av kvantitativ metod och utskick av enkäter hade kunnat vara större utfall och bredd, men inte lika ingående svar och därmed ett mer ytligt resultat. I kvalitativa studier står deltagarnas tolkning av verkligheten i en särskild kontext i centrum, vilket ger en förståelse av den sociala verkligheten (Bryman, 2018).

Vi ville undersöka hur musklärare tolkade styrdokument och arbetade med sång i klassrumskontext. Då vi var intresserade av informanternas tolkningar av formuleringar och värdeord, har vi analyserat intervjuvaren i en tolkningsprocess med en hermeneutisk ansats. Transkriberingprocessen var dock mycket tidskrävande. Något vi i och för sig var beredda på, men detta i kombination med studiens breda fokus säger oss, att ytterligare avgränsningar när det kommer till frågeställningar skulle ha underlättat genomförandet av studien. Det hade också gett oss möjlighet att bredda och fördjupa kunskapen om, och kring, sångsvårigheter. Vi valde att genomföra kvalitativa intervjuer med sex musklärare. En metod vi tänkte skulle ge oss djup och bredd. Vid tolkningsprocessen av informanternas utsagor har studiens teoretiska utgångspunkt med en hermeneutisk ansats fyllt sin funktion väl. Vi ser att utfallet av den valda metoden renderat i ett utförligt resultat utifrån forskningens syfte och frågeställningar. Detta till trots finns faktorer i genomförandet av intervjuerna som kan ha haft en ofördelaktig inverkan; exempel på dessa är att vi delade upp intervjuerna mellan oss. Dessutom genomfördes våra intervjuer via Zoom och var endast 30 minuter långa, vidare hade vi relativt många intervjufrågor. Detta påverkade utrymmet för att kunna gå in på detaljer och ställa djupgående följdfrågor. Även det faktum att vi är sångare skulle ha kunnat medföra en obalans i intervjusituationen. Vid de intervjuer där informanterna hade annat huvudinstrument än sång, fanns en risk att just de respondenterna skulle kunna uppleva intervjusituationen som ett "förhör" om sångliga kunskaper. Det var en farhåga vi hade initialt och vi samtalade mycket kring hur vi skulle kunna skapa en jämlik situation. Den medvetenheten tog vi med oss och lyckades – såvitt vi själva kan avgöra – att trots filtret som det digitala formatet medförde, att skapa en trevlig och avspänd intervjusituation. Utifrån detta ser vi inte att vår sångarbakgrund haft en negativ inverkan på resultatet. Hade vi skickat ut intervjuguiden i förväg hade utfallet möjligen kunnat bli annorlunda då informanterna hunnit förbereda sina svar. Vi undrar om en del av lärarna ännu inte hunnit sätta sig in i alla formuleringar kring de nya betygskriterierna specifikt, utan mer tagit fasta på helheten och innebörden av sammantagen bedömning. En lärare lyfter att diskussionen kring just bedömning av sång, utifrån de nya kriterierna, ännu inte ägt rum. Att skicka ut intervjuguiden i förväg hade dock kunnat begränsa spontana svar, tankar och resonemang, något vi var intresserade av att ta del av.

Hade tiden funnits hade det troligtvis varit mer gynnsamt att ha fysiska intervjuer där vi båda kunnat delta samt fått mer likställda förhållanden för informanterna. Informanterna hade då också haft andra möjligheter att även visa sina metoder i praktiken. Omständigheterna kring intervjuerna kan alltså ha påverkat situationen. Vad gäller forskningsfrågorna kring elever i sångsvårigheter, ställer vi oss också frågan om resultatet blivit detsamma om vi istället genomfört en observationsstudie. Det går att invända mot vårt val av kvalitativa semistrukturerade intervjuer, särskilt då det kommer till metoder i sångundervisning och sångsvårigheter. Då vi inte använt oss av observationer eller fältstudier har vi endast muntliga utsagor. Vi har inte själva kunnat se och följa lärarna i praktiskt arbete och hur deras olika metoder fungerar i praktiken. Eftersom vi inte varit på plats i själva klassrumssituationen kan vi inte få en helt uttömmande bild av hur det som framkommit ter sig i praktiken. Resultatet av dessa muntliga utsagor har ändå, trots avsaknad av observation, gett oss fördjupad kunskap och förståelse utifrån syfte och frågeställningar samt besvarat dessa. Vår egen erfarenhet som sångare och vår förförståelse för komplexiteten kring sångsvårigheter har varit en stor tillgång i arbetet, vår kunskap om textens tema. Men också en utmaning. En förförståelse kan ställa sig i vägen för nya insikter och istället stelna i förgivettaganden. Valet av teori och metod har hjälpt oss att istället öppna upp för möten mellan olika förståelsehorisonter. Möten som förskjutit den förståelsehorisont vi hade i ingången av detta arbete (Georgii-Hemming, 2005).

## 7.7 Framtida forskning

Då Lgr22 nyss trätt i kraft tycker vi att det vore intressant med en ny studie om några år för att se hur läroplanen fallit ut, förslagsvis en större enkätstudie för ett brett underlag och stort utfall. Där kan det undersökas hur undervisning och bedömning bedrivs och vilka tolkningar lärare landat i och hur stor samsyn det finns dem emellan. Intressanta frågeställningar skulle kunna vara ”På vilket sätt tolkar musklärare betygskriterierna i musik/sång?” och ”Hur ser likvärdigheten ut i bedömning mellan olika svenska skolor gällande musik/sång?”

En annat aktuellt forskningsområde vore att undersöka musklärarutbildningen och blivande musklärarens erfarenheter. Lärarna i vår studie med andra huvudinstrument än sång har i stor utsträckning tillförskaffat sig metoder för sångundervisning genom arbetslivserfarenhet. Mot

bakgrund av detta vore det intressant med en studie där informanterna saknar erfarenhet av musikleraryrket. Möjligtvis en intervjustudie med musikleärarstudenter på sista året av sin utbildning med annat huvudinstrument än sång. Studiens frågeställningar skulle kunna fokusera på: ”Hur väl förberedd upplever du dig vara att bedriva undervisning, och bedöma elever, i sång?” och ”Vilka metoder tänker du dig att använda för att hjälpa elever som är i olika former av sångsvårigheter?”

Utifrån det vi sett i vår studie tycker vi även att det vore intressant att se mer forskning kring anpassning för elever i sångsvårigheter, en aktionsforskning eller observationsstudie. Studien skulle kunna innefatta metoder för att hjälpa elever individuellt och sedan implementera dessa i undervisningen för att se vilken effekt de skulle ha på elevernas tilltro till sin förmåga att sjunga samt om det också får effekt på elevernas betyg. Förslag på metoder att undersöka är de vi lyft i vår studie: sångövningar i individuell undervisning, i mindre grupper samt särundervisning. Syftet med forskningen skulle kunna vara att ta fram ett stödmaterial för sångundervisning i svensk grundskolekontext.

## 8. Referenslista

- Arder, N-K. (2007). *Sangeleven i fokus*. Gyldendal.
- Bergström, A. (1917a). Andra häftet. *Sångkurs för skolan: Tonträffningskurs enligt formelmetoden. Systematiskt ordnad. H.3*. P. Palmquist AB.
- Bergström, A. (1917b). *Taltekniska övningar*. Norstedt.
- Brinkkjaer, U., & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). Andra upplagan. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bryman, A. (2018). Tredje upplagan. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musklärare och musklärarytbildare*. KMH Förlaget.
- Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan: identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. Örebro Universitet.
- Demorest, S. M. (2000). Encouraging Male Participation in Chorus: A carefully planned workshop for adolescent boys can motivate them with stimulating rehearsals, a chance to hear male choruses, and a final performance opportunity. *Music Educators Journal* 2000 86 (4), 38–41. Hämtad 2023-01-03: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3399604>
- Emanuelsson, B. (1990). *Musik i skolan – Musikämnets didaktik i historisk belysning*. Studentlitteratur.
- Fagius, G., & Larsson, E-K. (2016). Andra upplagan. *Barn i kör: Idéer och metoder för barnkörledare*. Bo Ejeby Förlag.
- Forcucci, S. L. (1975). Help for Inaccurate Singers. *Music Educators Journal*, 62(2), 57–61. Hämtad 2022-11-27: [https://www-jstor-org.ludwig.lub.lu.se/stable/3394876?seq=3#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.ludwig.lub.lu.se/stable/3394876?seq=3#metadata_info_tab_contents)
- Forsmark, K. (1977). *Sa du nåt? En bok om röst- och talvård*. Liber.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: fem musklärares livshistorier*. Diss. Örebro Universitet. Hämtad 2023-01-03:

<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:134629/FULLTEXT01.pdf>

Green, J. (2018). *Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen*. Skolverket.

Hämtad 2022-11-15:

[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28040/1529488572619/artikel\\_gre\\_n\\_aterkoppling\\_och\\_utveckling\\_av\\_undervisning\\_2018.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28040/1529488572619/artikel_gre_n_aterkoppling_och_utveckling_av_undervisning_2018.pdf)

Grönlund, A. (2020). *Att planera, bedöma och ge återkoppling. Stöd för undervisning*. 22–32.

Skolverket. Hämtad 2023-01-02:

<https://www.skolverket.se/download/18.2a6bcc30176f24c3889241/1611039323467/pdf7689.pdf>

Gyllander Torkildsen, L. (2018). *Elevdelaktighet i en formativ process*. Skolverket.

Hämtad 2022-11-15:

[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2803c/1529488516594/gyllander\\_a\\_rtikel\\_elevdelaktighet\\_i\\_formativ\\_process\\_2018.pdf%20%5b15](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2803c/1529488516594/gyllander_a_rtikel_elevdelaktighet_i_formativ_process_2018.pdf%20%5b15)

Harrison, P. T. (2006). *The human nature of the singing voice – exploring a holistic basis for sound teaching and learning*. Dunedin Academic Press Ltd.

Hentschel, L. (2017) *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. Umeå universitet.

Hirsch, Å. (2019). *Att planera, bedöma och ge återkoppling*. Skolverket. 8–21.

Hämtad 2023-01-02:

<https://www.skolverket.se/download/18.2a6bcc30176f24c3889241/1611039323467/pdf7689.pdf>

Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. Natur & Kultur.

Jönsson, A. (2010). Första upplagan. *Lärande bedömning*. Gleerups utbildning AB.

Jönsson, A. (2020). Femte upplagan. *Lärande bedömning*. Gleerups utbildning AB.

Jönsson, A., & Thornberg, P. (2014). *Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan*. Pedagogisk forskning i Sverige.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Lgr11. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.

Hämtad 2023-01-02:

<https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/156767>

Lgr22. (2022). *Läroplan för musik. Läroplan Lgr22 för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. Hämtad 2022-11-27:

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>

Lidman Magnusson, B. (1996). *Sångens gåfva: Skolsång och sångundervisning, essay i ett historiskt perspektiv*. Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungliga Musikhögskolan.

Lidman Magnusson, B. (1999). *Att sjunga eller inte sjunga: Samverkande faktorer av betydelse för sångutveckling*. Licentiatuppsats. Centrum för musikpedagogisk forskning, Kungliga Musikhögskolan.

Myndigheten för skolutveckling (2007:13). *Musik - En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Liber.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik. 2.*, [omarb.] uppl. Studentlitteratur.

Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen- mer än bra eller dålig konst eller musik.

Eklund, S. (Red.) *Bedömning för lärande - en grund för ökat kunnande*. Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet (3), 44–55. Hämtad: 2023-01-03:

<https://forskul.se/ffiles/0040A39B/Ful3.pdf>

O'Toole, P. (1998). A Missing Chapter from Choral Methods Books: How Choirs Neglect Girls. *Choral Journal*, 39 (5), 9–32. Hämtad 2023-01-03: <https://www.jstor.org/stable/23552677>

Schenck, R. (2000). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Bo Ejeby Förlag.

Skolöverstyrelsen. (1955). *Undervisning för rikets folkskolor*. Norstedts.

Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr62, allmän del*. Liber.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr69, allmän del*. Liber.

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr80, allmän del*. Liber.

Skolverket (1994) *Kursplaner för grundskolan*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2022-12-02:

<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30959>

- Skolinspektionen. (2015). *Musik i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Skolverket. Hämtat 2023-01-02:  
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2019/musikundervisning/>
- Skolverket (2012). *Bedömningsstöd i musik - erfarenheter i forskning*. Skolverket. Hämtad 2023-01-02:  
<https://www.skolverket.se/download/18.262ce2f417f697ebbea1107/1648625107193/bedomningsstod-musik-forskning.pdf>
- Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Skolverket. Hämtad 2022-06-01: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=256>
- Skolverket. (2018). *Betyg och betygsättning. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Skolverket. Hämtad 2022-06-01: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4000>
- Skolverket. (2020). *Att planera, bedöma och ge återkoppling-stöd för undervisning*. Skolverket. Hämtad 2023-01-02:  
<https://www.skolverket.se/download/18.2a6bcc30176f24c3889241/1611039323467/pdf7689.pdf>
- Skolverket (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik - Grundskolan*. Skolverket. Hämtad 2022-11-27: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9915>
- Skolverket (2022b). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket. Hämtad 2022-11-27:  
<https://www.skolverket.se/download/18.66960151804bed21fd2c46/1656325658474/pdf10021.pdf>
- Svenska Akademiens Ordlista. (2015). Sökord ”musicera”. Sökning: 2022-12-31. Länk: <https://svenska.se/saol/?sok=musicera&pz=4>
- Svensk Ordbok. (2021). Sökord ”musik”. Sökning: 2022-31-12. Länk: <https://svenska.se/so/?sok=musik&pz=4>
- Sweet, B. (2018). Voice change and singing experiences of adolescent females. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 133–149. Hämtad 2022-12-04:  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022429418763790>
- Syrén, J., & Zettergren, E. (2021). *Selektiv mutism - En handbok för familjer och anhöriga*. Tala om tystnad/Lokomotiv.



Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.

Torell, H. (1948). *Musik och fostran. Historiska skildringar från musikundervisningens och undervisningensidéernas utveckling*. Nordiska Musikförlaget.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.  
Hämtad 2022-12-04: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Welch, G. F. (1983). *Improvability of poor pitch singing experiments in feedback*.  
Doktorsavhandling, Institute of Education, University of London.  
Hämtad 2023-01-01:  
[https://www.researchgate.net/publication/330410531\\_Improvability\\_of\\_poor\\_pitch\\_singing\\_experiments\\_in\\_feedback](https://www.researchgate.net/publication/330410531_Improvability_of_poor_pitch_singing_experiments_in_feedback)

Welch, G. F. (1986). A Developmental View of Children's Singing. *British Journal of Music Education*. 3(03): 295–303. Hämtad 2023-01-01:  
[https://www.researchgate.net/publication/231925390\\_A\\_Developmental\\_View\\_of\\_Children's\\_Singing](https://www.researchgate.net/publication/231925390_A_Developmental_View_of_Children's_Singing)

Winter, K. F. (2009). *A phenomenological Experience of Singing in Vocal Harmony With Another Person*. Doktorsavhandling, Drexel University. Hämtad 2023-1-03:  
<https://core.ac.uk/download/pdf/190334788.pdf>

Zadig, S. (2017). *Ledarna i kören: vokala samarbeten mellan körsångare*. Doktorsavhandling, Lund University. Hämtad 2022-12-04:  
[https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/21811410/e\\_spiknings\\_PDF\\_Zadig.pdf](https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/21811410/e_spiknings_PDF_Zadig.pdf)

Zandén, O. (2018). Kritik av tydlighetsdoktrinen. V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson. (Red.) *I: Lärares bedömningsarbete - förutsättningar, villkor, agens. (s. 17–42)*. Natur & Kultur.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Doktorsavhandling, Art Monitor. Hämtad 2023-01-02:  
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22119>

Zangger Borch, D. (2012). *Stora sångguiden-vägen till din ultimata sångröst*. Notfabriken.

Ödman, P. (2007). Andra upplagan. *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts Akademiska Förlag.



# Bilaga 1. Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som musiklärare?
2. Vilket är ditt huvudinstrument?
3. Vilken utbildning har du gått och var?
4. Vad har du fått för undervisning i sångmetodik?
  
5. I **Lgr11** fanns kunskapskraven för **betyget E** ”eleven kan delta i gemensam sång och följer i viss mån rytm och tonhöjd”. För **betyget A** ”eleven kan delta i gemensam sång och följer då med god säkerhet rytm och tonhöjd”. Hur genomförde du din bedömning av sång och vad behövde eleverna göra för att uppnå E respektive A i betyg utifrån **Lgr11**?
  
6. I de nya betygskriterierna står det för **betyget E i Lgr22** ”eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med viss säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande i huvudsak till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär.” För **betyget A** ”eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med god säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande mycket väl till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär.” Hur tänker du dig nu genomföra bedömning av sång i förhållande till de nya betygskriterierna?
  
7. Vad menar du att eleverna behöver göra nu för att nå betygskriterierna E respektive A?
  
8. Har du metoder du tänker dig att du kan använda för att hjälpa elever i sångsvårigheter, så att de kan ”musicera och genomföra sina sångstämmor med viss säkerhet”? Om ja, kan du ge exempel?
  
9. Kommer du att göra förändringar i sångundervisningen utifrån den nya läroplanen Lgr22?
  
10. Upplever du att den nya formuleringen i Lgr22 ger dig som lärare mindre eller större utrymme för tolkning? På vilket sätt?

**11.** Hur uppnås kursplanens syfte: ”eleverna utvecklar tilltro till sin förmåga att sjunga”?

**12.** Utifrån den utbildning du fått och det handlingsutrymme du har som musiklehrare, upplever du att ditt underlag för att göra en rättssäker bedömning i sång är tillräckligt?

# Bilaga 2. Jämför kursplanerna: betyget E



## Betygskriterier för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med **viss** säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande i **huvudsak** till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär.

Genom musikaliskt skapande uttrycker eleven idéer och tankar på ett i **huvudsak fungerande** sätt. Eleven komponerar musik som har en i **huvudsak fungerande** form och karaktäristisk stil.

Eleven urskiljer och jämför musikaliska karaktärsdrag i musik från olika tidsperioder och genrer med **viss** säkerhet. Dessutom uttrycker eleven **viss** förståelse för musikens innehåll, funktion och betydelse i olika sammanhang.

## Betygskriterier för betyget D i slutet av årskurs 9

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan C och E.

## Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med **viss** säkerhet rytm och tonhöjd. Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med **viss** tajming samt ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med **visst** flyt. Eleven anpassar i **viss mån** sin stämning till helheten genom att lyssna och **till viss del** uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med **delvis** fungerande teknik och i **viss mån** passande karaktär. Eleven kan **bidra till** att bearbeta och tolka musiken till ett **musikaliskt** uttryck.

Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, **bidra till** att skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg **pröva** hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en i **huvudsak fungerande form**. Dessutom kan eleven kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken i **någon mån** samspelar.

Eleven kan även ge **enkla** omdömen om eget och andras musicerande och **bidra** med förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas. Eleven kan föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om musikens olika funktioner och vilken betydelse den har och historiskt har haft för individer och samhällen. Dessutom kan eleven i **viss** utsträckning urskilja och jämföra musikaliska karaktärsdrag från olika genrer, epoker och kulturer samt med **viss** säkerhet urskilja olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion i olika sammanhang.

## Kunskapskrav för betyget D i slutet av årskurs 9

Betyget D innebär att kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda.

# Bilaga 3. Jämför kursplanerna: betyget C

MU

## Betygskriterier för betyget C i slutet av årskurs 9

Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med **relativt god** säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande **väl** till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär.

Genom musikaliskt skapande uttrycker eleven idéer och tankar på ett **fungerande** sätt. Eleven komponerar musik som har en **fungerande** form och karaktäristisk stil.

Eleven urskiljer och jämför musikaliska karaktärsdrag från olika tidsperioder och genrer med **relativt god** säkerhet. Eleven uttrycker **relativt god** förståelse för musikens innehåll, funktion och betydelse i olika sammanhang.



15 SKOLVERKET - JÄMFÖR KURSPLANERNA - MUSIK LGR22-LGR11

## Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9

Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med **relativt god** säkerhetrytm och tonhöjd. Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med **relativt god** tajming samt ackompanjera på ett ackordinstrument och byter då ackord med **relativt gott** flyt. Eleven anpassar sin stämma **relativt väl** till helheten genom att lyssna och i **relativt hög grad** uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med **relativt väl** fungerande teknik och passande karaktär. Eleven kan då bearbeta och tolka musiken till ett **delvis personligt musikaliskt** uttryck.

Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg **pröva och ompröva** hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som **efter någon bearbetning har en fungerande form och karaktäristisk stil**. Dessutom kan eleven kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken **relativt väl** samspelar.

Eleven kan även ge **utvecklade** omdömen om eget och andras musicerande och ge förslag som **efter någon bearbetning** kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas. Eleven kan föra **utvecklade och relativt väl** underbyggda resonemang om musikens olika funktioner och vilken betydelse den har och historiskt har haft för individer och samhällen. Dessutom kan eleven i **relativt hög** utsträckning urskilja och jämföra musikaliska karaktärsdrag från olika genrer, epoker och kulturer samt med **relativt god** säkerhet urskilja olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion i olika sammanhang.

# Bilaga 4. Jämför kursplanerna: betyget A

MU

## Betygskriterier för betyget B i slutet av årskurs 9

Elevens kunskaper bedöms sammantaget vara mellan A och C.

## Betygskriterier för betyget A i slutet av årskurs 9

Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor med **god** säkerhet. Dessutom anpassar eleven sitt musicerande **mycket väl** till det musikaliska sammanhanget och musikens karaktär.

Genom musikaliskt skapande uttrycker eleven idéer och tankar på ett **väl fungerande** sätt. Eleven komponerar musik som har en **väl fungerande** form och karaktäristisk stil.

Eleven urskiljer och jämför musikaliska karaktärsdrag från olika tidsperioder och genrer med **god** säkerhet. Dessutom uttrycker eleven **god** förståelse för musikens innehåll, funktion och betydelse i olika sammanhang.



16 SKOLVERKET – JÄMFÖR KURSPLANERNA – MUSIK LGR22–LGR11

## Kunskapskrav för betyget B i slutet av årskurs 9

Betyget B innebär att kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för A är uppfyllda.

## Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9

Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med **god** säkerhet rytm och tonhöjd. Eleven kan även spela enkla melodier, bas- och slagverksstämmor med **god** tajming samt ackompanjera på ett ackordinstrument **med passande karaktär** och byter då **ackord med gott** flyt. Eleven anpassar sin stämma **väl** till helheten genom att lyssna och i **hög grad** uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med **väl** fungerande teknik och passande karaktär. Eleven kan då bearbeta och tolka musiken till ett **personligt musikaliskt** uttryck.

Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg **pröva och ompröva** hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en **fungerande form och en karaktäristisk stil**. Dessutom kan eleven kombinera musik med andra uttrycksformer så att de olika uttrycken **väl** samspelar.

Eleven kan även ge **välutvecklade** omdömen om eget och andras musicerande och ge förslag som kan leda till att det musikaliska arbetet utvecklas. Eleven kan föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om musikens olika funktioner och vilken betydelse den har och historiskt har haft för individer och samhällen. Dessutom kan eleven i **hög** utsträckning urskilja och jämföra musikaliska karaktärsdrag från olika genrer, epoker och kulturer samt med **god** säkerhet urskilja olika instrument och instrumentgrupper och beskriva deras funktion i olika sammanhang.

# Bilaga 5. Samtyckesblankett



MUSIK-  
HÖGSKOLAN  
I MALMÖ

På ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t ex intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i er LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets studenter.

Datum: 04/11/2022

## Samtycke till medverkan i examensarbete

Vi heter Julia Eriksson och Karin Bäckström och är studenter på Kompletterande Pedagogisk Utbildning (KPU) på Musikhögskolan i Malmö. Vi studerar termin 3, vilken är den sista terminen på utbildningen och tar examen januari 2023. Vi har inhämtat skolans godkännande till att genomföra studien.

Vårt examensarbete handlar om undervisning och betygsättning i sång i åk 6-9. Vi gör en kvalitativ intervjustudie med fokus på musiklärares erfarenheter av sångundervisning och bedömning i förhållande till nationella styrdokument.

Deltagarna involveras i studien på så sätt att resultaten från intervjuerna kommer att analyseras och jämföras med varandra och med aktuell forskning på området. Vi samlar in namn, film- och ljudupptagning vid intervjutillfället.

Intervjuerna kommer genomföras på zoom och spelas in och sparas på våra datorer för att sedan noggrant transkriberas. Endast vi studenter, handledare och examinator kommer ha tillgång till eller kunna begära att få se dokumentationen.

Ansvarig för personuppgifterna är Lunds Universitet. Dina uppgifter och inspelningar kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem.

Vi utgår från [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#) och vårt projekt utgår från dessa principer i bl a följande avseenden:

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

**Studenternas underskrift och namnförtydligande:**

*Julia Eriksson, Karin Bäckström*

**Kontaktuppgifter till studenter (tfn nr, e-mail):**

[ju0741er-s@student.lu.se](mailto:ju0741er-s@student.lu.se) 076-872 33 98, [ka6523ot-s@student.lu.se](mailto:ka6523ot-s@student.lu.se) 073-097 46 46

**Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö:**

Sverker Zadig



Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#), som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

**Namn:** .....

**Namnförtydligande:** .....

**Dagens datum:** .....