



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2024

Ämneslärarutbildningen i musik

Ellen Bertilsson, Samuel Axelsson, Thea Parkosidou

Bedömning i körsång – med en ton av skillnad

En undersökning av lärares bedömningsarbete i körsång på
gymnasieskolor med och utan körprofil

Handledare: Markus Tullberg

Sammanfattning

Titel: Bedömning i körsång – med en ton av skillnad: en undersökning av lärares bedömningsarbete i körsång på gymnasieskolor med och utan körprofil.

Författare: Ellen Bertilsson, Samuel Axelsson och Thea Parkosidou

Följande studie handlar om hur lärare genomför bedömning på gymnasieskolor med och utan körprofil i kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a). Nyfikenheten kring ämnet tar utgångspunkt från vår gemensamma körbakgrund och upplevelsen om att många musiklärare uttrycker en viss svårighet med att bedöma elever inom körsång. Syftet för studien blir således att undersöka lärares tillvägagångssätt och metoder för bedömning i körsång samt analysera och reflektera kring lärarnas arbete inom likvärdig bedömning. En observation- och intervjustudie gjordes med sex körlärare på olika gymnasieskolor. I tidigare forskning presenteras bland annat olika metoder och tillvägagångssätt för att nå likvärdig bedömning, vilket Skolverket (2020) också understryker behövs. Resultatet visar på att lärarnas bedömningsmetoder är individuella vilket också betyder att en skillnad uppstår kring vad som bedöms samt hur det bedöms. I jämförelsen mellan skolor med och utan körprofil hittades det att genre används på varierande sätt, främst gällande repertoarval, samt att körkulturen är olika stark på skolorna, vilket bidrar till att bedömningen skiljer sig på grund av att det genereras olika underlag. Vår slutsats mynnar därför ut i att det finns förutsättningar och strategier för lärarna att kunna bedöma sina elever inom körsång, men att en samsyn på styrdokumentet krävs för att uppnå större likvärdighet. Det tror vi kan göras genom publicering av kommentarmaterial och bedömningsstöd från Skolverket samt att ett mer utbrett nationellt samarbete gymnasieskolor emellan upprättas.

Nyckelord: bedömning, körsång, körprofil, likvärdig bedömning, gymnasium

Abstract

Title: Assessment in choral singing – with a tone of difference: a study of teachers' work with assessment in choral singing in upper secondary schools with and without a choir profile.

Authors: Ellen Bertilsson, Samuel Axelsson and Thea Parkosidou

The following study explores how teachers conduct assessment in Swedish upper secondary schools with and without a choir profile in the course Ensemble with Choral Singing (Skolverket, 2010a). The curiosity about the subject is based on our background in choral singing and that our perception is that the experience amongst many music teachers is that there is a certain difficulty in assessing students in choral singing. Consequently, the purpose of the present study is to investigate teachers' strategies and methods for assessment in choral singing, and also to analyse and reflect upon the teachers work with equity in assessment. An observation and interview study was carried out with six different choir teachers at different Swedish upper secondary schools. Previous research presents, for instance, different methods and approaches to achieve equity in assessment, which Skolverket (2020) also emphasises as needed. The results show that the teachers' assessment methods are mostly individual, which also means that there are differences regarding what is assessed and how it is assessed. In the comparison between schools with and without a choir profile, the study shows that genre is used in a variety of ways, mainly considering choice of repertoire, and the choir culture is of different presence at the different schools, which contributes to the assessment being dissimilar due to different generation of assessment data. Our conclusion is therefore that there are strategies and methods for teachers to be able to assess their students in choral singing, but the consensus of the regulatory documents is required in order to achieve equity in assessment. We believe that this can be achieved through publication of commentary material and assessment support from Skolverket and the establishment of a broader national collaboration network for joint assessment among Swedish upper secondary schools.

Keywords: assessment, choir profile, choral singing, equity in assessment, upper secondary school

Förord

Detta arbete är skrivet av Ellen Bertilsson, Samuel Axelsson och Thea Parkosidou. Arbetet har delats upp mellan oss och den uppdelningen följer här. Samtliga har tillsammans skrivit sammanfattning, abstract, förord, inledning, syfte och frågeställningar, rubrik 4.1 Metodologiska överväganden till och med 4.3 Metoder för insamling av empiriskt material: observation och semistrukturerad intervju i metodkapitlet och till sist slutsats i diskussionen. Sammanfattningen av litteratur och tidigare forskning, resultat samt vidare forskning har också skrivits gemensamt. Sedan har övriga underrubriker i kapitlen litteratur och tidigare forskning, metod, resultat och diskussion delats upp jämnt oss emellan och vi har också ansvarat för samma innehåll i underrubrikerna genom alla dessa fyra delar.

- Ellen har ansvarat för följande rubriker. Under litteratur och tidigare forskning: 3.1.4 Bedömningsmetoder och dess konsekvenser, 3.2.4 Styrdokumentens syfte, 3.2.5 Tolkning av styrdokumentet. Under metod: 4.5 Analys och dess underrubriker. Under resultat: 5.1.4 Lärarnas praktiska metoder, 5.2.4 Styrdokumentet, 5.2.5 Tolkning av begreppet grundläggande körsång. Under diskussion: 6.1.4 Praktiska metoder för bedömning och vägen dit, 6.2.4 Styrdokumentet, matriser och dess begränsningar, 6.2.5 Utmaningar kring bedömningsarbetet samt 6.2.6 Tolkning av styrdokumentet och begreppet grundläggande körsång.
- Samuel har ansvarat för följande rubriker. Under litteratur och tidigare forskning: 3.1.1 Förutsättningar utifrån grupper och lokaler, 3.1.2 Dokumentation och underlag, 3.2.1 Sambedömning och likvärdiga betyg i Sverige, 3.2.3 Bedömningstillfällen samt 3.3.2 Genre inom körer. Under metod: 4.4 Design av studien och dess underrubriker. Under resultat: 5.1.2 Lärarnas dokumentation och underlag, 5.2.1 Sambedömning, 5.2.3 Lärarnas val av bedömningstillfällen samt 5.3.2 Betydelse av genre i bedömningen. Under diskussion: 6.1.1 Lärarnas förutsättningar avseende grupper och lokaler, 6.1.2 Dokumentation och dess betydelse för bedömning, 6.2.1 Sambedömning och likvärdighet i svensk skola, 6.2.3 Lärarnas olika bedömningstillfällen samt 6.3.2 Genre i bedömning och dess betydelse i körsång.

- Thea har ansvarat för följande rubriker. Under litteratur och tidigare forskning: 3.1.3 Återkoppling och feedback, 3.2.2 Vad som bör bedömas och inte enligt litteratur och forskning samt 3.3.1 Körkultur och dess innebörd. Under metod: 4.6 Resultatets kvalitet – en fråga om trovärdighet och giltighet och 4.7 Etiska överväganden. Under resultat: 5.1.1 Förutsättningar för lärarna, 5.1.3 Formativ återkoppling och feedback, 5.2.2 Vad bedöms och vad bedöms inte? samt 5.3.1 Lärarnas upplevelse av körkulturen på skolan. Under diskussion: 6.1.3 Arbete med formativ återkoppling i ett bedömnings syfte, 6.2.2 Bedömning av musikaliska och icke musikaliska aspekter samt 6.3.1 Körkulturens påverkan på undervisning och bedömning.

Vi har tillsammans korrekturläst och diskuterat de underrubriker vi ansvarat över för att skapa en röd tråd genom hela arbetet. Slutligen har vi tillsammans formulerat de slutsatser vi kommit fram till. Under insamlingen av det empiriska materialet delade vi upp intervjuer, observationer och sedan transkribering mellan oss för att få en jämlig arbetsfördelning även där. Analys av detta resultat gjordes sedan gemensamt.

Alla de informanter som deltagit i studien vill vi givetvis rikta ett stort tack till för de rikliga svaren i intervjuerna och för de innehållsrika observationerna vi fick ta del av från er. Vi vill sedan också rikta ett stort tack till vår handledare Markus Tullberg som hjälpt och stöttat oss med funderingar, upplägg av studien och givit oss en lärorik och utvecklande handledning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	11
2. Syfte och frågeställningar	12
3. Litteratur och tidigare forskning	13
3.1 Förutsättningar och metoder	13
3.1.1 Förutsättningar utifrån grupper och lokaler.....	13
3.1.2 Dokumentation och underlag	13
3.1.3 Återkoppling och feedback	14
3.1.4 Bedömningsmetoder och dess konsekvenser	16
3.2 Betygsättning och bedömning	17
3.2.1 Sambedömning och likvärdiga betyg i Sverige.....	18
3.2.2 Vad som bör bedömas och inte enligt litteratur och forskning	19
3.2.3 Bedömningstillfällen	21
3.2.4 Styrdokumentens syfte	21
3.2.5 Tolkning av styrdokumentet.....	23
3.3 Kör som fenomen	24
3.3.1 Körkultur och dess innebörd	24
3.3.2 Genre inom körer	25
3.4 Sammanfattning av litteratur och tidigare forskning.....	25
4. Metod	27
4.1 Metodologiska överväganden	27
4.1.1 Kvalitativ metod	27
4.2 Studiens fokus.....	28
4.3 Metoder för insamling av empiriskt material: observation och semistrukturerad intervju... 28	
4.3.1 Observation	28
4.3.2 Semistrukturerad intervju	29
4.4 Design av studien	30
4.4.1 Urval och informanter	30
4.4.2 Insamling av empiriskt material och genomförande	31
4.5 Analys.....	31
4.5.1 Observation	32
4.5.2. Intervju	32
4.6 Resultatets kvalitet – en fråga om trovärdighet och giltighet.....	33

4.7 Etiska överväganden.....	33
5. Resultat.....	35
5.1 Lärarnas metoder och förutsättningar.....	35
5.1.1 Förutsättningar för lärarna.....	35
5.1.2 Lärarnas dokumentation och underlag.....	36
5.1.3 Formativ återkoppling och feedback.....	37
5.1.4 Lärarnas praktiska metoder.....	38
5.2 Betygsättning och bedömning enligt lärarna.....	39
5.2.1 Sambedömning.....	39
5.2.2 Vad bedöms och vad bedöms inte?.....	40
5.2.3 Lärarnas val av bedömningstillfällen.....	40
5.2.4 Styrdokumentet.....	41
5.2.5 Tolkning av begreppet grundläggande körsång.....	42
5.3 Kör som fenomen.....	43
5.3.1 Lärarnas upplevelse av körkulturen på skolan.....	43
5.3.2 Betydelse av genre i bedömning.....	44
5.4 Sammanfattning och jämförelse.....	45
6. Diskussion.....	47
6.1 Förutsättningar och metoder ur flera olika perspektiv.....	47
6.1.1 Lärarnas förutsättningar avseende grupper och lokaler.....	47
6.1.2 Dokumentation och dess betydelse för bedömning.....	48
6.1.3 Arbete med formativ återkoppling i ett bedömningssyfte.....	48
6.1.4 Praktiska metoder för bedömning och vägen dit.....	50
6.2 Betygsättning och bedömning.....	51
6.2.1 Sambedömning och likvärdighet i svensk skola.....	51
6.2.2 Bedömning av musikaliska och icke musikaliska aspekter.....	53
6.2.3 Lärarnas olika bedömningstillfällen.....	54
6.2.4 Styrdokumentet, matriser och dess begränsningar.....	55
6.2.5 Utmaningar kring bedömningsarbetet.....	56
6.2.6 Tolkning av styrdokumentet och begreppet grundläggande körsång.....	57
6.3 Kör som fenomen.....	58
6.3.1 Körkulturens påverkan på undervisning och bedömning.....	58
6.3.2 Genre i bedömning och dess betydelse i körsång.....	59
6.4 Slutsats.....	60
6.5 Vidare forskning.....	62

7. Referenser	64
Bilaga 1: Intervjuguide	67
Bilaga 2: Samtyckesblankett.....	68
Bilaga 3: Frågor för observation.....	70

1. Inledning

Olika individer. Olika förutsättningar. Olika tolkningar. Hur ser arbetet med likvärdig bedömning ut i körsång på olika gymnasieskolor? Vi som är författare för detta arbete har alla gått inriktningen estetiskt program under gymnasiet och därigenom utövat olika körsångskurser. Vi har även ägnat oss åt körsång i flera olika skolformer och på vår fritid, vilket gör att vi alla tre har en omfattande erfarenhet av hur det är att ingå i en kör, samt erfarenheter av att bedömas i en kör.

Kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a) är obligatorisk vid det estetiska programmet med inriktning musik och utgör därför en stor del av elevernas utbildning. Vår erfarenhet är att individuell bedömning i körsång är en utmaning då grupperna ofta är stora och att eleverna har olika mängd erfarenhet inom körsång vilket kan påverka likvärdigheten i bedömningen. Som framtida musklärare ser vi ett behov av ökad kunskap kring likvärdig bedömning i ämnet körsång. Skolverket (2020) påpekar att lärarna i och för sig klarar av att sätta likvärdiga betyg lokalt, men att den nationella likvärdigheten inte uppnås på grund av betygssystemets utformning. Därtill är ämnet relevant då vi kommer att undersöka om samma bedömning innebär samma kunskaper på skolor med körprofil och utan. Det blir därför också relevant utifrån ett likvärdigt bedömningsperspektiv.

Då vi alla som skriver detta arbete har valt att fördjupa oss inom körsång på Musikhögskolan i Malmö finner vi resultatet av detta arbete intressant och lärorikt för vår framtida yrkesroll. Vi har också genom all den praktik vi fått erfara sett hur musklärare i kör uttrycker svårigheter i att bedöma just detta. Därför blir detta arbete en fördjupning som både kan fungera som språngbräda för att utveckla våra egna yrkesroller, men även en nulägesanalys som kan visa på hur bedömning i körsång genomförs runt om på olika gymnasieskolor i Sverige. Därmed kan studien även vara relevant för lärare i allmänhet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet är att undersöka vilka tillvägagångssätt lärare använder vid bedömning av körsång på gymnasiet, samt vad som bedöms. Detta för att förstå vilka skillnader och likheter som finns på samtliga skolor, med en fördjupad bild av skolorna med körprofil och skolorna utan körprofil. I syftet ingår även en analys och reflektion kring lärarnas arbete inom likvärdig bedömning.

Studiens forskningsfrågor är följande:

1. Hur skapar lärare förutsättningar för att bedöma elever inom körsång?
2. Vad bedöms, samt på vilket sätt sker bedömning av elever i körsång?
3. Skiljer sig bedömningen i kursen ”Ensemble med körsång” bland lärare, med fokus på jämförelse mellan skolorna utan respektive med körprofil och i så fall hur?

Ett begrepp som förekommer genom vårt arbete är *körprofil*. Vi använder det för att kunna beskriva på vilken typ av skola våra informanter jobbar på och med det kunna bedriva en sorts jämförelse mellan skolorna och informanterna.

Vi benämner vissa typer av skolor som *gymnasium med körprofil*, det vill säga en sorts inriktning på musikprogrammet där körsång ligger som fokusområde. De skolor som omnämns som *gymnasium utan körprofil* är alltså gymnasium med estetiskt program, men utan någon uttalad körprofil. De skolor som vi således anser inneha en körprofil kännetecknas som skolor med många timmar körsång inlagt på schemat i veckan. Sedan baserar vi denna profil på att ordet kör figurerar flitigt på skolornas respektive hemsidor och att detta är något som lärarna i vardagligt tal nämner när de pratar om sin skola. Dock är det inte alla skolor som använder just ordet körprofil vid beskrivning av skolan utan andra benämningar kan förekomma. Under observationerna kunde vi också höra hur vissa av lärarna benämnde de skolor vi ansåg ha en körprofil med just ord såsom körinriktning eller en skola med särskild inriktning på kör. Vi har alltså använt oss av denna operationalisering av begreppet körprofil i studiens jämförelse mellan skolor.

3. Litteratur och tidigare forskning

I följande kapitel presenteras den litteratur och tidigare forskning som behandlar lärares förutsättningar och metoder, betygsättning och bedömning samt kör som fenomen.

3.1 Förutsättningar och metoder

I denna rubrik redovisas litteratur och tidigare forskning gällande förutsättningar dokumentation, återkoppling och metoder.

3.1.1 Förutsättningar utifrån grupper och lokaler

Grupper och ansvar är något som Nilsson (2005) skriver om. Han lyfter det faktum att när en grupp växer minskar ansvaret hos den enskilde deltagaren i den. Gruppen ses sedan som en enda stor helhet som deltagaren inte längre kan påverka och som på grund av detta befinner sig utanför deltagarens väsen (Diener i Nilsson, 2005). Vidare förklarar Nilsson (2005) att deltagarna blir mer anonyma i en större grupp och ansvaret minskar. Det gör i sin tur att deltagarna känner sig mer eller mindre utbytbara i exempelvis en grupp om 25 personer. I en mindre grupp om tre personer blir det således omedelbara konsekvenser vid frånvaro.

En stor grupp med elever, som körsång ofta innebär, bidrar också till en problematik för lärarna inom bedömningsarbetet (Hearn, 2021). Brist på strategier för att bedöma stora grupper och enskilda elever inom dessa gör att körlärare blir osäkra i hur de ska gå tillväga. Då detta skeende heller inte förekommer på samma sätt inom andra musikaliska aktiviteter kan problematiken upplevas som större vid just bedömning av körsång.

Rummets storlek och gruppens placering inom körer har också betydelse för det gemensamma musikaliska resultatet. I en studie av Daugherty (2003, refererad i Zadig, 2017) förklaras det hur en fysiskt utspridd kör ger både bättre resultat musikaliskt och att körsångarna föredrar denna uppställning under konserter och körlektioner. Genom den utspridda uppställningen ges förutsättningar för körsångarna att lättare höra sina egna röster och dessutom får kören en bättre klang enligt en jury som lyssnat på olika uppställningar under studiens gång.

3.1.2 Dokumentation och underlag

Grettve m.fl. (2014) skriver om varför dokumentation ska göras och tre anledningar till detta. Anledningarna är följande: ”För bedömningens validitet, för bedömningens

transparens och för elevernas lärande och reflektion” (s.165). Till sist nämns begreppen ”primär och sekundär dokumentation” där den primära formen exempelvis är när läraren sparar originalkopior av elevens inlämningsuppgifter och där den sekundära varianten blir när läraren sparar sin bedömning av uppgiften. Alltså sparas underlaget med en sorts tolkning i den sekundära dokumentationen och utan en sådan i den primära. Detta är något som kan kombineras av läraren för att uppfylla de ovannämnda kraven och anledningarna till varför dokumentation ska göras (Grettve m.fl., 2014).

Vidare angående dokumentation förklarar Hirsh (2016) att en bred dokumentation är viktig för läraren för att kunna följa styrdokumentet och skollagen för att på det sättet garantera elevernas rättigheter i skolan. Hon fortsätter med att förklara att en lärares arbete inte enbart handlar om att undervisa utan att dokumentation ingår som en stor del av arbetsuppgifterna. Utan den skulle betygsättning, individanpassning, kursplaner och kursmål bli svåra att utföra och följa upp. Det nämns också att dokumentation fungerar som minnesstöd och kan ses som rättssäkerhet vilket i sin tur kan visa på att läraren utför sitt arbete korrekt vid exempelvis en granskning från Skolinspektionen.

3.1.3 Återkoppling och feedback

Följande avsnitt behandlar olika former och aspekter av återkoppling. Enligt Nationalencyklopedin översätts det engelska ordet feedback direkt till det svenska ordet återkoppling och har därför samma innebörd (NE, u.å.).

Det är vanligt att elever tror att feedback endast är lärarens ansvar att ge, men Hattie och Timperley (2007) menar att om läraren lär ut ett sätt att arbeta med feedback kan eleverna också själva reflektera. De använder sig av följande tre frågor som får stå i grund för den egna reflektionen: (i) Vart är jag på väg? (ii) Hur når jag dit? (iii) Vart går jag sen? De menar att dessa frågor även bör användas av läraren i samband med feedback till elev (Hattie & Timperley, 2007). Även Grettve m.fl. (2014) presenterar en strategi för återkoppling i form av frågor till eleven. Genom att använda denna strategi menar Grettve m.fl. (2014) att eleverna själva får tänka och därmed lär sig mer.

Sadler (1989, refererad i Green, 2018) menar att elevens delaktighet är viktig och att återkoppling inte fyller funktion om inte eleven själv använder sig av den. Jönsson (2020) menar även han att återkopplingen inte fyller funktion ifall den inte används av eleverna. Han nämner att ett hinder är att eleverna inte ges möjlighet att använda återkoppling. Med utgångspunkt i dessa hinder menar Jönsson (2020) att läraren bör ge eleverna återkoppling som kräver att de engagerar sig.

De tre frågorna som tidigare nämnts ska enligt Hattie och Timperley (2007) användas i relation till den nivå man fokuserar på. En modell för feedback presenteras i form av fyra olika nivåer.

- Nivå 1: Feedback om uppgiften
- Nivå 2: Feedback om processen
- Nivå 3: Feedback om självreglering
- Nivå 4: Feedback om personen i fråga

Vidare från modellen om de fyra nivåerna skriver Hattie och Timperley (2007) att tajmingen av feedbacken som ges, i vissa fall spelar roll. De menar att feedback som är uppgiftsrelaterad gynnas av någon fördröjning medan feedback som ges i processen gynnas av direkta kommentarer. Däremot bör feedback alltid ges när en uppgift eller ett delmoment gjorts och inte innan det startats. Hattie och Timperley (2007) menar att feedback som kombineras med effektiva instruktioner kan ge bra resultat. I vissa situationer är instruktioner mer effektivt än feedback eftersom det måste finnas ett moment av inläring eller information innan feedback kan användas som ett verktyg. Även Fautley (2010) tar upp fenomenet direkt feedback och skriver följande "[...] carefully targeted supportive comments are appropriate when aimed at individuals and at groups" (s.129). Fautley (2010) refererar till Patrick Allen (2003) som rekommenderar att ge feedback på exempelvis hållning, självdisciplin, ihållande av fraser och tydlighet kring stil.

Grettve m.fl. (2014) redovisar olika former av återkoppling, bland annat genom enskilda samtal. Denna typ av återkoppling kan däremot vara svår att använda om läraren inte har tiden eller förutsättningarna som krävs. Hon menar även att återkoppling när arbetet är färdigt kan fylla en mer framåtriktad funktion där eleverna kan använda sig av feedbacken till liknande uppgifter i framtiden. Hon poängterar dock att det kan vara svårt att ge konkret återkoppling till uppgifter som ännu inte är skapade.

Green (2018) poängterar vikten av att skapa ett tryggt klassrumsklimat där lärarens och elevernas förväntningar på återkopplingen stämmer överens med varandra. Om den grunden finns menar Green (2018) att återkoppling kommer fungera bättre i praktiken.

3.1.4 Bedömningsmetoder och dess konsekvenser

Följande avsnitt behandlar forskning om olika metoder för att kunna göra en bedömning av elever i körsång.

Betygssättning är ett utmanande uppdrag, vilket många lärare håller med om (Rinne, 2018). Hearn (2021) presenterar de bedömningsmetoder som används vid Allen Thomas High School (ATHS) där hon har gjort sin studie. En av dem är inspelning i grupp där respektive individ spelar in sig själv, samtidigt som alla i kören sjunger. Flera fördelar kom fram ur denna bedömningsmetod på ATHS, bland annat:

- Reducerar den oro som uppstår när elever i stället sjunger ensamma inför gruppen.
- Ger tydligt bedömningsmaterial som visar på elevens individuella prestation och musikaliska utveckling.
- Hela körens musikaliska resultat förbättras. Att spela in individuella röster i grupp gör att eleverna fokuserar på att sjunga så bra som möjligt, vilket gör att gruppen gemensamt låter bättre.
- Tidsmässigt är denna metod en fördel både för elever och lärare, jämfört med att spela in endast solosång.
- Elever förbättrar sina musikaliska förmågor genom att få individanpassad återkoppling.
- Att bedöma individuella prestationer påverkar både musikaliska förmågor och den individuella insatsen i gruppen. ”The use of performance assessments emphasized the importance of individual musical skills and reinforced the value of everyone’s contribution” (Hearn, 2021, s.56).

Utmaningarna med metoden att spela in individuella röster i ett gruppsammanhang är att hinna med att lyssna på och bedöma alla inspelningar (Hearn, 2021).

Kotora (2005) menar att användandet av flera varierade metoder för bedömning i körsång gör att eleverna får visa upp sina kunskaper på olika sätt. Han redovisar flera metoder för bedömning i körsång på high school i USA i sin studie, där metoder såsom inspelningar, skrivtester, sångtester och individuella tester används av cirka 74–77 % av studiens deltagare. Även Grettve m.fl. (2014) skriver om det hon kallar för ”ett allsidigt bedömningsunderlag” (s.39) där hon poängterar vikten av att använda sig av olika redovisningsformer. Detta eftersom den valda redovisningsformen kan avgöra för hur väl

olika elever presterar inom ämnet. Redovisningsformer kan sedan varieras på de olika examinationsuppgifter som läraren tar fram.

Att arbeta för att skapa lustfyllt lärande för elever görs genom att skapa en trygg och omsorgsfull atmosfär, vilket flera tidigare studier redovisar (Rinne, 2018).

Fautley (2010) skriver om bedömning i sång och menar att det kan ske i olika gruppstorlekar. ”For the classroom, assessment can be considered as happening across a continuum from individuals, via pairs, ad small groups, to whole class or larger ensembles” (Fautley, 2010). Däremot betonas vikten på sång i grupp, detta för att minska ansvaret på den enskilde individen (Fautley, 2010).

Fagius (2007) nämner att hinder kan trotsas genom val av repertoar som är gemensam för de körer som ingår i sammanhanget samt att den bör bestå av sånger som håller länge och kan användas i många olika sammanhang.

Jönsson (2020) skriver om självbedömning och hur elever, genom denna praxis, kan få och ta mer ansvar över sitt lärande vilket i sin tur gynnar dem och deras förmågor att bedöma sin prestation.

De begränsningar lärare finner vid bedömning i körsång presenteras i flera tidigare studier. Kitora (2005) redovisar i sin amerikanska studie för aspekter som av verksamma lärare anses som frustrerande vid bedömning i körsång. Dessa aspekter är bland annat:

- Hitta tid för bedömning på korta lektionstillfällen.
- Stora gruppstorlekar.
- Individuell bedömning i stora grupper, och samtidigt behålla kontrollen i klassrummet.
- Brist på riktlinjer vid bedömning.

Brist på tid är den främsta aspekten bland dessa (Kitora, 2005). Även Hearn (2021) benämner brist på undervisningstid som en aspekt som ses som en utmaning när det kommer till bedömning.

3.2 Betygsättning och bedömning

Här presenteras den litteratur som har med betygsättning och bedömning att göra, både utifrån det svenska skolsystemet samt forskning som gjorts i USA.

3.2.1 Sambedömning och likvärdiga betyg i Sverige

Under detta avsnitt förklaras begreppen sambedömning samt likvärdighet och vilka faktorer som påverkar dessa utifrån ett bedömningsperspektiv.

Likvärdighet som begrepp anses vara att ”måttstocken för bedömning” (Skolverket, 2004 refererad i Jönsson, 2020, s.157) är liknande och samma för samtliga elever i Sverige. Dock är det svårt att nå en likvärdig bedömning bland lärarkåren eftersom det ändå finns en svårighet i att tolka kursplanerna och att detta görs olika beroende på läraren i fråga (Jönsson, 2020). Grettve m.fl. (2014) förklarar i mer detalj hur arbetet ser ut kring uppbyggandet av kunskapskraven för att främja likvärdighet med att citera Niclas Westin från Skolverket:

[...] Nu ville vi beskriva kunskaper som gick att identifiera direkt och därigenom skulle vi minska tolkningsutrymmet och uppnå större likvärdighet. Om du och jag som lärare har samma beskrivning av vad vi ska titta på då kommer vi att hamna närmre verkligheten än om kunskapskraven bara beskriver ett kunnande som finns i människors huvuden. (Grettve m.fl., 2014, s.24)

Ett verktyg som kan användas för att nå likvärdighet är sambedömning, vilket är den process där lärare sinsemellan tillsammans diskuterar och bedömer en elevs kunskaper för att få en samsyn och samstämmighet för vilket betyg eleven i fråga ska få (Jönsson & Thornberg, 2014). Vidare är det ett redskap för att kunna nå likvärdig bedömning. Om sambedömningen görs kontinuerligt finns det goda chanser till att lärarnas sätt att bedöma får positiva effekter och således höjs kvaliteten på betygen och en likvärdig bedömning kan infrias.

I Skolverket (2020) förklaras varför betyg i Sveriges skola ska vara likvärdiga och orsakerna till varför dessa inte är det i dagsläget. Några av anledningarna till att betyg ska vara likvärdiga är att betygssystemet ska vara rättssäkert och eleverna ska ha tilltro till det. Vidare behöver betygssystemet vara rättssäkert på grund av att betygen används för att söka in från grundskola till gymnasium och från gymnasium till olika högskolor och universitet. Till sist är betyg en resultatuppföljning och i vissa fall kanske den enda dokumentation som finns på en skola för att veta hur skolan presterar nationellt och internationellt. Orsakerna till bristen av likvärdighet är exempelvis det faktum att många lärare idag lokalt på skolor intalas att hellre fria än att fälla elever som väger mellan ett godkänt och icke-godkänt betyg. Sedan sätter många lärare betyg utifrån den upplevda nivån i sin elevgrupp vilket bidrar till en sorts tolkning av kunskapskraven som i sin tur

är en form av relativ betygssättning (Skolverket, 2020). Dock nämns det att lärare i Sveriges skolor idag klarar av att sätta likvärdiga betyg i den egna elevgruppen, men när Skolverket (2020) har tittat på de rapporter som skrivits om detta ter det sig svårt för lärare att sätta likvärdiga betyg som håller nationellt. Till sist menas det i texten att det kommentarmaterial och bedömningsstöd som publicerats i olika ämnen av Skolverket är uppskattat bland lärare och används väl för att nå en samstämmighet inom lärarkåren på den lokala skolan i fråga. Detta material används oftast vid sambedömning inom lärarkåren, som förespråkas av Skolverket, men det påstås att sambedömningen ändå uteblir på grund av den tid det faktiskt tar att genomföra. Dock främjar detta bedömningsstöd fortfarande inte den nationella likvärdigheten och det finns heller inte något sådant stöd publicerat i kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a).

Till sist kan skapandet av rättvisa och tillförlitliga bedömningsmått hindras på grund av musikpedagogers olika åsikter om bedömningskaraktären, vilket i sin tur beror på att musiklekläre kämpar med att skapa samstämmighet kring mål och kursplan (Hearn, 2021).

3.2.2 Vad som bör bedömas och inte enligt litteratur och forskning

Fautley (2010) poängterar att det är viktigt att veta vad som bedöms. Han menar att bedömningen i vissa fall kan resultera i att delar som inte bör bedömas ändå bedöms. Exempelvis om en elev framför en låt finns risken att det engelska uttalet bedöms vilket gör att bedömningens fokus inte blir det som var tänkt från början. Detta fenomen nämner även Kotora (2005) och Hearn (2021) när de redogör för begreppet *non-musical criteria* eller *icke musikaliska aspekter*. Hearn (2021) redovisar i sin studie att deltagande och närvaro, som räknas som icke musikaliska aspekter, var aspekter som togs stor hänsyn till vid bedömning, med anledningen att elevernas engagemang också påverkar gruppens musikaliska resultat. Att bedöma deltagandet var även en aspekt som eleverna upplevde som central och nödvändig som vilket i sin tur förstärkte klassrumskulturen och dynamiken. Även Kotora (2005) redovisar i sin studie att några av de aspekter som oftast bedöms i kör- och ensemblesammanhang var närvaro och deltagande. Han refererar till andra forskare som konstaterar att användning av icke musikaliska aspekter kan vara besvärligt då det finns en svårighet att mäta detta med säkerhet och reliabilitet (Kotora, 2005). Däremot menar han att en kombination av icke musikaliska aspekter och musikaliska aspekter är att föredra i bedömningen.

For instance, in a performance ensemble the concert is a major part of the entire musical learning experience. If a student is not in attendance at the concert, then she is not completing all course requirements, and it may be appropriate to assess her accordingly (Kotora, 2005 s.74).

Hearn (2021) menar att icke musikaliska bedömningar kan vara relevanta för lärande i vissa sammanhang. Även Grettve m.fl. (2014) poängterar detta när hon redovisar för Korps (2006) modell för betygssättning vilken kallas för blandad modell. Denna modell innebär att elevernas betyg bestäms utifrån en blandning av olika faktorer så som närvaro, attityd och lektionsaktivitet. Hon menar att modellen egentligen inte fungerar i linje med det svenska betygssystemets intentioner eftersom den innebär att läraren utgår från ett helhetsintryck av eleven vilket innefattar bedömning av faktorer som inte står med i kraven för kursen. I det centrala innehållet för kursen Ensemble med körsång står det inte att bedömning av närvaro eller engagemang ska göras, mer än att ett eget ansvar ska tas för instuderingen samt enligt betygskriterier för betyget E att ”Eleven deltar i och redogör översiktligt för någon metod för röstvård.” (Skolverket, 2010a).

I det centrala innehållet för kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a) står det också att eleven ska visa konstnärligt uttryck. Fautley (2010) diskuterar svårigheten kring att värdera elever i musik. Han refererar till ett citat som Einstein hade uppsatt på sitt kontor ”Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted” (s.91) och ställer sig frågan om vad det egentligen är som bör spela roll gällande bedömning i musik. Kotora (2005) menar dock att det är viktigt att bedömningen i musik grundar sig på läroplanen, i aspekten att musikpedagogik då uppfattas som ett legitimt ämne.

Fautley (2010) lyfter fyra aspekter som formar de primära områdena av innehåll som han anser lämpade att bedöma. Dessa fyra aspekter är:

- *Knowing how* – veta hur något görs.
- *Knowing that* – faktakunskaper exempelvis att 2+2 är 4.
- *Knowing by acquaintance* – musikalisk kännedom.
- *Knowing values* – kunna göra musikaliska värderingar.

Vidare menar Fautley (2010) att lärare måste vara medvetna om att sång är personligt kopplat. Därför menar han att det kan vara lättare att bedöma elevers sång i grupp då eleverna bedöms som en helhet vilket tar bort den individuella aspekten av sång från

bedömningen. Däremot visar forskning att bedömning av musikaliska prestationer i grupp inte ger tillräcklig information för den enskilde elevens prestation (Hearn, 2021). ”Additionally, performance assessments of group achievement have not demonstrated reliable evidence of individual achievement” (Hearn, 2021, s.43). Även en av lärarna i Hearn (2021) studie lyfter att det finns svårigheter att bedöma enskilda elevers deltagande i grupp.

Fautley (2010) menar att det finns en möjlighet att examinationens uppbyggnad påverkar elevens prestation och kan resultera i att eleven underpresterar. Han menar då att det inte är eleven det är fel på utan examinationen i sig. Vidare skriver han om *internal validity* vilket innefattar aspekten av vad som är en effekt av det läraren lärt ut och vad som är en effekt av elevernas tidigare erfarenheter.

3.2.3 Bedömningstillfällen

I Kotoras (2005) studie inom körundervisning talas det om i vilka typer av tillfällen lärare ofta bedömer eleverna på inom körsång. Det rör sig främst om konserttillfällen som det tillfället där körlärare oftast bedömer eleverna på.

Fortsättningsvis menar Fautley (2010) att det finns två typer av bedömningspraktiker inom musikundervisning. Det ena förklarar han som rutinbedömningar som hela tiden pågår i klassrummet och det andra som det resultatet som utvinns av olika uppgifter, exempelvis examinationsuppgifter. Ett annat sätt att se bedömning på förklaras som att vissa lärare ser det som något som sker i bakgrunden under samtliga lektioner och att då bedömningen blir en konstant del av lektionsinnehållet för läraren. Slutligen tar Fautley (2010) upp hur bedömningen ska göras utifrån rätt kontext och att läraren bör bedöma det som uttryckligen har förmedlats till eleverna och inte något annat.

3.2.4 Styrdokumentens syfte

Inom Skolverkets styrdokument är en ämnes- och kursplan upplagd i följande ordning: inledning, ämnets syfte, förmågor och mål, centralt innehåll och till sist betygsriterier (Skolverket, 2010b).

Grette m.fl. (2014) redogör för hur användandet av Skolverkets styrdokument skall användas vid planering av undervisning och bedömning. Viktigt att nämna är att Grette m.fl. (2014) benämner betygsriterierna som kunskapskrav. Att som lärare arbeta för att utveckla en förståelse för läroplanens krav har flera fördelar. Dels underlättar det för planering och genomförandet av undervisningen där eleverna får förutsättningar att

lyckas. Dels är det värdefullt i den bemärkelsen att bedömningar och betyg blir så rättvisa som möjligt genom att styrdokumentet används på det sätt som de är tänkta att användas på. Till sist möjliggör förståelsen av styrdokumentens principer ett sätt för lärare att urskilja kunskapskravens styrkor och svagheter och på så vis ha ett nyanserat förhållningssätt till dem. Grettve m.fl. (2014) har intervjuat Niclas Westin, enhetschef på Skolverket, som kommenterar vikten av förståelsen bakom läroplanen:

Många lärare vittnar om att när de har lagt ner jobb på att förstå tankarna bakom läroplanen då har de fått nyckeln till hur de ska göra. Och då blir undervisningen mycket roligare. Det är inte så låst som man kan tro att det är utan det finns massor av möjligheter (Grettve m.fl., 2014, s.15).

Lärares kompetens, kunskapssyn och samarbete är en förutsättning för att tolka och bedöma komplexa färdigheter och förmågor (Korp, 2011, refererad i Folke-Fichtelius & Lundahl, 2016). Grettve m.fl. (2014) påpekar fortsättningsvis att vid planering av undervisning är det nödvändigt att utgå från styrdokumentens förmågor, det vill säga ämnets mål, eftersom dessa sedan ligger till grund för bedömning av eleverna utifrån kunskapskraven. ”Som lärare behöver man ha förmågorna i målen i förgrunden när man läser kunskapskraven. På så sätt kan man läsa kunskapskraven som sammanhållna texter, där stycke följer efter stycke, och förstår dem som de helheter de är” (Grettve m.fl., 2014, s.193).

Kursplanens centrala innehåll innebär den information för vilket innehåll som eleverna ska få möjlighet att skapa kunskaper kring. Det är sedan upp till läraren att välja undervisningsmetod för att behandla centralt innehåll, samt bestämma för vilka delar i innehållet som ska ges mest fokus. Detta eftersom det centrala innehållet är omfattande och att hinna med att arbeta på samma djup med alla delar är inte något att eftersträva. Vad gäller relationen mellan centralt innehåll och ämnets förmågor går dessa hand i hand. Eleverna utvecklar förmågorna genom att lära sig innehållet och vice versa. Först därefter möjliggörs bedömning utifrån kunskapskraven (Grettve m.fl., 2014).

Grettve m.fl. (2014) fortsätter med att beskriva att kunskapskraven ska ses som helheter och sammanhållna texter. De ska alltså inte brytas ned i avbockningsbara checklistor och ges tyngd i varje mening, utan kunskapskraven i jämförelse med en helhetsbild av eleven är essensen vid betygsättning. Konsekvensen av betygsättning riskerar då att både bli problematisk och tidskrävande. Även Fautley (2010) påpekar problematiken med att bedöma efter kriterier som en slags checklista där vissa element

ska bockas av. Detta då kvaliteten på elementet inte bedöms, utan bara det faktum att elementet genomförts.

Vad gäller matriser i bedömningsarbetet lyfts både fördelar och nackdelar fram i litteraturen. Grönlund (2021) skriver om hur en uppgift som av eleverna checkas av mot en matris leder till ett starkt betygsfokus ur ett elevperspektiv. Matriser kan också, ur ett elevperspektiv, skapa en ensidig syn på kunskap där fokus läggs på kvantitet (Grönlund, 2021). Grettve m.fl. (2014) beskriver å andra sidan bedömningsmatriser som en strategi för lärare att använda i syftet att hjälpa dem att vara konsekventa och fokusera på relevanta kvaliteter i bedömningsarbetet. Detta i sin tur leder till en likvärdig bedömning. Grönlund (2016) menar också att matriser bland annat är fördelaktigt för lärare när det kommer till att ge relevant återkoppling. Till sist är matriser positivt genom att de tydliggör för eleverna vad som förväntas av dem, samt ökar elevernas självtillit (Grönlund, 2016). Dock ska en viktig aspekt tilläggas gällande att elever behöver vägvisning för hur matrisen ska användas (Grönlund, 2021).

3.2.5 Tolkning av styrdokumentet

Eftersom denna studie har undersökt hur lärare arbetar med bedömning i körsång, blir tidigare litteratur om tolkning av styrdokumentet relevant. I det centrala innehållet för kursen Ensemble med körsång står det bland annat körsång på grundläggande nivå (Skolverket, 2010a), vilket blir en central aspekt att analysera vidare i denna studie.

När lärare ska tolka det som står i styrdokumentet förekommer en hel del aspekter som påverkar vad och hur utfallet blir. Grettve m.fl. (2014) skriver att lärarens kunskaper om sin elevgrupps kunskapsnivå kopplat till ålder är av betydelse vid tolkning av styrdokumentet. Detta då kunskapskraven ska anpassas till den ålder på de elever som läraren undervisar. Lärarens tolkning av kunskapskravens innebörd växer fram när läraren kopplar dem till sina erfarenheter av elevers prestationer, sin kunskapssyn samt till sina kunskaper om bedömning och ämneskunskaper.

Lärares olika föreställningar om bedömning skiljer sig åt menar Grettve m.fl. (2014). Detta gäller till exempel vilka bedömningsmetoder som på bästa sätt visar elevens kunskaper, samt uppfattningen om sitt ämnes innebörd. Detta leder till att lärares olika föreställningar stämmer överens med kunskapskravens utformning på olika nivåer, samt vilka underlag som samlas in och hur tungt de väger. Skillnaden mellan lärares prioritering av underlag och kunskaper som bedöms påverkar både reliabilitet och validitet i betygssättningen. Sammanfattningsvis menar Grettve m.fl. (2014) att lärarens personliga

preferenser gällande hur underlagen väljs, läggs vikt på och vägs samman påverkar betygsättningen. Rinne (2018) påpekar också att betygssystemet möjliggör för stort tolkningsutrymme och bygger på lärarens professionella tolkningar. Enligt ”Läroplan för gymnasieskolan” (Gy11, 2011) ska läraren enligt övergripande mål och riktlinjer ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Gy11, 2011, s.7).

Utfallet på undervisningen kan påverkas av den grupp som bildas. Nilsson (2005) påpekar att vissa av de processer som skapas i gruppen beror på just de individer som deltar. Sandberg Jurström (2001, refererad i Zadig, 2017) menar att inom en körsångsgrupp kan eleverna ha olika hög grad av körvana och tillsammans samarbetar de och koordinerar sig genom att de påverkar varandra, samt ger eller tar initiativ. Det är alltså en specifik körpraxisgemenskap som hör till en specifik kör, som i sin tur en körsångare blir delaktig i (Wenger & Traynor, 2015 refererad i Zadig, 2017).

3.3 Kör som fenomen

Här tas litteratur och forskning upp angående kör som fenomen och olika begrepp som används vidare längre in i denna studie.

3.3.1 Körkultur och dess innebörd

Detta avsnitt redogör för olika aspekter av körkultur både i Sverige och från en studie i USA.

Fagius (2007) skriver i sin bok om barn och sång att Sverige har sjungit i kör i flera 100 år och är berömt för sina körer och sin körklang. Hon skriver att körsång under 1900-talet blev en stark folkrörelse som lever kvar än idag, inte minst som allsång utan också i form av sånggemenskap i andra forum. ”Det finns ett sångarv att förvalta som samtidigt förnyas hela tiden” (s.83). Vidare skriver Zadig (2017) om gemenskap i kör på följande vis ”Sångarna i körer kan sägas bilda en *community*¹, de delar många erfarenheter i grupp i en sociokulturell gemenskap.” (Zadig, 2017 s.42).

Kör som kurs var ett tillvalsämne på ATHS där Hearn utförde sin studie (2021). Hearn (2021) skriver ”Participants felt that this designation influenced the perceived role of choir in the school culture.” (s.56–57). På skolan var det obligatoriskt att studera matematik men inte obligatoriskt att välja att studera kör. Därför menar eleverna på

¹ *Community of practice*, en så kallad praxisgemenskap.

skolan att kör är något extra utöver de andra ämnena som anses viktigare. Däremot medför det en glädje och upplevdes mindre stressfullt än andra ämnen (Hearn, 2021).

Baserat på denna litteratur använder vi begreppet körkultur som en beskrivning av gemenskap, glädje och engagemang.

3.3.2 Genre inom körer

Här presenteras litteraturen som förklarar betydelsen av genre i förhållande till bedömning.

I Skolverkets (2010a) styrdokument i kursen Ensemble med körsång under centralt innehåll står det att följande punkt ska behandlas: ”Konstnärlighet och genrer i olika tider och kulturer. Stildrag och kännetecken.”. Detta betyder att flertalet genrer ur olika tider och kulturer ska tas i beaktning när innehållet i kursen utformas av läraren.

Vidare förklarar Zadig (2017) att traditionen i körer kan vara uppdelad i genre eller stil och att den sedermera kan vara etablerad sedan en lång tid tillbaka. Vilken genre eller stil kören sjunger kan också vara kopplat till vilket klangideal eller vad för typ av repertoar som sångarna har önskemål om att sjunga. Körledaren har också en stor roll i vilken genre och stil som kören tenderar att vandra mellan och kan oftast vara ursprunget till traditionen som återfinns i kören. Dock kan traditionen eller klangen finnas kvar även när körsångare och körledare byts ut beroende på hur stark traditionen är. Zadig (2017) utvecklar tankarna kring detta utifrån Wengers (1998) teori och förklarar att körsångarna kan ha lättare att lära sig liknande verk som vanligtvis är etablerade i kören och att detta medför en slags trygghet vid liknande repertoarval.

3.4 Sammanfattning av litteratur och tidigare forskning

De fysiska förutsättningarna och vilket ansvar eleverna tar i grupp (Nilsson, 2005) kan spela roll för lärarens bedömning i kör och likaså storlek på lokal och grupp (Hearn, 2021). En annan viktig del och förutsättning för bedömning är dokumentation och den bör göras för att skapa rättssäkra betyg (Hirsh, 2016). En fortsatt viktig del i bedömningsprocessen är återkoppling och feedback vilket kan göras på olika vis, bland annat genom att ställa frågor till eleven (Grettve m.fl., 2014), ge direkt feedback till gruppen (Fautley, 2010) samt välja i vilket sammanhang som återkopplingen ska ske. Hattie och Timperley (2007) presenterar sedan de olika nivåerna var, när och hur feedback och återkoppling kan ha sin funktion, exempelvis i processen eller i direkt anslutning till uppgiften. Vad gäller fler bedömningsmetoder i just körsång är metoder

som inspelning, sångtester och individuella tester vanligt förekommande (Kotora, 2005). Testerna kan i sin tur ske i olika gruppstorlekar (Fautley, 2010). Att använda varierade redovisningsformer ger förutsättningar för läraren att samla in ett allsidigt underlag (Grettve m.fl., 2014).

Sambedömning är något som kan göras lärare sinsemellan för att nå en likvärdig bedömning (Jönsson & Thornberg, 2014) och detta rekommenderas då Sverige inte har likvärdiga betyg i dagsläget (Skolverket, 2020). Vidare mynnar diskussionen om vad som bör och inte bör bedömas i körsång, ut i begreppen musikaliska aspekter och icke musikaliska aspekter. Flera forskare (Fautley, 2010; Kotora, 2005; Hearn, 2021; Grettve m.fl., 2014) nämner närvaro, attityd och engagemang som exempel på icke musikaliska aspekter, men menar att det bör göras en bedömning på både det inom och utom ramen för musik. Skolverket (2010a) nämner dock inget kring bedömning av dessa aspekter. När bedömningen sedan väl görs är konserttillfällen vanligt förekommande inom körsång (Kotora, 2005).

Att skapa sig en förståelse för styrdokumentens innehåll möjliggör enligt Grettve m.fl. (2014) för planering av undervisning och rättvisa betyg. Dessutom ska kunskapskraven ses som helheter med ämnets förmågor i förgrunden. Det är sedan lärarens avväganden för vilket innehåll som ges mest fokus på, samt lärarens preferenser som påverkar vilka metoder som bäst visar elevens kunskaper (Grettve m.fl., 2014). Frustrerande aspekter med bedömning i körsång för lärare är framförallt brist på tid, men också stora gruppstorlekar och brist på riktlinjer (Kotora, 2005). Betygssystemet möjliggör för stort tolkningsutrymme (Rinne, 2018). Lärares tolkning av styrdokumentet påverkas av lärarens kunskapssyn, erfarenheter av elevers prestationer samt kunskaper om bedömning och i sitt ämne (Grettve m.fl., 2014). Vissa av de processer som skapas, beror sedermera på de individer som ingår i gruppen (Nilsson, 2005).

Till sist är genre något som ofta är djupt rotat inom en körs egen tradition (Zadig, 2017) och körkultur är det begrepp vi använder för att beskriva det sångarv (Fagius, 2007) och den gemenskap (Zadig, 2017) som upplevs i och runtom just körer.

4. Metod

I följande kapitel presenteras motiveringar för metodologiska överväganden samt vad studien undersöker. Därefter presenteras två olika metoder för insamling av empiriskt material, observation och semistrukturerad intervju, samt vilka tillvägagångssätt som används vid genomförandet av dessa. Följande faktorer behandlas: metodologiska överväganden, beskrivning av olika typer av forskning, studiens fokus och objekt samt val och redogörelse av metod för insamling av empiriskt material. Till sist beskrivs hur materialet har analyserats, resultatens kvalitet samt etiska överväganden.

4.1 Metodologiska överväganden

Vi har valt att genomföra studien med kvalitativ metod på grund av de frågeställningar vi undersöker. Metoderna observation och intervju är de tillvägagångssätt vi valt. Då frågeställningarna utforskar tillvägagångssätt hos enskilda lärare inom bedömning krävs utförliga nyanserade svar för att möjliggöra svar på studiens frågeställningar. De erfarenheter vi hör lärarna berätta om i intervjun kan sedan styrkas med hjälp av den observation vi gör vilket bidrar till en bredare bild. Detta empiriska material sammanställs sedan inför arbetet med analysen. Om studien däremot skulle breddas med syfte att undersöka hur en större grupp elever upplevde lärarens bedömning av dem, hade en kvantitativ metod varit att föredra för att kunna samla gruppens gemensamma perspektiv.

4.1.1 Kvalitativ metod

Bryman (2018) skriver att inom kvalitativ forskning har det empiriska materialet som samlas in ett tydligare fokus på ord snarare än siffror. Öppna frågor ställs för att få så breda svar som möjligt från informanten och de samlade erfarenheterna från denna blir sedermera det empiriska materialet. Från och med 1970-talet blev denna typ av forskning mer populär inom samhällsvetenskap. Historiskt sett har den kvalitativa forskningen använts för utveckling inom olika områden och resultatet från insamlingen av det empiriska materialet beskrivs ofta som något som pågår parallellt med andra delar av projektet. De tre delarna inom kvalitativ forskning kan beskrivas som vilandes på en *induktiv syn*, en *ontologisk ståndpunkt* och en *kunskapsteoretisk ståndpunkt* (Bryman, 2018). Den induktiva synen utgår från att en teori blir resultatet av forskningen, i stället för att grunden läggs utifrån den. Den ontologiska ståndpunkten syftar till att inga yttre incitament spelar roll i de sociala egenskaper som en människa besitter utan att det är

samspelet mellan deltagarna som är av vikt och är det som resultatet utformas ifrån. Till sist är den kunskapsteoretiska ståndpunkten det som förklarar att resultatet av forskningen handlar om hur deltagarna i studien ser den sociala verkligheten. Det är dessa tre delar som den kvalitativa forskningen bygger på och några typiska metoder kan vara intervju, observation, fokusgrupper och autoetnografi. Vi anser att denna studie gynnas av kvalitativ forskning och har därför valt att använda metoden som utgångspunkt för insamling av empiriskt material.

4.2 Studiens fokus

Studien har för avsikt att undersöka på vilket sätt bedömning av körsång på estetiska programmet på gymnasiet ser ut oberoende av skola. Detta kommer vi undersöka genom att titta på vilka olika tillvägagångssätt och metoder lärare använder sig av för att skapa förutsättningar för en likvärdig bedömning i körsång. Vidare kommer vi fördjupa oss i vilka likheter och olikheter vi upptäcker bland deltagarna i observationerna och intervjuerna.

4.3 Metoder för insamling av empiriskt material: observation och semistrukturerad intervju

I följande kapitel beskrivs metoderna observation och semistrukturerad intervju, samt motivering till dess användning i denna studie.

4.3.1 Observation

Den kvalitativa metoden observation är en av två metoder som använts i studien. Christoffersen och Johannessen (2015) redogör för metoden observation vilket innebär att forskaren studerar ett utvalt fält och dess faktorer i sin naturliga miljö. Insamlingen av materialet är sammanfattningsvis detaljerade beskrivningar på vad som händer under observationen. Ett urval görs kring vilket fält samt i vilken kontext och miljö som observationen ska göras i. Christoffersen och Johannessen (2015) förklarar skillnaden mellan fältet och kontexten eller miljön genom följande exempel ”Om skolan är fältet eller fälten, kan kontexten vara klassrummet eller skolgården på en konkret skola.” (s. 66). Kontext är däremot mer än bara en fysisk miljö (Morrison, 1993, refererad i Christoffersen & Johannessen, 2015) och innehåller flera olika faktorer däribland organiseringen av människor eller vilka typer av interaktiva möten som sker.

Observationen kan ske både i en naturlig eller i en arrangerad miljö (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Det finns två olika huvudtyper av observation, strukturerad och ostrukturerad. En strukturerad observation innebär att forskaren, observatören i detta fall, utgår från ett schema på förbestämda kategorier som avgör vad som ska observeras. En ostrukturerad observation görs däremot utan förutbestämda kategorier vilket kan ge större flexibilitet och öppenhet (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Ytterligare en faktor att ta hänsyn till i metoden är forskarens eget deltagande under observationen. Forskaren kan välja att vara deltagande under observationen likaväl som att endast vara åskådare. Ett val behöver också göras kring om observationen ska vara öppen eller dold. Öppen observation innebär att alla deltagare på fältet är medvetna om att den görs. En risk finns att informationen om observationen påverkar deltagarnas uppträdande vilket kan vara en anledning att genomföra den dold (Christoffersen & Johannessen, 2015).

I vissa fall kan observationen vara det enda sättet att samla in en viss typ av material. Däremot kan observation också ses som en kompletterande metod för att kunna undersöka syftet och frågeställningarna ur ytterligare ett perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Den valda metoden är relevant för vår studie då observationen kan ge möjlighet att få en inblick i en verklig bedömningssituation och däribland få se lärarnas olika förutsättningar och metoder för bedömning i körsång på gymnasiet och dess likvärdighet på skolor med och utan körprofil. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att metoden är ett bra alternativ om forskaren vill få direkt tillgång till det fält som ska undersökas.

4.3.2 Semistrukturerad intervju

Den andra metoden som använts i studien är den kvalitativa metoden semistrukturerad intervju. En semistrukturerad intervju baseras på en intervjuguide som bygger på teman kopplat till studiens problemställningar. Utifrån dessa teman ställs öppna och generella frågor. Frågorna är formulerade på ett sådant sätt som möjliggör att informanterna själva får formulera och fördjupa informationen i sina svar (Christoffersen & Johannessen, 2015). Ordningen på teman och frågor kan också ändras beroende på deltagarens utformning av svaren (Bryman, 2018). Christoffersen och Johannessen (2015) menar att en delvis strukturerad intervju möjliggör en balans mellan flexibilitet och standardisering,

detta genom att den utgår från en intervjuguide med generella och öppna frågor, samtidigt som arbetet kring systematisering, jämförelse och analys av intervjuerna underlättas då alla informanter utgår från samma frågor.

Den valda metoden är passande i denna studie då informanterna tillåts utforma sina svar utifrån sin unika kunskap och erfarenhet. Detta görs utifrån frågor kopplat till studiens syfte. Metoden möjliggör för flexibilitet genom att den kan anpassas utifrån informantens svar och på så sätt påverka val av följdfrågor och fördjupningsområden som är relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Därmed kan intervjuernas resultat bidra med en bred och välgrundad bild av arbetet gällande bedömning i körsång på gymnasiet och dess likvärdighet på skolor med och utan körprofil.

4.4 Design av studien

I följande kapitel beskrivs hur valet av informanter har gjorts samt hur insamlingen av material har genomförts. Sedan följer en beskrivning av hur vi gått till väga i våra valda metoder bestående av observationer och intervjuer och till sist en analys av dessa metoder följt av resultatens kvalitet och våra etiska överväganden.

4.4.1. Urval och informanter

Urvalet gjordes genom att först hitta lämpliga skolor där de typer av informanter vi sökte arbetade. Dessa fyra skolor var belägna i Sverige och är gymnasium som har musikprogram med eller utan körprofil. Rektorer på dessa skolor kontaktades sedan om kontaktinformation inte fanns på de specifika lärarna vi sökte, men annars kontaktade vi lärarna direkt om sådan information fanns. Lärarna på dessa skolor kontaktades i första hand via mejl och efter ett godkännande från läraren bokades en observation och en intervju in. Sex lärare kontaktades och alla personer tackade ja till att delta i studien. Vi har benämnt dem med siffror och om de arbetar på en skola med körprofil eller inte. Avvägningen om de arbetar på en skola med körprofil eller inte har vi gjort utifrån information från observationer och intervjuer. Där ingår en tolkning av deras egen beskrivning av skolans körkultur, samt hur stor plats körsångsämnet har i deras skola vad gäller till exempel schema, konserter, undervisningen och repertoar. Gemensamt för alla lärare är att de undervisar i kursen Ensemble med körsång eller i annan körsångskurs.

Nedan följer en beskrivning av de informanter vi intervjuat och observerat:
Lärare 1–3 – arbetar på en skola där musikprogrammet har körprofil.²
Lärare 4–6 – arbetar på en skola där musikprogrammet inte har körprofil.²

4.4.2 Insamling av empiriskt material och genomförande

Observationer genomfördes på samtliga fyra skolor, däremot observerades inte alla intervjuade lärare på varje skola. Varje lektion som observerades uppgick till allt mellan 45–90 minuter. Studiens författare observerade endast lektionerna och var inte delaktiga i dem. Observationerna gjordes på lärarna i en viss strukturerad form med förutbestämda frågor (se bilaga 3) samt med utrymme för flexibilitet. Det förekom även examinerande moment vid två av observationerna. Observationerna var så kallade öppna vilket innebär att alla på plats var medvetna om att observation gjordes, såväl lärare som elever. Totalt gjordes fem observationer, varav två gjordes på en av skolorna.

Intervjuerna hölls med sex olika lärare på de fyra olika skolorna vi höll observationer på. Två av intervjuerna hölls digitalt. Resterande intervjuer hölls på skolan där läraren arbetar. Vid tre av intervjuerna medverkade två av studiens författare, på resterande tre intervjuer medverkade någon av författarna enskilt. Intervjuguiden (se bilaga 1) som användes bestod av cirka 25 frågor inom teman såsom körlärares bakgrund, bedömning och styrdokument med en omfattning på cirka 30–50 minuter per intervju beroende på hur ingående och utvecklade informanternas svar var. Informanterna fick möjlighet att ta del av frågorna innan intervjun hölls, vilket några valde att göra. Samtliga intervjuer spelades in via telefon eller dator och sparades lokalt på enheten. Dessa intervjuer transkriberades sedan.

4.5 Analys

I följande kapitel beskrivs hur analysprocessen av det insamlade empiriska materialet har genomförts. Intervjuerna har givit mest värdefullt empiriskt material för studien. Det material som observationerna givit har fått syftet att komplettera och bekräfta det som sagts i intervjuerna. Observationerna har därför inte givit någon avsevärt ny information än intervjuerna. Därför behandlas inte materialet från observationerna i resultatkapitlet i ett enskilt kapitel, förutom i kombination med material från intervjuerna under rubrik

² Kategorisering är gjort utifrån ovan nämnda operationalisering av begreppet körprofil.

5.1.1. Förutsättningar för lärarna, utan är inbakat tillsammans med resultatet från intervjuerna.

4.5.1 Observation

Analys av observationerna har gjorts utifrån fältanteckningarna som gjorts under observationstillfället. För att få klarhet kring vissa frågor som dök upp under observationens gång och utifrån fältanteckningarna, togs dessa upp efteråt med informanten som observerades. Holme och Solvang (1997) menar att frågor som uppstår bör klaras ut innan analysarbetet börjat. Analysen har gjorts parallellt som observationerna har genomförts. Att kontinuerligt analysera materialet som observationerna genererar underlättade för oss att rikta uppmärksamheten mot de områden eller aspekter som framträdde som mest centrala (Christoffersen & Johannessen, 2015).

4.5.2. Intervju

Efter att de semistrukturerade intervjuerna genomförts transkriberades dessa. Utifrån transkriberingarna kunde intervjuerna analyseras med hjälp av en viss standardisering. Eftersom alla informanter har fått frågor utifrån samma intervjuguide (se bilaga 1) och därmed samma frågor är standardisering möjligt. Däremot gavs alla informanter enstaka följdfrågor som skiljer dem åt, men det gav också intervjun en viss flexibilitet utifrån den aktuella informanten. Christoffersen och Johannessen (2015) skriver att standardisering är en lämplig metod när det finns flera intervjuare och olika intervjusituationer och att intervjuernas svar då kan jämföras. Intervjuerna har sedan med hjälp av transkriberingarna analyserats liksom metoden kodning. De svar på intervjuerna som ansågs relevanta för studien har kodats eller sammanfattats med olika nyckelord eller ämnesområden. Ämnesområdena var gemensamma för de avsnitt i transkriberingarna som var jämförbara, vilka sedan kunde delas upp i olika jämförbara kategorier som har relevans för studiens syfte och frågeställningar. Analysmetoden kodning leder till att lättare få en överblick över materialet, att kunna bryta ner materialet, gör forskaren uppmärksam på detaljer samt gör det lättare för identifiering av informanternas svar (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.6 Resultatets kvalitet – en fråga om trovärdighet och giltighet

För att bibehålla kvalitet i arbetet har en reflektion kring studiens reliabilitet och validitet gjorts baserat på Kvale och Brinkmann (2014).

Reliabiliteten i en forskning syftar kring hur tillförlitlig och konsekvent den är. Det vill säga forskningens trovärdighet. Det kvalitativa tillvägagångssättet vi använt oss av medför subjektiva inslag från såväl denna studies författare som informanter. Det innebär att det finns en sannolikhet att resultatet av det insamlade materialet hade blivit ett annat med andra författare och informanter. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter den möjliga påverkan av ledande frågor under en intervju vilket knyter an till intervjuarens reliabilitet. För att nå så hög reliabilitet som möjligt i denna situation gjorde vi en tydlig intervjuguide (se bilaga 1) som studiens alla tre författare följde. Frågorna ställdes med extra aktsamhet på ledande formuleringar.

Validiteten i en forskning innebär bland annat om de metoder som använts undersöker det som de är ämnade att undersöka. Det vill säga det insamlade materialets giltighet och relevans. Med andra ord huruvida forskningsfrågorna och syftet är i symbios med de valda metoderna. Genom att utforma intervju- och observationsguide utefter studiens syfte och forskningsfrågor arbetade vi med att undersöka relevanta aspekter.

4.7 Etiska överväganden

I utformandet av samtyckesblanketten (se bilaga 2) och de metoder vi använt tog vi hänsyn till ett par etiska principer utifrån Bryman (2018). Enligt *informationskravet* fick informanterna i studien ta del av syftet för intervjun och observationen. Information kring frivilligt deltagande och rätt till att avbryta sin medverkan utan några konsekvenser delgavs. Enligt *samtyckeskravet* hade informanterna full makt över sin medverkan samt rättigheten att ställa in intervjun i det fall de inte godkände samtyckesblanketten (se bilaga 2). Enligt *konfidentialitetskravet* fick informanterna information kring hur deras uppgifter kommer att behandlas. Detta med hög konfidentialitet och förvaring på säker plats med åtkomst endast för studiens författare och handledande lärare. Informanternas svar redovisas anonymt utan koppling till namn, kön, ålder, eller arbetsplats. Enligt *nyttjandekravet* har informanterna erhållit informationen att alla uppgifter som samlas in endast kommer användas i syfte för forskningen och undersökningen.

En del av insamlingen av materialet gjordes med metoden observation där examination observerades. Under dessa examinationer var både lärare och elever närvarande. Informationen att det gjordes en observation gavs och en kort presentation gjordes av studiens författare. Observationerna gällde lärarens utformning av examinationen eller lektionen i fråga och inte elevernas prestation. Däremot anser vi att elevernas och lärarens vetskap om observationen kan ha en möjlig påverkan på resultatet.

Den andra delen av insamlingen av materialet gjordes med metoden intervju. Informanterna fick erbjudandet att ta del av en intervjuguide (se bilaga 1) innan intervjun om så önskades. Några av informanterna valde att ta del av denna guide medan några valde att avstå. Därmed skiljer sig förutsättningarna för eventuell förberedelse vilket är en aspekt vi vill lyfta fram.

Under analysen av det insamlade materialet har informanternas anonymitet varit prioriterad, det har därför gjorts en avvägning kring vilken information som redovisas.

5. Resultat

I följande avsnitt presenteras det empiriska material som samlats in från våra intervjuer och observationer. Tillsammans har vi analyserat all insamling av det empiriska materialet och strukturerat upp i nedanstående rubriker.

5.1 Lärarnas metoder och förutsättningar

Under denna rubrik följer fyra underrubriker som specificerar det empiriska material som rör de intervjuade lärarnas förutsättningar, dokumentation och metoder.

5.1.1 Förutsättningar för lärarna

Lärarna har på sina skolor olika förutsättningar för bedömning. Utöver det ger de sig själva också olika förutsättningar för bedömning. Det har gjorts en observation på vissa av lärarnas lektioner vilket ger ytterligare information kring fysiska förutsättningar.

Lärare 1 undervisar i en stor sal med mycket akustik. Elevgrupperna är antingen klassvis, cirka 20 elever, eller årskursvis, cirka 65 elever. Läraren har kören samlad runt sig och eleverna är tysta mellan övningarna/låtarna. Det läggs tid på uppsjungning och arbete kring detaljer. Skolan har utsatt mycket tid för kördelen av kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a) vilket i sin tur ger möjlighet för läraren att se eleverna flera gånger i veckan.

Lärare 2 undervisar i olika stora elevgrupper beroende på vilken grupp hen har. Klassvis är det 20 elever, medan det är cirka 65 elever årskursvis. Under vissa examinationer är det elevgrupper om 8–10. Läraren delar upp gruppen på olika vis under bedömning och övning.

Lärare 3 undervisar i en större sal med antingen 33 elever eller under vissa lektioner 66 elever. Läraren ser till att hen ser alla elever under lektionspassen. Det läggs tid på en grundlig uppsjungning och mycket arbete görs med detaljer i frasering och uttal.

Lärare 4 undervisar en grupp om cirka 30 elever tillsammans med ytterligare en kollega. Det händer att kören delas upp i mindre grupper eller stämvis. Eftersom läraren arbetar med en kollega kan de båda förflytta sig runt i rummet och elevgruppen. Läraren arbetar i olika block för att skapa sammanhang att bedöma i. Fokus läggs på helhet och lust.

Lärare 5 undervisar i en mindre sal vilket gör att eleverna befinner sig nära läraren samt att läraren har som mål att förflytta sig i rummet under lektionen. Det läggs mer tid

på att arbeta med materialet i helhet än enstaka detaljer. Det sker ett kontinuerligt samtal mellan lärare och elever under lektionerna. Lärare 5 arbetar med kördelen, av kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a), i projekt under temaveckor samt inför jul- och vårkonsserter. De har inte körlektion varje vecka och eleverna är årskursblandade.

Lärare 6 arbetar tillsammans med en kollega i en grupp om cirka 30 elever. Läraren befinner sig nära eleverna och rör sig ofta ute i elevgruppen. Vid provsjungningar är eleverna själva, men i undantagsfall är de två och två. Ibland delas kören upp stämvis eller mindre grupper. Läraren lägger fokus på helhet och försöker se till gruppens önskemål.

5.1.2 Lärarnas dokumentation och underlag

I svaren kopplat till ovanstående rubrik framkom en mängd olika företeelser, men också en del likheter lärarna emellan om hur de dokumenterar sitt underlag.

Som tydlig likhet återfinns konsserter som huvudsakligt underlag i bedömningen. Samtliga lärare poängterar detta som det underlag som återkommande alltid används. Vidare säger lärare 2, 3, 4 och 6 att de spelar in eleverna och dokumenterar detta under separata examinationstillfällen där eleverna får visa sina förmågor på utvalda stycken till just detta tillfälle. Inspelningarna kan sedan användas för att referera tillbaka till under betygssamtal med vederbörande elever. Utöver dessa underlag tillkommer också kontinuerliga skriftliga anteckningar som dokumentation och detta säger sig lärare 2, 4 och 5 använda sig av. Dokumentation i läroplattformen, i form av matriser, som finns på skolan är också ett återkommande sätt för lärare 4 och 6 att arbeta utifrån. På så sätt menar de att eleverna också kan ta del av detta. Samma lärare (4 och 6) brukar också hålla i individuella provsjungningar med eleverna.

Det som förekommer mer sällan bland svaren från lärarna är exempelvis tankar om att det dokumenterade underlaget existerar i minnet i stället för att nedtecknas. Lärare 1 säger följande angående dokumentation ”[Jag] gör inte det på något speciellt sätt. Väldigt mycket huvudet.” och lärare 4 förklarar vidare att det är vissa saker som hen vet om eleverna som ändå flyter in i bedömningen. Lärare 5 använder sig sedan av de individuella sånglektioner som hen har med de personer som finns med i kören för att få ytterligare underlag på dessa individer. Till sist säger sig lärare 1 använda sig av de inträdesprov som skolan gör för att ta in nya elever, som underlag för att få sig en uppfattning om dessa elever.

5.1.3 Formativ återkoppling och feedback

I detta avsnitt presenteras det på vilka sätt lärarna arbetar med återkoppling och feedback, i huvudsak på ett formativt vis.

Ett återkommande arbetssätt bland lärarna är formativ bedömning i form av återkoppling och feedback. Det görs på flera olika vis. Att ge feedback till kören som storgrupp är återkommande för alla lärarna, både i formativt och direkt syfte. Direkt feedback i storgrupp, som inte per definition är formativ, görs exempelvis av lärare 3 genom att uppmana eleverna att sjunga ut och sträcka på sig. Även lärare 1 arbetar med direkt återkoppling i form av liknande uppmaningar.

Lärare 2, 3, 4 och 6 arbetar med formativ feedback enskilt till alla elever, om än under olika förutsättningar. Lärare 2 tar sig i mån av tid hjälp utav individuella samtal, på elevers begäran. Även lärare 3 har samtal på elevers egen begäran, hen använder sig också av samtal en och en med mål att göra detta i direkt koppling till konsert eller liknande examination. Lärare 4 och 6 arbetar också med enskild feedback i olika grad. Däremot görs detta i direkt koppling till omdömessamtal efter examination, individuell provsjungning eller i samband med att läraren har varit ute i gruppen och lyssnat. Lärare 4 poängterar att i den bästa av världar hade hen velat ge endast formativ feedback och inte bedömning vid exempelvis provsjungning men menar att tiden inte finns till för detta. Lärare 5 har inte ”pratet för pratets skull” utan använder enskilda samtal i formativt syfte ifall det enligt hen behövs eller om eleven själv efterfrågar det. Hen menar att lärarna på skolan är lättillgängliga i huset om en elev vill få återkoppling i samband med betyg och vidare utveckling. Däremot kan lärare 5 ge återkoppling till en specifik aspekt som eleven bör fokusera på, exempelvis volym, och gör detta i anslutning till en av låtarna de för tillfället arbetar med. Samtliga lärare menar att de ger formativ feedback och återkoppling om en elev efterfrågar det. Lärare 1 menar att sången och personligheten ligger ganska intimt förknippat och för att ge feedback på det krävs det att eleven känner sig trygg och vågar dela med sig av sig själv till läraren.

I huvudsak arbetar samtliga lärare kontinuerligt med formativ återkoppling och feedback.

5.1.4 Lärarnas praktiska metoder

Inom denna punkt presenteras vilka praktiska metoder lärarna använder för bedömning.

En metod som är gemensam för alla lärare är att bedömning delvis sker i helgrupp, det vill säga att hela kören sjunger samtidigt, antingen på lektionstid eller på ett uttalat examinationstillfälle.

Lärare 1, 4, 5 och 6 skapar sig förutsättningar för bedömning genom att gå runt i rummet och lyssna på eleverna. Lärare 5 jobbar även med att flytta på flygeln eller på en hel stämgrupp för att möjliggöra att höra alla individer i kören. Lärare 1 väljer också att blanda stämmorna för att lättare höra individuella röster.

På lärare 1:s skola har eleverna mycket tid för kör, både på lektionstid och konserter. Det gör att läraren träffar eleverna ofta, vilket hen anser underlättar för bedömningen.

Lärare 5 väljer att återanvända vissa låtar från termin till termin, detta för att eleverna ska våga sjunga med mer volym nästkommande år då de blivit säkrare på låten. Lärare 5 låter också eleverna sjunga stämvis på lektionerna, vilket underlättar för läraren att höra enskilda röster. Hen vill inte hamna i den typ av körprov där en kvartett redovisar.

Lärare 3 använder lektionstid, men framförallt körredovisningar för bedömning. Under körredovisningarna får eleverna sjunga i kvartett eller dubbelkvartett beroende på vilken årskurs de går i. Eleverna får dessutom ta del av en självskattningsblankett och bedömningskriterier där det tydligt framgår vilka moment som kommer att bedömas vid redovisningstillfället. Själva redovisningen spelas in på video och utifrån den får eleverna själva bilda sig en uppfattning om sin prestation, därefter göra detsamma i samtal med lärare om tid finns.

Lärare 6 samarbetar med en kollega i kursen vilket gör att en av dem alltid kan gå runt och lyssna, men detta mer i ett formativt syfte än betygsgrundande. Lärare 6 träffar eleverna individuellt, alternativt några stycken, för en provsjungning där eleverna får sjunga stämsång eller unisont med läraren, Likaså träffar lärare 4 eleverna individuellt. Både lärare 4 och 6 spelar även in eleverna. Eleverna spelar då in sig själva med sin telefon när de sjunger i kören, vilket ger förutsättningar att uppfatta elevernas sång i kören.

Lärare 2 använder sig också av en inspelningsmetod i bedömningssyfte, men på lite annat vis, vilket beskrivs mer nedan i detta stycke. Lärare 2 har bedömningsuppgifter där eleverna får sjunga i mindre grupper med flera elever i varje stämma. Dels genom att grupperna får sjunga upp ett körstycke som är väl inrepeterat på lektionerna, dels genom

inspelning. Eleverna får då i mindre grupper sjunga en av sångerna ur repertoaren, spela in och skicka till läraren. Därefter ger läraren feedback på sången och eleverna får då spela in en ny version med återkopplingen i åtanke och skicka in en gång till, vilket resulterar i en mer formativ bedömningssituation. Lärare 2 poängterar, liksom lärare 5, svårigheterna med bedömning i körsång då grupperna ofta är stora och att vissa elever på olika vis inte utmärker sig tydligt i kören, men ändå presterar högt och är stabila. Bedömningsmetodernas utformning kan varieras något efter vad som passar gruppen, menar lärare 2.

Lärare 1, 4 och 5 poängterar på olika sätt att lusten, gruppdynamiken och tryggheten hos eleverna i kören skapar förutsättningar för på vilket sätt eleverna i kören vågar delta.

Gemensamt för alla lärare är alltså att eleverna får sjunga i mindre grupper eller enskilt. Antingen stämvis eller blandade stämmor, ensam i stämman eller flera elever i stämman. Tillfällena och tillvägagångssätt är det som skiljer lärarnas metoder åt.

5.2 Betygsättning och bedömning enligt lärarna

Under denna rubrik beskrivs det empiriska material som handlar om betygsättning och bedömning i fyra olika punkter.

5.2.1 Sambedömning

Lärare 2 och 6 poängterar att de diskuterar bedömningen tillsammans med de andra lärarna i samma kurs, alltså kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a). Lärare 1 diskuterar dock bara i grupp om det behövs i specialfall, exempelvis om en viss elevs närvaro tas upp. Lärare 3 beskriver det som att en kort avstämning om några minuter görs kopplat till examinationstillfällena (körredovisningarna) med den andra körläraren på skolan. Dock beskriver också lärare 3 det som viktigt att bedöma på samma sätt med sina lärarkollegor och att det ska ske på liknande sätt som det gjorts under tidigare år, men att det också oftast blir liknande bedömning på betygen i slutändan automatiskt. Lärare 4 och 6 menar att de tillsammans med sin lärarkollega, på den skolan de jobbar på, lyssnar igenom inspelningar, om sådana gjorts, och diskuterar dessa ihop. Lärare 4 säger sig också samarbeta med en lärarkollega angående feedback som ska ges till eleverna och utifrån detta samarbete förtydliga vad eleven kan fokusera på framåt i utvecklingen. De skriver sedan ned feedback tillsammans som kan ges till eleven i fråga. Lärare 5 är den enda läraren som uttrycker att ingen sambedömning görs i nuläget eftersom hen är ensam

sångpedagog på skolan. Däremot har hen använt sig av sambedömning tidigare när fler sångpedagoger fanns att tillgå.

Samtliga lärare menar att inget samarbete nationellt görs med andra skolor i Sverige. Dock säger lärare 1 och 3 att de gärna skulle vilja se att ett sådant nationellt samarbete med andra skolor görs. Likaså säger lärare 5 ”Egentligen är det ju konstigt när det är så svårt [att bedöma i körsång]” gällande den icke existerande nationella sambedömningen.

5.2.2 Vad bedöms och vad bedöms inte?

I detta avsnitt presenteras vad lärarna bedömer, men framförallt vad som inte tas i beaktning i bedömningen.

Alla lärare menar att deras bedömning är inom ramen för styrdokumentens innehåll. Samtliga lärare bedömer hur eleverna arbetar med nyanser samt hur de följer och förhåller sig till kören och eventuellt kompinstrument. Lärare 3 menar att även engagemang bedöms. Hen förklarar det som att eleverna kan vara mindre röstbegåvade, men trots detta nå högre resultat på grund av sitt engagemang. Lärare 4 menar att förhålla sig till kontext kan innebära att inte vaila på ett klassiskt stycke. Lärare 5 poängterar att det är ljudet som eleverna skapar tillsammans som bedöms, kör är att sjunga tillsammans och alla bidrar med sitt.

Lärarna var också ense kring vad som inte bedöms. Lärare 2 och 3 bedömer inte personlighet eller personliga drag. Lärare 4 och 5 bedömer inte den solistiska insatsen. Lärare 1 och 3 bedömer inte närvaron, däremot menar de båda två att lägre närvaro kan påverka andra aspekter av prestationen som i sin tur bedöms. Exempelvis kan lägre närvaro påverka prestationen i långa loppet eller påverka hur väl eleven fungerar i gruppen vilket i sin tur är aspekter som bedöms. Även lärare 6 nämner att närvaro inte är något som bedöms samt att tidigare erfarenheter inte är något som bör tas i beaktning gällande bedömningen. Både lärare 1 och 6 menar att lägre prestationer än en elevs förmåga inte bedöms, inte heller om röstkvalitén försämras. Lärare 1 menar att individuella färdigheter som omfång inte hör till bedömningen.

5.2.3 Lärarnas val av bedömningstillfällen

I detta avsnitt ser vi på skillnader och likheter i lärarnas svar angående när bedömningen faktiskt sker.

Lärare 5 menar att bedömningen sker hela tiden under alla lektionspass, konserter och dylikt. Lärare 2 förklarar likaså att ”[...] bedömnings-glasögonen [är] på hela tiden [...]”,

men poängterar att det finns en examination i början på vårterminen och en i slutet eller mitten under samma termin. Lärare 1 är inne på samma linje och förklarar att bedömningen sker på konserter, examinationer, inträdesprov och under lektioner. Lärare 4 påstår att en liten del av bedömningen görs under körlektionerna på vissa specifika betygskriterier kopplat till uppvärmning eller olika typer av deltaganden. Hen förklarar vidare att den övriga bedömningen ska vara koncentrerad till specifika tillfällen då detta är huvudfokus och att körlektionerna är till för att utveckla gruppen. Lärare 6 menar dock att bedömning sker i slutet av terminerna och att den summativa betygsgrundande delen sker primärt vid examinationer, men om inte tillräckligt underlag finns kan material från lektioner användas. Slutligen säger lärare 3 att bedömningen görs på examinationstillfällen och på konserter.

5.2.4 Styrdokumentet

I denna punkt presenteras på vilket sätt lärarna använder styrdokumentet inom undervisning och bedömning i körsång.

Lärare 2 motiverar sina bedömningar utifrån betygskriterierna och läser igenom all information varje läsår för att ha koll på vad kursen ska innehålla, liksom lärare 3 som läser igenom kriterierna varje läsår. Lärare 3 ser styrdokumentet som riktlinjer. Lärare 6 ser styrdokumentet som ett stöd i arbetet och ett sätt för lärare att arbeta med samma sak, beroende på hur styrdokumentet tolkas. Lärare 6 använder sig ständigt av styrdokumentet, dels det centrala innehållet som riktlinje för årsplaneringen så att alla moment genomförs, dels för att planera för vilka betygskriterier och syften som ska bedömas. Likaså fokuserar lärare 4 på syftet och det centrala innehållet för att få med det essentiella i undervisningen. Lärare 5 menar att styrdokumentet inte har särskilt många riktlinjer som gäller för körsång i det centrala innehållet, den egna kompetensen väger därför tungt för att avgöra nivån på betygen. Lärare 1 å andra sidan anser att styrdokumentet inte är särskilt välanpassade till verkligheten.

Fyra av lärarna (2, 3, 4, 6) använder sig av matriser i bedömningsarbetet och två (1, 5) gör det inte. Lärare 5 pratar däremot med eleverna om vad som förväntas av dem. Lärare 6 diskuterar användandet av matriser. Hen menar att det underlättar för både läraren och eleven att se vilka kriterier som eleven har uppnått eller inte genom att kriterierna prickats av. Hen tillägger dock vikten av att inte enbart se det som punkter, utan också att texten läses som en helhet.

Generellt sett känner sig ingen av lärarna begränsade av styrdokumentet, men med något olika argument. Lärare 4 känner sig inte begränsad av styrdokumentet och anser att betygsriterierna är rimliga utifrån vad Skolverket vill komma åt. Lärare 5 å andra sidan följer de riktlinjer som finns, men känner att de också möjliggör för ”fria händer”. Lärare 6 menar att styrdokumentet kan bli en begränsning för vissa elever, då betyget ska stämma överens i både ensemble och körsång. Lärare 6 ger ett exempel: ”Presterar jättebra i kör till exempel, men inte så bra i ensemble och då får de ju ett lägre betyg fastän de är duktiga i kör.”. Lärare 6 känner också en begränsning gällande tiden eftersom alla moment i styrdokumentet ska hinnas med att bedömas vid flera tillfällen. Lärare 2 menar i stället att då kursen läses över en längre tid gör det att alla delar i innehållet hinner genomföras. Lärare 2 anser att betygsriterier³ i Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a) har en rimlig nivå. Lärare 3 säger att hen inte har tänkt på om hen känner sig begränsad av styrdokumentet, utan ser dem som riktlinjer. Lärare 1 reflekterar kring sina egna begränsningar på följande sätt ”Nej jag är så pass fri så jag vågar mig slå ifrån. Jag vågar lita på de kunskaper jag fått från musikhögskolan, från arbetslivet och så.”.

5.2.5 Tolkning av begreppet grundläggande körsång

I centralt innehåll i kursen Ensemble med körsång skall ”körsång på en grundläggande nivå” behandlas (Skolverket, 2010a). Under denna rubrik beskrivs lärarnas tolkning av vad grundläggande körsång innebär och om nivån på grundläggande körsång bör vara densamma på skolor nationellt.

Lärare 4 tolkar grundläggande körsång som unison sång tillsammans med någon annan och att eleven kan följa gruppen utifrån dynamik, tempo och frasering. Även lärare 6 menar att körsång på grundläggande nivå är unison sång i grupp där eleven kan följa tonhöjd och klang som är anpassad till genren. Lärare 6 räknar stämsång som mer avancerad körsång.

Lärare 5 menar att grundläggande körsång innefattar stämsång, om den ska bygga på svensk körkultur. Lärare 5 poängterar dock att ”grundläggande” inte är speciellt styrt vad det innebär, samt att tolkningen av ordet är väldigt individuellt från person till person. Lärare 2 tolkar grundläggande körsång som stämsång med olika antal stämmor utifrån gruppens nivå. Det innefattar också en stamrepertoar med låtar som kan vara återkommande i körer eleven deltar i som vuxen.

³ Lärare 2 använder begreppet kunskapskrav som är ett äldre begrepp.

Lärare 1 tolkar att grundläggande körsång ska innefatta sång där eleven kan inordna sig i kören vad gäller till exempel ton och tempo och menar; ”I det så tänker jag att du ska kunna sjunga samma ton som någon annan och hålla en stämma tillsammans med någon annan. Det tycker jag är absolut grundläggande.”. Lärare 1 poängterar däremot att nivån på lektionen som observerats för denna studie har varit över grundläggande nivå.

Lärare 3 menar att grundläggande körsång innefattar sång som är renstämd, har legato, frasering, dynamiska skillnader och balans mellan stämmorna. Exempel på stycken är till exempel Uti vår hage och Jul, jul strålande jul. Vidare tror hen att nivån på sin skola är något högre än grundläggande nivå.

Lärare 1, 2, 4 och 6 håller med om att tolkningen av grundläggande körsång bör vara densamma på alla gymnasieskolor med lite olika argument, som till exempel ur ett likvärdigt perspektiv. Flera av dem konstaterar dock att det inte går att åstadkomma, eftersom nivån på körsången får utgå från gruppen som bildas.

Lärare 4 beskriver att utan hinder kan samma krav ställas överallt, men så ser inte skolan ut och därför måste läraren börja möta eleverna efter vilken nivå de är på och anpassa körsången till gruppen.

Lärare 5 menar också att gruppen som bildas varje läsår påverkar nivån på kören, men att även gruppdynamiken i gruppen spelar in för körens arbete.

Lärare 3 anser att det vore fantastiskt om den grundläggande nivån var densamma nationellt.

5.3 Kör som fenomen

Här beskrivs det empiriska material som berör körspecifika begrepp som körkultur och betydelsen av genre i bedömningen.

5.3.1 Lärarnas upplevelse av körkulturen på skolan

Lärarna har i vissa fall olika uppfattningar om begreppet körkultur, vilket ger olika perspektiv på deras svar angående frågan om hur körkulturen på skolan ser ut.

Lärare 1, 2 och 3 menar att körkulturen på deras skolor är stark. Alla elever har inte sjungit sen tidigare, men lärarna menar att de finner sig i körkulturen fort. Före och efter observationerna skedde naturliga samtal mellan denna studies författare forskarna för denna studie och lärarna, det vill säga informanterna. Där framkom information som visar på tydliga skillnader mellan skolor med körprofil och utan körprofil. Lärarna på skolor med körprofil menar att eleverna generellt är engagerade och aktiva under lektioner, har

med sig sina noter och ofta sjunger på låtarna ute i korridoren på rasterna. Lärarna på skolorna utan körprofil menar att eleverna ibland har en aningen mindre engagemang och lätt tappar koncentration under lektioners gång, däremot fångas deras intresse när repertoaren är mer riktad mot populärmusik än klassisk genre. Det nämns också att på en av skolorna med körprofil finns det möjlighet att välja flera olika inriktningar på kör.

Lärare 4 menar att hans skola har en stark körkultur för att de arbetar med lust, flow och anpassad repertoar för gruppen. De arbetar mycket med sammanhållning och att göra något roligt tillsammans vilket lärare 4 menar tyder på en stark körkultur. Däremot nämner hen också att en som arbetar med proffskörer förmodligen inte skulle säga att körkulturen på skolan är stark. Lärare 6 menar att körkulturen i sig inte är särskilt stark på skolan, däremot finns det ett starkt engagemang för kören som kurs. Hen använder begreppet ”etablerad körkultur” i stället för ”stark körkultur”. Lärare 5 är inne på liknande spår gällande lust i gruppen och poängterar att alla är med, även om inte alla elever tycker att kören är det roligaste.

5.3.2 Betydelse av genre i bedömning

Om genre har någon betydelse i bedömningen överlag och hur lärarna arbetar med genre, är något de fick ställa sig frågande till och det presenteras under denna rubrik.

Lärare 1 och 3 förklarar att de båda lär ut mycket klassisk repertoar på deras respektive skolor, men lärare 3 menar på att genren inte har någon betydelse för själva bedömningen medan lärare 1 inte riktigt svarar på frågan utan fortsätter med att förklara att det finns många olika genrer i hela kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a). Lärare 2 och 6 påpekar att styrdokumentet indikerar på att det ska finnas en bredd i genre inom ämnet körsång på gymnasiet och att genren har betydelse. Lärare 6 fortsätter och menar på att elever kan ha svårare för klassiska stycken än exempelvis de stycken som återfinns i pop/rock-genren och att de då sedermera riskerar att prestera sämre i examinationsmoment inom en genre de inte är vana vid. Lärare 4 framför att genre absolut har betydelse i bedömningen och att den då blir annorlunda beroende av detta. Sedan fortsätter hen med att förklara att det är viktigt att det ingår i undervisningen hur en tar sig an olika genrer rent sångtekniskt. Detta gör att undervisningen därför måste anpassas efter detta eftersom de inte kan förutsätta att eleverna ”[...] ska kunna massa grejer.”. Lärare 5 avslutar med att nämna att bedömningen på eleverna kan bli olika, dels beroende på vilken genre de sjunger i, dels beroende på hur mycket engagemang som eleverna känner kring genren som sjungs i den stunden.

5.4 Sammanfattning och jämförelse

I detta avsnitt presenteras de skillnader och likheter som hittats i intervjuerna och observationerna angående lärarnas resonemang kring bedömning. Detta mynnar sedan slutligen ut i en sammanfattning.

Lärarna som arbetar på skolor med körprofil (lärare 1, 2 och 3) har liknande åsikter i många frågor som förekommer under intervjuerna och observationerna. För det första är alla dessa lärare överens om att de jobbar på skolor där körkulturen är stark. Bland annat är det tydligt hur de alla i stort sett enbart arbetar med klassisk repertoar under sina lektioner. Det framgår i intervjuerna hur lärare 1 och 3 enbart använder sig av den klassiska repertoaren. Dock förklarar lärare 2 att andra genrer ska förekomma enligt styrdokumentet, men vid bedömning utgår hen främst också från den klassiska repertoaren.

Bland de lärare på skolor utan körprofil (lärare 4, 5 och 6) ter det sig dock vanligare att arbeta utifrån en bred repertoar med större inslag av olika genrer som till exempel populärmusik. Där återfinns den klassiska genren främst på specifika konserter, exempelvis under luciafirandet. Dessa lärare arbetar också alla tre i form av olika projekt, block eller teman vilket skiljer sig från arbetssättet som lärarna från skolor med körprofil arbetar med. De lärarna arbetar i stället kontinuerligt med repertoar som i de flesta fall används för konserter och uppspel.

Samtliga lärare på skolorna med körprofil har mycket tid i schemat med sina elever fördelat på flera tillfällen i veckan. Lärare 3 nämner att de har en timme kör per dag schemalagt vilket står i kontrast till de skolor utan körprofil där körlektioner oftast inte är schemalagt mer än en gång per vecka. Lärare 5 menar att de inte längre har körsång på schemat varje vecka, utan centrerar körsången och arbetar med kör i större omfattning under temaveckorna som nämndes ovan.

Till sist skiljer sig lärarnas tolkningar av begreppet grundläggande körsång. Lärarna som arbetar på skolor med körprofil (lärare 1, 2 och 3) anser att begreppet innefattar någon form av stämsång. Lärare 4 och 6 menar däremot att begreppet innefattar unison sång. Lärare 5, som arbetar på en skola utan körprofil, håller i denna fråga med lärarna som arbetar på skolor med körprofil.

Sammanfattningsvis blir de stora skillnaderna mellan lärarna som arbetar på skolor med körprofil (lärare 1, 2 och 3) och lärarna som arbetar på skolor utan körprofil (lärare 4, 5 och 6) följande:

- Val av repertoar och olika bredd i val av genre.
- I viss mån vilka mål som får ligga i fokus för arbetet under lektionerna vad gäller uppspel och läsarsupplägg.
- Tid för körlektioner och därmed tid för bedömning av eleverna i körsång.
- Tolkning av begreppet grundläggande körsång gällande stämsång eller unison sång.

Sammanfattningsvis varierar de praktiska bedömningsmetoderna individuellt från lärare till lärare oavsett om de arbetar på en skola med körprofil eller inte. Detta gör att det inte finns någon typisk bedömningsmetod som kännetecknar en skola med eller utan körprofil. Detsamma gäller på vilket sätt återkoppling och feedback används av lärarna. Däremot använder alla lärare, oberoende av körprofil eller inte, sig av återkoppling och feedback på något vis.

6. Diskussion

I följande kapitel diskuteras litteratur och tidigare forskning kopplat till studiens resultat vilket mynnar ut i ett flertal slutsatser. I detta kapitel presenteras även förslag till vidare forskning.

6.1 Förutsättningar och metoder ur flera olika perspektiv

I följande avsnitt diskuteras hur lärarnas förutsättningar, dokumentation, arbete med återkoppling och bedömningsmetoder kopplas till litteratur och därigenom vilka slutsatser som genereras.

6.1.1 Lärarnas förutsättningar avseende grupper och lokaler

Det är tydligt att körlärarna på de olika skolorna har olika fysiska förutsättningar och att detta i sin tur kan påverka bedömningen. Genomgående är också att de flesta lärare arbetar med stora grupper, allt mellan 20 till 65 elever, men att några av lärarna även byter storlek på grupp ibland. Nilsson (2005) menar på att individers ansvarstagande i grupp kan påverkas beroende på hur stor gruppen är och när gruppen sedan växer känner deltagarna att de inte längre kan påverka den (Diener i Nilsson, 2005). Ur ett bedömningsperspektiv menar vi att detta kan vara intressant då elever kan prestera olika och ta mer eller mindre ansvar beroende på hur stor eller liten gruppen i fråga är, vilket styrks av Nilsson (2005). Vidare upplever lärarna det svårt att bedöma enskilda elever inom den stora gruppen, vilket poängteras ytterligare av Hearn (2021) som nämner hur brist på strategier inom detta hämmar körlärarnas möjlighet till bedömning av elever inom stora grupper. Vi menar alltså att när elever tar olika ansvar i grupp, och det faktum att lärare också upplever en grundsvårighet i att arbeta med enskild bedömning i dessa, återfinns ett dilemma som det behöver tillämpas fler strategier för vilket kan vara en möjlig fortsättning till vidare forskning.

Stora salar är vanligt förekommande och de flesta lärare har tillgång till bra akustik i dessa. Rummets storlek och hur väl fysiskt utspridd kören är har betydelse för det musikaliska resultatet menar Daugherty (2003, refererad i Zadig, 2017). Fortsättningsvis finner körsångarna det mer bekvämt att sjunga i en mer utspridd kör och detta gör också klangen bättre. Detta fenomen kan ha påverkan på hur väl körsångarna kan prestera i de

gymnasiekörer studiens informanter undervisar i. Dock är det bara en lärare (5) som uppger att hen arbetar i en mindre sal vilket ger oss insikten om att det generellt sett finns goda fysiska förutsättningar för lärarna att arbeta utifrån på de olika skolorna.

6.1.2 Dokumentation och dess betydelse för bedömning

I föregående resultatkapitel talades det om hur de lärare vi intervjuat och observerat dokumenterar sitt underlag på flera olika sätt för bedömning. Det visar sig tydligt att samtliga lärare, förutom lärare 1, gör detta systematiskt och på flera olika sätt. Det finns, enligt Grettve m.fl. (2014), flera parametrar till varför dokumentation ska göras och vidare blir det tydligt att lärarna i studien som samlar in dokumentation gör detta i en kombination av ”primär och sekundär dokumentation” (s.165, Grettve m.fl., 2014). Lärarna samlar alltså in både primära originalkopior av underlaget från eleverna och sekundära bedömningstolkningar av detta underlag i enlighet med vad Grettve m.fl. (2014) skriver.

Utöver detta fanns det en lärare, nämnd ovan (lärare 1), som menade på att hen inte dokumenterade sitt underlag utan kunde minnas det i huvudet vilket lärare 4 instämde till viss del med och förklarade att det finns vissa saker man bara vet om eleverna. Enligt Hirsh (2016) är dokumentation en avgörande del i den pedagogiska gärningen och i form av utebliven sådan som i fallet med lärare 1 menar vi på att det förhållningssättet till att dokumentera underlag skulle anses vara bristfälligt för att kunna redogöra för elevens utveckling. Hirsh (2016) fortsätter med att förklara att en bred dokumentation och en variation av underlag är till gagn för bedömningen och för att kunna bedöma utifrån styrdokumentet. Det ska dock förtydligas att majoriteten av lärarna använder sig av flera olika typer av underlag vilket vi menar gör dokumentationen mer tillförlitlig. Dock skulle vi gärna sett att samtliga lärare arbetade med dels olika typer av underlag och dels att de dokumenterade överhuvudtaget, för att arbetet kring detta område skulle överensstämma med vad litteratur och styrdokument påpekar.

6.1.3 Arbete med formativ återkoppling i ett bedömningsyfte

Under intervjuerna använde sig lärarna av återkoppling och feedback som begrepp, med samma betydelse, vilket NE (u.å) också förtydligar är två begrepp med samma innebörd.

Vidare från det insamlade materialet kan vi se att alla lärarna arbetar med feedback i storgrupp. Lärare 1, 3 och 5 arbetar med direkt feedback i form av uppmaningar som hållning eller nyanser i sången och detta tar även Fautley (2010) upp. Denna typ av

feedback är således inte i specifikt formativt syfte för bedömningen utan fyller i stället funktion för aspekter utanför den, vilket kan öka känslan av att ämnet är viktigt och likt motsvarande sammanhang utanför skolans värld. Vi anser också att denna typ av feedback kan ses som något direkt kopplat till processen, som även Hattie och Timperley (2007) lyfter som ett lämpligt tillfälle att ge feedback på, vilket i sin tur kan ses som formativt.

Green (2018) lyfter vikten av att skapa ett tryggt klassrumsklimat, vilket lärare 1 uttryckligen arbetar mycket med för att kunna ge feedback till sina elever. Med detta arbetssätt menar Green (2018) att återkopplingen kommer fungera bättre i praktiken. Vidare tar lärare 2, 3, 4 och 6 upp att de arbetar med formativ feedback enskilt till sina elever. Samtliga lärare nämner att tidsbristen för denna typ av feedback är ett problem, vilket Grettve m.fl. (2014) också lyfter. Vissa av lärarna i vår studie arbetar med enskilda samtal i direkt koppling till uppgiften, examinationen eller lektionen, vilket Hattie och Timperley (2007) lyfter som en bra tajming för feedback. Lärare 4 och 6 nämner specifikt att samtal med elever görs i anslutning till omdömessamtal efter examination eller uppgift, vilket Grettve m.fl. (2014) menar kan fylla en mer framåtriktad funktion så att eleverna kan använda sig av feedbacken i framtiden. Även Jönsson (2020) understryker detta. En möjlig slutsats av detta kan således vara att lärarna kan tjäna både tid och effektivitet genom att ge feedback i direkt koppling samt i mer spontan anda.

Lärare 5 menar att hen inte arbetar med återkoppling i form av samtal med varje elev ifall det inte efterfrågas eller finns anledning att göra det. Detta stämmer överens med det Hattie och Timperley (2007) understryker kring att instruktioner i vissa fall kan vara mer effektivt än feedback. Lärare 5 tar upp att alla lärare finns tillgängliga i huset om en elev vill ha ett samtal vilket bygger på elevens egen delaktighet. Detta lyfter Sadler (1989, refererad i Green, 2018) som en grund för att återkopplingen ska fylla en funktion, vilket även Jönsson (2020) nämner. Lärare 2 och 3 håller också enskilda samtal på elevers begäran, likaså ger samtliga lärare formativ feedback när eleven önskar det, vilket styrker att det inte endast är lärarens ansvar att ge feedback. Detta menar Hattie och Timperley (2007) är en vanlig uppfattning hos elever. Däremot menar de att läraren behöver lära eleverna hur de kan arbeta med feedback och därmed kunna reflektera även på egen hand.

Att det bör ställas frågor till eleven i samband med feedbacken för att kunna ge förutsättningar för eleven att engagera sig och använda sig av återkopplingen tar tidigare litteratur upp. I samband med vår studie ställdes inte fler djupgående frågor angående hur feedback och återkoppling gick till vilket gör att en slutsats kring resultaten av lärarnas

arbete med feedback inte kan dras. Detta eftersom våra frågeställningar inte behandlar återkoppling som ett huvudspår. Däremot ser vi att det arbete lärarna gör angående återkoppling fyller sitt syfte väl kopplat till det litteraturen säger och borde därför ha en positiv effekt på bedömningen.

6.1.4 Praktiska metoder för bedömning och vägen dit

Gemensamt för alla lärare är att de varierar gruppstorleken från helgrupp till smågrupper i undervisning eller redovisningar, vilket Fautley (2010) också beskriver som en metod för bedömning i sång. Lärare 1, 4, 5 och 6 förflyttar sig i rummet för att höra alla elever. I samma syfte flyttar lärare 5 på flygeln eller en stämgrupp. Även om kören sjunger i helgrupp kan vi konstatera att dessa lärare arbetar på ett sätt som gör att de lättare kan fokusera på att lyssna på en mindre skara elever, samtidigt som hela gruppen sjunger. Att sjunga i mindre grupper kan däremot ta sig olika uttryck, som till exempel lärare 3 som låter eleverna sjunga i kvartett på redovisningar, medan lärare 5 i stället låter dem sjunga stämvis på lektionerna.

Lärare 4 och 6 är de lärare som träffar eleverna individuellt för att samla in bedömningsunderlag. Fautley (2010) påpekar vikten av gruppsång för att inte lägga för stort ansvar på den enskilde individen. Däremot får eleverna vid detta tillfälle sjunga tillsammans med lärare 6, vilket vi konstaterar då kan reducera det ansvar som Fautley (2010) tar upp, genom att eleven får sjunga i par.

Lärare 2, 3, 4 och 6 spelar in eleverna vid antingen ett eller flera bedömningstillfällen. Hearn (2021) listar flertalet fördelar med inspelning som bedömningsmetod i sin studie vilket styrker informanternas användning av detta. En nackdel med metoden är dock att skapa tillräckligt med tid för att lyssna på inspelningarna (Hearn, 2021). Därför bör gott om tid avsättas i schemat för detta. Lärare 4 och 6 använder inspelningsmetoden på precis samma vis som den Hearn (2021) presenterar. Vi konstaterar därmed att inspelningsmetoden är att föredra för att skapa sig ett tydligt och individrelaterat underlag vid bedömning i körsång. Även Kotora (2005) benämner bland annat sångtester och inspelningar som bedömningsmetoder, vilket är metoder som flera av denna studies informanter också använder. Detta styrker metodernas relevans för bedömning i körsång. Lärare 3 spelar in eleverna i syftet att eleverna också får bilda sig en uppfattning om sin prestation. Denna metod hänger ihop med det Jönsson (2020) skriver om självbedömning. Att eleverna får reflektera över sin prestation från ett inspelningsmaterial är därmed fördelaktigt för elevens egen individuella utveckling i körsång.

Lärare 5 använder metoden att återanvända låtar för att eleverna ska våga mer. Detta styrks av Fagius (2007) angående att välja repertoar som kan trotsa hinder. Genom denna metod kommer vi fram till att lärare 5 skapar goda förutsättningar för eleverna att lära sig repertoaren väl och därigenom våga sjunga ut. Lärare 1, 4 och 5 nämner alla tre att gruppdynamik, lust och trygghet är aspekter som påverkar för på vilket sätt eleverna vågar delta. Att skapa en trygg och omsorgsfull atmosfär gynnar ett lustfyllt lärande enligt Rinne (2018). Att arbeta för ett gott klimat gynnar således det faktum att eleverna vågar delta och gör att lärandet blir lustfyllt. En konsekvens av detta ur ett bedömningsperspektiv menar vi är att när eleven vågar delta utifrån sin förmåga och kan materialet väl, presterar den också på den nivån den kan och på så sätt får ett betyg som stämmer överens med elevens kunskap.

Det framkommer i intervjuerna och observationerna att antalet olika typer av redovisningsformer för bedömning varierar lärarna emellan. Grettve m.fl. (2014) menar att en rad olika redovisningsformer ger förutsättningar att samla in ett allsidigt bedömningsunderlag. Likaså menar Kitora (2005) att eleverna får visa upp sina kunskaper på olika sätt när olika metoder används. I de fall där ingen eller endast en redovisningsform används, skulle fler olika redovisningsformer ge möjlighet för läraren att skapa sig ett bredare underlag och för eleven att visa sina kunskaper på ett mångsidigt sätt. Enligt Grettve m.fl. (2014) skulle då eleverna ha bättre chans till att kunna prestera väl på fler redovisningsformer i stället för att endast ha chans att förbättra sig på en typ av redovisningsform. Exempelvis menar vi då att konserter, provsjungningar och inspelningar, som majoriteten av lärarna säger sig använda som underlag för bedömning, skulle vara bra tillvägagångssätt för att bredda antalet olika redovisningsformer för eleverna.

6.2 Betygssättning och bedömning

I detta avsnitt tas aspekter såsom sambedömning, likvärdighet, bedömningstillfällen och styrdokument upp för att samla lärarnas tankar kopplat till den litteratur och forskning vi hittat och dess slutsatser.

6.2.1 Sambedömning och likvärdighet i svensk skola

Genomgående i alla intervjuer är att nästan alla lärare försöker sambedöma eller har gjort det i ett tidigare skede lokalt på skolan för att nå en större likvärdighet. Enligt Jönsson (2014) innebär begreppet likvärdighet att samtliga elever i Sverige ska bedömas utifrån

samma måttstock, men att kursplanerna är svårtolkade och att sambedömning är något som kan hjälpa lärare att navigera detta fält. Lärare 2 och 6 menar att de sambedömer med andra lärare i kursen i fråga. Lärare 4 lyssnar igenom inspelningar tillsammans med en lärarkollega och diskuterar dessutom vilken typ av återkoppling en viss elev ska få. Skolverket (2020) förklarar att sambedömning förespråkas, men att tidsåtgången är ett problem för lärarna. Vidare menar Jönsson och Thornberg (2014) att en kontinuerlig sambedömning kan få positiva följder vid bedömning. När vi tittar närmare på informanternas svar ser vi att den sambedömning som görs kanske inte är kontinuerlig och det ter sig också tydligt att det oftast rör sig om en ganska liten del av den sammanlagda bedömningstiden som faktiskt läggs på just sambedömning. Lärare 1 diskuterar endast med andra lärare i specialfall, lärare 3 har korta avstämningar med sin kollega vid examinationstillfällena, men nämner att en samsyn i kollegiet angående betyg är viktigt. Lärare 5 sambedömer inte längre på grund av att det inte finns någon sängkollega att göra detta med. Vi menar att alla lärarna har möjlighet till sambedömning lokalt, men att detta inte görs systematiskt i alla fall, vilket i sin tur kan bidra till att betygen inte blir likvärdiga och därav bedöms inte eleverna utifrån samma förutsättningar. Däremot arbetar lärare 4 och 6 kontinuerligt och systematiskt med sambedömning.

Till skillnad från den lokala sambedömningen finns det inget samarbete i bedömning nationellt på någon av de skolorna vi undersökt. Skolverket (2020) förklarar att lärare klarar av att sätta likvärdiga betyg inom sin elevgrupp, men att det nationellt inte sätts likvärdiga betyg. Lärare 1 och 3 skulle gärna se att ett sådant nationellt samarbete skulle genomföras, men medger att det inte finns några sådana påbörjade projekt i nuläget. Slutligen säger lärare 5 ”Egentligen är det ju konstigt när det är så svårt [att bedöma i körsång]” om att den nationella sambedömningen inte existerar. Då Skolverket (2020) slår fast att betygen i Sverige inte är likvärdiga i nuläget och att det finns många orsaker till att det inte är så menar vi att ett nationellt samarbete mellan skolor möjligen kan vända denna trend. Ett nationellt samarbete kan göra betygen mer likvärdiga i hela landet och också infria den rättssäkerhet som efterfrågas av både elever och av samhället i stort (Skolverket, 2020).

Vi menar att det blir svårt för lärarna att hitta en samstämmighet kring bedömningskriterierna när kommentarmaterial och bedömningsstöd inte existerar inom körsång. Detta styrks av Hearn (2021) som menar på att musikpedagogers åsikter går i sär kring bedömningskaraktären. Dock menar Niclas Westin från Skolverket (Grette

m.fl., 2014) att de arbetar med att beskriva kunskaper i kunskapskraven som lärarna kan bedöma utifrån direkt utan vidare individuell tolkning. Då Skolverket (2020) också vidare menar att det bedömningsstöd och tillhörande material som publicerats i andra ämnen och kurser har använts och blivit uppskattat menar vi på att Skolverket med fördel hade kunnat publicera material för bedömningsstöd även inom kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a) vilket då lärare hade kunnat använda för att få en tydligare samstämmighet.

6.2.2 Bedömning av musikaliska och icke musikaliska aspekter

Samtliga lärare menar att bedömningen som görs inte går utanför styrdokumentens innehåll vilket Kitora (2005) också poängterar är viktigt. Däremot lyfter lärare 3 att en bedömning på elevernas engagemang görs vilket kan kopplas till modellen från Korp (Grettve m.fl., 2014). Denna modell innehåller bland annat bedömning av elevernas lektionsaktivitet, men fungerar egentligen inte i linje med betygssystemets intentioner. Det centrala innehållet i kursen Ensemble med körsång tar inte upp något kring engagemang (Skolverket, 2010a). Vi anser att bedömning av dessa aspekter i vissa fall kan fylla en funktion, men vill lyfta frågan kring hur mycket plats de ska få ta. Vidare på detta resonemang lyfter såväl Kitora (2005) som Hearn (2021) bedömning av *icke musikaliska aspekter* och *musikaliska aspekter*. Det tas upp att icke musikaliska aspekter i vissa fall kan påverka gruppens musikaliska resultat och är anledningen till att en bedömning av de aspekterna görs. Både lärare 1 och 3 lyfter att de inte gör en bedömning av närvaro, men menar att det kan påverka prestationen hos en elev i längden, som enligt dem är faktorer som ska bedömas. Närvaro och engagemang kan också ha en möjlig påverkan på dynamiken i klassrummet, som också Hearn (2021) tar upp. Det kan i sin tur vara en anledning till att lärare 1 och 3 väljer att ta följderna av närvaro, samt engagemang i beaktning vid bedömning. Hearn (2021) och Kitora (2005) menar även de att en kombination av icke musikaliska och musikaliska aspekter bör användas i bedömning. Det centrala innehållet från Skolverket (2010a) i kursen Ensemble med körsång tyder däremot inte på att en bedömning av närvaro ska göras, vare sig det påverkar något eller ej. Det poängterar också Lärare 6 när hen nämner att hen inte gör en bedömning av närvaro. Fautley (2010) lyfter att det är viktigt att veta vad som bedöms eftersom det annars riskeras att bedömas saker som inte bör bedömas. Därför menar vi att det är

grundläggande att utgå från de aktuella styrdokumenterna för att alla lärare ska kunna göra en rättvis och likvärdig bedömning både lokalt och nationellt.

Alla lärare som deltog i denna studie bedömde aspekter som nyans och att kunna förhålla sig till kontexten, kören och musiken vilket stämmer väl överens med det centrala innehållet där konstnärligt uttryck nämns (Skolverket, 2010a). Fautley (2010) lyfter däremot svårigheten att värdera elever i musik. Han menar att frågan vad som egentligen spelar roll gällande bedömning i musik bör ställas. Vi menar att lärarna i detta fall bedömer utifrån Skolverkets riktlinjer, men att det kan vara problematiskt att uppnå samsyn kring att bedöma musikaliska aspekter.

Lärare 5 säger att det är ljudet eleverna skapar som grupp som bedöms, hen menar att kör är att sjunga tillsammans. Hearn (2021) visar dock på forskning och litteratur som tyder på att bedömning av musikaliska prestationer i grupp inte ger tillräcklig information för den enskilde elevens prestation. Vi anser att detta är viktigt att ta i beaktning eftersom eleverna, trots grupplektion, får individuella betyg i kursen. Fautley (2010) menar däremot att lärarna måste vara medvetna om att sång är personligt kopplat och att det kan vara lättare att bedöma elever inom sång i grupp eftersom det tar bort den individuella aspekten. Det tankesättet kan liknas med att inte bedöma solistiska insatser, vilket lärare 4 och 5 specifikt inte bedömer. En kombination av bedömning i grupp och enskilt kan därför vara det mest optimala, då eleverna kan få en rättvis bedömning samtidigt som de får möjlighet att lära känna sin röst i ett större sammanhang.

Fautley (2010) nämner aspekten av vad som är en effekt av lärarens utläring och vad som är en effekt av elevernas tidigare erfarenheter vilket lärare 6 också nämner när hen säger att elevernas tidigare erfarenheter inte bedöms. Både lärare 1 och 6 menar att lägre prestationer än en elevs förmåga inte bedöms vilket Fautley (2010) understryker när han menar att examinationens uppbyggnad kan påverka en elevs prestation och i sin tur resultera i att eleven underpresterar. Vi menar att genom att göra en bedömning av det som eleverna presterar under lektionerna, inte deras tidigare erfarenheter, kan öka den likvärdiga bedömningen mellan skolorna.

6.2.3 Lärarnas olika bedömningstillfällen

I frågan om när bedömningen görs återfinns olika svar från informanterna. Det är tydligt att lärare 1, 2 och 5 har en tanke om att bedömning sker under de flesta tillfällen de träffar sina elever. Lärare 2 förklarar det som att "[...] bedömnings-glasögonen [är] på hela tiden [...]". Detta poängteras också av Fautley (2010) som hävdar att vissa lärare använder sig

av rutinbedömningar som hela tiden sker under lektionerna och uppgiftsrelaterade bedömningar. Vidare förklaras att den bedömning som sker under lektionerna kan bli något som sker i bakgrunden, men som alltid är en konstant del av lektionsinnehållet från lärarens perspektiv. Lärare 3, 4 och 6 är dock mer övertygade om att bedömning ska göras på specifikt uttalade tillfällen, det vill säga såsom de uppgiftsrelaterade bedömningarna och att bedöma utifrån rätt kontext enligt Fautley (2010). Alltså menar lärarna vidare att själva lektionerna snarare är till för utveckling av kören i sig, men att underlag kan tas in från lektionerna om det behövs i den slutgiltiga individuella bedömningen.

Samtliga lärare är dock överens om att eleverna alltid bedöms under konserttillfällen. I studien av Kitora (2005) framhävs just konserter som det vanligaste förekommande bedömningstillfället bland körlärare i USA.

Vi finner en spridning på hur de olika lärarna ser på vilka tillfällen bedömningen faktiskt görs under. Utifrån det som den tidigare forskningen och litteraturen poängterar kan vi inte hävda om något av de ovannämnda tillvägagångssätten har fler fördelar eller fler nackdelar jämförelsevis. Resultatet visar främst på att lärare har olika tankar om när de bedömer sina elever.

6.2.4 Styrdokumentet, matriser och dess begränsningar

Studiens informanter använder styrdokumentet på olika sätt. Grettve m.fl. (2014) skriver om förmågorna som ligger till grund för bedömning, samt kunskapskraven som ses som helheter. Ingen av studiens informanter pratar om styrdokumentets förmågor eller mål. Lärare 4 och 6 nämner däremot att de arbetar med ämnets syfte, liksom lärare 2 som läser igenom all information varje läsår. Inom rubriken syfte, ryms en underrubrik i vilken där förmågorna står. Vi kan därmed tolka det som att lärare 2, 4 och 6 använder sig av dessa i sin undervisning, men vi kan inte ordagrant styrka exakt hur de arbetar med förmågorna kopplat till betygskriterierna. Det skulle krävas en mer fokuserad studie om styrdokument för att bilda en djupare förståelse för detta arbete. Lärare 4 och 6 använder dessutom det centrala innehållet kontinuerligt som riktlinje för undervisningen, vilket styrks av Grettve m.fl. (2014) som menar att det är informationen från det centrala innehållet som eleverna ska få möjlighet att utveckla kunskaper kring. Vi ser därmed att Lärare 2, 4 och 6:s undervisning implementerar alla delar från styrdokumentet i sin undervisning och i sitt bedömningsarbete, vilket vi då konstaterar kan leda till att eleverna får goda förutsättningar att lyckas, samt får en rättvis bedömning. Lärare 3 och 5 ser styrdokumentet mer som riktlinjer. Lärare 1 menar på att styrdokumentet inte är

anpassade till verkligheten. Grettve m.fl. (2014) skriver om konsekvenserna av att utveckla en förståelse för läroplanen och använda den på rätt sätt bland annat leder till rättvisa bedömningar och underlättar för planering av undervisningen. Därför anser vi att en utökad förståelse av styrdokumenterna kan utvecklas.

När det kommer till att använda matriser i bedömningsarbetet är det fyra av lärarna (2, 3, 4 och 6) som använder dem. Att använda matriser ur ett lärarperspektiv beskriver Grönlund (2016) som fördelaktigt för återkopplingsarbetet. Även Grettve m.fl. (2014) beskriver matriser som fördelaktigt för läraren att vara konsekvent samt fokuserad på relevanta kvaliteter. Lärare 3 låter även eleverna ta del av en självskattningsblankett med tillhörande bedömningskriterier, vilket Grönlund (2016) styrker genom att förklara att matriser ger konsekvensen av ökad tydlighet av vad som förväntas av dem, samt ökad självförtroende. Lärare 5 meddelar i stället muntligt om vad som förväntas. Det finns däremot några perspektiv att ta i beaktning. Grönlund (2021) skriver om hur matriser skapar betygsfokus, en ensidig syn på kunskap och fokus på kvantitet, samt att vägvisning för användandet krävs. Lärare 6 kommenterar vikten av att inte se matriserna endast som checklistor, utan även som helheter. Detta styrks av Grettve m.fl. (2014) som menar att kunskapskraven ska ses som helheter, samt Fautley (2010) som menar att kvaliteten på momenten riskerar att inte bedömas. Vi summerar dessa olika synsätt och menar att lärarnas arbete med matriser kan ha flera fördelaktiga funktioner, om de utformats på ett tydligt formulerat vis för både eleven och läraren med fokus på kvalitet, snarare än kvantitet, samt att eleven fått strategier för hur matrisen ska användas. Då skulle matrisen underlätta bedömningsarbetet för både lärare och elever.

6.2.5 Utmaningar kring bedömningsarbetet

Ingen av lärarna upplever några särskilt märkbara begränsningar i bedömningsarbetet utifrån styrdokumenterna. Både lärare 2 och 4 anser dem som rimliga. Vissa av lärarna har däremot något olika tankar om hur styrdokumenterna påverkar undervisningen och bedömningsarbetet. Lärare 6 pratar om brist på tid att hinna med alla moment i styrdokumenterna, vilket även Kotora (2005) och Hearn (2021) tar upp som utmanande. Lärare 2, som arbetar på en skola med körprofil, å andra sidan upplever att alla moment hinner genomföras då kursen läses över lång tid. Likaså lärare 1, som också jobbar på en skola med körprofil träffar eleverna ofta i körsångsämnet och menar att det underlättar för bedömningen. Grettve m.fl. (2014) menar att läraren bestämmer vilka delar i det centrala innehållet som ska ges mest fokus. Vi kan därför konstatera att lärare har

möjlighet att prioritera vilket innehåll som ska ges mest tid och på så sätt reducera tidsaspekten som en begränsning. Lärare 5 upplever en brist på riktlinjer för körsång vilket även Kotoras (2005) tar upp som en frustrerande aspekt. Således menar lärare 5 att egen kompetens därför är av stor vikt vid betygsättning och att riktlinjerna följs, men möjliggör för ”fria händer”. Korp (2011, refererad i Folke-Fichtelius och Lundahl, 2016) styrker detta med att betona lärares kompetens som förutsättning vid bedömning, liksom Grettve m.fl. (2014) som citerar Niclas Westin från Skolverket som menar på att läroplaner inte är så låsta som man kan tro.

Lärare 2 och 5 poängterar svårigheterna med bedömning och betygsättning i körsång. De menar att grupperna kan vara stora och att eleverna utmärker sig i olika hög grad, men ändå presterar högt. Även i Kotoras (2005) studie framkommer aspekter som gäller gruppstorlek och individuell bedömning i stora grupper som frustrerande för lärare vid bedömning. Lärare 2 och 5 är inte de enda lärarna som upplever utmaningar, utan Rinne (2018) menar också att många lärare upplever betygsättning som utmanande. Det som nämns ovan som svårigheter av informanterna, samt beskrivs som frustrerande i Kotoras (2005) studie, menar vi därmed kan ses som begränsande för läraren i bedömningsarbetet av enskilda elever. Gruppstorleken vid bedömning är därför en viktig aspekt att ta i beaktning. Därmed skulle det vara fördelaktigt för lärare generellt att planera och utveckla väl genomtänkta bedömningsmetoder där läraren ges möjlighet att kunna bedöma varje enskild elev.

6.2.6 Tolkning av styrdokumentet och begreppet grundläggande

körsång

Från samtliga informanter ter det sig tydligt att de flesta av dem vill se en gemensam tolkning av styrdokumentet på skolor runt om i Sverige, men att de flesta tror att det är svårt att åstadkomma eftersom nivån i körsång behöver utgå från gruppen. Nilsson (2005) påpekar just detta genom att förklara hur processerna som sker i grupp är beroende av individerna som deltar i den. Lärare 5 säger att varierande körvana i gruppen också är en faktor till att tolkningen på nivå blir olika vilket Sandberg Jurström (2001, refererad i Zadig, 2017) menar är vanligt förekommande i körer och kan bidra till att olika grader av initiativ tas av körsångarna. Detta bidrar till att det är en viss körpraxisgemenskap i körer som deltagarna blir en del av enligt Wenger och Traynor (2015 refererad i Zadig, 2017). Läraren ska enligt övergripande mål och riktlinjer utgå från elevens behov (Gyll, 2011), vilket också hänger ihop i detta sammanhang, men i detta fall på gruppnivå. Vi kan därför

se ett samband mellan det faktum att de flesta av lärarna i denna studie utgår från gruppens nivå, och gruppen i sin tur skapas ur en körpraxisgemenskap och påverkas av just de individer som deltar. Vi menar därför att detta fenomen har en betydande påverkan på hur utfallet på undervisningen och bedömningen tar sin form. Det är också en förklaring till att lärarnas metoder varierar dem emellan.

Hur den konkreta tolkningen sedan ser ut av begreppet *grundläggande körsång* är olika lärarna emellan. Lärare 3 förklarar att tolkningen bör innefatta sång som är renstämd, legato, har frasering, har dynamiska skillnader och att det finns balans mellan stämmorna. Lärare 4 och 6 är överens om att begreppet innefattar unison sång i grupp, medan lärare 1 och 5 snarare menar att grundläggande körsång är att kunna sjunga i stämmor med en annan person. Det blir tydligt här hur lärarna inte har samma tolkning av begreppet grundläggande körsång. Att lärare tolkar styrdokumentens innebörd olika har sina förklaringar. Rinne (2018) menar att betygssystemet ger tolkningsutrymme och Grettve m.fl. (2014) menar vidare att tolkningar och metoder skiljer sig åt på grund av lärares olika preferenser, vilket i sin tur påverkar reliabilitet och validitet. Hon menar även att lärare ska tolka styrdokumentet utifrån kunskaper om sin elevgrupp, samt att kunskapskravens innebörd skapas bland annat utifrån lärarens erfarenheter och kunskapssyn. Det är alltså helt befogat enligt Grettve m.fl. (2014) att studiens informanter tolkar styrdokumentet och begreppet grundläggande körsång på olika sätt, och därmed att undervisningen ser olika ut, eftersom alla lärare har olika erfarenheter och preferenser. Utfallet av detta kan däremot påverka reliabilitet och validitet, vilket vi menar kan vara ytterligare en anledning till att betyg och bedömning ser olika ut mellan lärare.

6.3 Kör som fenomen

Under följande rubriker presenteras de slutsatser som specifikt rör begreppet kör och dess innebörd, så som körkultur och genre i körsång.

6.3.1 Körkulturens påverkan på undervisning och bedömning

De lärare som arbetar på skolor med körprofil, lärare 1, 2 och 3, menar att körkulturen är stark och att eleverna finner sig i körkulturen fort trots att inte alla har sjungit tidigare. Alla dessa skolor har också gott om tid för körsångsdelen i kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a) vilket vi anser kan påverka möjligheten att kunna etablera en stark körkultur. Fagius (2007) lyfter vikten av den svenska kören och det sångarv som finns att förvalta, vilket vi tror att skolorna med körprofil länge har arbetat med. Skolorna med

körprofil tror vi är mycket influerade av den starka svenska körkulturen vilket även stärker skolornas egen körkultur.

Lärare 4 och 6, som båda två arbetar på skolor utan körprofil, lyfter att flow, lust, stort engagemang och bra gruppsammanhållning tyder på en stark eller etablerad körkultur. Lärare 5, som också arbetar på en skola utan körprofil, nämner inte ifall skolan hen jobbar på har en stark körkultur eller inte, men understryker att det arbetas mycket med lust i gruppen och att alla är med och deltar. Lärarnas gemensamma uppfattning om vikten av gruppen och engagemang understryks av Zadig (2017) som menar att sångarna tillsammans bildar en *community*¹ i körsammanhang. Slutsatsen blir således att arbeta med lust och gruppdynamik kan stärka körkulturen i grupper där den inte finns etablerad sedan tidigare.

Under observationerna fick vi från lärarna information kring förhållandevis tydliga skillnader mellan deras uppfattning av elevernas engagemang, både under och efter lektionen, på skolorna utan körprofil jämfört med skolorna med körprofil. Lärarna menar att engagemanget var stort på skolorna med körprofil vilket vi anser kan tyda på att det redan finns en stark körkultur på skolorna som i sin tur påverkar elevernas delaktighet och engagemang. Dessutom fanns det på en skola, med körprofil, möjligheten att välja olika inriktningar på kör vilket kan göra att ämnet får en känsla av valfrihet. Det fick även Hearn (2021) som slutsats i sin studie där hon redovisar för att eleverna upplevde mer glädje och mindre stress när ämnet var valbart. På skolorna utan körprofil behöver det arbetas mer aktivt med engagemang och lust för att skapa en starkare körkultur.

Vi anser att lärarna som deltog i denna studie i vissa fall hade olika uppfattningar om begreppet körkultur vilket kan ha påverkat deras svar på frågan om hur körkulturen på deras skola ser ut. Avslutningsvis vill vi poängtera att vi anser att en stark körkultur, baserat på den forskning och litteratur vi läst och redovisat för, är grundad i gemenskap, glädje och engagemang. Detta kan således påverka undervisningen vilket betyder att förutsättningarna för undervisning och bedömning i körsång blir olika från skola till skola.

6.3.2 Genre i bedömning och dess betydelse i körsång

Bland informanterna framkommer det att lärare 1 och 3, som båda arbetar på skolor med körprofil, i huvudsak lär ut en klassisk repertoar och bedömer utifrån den. Lärare 2 fortsätter med att poängtera att en bredd i genre ska förekomma enligt styrdokumentet vilket lärare 6 likaså instämmer i. Lärare 6 utvecklar sina tankar vidare och säger sig

uppleva att elever kan prestera sämre i examinationsmoment på genrer de inte är vana vid att sjunga vilket styrks av Zadig (2017) där det förklaras hur elever har lättare att lära sig liknande verk de vanligtvis sjunger. Detta tydliggörs vidare av Zadig (2017) som menar att körledaren har en avgörande roll i hur traditionen är uppbyggd kring genre och repertoar i kören och denna kan således vara etablerad sedan länge. I många körer kan dock även traditionen vara kvar trots att körledare och körsångare byts ut. Lärare 4 menar att eleverna ska få öva på hur en tar sig an olika genrer sångtekniskt, eftersom de inte kan förutsätta att eleverna har några förkunskaper innan de börjar på gymnasiet. Lärare 5 avslutar med att förklara att bedömningen kan bli olika på olika elever avhängandes på vilken genre som sjungs och hur mycket engagemang som eleverna känner för genren.

Det råder dock delade meningar om genren har någon betydelse för själva bedömningen av eleverna. Lärare 2, 4 och 6 klargör att genre har betydelse medan resterande lärare inte riktigt svarar på frågan. Enligt Skolverkets (2010a) centrala innehåll i kursen Ensemble med körsång står det tydligt hur olika genrer är en del av vad som ska behandlas i kursen. Det blir sedermera klart att inte alla skolor och lärare följer denna anvisning i sin undervisning och således bedömning. Att enbart jobba med klassisk repertoar, såsom lärare 1 och 3 gör, anser vi inte vara en tillämpning av det centrala innehållet. Det är dock tydligt att resterande lärare på något sätt arbetar med flera genrer vilket är korrekt att göra enligt Skolverket (2010a). Här ser vi en skillnad gällande val av genre på en skola med eller utan körprofil.

6.4 Slutsats

Med utgångspunkt i våra forskningsfrågor presenteras nedan de stora slutsatser som dragits under kapitlet diskussion.

Lärarna skapar sig förutsättningar för bedömning i körsång genom att använda olika metoder för att höra varje individ i kören. Det kan te sig i både redovisningsformer och generellt på lektioner. Dessutom finns goda fysiska förutsättningar på alla skolor, till exempel salar som möjliggör för kören att spridas ut. Strategierna för att skapa förutsättningar för bedömning i körsång är bland annat:

- Läraren förflyttar sig i rummet på lektionerna
- Läraren flyttar på flygeln eller en stämgrupp
- Inspelningar på olika vis

- Sångtester individuellt eller i olika gruppstorlekar
- Stämvis sång på lektioner

Dessutom görs återkoppling av lärarna i enlighet med tidigare litteratur och forskning, vilket borde ha en positiv effekt på bedömningen. Merparten av lärarna nämner också att genom arbete för lust och trygghet möjliggörs det för eleverna att våga delta, vilket vi konstaterar ger förutsättningar för att bedöma eleverna efter deras förmåga. Att bedöma enskilda elever i grupp upplever vissa av lärarna som utmanande. Därför drar vi slutsatsen att varierade redovisnings- och undervisningsformer gynnar lärarens förutsättningar att höra varje enskild individ, vilket i sin tur ger förutsättningar för en rättvis bedömning. Dessutom gynnar det även eleven att få ett rättvist betyg som speglar elevens korrekta kunskaper i enlighet med styrdokumentens krav. Lärarnas dokumentation blir central vid bedömning. Utebliven dokumentation menar vi gör att det blir svårt att följa styrdokumentet och genomföra lärargärningen. Att dokumentera sitt underlag ger goda förutsättningar för att bedöma varje enskild individ.

Vidare har lärarna möjlighet till sambedömning och den görs ibland, men då den inte görs systematiskt och kontinuerligt lokalt på flera av skolorna menar vi att det inte får någon effekt för likvärdigheten. Här kan även en större implementering av styrdokumentet göras bland vissa av lärarna för att nå en rättssäker bedömning. Det finns också olika uppfattningar hos lärarna i vår studie kring begränsningar i samband med styrdokumentet. Vi tror att en upplevelse av begränsning i vissa fall kan vara en anledning till att en bredare implementering av styrdokumentet uteblir. Däremot finns det lärare som gör en bredare implementering och inte upplever några begränsningar. Vi drar därför slutsatsen att fortbildning kring hantering av styrdokumentet för att öka kunskapen och förståelsen hos lärare, kan vara en möjlig lösning för att nå en mer likvärdig bedömning nationellt. Till sist blir det också tydligt att vissa av lärarna väljer att bedöma andra typer av parametrar såsom effekterna av närvaro och engagemang, vilket inte står i styrdokumentet. Vi menar på att eleverna endast ska bedömas på det som sker under lektionerna och på de löpande examinationerna och inte bedömas på icke-musikaliska aspekter. Det kan därför finnas en anledning för Skolverket att se över vad som bör bedömas och inte bör bedömas i ämnen som körsång där engagemang, närvaro och andra icke musikaliska aspekter kan ha en påverkan på de musikaliska aspekterna som enligt styrdokumentet ska bedömas.

Lärarna vi intervjuat tolkar styrdokumentet olika, vilket är rimligt, men detta kan påverka både reliabiliteten och validiteten i bedömningen på ett negativt sätt. Därför menar vi att Skolverket borde publicera kommentarmaterial och bedömningsstöd kopplat till kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a) för att möjliggöra en mer gemensam tolkning av styrdokumentet både lokalt och nationellt. Nationella samarbeten mellan skolor borde också genomföras för att nå en samstämmighet kring tolkningarna av bedömningen.

På skolor med körprofil blir det tydligt att valet av genre sticker ut i och med att den klassiska genren dominerar. En större bredd av genre används däremot på skolorna utan körprofil. Detta dels för att det står som en punkt i det centrala innehållet (Skolverket, 2010a), dels för att det knyts an till att lärarna arbetar med lust hos eleverna, vilken genre blir en del av. Skolorna utan körprofil har i viss mån en stark körkultur, men vi anser att den skapas genom att lärarna arbetar med elevernas lust och engagemang. Vi drar däremot slutsatsen att skolorna med körprofil i grunden redan har en etablerad körkultur, vilket då automatiskt kan generera lust och engagemang hos eleverna och ger således lärarna möjligheten att arbeta med det musikaliska resultatet på högre nivå. Det resulterar i att underlaget för bedömningen således blir olik mellan skolor med och utan körprofil. Vi tror därför att det kan finnas en svårighet att göra en likvärdig bedömning eftersom lärarna utgår från gruppens nivå vilket avgör på vilken nivå de undervisar och i sin tur bedömer på.

6.5 Vidare forskning

Det ter sig tydligt att detta område är relativt outforskat och att området således behöver mer kompletterande forskning. Redan i Kotoras (2005) studie om bedömning av körsång fanns det tecken på att mer forskning behövs inom området och att lärare i USA inte fick tillräckligt med kunskap om detta med sig från musikleklärutbildningarna. Som vidare forskning föreslår vi studier på elevperspektivet, vilket vi inte undersökt, som komplement till vår studie. Frågor angående hur eleverna upplever bedömningen kan undersökas via intervjuer, enkäter och observationer. Sedan skulle vi föreslå att en liknande studie, som denna, görs med fler skolor och informanter då det skulle kunna ge ett större underlag för diskussion och slutsats.

Till slut skulle en studie om vad som etablerar en körkultur vara intressant att läsa om då vi inte hade plats för att dra ett längre resonemang vidare på den punkten inom denna studie. Ingående frågor om körkultur i intervjuer med körlärare runtom i Sverige och

utomlands hade kunnat ge en bredare bild av vilka faktorer som påverkar körer och traditionen i dessa för att kunna bidra till en heltäckande bild om vad som är och skapar en körkultur.

En del inom den vidare forskningen som är kopplad till styrdokument är det faktum att körsång kommer bli ett separat ämne med egen ämnesplan från och med 1 juli 2025 (Körsång, 2024). Det betyder att de elever som går estetisk linje kommer kunna få ett separat betyg i körsång och ett betyg i ensemble, eftersom kurserna skiljs från varandra. Vi har inte tagit med denna faktor i vår studie, eftersom vi undersökt hur lärare ser på bedömning utifrån de styrdokument som gäller just nu. Dessutom vet vi inte heller hur detta nya ämne kommer vara utformat, eftersom det inte börjat gälla än. Med det sagt skulle det vara intressant att se forskning på hur skiljandet av kursen Ensemble med körsång (Skolverket, 2010a) påverkar bedömningen och betygsättningen. Införandet av körsång som ämne ändrar dock inte vår slutsats om att bedömningen inte blir likvärdig, eftersom det har att göra med andra faktorer än att körsång skulle behöva vara ett separat ämne.

7. Referenser

- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Nilsson, B. Övers.). (3:e uppl.). Liber.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015) *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1:a uppl.). Studentlitteratur AB.
- Fagius, G. (2007). *Barn och sång: om rösten, sångerna och vägen dit*. Studentlitteratur AB.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford University Press.
- Folke-Fichtelius, M., & Lundahl, C. (red.) (2016). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (2:a uppl.). Studentlitteratur AB.
- Green, J. (2018). *Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen*. Skolverket. Hämtad 2023-11-15 från https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28040/1529488572619/artikel_green_aterkoppling_och_utveckling_av_undervisning_2018.pdf
- Grettve, A., Israelsson, M., & Jönsson, A. (2014). *Att bedöma och sätta betyg: tio utmaningar i lärarens vardag*. Författarna och Natur och kultur.
- Grönlund, A. (2016). *Matriser leder till bättre elevprestationer*. Skolverket. Hämtad 2024-03-11 från [Matriser leder till bättre elevprestationer - Skolverket](#)
- Grönlund, A. (2021). *Uppskattade matriser kan leda till ensidig kunskapssyn*. Skolverket. Hämtad 2024-03-11 från [Uppskattade matriser kan leda till ensidig kunskapssyn - Skolverket](#)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hearn, E. (2021). Assessment in the Choral Classroom: A Case Study of a Secondary Choral Program. *In International Journal of Research in Choral Singing* (2021) Vol. 9, s 41–67. Hämtad 2023-12-12 från <https://acda.org/archives/3939>
- Hirsh, Å. (2016). *Skolans dokumentation ur ett pedagogiskt och juridiskt perspektiv*. Liber.
- Holme, I.M., & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2:a [rev. och utök.] uppl.). Lund.

- Kotora, J. (2005). Assessment Practices in the Choral Music Classroom: A Survey of Ohio High School Choral Music Teachers and College Choral Methods Professors. *In Contributions to Music Education*, 32(2), s. 65–80. Hämtad 2023-12-12 från <https://www.jstor.org/stable/24127154>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Körsång [ämnesplan]. (2024). Skolverket. Hämtad 2023-03-12 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjfsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DKORS%26courseCode%3DKORS1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_KORS1000X
- Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning* (5:e uppl.). Gleerups.
- Jönsson, A., & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 19 (4–5), 386–402.
- Läroplan för gymnasieskolan. (2011). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Musik [ämnesplan] (2010b). Skolverket. Hämtad 2023-11-06 från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfce44715d35a5cdfa92a3/-996270488/subject/MUS/4/pdf
- Nationalencyklopedin (u.å.) Feedback. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2024-03-12 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/feedback>
- Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp: introduktion i gruppdynamik*. Studentlitteratur AB.
- Rinne, I. (2018). *Betygsättning – en mångdimensionell aktivitet i lärares yrkesutövning*. Skolverket. Hämtad 2023-10-11 från https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a277f8/1537272209833/rinne_7-9-gy-vux.pdf
- Skolverket. (2010a). *Ensemble med körsång, 200 poäng* [kursplan]. Skolverket.
- Skolverket. (2020). *Likvärdiga betyg och meritvärden*. Hämtad 2023-11-27 från [Ladda ned publikation - Skolverket](#)

Zadig, S. (2017). *Ledarna i kören: Vokala samarbeten mellan körsångare*.
[Doktorsavhandling, Lunds universitet].

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide: Utveckla gärna dina svar. Ca 40min.

KÖRLÄRAREN:

Utbildning?

Hur många år har du arbetat sedan examen?

Vilka årskurser har du? // Vilka kurser undervisar du i?

Berätta om körkulturen på skolan?

Hur är era kurser upplagda per år?

BEDÖMNING

Hur ger du dig själv förutsättningar att kunna bedöma dina elever i körsång?

När sker bedömning?

Hur bedöms det?

- Sker sambedömning och isåfall hur?
- Vilka metoder använder du? Digitala verktyg?
- Används matriser?

Använder du dig av formativ och summativ bedömning? Och isåfall hur?

Använder du dig av återkoppling/feedback i samband med bedömningen?

Hur jobbar ni med likvärdighet nationellt (mellan skolor) kopplat till bedömning i kör?

Har ni något samarbete eller någon kommunikation?

Hur dokumenteras ditt underlag?

Vilken är gruppstorleken på körlektionerna/examinationerna?

Har genre någon betydelse i bedömningen?

STYRDOKUMENT

På vilket sätt använder du styrdokumentet från Skolverket?

Känner du dig begränsad av styrdokumentet?

Vad anser du är körsång på grundläggande nivå? Ge några exempel.

Tycker du att nivån på grundläggande körsång bör vara densamma på alla gymnasieskolor? Hur tror du det ser ut på olika skolor?

Vad bedöms? Vad bedöms inte? Vad krävs för ett visst betyg?

ÖVRIGT:

Finns det något annat du vill tillägga utöver frågorna vi ställt?

Bilaga 2: Samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Informerat samtycke gällande examensarbete (15hp) vid Musikhögskolan i Malmö på musiklärarutbildningen som genomförs av Ellen Bertilsson, Thea Parkosidou och Samuel Axelsson under termin 10 i årskurs 5 med inhämtat godkännande från skolan i fråga.

Syftet med arbetet är att undersöka vilka tillvägagångssätt som används vid bedömning och betygsättning i körsång på gymnasiet för att förstå vilka skillnader och likheter som finns mellan skolor med särskild körprofil och skolor utan körprofil och om resultatet av bedömningen blir likvärdig. Vår erfarenhet är att individuell bedömning i körsång är en utmaning då grupperna ofta är stora och att eleverna har olika mängd erfarenhet inom körsång vilket påverkar likvärdigheten i bedömningen. Som framtida musiklärare ser vi ett behov av ökad kunskap kring likvärdig bedömning i ämnet körsång.

Observationen kommer ske under lektionstillfällena med körgrupper. Vi kommer endast att observera lärarens roll i klassrummet och hur denne agerar. Vi kommer heller inte filma eller spela in observationen utan endast föra anteckningar under tillfället.

Intervjun sker vid ett tillfälle och tar cirka 30–40 minuter. Intervjun spelas in för att sedan transkriberas. Vill du ta del av transkriptionen av din intervju eller studiens resultat kan du kontakta studiens författare. Det är studiens författare, handledare och examinator som kommer att ha tillgång till/begära att få se det insamlade materialet.

Ditt deltagande i studien är frivilligt och de uppgifter som samlas kommer inte att användas för något annat syfte än för forskning. Du har rätt att avbryta din medverkan när du vill, utan att ange skäl och utan några negativa konsekvenser. Du kommer att vara helt anonym i uppsatsen. Dina kontaktuppgifter och informationen du delger ges största möjliga konfidentialitet och skolan du arbetar på blir också anonymiserad i arbetet. Studien kommer att publiceras. Informationen och samtyckesblanketten upprättas i två exemplar, varav du som respondent får behålla en. Materialet, samtyckesblanketten och personuppgifter som samlas in kommer att förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö så att obehöriga inte kan ta del av det.

Inom detta arbete förhåller vi oss till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som finns länkade här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> Det är utifrån dessa riktlinjer som informationen ovan och det följande medgivandet tar sin form:

Medgivande:

- Jag har tagit del av information kring forskningsprojektet och är därmed medveten om hur observation och intervju kommer att dokumenteras och den tid det tar i anspråk.
- Jag deltar i studien frivilligt och har blivit informerad om syftet med deltagandet.
- Jag är medveten om att jag när som helst under eller efter studien kan avbryta mitt deltagande utan att jag behöver förklara varför.
- Jag ger mitt medgivande till Samuel Axelsson, Thea Parkosidou och Ellen Bertilsson att dokumentera, transkribera och arkivera materialet och bearbeta den information som samlas in under observation och intervju, samt att publicera resultat från studien.

Skrivs ut, skannas in och skickas tillbaka till, alternativt lämnas till oss personligen:

sa1776ax-s@student.lu.se

Om du samtycker:

Informantens underskrift

Namnförtydligande

Datum

Författare:

Ellen Bertilsson

ellen.bertilsson.1753@student.lu.se

Thea Parkosidou

thea.parkosidou.7686@student.lu.se

Samuel Axelsson

samuel.axelsson.1776@student.lu.se

Ansvarig handledare:

Markus Tullberg

markus.tullberg@mhm.lu.se

Bilaga 3: Frågor för observation

Frågor för observation lektionstillfälle

- Vad händer under lektionen och på vilket sätt?
- Hur ger läraren sig själv förutsättningar för att bedöma eleverna?
- Övriga observationer som uppkommer, som har relevans för studien