



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärarprogrammet  
*LAU 395*

# Vilket betyg sjöng jag?

- En studie i bedömning inom ämnet kör  
Andreas Eriksson

Kurs: LAU 395  
Handledare: Tilman Skowroneck  
Examinator: Tarja Häikiö  
Termin: HT 2011  
Rapportnummer: HT11-6100-12

**Titel:** Vilket betyg sjöng jag?

**Författare:** Andreas Eriksson

**Termin:** HT 2011

**Institution:** Göteborgs universitet

**Handledare:** Tilman Skowroneck

**Examinator:** Tarja Häikiö

**Typ av arbete:** C-uppsats: LAU 395

**Nyckelord:** Musik, didaktik, kör, sång, bedömning, betyg, formativ bedömning

**Språk:** Svenska

**Huvudämne:** Musik

## Sammanfattning

I denna uppsats avhandlas bedömning i ämnet kör, både ifråga om betygsättning och bedömningsunderlag. Syftet med uppsatsen är att svara på hur lärare bedömer, vad som bedöms och varför i ämnet kör. Tidigare forskning i ämnet behandlas för att svara på dessa frågor utöver en kvalitativ forskningsintervju jag genomfört där fem lärare intervjuats. Tre av lärarna är verksamma inom en musiklinje på gymnasienivå och två lärare är verksamma inom musikklasser på grundskolenivå. Resultatet har analyserats efter kvalitativa metoder och presenteras utefter en tematisering baserad på en intervjuguide. Resultatet av undersökningen visar på en övervägande samstämmighet med tidigare forskning, där lärarna baserar sina bedömningar på en mängd synliga och osynliga kriterier. Många av dessa kriterier går utanför vad kursplanerna stipulerar. Lärarna ställs inför ett dilemma där bedömningens administrativa och sorterande funktion ställs mot den pedagogiska. I mötet med detta dilemma premierar lärarna strategier som syftar till att motivera eleverna till fortsatt lärande. Studien visar också på hur lärare till stor del baserar sin bedömningspraxis på intuition.

Bland de kriterier för bedömning i kör som lärarna nämnde betonades koncentrationsförmåga, samarbetsförmåga, initiativförmåga och lyhördhet särskilt starkt. Andra viktiga egenskaper som anfördes som kriterier var engagemang, att kunna hålla sin stämma och att ha social kompetens. Undersökningen utgår från ett kognitivistiskt, sociokulturellt perspektiv på lärande. Resultatet belyses också utifrån ett ställningstagande för formativ bedömning i undervisning och visar på en stark tendens mot summativ bedömningspraxis hos de intervjuade lärarna.

# Innehåll

<b>Sammanfattning</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
2.1 Olika typer av bedömning .....	6
2.2 Kör i läroplanerna .....	7
<b>3. Tidigare forskning</b> .....	<b>9</b>
3.1 Körledarens roll .....	9
3.2 Hur sker lärandet? .....	9
3.3 Bedömning för lärande .....	10
3.4 Bedömningspraxis.....	11
<b>3.5 Teoretisk anknytning</b> .....	<b>12</b>
3.5.1 Kognitivistiskt, sociokulturellt perspektiv .....	12
3.5.2 Formativ och summativ bedömning .....	13
<b>4. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>14</b>
4.1 Syfte .....	14
4.2 Frågeställningar .....	14
<b>5. Metod</b> .....	<b>15</b>
5.1 Val av metod .....	15
5.2 Urval och avgränsning .....	16
5.3 Genomförande.....	16
5.4 Databearbetning .....	17
5.5 Tillförlitlighetsfrågor .....	18
5.5.1. Reliabilitet.....	18
5.5.2. Validitet .....	19
5.5.3. Generaliserbarhet .....	19
5.6 Etisk hänsyn.....	19
<b>6. Resultatredovisning</b> .....	<b>21</b>
6.1 Presentation av respondenter .....	21
6.1.1 Respondent #1 .....	22
6.1.2 Respondent #2 .....	22
6.1.3 Respondent #3 .....	22
6.1.4 Respondent #4 .....	22
6.1.5 Respondent #5 .....	23
6.2 Tematiserade svar .....	23
6.2.1 Vad har du för erfarenheter av kör?.....	23
6.2.2 Kan du kort beskriva vad kör betyder för dig som person? .....	24

6.2.3 Anser du att kör är ett viktigt ämne att ha med i musikundervisningen i skolan? .....	24
6.2.4 Centrala egenskaper och färdigheter som utvecklas i kör .....	26
6.2.5 Vilken roll spelar intuition? .....	27
6.2.6 Vilken roll spelar erfarenhet? .....	28
6.2.7 Finns det någon motsättning mellan styrdokumentet och vad du anser är viktigt?.....	28
6.2.8 Typer av bedömningsunderlag .....	29
6.2.9 Löpande bedömning .....	31
6.2.10 Feedback.....	31
6.2.11 Vilka konsekvenser får kravet på bedömning?.....	32
6.2.12 Spelar passion någon särskild roll i kör? .....	33
<b>6.3 Sammanfattning av resultat .....</b>	<b>35</b>
6.3.1 Vilka centrala kriterier bedömer lärarna utifrån?.....	35
6.3.2 Vilken typ av bedömningspraxis arbetar lärarna utifrån? .....	35
6.3.3 Vilken roll spelar lärarens passion och intuition i bedömningen? .....	36
6.3.6 Lärarnas förhållande gentemot styrdokumentet och körämnet .....	36
<b>6.4 Analys .....</b>	<b>37</b>
6.4.1 Sociokulturellt perspektiv .....	37
6.4.2 Bedömning för lärande.....	37
<b>7. Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>39</b>
7.1 Vilka centrala kriterier bedömer lärarna utifrån? .....	39
7.2 Vilken typ av bedömningspraxis arbetar lärarna utifrån? .....	40
7.3 Vilken roll spelar lärarens passion och intuition i bedömningen? .....	42
7.4 Stämmer bedömningspraxis överens med styrdokumentet?.....	42
7.5 Didaktiska implikationer.....	43
<b>9. Referenser.....</b>	<b>45</b>
9.1 Primära referenser: .....	45
9.2 Sekundära referenser:.....	46
9.3 Internetkällor .....	46
<b>10. Bilagor.....</b>	<b>47</b>
10.1 Utskick till respondenter, första kontakten.....	47
10.2 Intervjuguide.....	48
10.3 Tabell "Trasmatta" .....	49

# Förord

Tack till:

Min handledare Tilman Skowroneck, som med tålamod och goda råd hjälpt mig sätta uppsatsskrivandet i perspektiv och skilja det väsentliga från det ovidkommande. En kulinarisk man med fötterna på jorden och ett skarpt sinne för det akademiska vilket du frikostigt delat med dig av till denna stundtals stressade och förvirrade student.

Min syster Anna. För ditt engagemang och hjälp i uppsatsskrivandets svårare stunder. För kaotiska studiesessioner på KMHS kårexpedition och mängder av kloka råd kring uppsatsskrivandet. Slutligen när inget annat hjälpt för chailatte och en lugnande klapp på axeln.

Mina respondenter, som på ett utsägligt generöst vis delat med sig av sina tankar, reflektioner och sitt engagemang. Jag har dragit mycket av styrkan att slutföra denna uppsats ur det förtroende ni visat i intervjuer och genom ert intresse för det färdiga resultatet.

Min familj och nära vänner, som gett mig ovärderligt stöd.

S.D.G

Andreas Eriksson,  
Stockholm 2012-03-08

# 1. Inledning

Efter flera år som verksam körledare har jag rutinmässigt arbetat med bedömningar av olika slag. Jag har måst bedöma koristers prestationer utifrån ett socialt och ett musikaliskt perspektiv och utifrån detta anpassa och utveckla min undervisning och mitt ledarskap för att hjälpa individen att utvecklas och stärka gruppen. Jag har främst varit verksam i undervisningen utanför skolans väggar, i amatörcörer i kyrkan eller olika föreningar. Allt eftersom utbildningen lidigt mot sitt slut och jag genom praktik och vikariat har kommit i kontakt med rollen som körledare inom skolan har intresset för bedömning i ämnet kör väckts hos mig. Insikten om att jag en gång själv måste göra individuella bedömningar i detta ämne som så starkt präglas av gemensamt arbete i grupp har närt frågan hur bedömning i kör ska gå till. Hur kan jag och mina kollegor egentligen gå tillväga för att göra en så rättvis bedömning som möjligt?

Utifrån denna fundering har jag under praktikperioder "sonderat terrängen" genom att ställa frågor, auskultera och diskutera med lärare i både kör och angränsande musikämnen som ensemble. Min uppfattning var inledningsvis att det på många skolor där man undervisar i kör saknas en genomtänkt plan för hur ett systematiskt insamlande av bedömningsunderlag kan ske. Under processens gång har jag kommit att inse att frågan är mer komplex än huruvida lärare är skickliga på att bedöma denna typ av undervisning eller ej. Hela frågan kom snabbt att handla om vad vi bedömer samt hur och varför vi bedömer som vi gör.

## 2. Bakgrund

I mitt sökande efter tidigare forskning hade jag svårt att hitta forskning kring bedömning i ämnet kör. Detta resulterade i att jag sökte mig mot forskning mer allmänt inriktad mot olika områden av bedömning inom skolan. Dessa områden berör olika typer av bedömning och erbjuder en grund med vars hjälp jag kan försöka förstå det material som framkommit i min egen undersökning. Forskningen som jag valt att ta med kan indelas i följande områden:

- Körledarens roll.
- Hur sker lärandet?
- Bedömning för lärande
- Bedömningspraxis

Jag har även valt att ta med vad läroplanerna säger om kör, inte som tidigare forskning utan för att det är här man finner kriterierna för vad som ska uppnås och därigenom bedömas. För att erbjuda en inblick i denna grund väljer jag att inleda med ett stycke kring olika typer av bedömning.

### 2.1 Olika typer av bedömning

Inom forskning kring pedagogisk bedömning, dvs. bedömning av och för lärande, tyder många undersökningar på två huvudsakliga kategorier; formativ samt summativ bedömning (Black 2003, Lundahl & Folke-Fichtelius 2010). Formativ bedömning kan sägas synliggöra lärande medan summativ bedömning summerar specifika kunskaper vid ett specifikt tillfälle (Lundahl & Folke Fichtelius 2010). Lundahl & Folke-Fichtelius (2010) delar vidare upp bedömningens funktion i tre generella kategorier. Den har utöver sin pedagogiska relevans också en sorterande funktion, där ett betyg baserat på ett flertal bedömningar kan resultera i en anställning eller intagning till en utbildning. Bedömning sker också av skolans egen verksamhet och får då en administrativ funktion. Med härledning till internationella studier (Leahy & William, 2009 i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) hävdas formativ bedömning ha en positiv effekt på lärande både i fråga om kvalitet och omfattning på det material eleverna producerar, medan summativ bedömning sägs ha motsatt effekt. Vidare påpekat man att denna kunskap funnit starkt fäste internationellt sedan länge men ändå inte gett genomslag i den faktiska undervisningen. En systematisk felanvändning av bedömning tycks vara förhärskande i studie efter studie där praxis domineras av summativa bedömningsunderlag där mätbarhet premieras över kvalitet. Anders Holmgren (i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) indelar implementering av formativ bedömning i undervisningen i tre steg. Först måste målet och den åsyftade kvalitén för arbetet klargöras. Därefter synliggörs och ”bevisas” det aktuella läget jämfört med målet. Slutligen klargör läraren hur avståndet mellan det nuvarande läget och det åsyftade målet kan ske. Alli-Klapp Lekholm (i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) konstaterar att lärare ställs inför en komplex pedagogisk verklighet där det viktigaste målet är att motivera eleverna. Lekholm menar att intuition, subjektivitet och flexibilitet ställs mot jämförbarhet och objektivitet, där de förra kategorierna knyter an mot bedömningens funktion som pedagogiskt verktyg och de senare mot funktionen som administrativt och utsällande verktyg. Det verkar enligt Lekholm som att lärare integrerar elevernas motivation för lärande i

sin betygsättning, vilket också tycks gälla generellt för lärare oavsett ålder, erfarenhet eller kön. Detta problematiserar Lekholm enligt följande:

Det moraliska dilemmat handlar ytterst om att lärarna ska integrera sina egna föreställningar, värderingar och attityder till undervisning och lärande – där lärarens professionalitet bygger på intuition, subjektivitet och flexibilitet – med samhällets krav på jämförbara, objektiva bedömningar. (i Lundahl & Folke Fichtelius, 2010:137)

Lekholm pekar mot ett steg mot en lösning på problemet genom en större transparens i bedömningen, där de implicita betygskriterierna synliggörs och diskuteras. Ann-Christine Vallberg Roth (i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) ger en översiktlig bild av Sverige som den framväxande kunskapsekonomin. Den skolpolitiska ståndpunkten har under flera år varit att kontinuerligt och livslångt lärande är nödvändigt idag för en god konkurrenskraft. Denna hållning har föranletts av utvecklingen från ett industriellt präglat samhälle mot det informations- och IT-samhälle som växt fram under senare delen av 1900-talet fram till idag. Under parollen "ett livslångt lärande" strävar därför de svenska skolpolitikerna till att främja en internationellt konkurrenskraftig arbetsmarknad där svenskt kunnande ska ligga i framkant. Som resultat av detta har skolsystemet genomgått en förändring från ett industriellt inriktat system som sållat arbetare från akademiker men främjat ett allmänt bildningsideal i syfte att erbjuda personlig utveckling till ett marknadsanpassat skolsystem. Det nya systemet beskrivs som en global kunskapsekonomi där kunskap behandlas som en handelsvara och strategier för lärande premieras över bildning. Roth beskriver vilken inverkan detta har på bedömning genom att allt större fokus läggs på en stor mängd bedömningar på ett minskat urval av kunskaper, där utvecklingen går mot centralisering och standardisering av läroplaner och undervisningsinnehåll. Roth hänvisar till Skolverket där man skriver:

Barns utveckling, prestationer och färdigheter kartläggs och bedöms i ökad omfattning. Denna utveckling ligger knappast i linje med reformens intentioner och bryter mot den läroplanstradition som i OECD-sammanhang betecknas som den nordiska och där Sverige lyfts fram som ett föredöme." (Skolverket, 2008:104)

Roth menar att staten influeras av den transnationella marknaden vilket kommer till uttryck i kursplaner och styrdokument. En syn på skolor som producenter och elever som konsumenter kan enligt Roth skönjas i den ökade betydelsen av profilering, marknadsföring, rangordning och dokumentation av och inom skolorna. I en konkurrensinriktad marknad är jämförbarhet mellan olika produkter av samma typ (i detta fallet utbildning) viktig för att konsumenten ska kunna göra ett informerat val. Summativa bedömningar av skolans verksamhet blir då ett viktigt redskap.

## 2.2 Kör i läroplanerna

Skolväsendet befinner sig för närvarande i ett paradigmskifte där de gamla läroplanerna för grundskolan och gymnasiet Lpo94 respektive Lpf94 fasas ut till förmån för de nya Lgr11 respektive Gy11. Detta innebär för lärare verksamma i grundskolan att de ska bedöma elever som går ut nian vårterminen 2012 efter kriterierna för musik ur Lpo94 och övriga elever efter den nya läroplanen. Enligt den reviderade kursplanen i musik ur Lpo94 är mål i musikundervisningen som rör sång att eleverna "utvecklar kunskaper på instrument och i sång som en grund för musicerande enskilt och i grupp" (Skolverket, 2000). Vidare betonas att eleverna utvecklar ansvarstagande och samarbetsförmåga genom gemensamt musicerande.



Kursens mål delas in i vad eleverna ska ha uppnått kunskapsmässigt i slutet av femte respektive nionde skolåret. De kunskaper och färdigheter som ska bedömas gällande sång innefattar att kunna delta i unison och flerstämmig sång, kunna skapa musik tillsammans med andra och förstå samt använda musikteoretiska begrepp. Den nya kursplanen innefattar ett tydligare omnämnande av sång som ett centralt innehåll i undervisningen och går längre i att tydligt definiera olika typer av kriterier. Under stycket ”Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9” står att läsa följande:

Eleven kan delta i gemensam sång och följer då med **god** säkerhet rytm och tonhöjd. [...] Eleven anpassar sin stämma **väl** till helheten genom att lyssna och **i hög grad** uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Dessutom sjunger eller spelar eleven på något instrument i någon genre med **väl** fungerande teknik och passande karaktär. Eleven kan då bearbeta och tolka musiken till ett **personligt musikaliskt** uttryck.

Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg **pröva och ompröva** hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en **fungerande form och en karaktäristisk stil**. (Skolverket, 2011:7-8)

Kriterierna för betyg rörande sång i Lpo94 är inte utförligt skrivna utan tänkta att kompletteras i de lokala läroplanerna. Som exempel anges som ett kriterie under betyget MVG ”Eleven utför sång eller spel på något instrument på en nivå som fungerar både i grupp och som soloinslag.” (Skolverket, 2000).

För gymnasielärarna innebär förändringen att ämnet kör tydligt placerats i kurserna "Ensemble med körsång" och "Körsång 1/2". Som centralt innehåll i kursen "ensemble med körsång" nämns körsång på en grundläggande nivå, instudering i grupp samt gestaltning och kommunikation i olika typer av framträdanden (Skolverket, 2011:9). Under kriterier för betyget A anges förmåga att tyda komplexa notbilder, ett nyanserat och säkert musicerande samt ett aktivt ansvarstagande för utvecklingen av en god arbetsmiljö (Skolverket, 2011:10).

# 3. Tidigare forskning

## 3.1 Körledarens roll

Ragnhild Sandberg Jurström (2009) har i en intervjustudie genomförd under 2001 undersökt hur körledare utanför skolkontexten uppfattar sin roll som körledare. Hennes studie visar på att de flesta körledare kan indelas i några generella kategorier. Sandberg Jurström skiljer på "samrådande/okonventionella" och "bestämmande/traditionella" körledare. Den traditionella körledaren ser sig själv som en auktoritet och står själv för tolkningarna av musiken samt val av repertoar. Sandberg Jurström lyfter fram hur körledare inom skolan lever kvar i denna traditionella körkod och hur denna körledarstil ger mycket lite utrymme för eleverna att lära sig sjunga kör utifrån de mål som fastställts i läroplanen. Att fatta självständiga beslut, förmåga till samarbete och reflektion är exempel på områden som utvecklas sämre.

Inläringen får istället en reproducerande karaktär, där körledarens färdiga kunskap ska överföras till eleverna. I motsats till detta kan ses den samrådande/okonventionella körledaren som strävar efter att kunna "möta körsångarna på en mer jämlik nivå, där repertoarval diskuteras och körsångarnas delaktighet i det gemensamma arbetet betonas" (Sandberg Jurström, 2009:11). Denna ledartyp tonar ned sin auktoritet och ledarroll till förmån för en mer öppen och informell ledarstil. Detta leder till mer flexibla val av arbetssätt och större delaktighet hos sångarna. Körledaren fungerar mer som en handledare och ett större fokus ligger på processen för att nå ett mål än målet i sig. Med en referens till en undersökning av Tunsäter och Wrangsjö (i K.Bengtsson, 1982) påpekar Sandberg Jurström hur körledarens entusiasmerande förmåga är viktig både inom en traditionell och okonventionell ledarstil.

## 3.2 Hur sker lärandet?

Ytterligare en undersökning Sandberg Jurström refererar till (Lilliestam, 1995 i Sandberg Jurström, 2009) visar hur musiker lär sig musik på flera olika sätt simultant. Man talar om det auditiva minnet vilket innefattar förmågan att minnas melodier och tonmaterial. Detta i samverkan med gehöret tillåter musikern att återskapa melodin på instrumentet eller rösten. Förmågan att minnas yttre observerbara fenomen beskrivs som det visuella minnet. I körledning kan exempelvis memorering av körledarens rörelser i relation till vilken innebörd detta får för sångaren ses som en visuell memorering. Ett kinestetiskt och taktilt minne innefattar att musikern nöter in finger- och handrörelser vid lärandet av musiken. Det är en slags automatiserad motorik som fungerar som ett minne för hur det kan kännas i fingrarna och händerna att spela på instrumentet. När körledaren till exempel förebildar en melodi eller stämma med sin sångröst blir detta såväl ett visuellt som ett auditivt redskap för körsångaren, samtidigt som den visuella kommunikationen kan bli ännu mer komplex om körledaren samtidigt visar tempo och dynamik med sina gester. Det verbala minnet kan sägas innebära kunskaper lagrade i ord, ljud och uttryck knutna till musiken, vilket underlättar inläringen.

Lilliestam menar att för att lära sig ett notbaserat musikstycke är dessa fyra minnen användbara, speciellt vid utantillärande, men när det gäller att lära sig på gehör är dessa minnen de enda sätten som finns till hands. (Sandberg Jurström, 2009:20)

En definition av gehör som tas upp av Sandberg Jurström är hur man genom att lyssna på ett musikaliskt förlopp kan korrekt identifiera musikens struktur. Att "sjunga på gehör" definieras vidare:

I beskrivningen av vad gehör innebär, görs en skillnad mellan så kallad gehörsträdning, förekommande i folkmusik, utomeuropeisk musik och många populärmusikaliska genrer, där en reproduktion av viss repertoar sker, samt gehörsträning, baserad på medveten definiering, memorering och reproduktion av exempelvis melodier och intervall. Dessa varianter av definitioner på gehör utesluter dock inte varandra, då en memorering och reproduktion av melodier kan ske även av västerländsk konstmusik, trots att noter är grunden för spridningen och bevarandet av musiken. Att sjunga på gehör kan därför även sägas ingå som en del i en persons förmåga att avläsa noter. (2009:20)

Sandberg Jurström belyser också hur lärandet sker genom ett stegvis inträde i en körpraktik. Detta perspektiv kan betecknas som mästarlära, där en progression sker hos den som lär sig från lärling till mästare. Sandberg Jurström menar att lärlingen tillägnar sig kunskaper genom delaktighet i det sammanhang som bildas kring körens arbete. Dessa kunskaper är då grundade i erfarenheten hos både körledarens och de rutinerade koristerna, eller mästarna.

Körsångaren tillägnar sig körens kunskap (vokal förmåga och repertoarkännedom) genom det egna förberedelsearbetet och genom den egna insatsen i körens grupparbete. För att lära sig körens kunskap, traditioner och ideal krävs också ett deltagande i körens arbete där gamla och nya körsångare lär sig av varandra. (Sandberg Jurström, 2009:8)

### 3.3 Bedömning för lärande

I en brittisk undersökning presenterad av Paul Black et. al. (2003) utarbetade 48 lärare i samarbete med fem forskare strategier för hur formativ bedömning kunde implementeras parallellt med summativ i undervisningen. Man talade om "formative use of summative tests" och kom fram till fyra centrala begrepp: Questioning, Feedback, Sharing criteria och Self-assesment. *Feedback* visade sig vara extremt viktigt vid bedömning i allmänhet och i skriftlig feedback efter prov i synnerhet. När eleverna fick omdömen som poängterade vad de uppnått/åstadkommit i kombination med vad som krävdes för att de skulle kunna gå vidare med sitt lärande kunde en positiv effekt i elevernas lärande skönjas. När de i samband med feedback fick omdömen i form av betyg eller siffror uteblev den positiva effekten. Slutsatsen var att eleverna stirrade sig blinda på resultaten utan att fästa uppmärksamhet vid mer kvalitativa omdömen, varför betyg och siffror utelämnades från många prov i undersökningen. Det var också viktigt i feedback att återkoppla till vilka kriterier som gällde för bedömningen. Genom att härleda elevens framsteg till de uppställda kursmålen och olika delmål kunde lärarna formulera lämpliga kommentarer som belyste framsteg och vad som uppnått. Johan Hofvendahl (i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) påpekar hur skolans användande av "förpappring" (dvs. omfattande byråkratisering och användande av olika dokument) ger bedömningar en slutgiltig prägel. Tendensen att i samtal med föräldrar och elever hänvisa betyg till skriftliga omdömen utifrån standardiserade mallar ifyllda av läraren ger ofta torftigt nedtecknade bedömningar av typen "bra" eller "snackig" en status av "oomtivistlig exakthet" (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010:35). Det skrivna ordet blir det sist sagda i dialogen mellan lärare och elev

och utrymmet för eleven att förstå vad lärarens omdöme innebär blir snävt. Genom att bygga vidare på varandras svar i diskussioner och genom kvalitativ feedback tränades elever i att tänka om sitt arbete i termer av en samling delmål. De elever som lyckades anamma detta utvecklade en större förmåga till eget arbete. Genom att ställa kvalitativt utformade öppna frågor som utmanade elevernas tänkande kunde eleverna utveckla en större förmåga att själva söka kunskap och bygga vidare på varandras svar. Motsatsen till detta, vilket också ofta var praxis hos lärarna, var frågor av "ja/nej" karaktär där endast ett rätt svar existerade. Ett exempel på det senare kunde vara "vad heter Sveriges näst största stad?" medan ett exempel på det förra kunde vara "varför tror ni det bor så många människor i Göteborg?". En av lärarna i undersökningen hade följande att säga:

Not until you analyze your own questioning do you realize how poor it can be. [...] When talking to students, particularly those who are experiencing difficulties, it is important to ask questions which get them thinking about the topic and will allow them to take the next step in the learning process. Simply directing them to the 'correct answer' is not useful. (Black et al., 2003:34)

Tydlighet och genomtänkta formuleringar i skriftliga kommentarer var absolut nödvändigt för en positiv effekt på lärande, men ofta sällsynt (jfr Hofvendahl i Lundahl & Folke-Fichtelius). Oftast antog kommentarer en repetitiv form där samma kommentar återkom ett flertal gånger och erbjöd för lite information för att hjälpa eleven förstå vad som åsyftades. Exempel på detta kunde vara kommentarer som "Bra!" eller "Meningsbyggnad?".

### 3.4 Bedömningspraxis

Alli-Klapp Lekholm (i Lundahl & Folke Fichtelius, 2010) indelar bedömningens kriterier i två generella kategorier: explicita och implicita. De explicita kriterierna är de som kommer till uttryck i olika policy- och styrdokument, som exempelvis kursplaner. De implicita är alla de outtalade krav och förväntningar som lärare och personal ställer på elever och varandra i sin vardagliga praxis. De implicita kriterierna verkar ha störst påverkan på de elevers betyg som ligger i gränsen mellan två skalor. Läraren kompenserar då ofta en brist inom ett explicit kriterium med en implicit egenskap, t.ex. "engagemang". "Starka" elever som enkelt uppfyller kriterier för ett högt betyg berörs däremot inte nämnvärt av implicita krav. Enligt Lekholm dominerar den svenska klassrumsbedömningen av två huvudsakliga bedömningspraktiker. Den första kategorin kallar Lekholm kvantitativ bedömningspraktik, där objektivitet premieras. Inom denna praxis tar läraren inte hänsyn till utomstående faktorer, som sociala omständigheter, fysiskt sammanhang (tid på dagen t.ex.), personliga egenskaper etc. Det enda som ska spela någon roll är resultatet av vad eleven kan prestera mätt mot betygsriterierna. Den andra kategorin benämns som kvalitativ bedömningspraktik. Denna typ av praxis tar stor hänsyn till utomstående faktorer och kompenserande egenskaper. Den ger också en god prognos inför hur eleverna kommer kunna hantera vidare studier.

En liknande kategorisering gjord av Helena Korp (i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) delar in bedömningspraktiken hos lärare i tre kategorier. Den analytiska, kvalitativa modellen beskriver lärare som betygsätter utifrån elevernas måluppfyllelse. Istället för betygsättning av enskilda uppgifter strävar man här efter att jämföra elevens prestationer med hur väl de uppfyller de betygsriterier man har att gå efter. Stor tonvikt läggs här också på att samtliga betygsriterier måste mötas för att generera respektive betyg. Inom den kvantitativa, aritmetiska metoden baseras betygsättning och bedömning uteslutande på provresultat och uppgifter med enskilda betygs- eller poängsatser. Vid terminens/periodens slut räknas här helt

sonika samtliga poäng och resultat ihop för att sedan erbjuda underlag för en betygsättning. Lärare inom denna kategori refererade i Korps undersökning (2006, refererad till i Lundahl & Folke-Fichtelius) sällan till kursplaner eller styrdokument. Inom ”ad-hoc”, eller den blandade, modellen sker bedömningen efter ett flertal överväganden av olika art (snarlik Lekholms ”kvalitativa” kategori). I bedömningen räknas provresultat, närvaro, intryck på läraren och lektionsaktivitet ihop för att ge en samlad bild av elevens övergripande kunskapsnivå. Betygskriterierna uppges ofta ”sitta i ryggmärgen”. Lärare inom denna kategori uppger ofta också att de ”ser” vilket betyg en elev placerat sig på. Även om det sällan är så att en lärare befinner sig helt inom endast en av dessa tre kategorier kan de representera en ungefärlig indelning där varje lärare ofta har mer gemensamt med en av dem. De flesta lärare befann sig mer i antingen den första eller andra kategorin, och de flesta hade även starka inslag av den tredje ”ad-hoc” kategorin. Liknande hos Lekholm kunde de flesta lärare sägas höra hemma i ”kvalitativ bedömningspraktik”, även om tendensen skiljde sig åt mellan olika ämnen. Matte och NO-lärare tenderade att oftare använda kvantitativ bedömningspraktik än lärare i SO och konstnärliga ämnen, som favoriserade kvalitativ bedömningspraktik.

## 3.5 Teoretisk anknytning

### 3.5.1 Kognitivistiskt, sociokulturellt perspektiv

Olga Dysthe (2003) presenterar ett kognitivistiskt, sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande som viktigt för den pedagogiska forskningen. Utifrån detta perspektiv ses inläring som "progression från enkla till allt mer komplexa mentala modeller" (Dysthe 2003:36). Detta kan ställas i kontrast till ett behaviouristiskt synsätt där läroprocessen delas in i väsensskilda stadier; faktainläring, förståelse och slutligen analys. Det kognitivistiska perspektivet föreslår istället en process där samtidighet på alla dessa områden är utmärkande. Det sociokulturella perspektivet placerar också läroprocessen i en kontext, ofta ett socialt sammanhang, samt genom ett samarbete av något slag. Där ett behaviouristiskt synsätt förlägger lärandet inom individen förlägger det sociokulturella lärandet i interaktionen mellan individer. Dysthe skriver:

*Att kunna ligger i sociokulturell inläringsteori mycket nära praxisgemenskapen liksom individens förmåga att delta där. Att delta i social praktik där lärande äger rum är därför det väsentliga - (2003:41)*

Inom detta perspektiv ses också motivationen för lärande som beroende av läromiljö och förväntningar, såväl som människans inneboende motivation och nyfikenhet. Att skapa en god läromiljö där eleven möter förväntningar på lärande och ges möjlighet att möta dessa förväntningar är därför centralt. Utöver detta är självreflektion och metakognition viktigt både i läroprocessen men också för att befästa de insikter och kunskaper man inhämtat. Metakognition innebär alla de tankeprocesser som utsätter de egna tankarna för analys. Att problematisera och kritiskt granska sin egen förförståelse är ett exempel på sådan metakognition.

### 3.5.2 Formativ och summativ bedömning

En formativ bedömning utgår från syftet att forma inlärningsprocessen mot ett visst mål (Black et al. 2003). Denna typ av bedömning följer därför upp en inlärningsprocess med ett flertal bedömningstillfällen "under resans gång", där varje bedömningstillfälle ger en möjlighet att justera fokuset hos den som lär sig mot vad som ska läras. Detta ger också en möjlighet för läraren att justera sin undervisning. En summativ bedömning är en slutbedömning där ett lärande redan har ägt rum. Därför talar en sådan bedömning sällan om hur eleven eller läraren kan gå vidare i inlärningsprocessen. Summativa bedömningar är också känsligare för påverkan från yttre faktorer, som sömnbrist, förseningar, stress, tid på dagen etc. (Lekholm i Lundahl & Folke-Fichtelius 2010).

Relationen mellan kunskap, lärande och bedömning utforskas av Andersson & Fejes (2005). De tar fasta på vikten av s.k. "validering", vilket också kan härledas till uttrycket "feedback" (Black et al. 2003) i sammanhanget formativ bedömning. Validering innebär att "göra giltig" kunskap hos en person, dvs. ge de kunskaper man har validitet i ett sammanhang och återkoppla dessa kunskaper till hur en progression mot djupare kunskap kunde se ut. Centralt för en lyckad validering enligt Andersson & Fejes (2005) är en strukturerad bedömning med tydlig dokumentation och återkoppling med erkännande av kunskaper och kompetens. Detta kan ses som en bedömning väldigt väl förankrad i personen som bedöms, i motsats till en bedömning helt baserad på resultat från standardiserade prov. Målet med denna typ av bedömning är att genom synliggörande av kunskaper möjliggöra ett mer medvetet användande av sagda kunskaper.

# 4. Syfte och frågeställningar

## 4.1 Syfte

Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka bedömning i ämnet kör. Hur går lärarna tillväga för att bedöma individens prestationer i ett ämne vars huvudsakliga verksamhet sker genom grupparbete? Jag kommer fokusera min undersökning på hur lärarnas bedömningspraxis ser ut och hur detta kopplar till målen i gällande styrdokument.

## 4.2 Frågeställningar

- Vilka centrala kriterier bedömer lärarna utifrån?
- Vilken typ av bedömningspraxis arbetar lärarna utifrån?
- Vilken roll spelar lärarens passion och intuition i bedömningen?
- Stämmer bedömningspraxis överens med styrdokumentet?

# 5. Metod

## 5.1 Val av metod

Jag har som en del av denna uppsats genomfört en s.k. kvalitativ forskningsintervju där jag behandlat intervjupersonerna som respondenter. Jag valde denna metod eftersom jag främst var intresserad av lärares egen uppfattning av sin bedömningspraxis. Jag ville också ge ett större utrymme för lärarna att dela med sig av sina egna erfarenheter och insikter då jag själv saknar den erfarenhet mina intervjupersoner besitter, varför jag inte ansåg mig själv informerad nog för att styra intervjun mer.

Peter Esaiasson et. al. (2010) skiljer på två typer av frågeundersökningar, dvs. undersökningar där forskaren samlar data genom att ställa frågor. Den ena kallar man informantundersökning, den andra respondentundersökning. Skillnaden består i hur de personer man intervjuat betraktas ur en empirisk synvinkel. I en informantundersökning utgår databehandlingen från att svarspersonen (den som blir intervjuad) är ett sanningsägande vittne som tillhandahåller information om det man vill undersöka. Svaren behandlas som källor, och informationen granskas utifrån källkritiska principer. I en respondentundersökning är det svarspersonerna själva och deras egna tankar som är studieobjekten. Forskaren vill veta vad respondenterna har för åsikt eller syn på ett specifikt undersökningsområde, för att sedan kunna se om det bland olika svar från flera respondenter framträder några mönster. Därefter försöker man beskriva variationerna mellan respondenternas svar och förklara varför de skiljer sig åt eller liknar varandra. För att komma underfund med detta är det viktigt att ställa samma frågor till varje intervjuperson. Esaiasson et. al. (2010) gör ytterligare en distinktion mellan två typer av respondentundersökningar. Frågeundersökningar utformas utifrån i förväg bestämda frågor och svarsalternativ. Forskaren ställer samma frågor till ett stort antal personer, som sedan väljer ett eller flera på förhand givna alternativ. I en samtalsintervju däremot används inte på förhand givna svar, även om frågorna är förberedda på förhand. Frågornas ordningsföljd, formulering och innehåll varierades också utifrån hur intervjun utvecklar sig. Denna metod benämner Steinar Kvale (1997) som halvstrukturerad. En halvstrukturerad metod ger större möjlighet till följdfrågor vilket kan resultera i ett mer kvalitativt resultat i respondenternas svar.

Jag har valt att använda mig av halvstrukturerad samtalsintervju som metod för att den erbjuder större frihet för respondenterna i hur de väljer att svara på frågorna. Monika Dalén (2007) refererar till den kvalitativa forskningsintervjun som ett försök att förstå världen från intervjupersonens synpunkt. Detta sker genom ett försök att förstå och tolka meningen i människors upplevelser och ta fram deras "livsvärld" (Dalén 2007), dvs. de uppfattningar och omständigheter som formar personens vardag och därmed deras tolkning och bild av sin omvärld. De vetenskapliga förklaringarna kommer sedan i ett senare skede när forskaren börjat få grepp om denna "livsvärld" och således kan problematisera och tolka de uttalanden som intervjupersonen gjort. Ändamålet med en intervju inom denna inriktning är enligt Dalén "att få fram träffande och beskrivande information" (2007:9). Vidare framhålls vikten av diskretion hos forskaren när en intervju av detta slag ska genomföras. En känslighet och respekt för intervjupersonens känslor är nödvändig både ur ett moraliskt och praktiskt hänseende då de data man samlar ofta är av en mer personlig och djupgående art än vid mer kvantitativa undersökningar. Min intervjuguide har jag därför utformat i enlighet med den modell som presenteras av Dalén (2007:42) där intervjun inleds med en serie klargöranden (vem jag är, varför jag genomför denna undersökning, vad som ska ske med materialet etc.) vilket syns i inledningen till min intervjuguide (se bilaga 10.1). Detta förfarande skapar en



mer jämlik situation då jag som intervjuare inleder med att avslöja information om mig själv innan jag ber intervjupersonen svara på mina frågor.

## 5.2 Urval och avgränsning

Jag har använt mig av kriteriebaserat urval (Dalén 2007) i valet av intervjupersoner. Detta innebär att jag genom en serie avgränsande kriterier kommit fram till vilka intervjupersoner jag valt enligt en modell för kriteriebaserat urval med endast en målgrupp (Dalén 2007:59). Mina kriterier tog sin utgångspunkt i den teoretiska målgruppen "alla musiklärare som undervisar och genomför bedömningar i kör". Jag tillförde därefter ytterligare kriterier; lärarna skulle befinna sig i antingen Stockholm eller Göteborgsregionen, då jag främst uppehöll mig där. Jag skulle intervju tre personer som undervisade i kör på gymnasienivå och tre på grundskolenivå för att kunna jämföra lärarnas svar mellan de båda skolformerna. Jag satte tidsramen för intervjun till 20 minuter för att inte fresta på lärarnas tid i onödan, med tio minuters marginal i början och slutet av intervjun i enlighet med de råd kring genomförande av intervju som jag hämtat ur Dalén (2007).

## 5.3 Genomförande

Jag satte samman ett standardiserat brev (se bilaga 10.1) som jag sedan skickade ut till c:a femton olika lärare vid tio olika skolor i Göteborg och Stockholm. Efter en period av sökande efter fick jag kontakt med fem intervjupersoner; tre gymnasielärare från samma musiklinje i Stockholmsregionen och två grundskolelärare som undervisade i Göteborg respektive Upplands-Väsby. Jag förklarade mer ingående syftet med min undersökning och fick svaret att de var villiga att låta sig intervjuas. Efter att ha bokat tid och samordnat mina resor genomförde jag samtliga fem intervjuer över en period av c:a två veckor i december 2011. Intervjupersonerna ombads ordna med lämplig lokal för intervjun, där vi kunde samtala ostört. I vissa fall gick detta inte att ordna och i andra gjorde skolans verklighet med elever som tappat nycklar eller kollegor som måste fråga om något viktigt att intervjun måste avbrytas temporärt. I samtliga fall mildrades de potentiellt negativa effekterna av dessa avbrott i känsliga samtal av en stor förståelse och samarbetsvilja hos både intervjuperson och intervjuare. Som en eftergift för lokalbestyr och för att skapa ett gott första intryck bjöd jag dessutom intervjupersonerna på fikabröd, medan kaffe undantagslöst fanns att tillgå på skolan. Detta uppgavs också vara mycket uppskattat av de lärare jag intervjuade. Intervjuerna spelades in efter medgivande från intervjupersonerna. Efter att samtliga intervjuer genomförts transkriberades materialet över en period på ytterligare två veckor. Det slutgiltiga resultatet var c:a 50 sidor transkribering på 190 minuters inspelning. Det transkriberade materialet anonymiserades sedan grundligt.

Frågorna jag ställde var utformade dels för att underlätta intervjusituationen, dels för att svara på mina frågeställningar och dels för att ge lärarna en möjlighet att beskriva sin livsvärld som de själva uppfattade den, detta för att få en så god förståelse för lärarnas bedömning som möjligt. Jag inledde därför med frågan "Vad har du för erfarenheter av kör?" och ställde uppföljningsfrågor utifrån intentionen att låta intervjupersonen beskriva sina erfarenheter av att sjunga i samt leda kör. Här räknade jag också med att de flesta skulle känna sig relativt säkra i sina svar då jag uppfattade frågan som relativt okontroversiell. Jag gick sedan vidare

med den mer personliga frågan "Kan du kort beskriva vad kör betyder för dig som person?". Syftet med denna fråga var att få till stånd ett mer personligt samtal där intervjupersonen delade med sig av sina egna tankar och reflektioner, till skillnad från ren fakta som i föregående fråga.

Efter dessa inledande frågor som mer syftade till att etablera den atmosfär och sinnesstämning hos respondenten som jag önskade fortsatte jag med frågor mer avgränsade till mitt tänkta undersökningsområde. Den första av dessa löd "Hur skulle du beskriva några av de mest centrala egenskaper och färdigheter som utvecklas i kör?" och syftade till att undersöka vad lärarna bedömde. Den andra frågan löd "Kan du beskriva vilken roll intuition spelar i din bedömning?" och åtföljdes av frågan "Kan du beskriva vilken roll erfarenhet spelar i din bedömning?". Dessa båda frågor syftade till att utröna ur vilket perspektiv lärarna bedömde. Frågan därefter löd "Finns det någon motsättning mellan vad styrdokumentet kräver och vad du anser är viktigt att lära sig av/i kör?". Denna fråga var tänkt att få lärarna att uttala sig om hur de bedömde i relation till styrdokumentet, och hur väl de ansåg sig kunna följa kriterierna ur dessa. Jag fortsatte med att fråga "Vilka typer av bedömningsunderlag använder du i kör?" för att se hur lärarna systematiserade och dokumenterade sina bedömningar. Slutligen ställde jag frågan "Vilka konsekvenser får kravet på bedömning för din undervisning?" där jag dels började avrunda intervjun och dels undersökte huruvida bedömningskravet innebar någon betydande skillnad i hur undervisningen bedrevs jämfört med hur läraren skulle undervisat/lett kör utanför skolan där inget krav på bedömning fanns. Jag ville med denna fråga också titta närmre på lärarnas attityd gentemot bedömning generellt. De sista två frågorna löd "bedömer du kör som ett separat ämne eller som ett moment i musikundervisningen?" och "Spelar passion någon särskild roll i körundervisning?". Min tanke med den förra var rent praktisk att låta lärarna själva beskriva hur ämnet betygsattes för att kunna jämföra detta med styrdokumentet och med den senare avsluta intervjun med en fråga som återknöt till lärarnas personliga uppfattningar och känslor kring ämnet kör.

## 5.4 Databearbetning

Jag har bearbetat och redovisat mina data utifrån två huvudsakliga redovisningsformer; tematisering och "trasmatta" (Dalén 2007:83-87). Tematisering innebär att organiseringen av materialet utgår från intervjuguiden (se bilaga 10.2). En viktig aspekt av denna metod är att koda av och identifiera områden där många av respondenterna har uttalat sig. "Trasmatta" innebär en liknande uppställning efter teman från intervjuguiden och de respondenter man intervjuat. Det utmärkande för denna metod är att den synliggör varje respondents svar genom alla teman på ett överskådligt sätt och ger goda möjligheter till jämförelse mellan de olika respondenternas svar. I denna uppsats har min "trasmatta" tagit formen av en tabell där respondenternas svar har kodats till korta summeringar. Denna tabell är en grov förenkling av datamaterialet och kan inte ensam utgöra grunden för en analys. Däremot har den varit ett användbart verktyg i förståelsen för och kategoriseringen av respondenternas svar, och bifogas därför som en bilaga i denna uppsats (se bilaga 10.3).

## 5.5 Tillförlitlighetsfrågor

Enligt Staffan Stukát (2005:125) är de resultat och slutsatser jag presenterar i min undersökning är bara giltiga i den mån kriterierna för reliabilitet, validitet och generaliserbarhet har mötts. De brister som oftast finns i varje studie måste synliggöras för att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om hur pass nära sanningen det material som presenteras befinner sig.

### 5.5.1. Reliabilitet

En hög reliabilitet kan sägas innebära en hög hantverksmässig kvalitet i mätningen av de data forskaren samlat in. Esaiasson et. al. definierar detta som "frånvaro av slumpmässiga och osystematiska fel" (2003:67). Fel som beror på den mänskliga faktorn är vanligt förekommande, och kan innefatta slarv i transkribering pga. stress och/eller trötthet. Jag har därför sökt vara så noggrann vid transkriberingen av mitt intervjumaterial som möjligt och efter att samtliga transkriberingar genomförts systematiskt jämfört dessa med originalinspelningarna under en period av två veckor. Varje transkribering har då lyssnats igenom två gånger samtidigt som jag följt med i texten och noterat eventuella fel. Stukát definierar vidare reliabilitet som hur noggrant de instrument man använder kan mäta (2005:125). Det är då intressant att redogöra för den dokumenterande utrustning som jag använt mig av vid genomförandet av mina intervjuer. Jag använde mig av dels inspelning och dels skriftlig dokumentation. Inspelningarna gjordes med hjälp av en batteridrivna digital inspelningsapparat, Zoom H4, med dubbla kondensatormikrofoner. Denna apparat ger en ljudåtergivning av hög kvalitet även i miljöer med mycket bakgrundsljud och det är även möjligt att rikta mikrofonerna vilket kom till stor användning under samtalet med respondent #2. Denna intervju genomfördes på ett kafé i Stockholm. Det skriftliga materialet bestod i anteckningar gjorda av mig direkt efter varje genomförd intervju. Dessa anteckningar syftade till att beskriva hur situationen kring mötet med varje respondent tedde sig för att ge ytterligare förståelse för hur intervjupersonerna svarat. Arbetsprocessen i denna uppsats har enligt min bedömning genomförts grundligt och analyserats enligt vetenskapliga metoder. Den litteratur jag utgått från i min analys har studerats kvalitativt och mina sammanfattningar av tidigare forskning har prövats av både handledare, kurskamrater och examinator. Det är däremot av intresse att problematisera min egen förståelse och hur denna spelat in i min tolkning av resultaten. Eftersom jag tillhör samma grupp som de respondenter jag intervjuat, lärare som undervisar i kör, kan jag sägas ha en inomförståelse för mitt forskningsområde. Detta kan enligt Dalén (2007) innebära fördelar i form av en större förståelse för den verklighet och de omständigheter som gäller för mina respondenter. Det innebär också en potentiell nackdel då jag riskerar att utifrån mina egna erfarenheter ta saker för givet och tolka in innebörd i respondenternas uttalanden på ett subjektivt sätt. En försiktighetsåtgärd jag

vidtagit för att förhindra det senare är att ställa så öppna frågor som möjligt och undvika ledande frågor, samt inte diskutera mina egna erfarenheter med respondenterna förrän efter att samtliga frågor ur min intervjuguide ställts. Samtliga lärare utom en är också personer jag vid undersökningstillfället kände sedan tidigare, antingen privat, genom utbildning och/eller skolgång eller vikariat. Fördelen med detta var på liknande sätt som min inomförståelse att mina respondenter kände ett större förtroende för mig som intervjuare och därför också svarade utförligt och ingående på mina frågor. Nackdelen var att respondenternas svar riskerade att färgas av en önskan att göra ett gott intryck på mig. Utifrån de data jag samlat och de anteckningar jag gjort anser jag ändå att respondenterna svarat ärligt och öppet på mina frågor och att reliabiliteten i min undersökning bör anses som hög.

## **5.5.2. Validitet**

Reliabiliteten är viktigt för validiteten och behandlar hur väl mätinstrumenten uppfyllt sitt syfte i att mäta vad undersökningen avsett (Stukát, 2005:126). Under uppsatsens gång har den fråga jag velat undersöka, hur bedömning i kör går till, på ett induktivt sätt förändrats till ständigt avsmalnande nya frågeställningar. Undersökningens resultat i samspel med den tidigare forskning jag använt har förändrat min frågeställning till nuvarande utformning. Även om resultatet förändrat mina frågeställningar synliggjorde och besvarade detta delar av den komplexa verklighet som frågeställningarna avsåg att undersöka. Resultatet uppfattar jag därför som motsvarande dessa frågeställningar varför uppsatsen kan sägas ha hög validitet.

## **5.5.3. Generaliserbarhet**

Generaliserbarheten i uppsatsen behandlar hur pass giltiga de resultat jag kommit fram till i min undersökning är om de appliceras på större populationer och sammanhang (Stukát, 2005:129). Eftersom jag undersökt ett förhållandevis lågt antal respondenters uppfattningar i en fråga som är mycket komplex och rör en vida större population kan generaliserbarheten i denna uppsats inte sägas vara särskilt hög. Det kan däremot vara intressant att i en jämförelse med litteratur kring tidigare forskning på området se en övervägande samstämmighet med de resultat jag kommit fram till.

## **5.6 Etisk hänsyn**

För allt inspelat intervjumaterial har tillstånd från samtliga berörda parter insamlats under förutsättning att anonymitet erbjudits. Detta har skett genom en transkribering (ombearbetning) av det inspelade materialet, som sedan anonymiserats. Detta innebär att samtliga namn på platser, personer eller händelser som kan avslöja identiteten hos den intervjuade har avlägsnats. Denna process var särskilt viktig då samtliga av de gymnasielärare jag intervjuat var arbetskollegor. För att kunna erbjuda anonymitet har jag därför i de utdrag

ur transkriberingen som använts i löpande text i denna uppsats redigerat bort en stor del av de talspråkliga uttryck som enkelt kunnat avslöja identiteten hos respondenten för en närstående läsare. De intervjuade har också givits möjlighet att själva läsa de transkriberade texterna innan publicering. De har i samband med detta givits möjlighet att avböja medverkan i den publicerade uppsatsen, varpå dessa texter raderats. Ingen respondent valde att utnyttja denna möjlighet.

## 6. Resultatredovisning

Jag kommer här att presentera de resultat jag funnit från min undersökning. Detta har jag valt att göra i flera steg, då de data jag samlat in kan förstås på många sätt. Jag kommer först presentera en indelning av respondenternas svar efter en tematiserande form (Dalén 2007). Här har jag utgått från de frågor jag ställt i min intervjuguide. Jag har också bifogat en uppställning av en del av mina resultat i en tabell (se bilaga 10.3) enligt "trasmattmodellen" (Dalén 2007). En närmre beskrivning av dessa båda presentationsmetoder återfinns under "metod"-delen av denna uppsats. Jag kommer även att presentera en sammanfattning av resultatet där jag använder mina forskningsfrågor som rubriker. Denna indelning gör jag för att försöka svara på mina forskningsfrågor. Denna indelning upprepas sedan även i stycket diskussion och slutsatser av samma anledning.

### 6.1 Presentation av respondenter

Respondenterna kan delas in i två huvudsakliga kategorier: de som är verksamma vid musikprofil i Gymnasiet och de som är verksamma vid musikklasser i grundskolan. Lärarna i grundskolan arbetar vid två skilda skolor som uppvisar samma grundläggande utformning av musiklektjänsten. Respondenterna arbetar i grundskolan med både musikklasser och reguljära klasser årskurserna fyra till nio. Musikklasserna kan barn söka till i årskurs tre (även om senare insökning är möjlig) och de erbjuder en profil med utökad musikundervisning än i de vanliga klasserna. Den huvudsakliga inriktningen är då sång, främst i kör, men även reguljär musikundervisning ingår. Profilen kan sägas bygga vidare från kursplanen i musik för grundskolan med en utökad kör- och musikteoretisk undervisning. Kören är här endast en del av undervisningen i musik och därför inlemmas bedömningen i körundervisningen i det sammansatta betyget för musik.

Lärarna i gymnasiet är alla verksamma vid samma skola. Musikprofilen söker ungdomar in till i nian (även här är senare intagning möjlig) och profilen erbjuder omfattande undervisning i musik inom en mängd olika kurser och inriktningar. Inriktningarna är utformade efter vilket huvudinstrument eleven sökt in på, och alla inriktningar har en mängd gemensamma ämnen där undervisningen i kör ingår. Körundervisningen har tidigare skett inom ramen för kursen "estetisk verksamhet", vilket efter införandet av den nya kursplanen inte längre är möjligt. Nu kommer istället körundervisningen ingå i kursen "ensemble med körsång" vilket erbjuder andra bedömningskriterier än tidigare. Den viktigaste implikationen av detta blir att där man tidigare satt ett enskilt betyg i kör genom betyget i estetisk verksamhet kommer nu bedömningen i kör endast utgöra en del av betyget i ensemble, liknande förhållandet för musikklasserna i grundskolan.

### **6.1.1 Respondent #1**

Respondenten har mycket omfattande erfarenhet av arbetet i kör, både som körledare och korist. Respondenten har själv undervisat och lett kör i 30-40 år och uppger sig ha ett stort personligt intresse och engagemang för kör. Respondenten har under sin yrkesverksamma tid lett kör både inom och utanför skolan och är utbildad sångpedagog. Respondenten har också vidareutbildat sig i körledning genom diverse kurser både på högskola och genom olika studieförbund. Respondenten började leda kör i mellanstadiet då några körintresserade vänner började sjunga tillsammans på fritiden. Respondenten uppger sig alltid ha haft ett starkt intresse för kör.

### **6.1.2 Respondent #2**

Respondenten har mycket omfattande erfarenhet av arbetet i kör, både som körledare och korist. Respondenten har själv undervisat och lett kör i 20-30 år och uppger sig ha ett stort personligt intresse och engagemang för kör. Respondenten har under sin yrkesverksamma tid lett kör både inom och utanför skolan och är utbildad instrumentalpedagog med inriktning träblås. Respondenten har också vidareutbildat sig i körledning genom diverse kurser både på högskola och genom olika studieförbund. Respondenten började leda barnkör i gymnasiet genom ett studieförbund och uppger sig ha utvecklat ett starkare intresse för körledning genom arbetet i musikklasserna samt på senare år genom startandet av en fristående kör.

### **6.1.3 Respondent #3**

Respondenten arbetar i gymnasiet på en musikprofil inom det estetiska programmet. Respondenten har viss erfarenhet av arbetet i kör, huvudsakligen som körledare. Respondenten har undervisat och lett kör de senaste sex åren och uppger sig ha ett växande intresse och engagemang för kör. Respondenten är utbildad instrumentalpedagog och har huvudsakligen varit verksam som singer-songwriter samt som gitarrpedagog. Respondenten har också arbetat en del inom musikdramatiska produktioner där viss ledning av vokalensemble har ingått. Respondenten har inte lett kör utanför skolan, utan började med detta för sex år sedan som en del av den nuvarande tjänsten vid musikprofilen. Respondenten leder nu sedan två år tillbaka kören tillsammans med respondent #5 och undervisar annars huvudsakligen i gitarr.

### **6.1.4 Respondent #4**

Respondenten har mycket omfattande erfarenhet av arbetet i kör, både som körledare och korist. Respondenten har själv undervisat och lett kör i 30-40 år och uppger sig ha ett stort personligt intresse och engagemang för kör. Respondenten har under sin yrkesverksamma tid lett kör både inom och utanför skolan och är utbildad sångpedagog. Respondenten har också vidareutbildat sig i körledning genom diverse kurser både på högskola och genom olika studieförbund. Respondenten började leda kör i mellanstadiet då några körintresserade vänner

började sjunga tillsammans på fritiden. Respondenten uppger sig alltid ha haft ett starkt intresse för kör.

### **6.1.5 Respondent #5**

Respondenten har viss erfarenhet av arbetet i kör, både som körledare och korist. Respondenten har själv undervisat och lett barnkör i 7-8 år och uppger sig ha ett visst personligt intresse och engagemang. Respondenten är utbildad sångpedagog och började leda barnkör som en del av en musiklektörstjänst i grundskolan, men uppger att denna undervisning var på väldigt enkel nivå med huvudsakligen unison sång till sommaravslutningar och liknande. Respondenten har annars främst varit verksam som soloartist, sång och pianopedagog och har då lett mindre ensembler. Respondenten uppger sig ha ett växande intresse för kör genom arbetet vid musikprofilen, där respondenten tillsammans med respondent #3 har lett musiklinjens kör de senaste två åren. Detta är respondentens första erfarenhet av traditionell körledning.

## **6.2 Tematiserade svar**

### **6.2.1 Vad har du för erfarenheter av kör?**

Frågan kring tidigare erfarenhet av kör genererade två huvudsakliga reaktioner och svarskategorier hos respondenterna. Den ena kategorin var de som upp gav sig ha liten eller begränsad erfarenhet av att leda kör. Respondent #3 och #5 kan sägas höra hit. Deras svar antydde en sorts ursäktande hållning där den egna kompetensen gentemot undervisningsuppdraget problematiserades. Respondent #3 skriver:

Om vi säger så här, jag.. jag har aldrig haft en egen kör, om man säger så, utanför skolan, utan.. dels när jag gick min utbildning för hundra år sedan, musiklektörutbildningen, hade jag ju körledning som ämne förstås. [...] När jag började det här jobbet så var det helt enkelt läge för mig att ta dom timmarna [...] det var timmar som helt enkelt ingick i den tjänst som lystes ut och jag tänkte att jag kan nog fixa det här om jag skärper till mig lite granna, förbereder mig.. på den vägen är det. Så jag har på nåt sätt fått.. "shapea upp" min körledarförmåga åtminstone något under dom här \*\*\*\* åren som jag har haft kursen

Respondenterna inom denna kategori talade också ytterst lite om erfarenheter av att själva delta i kör inom eller utanför sina respektive utbildningar. De hade inte startat eller drivit körverksamhet utanför skolan utan inlett sin roll som körledare som en del av deras nuvarande anställning.

Den andra kategorin innefattar de som upp gav sig ha en längre erfarenhet av körledning. Denna kategori innefattade respondent #1, #2 och #4. Respondenterna anförde omfattande erfarenheter av att leda kör både inom och utanför skolan samt eget deltagande i en stor mängd körer genom åren.



Haha, min tidigare erfarenhet av kör.. jag eh.. började sjunga i kör när jag var 12 år, och det måste nog vara en av de största musikupplevelser jag haft (Respondent #4)

Samtliga beskrev också likartade erfarenheter av att ha startat körverksamhet redan tidigt:

Jag har hållit på i många år, och jag började redan när jag var tonåring. Då ledde jag mina.. mina kompisar i kör.. på flickskola, till exempel. Och även på mellanstadiet (Respondent #1)

### **6.2.2 Kan du kort beskriva vad kör betyder för dig som person?**

Ifråga om vilken betydelse kör spelat för respondenterna på det personliga planet uppgav samtliga utom en att det var viktigt. Respondenterna med störst erfarenhet av körledning uttryckte sig mer utförligt och känsloladdat:

Summan av allt det goda vi kan göra om vi tillsammans bestämmer oss för att göra nåt gott är mer än allt det här duttandet som é när en gör.. lite så det kanske det kören står för. Summan av allt det goda, det blir nåt väldigt mycket gott. Så ja, väldigt positivt. (Respondent #4)

Respondenterna med mindre erfarenhet av körledning uttryckte sig mer reserverat, där de båda uppgav sitt huvudsakliga intresse ligga i solistiska musikformer:

Det är ju ett sätt att liksom musicera tillsammans. Att liksom.. uppleva glädje och liksom.. engagemang och sjunga och ha roligt.. ehm.. och.. Ja, vad ska jag säga mer? Jag har ju mera kommit från det här solohållet på nåt sätt. Jag har inte vart så jätteintresserad av kör om jag ska va ärlig. Utan jag har liksom tyckt att det här med att sjunga ensam och lyssna på ensamma som sjunger har vart lite intressantare. Men.. jag tycker att det är fascinerande med kör och eh.. ju mer man sätter sig in i det desto intressantare blir det ju, precis som med allting ju mer man vet. Och det här med att dirigera en kör är ju väldigt spännande att kunna skapa nånting liksom där alla är en del och så blir det någon helhet. (Respondent #5)

### **6.2.3 Anser du att kör är ett viktigt ämne att ha med i musikundervisningen i skolan?**

Respondenterna hade något skilda åsikter om hur pass viktigt just kör var i skolan. De respondenter som var verksamma i musikklasser i grundskolan hade sitt huvudsakliga fokus mot körsång som det tyngsta av flera delmoment i musikundervisningen. De betonade också starkare än gymnasielärarna hur viktigt de ansåg att körsång var för den personliga utvecklingen och motivationen hos eleverna. Egenskaper som utvecklades beskrevs med ord som "bli säker", "känna att man kan något" och att ingå i ett större sammanhang.

Respondent #1 uttryckte sig enligt följande:

Dom kan ju komma väldigt blyga i fyran till exempel. Nu går dom ju i unika musikklasser där alla sjunger och alla vill sin musik. Men jag ser ju hur dom växer med detta, från att ha varit en jätteblyg en så kan dom plötsligt stå på egna ben.. och våga sjunga ett litet solo, bli stadigare överhuvudtaget.. då kan vi få mening med livet.. kan det ju också vara, det är ju i bästa fall är det ju så. Att dom har hittat nåt stort i detta med att sjunga.

Gymnasielärarna undervisade istället kör som en obligatorisk kurs inom estetprogrammet, där även de elever som sökt in på andra instrument än sång deltog. Detta resulterade i en starkt skiftande ambitionsnivå hos eleverna där de som sökt in på sång oftast hade en högre motivation i ämnet än instrumentalisterna. Ändå ansåg gymnasielärarna att sång var viktigt som en grundläggande kompetens som utvecklade elevernas generella musikaliska förmåga och förståelse.

Stor emfas lades vid vikten av gemenskapen. Den generella uppfattningen bland respondenterna var att kören erbjöd ett unikt forum för social träning och gemenskap. De beskrev i skiftande ordalag hur de elever som hade körundervisning utvecklade en starkare gemenskap genom arbetet i kören, både inom den egna och mellan de övriga musikklasserna. Flera av respondenterna erbjöd egna förklaringar till vilka faktorer som stärkte känslan av gemenskap. En sådan faktor var närheten till instrumentet, den egna rösten. I en jämförelse med den instrumentala ensembleundervisningen betonade grundskolelärarna hur kören erbjöd eleverna en snabbare väg mot ett kvalitativt musicerande;

För det fixar dom inte med tre fingrar på en gitarr när man går i mellanstadiet. Men dom kan sjunga låtar på ganska hög nivå faktiskt och även vanliga klasser kan göra det om man bara leder dom på ett bra sätt.  
(Respondent #2)

Respondent #2 bidrog med ett intressant perspektiv på nyttan med kör utifrån ett samhällsperspektiv;

I det här individuella samhället vi har där allting är väldigt, väldigt.. [...] ja men hur ska man bedöma när det är ett kollektiv som jobbar ihop och det är ett kollektivt resultat. Och det är ju just summan ett plus ett plus ett.. alltså är man trettio i klassen eller i kören eller vad man har då blir det ju inte trettio utan det blir ju fyrtiotre liksom eller nåt an.. det blir ju nåt mera när man gör det här samtidigt på ett bra sätt . För man får ju ett större resultat när man jobbar ihop i det här kollektivet. Och det där kollektivet tycker jag är.. är ju jätteviktigt i både grundskolan och gymnasiet också och för att vi ska kunna funka i samhället. Vi är ju individer men vi ingår i ett samhälle också. (Respondent #2)

Andra faktorer härledde respondenterna till en förankring i känslor av att "alla är lika viktiga" och att man arbetade tillsammans mot ett mål. För eleverna innebar kören ett av de få tillfällen då man träffades över alla årskurserna, vilket sågs som något som förde eleverna samman. Många nämnde också särskilt situationen kring uppspel och konserter av olika slag, där eleverna fick en chans att beröra en publik genom sin musik. Detta ansågs vara en viktig källa till motivation. Ett specifikt exempel som återkom hos flera respondenter var konserter kring Lucia. Respondent 3 uttryckte sig enligt följande:

Den här fantastiska responsen som man får, den är helt.. den liknar inte den respons de får på vanliga musikkaféer och konserter i och med att folk tycker att det är så fantastiskt med Luciatåg. Man blir berörd snarare än imponerad. Och det tycker jag, det är väl något av det bästa som finns om musik kan beröra. [...] Då tycker jag man har.. då är det väldigt bra. Och det tror jag eleverna upplever också, just att få komma ut i verkligheten utanför skolans värld och göra nåt som vanliga människor tycker är jättefint och betydelsefullt. Så där har vi ett par riktigt positiva aspekter som just finns i kören som inte kanske finns på samma sätt i andra musikkurser. (Respondent #3)

Exemplet Lucia anfördes också som ett av få tillfällen där eleverna verkligen kunde fördjupa sig på ett område, eftersom Luciakonserten för samtliga respondenter var ett årligt återkommande evenemang där mycket av samma musik, koreografi och liknande förblev oförändrat. En observation från två av respondenterna var hur vid dessa tillfällen syntes tydligt hur de yngre eleverna tog starkt intryck och lärde sig av de äldre, som redan bemästrat alla sångerna och "hur de ska gå och stå" i konsertsituationen:

Julkonserten utvecklas ju lite varje år. Man har vissa samma och andra några nya vilket gör att hela paketet blir hela tiden lite, lite bättre för varje år. [...] För man har med sig på något sätt det man repade för tio år sedan, det finns med ändå. För.. för att dom äldre överför till dom yngre liksom och att det här ringlandet, dom vet precis hur det ska gå till när dom ska gå hit och dit. Dom äldre behöver man ju aldrig instruera, det är ju dom yngre som måste ha dom här påminnelserna hela tiden (Respondent #2)

#### 6.2.4 Centrala egenskaper och färdigheter som utvecklas i kör

Respondenterna såg generellt förmågan till samarbete och social kompetens som centrala förutsättningar för arbetet i kören. Problem i den sociala gemenskapen i kören gavs stor betydelse av respondenterna, både ifråga om musikalisk kvalitet och arbetsmiljö. Flera uppgav att det ljudande resultatet i kören kunde påverkas märkbart av hur några få korister mådde eller om en "dålig stämning" infunnit sig. En respondent uttryckte sig enligt följande:

Respondent: Fast det är väl någon stans en konst också, man ska ju ha kompetens att kunna veta hur man ska uttrycka sig.

Intervjuare: Är det något man utvecklar i kören?

Respondent: Det.. det vet jag inte.. alltså.. det är ju inget som vi egentligen lär ut alltså, det kanske vi borde.. Det kanske man ska? Men vi får försöka vara förebilder istället och säga att.. försöka framföra saker på ett sätt som vi tycker är bra liksom. Och hoppas att man tar efter det i så fall. Det finns ju säkert olika typer av pedagoger, auktoritära och lite mera friare (Respondent #5)

Körledaren tillskrevs här en förebildande roll som ansågs påverka elevernas bild av hur en konstruktiv social interaktion kunde forma en positiv läromiljö. Respondenterna från grundskolan byggde vidare på denna idé och uttryckte uppfattningen att det fanns två generella typer av körledare: de som fokuserade på människorna (dvs. eleverna) och de som fokuserade på musiken. De tog också tydligt ställning för ett elevorienterat perspektiv. Hos eleverna efterlystes en reflekterande inställning där initiativförmåga och en strävan att förbättra det gemensamma arbetet och studiemiljön värdesattes. En mer individuell orienterad kompetens som sågs som central var förmågan att "leda", i betydelsen att ta initiativ, vara säker på sin stämning och påverka de runtomkring på ett positivt sätt. En respondent uttryckte denna färdighet som att "bli en lokförare" i gruppen, istället för en "sista vagn, du hänger bara på" (respondent #1). Denna kompetens tycktes utgöras av en kombination av färdigheter; förtrogenhet med materialet, trygghet i gruppen, trygghet att sjunga starkt och en självsäker utstrålning och kroppsspråk. Ett uttalande från respondent #3 kan sägas summera denna uppfattning:

Dels så tittar man ju på liksom att man är.. att man är engagerad, att man lär sig det man ska lära sig alltså, helt krasst alltså. Att.. att lära sig stämmor och, och allting. [...] Dom som har det högsta betyget tittar man ofta om dom bidrar, liksom. Och det handlar ju om att vara lite av en nyckelperson, en person som kan sina stämmor, som sjunger ut ordentligt och som andra kan lyssna på. Det tycker jag, det.. dom personerna är ju lättast att sätta det högsta betyget på, som verkligen bidrar.

Denna kompetens var också starkt sammankopplad med en annan ofta förekommande; "att hålla sin stämning". Detta innefattade förmågan att sjunga den egna stämman "fast det låter annorlunda runtomkring", eller "fast dom som står ganska nära kanske sjunger en annan stämning" (respondent #3). Att klara detta var långt ifrån självklart. En respondent beskrev det som förmågan att sjunga på "muskelminnet";

Intervjuare: Vad innebär att gå på muskelminnet?

Respondent: Ja att man har sjungit det här stycket så många gånger att det i princip blir som när du har övat in en serv i tennis; du bara kastar upp bollen och sen gör kroppen det den har lärt sig att göra  
(Respondent #4)

Samtidighet var en egenskap många såg som central och mer eller mindre unik för just kör. Med samtidighet menade man förmågan att delta i ett musikaliskt förlopp där skapandet sker kollektivt och i stunden. Där man i en instrumentalensemble oftast har en grupp med individer som spelar olika instrument är det i kör fråga om att smälta samman många sångare i några få stämmor. De måste bemästra ett kollektivt musicerande där gruppen sjunger, andas och agerar tillsammans utifrån en gemensam meter. Grundläggande för denna egenskap uppgavs vara en känslighet hos koristerna för samspelet mellan körledaren och gruppen:

Respondent: Man måste ju liksom lyssna in det man gör själv och sätta det i ett större sammanhang. Man är inte en solist, utan man är tillsammans ett instrument så man måste ju anpassa sig i körklängen och driva projektet gemensamt så att säga. Utifrån ledarens intentioner.

Intervjuare: Så man behöver vara lyhörd för..?

Respondent: Ja, både dom impulser som dirigenten ger, men också för vad som händer runtomkring.  
(Respondent #4)

Viktigast av allt var enligt flera av respondenterna var förmågan till koncentration. Den praktiska verkligheten i körsång krävde av eleverna att de kunde arbeta gemensamt och koncentrerat i tidigare nämnda samtidighet för att gruppen skulle kunna gå framåt i inläringen. Om en eller flera personer i en av stämmorna var okoncentrerade påverkade det i hög grad de övriga eleverna då framförandet och förståelsen av musiken berodde på samarbetet mellan de olika stämmorna.

En förmåga till notläsning var också viktig. Däremot verkade det inte vara nödvändigt för arbetet i kören att eleverna helt behärskade de teoretiska aspekterna av notationen. Viktigare var att praktiskt kunna använda sig av noterna som stöd för minnet vid inläringen av nya stycken. Respondent #5 beskrev denna förmåga som att kunna se "om det går upp eller ner" i notbilden.

Gehör och intonationsförmåga nämndes som viktiga av gymnasielärarna, men anfördes inte av grundskolelärarna. När dessa egenskaper nämndes skedde detta i förbigående och uttalandena antog en karaktär av självklarhet.

### **6.2.5 Vilken roll spelar intuition?**

Intuition kan ju också vara en typ av erfarenhet, kunskap som jag fått. Det kan ju bli samma för mig som intuition. Att jag vet, är den så, där är den, hur jag ska bedöma och sen.. så vet ju inte jag om det är min intuition eller om det är min egen erfarenhet som säger mig det. Det är inte så.. lätt att veta vilket som är det ena och det andra. Men jag tror att jag jobbar mycket på intuition. Jag ser signaler till exempel som dom sprider ut. Mhm, den mådde inte bra idag, nähä den kunde inte prestera lika bra som den brukar...  
(Respondent #1)

Citatet ovan belyser en koppling som många av respondenterna gjorde mellan erfarenhet och intuition. Intuition sades av de flesta spela en stor roll i deras betygsättning, och två generella grupperingar kunde skönjas i vilken attityd lärarna hade gentemot detta faktum. Några såg intuitionen mer som ett värdefullt bedömningsverktyg som erbjöd ytterligare underlag utöver det skriftliga (ofta i termer av att kunna "se" något). Andra såg det som ett nödvändigt ont, och som resultatet av omständigheter som begränsad tid och stora elevgrupper. Samtliga lärare kunde se potentiella problem med allt för stor tillit till intuition i sina bedömningar. Ett problem kunde bli hur man skulle rättfärdiga ett betyg för en elev. De lärare som arbetade med bedömningen i kör tillsammans med en kollega kunde komma runt detta problem genom att hämta stöd från varandra. Ett intressant sätt att kritiskt granska sin egen bedömning exemplifierades av respondent #3:

Om jag skulle säga att jag sätter betyg bara på intuition då tycker jag att jag är en... en oseriös lärare i och med att det finns klara kriterier. Men ofta ty... kan man ändå göra... man kan sätta... man kan göra som experiment att ha en klasslista framför sig och så skriver man väldigt snabbt körbetyg [...] på allihopa utan att tänka efter så mycket. Och så sen om man tittar i kriterierna så märker man ofta att man ändå har hamnat ganska rätt från början.

Här ställdes den egna bedömningen mot betygsriterierna för att ge validitet. En annan fara som kommenterades var hur det egna intrycket av eleven som person kunde påverka den intuitiva bedömningen:

Det är farligt att bara gå på intuition också för då hamnar man lätt i att man tycker att vissa elever är väldigt justa och trevliga och gör sitt bästa och då vill man sätta det högsta betyget fast det kanske inte riktigt är värt det högsta. Det kan också vara tvärt om att det finns duktiga elever med inte så bra attityd som kanske ska ha lite bättre betyg än... så det gäller att hålla huvudet kallt (Respondent #3)

### **6.2.6 Vilken roll spelar erfarenhet?**

På frågan om erfarenhetens roll hade respondenterna ganska lite att säga. De som kommenterade denna punkt kopplade samman erfarenhet med en ökande intuition. Några beskrev hur de med åren lärt sig ha ett friare förhållande gentemot kursplanerna i takt med att de "satte sig i ryggraden", och att de med erfarenhet från tidigare års bedömningar fick en starkare känsla för vilka resultat som borde generera ett visst betyg. En potentiellt negativ effekt av erfarenheten som anfördes av en av respondenterna var risken att bli "blödigare" genom åren. Risken skulle då bestå i att man efter flera års erfarenhet av elever med problem utanför skolan av olika slag skulle börja ge högre betyg av sympati.

### **6.2.7 Finns det någon motsättning mellan styrdokumentet och vad du anser är viktigt?**

Lärarna i grundskolan efterlyste mer sång i läroplanen, även om de tyckte sig se en viss förbättring från Lpo 94. En anledning varför de ansåg att sång i grupp borde premieras var de stora elevgrupper man undervisade i, vilket en respondent kommenterade enligt följande:

Man har ju också insett kanske att det går ju inte att ha ensemble i helklass. Utan man kanske kan max vara femton om du är en lärare... så är det ju lite svårt att hinna med, medan sjunga det kan man alltid göra i mycket stora grupper. (Respondent #1)

Det var här en praktiskt fråga som återknöt till hur respondenterna upplevde kör som en bra väg för eleverna att snabbare nå höga, musikaliska resultat. Respondent #2 uttryckte att bristen på formuleringar kring stämsång var problematisk, eftersom man kunde "komma undan med att bara sjunga unisont".

Två av respondenterna verksamma i gymnasiet uttryckte skepsis gentemot den nya kursplanen i estetisk verksamhet med körsång. Där de tidigare haft större frihet i tolkningen av kursplanen och betygskriterierna skulle vissa kriterier för de högre betygen nu bli svåra för eleverna att möta. Ett exempel på detta som gavs var ett av de kriterier som gällde för betyget A: "Eleven musicerar nyanserat och med säkerhet i ensemble och kör, efter komplexa notbilder" (Skolverket, 2011:10). Både respondent #3 och #4 uppgav att de inte hade möjlighet inom kursens ramar att lära eleverna detta. De såg därför en risk att det i princip kunde bli omöjligt för de flesta eleverna att nå det högsta betyget, trots hög musikalisk kompetens inom andra områden. Respondent #4 kommenterade hur en så väl utvecklad notläsningsförmåga visserligen hade varit väldigt användbar i körsång, men att de resurser som skulle krävas för att uppnå detta var bättre lämpade för utvecklandet av repertoar och genbredd.

Samtliga respondenter kommenterade hur de tolkade läroplanen utifrån sin egen kompetens och de möjligheter till lektionsstoff detta erbjöd. De försökte förhålla sig till kursplanen på ett försvarbart sätt genom att täcka samtliga delar, men fokusera på de områden de själva ansåg var viktigast. Respondent #5 uttryckte det som att "man känner att man täcker in bitarna överlag".

### **6.2.8 Typer av bedömningsunderlag**

Respondenterna verksamma inom grundskolan visade prov på stor variation och uppfinningsrikedom avseende insamlandet av bedömningsunderlag och dokumentationen av elevernas insatser. Ett problem med bedömningsunderlaget var hur den enskilda insatsen skulle urskiljas. De använde sig då av olika indelningar i mindre och större grupper, som "dubbellådor" (två personer ur varje stämma) och kvartetter eller soloinslag, för att komma runt problemet. I dessa fall kunde de också använda sig av inspelningsapparat för att dokumentera dessa framföranden för senare analys. Dessa tillfällen förekom dels som inslag under den ordinarie undervisningen, dels som särskilt framtagna individuella bedömningstillfällen och dels vid konserter och framträdanden. Respondent #2 beskrev hur en sådan dokumentation under en körlektion kunde se ut:

Under en lektion där alla var med så satte vi mickar på åtta stycken. [...] Så kunde man köra någon låt [...] som vi precis hade haft på konsert. [...] Och då märker man ju... Och så spelar man in det flera

gångar så att man skickar runt dom där mickarna in i datorn och så kan man gå in och lyssna på varje elev. [...] Och då blir det mera en autentisk situation eftersom dom står mitt i kören.

Respondent #1 beskrev liknande situationer. Båda respondenter ordnade också vid ett tillfälle per termin en individuell redovisning på 5-10 minuter per elev. Ingen av respondenterna tillskrev detta bedömningstillfälle särskilt stor tyngd vid betygsättning, utan beskrev det som en del av den fortlöpande dokumentationen. Respondent #1 beskrev detta tillfälle enligt följande:

Och den CD-skivan, från och med testet och fram till och med nian den får dom i gåva av mig. Och då är både talrösten med för dom får säga vilken dag är det idag [...] och så får dom säga dagens datum och så får dom sjunga. Alla sjunger en gemensam sång har vi för hela klassen. Och så får dom välja en helt själv, och då är det helt utan ackompanjemang. En del vill föredra att sitta själva och kompa sig och det får dom också.

Respondent #2 hade ett något annorlunda förfarande. Eleven spelades in via headset direkt in i ett program för ljudbearbetning i datorn. Efter en kort upp- och nedsjungning som visade hur omfånget låg till fick eleven efter lite sångtips även sjunga en kort sång. Båda respondenter var nogna med att förklara för eleverna att dessa tillfällen inte var att betrakta som prov. Respondent #2 förklarade det hela enligt följande:

[...] Jag försöker göra det så avslappnat som möjligt så att dom inte ska bli pirriga. Först så tänker dom att det där är nån slags prov och det är det ju egentligen inte, det är vårt underlag för att sätta stämmor. [...] Ofta så kan man ju sjunga i vilken stämman som helst så här, iallafall i början när dom är mindre. [...] Men det där blir ändå ett bedömningsunderlag på sätt och vis för [...] dom ska sjunga en låt för oss och hålla den själv, utan komp eller så. Så det blir lite som på antagningsprovet fast vi försöker att inte få dom att tro det. [...] Det blir ett litet avtryck liksom på varje elev som vi har samlade i olika mappar i datorn så man kan gå tillbaka och lyssna.

Respondent #2 var också den som uttalade sig mest om att använda datorer i bedömningen. På skolan var de delaktiga i ett projekt där man samarbetade med en elev vid musikhögskolan i Stockholm som tagit fram programmet "Score cleaner". Programmet omtolkade material inspelat via en keyboard till noter. Respondenten såg här en möjlig tillämpning av programmet i bedömningen:

Ja men om du då spelar in [...] Blinka lilla stjärna där till exempel. Ja så spelar dom in den och spelar dom någorlunda rätt i någorlunda rätt timing så kommer det att bli någorlunda rätt noter. [...] Så det kan ju bli en avcheckning för mig så här jaha, men du kan faktiskt spela blinka lilla stjärna där jag ser ju det här på skärmen. Kan man [...] dessutom be dom när ni har spelat in blinka lilla stjärna, maila mig din fil och säg Kalles blinka liksom. [...] Så här ser jag otroliga möjligheter för mig som lärare att kunna göra individuella bedömningar. (Respondent #2)

Vid konserter kunde man också filma ett framträdande för senare analys, vilket respondent #2 uppgav sig göra tillsammans med eleverna. De kunde då anmärka på aspekter av sitt eget framträdande som de inte tänkte på under det musikaliska förloppet, som t.ex. kroppsspråk eller inlevelse.

### 6.2.9 Löpande bedömning

Eftersom körsången för respondenterna #1 och #2 var en del av musikundervisningen i övrigt räknades också skriftliga prov i teori och musikhistoria in i betyget, liksom instrumentalensemble. Den tyngsta vikten tillskrev de en löpande bedömning där en förståelse för elevens generella kunskapsnivå bildades över tid. Respondent #1 uttryckte det som "jag har dom ju så ofta, så jag vet... Jag vet vart jag har mina starka". Också respondenterna #3, #4 och #5 hämtade bedömningsunderlag från kurser utanför ensemble med körsång, då främst individuell undervisning i sång eller andra ensemblekurser.

I denna löpande bedömning angavs det musikaliska förfarandet ha stor vikt. Liknande formuleringar från samtliga respondenter som "jag ser", "jag hör" eller "jag märker" antyder att denna bedömning var förankrad i lärarens intuition och erfarenhet. Både det visuella och tonala intryck eleverna gjorde i kombination med eventuella skriftliga uppgifter bildade en sammansatt bild av elevens kunskapsnivå som läraren "höll i huvudet". Här fäste respondent #1 stor vikt vid den muntliga interaktionen med eleverna för att bilda sig en uppfattning:

Att man inte stirrar sig blind på det här; den hade maxpoäng på det provet, och därför ska den ha ett jättehögt betyg. Utan det är så många små delar i detta, och vardagsslitet; hur du jobbar och vad du når utifrån det där vardagsslitet, det är viktigt. Så det är det där muntliga egentligen som jag är ute efter. Jag tror att i matte får man bara efter poäng. Men man skulle kunna sätta, menar jag, betyg på annat sätt; hur logisk du är i din tankebana när ni går igenom nånting.

Respondenterna #3, #4 och #5 använde sig av närvarolistor som en form av skriftligt bedömningsunderlag. De resonerade så att närvaron visade på engagemang, vilket värdesattes i betygsättningen. Närvaron visade också huruvida eleven missat något moment i undervisningen. Även de övriga respondenterna beskrev engagemang som viktigt, och de bedömde denna egenskap främst på vilket intryck eleven gav vid musikaliska framträdanden.

Och då är ju intuitionen så att det här är.. om det skulle väga mellan G och VG så är det här ett G skulle jag känna då. Medan en annan elev som kanske också har vart borta... säg 25 procent men kommer och är jäkla med och ändå försöker då, då väger ju det upp.

Trots medvetenhet om den svårfångade naturen i hur de bildade sina bedömningsunderlag ansåg respondenterna att merparten av betygsättningen gick rätt snabbt, "för det mesta är ganska tydligt" (respondent #3). Men det fanns gränssfall vilket problematiserades av en av respondenterna:

För mig och kanske för alla andra som känner igen det här också så tycker jag betygs... det som skapar betygsinflationen då, det är ofta gränssfallen. Och så tänker man "ok, hellre fria än fälla" när man är osäker. (Respondent #3)

Uttrycket "hellre fria än fälla" återkom hos flera av respondenterna.

### 6.2.10 Feedback



Men det som tar allra mest det är ju 'nu du, nu var det grejer som hände idag'. Alltså när jag säger det till en elev, för då växer ju den jättemycket med det när man får den där individuella grejen. Det är ju det det handlar om. [...] att man får personliga... personlig respons. (Respondent #1)

Under frågan kring bedömningsunderlag dök hos flera respondenter upp olika beskrivningar av hur man kunde ge feedback till eleverna. Citatet ovan visar på en muntlig feedback där läraren påpekar att ett lärande har ägt rum, i syfte att motivera eleven. Respondent #5 såg kroppsspråket som en metod för feedback:

Säkert gör man det med sitt kroppsspråk utan att man kanske är.. helt medveten om det ibland. Men jag tror att.. eleverna märker ganska bra om man blir liksom så här åh! Ja! Ehm.. sen så.. Jag kan tänka mig att.. alltså det är ju himla svårt, man vet ju just att feedback behövs och man kanske skulle behöva bli ännu bättre på det.

Som tidigare nämnts användes också ljud- och filminspelningar som underlag för feedback till eleverna, där respondent #1 valde att skänka dokumentationen från flera år till eleverna vid skolslutet. Överlag verkade respondenterna verksamma i grundskolan fundera mycket på hur de kunde motivera eleverna genom att på olika sätt synliggöra deras lärande.

### **6.2.11 Vilka konsekvenser får kravet på bedömning?**

Den största skillnaden som respondenterna betonade mellan kör inom och utanför skolan var svårigheten i bedömning i syfte att sätta betyg. respondent #1 uttryckte det som att eleverna ibland "stirrar sig blind på vilka poäng man fått" på bekostnad av det musikaliska och kunskapsmässiga innehållet i lektionerna. Flera respondenter ansåg att det var problematiskt med betygsättning i musik överhuvudtaget, då de såg det största värdet av sin undervisning i hur det påverkade eleverna på ett positivt sätt. De såg då en konflikt mellan kravet på bedömning och viljan att motivera eleven genom musikundervisningen. Respondent #5 uttryckte det enligt följande:

Bara det här som när elever uteblir och dom är borta många gånger eller kanske missar konserterna. [...] Då vill man förmedla det till eleven du måste nog vara medveten om det här kan påverka ditt betyg och... eh.. eller ska det behöva göra det? Man ställer sig ju allting massa frågor runt omkring som har med betyg att göra då, det gör man ju faktiskt. Sen vill man ju alltid leverera.. nåt bra. Att det ska vara roligt och att man ska lära sig och att kanske utmynnar i en bra konsert eller nåt. [...] Man måste ju nästan ha det där med sig för att... speciellt när man har så här många så blir det ju så här att annars kommer man till slutet av våren och så har man inte någon aning.

Några respondenter nämnde också hur lektionsinnehållet påverkades av hur man var tvungen att förhålla sig till kursplaner och betygsriterier. Respondent #3 uttryckte sig enligt följande:

Respondent: Jag måste försöka att se individerna. Det är dom konsekvenser det får, kanske på ett helt annat sätt för att göra en rättvis bedömning helt enkelt. Jag måste försöka se vad som händer på ett annat sätt. [...] Men jag tycker inte att bedömningen egentligen får konsekvenser så, men jag tror det kommer att få det i den nya kursen helt enkelt.

Intervjuare: Mm. Det blir tuffare krav..?

Respondent: Ja, och där står det också mer om kunskaper om röstvård och sånt där och jag tror att det kommer att innebära att vi kommer kanske att ägna kanske nån lektion åt ren röstvård.

Flera av respondenterna nämnde också hur blandad kunskaps- och ambitionsnivå var i kören i skolan jämfört med fristående körer. Elever som sökt en linje utifrån ett eget intresse för körsång blandades med andra som börjat på skolan för att föräldrarna förväntat sig det, eller som för gymnasielärarna i min undersökning att de sökt en instrumental utbildning där kören var obligatorisk. Denna blandning av ambitionsnivåer och motivation hos eleverna påverkade tryggheten och sammanhållningen i gruppen, vilket också påverkade läromiljön.

Bedömningen sågs inte uteslutande som något negativt. Respondent #1 gav exempel på hur eleverna kunde bli motiverade av bedömningstillfällena. Respondenten beskriver hur detta kunde gå till:

Dom får göra omprov, fast dom är ju godkända för länge sen. För gör man sånt här prov med en vanlig klass som går på samma bedömningsgrunder så är dom här väldigt väl godkända. men jag har låtit, för jag vill att dom ska kunna det. Och dom vill ju väldigt gärna kunna det, så det är ju aldrig några motsättningar där. (Respondent #1)

### **6.2.12 Spelar passion någon särskild roll i kör?**

I kör måste man vara passionerad om det ska bli nåt. Men det är det som är skillnaden bara för att du har rösten med dig och det är din själv [...]. Alltså, när jag säger så till en instrumentalist så fattar dom ju ingenting av detta. Men det fattar sångare för dom har upplevt det själva. Det är en passion man måste känna, och mina har alltid som signum; vad ska du ge publiken idag? Det ska beröra. Det är deras. Vi måste beröra. På något vis. Dom kan bli förbannad på oss, dom kan bli väldigt rörda. Dom ska känna "åh vad härligt detta är". Men det ska säga inte den här grå massan, är det värsta jag vet. Det här gråsjungandet. Tar inte betalt för det. Då kan man sätta sig i snabbköpskassan istället. Alltså det får inte vara så, musik får inte vara på det sättet. Det måste beröra. Och det är passion, eller hur? (Respondent #1)

Passionen gavs skiftande innebörd och betydelse mellan de olika respondenterna. Citatet ovan visar på en passion för musiken som berördes av flera respondenter. Respondent #2 ställde två olika typer av passion i motsats till varandra: den för människorna och den för musiken. Om "passion för människorna" uttalade sig respondenten enligt följande:

Intervjuare: Det är som det finns två passioner i det; den ena är för musiken den andra är för människorna på något sätt?

Respondent : Ja som ska utföra musiken, för om du inte har den passionen för dom, då kommer dom inte utföra den på det passionerade sätt som du hade tänkt dig kanske. Det kommer aldrig att nå dit. Det kommer nå en.. en bit på väg, men om du inte ger dom den mänskliga passionen då kan du inte nå det där liksom lilla extra. Det gör dom inte för dig, om dom inte känner att du har den passionen för människorna i gruppen [...] Jag har känslan av att det är många körledare som kanske inte alltid har samma passion för människorna. Dom är bara ett instrument. (Respondent #2)

Dessa båda passioner kopplade respondent #1 och #2 samman som förutsättande varandra, men respondent #2 förtydligade att det viktigaste var passionen för människorna. Passionen för människorna sågs som en sammanhållande faktor och musiken som ett medel för att nå ett pedagogiskt och konstnärligt mål. En passionerad ledare sågs också av samtliga respondenter som en förutsättning för en lyckad undervisning i stort, och inte specifikt för kör.

Det påverkar resultatet jättemycket alltså. Det känner man väldigt mycket i det här jobbet; om en glad, engagerad lärare som känner för det man håller på med, det märks direkt. Det blir ett gensvar. [...] Det är kanske djupa mänskliga mekanismer som gör att det.. [...] Stämning smittar och engagemang väldigt mycket. (Respondent #3)

Passion i arbetet med musiken sågs också som en viktig egenskap hos eleverna, vilket kan sägas knyta an till tidigare kommentarer kring värdet av engagemang. Respondent #2 påpekade hur progressionen för de elever som i början av utbildningen hade låga förkunskaper och "svårt för sig" ofta kunde gå om elever som vid utbildningens början haft höga förkunskaper och "lätt för sig". Passionen sågs här som en avgörande faktor, då det vardagliga och kontinuerliga arbetet krävde en egen, inre motivation från eleverna för att de skulle fortsätta anstränga sig även när körundervisningen inte kändes rolig.

## 6.3 Sammanfattning av resultat

### 6.3.1 Vilka centrala kriterier bedömer lärarna utifrån?

Bland de kriterier för bedömning i kör som lärarna nämnde betonades koncentrationsförmåga, samarbetsförmåga, initiativförmåga och lyhördhet särskilt starkt. Dessa förmågor sågs som viktiga då körarbetet nästan uteslutande skedde i grupp. Samarbetsförmågan betonades mest av de lärare som hade längst erfarenhet av körledning. Initiativförmåga och ledarskap betonades av de flesta lärarna, och knöts till förmågan att arbeta självständigt och vara ett föredöme för de andra koristerna. Denna förmåga inbegrep också att ta ansvar för det gemensamma arbetet och föra gruppen framåt.

Lyhördhet förklarades dels som en känslighet hos eleven för vad som skedde runtomkring när gruppen musicerade tillsammans och dels en lyhördhet gentemot var körledaren förmedlade. Andra viktiga egenskaper som anfördes som kriterier var engagemang, att kunna hålla sin stämma och att ha social kompetens. Engagemang sågs som viktigt och betonades starkast av gymnasielärarna. Denna egenskap kopplades ofta samman med inlevelse och kroppsspråk. Förmågan att kunna hålla sin stämma förklarades som att kunna sjunga sin egen stämma även när de runtomkring sjöng något annat. Detta betonades som viktigt av de flesta lärarna. Denna förmåga inbegrep också att kunna sjunga tydligt, säkert och ljudstarkt. Social kompetens sågs som grundläggande för körens förmåga att utvecklas då sången sågs som potentiellt väldigt utlämnande och arbetet i stor grupp ställde stora krav på elevernas förmåga till att visa hänsyn mot varandra och att bidra med konstruktiv kritik.

Ett fåtal lärare nämnde självreflektion, repertoarkännedom och notläsningsförmåga som viktigt. Självreflektion berördes tydligast av en av grundskolelärarna som också gav tydligast indikering på att ett aktivt arbete med och bedömning av denna egenskap ägde rum.

Repertoarkännedom förklarades som att vara väl påläst på musiken man för tillfället arbetade med. Notläsningsförmågan tillskrevs här en viktig roll då den ansågs underlätta inläringen vid instudering av nya stycken.

### 6.3.2 Vilken typ av bedömningspraxis arbetar lärarna utifrån?

Den överlägset starkast betonade bedömningsmetoden hos lärarna var en samlad bedömning baserad huvudsakligen på observation och intuition. Lärarna observerade eleven i musikförfarandet där kroppsspråk samt musikaliskt uttryck och inlevelse hos eleven spelade stor roll. Denna bedömning uppgavs till största delen vara intuitiv och skedde fortlöpande för att i slutet av varje termin väga in i betygsättningen. Samtliga lärare utom en (som arbetade

ensam med kören på skolan) samrådde då med kollegor där den intuitiva bedömningen jämfördes sinsemellan. De lärare som hade längst erfarenhet gav också exempel på en större variation i insamlade av bedömningsunderlag. Dessa varierande bedömningsunderlag vägde också in i bedömningen och den slutgiltiga betygsättningen. Grundskolelärarna uppvisade störst variation där individuell redovisning, indelning i mindre ensembler, inspelning och skriftligt material (t.ex. loggböcker) samlades in. Gymnasielärarna använde utöver den intuitiva bedömningen huvudsakligen närvarolistor som skriftligt bedömningsunderlag. Dessa återknöts till egenskaper som engagemang och ansvarstagande där gymnasielärarna också påtalade hur en bristande närvaro resulterade i uteblivna moment, vilka påverkade elevens möjlighet till högre betyg negativt.

### **6.3.3 Vilken roll spelar lärarens passion och intuition i bedömningen?**

De tre lärare som hade mest omfattande erfarenhet av körledning såg kör som mycket viktigt för dem personligen, varav två tillskrev passion en central roll i körämnet. Dessa två lärare menade att passionen hos körledaren skapade nödvändiga förutsättningar för och motivation till ett kvalitativt lärande hos eleverna. Två av lärarna på gymnasiet ansåg inte kör vara särskilt viktigt för dem personligen. Däremot ansåg samtliga lärare att passionen var viktig för läromiljön, där den sociala gemenskapen kunde påverkas positivt av ett engagerande och entusiasmerande ledarskap från läraren.

Intuitionens roll i bedömning kopplade de flesta lärarna samman med erfarenhet. Intuitionen sågs som baserad på summan av lärarens erfarenheter från tidigare bedömningar, förtrogenhet med styrdokumentet och observationer av den individuella elevens prestationer över lång tid. Grundskolelärarna såg intuitionen som ett viktigt bedömningsverktyg med en självklar plats i bedömningen. Två gymnasielärare såg intuition som nödvändig men problematisk i bedömning då den kunde sägas vara allt för subjektiv och innebära en risk för betygsinflation. De såg intuitionen som viktigast i de gränsfall då en elev befann sig mellan två betyg där principen ”hellre fria än fälla” färgade bedömningen.

Mitt samlade intryck av lärarnas svar var att intuitionen var det viktigaste verktyget lärarna använde sig av i sina bedömningar av eleverna. Även de lärare som uttryckte sig kritiskt kring en intuitivt baserad bedömning uttryckte ändå en stark tilltro till den egna intuitiva bedömningens validitet.

### **6.3.6 Lärarnas förhållande gentemot styrdokumentet och körämnet**

Grundskolelärarna ansåg att styrdokumentet inte lyfte fram sång i tillräckligt stor utsträckning och ställde för låga krav på kvalitet. Samtliga lärare ansåg att styrdokumentet gav stort utrymme för tolkning och därmed arbete med kör i skolan. Två av gymnasielärarna såg det som problematiskt att bedöma kör tillsammans med ett annat ämne och såg det som svårt att nå upp till vissa betygsgränser för de högsta betygen. Lärarna med längst erfarenhet angav möjligheten för alla att kunna vara med och musicera som en viktig motivering till körundervisning i skolan. En angränsande motivering var hur alla är lika viktiga i en kör oavsett kön, etnicitet eller bakgrund. Denna motivering formulerades också som att arbetet i kör var en god erfarenhet av demokratiskt arbete i grupp. Sång sågs av flera lärare som generellt viktigt att ha med i undervisningen tack vare sångens positiva inverkan på hälsan,

sångens meningsskapande aspekter och sångens personlighetsutvecklande möjligheter. Körens positiva effekter på känslan av gemenskap i och mellan klasser angavs av två gymnasielärare som viktig. Kören sågs av tre lärare som ett effektivt sätt att musicera i grupp med fördelar över instrumentensemble. Instrumentets tillgänglighet gav större förutsättningar att skapa musik av hög kvalitet.

## 6.4 Analys

### 6.4.1 Sociokulturellt perspektiv

Utifrån de kriterier lärarna angett som centrala kan en tydlig betoning av elevernas förmåga till samarbete och social kompetens samt lyhördhet för gruppen utläsas. Ur ett sociokulturellt perspektiv framstår detta som kännetecknande för ett situerat lärande där en god läromiljö är en grundläggande förutsättning för lärande. Lärandet kan också ses som förlagt till en social praxisgemenskap (Dysthe 2003). Lärarna betonar i stor utsträckning hur eleverna lär sig av varandra, utvecklas tillsammans samt i gymnasielärarnas fall hur viktig närvaron är i ämnet. Utifrån denna praxisgemenskap söker lärarna bedöma hur pass väl integrerad eleven är i gruppens arbete och lärarens intention med undervisningen. Motivationen hos eleverna ställer lärarna i relation till dels lärarens entusiasmerande förmåga och dels läromiljöns påverkan. De elever som bidrar till en god läromiljö genom engagerat deltagande värdesätts av lärarna och betygsätts högre. Ett annat utmärkande sociokulturellt drag i lärarnas svar är betoningen av de olika centrala kriteriernas sammansatta och komplexa natur. Både lärande och bedömning förläggs till en samtidighet där progressionen inom ett område intimt förknippas med övriga områden. Denna typ av samtidighet kan ses som en progression från enkla modeller för förståelse och praktiskt genomförande till med avancerade vilket återknyter till ett kognitivistiskt perspektiv på lärande. Problematiskt ur ett sociokulturellt perspektiv blir dock bristen på tecken till metakognition i lärarnas bedömningspraxis. Elevernas förmåga till metakognition verkar inte stimuleras eller bedömas i någon större utsträckning av lärarna, vilket i och för sig inte innebär att metakognition inte äger rum ändå.

### 6.4.2 Bedömning för lärande

Lärarnas bedömningar verkar generellt styras av ett summativt förhållningssätt i gymnasiet kontra ett formativt bedömningssätt i grundskolan. Gymnasielärarna synliggör inte sina bedömningar för eleverna i någon större utsträckning och verkar ge mycket lite feedback.

Grundskolelärarna uppvisade en starkare tendens att ge eleverna feedback i olika former, men endast i ett fall kunde denna sägas följa de tre kritiska stegen för en lyckad feedback (även kallad validering). I detta fall synliggjordes först elevens kunskaper, därefter förtydligades det tänkta kunskapsmålet och slutligen gavs eleven förslag på hur detta mål kunde nås. Ingen av lärarna påtalade någon övergripande transparens gentemot eleverna i sina bedömningskriterier även om en tendens till detta kunde ses hos en av lärarna på grundskolan genom arbetet med feedback. Istället angavs en stor mängd implicita kriterier av komplex natur som lärarna såg som viktiga men som svårt lät sig brytas ned till delmål där dessa kriterier kunde synliggöras för eleven. Självutvärdering uppmuntrades av en av grundskolelärarna där eleverna fick problematisera sin egen roll i körarbetet genom loggböcker, skriftliga förhör och muntliga samtal.

# 7. Diskussion och slutsatser

## 7.1 Vilka centrala kriterier bedömer lärarna utifrån?

Genom att reflektera över mina egna erfarenheter som korist och körledare har jag arbetat utefter premissen att det finns centrala egenskaper som utmärker en god korist och att dessa borde kunna bedömas systematiskt. I undersökningen av lärarnas uppfattning i denna fråga har min bild av vilka dessa egenskaper är dels bekräftats, dels vidgats och dels problematiserats. En del egenskaper ser jag som generella för musik - som förmåga till samarbete och en bra sångröst - medan jag ser andra som starkare knutna till just utövandet av körsång - som koncentrationsförmåga och lyhördhet. För att belysa svårigheten med bedömningen av vissa av dessa kriterier i kör kan jag exemplifiera med en egenskap jag själv observerat: förmågan att höra en eller flera olika stämmor runt omkring sig samtidigt som man sjunger något helt annat, eller vad mina respondenter beskrivit som förmågan att hålla sin stämma. Jag har i min egen kör stött på korister som när de nyligen anslutit till kören kunde sjunga rent och klart när de sjöng själva, men uppvisade en märkbar försämring så snart en eller flera stämmor sjöngs över deras egen. Denna oförmåga har sedan avtagit och utvecklats till en förmåga att inte bara kunna sjunga sin egen stämma omgiven av andra stämmor, utan dessutom kunna uppfatta flera stämmor simultant. Denna egenskap har då kommit till uttryck t.ex. genom kommentarer om felsjungningar i andras stämmor än ens egen samt en ökad känslighet för de klanger som bildas mellan de olika stämmorna. Men vart, hur och när denna kompetens infunnit sig går inte att säga. Många av de kompetenser som jag identifierat som centrala är av komplex natur och svåra att göra mätbara. Hur mäter man hur pass väl en människa förstår samklangen mellan olika stämmor? För att mäta en sådan kvalitativ egenskap krävs en mängd kriterier som samspelar med varandra, och en tydlig uppdelning av dessa blir vår att presentera. Vissa framstår dock som centrala och koncentrationsförmåga, som också betonades starkt av lärarna i undersökningen, kan sägas vara en av dessa. Musiken är generellt beroende av att samtliga deltagare koncentrerar sig hela tiden medan musiken klingar, och en brist i koncentration hos en elev har en omedelbar påverkan på det sammanlagda resultatet. Koncentration intar enligt min egen erfarenhet som körledare en ännu mer framträdande roll inom körsång då det ställs högre krav på samstämmighet mellan ett stort antal individer. Körens arbete med att sammankoppla flera individer i stämmor och flera stämmor i klanger gör det svårare att urskilja den individuella prestationen än i instrumentalensemble, både för lärare och elev. Men koncentration räcker inte för att nå en förståelse för samklangen i stämsång. Här hänvisade lärarna till andra förmågor som lyhördhet, engagemang och kroppsspråk samt förmågan att hålla sin stämma. Sandberg Jurström (2009) skriver om hur musiker lär sig på flera olika sätt simultant vilket också lärarna tycks vara medvetna om. Detta i kombination med den lyhördhet som lärarna



efterlyste hos eleverna kan sägas peka mot en bedömning av samspelet mellan olika intelligenser. Kroppsspråket är något visuellt som lärarna bedömer hos eleven. Det kinestetiska minnet kan härledas till hur eleven utvecklar förmågan att hålla sin stämma genom att som informant #5 uttryckte det nöta in repertoaren i muskelminnet. Dessa olika kompetenser ger eleven förutsättningar att ta initiativ och känna engagemang genom den motivation som följer med en ökad kompetens och känsla av att vara duktig på något. Lärarna tycks också i stor utsträckning bedöma elevernas förmåga och motivation till fortsatt lärande. Detta överensstämmer också med tidigare forskning på området där Lekholm (i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) påvisar hur betygsättningen i ofta bedömer elevens förutsättningar för fortsatt lärande, där motivation och initiativförmåga hos eleven skattas högt. Skillnaderna i uppfattningar kring vad som krävs för ett fortsatt lärande verkar ha dels en praktisk förankring och dels en förankring i olika rationaliteter (Lekholm i Lundahl & Folke Fichtelius). Dessa rationaliteter pendlar mellan å ena sidan en strävan efter en rättvis, jämförbar bedömning i enlighet med styrdokument och å andra sidan en strävan att "hellre fria än fälla" där bedömningen används som ett pedagogiskt verktyg. Denna tendens till att hellre fria än fälla problematiserades också av en av lärarna då vederbörande såg en risk för betygsinflation.

De tekniska färdigheterna erkänns av samtliga som varande förmågan att sjunga på gehör och efter noter, förmågan att hålla sin stämma och att sjunga rent. Men ett långt större fokus läggs på personliga egenskaper, som förmåga till samarbete, förmåga till inlevelse, engagemang, initiativförmåga etc. Samtliga dessa egenskaper är starkt knutna till den personliga utvecklingen hos eleven, vilket kan förklara varför lärarna generellt också tillskrev kören en starkt positiv inverkan på eleverna. Lärarna fäste också stor vikt vid egenskaper hos eleven som främjade gruppen i stort. Att ta ansvar och vara ett föredöme för andra nämndes av flera lärare som viktigt.

## **7.2 Vilken typ av bedömningspraxis arbetar lärarna utifrån?**

Generellt sett framstod det som oklart i hur stor utsträckning de kriterier lärarna såg som centrala också systematiskt bedömdes. Där lärarna hade mycket att säga om vad som var viktiga egenskaper hade de flesta väldigt svepande beskrivningar av hur dessa egenskaper bedömdes. Lärarna i grundskolan angav ett flertal metoder där olika indelningar av eleverna i mindre grupper var ett viktigt metodiskt bedömningsverktyg. Lärarna kunde då antingen gå runt och lyssna på eleverna eller spela in dom och få en mer individuellt orienterad bild av varje elevs förmåga till gruppmusicerandet i kör. En lärare påpekade vikten av autentiska situationer vid dessa bedömningstillfällen för att undvika att nervositet påverkade elevernas prestationer negativt. Av samma skäl uppgav båda grundskolelärarna att de i de individuella uppsjuningarna som deras elever fick göra en gång per termin var noga med att avdramatisera situationen så mycket som möjligt. Grundskolelärarna använde också inspelning av ljud och bild som verktyg för att bedöma eleverna, men också för att erbjuda feedback till eleverna. Enligt min egen erfarenhet av användandet av dokumenterande verktyg som pedagogiskt verktyg är detta ett mycket effektivt arbetssätt. Informationen som annars är bunden till ett klingande nu görs tillgänglig för analys oberoende av tid och kan enkelt och systematiskt

lagras, vilket över tid erbjuder en god bild av elevens progression. Detta användningssätt återfanns också hos de båda grundskolelärarna, men här var antalet inspelningstillfällen begränsade. Lärarnas arbetssituation stipulerar i viss mån vilka förutsättningar för bedömning som erbjuds, där stora elevgrupper och begränsningen i resurstid ställer lärarna inför dilemman. Båda grundskolelärarna påpekade att fler individuella inspelningstillfällen visserligen skulle generera en säkrare bedömning, men ta för mycket tid i anspråk för att vara praktiskt genomförbart. Ämnets entusiasmerande och personlighetsutvecklande funktion ställdes också mot behovet av mätbarhet, varför lärarna utvecklade olika uppfattningar om vilka egenskaper och färdigheter som borde bedömas. Gymnasielärarna uppgav inte att de använde dokumenterande verktyg utan spenderade mer av tiden på arbete inriktat mot ett kvalitativt musikaliskt resultat. Musiken kunde här sägas vara målet och personlighetsutvecklingen hos eleverna medlet för att nå dit. Grundskolelärarna såg istället arbetet med musiken på en högt ställd kvalitativ nivå som ett medel för att erbjuda en grund till personlig utveckling hos eleverna.

Eleverna beskrevs utveckla sitt lärande genom inträde i en körpraktik, vilket anknyter till tidigare nämnda undersökning av Sandberg Jurström (2009). Alla lärarna beskrev här sin ledarroll som traditionell, även om en av grundskolelärarna uppvisade tydliga drag av en mer öppen ledarstil (Sandberg Jurström 2009). Detta märktes av ett större fokus på att involvera eleverna i beslut och resonemang kring bedömningar och undervisningsmaterial. Eleverna erbjöds också större möjlighet att påverka lektionsmaterialet.

Lärarna i grundskolan bedömde utifrån ett kvalitativt perspektiv (Lekholm i Lundahl & Folke Fichtelius 2010) där stor hänsyn togs till utomstående faktorer. Bedömningen var förankrad i en analytisk, kvalitativ modell där måluppfyllelse på samtliga områden i betygskriterierna sågs som viktig. Lärarna på gymnasiet bedömde utifrån ett mer kvantitativt perspektiv, där närvaro tillskrevs stor betydelse. Närvaron var för dessa lärare ett bevis på engagemang, vilket värdesattes i betygsättningen. Närvarolistor kunde också användas som ett summativt redskap i slutet av terminen för att avgöra betyget. En intressant koppling till det Hofvendahl (i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) benämner som förpappring i skolan kan här göras. Där dessa lärare var osäkra på hur de skulle validifiera sina intuitivt baserade bedömningar använde de skriftliga dokument, i detta fall närvarolistorna, för att ge större tyngd till den egna bedömningen. Alla lärarna i undersökningen tillämpade en "ad hoc"-praxis (Korp i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) där en stor mängd överväganden formade en sammansatt bild av elevens kunskapsnivå. Denna bedömning skedde löpande och antog för lärarna i grundskolan en formativ karaktär, då större fokus lades på validering (Holmgren i Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010) och feedback (Black et al., 2003). En svårighet med den sammansatta, kvalitativa bedömningen verkade för lärarna i studien vara en bristande förmåga till återkoppling/feedback. Den huvudsakliga bedömningen uppgavs ske på intuition baserad på erfarenhet. Lärarna hade styrdokumentet "i ryggraden" och jämförde i viss mån elevers prestationer från olika årskullar sinsemellan för att bilda sig en uppfattning om vad ett visst betyg borde motsvara i prestation från eleverna. Risken med detta synsätt är en minskad jämförbarhet där skolor med högre ambitionsnivå, t.ex. i musikklasser, betygsätter utifrån hårdare kriterier än andra skolor. Risken för betygsinflation anfördes också av en av gymnasielärarna i problematiseringen av den egna bedömningspraktiken.

### **7.3 Vilken roll spelar lärarens passion och intuition i bedömningen?**

Passionen sågs av grundskolelärarna som viktigare i kör än andra ämnen, medan gymnasielärarna såg den som allmänt viktig för en god läromiljö. Mina egna erfarenheter av kör säger mig att passion är en nödvändig egenskap hos en körledare då en oftast brokig samling individer med starkt varierande ambitionsnivåer ska fås att koncentrera sig på ett musikaliskt förlopp. Min egen körledarstil och den som beskrevs av lärarna i undersökningen liknar i mångt och mycket den traditionella körledarstil som beskrivs av Sandberg Jurström (2009). Där körledaren intar denna roll blir visionen i gruppens gemensamma arbete också starkt knuten till läraren. Läraren måste då entusiasmera eleverna över sin vision ungefär som en säljare med en försäljningspitch. Däremot ser jag inte den tydliga uppdelningen i körledarstil som Sandberg Jurström beskriver då jag snarare ser den traditionella körledarstilen som en nödvändig språngbräda för att nå ett större elevengagemang och en okonventionell stil. Entusiasmen måste komma först och det personliga engagemanget sedan enligt min mening, vilket också verkade stämma överens med uppfattningen hos grundskolelärarna. Jag ser också en koppling där de tre lärare som hade längst erfarenhet av körledning också tillskrev passionen störst roll, vilket skulle kunna tolkas som något som stärker mitt resonemang. Lärarna i undersökningen efterlyste elever som var goda föredömen för att skapa en god läromiljö, och en av gymnasielärarna kommenterade hur vi som körledare också måste vara goda föredömen. Detta är inte möjligt enligt min mening utan ett stort mått passion, då rösten är ett instrument som många intimt förknippar med identiteten. Det är då extra känsligt hur atmosfären i gruppen utvecklas vilket också kan härledas till samtliga lärares starka betoning av behovet av en god läromiljö i kör. Intuitionen är det verktyg med vilket lärarna formar sig en uppfattning av elevernas prestationer i en praktik där individernas stämmor växer samman till en svårbedömd helhet. De flesta lärarna hyste stor tilltro till sin intuitiva förmåga att bedöma eleverna och härledde detta till erfarenhet. Denna erfarenhet bestod dels i en längre tids undervisning av eleverna i ämnet och angränsande ämnen, och dels i en längre erfarenhet av bedömning generellt.

### **7.4 Stämmer bedömningspraxis överens med styrdokumentet?**

Lärarna ansåg generellt att målen i kursplanerna rörande körsång var vagt formulerade. Samtliga lärare anförde de kriterier som kursplanen stipulerade under centrala egenskaper. Däremot angav lärarna generellt väldigt få indikationer på hur dessa egenskaper bedömdes och angav dessutom ett flertal kriterier som inte står att finna i kursplanerna. En sådan

egenskap var närvaro, vilket kan sägas direkt strida mot Skolverkets direktiv. En tydlig tendens till användandet av implicita kriterier (Lekholm i Lundahl & Folke Fichtelius, 2010) framträdde också när lärarna talade om elever som befann sig på gränsen mellan två betyg. De vågade då i större utsträckning in andra kriterier i bedömningen än vad som stipuleras i kursplanerna i bedömningen, som exempelvis engagemang.

Detta till trots vill jag mena att lärarnas ambition med körarbetet ändå stämde väl överens med läroplanens övergripande mål. I gamla läroplanen i musik för grundskolan står att läsa:

Utbildningen i musikämnet syftar till att ge varje elev lust och möjlighet att utveckla sin musikalitet och få uppleva att kunskaper i musik bottnar i, frigör och förstärker den egna identiteten både socialt, kognitivt och emotionellt. (Skolverket, 2000)

Detta betonades också i stor utsträckning av lärarna under frågan kring körens relevans som ämne i skolan i min undersökning. Tyvärr stämmer detta sämre överens med formuleringen i den nya läroplanen, som mer inriktar sig mot kunskapsmål än elevens personliga utveckling. Man skriver:

Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang, både genom att själva musicera och genom att lyssna till musik.[...]

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former. Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet. (Skolverket 2011)

Som jag tolkar det var grundskolelärarnas bedömningspraktik vid intervjutillfället fortfarande djupt förankrad i den gamla läroplanen. Även gymnasielärarna baserade fortfarande sin bedömning på kriterierna från estetiskt verksamhet och befann sig mitt i arbetet med att gå över till de nya kriterier som gällde för ensemble med körsång. Därför var det svårt att bedöma hur väl deras bedömningspraxis stämde med styrdokumentet.

## 7.5 Didaktiska implikationer

Genom att hämta inspiration från alla de strategier mina respondenter uppvisat kan en metod att göra musiken mätbar utläsas. Genom dokumenterande verktyg som ljud och videoinspelning kan en grund för återkoppling och analys läggas. Genom en kontinuerlig feedback och validering kan det egna lärandet synliggöras. Detta förutsätter en mer öppen ledarstil där körledaren inbjuder eleverna till delaktighet och vågar ställa svåra frågor. En blandning av teori, praktiskt genomförande och självreflekterande uppgifter kan aktivera en mångfald av minnen och intelligenser hos eleverna vilket skapar förutsättningar för den samtidighet och det engagemang som tycks vara kritiska i körarbetet. Min förhoppning är att denna uppsats ska erbjuda inspiration till lärare att utveckla sin egen bedömningspraktik och problematisera sin roll som ledare i skolan. Genom en passion för människan där musiken är ett medel och inte ett mål i sig själv har vi alla förutsättningar att både bedriva en kvalitativ undervisning och motivera våra elever. Vi måste kunna synliggöra vår bedömning för eleven och skaffa oss en bred repertoar av bedömningsmetoder. Vi måste också ta fasta på vad syftet med ämnet är och förmedla detta till eleven. Viktigast av allt måste vi som lärarkår utveckla vår förmåga till formativa bedömningar där vi samarbetar kring hur validering, transparens i bedömningskriterierna, stimulans till självvärdering hos eleven och ett kvalitativt frågeställande som sporrar till kritiskt tänkande kan bli en del av undervisningen även i de konstnärliga, praktiska ämnena.

Så vad svarar vi på frågan "vilket betyg sjöng jag"? I vår roll som yrkesverksamma pedagoger bör vi svara på ett sätt som klargör vad eleven uppnått, vilka kunskapsmålen är och hur eleven kan nå dit. Men i vår viktigare roll som medmänniskor och passionerade körledare måste vi

också svara på ett sätt som belyser värdet för eleven i att sjunga i kör. Jag låter en av mina respondenter få sista ordet i detta avseende:

Nu du, nu var det grejer som hände idag. Alltså när jag säger det till en elev [...] växer ju den jättemycket med det när man får den där individuella grejen. Det är ju det det handlar om. [...] Om du skriver ett omdöme om just dom här; det här gjorde du bra. Då blir det ju väldigt riktat till dig själv. Istället för att bara skriva VG eller poäng. É du med vad jag menar? (Respondent #1)

# 9. Referenser

## 9.1 Primära referenser:

Andersson, Per & Fejes, Andreas (2005). *Kunskapens värde – validering i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Dalén, Monica (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning AB  
Black, Paul ET AL. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB  
Esaïasson, Peter et. al. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik

Hofvendahl, Johan: "Utvecklingssamtalen - några vanligt förekommande problem". Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Holmgren, Anders: "Lärargruppers arbete med bedömning för lärande". Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Korp, Helena: "Nationella prov och likvärdig betygsättning i gymnasiet". Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.  
Lekholm, Alli-Klapp: "Vad mäter betygen?". Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Christian: "Skolbedömningens pedagogiska och administrativa dimensioner". Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg Jurström (2009) *Att ge form åt musikaliska gestaltningar*. Kålleröd: Intellecta Infolog AB.

Skolverket (2008) *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, Ann-Christine: "Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner". Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

## 9.2 Sekundära referenser:

Tunsäter, A., & Wrangsjö, B. (1982) *Roller-ledarskap och rollkonflikt*. I Bengtsson,

Kjell (1982) *Människan i kören*. Stockholm: AB Carl Gehrman

Leahy, Siobhan & Wiliam, Dylan (2009) *From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment*. Paper presented at AERA 2009 [www.dylanwiliam.net](http://www.dylanwiliam.net).

I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010) *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Lilliestam, Lars (1995) *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig trädning*. Göteborg:

Akademiförlaget. I Sandberg Jurström (2009) *Att ge form åt musikaliska gestaltningar*. Källered: Intellecta Infolog AB.

## 9.3 Internetkällor

Skolverket (2000-07) Kursplan för Musik: SKOLFS: 2000:135. Nedladdad från Skolverkets hemsida 2012-03-01.

Länk: [http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/2.5241/kursplaner\\_for\\_grundskolan\\_2000?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fsvcm.skolverket.se%2Fsb%2Fd%2F2386%2Fa%2F16138%2Ffunc%2Fkursplan%2Fid%2F3877%2FtitleId%2FMU1010%2520-%2520Musik](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/2.5241/kursplaner_for_grundskolan_2000?_xurl_=http%3A%2F%2Fsvcm.skolverket.se%2Fsb%2Fd%2F2386%2Fa%2F16138%2Ffunc%2Fkursplan%2Fid%2F3877%2FtitleId%2FMU1010%2520-%2520Musik)

Skolverket (2011) *Lgr11: Kursplan för musik*. Nedladdad från Skolverkets hemsida 2012-03-01.

Länk: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/musik>

Skolverket (2011) *Gy11: Ämnesplan i musik*. Nedladdad från skolverkets hemsida 2012-03-01.

Länk: [http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSENS0#anchor\\_MUSENS0](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSENS0#anchor_MUSENS0)

# 10. Bilagor

## 10.1 Utskick till respondenter, första kontakten

Hejsan!

Mitt namn är Andreas Eriksson och jag skriver med anledning av en intervjustudie jag just nu genomför med lärare från ett flertal gymnasie- och grundskolor för att undersöka ämnet körsång ur lärares perspektiv. Undersökningen är en del av mitt examensarbete inom musikleklarprogrammet i Göteborg, och frågorna jag försöker svara på rör bedömning i ämnet kör.

Jag är 26 år och själv djupt engagerad i körsång sedan barnsben, och leder min egen kör Patriarkus ([www.patriarkus.se](http://www.patriarkus.se)) sedan c:a 8 år tillbaka. Frågeställningen har framkommit under praktikperioder då jag brottats med svårigheten i hur en individuell bedömning i ett ämne som kör lämpligen kan ske. Handfasta tips och råd på detta område har också varit sparsmakat under utbildningen. Därför har jag nu valt att undersöka hur lärare ute på skolorna löser detta dilemma och hur man resonerar kring ämnet kör. Syftet är att samla och sprida kunskaper som kan underlätta bedömning i ämnet kör.

Skulle du ha något emot att delta i en intervju och ge ditt perspektiv på varför kör är ett viktigt ämne, hur och vad som ska bedömas? Din åsikt vore högt uppskattad! Deltagande är naturligtvis helt frivilligt och allt insamlat material kommer anonymiseras för att sedan användas som underlag i min uppsats. Intervjun beräknas ta c:a 20 minuter, eller så länge du har tid/lust. Jag kommer gärna ut till din arbetsplats eller möter upp någon annan stans om det skulle vara smidigare för dig.

Alla som deltar i intervjustudien kommer naturligtvis få ta del av det färdiga resultatet, vilket vid intresse skickas via mail eller postas utskrivet som en fysisk kopia.

Hör gärna av dig via telefon [nummer anonymiserat], eller via denna mailadress: [mailadress anonymiserad]

Mvh

/Andreas Eriksson

ps: Jag mutar gärna mina informanter med extra gott fika (en bra anledning att få fika själv ^^)



## 10.2 Intervjuguide

- \* Vem är jag (lärarstudent, körledare)
- \* Varför är jag här (examen, undersökning)
- \* Vad vill jag (frågeställning, didaktiska konsekvenser, egen erfarenhet)
- \* Vad ska ske med materialet (leda till, publicering, vilka kommer ha tillgång?)
- \* Vad jag inte kan ge/lova (resultat? när färdigt?)
- \* Hur återkoppling och publicering ska ske (internet, telefon, examination, datum?)
- \* Ge tid för avslutande diskussion

1. Vad har du för erfarenheter av kör?  
- Sjunga kör – lyssna på kör – leda kör
2. Kan du kort beskriva vad kör betyder för dig som person?
3. Anser du att kör är ett viktigt ämne att ha med i musikundervisningen i skolan?
4. Hur skulle du beskriva några av de mest centrala egenskaper och färdigheter som utvecklas i kör?
5. Kan du beskriva vilken roll intuition spelar i din bedömning?
6. Kan du beskriva vilken roll erfarenhet spelar i din bedömning?
7. Finns det någon motsättning mellan vad styrdokumentet kräver och vad du anser är viktigt att lära sig av/i kör?
8. Vilka typer av bedömningsunderlag använder du i kör? (formativa- resp. summativa)  
- Hur urskiljer du den enskilda insatsen?  
- Samarbete?
9. Vilka konsekvenser får kravet på bedömning för din undervisning? Innebär bedömningskravet i skolan någon betydande skillnad från hur du skulle undervisat/lett kör utanför skolan?
10. Bedömer du kör som ett separat ämne eller som ett moment i musikundervisningen?
11. Spelar passion någon särskild roll i körundervisning?

