



MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE II 15hp

Vårterminen 2024

Ämneslärarutbildningen i musik

Cecily Schmidt, Axel Johansson

Konstnärligt uttryck i ensemble

Det oväntade eller förväntade?

Handledare: Markus Tullberg

Sammanfattning

Titel: “Konstnärligt uttryck i ensemble – Det oväntade eller förväntade?”

Författare: Cecily Schmidt och Axel Johansson

Konstnärligt uttryck är en väsentlig del av musikutövandet och påverkar hur vi upplever musik såväl som vilka musikaliska val vi tar, ofta baserat på vilken genre vi är inom. Begreppet används i syftesbeskrivningen för musikämnet på gymnasiet och i betygskriterierna rangordnas begreppet utefter kvalitet, utan att definiera vad konstnärligt uttryck innebär. Syftet med denna studie är därför att undersöka begreppet konstnärligt uttryck ur ett ensembleläraperspektiv med populärmusik som genreavgränsning, för att ta reda på lärares beskrivningar och tolkningar av begreppet, hur de bedömer och lär ut det för instrumentalister i ensemblekurserna, samt vilka normer och värden som begreppet kan vila på. Vi genomförde fyra semistrukturerade intervjuer, där resultatet visar att konstnärligt uttryck är en väsentlig del av musikundervisningen och att det bedrivs en dialog om konstnärligt uttryck på samtliga informanternas arbetsplatser, men att det saknas en samstämmighet över begreppets definition. Lärarnas dimensioner av konstnärligt uttryck kan delas in i fyra teman: *det oväntade*, *sound*, *göra val* och *intention*. Resultatet visar att mindre musikaliska beståndsdelar, övning och referenslyssning leder till att elever kan utveckla sina konstnärliga uttryck, samt att begreppet inte endast handlar om individens eget uttryck, utan även om musikalisk kommunikation i gruppen såväl som med publiken. Vad gäller normer och värden kopplat till konstnärligt uttryck är det tydligt att utläringen och synen på konstnärligt uttryck är kontextbaserad, samt att genrepraxis, genus och socioemotionella aspekter kan påverka förutsättningar till att förmedla konstnärligt uttryck. Resultatet visar dessutom att bedömningen av konstnärligt uttryck är utmanande, exempelvis så till vida att det är svårt att nå samstämmighet över begreppets definition i kollegiet. Konsekvensen av detta, i kombination med att informanterna har olika beskrivningar av begreppet konstnärligt uttryck, kan bidra till svårigheten att få uppnå en likvärdig bedömning av konstnärligt uttryck.

Nyckelord: Ensemble, konstnärligt uttryck, personligt uttryck, populärmusik, pop/rock

Abstract

Title: Artistic expression in high school ensembles – the unexpected or the expected?

Authors: Cecily Schmidt and Axel Johansson

Artistic expression is an essential part of musical practices and affects how we perceive music as well as the musical choices we make, often based on what genre we are playing. In Sweden, the term artistic expression is used to describe the purpose of musical practice at high school level and in the criteria for grades, the term is graded based on quality. However, no definition of artistic expression is provided by the National Agency of Education. Our purpose with this project is to examine artistic expression from a pop/rock ensembles-high school teachers' point of view, to find out how they describe and interpret the term and how they, in their practice, teach and grade it. We are also interested in the norms and values the teachers, and their practices rely on. We carried out four semi-structured interviews with high-school teachers. From the result, we could see that artistic expression is key in music education and that – in all high schools involved in the study – dialogues are taking place on the subject. However, the result also shows that there is a lack of consensus on how to define it. Our interview subjects outline four dimensions of artistic expression: *the unexpected*, *sound*, *making choices*, and *intention*. The result shows that musical constituents such as practice and reference listening are part of the pupil's development of artistic expression, also that the term not only centers around the individual's own expression but also about the communication within the group and with the audience. When it comes to norms and values, the teachers' perception of the meaning and content of artistic expression is based on the context they are in. The pupil's social and emotional feelings about the genre also affect their abilities to communicate an artistic expression. Grading artistic expression also shows to be challenging because of the trouble in reaching a consensus in the college about how to define it. The consequence of that runs out in the difficulties of making an equivalent assessment of artistic expression in high school teaching.

Key words: Artistic expression, ensemble (band practice), individual expression, popular music, pop/rock.

Förord

Vi vill här passa på att tacka vår handledare Markus Tullberg, som också forskar inom området konstnärligt uttryck. Vi har därav fått goda expertisråd som varit till stor hjälp på vägen i vår process. Vi vill också tacka våra informanter som har ställt upp med sin tid och bidragit med spännande infallsvinklar på området.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	6
1. Inledning	9
2. Syfte och frågeställningar	11
3. Tidigare forskning.....	12
3.1 Kvalitetsuppfattningar av uttryck	12
3.2 En större kontext	13
3.3 Skolans kontext	13
3.4 Två <i>mindset</i>	15
3.5 Genus kopplat till uttryck	15
3.6 Styrdokument och riktlinjer gällande uttryck och bedömning.....	17
4. Vetenskapsteori	20
5. Metod.....	22
5.1 Metodologiska överväganden	22
5.2 Metod för datainsamling: Semistrukturerad intervju	22
5.3 Design av studien	23
5.3.1 Urval och avgränsningar.....	23
5.3.2 Informanter	24
5.3.3 Datainsamling och transkribering	25
5.5 Analys.....	25
5.6 Resultatens kvalitet.....	26
5.7 Etiska överväganden	27
6. Resultat.....	28
6.1 Dimensioner av konstnärligt uttryck	28
6.1.1 Det <i>oväntade</i>	28

6.1.2 Sound	29
6.1.3 Göra val	29
6.1.4 Intention.....	30
6.2 Metoder för arbete med konstnärligt uttryck.....	30
6.2.1 Metoder för utläring av konstnärligt uttryck och mindre beståndsdelar där i.....	30
6.2.2 Metoder för bedömning.....	33
6.2.3. Kollegialt samarbete och likvärdighet i praktiken	34
6.3 Genusperspektiv i musikundervisning	36
6.3.1 Representation och platstagande.....	36
6.3.2 Metoder för platstagande.....	37
6.4.1 Skam kontra trygghet.....	38
6.4.3 Synen på musikalitet.....	38
6.5 Kommunikation	39
6.5.1 Kommunikation med publik.....	39
6.5.2 Kommunikation med gruppen	39
7. Diskussion	41
7.1 Kontextberoende uttryck och dimensioner där i.....	41
7.2 Genus	45
7.3 Individen och gruppen	48
7.3.1 Förmedla konstnärligt uttryck	49
7.3.2 Förutsättning att förmedla konstnärligt uttryck.....	50
7.3.3 Formativt förhållningssätt i undervisningen.....	53
7.4 Likvärdighet?	57
7.5 Vidare forskning	59
Referenser	60
Bilagor	63
Bilaga 1: Samtyckesblankett.....	63

Bilaga 2: Intervjuguide.....	64
Uppvärmningsfrågor	64
Tema 1: Konstnärligt uttryck - definitioner och förhållningssätt.....	64
Tema 2: Undervisningsmetoder/verktyg/tillvägagångssätt.....	64
Tema 3: Bedömning av uttryck	65

1. Inledning

Konstnärligt uttryck står inskrivet i Skolverkets dokument, dels i betygskriterierna för kurserna *Ensemble 1 och 2*, dels *Ensemble med körsång* men också i den övergripande syftestexten för ämnet musik. Men ingenstans finns att hitta några förklarande ord för vad konstnärligt uttryck betyder eller syftar på i sammanhanget.

Intresset att intervjua ensemblelärare på gymnasiet kommer sig av att vi, i och med denna forskningsansats vill studera begreppet uttryck inom ensembleundervisning på gymnasiet och dess inneboende subjektivitet. Dels när det kommer till att få reda på hur lärarna gör vid bedömningstillfället, dels för att få höra till vilka metoder ensemblelärare har när det kommer till att undervisa och förevisa detta uttryck. Vi är också intresserade av att undersöka huruvida normer och värderingar hos lärarna spelar in i dessa metoder. Genom att genomföra studien hoppas vi kunna få med oss verktyg och metoder för vår framtida lärargärning som ensemblelärare på gymnasiet.

I styrdokumentet för estetiska programmet på gymnasieskolan finns betygskriterier som innefattar att konstnärligt uttryck skall bedömas. Skolverket (2022) skriver: ”I sitt musicerande uppvisar eleven ett visst konstnärligt uttryck” och ”I sitt musicerande uppvisar eleven ett gott konstnärligt uttryck”. Skillnaden mellan “visst” och “gott” är en del i vad som utgör skillnaden mellan betyget E och A vid bedömningstillfälle för kursen Ensemble 1. Skolverkets (2022) centrala innehåll för kursen Ensemble 1 sammanfattar att kursen ska innehålla ”konstnärlighet och genrer i olika tider och kulturer”.

Vår undersökning syftar till att reflektera kring och framhålla olika faktorer som spelar in i utläringen av konstnärligt uttryck och hur det i sin tur kan påverka denna bedömning. Faktorer såsom förgivettaganden som lutar sig mot normer och värden och som kan kopplas till exempelvis genus och/eller den genre- och undervisningskontext som läraren och eleven befinner sig inom. Ens egna preferenser tillsammans med vederbörande skolas kontext kan påverka hur man värderar begreppet konstnärligt uttryck i sin undervisning. Vi vill därför göra detta arbete för att reflektera kring hur dessa parametrar spelar in i vår framtida yrkesroll som instrumental och ensemblelärare.

Vi anser att det är en nödvändighet att genomgå denna reflektion för att skapa en medvetenhet kring sin undervisning och därmed en kunskap som blir tillgänglig för

eleverna. På så vis tänker vi att denna studie kan bidra till att både ge och få verktyg till hur man lär ut konstnärligt uttryck samt hur man reflekterar kring sitt eget intresse/personliga uttryck i förhållande till den aktuella undervisningsstrukturen.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att studera hur konstnärligt uttryck kan bedömas och läras ut till huvudinstrumentalister, med undantag för sång som huvudinstrument, i ensemblekurserna. Vi vill ta reda på ensemblelärares tolkningar och beskrivningar av begreppet, undersöka vilka normer och värden som begreppet kan vila på och därmed påverka undervisningen.

Vi har valt att avgränsa vår undersökning till populärmusik och med det menar vi specifikt genrerna pop/rock.

Våra frågeställningar är:

- Hur beskriver gymnasielärare att de bedömer konstnärligt uttryck i ensemblekursen?
- Hur beskriver gymnasielärare att de förhåller sig till konstnärligt uttryck i sin undervisning?
- Kan genus vara en aspekt som påverkar förmedlandet av konstnärligt uttryck och i så fall hur?
- På vilka sätt påverkar den aktuella kontexten förutsättningarna att förmedla ett konstnärligt uttryck?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi redogöra för tidigare forskning kopplat till konstnärligt uttryck. NE (2023) skriver “konst är sådant som man skapar för att uttrycka något och för att påverka andra människor.” NE menar även att konst främst har handlat om det praktiska kunnandet, såsom hantverk (NE, 2023). Upplevelsen av uttryck påverkas av kontexten som den befinner sig i och valen av uttryck utgår från genremässiga referensramar.

Forskningen som vi tagit del av utgår från våra olika intresseområden kopplat till våra forskningsfrågor - hur definieras uttryck, hur lärs det ut, vilka normer och värden vilar uttrycket på? Vi utgår i detta kapitel från sex indelningar, där 3.1 till 3.3 reder ut hur uttryck definieras i olika sammanhang och kontexter. Avsnitt 3.4 lyfter förhållningssätt till lärande och kunskap. I delen 3.5 berör vi forskning som kopplar samman genus som en faktor i arbetet med och byggandet av uttryck. Avsnitt 3.6 tar slutligen upp gällande styrdokument för innehåll och bedömning i undervisningen.

3.1 Kvalitetsuppfattningar av uttryck

Elliot (2005) beskriver att ett musikaliskt uttryck av känslor är något som står i beroende av en förståelse hos mottagaren att “veta att” och “veta hur” det musikaliska uttrycket skall uppfattas. Samtidigt menar Elliot (2005) att det finns ett inneboende filosofiskt dilemma i att definiera vad uttryck är även fast det går att enas om att ett visst uttryck oftast ger en viss reaktion. Han ger ett exempel på att en kromatisk nedåtgående basgång ofta förknippas med en melankolisk känsla. Men att veta hur olika personer reagerar på olika musikaliska mönster är svårt, om inte omöjligt att vara överens om. Sammanfattningsvis är begreppet uttryck kontextberoende och uppfattningen hos mottagaren av vad uttrycket innebär är således subjektiv (Elliot, 2005).

I Samtal om samspel – kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet (Zandén, 2010) undersöks hur ensemblelärare samtalar om samspel och där i ryms dimensioner som engagemang och uttryck. Texten är skriven med den äldre läroplanen som utgångspunkt, i vilken begreppet konstnärligt uttryck inte finns med. Zandén belyser däremot att det konstnärliga perspektivet saknas i den tidens läroplan och

därför blir det intressant för oss att jämföra likheter och olikheter mellan då och nu. I den kontexten som Zandén (2010) befann sig inom, visade resultaten i hans undersökning att en passiv lärarroll var eftersträvansvärt i förhållande till elevernas förmåga att uttrycka sig. Hans resultat pekade på att elevens fysiska och klingande uttryck ses som en del av elevens personlighet och därför inte kan eller bör påverkas av läraren. Vidare menar han att eleverna inte behövde stå till svars för sitt uttryck utan det ansvaret föll på kontexten som ensemblen befann sig i, där låtval och genre påverkar (Zandén, 2010).

3.2 En större kontext

Zandén (2010) pekar på den musikdidaktisk-historiska kontexten som läraren befinner sig i och menar då att lärarens attityder och värderingar om musicerande bygger på en lång tradition som är formad av kontexten som läraren befunnit sig i. Vidare menar Zandén (2010) att lärarens uppfattning av vad kvalitet i en viss kontext är kan ses som ett normerande uttryck för “vad som i en viss kontext är gott, vackert, sant eller nödvändigt” (Zandén, 2010, s. 27).

Elliot (2005) lyfter hur kontexten “västerländsk musik” och dess institutioner är en faktor som är med och bidrar till att uttryck uppfattas på olika sätt. Han skriver att dessa institutioner grundar sig i 1700-talets upplysningstankar om bildning med en utgångspunkt att bryta ned information i mindre delar för att analysera och förstå. Utifrån det menar han att det är viktigt att ha med i åtanke, både som elev och lärare, att musik kan förstås på olika sätt av olika människor i olika delar av världen. Elliot skriver från en nordamerikansk kontext år 2005 men som är relevant även här, då han i likhet med Zandén (2010) menar att vi, när vi undervisar är en del av en kontext och att den påverkar hur vi uppfattar och uttrycker oss där i (Elliot, 2005; Zandén, 2010). Schippers (2010) menar att grunden för lärande inom en västerländsk kontext baseras på ett atomistiskt förhållningssätt som har växt fram under 1800 och 1900-talen och är ett förhållningssätt som handlar om att analysera, bryta ned och mäta.

3.3 Skolans kontext

Johansson (2005) menar i sin populärvetenskapliga bok *Ensembleledning: ledarskap i mindre musikgrupper* att det i undervisning av musik på gymnasiet kan uppstå konflikter

mellan eleven och lärarens förväntade eller upplevda rollfunktioner. Han gör en uppdelning mellan formella och informella roller, där formella roller är ett resultat av den funktion man förväntas anta i en formell kontext, såsom att exempelvis vara lärare på en skola. Den informella rollen är den en individ bygger upp utifrån den egna personligheten och sig själv utifrån en upplevd förväntan hos de andra gruppmedlemmarna samt utifrån en upplevd förväntan på sig själv. Konflikten kan då uppstå när läraren i skolans formella kontext, lyfter in musik till ensemble som läraren har en informell relation till. Den musiken ska eleverna sedan tolka i en, skolans formella kontext, med hjälp av sitt eget konstnärliga uttryck som grundar sig i elevens informella roll (Johansson, 2005).

Vidare använder Johansson (2005) begreppet *introjektion*¹ för att beskriva en process där elever applicerar sina förebilders uttryck och sedan upplever uttrycket genom sig själva. Processen tydliggör funktionen av individens roll i att påverka gruppens konstnärliga uttryck.

Atomistiskt och holistiskt förhållningssätt kopplat till lärande beskrivs av Schippers (2010) som olika sätt att uppfatta omvärlden. Schippers (2010) menar vidare att det atomistiska förhållningssättet är analytiskt och söker efter en sanning medan det holistiska ser till helheten av lärandet. Han komplicerar det genom att beskriva att det inte är så enkelt som att bara dela upp synen på lärande i två läger och menar att ett holistiskt förhållningssätt kan hjälpa den lärande att analysera på en djupare nivå än det analytiska förhållningssättet. Samtidigt menar han att det, i en västerländsk kontext som ofta tar sin utgångspunkt i det atomistiska förhållningssättet, finns en motsägelse då det är en tradition att ”lära sig sånger från radion”, vilket i stället efterliknar ett mer holistiskt förhållningssätt (Schippers, 2010, s. 83). Han menar vidare att kontexten som lärandet sker i spelar en stor roll då det är lättare att lära sig melodier och rytmer som hör till en musikalisk kontext som man är bekant vid (Schippers, 2010). Vidare beskrivs begreppet rekontextualiseringsprocess som används av Schippers (2010) för att förklara förändringen som sker när musik förflyttas från en originell kontext till en ny kontext.

¹ Johansson (2005) beskriver det i sin populärvetenskapliga bok som när den yttre verkligheten lyfts in och blir en del av den inre verkligheten.

Enligt Schippers (2010) är *autenticitet* en väsentlig del i samtliga musikgenrer och menar att definitionen av begreppet kan skilja sig åt genrer emellan. Han skriver att autenticitet i västerländsk konstmusik handlar om att reproducera musiken utefter dess original och i enlighet med dess historiska kontext, medan autenticitet i pop/rock inte syftar till att kopiera ett original utan att om att vara originell. Vidare förklarar författaren att autenticitet inom pop och rockgenren innebär att vara sann och trogen gentemot sig själv, att musikutövaren eller kompositören visar på autenticitet genom att ge uttryck för sina känslor och att återge autentisk representation av sociala situationer. Även Borgström Källén (2014) skriver att individualism och autenticitet är särskilt betonade inom pop/rock och menar att dessa aspekter ska ge uttryck för förkroppsligande av frihet från styrning. Trots att autenticitet skiljer sig åt inom västerländsk konstmusik och pop och rock, delar de det gemensamma målet om att skapa en så trovärdig musikalisk upplevelse som möjligt (Schippers, 2010).

3.4 Två *mindset*

Psykologiprofessorn Carol S. Dwecks långa forskning om människans motivation; vad som gynnar och begränsar den samt vad som leder till utveckling och framgångar, har resulterat i hennes teori om att det finns två olika *mindset*. Dessa *mindset* utgör olika inställningar till intelligens och heter *dynamiskt mindset* och *statiskt mindset*. Ett dynamiskt *mindset* innebär tron på att utveckling är möjlig om man anstränger sig, medan ett statiskt *mindset* innebär tron på att talang och/eller begränsningar är medfödda. Dweck (2015) skriver vidare att människor ofta har aspekter av både ett dynamiskt och ett statiskt *mindset* och att man kan ha olika *mindset* inom olika områden. Man kan exempelvis anse att ens personlighet är statisk och att ens konstnärliga begåvning kan utvecklas (Dweck, 2015).

3.5 Genus kopplat till uttryck

Enligt Connell (Connell i Borgström Källén, 2014) ska kunskapsproduktion i skolan betraktas som genusmarkerad eftersom den inte enbart påverkas av det omgivande samhället, utan även bär på lokala symbolsystem. Normer för hur man pratar, klädkoder och val av aktiviteter utgör exempel på symboler och markerar vilken kunskap som symboliskt kopplas till flickors respektive pojkars kroppar (Connell, 2000, i Borgström

Källén, 2014). Även musikundervisning på gymnasienivå kan presentera exempel som bekräftar hur skolan symboliskt genusmarkerar kunskap (Borgström Källén, 2014).

Borgström Källén har skrivit en doktorsavhandling som heter *När musik gör skillnad*, (2014), där hon problematiserar och synliggör hur genus uttrycks i samspel med genrepraktiker och hur de tillsammans konstrueras i musikalisk handling. Avhandlingen har sitt fokus på musikundervisning som sker på musikestetiska gymnasieprogram och behandlar olika genreinriktningar. I hennes resultat framkommer det att kön är en starkt styrande faktor för barn och ungdomar när de väljer instrument och musikalisk aktivitet. Inom pop/rock bekräftas en tydlig könsfördelning där sång som huvudinstrument domineras av tjejer, medan elgitarr och trummor domineras av killar. Tjejer som väljer att spela gitarr gör det oftast i kombination med sång och använder gitarren som kompinstrument. Av de observerade pop/rockensemblerna visar resultatet att tjejer främst intar en kompletterande och understödjande roll i relation till killarna. Detta sker framför allt genom ett mindre platstagande med ljud i jämförelse med killar och ett mer återhållsamt kroppsspråk. Vidare innebär en understödjande funktion att välja att ackompanjera på sitt instrument, att tacka nej till att spela solo, samt att spelet på instrumenten inte är soundbaserat. Killar tar i stället plats genom solospel och riff samt sound med hjälp av exempelvis pedaler i syfte att justera och skapa olika typer av sound vid ensemblespel, vilket samtliga tillvägagångssätt för platstagande resulterar i ett soundcentrerat spel. Författaren menar att aspekter såsom autenticitet, sound, attack, virtuositet och lekfullhet premieras i pop/rockgenrer, vilket verkar gynna killar mer eftersom deras identitetsformande ofta överensstämmer med hur samtliga aspekter produceras musikaliskt och på grund av att mäns musicerande implicit har legat till grund för diskursbeskrivningen av pop/rock som uttryck för förkroppsligande och frihet från styrning med betoning på autenticitet och individualism. Elgitarr och trummor bär exempelvis på maskulina konnotationer, vilka avspeglas genom att låta instrumenten förkroppsliga ord som virtuositet, styrka och aggressivitet. Killars musikaliska preferenser och erfarenheter går i linje med musikstilar och musikaliska uttryck som genrepraktiken omfattar och tar platsen som musiker för given och enklare gör anspråk på den (Borgström Källén, 2014).

3.6 Styrdokument och riktlinjer gällande uttryck och bedömning

Syftestexten för musik klarlägger att ”genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att reflektera över och värdera sin egen och andras musikaliska gestaltning, i syfte att öka det konstnärliga skapandet.” Även ”genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet” (Syftestext i Ämnesplan Musik, Skolverket, 2022).

Musik finns i alla kulturer och den berör oss såväl kroppsligt som tankemässigt och känslomässigt. Musik är en estetisk uttrycksform som används i en mängd sammanhang, som har olika funktioner och som betyder olika saker för var och en av oss. Ämnet musik har sin grund i konstnärligt uttryck, musikaliskt hantverk och musikvetenskap (Skolverket, 2022, Ämne - Musik).

Orden ”konstnärligt uttryck” finns här med i musikämnets förklarande text på Skolverkets (2022) hemsida och det slås bland annat fast att ”ämnet musik har sin grund i konstnärligt uttryck”. Konstnärligt uttryck och konstnärlighet genomsyrar alla delar av ämnesplanens olika delar och beskrivs som grunden för ämnet. Samtidigt menar Skolverket (2022) att musik är en uttrycksform som betyder olika saker för var och en av oss och att, ”genom att arbeta med teknik och tolkning så skall eleverna ges möjlighet att utveckla sitt personliga uttryck med en hög konstnärlig kvalitet” (sid eller avsnittshänvisning).

Zandén (2010) menar att uppfattningar om vad som är kvalitet när det kommer till estetiska val har en inneboende problematik i fråga om huruvida det är objektivt eller subjektivt. Han frågar sig om det är möjligt att med någon form av objektivitet fastställa vad som är bra eller dåligt (Zandén, 2010).

Enligt Lilliedahl (2013) är de kvalitativt skilda betygsnivåerna inte en hierarkisering av kunskapsinhämtning, utan en rangordning som baseras på graden av personligt uttryck, elevens mer eller mindre kännedom till genrepraxis, samt elevens bättre eller sämre anpassning till medmusiker och publik. Han skriver: ”Eleven ska bedömas utifrån kvalitativa skillnader i förmåga att uttrycka sig personligt eller rent av konstnärligt, men koden för att läsa kriterierna är dold, den måste tillägnas implicit” (Lilliedahl, 2013, s. 112–113).

Brenner och Strand (2013) visar i resultatet från sin intervju- och observationsstudie, att uttryck där definieras i en process genom tre steg där *teknisk färdighet* är förutsättning för *interpretation*, som är förutsättning för *kreativitet*. De menar således att uttryck tar tid och kräver förkunskaper för att kunna nå en kreativ nivå.

Jönsson (2020) skriver att formativ återkoppling är till för att stötta elevernas lärande så bra som möjligt förutsatt att den skapar förutsättningar till elevers delaktighet i återkopplingsprocessen. Författaren menar att delaktighet sker om eleverna anser att återkopplingen är meningsfull och en förutsättning till det är att planera tid för användning av återkopplingen i undervisningen.

Jönsson (2020) presenterar olika nivåer för återkoppling som ger goda förutsättningar till att stödja elevers lärandeprocesser. Nivåerna är *återkoppling på uppgiftsnivå*, *processnivå* och *metakognitiv nivå* och *personlig nivå*. Uppgiftsnivå har ofta att göra med fakta- och begreppskunskaper och när denna typ av återkoppling sker är det viktigt att den tydligt kopplas till uppgiften och inte är för abstrakt eller övergripande. Processnivå innefattar situationer där kunskaper som process- eller färdighetskunskaper används. Om eleverna vet hur de kan använda sin återkoppling på processnivå kan det leda till att elevers prestationer blir bättre och bättre vid återkommande uppgifter (Jönsson, 2020). Jönsson (2020) ger exempel på färdighetskunskaper i teoretiska ämnen och vår motsvarighet på färdighetskunskaper i ensembleundervisningen är när ensemblen spelar in en version av en låt genom exempelvis röstmemo eller videoinspelning och därefter får ta emot återkoppling av både läraren och gruppen. Varje elev får även möjligheten att reflektera över vad de känner att de behöver öva på eller vad de vill göra annorlunda till nästa lektion och/eller inspelning.

Jönsson (2020) skriver att återkoppling på metakognitiv nivå inte primärt är knuten till ämneskunskaper, utan syftet med denna återkoppling är att ge strategier till eleverna för hur de kan bedöma sina prestationer och/eller hur de kan utnyttja återkoppling. Även planering av sin tid eller struktur för arbetet med uppgifter innefattas i denna nivå

(Jönsson, 2020). Enligt Jönsson (2020) omfattar den personliga nivån värderande återkoppling såsom betyg och beröm för ett väl utfört arbete eller kritik för ett oönskat beteende. Värderande återkoppling i form av beröm innehåller ingen tillämplig information för lärandet och bidrar därför sällan till positiv inverkan på lärandeprocessen.

I artikeln *Samsyn eller Samstämmighet* (Jönsson & Thornberg, 2014) menar författarna att en samsyn mellan lärare kring vad som skall bedömas inte nödvändigtvis innebär att det finns en samstämmighet kring vilket omdöme det skall generera. De menar att det vid bedömning av komplexa uppgifter är svårt att i kollegiet vara samstämda över vilket betyg som ska ges även fast de kan ha en samsyn kring vilka komplexa moment de ska titta på. Jönsson & Thornberg (2014) påpekar också att det uppstår ett problem med likvärdigheten när samstämmigheten kan skilja sig vitt i kollegiet, även fast det finns tillgång till bedömningsanvisningar.

Avslutande vad gäller styrdokument och bedömning så vill vi kommentera på att nya ämnesplaner för gymnasiet har blivit tillgängliga för läsning under arbetets gång. De börjar gälla i juni 2025 och den stora förändringen kopplat till vårt arbete är kvalitetsstämpeln på konstnärligt uttryck, ett visst och ett gott konstnärligt uttryck. Dock så har konstnärligt uttryck lika stort utrymme som tidigare och det finns förtydliganden att det i ensemble handlar om att utveckla det gemensamma konstnärliga skapandet. Även det centrala innehållet innehåller lite nya handfasta exempel hur arbetet med konstnärligt uttryck ska gå till och utvecklas: ”introduktion till musikaliska uttryck, däribland frasering, dynamik och rytmik”.

4. Vetenskapsteori

Vi utgår i vårt arbete om konstnärligt uttryck i ensemblespel på gymnasiet, från socialkonstruktivismen. Enligt Brinkkjaer och Høyen (2020) intresserar sig den vetenskapsteorin för hur människor förstår sin omgivning och kontext i förhållande till kön, identitet och kultur. Vidare menar de att utgångspunkten är kritisk, då påpekas att allt som vi ser som sanningar i världen, bara är konstruktioner formade genom social interaktion människor emellan. Då finns ingen sanning att förhålla sig till utan i stället intresserar sig socialkonstruktivismen för att undersöka olika perspektiv. Genom att se på olika perspektiv inom ett område syftar socialkonstruktivismen till att skapa förståelse, dock påpekas att något inom ett visst område bara kan förstås om det finns en förståelse för det sociala och kulturella sammanhang som området befinner sig i. Genom den kritiska utgångspunkten söker man då inom socialkonstruktivismen att förstå vilka orsaker som ligger bakom det vi i olika sammanhang ser som sanningar. Skolan som institution beskrivs även inom socialkonstruktivism som något som idag ses som en självklar del av verkligheten, men som samtidigt är ett resultat av vad människor under lång tid har byggt och format. Den praktiken som formas kan då vid en tidpunkt stanna av och bli en fast del av den socialt konstruerade verkligheten som människor runt omkring uppfattar. Då uppfattas verkligheten som något av naturen givet i stället för något skapat av och för människor (Brinkkjaer & Høyen, 2020).

I vår studie undersöker vi fyra gymnasielärares perspektiv på vad konstnärligt uttryck innebär i gymnasieskolans kontext. Det gör vi utifrån att själva ha erfarenhet av ensembleundervisning på gymnasiet, som elev och lärare, därav har vi en förståelse för de kontexter vi undersöker samt för vilka sociala konstruktioner de vilar på. Lärarna i studien som arbetar på gymnasieskolan har i sina praktiker konstruerat innebörden av konstnärligt uttryck utefter den verklighet de befinner sig i.

Vi undersöker även om det finns en koppling mellan konstnärligt uttryck och genus inom ensemblespel på gymnasieskolan. Socialkonstruktivismen menar enligt Brinkkjaer och Høyen (2020) att könsidentitet som social konstruktion innehåller förväntningar på hur man uppför sig, vilka förmågor man har och även på hur man förväntas vara. Det vi i

studien intresserat oss för är tidigare forskning av Borgström Källén (2014) som presenterar koppling mellan genus och genrepraxis samt huruvida våra informanter säger kunna eller inte kunna se en koppling däremellan. På så sätt kan vi lyfta fram olika perspektiv för att ge oss själva en bredare förståelse för den praktik vi, inom en snar framtid, ämnar arbeta inom.

Brinkkjaer och Høyen (2020) menar vidare att det finns kritik riktad mot socialkonstruktivismen som vetenskapsteori då den sägs vara för relativistisk i förhållande till att stor vikt läggs på språket och att alla perspektiv ses som lika viktiga. I vår studie finns risken att vi övertolkar enskilda ord som våra informanter delat med sig av, då vår förståelse för det sociala sammanhang de beskriver kan bygga på underförstådda förståelser av den sociala och musikaliska kontext vi och våra informanter är en del av. Vi har därför varit noga med att kritisera och föra dialog mellan varandra kring relevansen av olika begrepp kopplat till den aktuella kontexten.

5. Metod

I detta kapitel motiveras valet av metod för datainsamling. Kapitlet innehåller också beskrivning av hur datainsamlingen gått till och analyserats, samt en presentation av våra etiska ställningstaganden kopplat till detta.

5.1 Metodologiska överväganden

Inom samhällsforskning finns två framträdande och åtskilda metoder för datainsamling - kvalitativ och kvantitativ metod. Det förstnämnda lägger större vikt vid kvantitet som i siffror och mindre vikt vid ord och relation mellan forskare och deltagare, medan det sistnämnda i stället skapar flexibilitet eftersom kvalitativa metoder bjuder in till både adaptation och spontanitet mellan forskare och deltagare (Christoffersen & Johannessen, 2015). Christoffersen och Johannessen (2015) förklarar vidare att kvalitativa metoden innehar öppna frågor samt att metoderna ger utrymme för variation till hur frågor ställs dels från deltagare till deltagare, dels i variationen i val av frågor. Forskaren kan nämligen skraddarsy frågor som utgår från informationen som deltagaren har givit i föregående fråga. Fördelen med öppna frågor är att deltagare kan svara fritt med egna ord och ge detaljerade svar (Christoffersen & Johannessen, 2015). Bryman (2018) skriver att det är deltagarna som styr den kvalitativa undersökningen eftersom utgångspunkten är deltagarnas perspektiv och då vad de anser är betydelsefullt och viktigt.

5.2 Metod för datainsamling: Semistrukturerad intervju

Eftersom studien syftar till att undersöka hur instrumentallärare lär ut och bedömer konstnärligt uttryck på gymnasiet, samt huruvida värden och normer kan påverka bedömning och utläring, är kvalitativ metod det lämpliga valet. Identifiering av normer och värden kopplat till konstnärligt uttryck kan se olika ut från lärare till lärare, precis som erfarenheten som både musiker och musiklärare. För att få fram en detaljerad bild av lärares olika möjligheter och begränsningar i förhållande till konstnärligt uttryck, kräver det att vi har ett kvalitativt tillvägagångssätt. Därför har vi valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer.

Enligt Bryman (2018) är semistrukturerad intervju en intervjuform som byggs upp genom att intervjuaren har en guide för samtalet som kan följas eller kastas om eller lämnas för följdfrågor. På detta sätt menar Bryman (2018) att det kan ge möjligheter till intervjupersonen att i samtalet med större frihet kunna forma svaren efter den egna världsbilden. Bryman (2018) påpekar också att den semistrukturerade intervjuformen är fördelaktig när flera forskare är inblandade, i vårt fall är vi två, eftersom resultatet då blir mer jämförbart än om vi förhållit oss till en helt ostrukturerad intervjuform. I utformandet av intervjuguiden menar Bryman (2018) att det viktigaste att tänka på är att frågorna till guiden och strukturen på intervjun är flexibla i förhållande till hur intervjupersonen upplever sin värld.

5.3 Design av studien

Rubrikerna nedan kommer att behandla information om studiens urval och avgränsningar, samt innehålla korta beskrivningar av deltagarna som medverkat i studien. Därefter redogörs för hur datainsamlingen gått till samt hur vi utförde transkriberingen.

5.3.1 Urval och avgränsningar

Vårt främsta kriterium informanter, var att informanterna skulle arbeta som ensemblelärare på ett musikestetiskt gymnasieprogram eftersom vi valde att undersöka gymnasielärares beskrivningar om begreppet konstnärligt uttryck, deras reflektioner kring utläring och bedömning av detta, i ensemblekursen. Ett ytterligare kriterium för våra informanter, var att musiklärarna skulle arbeta med populärmusik i ensemblekursen. Populärmusik är en vanlig genre i estetikt inriktningar, vilket öppnade upp möjligheten till att tillfråga fler informanter om att delta i vår studie. Anledningen till att vi valde att avgränsa oss till en genre var för att kunna undersöka och jämföra olika lärares definitioner och syn på konstnärligt uttryck inom en gemensam genre och på så vis kunna få en mer nyanserad bild av hur det är att arbeta med konstnärligt uttryck inom populärmusik.

Vi ville även få till en bredd i vårt urval och har därför sökt informanter som är både män och kvinnor, som har olika huvudinstrument, arbetar på olika skolor i södra Sverige samt har olika bakgrunder, musikaliskt såväl som i arbetet som musiklärare. Vår ambition var

att intervjua lärare som arbetat länge och som är nya för att få bredd i perspektiv och hur man ser på sin yrkesroll, men av de som inte varit yrkesverksamma som lärare i mer än något år, svarade att de inte kände sig inte lämpade att delta i vår undersökning med argumentet att de inte upplevde att de hade tillräcklig erfarenhet. Därför slutade det med att vi intervjuade lärare som alla har en lång arbetslivserfarenhet inom ensemble på gymnasiet.

Valet av informanter har skett genom bekvämlighetsurval, vilket är en strategi som innebär att informanter väljs utifrån tillgänglighet (Bryman, 2018). Genom mejl kontaktade vi lärare som vi känner till och lärare som vi blivit tipsade om. Sammanlagt kontaktade vi femton personer, varav fyra tackade ja.

5.3.2 Informanter

Intervjupersonerna benämns som informant 1–4. Samtliga informanter som deltagit i studien har gått på samma musikhögskola och arbetar som ensemblelärare på musikestetiska gymnasieprogram med inriktning på bland annat pop/rock. De verkar i södra Sverige och har olika huvudinstrument. Två av informanterna är kvinnor och två är män.

Informant 1

Gitarr och ensemblelärare på gymnasium, informanten arbetar även som frilansande musiker och har varit verksam i 20 år.

Informant 2

Bas och ensemble-lärare på gymnasium, informanten arbetar även som frilansande musiker och har varit verksam i 30 år.

Informant 3

Sång- och ensemblelärare på gymnasium och högskola. Informanten arbetar som frilansande musiker och har arbetat som lärare i 30 år, varav 20 år är på gymnasiet.

Informant 4

Sång- och ensemblelärare på gymnasium och folkhögskola. Informanten har jobbat som gymnasielärare i 20 år.

5.3.3 Datainsamling och transkribering

Datainsamlingen skedde genom ljudinspelning av intervjuerna som sedan transkriberades. Samtliga intervjuer genomfördes under vårterminen 2024, varav tre skedde i Malmö och en skedde via programmet Zoom. Vi båda medverkade under tre av intervjuerna, medan en av oss medverkade på den fjärde. Inspelningarna utfördes genom en portabel ljudinspelare som heter Zoom H2N Handy Recorder, och transkriberingsverktyget i Word, medan intervjun som skedde över Zoom spelades in genom applikationens inspelningsfunktion.

Intervjuerna tog mellan 50 och 60 minuter att genomföra per tillfälle och var i semistrukturerad form med given intervjuguide (se bilaga 2). Detta tillvägagångssätt öppnade upp till följdfrågor och dialoger som skräddarsyddes utefter aktuell informant. När vi höll intervjuer tillsammans delade vi på ansvaret och gav varandra utrymme till att ställa eventuella följdfrågor. Intervjuguiden var uppdelad i olika teman: Konstnärligt uttryck – definitioner och förhållningssätt, Undervisningsmetoder – verktyg och tillvägagångssätt, samt Bedömning av uttryck.

Ljudinspelningen fördes in i transkriberingsverktyget vilket ledde till att en övervägande del av arbetet gjordes automatiskt. Det enda efterarbete som krävdes var att kontrollera och rätta till meningar i efterhand med ljudinspelningen till hjälp. Vi utförde transkriberingen intervjuerna ordagrant och sedan redigerade vi datamaterialet när vi förde över det till ett arbetsdokument, för att förenkla läsningen. Bryman (2018) skriver att en viss redigering, att exempelvis ta bort utfyllnadsord, är nödvändig för läsbarheten förutsatt att resultatet inte förändrar betydelsen av innehållet.

5.5 Analys

Vi har sedan tematiserat utdrag från intervjuerna, dels utifrån frågorna vi ställt, dels utefter nya intressanta teman vi kunnat utröna vid genomläsningar av transkriberingarna.

Bryman (2018) menar att det är vanligt förekommande att bearbeta kvalitativa data genom *tematisk analys*. Ett tema beskrivs av Bryman (2018) som något av följande: en kategori utifrån insamlade data, något som är kopplat till forskningsfrågorna eller på koder som identifieras från transkriberingen. Samt något som kan ge forskaren teoretisk förståelse av insamlade data via tidigare forskning. Vi har i vår tematisering av transkriberingarna utgått från våra forskningsfrågor och de utgör i resultatkapitlet det övervägande stoffet. Men några nya infallsvinklar har vi fått genom att vissa resultat gett oss en teoretisk förståelse för begrepp vi tar upp i litteraturgenomgången. Bryman (2018) lyfter *frameworks* som en strategi för tematisk analys och beskriver det som en matris där teman och intervjupersoner kategoriseras på ett överskådligt sätt. Vi har i vår tematisering utgått från den strategin, men sedan gjort några egna val i processen som att färgkoda informanternas svar i arbetsdokumentet samt gjort en översikt av våra teman och delteman med hjälp av outline-funktionen i google-docs. På så vis har vi snabbt kunnat förflytta oss mellan olika teman i resultatet och då gjort arbetsprocessen mer intuitiv.

5.6 Resultatens kvalitet

I Bryman (2018) lyfts reliabilitet och validitet som faktorer på resultatets kvalitét i kvalitativ forskning. Vidare menar Bryman (2018) dock att validitet och reliabilitet oftast leder tanken till säkerställning av kvalitet vid mätningar av resultat i kvantitativa studier. I vår studie, som är kvalitativ, har vi valt att i stället utgå från framför allt *tillförlitlighet*. Bryman (2018) hävdar i likhet med Guba och Lincoln (i Bryman, 2018) att begreppen reliabilitet och validitet syftar till att beskriva en absolut sanning om en social verklighet. Vidare menar han då att *trovärdigheten* syftar till att redogöra för, att desto fler beskrivningar av den verklighet intervjupersonerna befinner sig i rymmer, desto mer trovärdigt blir det hos en mottagare. Samtidigt påpekar han att det ingår i trovärdigheten av studien att presentera resultatet till de intervjupersonerna som medverkat och på så vis kunna få den bekräftad (Bryman, 2018). Vi har i vår studie tagit hänsyn till detta genom att erbjuda våra informanter att läsa arbetet när det är färdigt. Bryman (2018) lyfter även att det eftersträvas inom kvalitativ forskning att jobba med *täta beskrivningar* för att på så vis skapa en trovärdighet i överföringen från informant till resultat. Det är något som vi i resultatdelen tar hänsyn till genom att ta med beskrivningar av situationer och kontextuella begrepp för att skapa en fyllighet och ett djup i resultatdelen.

5.7 Etiska överväganden

Bryman (2018) tar upp fyra etiska riktlinjer att förhålla sig till vid en vetenskaplig studie. Dessa är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. Informationskravet handlar om att intervjuobjekten får tillgång till information om undersökningens avsikt, vilka moment som ingår i den, samt är införstådda i att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt till att avsluta deltagandet utan att behöva ge skäl för detta. Samtyckeskravet innebär rätten till att bestämma över den egna medverkan i undersökningen och konfidentialitetskravet handlar om att behandla information och personuppgifter med största försiktighet för att inte obehöriga ska kunna komma åt dem. Nyttjandekravet syftar till att informationen som samlats enbart får användas i den vetenskapliga studien.

Vi har tagit hänsyn till dessa etiska principer i utförandet av vår samtyckesblankett (se bilaga 1), vilket informerar deltagarna om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas utan att ange något skäl, att vi behandlar informanternas personuppgifter med avsikt att bevara deras anonymitet, samt att det insamlade materialet endast kommer att användas till aktuell studie och därefter raderas.

6. Resultat

I resultatkapitlet kommer vi att redogöra för vad som framkommit i de intervjuer vi haft genom fem olika delar. I de fem olika delarna så kommer vi att klargöra för resultaten från de fyra intervjuer vi har haft med ensemblelärare på estetiska gymnasiet. Det första avsnittet lyfter informanternas beskrivningar av de olika dimensioner som ett konstnärligt uttryck vilar på enligt deras egna erfarenheter. Avsnitt 6.2 framlägger metoder informanterna arbetar med i sin undervisning dels gällande bedömning, dels hur de pratar om det konstnärliga uttryckets olika dimensionerna i klassrummet. Vidare i avsnitt 6.3 så lyfter vi resultatet kring hur informanterna resonerat kring huruvida genus påverkar eller inte påverkar det konstnärliga uttrycket. I avsnitt 6.4 så har vi valt att kategorisera resultatet som socioemotionella aspekter då samtliga informanter lyft resonemang om känslor kopplat till individen och gruppen samt dess eventuella påverkan på ett konstnärligt uttryck. Slutligen så lyfter vi kommunikation, en stor del av konstnärligt uttryck i gymnasiet handlar enligt våra informanter om att förmedla uttrycket till en tänkt publik och där sker ett kommunicerande.

6.1 Dimensioner av konstnärligt uttryck

I följande delkapitel kommer vi presentera informanternas beskrivningar på dimensioner av begreppet konstnärligt uttryck. I tre av intervjuerna fanns en samsyn kring att man behöver förkunskaper på sitt instrument för att för att kunna arbeta med konstnärligt uttryck. Intervjuerna har utgått från att vi har ställt frågor om hur de ser på konstnärlighet när de själva musicerar samt hur den synen finns med i hur de definierar konstnärligt uttryck för sina elever. Deras definition av konstnärligt uttryck i det egna musicerandet visar sig ofta vara tätt knutet till hur det definieras i skolans kontext.

6.1.1 Det *oväntade*

Informant 3 beskriver konstnärligt uttryck som det *oväntade* och menar att det *oväntade* handlar om att våga prova något annat än det man på förhand har bestämt sig för. Hon menar att detta val är medvetet och att det baseras på en bank av referenser som man på ett fritt sätt kan överraska sig själv med. Hon berättar att konstnärlighet i hennes

musicerande är ”när jag har vuxit lite, när jag är med om det *oväntade*” och förklarar att det inte kommer när hon övar, utan förklarar att ”öva är när jag lär mig underlaget för att kunna vara i ett konstnärligt flöde”. Konstnärligheten ”sker inte förrän jag är med andra, spelar med andra eller står framför en publik”.

I frågan om konstnärligt uttryck i hennes eget musicerande besvarade hon att hon tycker att ”begreppet är tungt” eftersom “det finns så mycket associationer som har att göra med ‘rätt’ och ‘fel’ och vad ‘kvalitet’ är för något”. Hon fortsätter med att beskriva begreppet som ”manligt” och ”akademiskt” och ”snabbast vinner”, vilket ”tar bort feeling”.

6.1.2 Sound

Informant 1 beskriver att konstnärligt uttryck är något som i stor utsträckning har att göra med ”sound” och de val den musicerande gör som påverkar soundet, både för gruppen och för individen. Han menar vidare att konstnärligt uttryck är tätt sammankopplat till genrespecifika krav och att det därmed inte går att hävda att man gör val på konstnärlig grund om det går emot kraven som finns på genren.

Informant 1 tar även upp att konstnärligt uttryck kan innebära att kunna ”lyfta blicken” och att det görs genom att vara musikalisk lyhörd - alltså att vara uppmärksam och lyhörd och agera därefter. När det kommer till frågan om hur informant 1 ser på konstnärligt uttryck i sitt eget musicerande så menar han att det i genren han är verksam inom inte finns så mycket utrymme för konstnärlig frihet utan menar att det finns en strikt ram för hur det ska låta.

6.1.3 Göra val

Informant 2 pratar om att konstnärligt uttryck handlar om att utgå från, en av eleven uppbyggd verktyglåda och därefter göra egna val utefter vad situationen kräver. Till exempel att som basist välja mellan att spela 1-3² eller växelbas efter när det gynnar musiken bäst. Eller att till exempel som elev reflektera över dynamik och i ett gruppssammanhang ge förslag på idéer till den musikaliska helheten. När det kommer till frågan om hur informant 2 ser på konstnärligt uttryck i sitt eget musicerande så menar

² Att spela bastoner på första och tredje pulsslaget i takten.

han ”att det mer och mer med åren blivit viktigare att ha någonting att säga, att fråga sig själv förmedlar jag någonting nu? När jag över scenkanten?”

6.1.4 Intention

Informant 4 pratar om att konstnärligt uttryck innebär att man ska mena något med det man spelar, att vara känslomässigt investerad och att visa ett engagemang. I hennes eget musicerande berättar hon att konstnärligt uttryck har att göra med att ”få ner ens tankar, i någon annan form än bara med ord”, att ”påverka i viss mån”, samt att ”ibland få spela av sig stress, lite som när man tränar”.

6.2 Metoder för arbete med konstnärligt uttryck

I denna del går vi igenom resultaten som visat sig när informanter talat om hur det går till väga när de arbetar med konstnärligt uttryck samt i den efterföljande bedömningen. I kapitel delen 5.2.3 ser vi över vad informanter svarat om hur de ser på likvärdigheten i denna process.

6.2.1 Metoder för utläring av konstnärligt uttryck och mindre beståndsdelar där i

Informant 4 pratar om vikten av att förhålla sig till något och berättar att hon i sin undervisning ger små exempel på vad konstnärligt uttryck kan innebära i elevernas spel samt bryter ner musiken till mindre beståndsdelar som ett tillvägagångssätt. Det kan innebära att jobba med dynamik, spela ”tight” och/eller att ”dra lite i tempot fram och tillbaka” för att hitta ”nycklar”. Med ”nycklar” menar hon idéer som uppstår efter att man har arbetat med mindre beståndsdelar i musiken. Hon tar även upp att låttexter är ett bra sätt att påbörja arbetet med det konstnärliga uttrycket eftersom textinnehållet kan vägleda eleverna och fungera som ett verktyg för att ”snabbt få upp någonting”. Informant 4 förklarar att trummor kan vara lite svårare att uttrycka sig på jämfört med andra instrument eftersom man inte har ”tillgång till tonhöjd” och att låttextern då kan ge idéer såsom exempelvis markeringar på särskilda ord. Vidare menar hon att nedbrytning av

musiken leder till att eleverna kan lära sig vad de kan göra för någonting som leder till att de känner att det händer någonting i dem och som får de att ”haja till” och känna ”Ah, där satt den!” Hon menar att små beståndsdelar och/eller att förhålla sig till en låttext vid spel är en metod som leder till att konstnärligt uttryck inte blir för ”abstrakt och konstigt”. Informant 4 tar även upp att en metod kan vara att ”hitta någonting nytt” förutsatt att det inte är det första man gör eftersom det då riskerar att leda till att man ”bara härmar någonting annat” såsom en annan genre.

Informant 2 arbetar också med mindre musikaliska beståndsdelar för att uppnå konstnärligt uttryck och konkretisering av begreppet. Han pratar om att skapa en ”verktygslåda” för eleverna och tar C-durpenta³ som exempel på ett arbetsmoment. För att eleven först ska lära sig C-durpentan inleds arbetet med att den först får ”lägga ettorna på grundtonerna för att befästa basist-rollen”. Detta leder till att eleven lär sig ”linjen” för skalan och när den har ”halkat omkring” där ett tag hittar eleven nya sätt att spela pentan på. Det är då som eleven kan utnyttja sin verktygslåda och göra egna konstnärliga val.

Förutom pentaövning tar Informant 2 även upp improvisation som tillvägagångssätt i arbetet med konstnärligt uttryck i ensemblekurserna. Han berättar att han kan skapa ett scenario som eleverna ska förhålla sig till när de spelar, exempelvis C-durpentan återigen. Exemplet han delade med sig av var en trummis och basist som skulle spela en avslutningsduett i en musikal och med hjälp av instruktionerna att trummisen är ”det stora trollet som ska åt basisten”. De första 8 takterna är basisten ute och går i skogen och sedan kommer ”det stora trollet” och detta scenario ska då avspeglas i deras improvisation. Detta menar Informant 2, leder till att eleverna får bestämma uttrycket själva utefter vad det är de vill förmedla och på så vis kan de hitta ”jävligt fräcka grejer” (informant 2).

Informant 1 tar upp att konstnärligt uttryck inte endast handlar om att spela rätt ackord och toner, att ”pitcha” rätt eller att ha ”time”, utan att det också är ”så himla soundbaserat”. Han menar att det är bra att lyssna på en förlaga för att uppnå rätt ”sound” och på så vis kunna ”ratta” till rätt ljud på keyboard eller gitarrförstärkaren. Referenslyssning som metod använder han även i improvisationskursen. Eleverna får då

³ C-dur pentaskala innehåller fem toner från durskalan som passar bra till de vanliga ackordföljderna i tonarten.

se på ett liveklipp av en jazzlåt och sedan reflektera över vad de sett och även över vilka konstnärliga val de kan göra på sina instrument när de spelar låten. Även Informant 2 pratar om referenslyssning som en viktig utgångspunkt och tar upp en situation där ensemblen ska spela låtar av genren *ska*⁴ och då får ensemblen referenslyssna och försöka ”bena ut vad det är för någonting”: vad och hur instrumenten spelar, vad för ljud instrumenten har samt hur ”beatet ligger i förhållande till varandra” (informant 2). Han menar vidare att genrekunskapen kan leda till ett projekt att göra om en annan låt som tillhör en annan genre, till just genren ska.

Informant 3 pratar om vikten av att variera metoder för inläring av material; genom leadsheets och noter med tryckta markeringar, att *planka*⁵ låtar tillsammans eller att skriva låtar ihop utan att ha något förinspelat att förhålla sig till. Hon fortsätter med:

”Så att sättet att ta sig an materialet blir olika, för att olika kompetenser i rummet ska kunna få glänsa vid olika tillfällen”. Därefter sker reflektion över vad eleverna tyckte var lätt respektive svårt för att på så vis synliggöra att alla har olika kvalitéer och kan ”hjälpa till i olika faser när man jobbar med material”.

Precis som Informant 4, bryter Informant 3 ner musiken till mindre beståndsdelar. Det gör hon genom att fokusera på en del av låten åt gången och att varje del endast framförs av två ensemblemedlemmar. Exempelvis kan sång och trummor utföra första versen, medan piano och bas är med i nästa, och saxofon och gitarr spelar i refrängen. Hon menar att det kan vara alldeles för svårt att lyssna på någon annan än sig själv medan man spelar och därför är det nödvändigt att ta bort det elementet. Syftet med metoden är nämligen att alla får höra varandra utan att fokusera på att spela samtidigt och att de då även får i uppgift att reflektera över vad de vill lägga till genom sitt spel och på vilket sätt de ska göra det på. De får utrymme till att testa sina idéer, fortsätta reflektera över hur det lät och om de ska göra något annorlunda. Det kan exempelvis handla om att spela i ett annat register, att spela ”en ton i taget i stället för 4, på gitarren” eller att hålla ut en ton längre medan andra spelar korta toner (informant 3).

⁴ Jamaicansk musikform, föregångare till reggae (NE, 2023).

⁵ Att ”planka” är att plagiera ett musikaliskt stycke med hjälp av gehöret.

Ett annat tillvägagångssätt för att öva och lyssna på olika delar av låten är att byta plats; läraren antar rollen som elev och sätter sig vid ett instrument och eleverna får ta arrangörrollen och öva på att instruera (informant 3). Hon menar att eleverna då kan höra låten på annat sätt och fortsätta reflektera över vad de vill ha i stället. Dekonstruktion av musiken leder till att ”eleverna får möjlighet att höra delar, komma med idéer kring hur delar kan bli annorlunda och då komma med idéer till varandra”. Hon understryker med ”att lyssna är ju en jättestor del av att förstå sin egen plats eller hur man kan påverka musiken” (informant 3).

6.2.2 Metoder för bedömning

Informant 1 berättar att de i kollegiet på hans arbetsplats har en sägning som illustrerar vad det är eleverna bedöms på när det kommer till konstnärligt uttryck. Han menar då att det innebär ”att lyfta blicken”, men inte bokstavligt, utan som metafor för att vara musikaliskt lyhörd och vara närvarande i det som skapas. Men Informant 1 påpekar också att när det kommer till att utkristallisera om det är bra eller dåligt, så är det subjektivt. Informant 2 å sin sida menar att det som han bedömer är om eleven har gjort val eller inte, ”om det finns någonting som de själva har tänkt och förmedlar utöver det som är givet”.

Informant 4 säger att de på vederbörandes skola skapar examinationstillfällen där de tittar på specifika egenskaper hos eleverna och påpekar då vikten av att förmedla vilka egenskaper som bedöms vid det aktuella tillfällena samt vad eleverna kommer få feedback på. Informant 3 berättar att hon, utifrån låtar som ensemblen spelar, skapar uppgifter som behandlar övning i att ta egna beslut och menar att graden av egna beslut i den färdiga produkten såväl som i processen, är det som är det konstnärliga. “Det är det som bedöms och som eleven också får veta bedöms” (informant 3). Men sedan menar både Informant 4 och 3 att det inte bara är det enskilda examinationstillfällena som bidrar till betyget utan att betyget görs sammanvägt med hur eleven presterat under processen. Informant 4 säger att “alla stunder i en ensemblesituation där man identifierar ett konstnärligt uttryck, är en del av min bedömning”. Informant 3 påpekar också vikten av att anteckna under terminens gång, detta för att kunna styrka beslutet om betyg med hjälp av anteckningar från processen. Även Informant 1 lyfter vikten av processen när det kommer till utvecklingen av det konstnärliga uttrycket. Han tar upp ett exempel på en elev som

”dippar” lite på slutet av en kurs och påpekar att han då hellre friar än fäller eftersom eleven visat på goda kvaliteter tidigare i kursen.

Samtliga informanter säger att de, som metod för bedömning av konstnärligt uttryck använder sig utav inspelningar av ensemblelektioner såväl som av konserter. Informant 4 spelar in ensemblelektioner med hjälp av video, medan resterande informanter använder sig av ljudinspelningar. Informant 2 påpekar att upplevelsen mellan video och verklighet skiljer åt och att det i verkligheten är lättare att bli ”drabbad” av en elevs konstnärliga uttryck, då det konstnärliga uttrycket kan gå förlorat i en inspelning.

Informant 1 påpekar att kvaliteten på videoinspelning påverkar upplevelsen av uttrycket och då det enligt Informant 1 ofta spelas in med en ”halvdassig kamera” och leder till att resultatet sällan blir ”smickrande”. Informant 3 ställer sig kritisk till videoinspelning och menar att eleverna är på ett för ”valpiggt stadium” för att titta på videon med en kritisk blick, hon säger att hon tycker att det är ett ”orimligt krav att ställa på elever i gymnasiet”. Både Informant 1 och 4 påpekar för och nackdelar med att det blir på allvar när man spelar in. De påpekar att det kan bli en press och en stress som gör att vissa elever skärper till sig och presterar bättre, medan det för andra kan resultera i att nervositeten gör att prestationen blir sämre.

Informant 1, 2 och 3 berättar att de använder sig av ljudinspelning med röstmemon på mobilen och beskriver det som ett sätt att formativt jobba med bedömning. Informant 1 påpekar också, enligt sin mening, nyttan i att höra att det ”kanske inte är så bra som man tänker” när man hör inspelningen ”svart på vitt”.

En historisk aspekt av bedömning lyfts av informant 1 som påpekar att det åren efter Gyll kom, ”dokumenterades, skrevs matriser och grön, gul och rödmarkerades.” Men att det nu har frångåtts för att luta mer åt en helhetsbedömning i slutet av en kurs.

6.2.3. Kollegialt samarbete och likvärdighet i praktiken

Samtliga Informanter menar att de på sina arbetsplatser, i någon mån jobbar med sambedömning. Informant 1 påpekar att mycket av arbetet med sambedömning sker

informellt i lärarrummet. Informant 2 menar att det skiljer sig från år till år hur mycket tid som går att få loss till att arbeta med sambedömning. Informant 4 pekar på vikten av att det finns diversitet i kollegiet, till exempel att en lärare arbetar mycket för att skapa ”trygga rum” och en annan med praktiska saker som ”volym och dynamik”. Informant 3 berättar att de på vederbörandes skola haft många diskussioner för att kunna ”samklinga” i hur kollegiet pratar om konstnärligt uttryck med eleverna. Hon menar att det i diskussionerna var svårt att enas över vad det innebär och då alltså svårt att kvantifiera. Men Informant 3 menar att de på vederbörandes skola kom fram till att det i slutändan är utvecklingen av det konstnärliga uttrycket, under flera terminer, som ligger till grund för bedömningen.

Informant 4 berättar att de på hennes skola inte har någon gemensam strategi för att arbeta med konstnärligt uttryck, men menar att de jobbar med att stärka varandra i kollegiet genom att påpeka för eleverna att alla lärare är bra på olika saker. Hon menar då att målet är att eleverna ska få lite verktyg från varje lärare för att sedan kunna bli mer och mer självgående och att det i slutändan inte spelar någon roll vilken lärare som ”hade rätt” utan att ”alla förhoppningsvis hade lite rätt”. Informant 3 menar att de på vederbörandes skola inte alltid haft samsyn i kollegiet. Men att de fått skapa en för att - som Informant 3 argumenterar - eleverna ju går på samma skola och då ska det enligt henne gå att känna igen sig från lärare till lärare. Metoden som Informant 3 beskriver är således, att alla lärare som haft en elev i de tre åren på gymnasiet sätter betyg tillsammans utefter elevens prestation i kursen ensemble under tre år på gymnasiet. Informant 1 uttrycker att han tror att det aldrig går att uppnå konsensus om vad ett konstnärligt uttryck av olika kvalitet är. Men menar att de på vederbörandes skola har alla möjligheter att diskutera det. Vidare påpekar informant 1 att han själv upplever att han ”mjuknat” i sitt förhållande till bedömning genom att, under åren diskuterat med de som jobbat längre. Men Informant 1 påpekar, i likhet med Informant 3 att lärarna samarbetar kring bedömningen av ensemblekursen genom, på informant 1:s skola så kallade ”betygskonferenser” men menar att det där är svårt med likvärdigheten. Alltså att det enligt Informant 1 är svårare att göra en likvärdig bedömning ”i kursen ensemble än till exempel matte.”

6.3 Genusperspektiv i musikundervisning

I detta kapitel kommer vi att presentera vad informanterna i våra intervjustudier svarat på frågan: Vad tänker du på när du hör konstnärligt uttryck kopplat till normer och värden?

6.3.1 Representation och platstagande

Både Informant 2 och Informant 4 säger att det fortfarande är färre tjejer som spelar elgitarr och trummor än killar, men att det har blivit bättre än det var för ”20 år sedan”. Ett exempel på förbättring över de senaste 20 åren är att det numera finns fler tjejer som spelar bas och även flera kvinnliga basister som förebilder (Informant 4). Informant 1 menar i stället att det är motoriken som påverkar vilka som spelar trummor och säger att tjejer oftast har motoriken på plats medan killar ”inte riktigt är färdigväxta när de kommer från nian”. Han fortsätter berätta att killar ofta uttrycker att de ”kan spela trummor” men att de får kämpa utan någon större framgång, vilket gör att han ger trumrollen till en tjej och svarar killarna med att ”du tar det sen”.

Informant 4 menar att könsskillnaden på elgitarr och trummor kan bero på bristen på kvinnliga förebilder inom populärmusiken och att det ”lever kvar en skittråkig norm om att man inte ska spela hisnande gitarrsolon om man är kvinna”. Hon fortsätter med att säga att tjejer ”tenderar att hellre vilja spela kompgitar” och att hon märker skillnad i platstagande i form av ”volym och typen av ljud”. Hon uttrycker att det är ”ett problem att flickor, i högre grad, gärna skruvar ner, lite i smyg” och att tjejer i värsta fall inte vill spela alls med motiveringen att ”jag tittar på det hemma till nästa gång”. Det, menar Informant 4, beror på att tjejer bär på rädslan för att spela fel och att de uttrycker att det känns obekvämt att höra sig själva ”så mycket”. För killar kan däremot falsettsång vara känsligt, ”särskilt i tonåren” eftersom det ”inte alltid är jätteskönt” för dem och att det kan vara ”förknippat med att vara barn eller att vara feminin”. Trots det, menar hon att det finns en god representation av manliga sångare som sjunger i falsett och fortsätter med att killar har ”lättare att hitta förebilder när det gäller det mesta, faktiskt”. När det gäller trummor, nämner Informant 4, att det är vanligt att tjejer söker in på estetiska programmet med trummor som huvudinstrument, men att de efter 1–1,5 år vill byta till ett annat och då ”väljer ett mer normativt instrument”.

Informant 3 svarar att ”det finns så många andra saker som är kopplade till genus i ensembleundervisning, men just konstnärligt uttryck inte riktigt är en av dem”. Hon uttrycker däremot att sångarna inte verkar bli uppmärksammade i ensembleundervisningen, att de ofta blir ”utskickade med en spotifylänk” och att “de kommer in tio minuter innan lektionen är slut”. Av kollegor har hon fått höra att sångarnas uppgift är ”att komma med uttrycket”, att de står för det som kommuniceras ut i publiken.

I likhet med Informant 3, tycker inte Informant 2 att det finns något ”speciellt kopplat till genus” när det kommer till konstnärligt uttryck.

Han berättar emellertid att han arbetar med rytm och skalor i högre utsträckning med killar än med tjejer, men att det beror på elevernas olika huvudinstrument. Han säger att det framför allt är tjejer som sjunger och att det då är enklare att nå fram till dem på andra sätt än genom exempelvis skalor.

Även om Informant 2 uttrycker att genus inte kopplas till konstnärligt uttryck, medger han att det kan bero på den position han har i sammanhanget och att den kan bidra till fördomar som han eventuellt inte känner till och som kan komma till uttryck i undervisningen. Han säger ”sen är jag den jag är; vit, medelålders man. Jag har säkert mina fördomar kring det som jag kan titta på eller inte. Och så kommer det mer eller mindre till uttryck i min undervisning”.

6.3.2 Metoder för platstagande

Informant 4 som berättar om skillnaden på platstagandet mellan killar och tjejer i form av volym och ”typer av ljud”, säger att ett demokratiskt förhållningssätt kan vara till hjälp för att skapa jämlik platsfördelning i musikundervisningen. En metod är till exempel att prata med eleverna om volym och konstatera att ”vi vill höra vad du spelar, vi vill inte att du ska skruva ner”. Om det är två gitarrister, en tjej och en kille, kan hon be dem att spela ett ackord var för sig för att jämföra volymen och fråga om de tycker att de spelar lika starkt. Visar det sig att tjejen spelar i lägre volym och att hon tycker att ”det är obekvämt att höra mig själv”, svarar läraren med ”om det ska bli någon slags jämn balans i musiken, behöver vi det.”

Informant 4 säger att hon aldrig tillåter att elever inte spelar på lektionen, utan svarar med ”nej, du får faktiskt spela fel precis som alla andra”. Hon berättar att hon kan vara ”lite hård mot killarna ibland, men att de kan ta det” och detta genom att uppmärksamma när de spelar fel och säga ”nu spelade han ju fel där till exempel!”. Hon understryker att det gäller att ständigt ”hålla en lite humoristisk ton i att det inte är så himla allvarligt” och välkomna felspel genom att även säga ”Oj, vilken ‘sne-ton’ det blev! Det gör vi om!”

6.4 Socioemotionella aspekter

Våra informanter har alla berört en aspekt i arbetet med elevers konstnärliga uttryck som vi tolkar som socioemotionella aspekter av processen. De har nämnt att känslor som *skam* och *trygghet* spelar en avgörande roll i att möjliggöra arbetet med det konstnärliga uttrycket. Samt att elever enligt Informant 3 skapar sig uttryck genom att spegla sig i sina idoler, det tolkar vi i denna genomgång som *introjektion*. Informant 1 menar å sin sida att vissa elever ”har det” och andra inte när det kommer till musikalitet.

6.4.1 Skam kontra trygghet

Informant 2 säger att ”det ofta finns en rädsla för skam om det inte finns en trygg atmosfär i gruppen” och menar då att det kan finnas en rädsla för att uttrycka sig på ett annat sätt än förlagan. Han påpekar vidare att svårigheten när man jobbar med uttryck i ensemble är att eleverna kan kontra med att de helst ”bara vill köra låten”. Men informant 2 ställer sig samtidigt frågandes till om det, även om man reproducerar något, går att spela helt utan konstnärligt uttryck. Även informant 1 pekar på vikten av att trygghet i gruppen leder till att musikerna hjälps åt och därav spelar bättre. Han menar vidare att det då lättare kan ”sippra igenom lite konstnärligt uttryck” som eleven kanske inte visste om att den hade.

6.4.3 Synen på musikalitet

Informant 1 lyfter en annan vinkel på att en förutsättning till att arbeta med konstnärligt uttryck är att ha en musikalitet. Han menar då vidare att ”vissa har det ju bara” och att svårigheten med att undervisa inom det området också är att det är något som är ”svårt att ta på”. Informant 1 påpekar då att de som *har* musikalitet ”spelar följsammare” men menar att det sedan är svårt att avgöra om den kvaliteten är konstnärlighet eller inte.

6.5 Kommunikation

Våra informanter har delat tankar om individens roll i gruppen, samt gruppen och individens roll gentemot en tänkt eller en faktiskt publik. Vi har här valt att sammanfatta detta som *kommunikation*. Det efter att vi upplevt att mycket av förutsättningar för huruvida det konstnärliga uttrycket kan bli gott, beror enligt våra informanter på hur kommunikationen fungerar. Vi har här valt att göra en uppdelning mellan hur informanterna pratat om elevers kommunicerande av konstnärligt uttryck till en tänkt publik. Samt hur informanterna berättat om tillfällena då elever lyft varandra i gruppen genom att kommunicera.

6.5.1 Kommunikation med publik

Informant 2 menar att det viktiga i att musicera handlar om att förmedla någonting och att kommunicera det över scenkanten. Han berättar att en metod han använder för att jobba med elevers konstnärliga uttryck är att jobba just med hur det ”når över scenkanten”. Eller att få eleverna att resonera kring vilken känsla de vill kommunicera till en tänkt publik. Även informant 4 talar om vikten att nå över scenkanten och berättar att hon till sina elever kan säga ”ni får försöka se dem i ögonen” och menar då att det kan vara stärkande för eleverna att se effekten av vad de kommunicerar. Hon talar då om att eleverna då ”känner att de har makt över sitt eget utövande”.

En parallell till kursen estetisk kommunikation görs av informant 2 som plötsligt i intervjun slås av, att de på hans skola i ensemblekursen mest arbetar med att reproducera material men att de i kursen estetisk kommunikation i stället gör konstnärliga projekt. Dessa konstnärliga projekt har då ett mer uttalat fokus på konstnärligt uttryck än vad ensemblekursen har i praktiken – även fast begreppet ingår i styrdokumenterna för båda kurserna.

6.5.2 Kommunikation med gruppen

Informant 3 säger ”att uttryck lätt blir kommunikation i en ensemblesituation” och menar då att samtalen om uttryck ofta hamnar i att det handlar om vad de kommunicerar. Till

exempel säger Informant 3, ”vad säger detta trumkomp dig?” och förklarar vidare att konstnärligt uttryck för henne handlar mycket om kommunikation. Informant 1 lyfter ett exempel från en lektion där en trummis, som var stark på sitt instrument, lyfte resten av gruppen genom att ha bra ”time” och att vara musikaliskt. Eleven kunde kommunicera sina idéer och kunde spela solo samtidigt som gruppen höll ihop, informant 1 menar då att det var överraskande, då gruppen i hans mening, inte var ”den starkaste”. Informant 1 säger: ”för jag tror att, hade inte den personen haft de bitarna på plats, då hade jag inte upplevt det goda konstnärliga uttrycket.”

7. Diskussion

I följande kapitel kommer vi att diskutera våra forskningsfrågor utifrån litteraturen vi läst och resultatet vi presenterat samt våra egna tankar som dykt upp under processens gång. Vi har gjort en uppdelning av kapitel utifrån övergripande teman som vi rönt efter sammanställningen av resultatet från intervjuer, samt från efterföljande diskussioner och tematiseringar vi gjort utifrån materialet. Avsnitt 7.1 berör definitioner av orden konstnärligt och uttryck och dess ständiga påverkan av och på kontexten de befinner sig. Vi gör en djupdykning i definierandet av ordet uttryck och diskuterar dimensionerna som finns där i. I avsnitt 7.2 gör vi en analys av orden konstnärligt uttryck kopplat till genus och diskuterar aktuell litteratur genom informanternas tankar om detta. Avsnitt 7.3 går in i en diskussion om individens samspel med gruppen samt gruppens kommunikation med en tänkt lyssnare, läraren i ensemblesalen eller publiken på en konsert, samt undersöker förmedlingen av uttrycket. Vi diskuterar även lärarnas formativa förhållningssätt i utläringen av uttrycket och förklarar samband mellan återkopplingsnivåer. I avsnitt 7.4 diskuterar vi likvärdighet kopplat till samstämmighet och sambedomning i relation till hur informanterna arbetar med det, samt vilka faktorer som kan påverka likvärdigheten ytterligare.

7.1 Kontextberoende uttryck och dimensioner där i

Informanterna har gett oss beskrivningar på olika dimensioner av konstnärligt uttryck i en lärandeprocess. De har beskrivit det som något *oväntat*, att det har med ”*sound*” att göra, att det handlar om att göra medvetna *val* samt *intentionen* med sitt musicerande. Kontexten som vi har undersökt är smalt avgränsad till ensemble-kursen på estetiskt gymnasium, vi har också valt att avgränsa det ytterligare till att undersöka begreppen uttryck kopplat till de som inte sjunger i ensemble då vi hittade tidigare forskning som redan berört det ämnet.

Elliott (2005) menar att uppfatta uttryck är en subjektiv handling, mottagaren samt den som står för uttrycket är i ständigt beroende av kontexten de befinner sig i. Läraren som ofta är mottagaren av det konstnärliga uttrycket i ensemble-situationer står också enligt

Zandén (2010) i beroende till den kontext som läraren befunnit sig i och där skapat värderande tankar om vad uttryck är. När informant 3 talar om att en dimension av uttryck är när det oväntade händer, syftar hon på att det då handlar om att göra medvetna val utifrån en verktygslåda, innehållande på förhand inövad information. Dessa val görs i kontexten eleven befinner sig i, som Schippers (2010) beskriver finns det ofta en motsägelse i våra förhållningssätt till musik mellan privata och formella sammanhang. Kontexten som eleven befinner sig i är således lika påverkande och värderande för uttrycket som det för läraren är påverkande vilken didaktisk tradition man kommer från. Det skulle då kunna ta sig i uttryck genom att lärare och elever i en ensemble-situationen har egna uppfattningar om vad uttryck är, i deras privata kontext. Alltså, att när det kommer till att uttrycka sig inom populärmusik, så tänker vi att det uttrycket står i beroende av vad man som ”uttryckare” lyssnat på och fått för referensbank. Informant 3 menade att uttryck av konstnärlighet sker efter att övning har internaliserats och valen kan göras medvetet på ett oväntat sätt. Då formas, tänker vi, elevens uttryck av mer än bara skolan som kontext, utan också på ett samhälleligt plan. Schippers (2010) menade på att det kan finnas en slitning mellan hur vi förhåller oss till musik i en privat kontext, som att till exempel lyssna på radio eller i mer modern tid kanske tiktok eller youtube som då verkar på ett holistiskt sätt och hur vi förhåller oss till musik i skolans kontext som traditionellt arbetar på ett atomistiskt sätt. Slitningen i förhållande till uttryck tänker vi baseras på att just uttryck är något personligt som oftast kanske inte formas i skolan utan formas på ett personligt plan under lång tid.

Informant 1, som talar om ”sound” som en dimension av uttrycket, menar att sound för honom är avgörande för om musiken låter bra eller inte. Blir då kanske elevens uttryck bra eller mindre bra, beroende av hur eleverna förhåller sig till den kontext som informant 1 skapar? Vi kan här tala om en rekontextualiseringsprocess som sker genom att informant 1 lyfter in ett visst ”sound” som den gillar i undervisningssammanhanget, då förflyttas soundidealet från informant 1:s originella kontext och flyttas till en ny kontext i ett undervisningssammanhang. Informant 2 lyfter att arbetet med genrer, i förlängningen förhoppningsvis leder till att man kan välja och vraka bland olika beprövade uttryck för att framställa sitt eget. Även informant 4 lyfter att hon tänker att lärarna på hennes skolan, med olika spetskompetens, jobbar för att eleverna ska få något från varje lärare – att det i slutändan inte ska spela någon roll vilken lärare som var bäst på något – utan att eleven

kan välja och vraka från alla olika intryck. Då sker, som också informant 3 är inne på, valet utifrån en bank av referenser. Den banken blir en ny kontext som skapas genom överföring från originalinspelning till lärare och elev och i slutändan till banken av referenser. I skolans värld skapas denna bank på ett formellt sätt då lärare lyfter in material som de tycker är relevant för eleverna, utifrån var de är i sin lärandeprocess (Johansson, 2005). Frågan är då om banken av referenser syftar till att reproducera lärarens befintliga värderingar kring musik, eller syftar den till att låta eleverna ha möjlighet att i framtiden välja fritt bland referenser i sitt musikskap. Det intressanta blir att den övergripande kontexten är skolformen gymnasium, som är en frivillig skolform men som också är högskoleförberedande. Johansson (2005) lyfter också att det i skolans kontext kan bli problematiskt om läraren antar en kompisrelation till eleverna i ensemblesituationen. Då läraren både ska uppfylla skolans syfte men samtidigt kanske vill möta eleverna på ett konstnärligt plan utifrån sitt intresse för musik kan där kanske uppstå en konflikt mellan den informella och den formella rollen.

Syftestexten för musik på estetiskt gymnasium klarlägger att musik betyder olika saker för alla olika människor men att undervisningen är till för att bland annat konstnärligt uttryck ska få lov att utvecklas genom att arbeta med teknik och tolkning (Skolverket, 2022). Då kan man diskutera vad som händer med elevernas inre motivation till att utveckla konstnärliga kvaliteter - när de lyfts in i en skolform som är frivillig - men högskoleförberedande och där kunskapen ska bedömas. Vad händer med elevernas konstnärliga uttryck när det lyfts in och stöps i formella undervisningssammanhang, är det då det konstnärliga uttrycket skapas eller finns det redan innan. Här delar sig meningar åt gällande ett statiskt eller dynamiskt *mindset*. Vi menar, i likhet med Dweck (2015) att det är mer komplext än bara två sidor av myntet, att förutsättningar för kunskap kan finnas men att de påverkas av kontexten. Elever kan börja gymnasiet med en tydlig bild av att de vill låta som sina idoler (informant 3) men då kan lärarens vilja till att få eleven att skapa sig ett bredare uttryck med fler färger på paletten (informant 2) skapa en konflikt. Denna konflikt lyfts av informant 2 som menar att ett motstånd från eleverna ofta kommer ifrån att de inte vill uttrycka sig på ett personligt sätt utan att de vill låta som sina idoler. Elevens kontext menar vi, handlar kanske således mer om ett sökande i jaget mer än en tydlig önskan att nå ut med ett budskap och mena någonting med sitt musicerande som informant 4 formulerar det. Om så är fallet - varför är konstnärligt uttryck en del av

ensemblekursen och finns det en risk att elevernas organiska intresse för musik rubbas av att det lyfts in i en formell kontext? Vi tror att konstnärligt uttryck som begrepp finns med i styrdokumentet för att sätta ord på det ogripbara. Problematiken kan kanske uppstå i och med att läraren har en intention, vilja och en kärlek till musik som ibland kanske överskuggar elevens motivation till att syssla med musik. Samtidigt som det också går att argumentera för att en elev på gymnasiet kanske inte är musikaliskt mogen för än sista året, vilket också informant 3 är inne på. Vi tror att det därför krävs en lyhördhet till kontexten i samverkan med en tydlig intention från läraren, förhoppningsvis så leder ensemblekursen till att elevernas organiska intresse för musik utmanas och utvecklas.

Zandén (2010) menade för snart 14 år sedan, med den äldre läroplanen till grund, att det visade sig att lärarna strävade efter att försöka hålla tillbaka och inte lägga sig i för mycket i undervisningen för att det då riskerade att inte bli autentiskt. Idag har konstnärligt uttryck funnits med i styrdokumentet sedan 2011 och åren efter så gjordes stora satsningar med matriser och liknande för att säkerställa likvärdigheten i undervisningen. Zandén förutspådde att det i framtiden förmodligen skulle ställas högre krav på dokumentation för att säkerställa en god undervisning och för att säkerställa estetprogrammets fortlevnad. Idag har matriser sållats bort när det kommer till konstnärliga ämnen, informant 1 påpekade att de jobbade mycket med det för några år sen men att det nu har frångåtts för att i stället jobba mer med en helhetsbedömning i slutet av kurser.

En intressant fråga blir då vilken frihet elever i ensemblekursen har att göra konstnärliga val, som i slutändan blir deras uttryck. Finns det konstnärlig frihet i ensemblekursen eller är det något som kommer senare? Är det kanske så att ensemblekursen har kommit att handla om att reproducera genrer, kanske har det blivit så för att eleverna på det viset tillskansar sig kunskap till sin verktyglåda som sedan är tänkt att användas för att göra val som överraskar en själv och mena något med sitt musicerande. Här blir det intressant att fundera över vad som ses som autentiskt i skolans kontext, Schippers (2010) menar att originalitet är avgörande om rock ska uppfattas som autentiskt. Skapar då skolan en kontext som förespråkar reproduktion eller originalitet? Eller går det ens att reproduceras utan minsta spår av originalitet. Informant 2 menar att de nog mest jobbar med reproduktion i ensemblekursen men att de på vederbörandes skola arbetar mycket mer med konstnärligheten i kursen estetisk kommunikation. Kanske har det blivit så att

förutsättningarna för att jobba med uttryck inte finns på gymnasiet, eller i alla fall inte för alla. Då majoriteten av informanterna delar grundsynen att det krävs förkunskaper att överhuvudtaget delta i ensembleundervisningen genom instrumentkännedom. Så krävs det vidare att denna instrumentkännedom är god för att arbetet med uttryck ska kunna genomföras. Vi tänker att det då krävs av oss som lärare att vara inkännande med hur vi pratar om uttryck i ensemble, om inte alla har samma förutsättningar till att arbeta med uttryck så kommer aldrig undervisningen att vara lika för alla. Då, tänker vi, att det på ett delikat sätt gäller att navigera omsorgsfullt hur vi uttrycker oss gällande autenticitet och originalitet.

7.2 Genus

Både Informant 2 och 4 belyser att det är färre tjejer som spelar elgitarr och trummor jämfört med killar, och Informant 4 beskriver vidare hur platstagandet skiljer sig åt mellan killar och tjejer i ensemblerummet med anledning av genus kopplat till genrepraxis. Exemplet berör valen av ljud, instrument, volym, funktion i ensemblen och rädslan för felsepel, vilka alla går i linje med Borgström Källéns (2014) avhandling som behandlar samverkan mellan genus och musikpraktiken. Författaren bekräftar nämligen att kön är en avgörande faktor i valet av instrument och musikalisk aktivitet, att det råder en könsuppdelning av instrumentval inom pop/rock, där sång domineras av tjejer och trummor och elgitarr domineras av killar. Ett gemensamt exempel från Informant 4 och Borgström Källén (2014) är att tjejer med gitarr som huvudinstrument avböjer till att spela solo och förklarar att det anses vara en maskulin aktivitet som utgår från en referensram som främst representerar manliga gitarrister.

Informant 1 tar upp "sound" som en viktig komponent och förklarar att konstnärligt uttryck inte handlar om att ha "time", att spela rätt ackord eller toner, att "pitcha rätt", utan att det är "så himla soundbaserat". Det stämmer överens med Borgström Källén (2014) som skriver att pop/rock vilar på aspekter som sound, tillsammans med autenticitet, attack och lekfullhet. Informant 1 berättar även att killar gärna väljer trummor som instrument och att de sätter sig vid instrumentet och testar att spela, vilket kan utgöra ett exempel för att enkelt göra anspråk på rollen som trummis, att ta musiker-rollen för given samt att kön påverkar valet för instrumentet trummor. Han säger att han tilldelar trumrollen till tjejer med motiveringen att motoriken skiljer sig åt mellan killar respektive

tjejer och säger att de killar som önskar att spela trummor kommer få göra det när deras motorik är fullt utvecklad. Det framgår inte att tjejer vill spela trummor eller inte, bara att det är killar som uttrycker viljan och att läraren ger dem möjligheten att sitta vid trumsetet i framtiden, medan tjejernas insats som trummis verkar vara temporär. Detta betyder nödvändigtvis inte att tjejer inte vill spela trummor, utan att, precis som Borgström Källén (2014) skriver, att instrumentet trummor bär på maskulina konnotationer som resulterar i att killar både kan ta utrymmet och beviljas utrymmet till att spela instrument såsom trummor. Författaren skriver att aspekterna som definierar pop/rock implicit har sitt fokus på manliga musiker och deras musicerande samt att gestaltningen av aspekterna har sin tonvikt vid att uttrycka autenticitet, individualism och frihet från styrning. Elgitarr och trummor blir verktyg för förkroppsligande av styrka, virtuositet och aggressivitet, vilka associeras med maskulinitet. Eftersom referensramen för pop/rock implicit fokuserat på mäns musicerande, har killar bättre förutsättningar att ta rollen som musiker för givna och enklare kan göra anspråk på den (Borgström Källén, 2014). Därför är det inte förvånande att både Informant 2 och 4 vittnar om att det är färre tjejer som har gitarr och trummor som huvudinstrument, att Informant 4 berättar att tjejer skruvar ner volymen och att deras val av ljud skiljer sig åt från killarnas. Genus i samspel med musikpraktik kan också vara en förklaring till det som Informant 4 berättar - att tjejer som har sökt in på trummor som huvudinstrument sedan önskar ett annat, mer "normativt" instrument. Informant 4 ger inte exempel på vad ett normativt instrument är men implicit framgår det att trummor och elgitarr inte är feminint kodade instrument.

Enligt resultatet ovan har tjejer och killar olika förutsättningar som instrumentalister vad gäller platstagande i musikundervisningen med inriktning på genrer pop/rock. Både Informant 4 och Borgström Källén (2014) bekräftar att pop/rock oftast utgår från manliga musiker och att det därmed leder till att killar enklare kan göra anspråk på rollen som musiker i musikundervisningen. I förlängningen tror vi att detta påverkar förutsättningarna till att förmedla konstnärligt uttryck, att tjejers begränsade platstagande kan påverka deras uttryck negativt medan killars självklara platstagande i stället påverkar uttrycket positivt. På så vis argumenterar vi för att tjejer och killar har olika förutsättningar till att uppnå ett "gott" konstnärligt uttryck.

Enligt Informant 1 och Borgström Källén (2014) är sound en viktig aspekt inom pop/rock, men resultatet av Borgström Källén (2014), i likhet med Informant 4, bekräftar att tjejer inte bara tar mindre plats med volym, utan att de även spelar utan fokus på sound. Lilliedahl (2013) skriver att de kvalitativa betygsnivåerna är en rangordning av elevens kännedom av genrepraxis, graden av personligt uttryck och förmågan att anpassa sig till medmusiker och publik. Risken är att bristen på soundcentrerat spel kännetecknar en mindre "kännedom av genrepraxis" och kan leda till ett bristande konstnärligt uttryck och därmed utgöra ett mindre personligt uttryck som i sin tur leder till ett sämre betyg när det kommer till bedömningen av det konstnärliga uttrycket.

Informant 3s syn på begreppet konstnärligt uttryck i sitt eget musicerande bekräftar att begreppet kan vila på särskilda förgivettaganden, även om det inte är tydligt vad "manligt" innebär. I likhet med Informant 3, svarar Informant 2 att han inte tror att genus kan kopplas till konstnärligt uttryck, men reflekterar samtidigt över om hans position som "vit, medelålders man" kan påverka hans undervisning utan att han är medveten om det. Även Informant 1 betraktar inte konstnärligt uttryck som ett begrepp som kan kopplas till genus mer än utveckling av motoriken bland killar och tjejer, men både Informant 1 och Informant 2 använder sig av referenslyssning som metod för utläring av konstnärligt uttryck. Om valen för referenslyssning inte sker på ett medvetet plan vad gäller representation av både kvinnliga som manliga musiker riskerar undervisningen att endast reproducera musikaliska handlingar som begås av män eftersom pop/rock, som tidigare konstaterats, implicit utgår och har utgått från manliga musiker och deras musicerande. Kön som styrande faktor i val av instrument och musikaliska handlingar bekräftar den socialkonstruktivistiska teorin om att könsidentitet är en social konstruktion som innehåller förväntningar på uppförande. Denna uppförandep Praxis riskerar att fortsätta upprätthållas, men vill lärare att fler elever som kodas som tjejer ska välja exempelvis trummor och elgitarr som huvudinstrument, kräver det att de får se kvinnliga instrumentalister ta plats med sina instrument. Förutom representation tror vi att det är viktigt att tjejer konsekvent blir inbjudna till att ta mer plats i ensemblen genom exempelvis sound, volym och solospel för att dessa aktiviteter inte ska bli synonymt med maskulinitet. Problemet är emellertid att autenticitet och ett soundbaserat spel utgår från mäns musicerande och kan leda till att kravet på tjejer blir att härma mäns musikaliska

uttryck i alla fall. Det utesluter däremot inte vikten av att bjuda in samtliga elever till platstagande och visa på att det är en självklarhet.

Syftet med denna diskussionsdel är att belysa att vi alla, oavsett lärare, musiker eller elever, är en del av ett normsystem som kan påverka vårt agerande mer eller mindre omedvetet. Musikundervisningen kan reproducera maskulinitetsnormer i samspel mellan lärare och elever eftersom vi gemensamt delar på populärmusikaliska referensramar som implicit utgår från mäns musicerande och därmed deras platstagande och uttryck. Det innebär inte att ensemblelärare på estetiska gymnasieprogram med pop/rock som genreinriktning inte kan göra skillnad eller inte arbetar med en normmedvetenhet som främjar platstagandet för samtliga elever i ensemblerummet. Det innebär inte heller att de informanterna som uttalat att det inte finns ett samband mellan genus och konstnärligt uttryck, inte kan se samverkan mellan genus och musikpraktiker i andra områden inom ensembleundervisningen eller att de inte arbetar för att motverka begränsande könsnormer i klassrummet. Informant 3 berättar exempelvis att hon arbetar med att dekonstruera låtar, att resultatet inte ska bli en reproduktion av originalet och att detta tillvägagångssätt ska ge utrymme för elevernas egen konstnärlighet. Kanske fungerar detta även som en metod för att dekonstruera kön i musikpraktiken. Avslutningsvis tror vi på att dialogen om genus i musikundervisningen bidrar till ökad medvetenhet som i sin tur bidrar till förändring. En enkel förändring vi tror på är att visa ökad representation av kvinnliga musiker. Detta kan exempelvis ske genom att aktivt välja ut pop/rock-låtar som visar på kvinnliga elgitarrister och trummisar.

7.3 Individen och gruppen

Informanterna talar också om samspelet mellan individ och grupp som en förutsättning för att jobba med konstnärligt uttryck. Informant 2 säger att det ofta finns en rädsla för skam om det inte finns en trygg atmosfär i gruppen. Vidare menar informant 1 att det – när trygg atmosfär finns – kan visa sig att en stark individ i gruppen kan göra så att de andra lyfter sig och på sätt kommer gruppens konstnärliga uttryck fram. Vi kommer i detta avsnitt att diskutera hur samspelet mellan individ och grupp i slutändan påverkar hur uttrycket förmedlas, vilka förutsättningar som krävs för att överhuvudtaget kunna förmedla något samt hur informanterna adresserat detta som en formativ process lärande tar tid och informanterna som enskilda individer bara är en liten del i sammanhanget.

7.3.1 Förmedla konstnärligt uttryck

”Ett annat tillvägagångssätt för att öva och lyssna på olika delar av låten är att byta plats; läraren antar rollen som elev och sätter sig vid ett instrument och eleverna får ta arrangörrollen och öva på att instruera” (informant 3). Hur uppfattar läraren i ensemblerummet det uttryck som eleverna förmedlar? Informant 3 beskriver hur hon, för att synliggöra vad uttryck, brukar byta plats med eleverna och låta dem anta arrangörsrollen. Vidare lyfte samtliga informanter på olika sätt att dynamiken i gruppen kan vara avgörande för huruvida någon ska våga visa på ett uttryck. En tes som Zandén (2010) förde var att ansvaret, för det musikaliska i ensemblespel på gymnasiet, lätt kunde förskjutas till kontexten eller genren. Att det då blir lättare att gömma sig bakom genren som spelas eller att det spelas i en skolkontext, än att ta ansvar för sitt uttryck.

Vidare förefaller det då relevant att adressera fler sociala aspekter som påverkar individens uttryck i en grupp. Informant 4 pekar på genusaspekten och menar att det, av anledning att vara en kvinnligt kodad person, inte ter sig lika självklart att spela ”hisnande gitarrsolon” som för en manligt kodad person. Hon menar vidare att det är på grund av kontextuella faktorer som att det inte finns lika många förebilder, som då kan visa vägen för uttrycket. Samtidigt menar Informant 1 och 2 att det för individen kan finnas hinder att våga uttrycka sig inför gruppen om det inte finns en trygg atmosfär i gruppen. Vi tänker att det då läggs ett stort ansvar hos läraren i ensemble att bidra med strategier för att skapa trygga rum i skolan. Liksom socialkonstruktivismen intresserar sig för vilka orsaker som ligger bakom sociala företeelser (Brinkjaer & Høyen, 2020) blir det vidare intressant att reflektera kring hur läraren kan skapa ett tryggt eller otryggt rum i skolan. Likaså blir det intressant att reflektera kring om arbetet med uttryck ska vara tryggt eller otryggt, eller lite av varje. I vilket fall har läraren stor makt över vilket typ av rum som konstrueras och vi tror att det bara är att konstatera att det påverkar arbetet med uttryck.

Informant 2 menar att det i hans syn på konstnärlighet i sitt eget musicerande blivit allt mera viktigt att reflektera över hur det han vill förmedla når ut till den tänkta lyssnaren och Informant 3 menar att konstnärlighet uppstår i mötet med publik, när övning ger resultat och uttrycket kan överraska. Informant 4 menar att det handlar om att få ned sina tankar och sedan uttrycka med mer än ord. En reflektion som vi gör, i relation till vår

framtida lärargärning, är att ha med i tanken hur våra olika syner på vad konstnärlighet betyder för oss personligen kommer påverka hur vi arbetar med att utveckla våra elevers förmåga till att uttrycka sig.

Enligt ämnesplanen för musik (Skolverket, 2022) så ska eleverna ”genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet.” Den här delen av läroplanen ser vi som grunden för arbetet med konstnärligt uttryck, den förklarar de olika metoder som våra informanter delat med sig av. Det handlar om olika metoder för att ge elever möjligheter att förmedla uttryck.

7.3.2 Förutsättning att förmedla konstnärligt uttryck

Det uppstår en motsägelse när vi talar om konstnärligt uttryck i skolans värld, å ena sidan är det en central del i Skolverkets alla delar av läroplanen – å andra sidan är det något ytterst privat som eleven, eller allra helst individen, äger själv och skolan då varken kan eller borde vara en aktör med påverkan. Informant 3 lyfte att en svårighet, som ofta uppstår när konstnärligt uttryck ska beröras i skolans kontext, är när eleven starkt identifierar sig med någon annans uttryck. Informant 2 lyfte dilemmat som uppstår när eleverna helst inte vill göra någonting eget med ensemblelåten, utan helst ”spela den som den är”. Johansson (2005) dryftar begreppet *introjektion*, förklarande för att uppleva en yttre verklighet i sig själv. Elever som går på estetiska gymnasiet är kanske oftast, i alla fall utifrån våra egna erfarenheter, mitt i en process av introjektion. Om vi backar bandet till grundorsaken till att överhuvudtaget ens vilja skapa sig själv förutsättning för att arbeta med konstnärligt uttryck, kommer nog alltid en upplevelse av någon annans uttryck först. Introjektionen som här då åsyftas av informant 2 och 3 blir således en förutsättning för att sedan kunna förmedla ett konstnärligt uttryck, oavsett om det är elevens egna eller elevens tolkning av idolen. Alla informanterna var överens om att en viss instrumentkännedom var nödvändig för att möjliggöra arbetet med konstnärligt uttryck. Det går i linje med Brenner & Strand (2013) vars resultat pekade på att en teknisk färdighet på instrumentet var förutsättning för att kunna interpretera och vara kreativ i sitt musikaliska sammanhang.

Det finns här två möjliga tankelinjer att gå, skolan är en formell kontext som skapar förutsättningar för eleven att få sig ett konstnärligt uttryck eller så är skolan en plats där stoff av hög konstnärlig kvalitet ska skapas. Vad är egentligen estetiska programmets roll i en större kontext av musikaliska utbildningar? Skolverkets syftestext (Skolverket, 2022) pekar på att undervisning i musik på gymnasiet syftar till att öka det konstnärliga skapandet. Dock låter de vara osagt om den ”ökningen” ska ske på gymnasiet eller om ”öka det konstnärliga skapandet” syftar till en större process, där kanske också kulturskola, folkhögskola och högskola ingår. Där stöter vi dock på ett möjligt problem gällande likvärdigheten i skolan: är det möjligt att skapa en likvärdig skola som syftar till att öka det konstnärliga skapandet? Den frågan besvaras kanske endast genom att också definiera vad vi menar med likvärdighet. Men vi tror att en viktig reflektion att ta med sig in i en framtida lärargärning, är att det kan vara till fördel att diskutera i kollegiet hur vi definierar konstnärlighet. Samt att föra den diskussionen öppet tillsammans med eleverna.

Zandén (2010) lyfte, för snart 14 år sedan, att en passiv lärarroll var eftersträvansvärd på estetiska gymnasiet. Han menade att lärarna i den studien inte såg sig själva ha, varken någon större vilja eller möjlighet att påverka elevernas uttryck, då det sågs som en del av elevens personlighet. Efter att Zandén skrev detta så tillkom den nya läroplanen 2011, där fanns konstnärligt uttryck med som en stor del av innehållet i styrdokumentet. Vad vi såg som problematiskt i vår ursprungliga forskningsfråga var vilka normer och värderingar som reproduceras genom att ett uttryck premieras medan ett annat får ge vika. Nu i retrospektiv, går det att se vår problemformulering som en del av utvecklingen som skett det senaste decenniet. I skolan läggs större ansvar på individen att ta ansvar för sin utbildning vilket kanske i ensembleundervisning på gymnasiet, visar sig genom arbetet med konstnärligt uttryck. Uttrycket tänker vi i grund och botten handlar om individens vilja att säga något. Men, satt i en kontext som ska bedöma och mäta denna förmåga blir det snabbt problematiskt då vi i någon mån inom den handlingen bedömer individens autenticitet i förhållande till sig själv.

Informanterna framlade många exempel på att god genrekänedom är en förutsättning för att ensemblen ska uppnå ett konstnärligt uttryck vilket också går i linje med Brenner och Strand (2013). Det handlar då, för eleverna, att veta vilken kontext de förväntas befinna sig i samt ha så pass god kännedom kring genrens kontextuella förtecken så att de kan

uttrycka sig på ett originellt sätt – för att, som genren åsyftar – vara så autentisk som möjligt vilket enligt Schippers (2010) är fallet när vi talar om rock. Läraren uppfattar sedan detta utifrån en egen uppfattning av vad kvalité är. Zandén (2010) menar att det finns en problematik i fråga om uppfattningar av kvalité när det kommer till konstnärlighet eller estetik och val som görs där i, läraren som i skolans kontext ska uppfatta om kvaliteten är god eller mindre god, kan svårligen göra detta på ett objektivt sätt. Även Skolverket (2022) dryftar att ”musik är en uttrycksform som betyder olika saker för var och en av oss”. Vi menar att det syftar på att musik är objektivt och betyder olika saker för var och en av oss. I kommande läroplan som börjar gälla 2025 har kvalitetsuppdelning mellan ”ett visst” och ”gott” tagits bort (Skolverket, 2024) vilket i framtiden leder till att den problematiken blir inaktuell. Men frågan är om det i dagens läge är önskvärt med den passiva lärarroll som Zandén beskrev för fjorton år sedan? Kan det vara så att vi tar några steg fram och några steg över åren i våra försök att definiera det ogripbara genom att laborera med om vi lärare aktivt ska gå emot eleverna eller passivt gå med. Vi tror inte att det finns ett glasklart svar utan snarare tänker vi att det handlar om att skolan blott är en spegel av det samhälle vi lever i. Utifrån vetenskapsteorin socialkonstruktivism så kan vi också se hur ensemblekursen på gymnasiet ständigt konstruerar konstnärligt uttryck genom att vi definierar vad det är. Således kan ensemblekursen påverkas och utvecklas genom att vi fortsätter att definiera vad konst är samt vad vi vill att det ska vara i vårt samhälle.

Vi återkommer här till de två tankelinjerna om vilken gymnasieskolans roll är, i en större kontext. Som informant 1 menade så kan elever enligt honom, ”ha det eller inte” och syftade då till musikalitet, att ha musikalitet som en statisk förmåga, något som bara finns där. Dweck (2015) menar i sin populärvetenskapliga forskning att synen på kunskap kan generaliseras i två läger, statiskt eller dynamisk. Ett statiskt förhållningssätt skulle då gå i linje med den passiva lärarroll Zandén (2010) beskrev, att läraren litar på att eleverna har det uttryck de har och läraren mest kan hålla sig i bakgrunden och finnas till hjälp om det behövs. Men så svartvitt upplever vi inte att det är, vi menar att det är mer komplicerat än att lärare skulle kunna delas upp i två fack – statiska eller dynamisk, detta menar även Dweck (2015). Vi tänker att det troligen är så att alla lärare pendlar mellan att förhålla sig statiskt eller dynamiskt till elevens lärandeprocess och att det i olika skeden krävs olika strategier. Om gymnasieskolans roll är att skapa förutsättningar för att elever ska

utvecklas i att skapa med hög konstnärlig kvalitet, då kanske det passar sig att förhålla sig statistiskt till att eleverna är dem de är när det kommer till gymnasiet och de är dem de är när de lämnat. Ett sådant statistiskt förhållningssätt blir då i förlängningen dynamiskt och det konstnärliga resultatet kommer då kanske i ett senare skede, på folkhögskola eller i ett eget artisteri. Om gymnasieskolans mål i stället är att det konstnärliga uttrycket ska uttryckas under tiden de går på gymnasiet och att eleverna ska skapa med hög konstnärlig kvalitet under tiden de är där. Då kanske ett dynamiskt förhållningssätt innebär att läraren utgår från att eleven ständigt kan förändras och därefter utgår från den enskilde individens behov. Om konsten och det konstnärliga uttrycket ska få vara fritt i skolans kontext så krävs att individerna som vill uttrycka något ska få lov att göra det med konstnärlig frihet, menar vi.

7.3.3 Formativt förhållningssätt i undervisningen

Jönsson (2020) skriver att formativ återkoppling är till för att stödja elevernas lärandeprocess förutsatt att de får tillfälle att testa återkopplingen och gärna vid flera tillfällen. Han menar att detta leder till att eleverna upplever delaktighet i återkopplingsprocessen samt att återkopplingen därmed anses meningsfull. Våra informanter berättar att de arbetar med formativ återkoppling, att elevernas kunskaper dokumenteras över tid och att de ger eleverna möjligheten till att utveckla sina kunskaper genom att ge dem utrymme att testa samma kunskaper vid flera tillfällen. Informant 3 och 4 berättar att de utför planerade examinationsuppgifter eller examinationstillfällen där eleverna blir underrättade om vilka förmågor som bedöms och hur de bedöms, samtidigt som de tar hänsyn till och dokumenterar tillfällen utanför examinationerna där eleverna visar på konstnärligt uttryck och väger in dem i bedömning och betygssättning. Informant 1 och 2 tar inte upp att de har inplanerade examinationer under kursen, men har precis som övriga informanter planerade konserter. I likhet med Informant 3 och 4, tar även Informant 1 och 2 hänsyn till elevernas prestationer under hela ensemblekursen och inte endast vid konsertframträdanden vid bedömning och betygssättning.

Fokus på sound i form av att "ratta" till rätt ljud på en gitarrförstärkare eller keyboard (informant 1), att göra val utifrån en verktygslåda som eleven har byggt upp (informant 2) eller att komma med egna idéer i både spel och i utformning av låtar (informant 3 och 4) är alla exempel som innefattar ett arbete som sker under en längre process. Det verkar

således vara underförstått att konstnärligt uttryck genomsyrar undervisningen och därmed leder till att eleverna får flera tillfällen på sig att öva på uttrycket, men utan inplanerade uppgifter och examinationer är risken att den medvetenheten stannar hos lärarna samt att eleverna inte får återkoppling som tydligt kopplas till det konstnärliga uttrycket och därför inte blir varse om tillfällena där de kan använda återkopplingen i syfte att utveckla uttrycket vidare.

Som stöd för arbetet med formativ återkoppling dokumenteras elevernas spel av låtar i både ensembleundervisningen och under konsertuppspel. Konsertuppspel dokumenteras genom videoinspelning på samtliga skolor och i ensembleundervisningen används ljudinspelning med hjälp av röstmemo-applikationen som finns i mobiltelefonen, med undantag för Informant 4 som använder sig av videoinspelning. Inspelningarna laddas upp på lärplattformar och görs tillgängliga för eleverna. På så vis kan eleverna reflektera över hur det låter och därmed över sin roll. Informant 1 menar att det är nyttigt att lyssna på inspelningarna eftersom det kanske inte låter "så bra som man tänker". Anledningen till detta kan vara det som Informant 3 är inne på; att det är svårt att lyssna på varandra samtidigt som man själv spelar. Hennes metod för dekonstruktion av originallåtar och arbetet med mindre musikaliska beståndsdelar kan leda till att eleverna lyssnar på varandra, att de kommer med egna spelidéer samt reflekterar över sina egna insatser. Kanske kan lyssning av inspelningarna från lektionerna bidra till samma slags reflektion och effekt på läroprocessen hos eleverna.

Jönssons (2020) beskrivning av formativ återkoppling i form av olika nivåer ligger till grund för den analys vi gjort angående informaternas undervisning med formativt förhållningssätt. Vi har inte undersökt huruvida formativ återkoppling genomförs, men deras svar bekräftar att det sker ett kontinuerligt arbete som ingår i förarbetet inför återkoppling på de specifika nivåerna. Jönsson (2020) förklarar att återkoppling på uppgiftsnivå innefattar fakta- och begreppskunskaper och menar att det är viktigt att den är tydligt kopplat till uppgiften samt att återkopplingen inte ska vara abstrakt. Begreppskunskaper kan innefatta kunskap om begreppet konstnärligt uttryck och nivån kan kopplas till Informant 4 som berättar att små beståndsdelar som att exempelvis förhålla sig till en låttext vid spel är en metod som bidrar till att konstnärligt uttryck inte blir för "abstrakt och konstigt". Nivån kan även kopplas till Informant 1 som tar upp att

sound är en central del i arbetet med konstnärligt uttryck, såväl som Informant 3 som bryter ner låtdelar och ger utrymme för reflektion hos eleverna. Låttext, sound och mindre musikaliska delar som utgångspunkt skulle kunna vara till hjälp för att konkretisera konstnärligt uttryck och då även fungera som verktyg i återkopplingen på uppgiftsnivå.

Vi anser att uppgifter som innefattar process- eller färdighetskunskaper är varje gång en ensemble har övat in delar av låtar och/eller fullständiga låtar och spelar upp dessa versioner. Det inkluderar även tillfällen där lärarna spelar in versionerna, men som tidigare sagt, är det inte säkert att det sker en återkoppling eller att den tydligt kopplas till konstnärligt uttryck. Det kanske inte heller är av värde att endast ge återkoppling på konstnärligt uttryck i processnivå eller ens är möjligt att urskilja konstnärligt uttryck från andra väsentliga färdighetskunskaper som bidrar till den musikaliska helheten, såsom att exempelvis kunna spela rätt ackord genom hela låten. Det som emellertid är tydligt i resultatet är att eleverna får öva på att reflektera över sitt spel och det kanske skulle kunna utgöra en form av återkoppling på uppgiftsnivå, processnivå och även metakognitiva nivån.

När det gäller den metakognitiva nivån är syftet med dess återkoppling att ge strategier till hur elever kan bedöma sina prestationer och/eller hur de kan utnyttja återkoppling (Jönsson, 2020). Arbetet inför återkopplingen skulle kunna bekräftas genom Informant 3 som öppnar upp för reflektioner och ger utrymme för experimenterande med olika spelidéer, Informant 2 som berättar om en teater-strategi i syfte att spegla sitt spel utefter en berättelse, samt Informant 4 som ber två eleverna att jämföra ljudnivåerna med varandra. Samtliga metoder återges som exempel och kan kopplas till arbetet med konstnärligt uttryck. Metoderna är något som eleverna skulle kunna använda som strategier för att kunna bedöma sina egna insatser, men troligtvis sker bedömningen även med stöd från lärarna. Lärare ger förmodligen någon form av respons som tyder på att eleverna gör val som harmonierar med lärarnas förväntningar, även om återkopplingen inte skulle vara tydlig.

Återkoppling på personlig nivå är värderande och sker genom exempelvis betyg och beröm (Jönsson, 2020). Alla lärare på gymnasiet har en skyldighet att sätta betyg på sina elever och just därför vet vi med säkerhet att informanterna ger återkoppling på personlig

nivå, men inte i vilken utsträckning beröm sker. Däremot är det inte ovanligt att se betyg som beröm om det är ett högt sådant, till skillnad från ett lägre betyg som i stället kan påverka självbilden negativt. Jönsson (2020) skriver att när återkoppling sker genom beröm saknar den information för lärandet och har sällan ett positivt inflytande över lärandeprocessen, men vi undrar om betyg också kan sakna information som är till stöd för fortsatt lärande och därmed bidra till ett statiskt *mindset*. Betyg kan nämligen ses som en statisk handling eftersom den kommer i slutet av en kurs eller utbildning och oftast inte går att påverka när det väl är satt. När eleven får ensemble-betyg och då även på sitt konstnärliga uttryck och dess kvalitet riskerar eleven att se det som ett kvitto på sin musikalitet - som något "gott" eller "visst" och som inte längre går att förändra genom fortsatt övning. Kvalitetsnivåerna av konstnärligt uttryck kommer däremot avskaffas år 2025 och huruvida det kommer påverka betygssättningen, utläringen och definitionen av begreppet blir intressant i vidare forskning. Det intressanta är dock att styrdokument speglar vilka sociala konstruktioner som är rådande i skolväsendet och kan säga något om vilka områden som anses vara centrala. I dagens styrdokument framgår kvalitetsskillnader i konstnärligt uttryck och det belyser därmed att det finns en vikt i att särskilja nivåer, medan nya styrdokument istället kommer att lägga tyngdpunkten vid att konstnärligt uttryck ska genomsyras i hela ensemblekursen utan nivåskillnader. Det innebär nödvändigtvis inte att musiklektörer kommer göra bedömningar som inte oreflekterat har sitt ursprung i kvalitetsnivåer av konstnärligt uttryck och det kanske även blir en utmaning att ge återkoppling på uttrycket om det inte finns nivåer att utgå ifrån. I slutändan är det kanske inte heller relevant att ge återkoppling på konstnärligt uttryck som en separat egenskap eller separat del när det går att se på uttrycket i relation till så många olika delar i ett musikaliskt sammanhang. En annan viktig aspekt är att tolkningen av styrdokumentet kan skilja sig åt från dess ursprungliga intention och påverkas oavsett av de sociala konstruktioner som existerar inom den kontext som styrdokumentet infinner sig i. Människor förstår sin omgivning och kontext i relation till identitet, kön och kultur (Brinkkjær & Høyen, 2020) och med det utgångsläget anser vi därför att skolkultur är något att ta hänsyn till. Synen på och arbetet med konstnärligt uttryck kommer alltid ske i förhållande till den skolkultur som den existerar i och denna kultur innefattar oskrivna regelsystem som exempelvis kan påverka normer för uppförande, klädkoder och även synen på vilka kunskaper som anses viktigare än andra vid bedömning av elevernas kunskaper.

7.4 Likvärdighet?

Jönsson och Thornberg (2014) skriver att det kan vara svårt att uppnå likvärdighet i bedömning om samstämmigheten skiljer sig i kollegiet, även om bedömningsanvisningar är tillgängliga. Informant 4 berättar att de inte har en gemensam strategi för arbetet med det konstnärliga uttrycket i kollegiet, utan understryker att varje lärare har varierande styrkor som i slutändan ska ge eleverna olika verktyg till utvecklingen av uttrycket. Vetskapen om att lärare bär på olika förmågor i kollegiet och att alla får ta plats kan inge en större nyans i begreppsdefinitionen. Enskilda lärare inom samma kollegium kanske har olika åsikter om vad som inbegrips i konstnärligt uttryck, men om alla i kollegiet får spela en roll i definitionen kanske det inte behöver hindra att det sker en likvärdig bedömning? Å andra sidan är det svårt att avgöra huruvida någons definition av begreppet får ta större plats än en annan och då blir frågan istället vad som anses vara mer konstnärligt än något annat.

Sambedömning är något som sker på samtliga informanternas skolor, men i olika utsträckning. Informant 1 tar upp att det oftast sker informellt i lärarrummet och att de också har betygskonferenser, men att det ändå är svårt att uppnå likvärdighet i jämförelse med exempelvis matematik. Kanske är det precis som han säger, att det kanske aldrig går att uppnå en enighet av vad olika kvalitet är av konstnärligt uttryck. Även Informant 3 berättar att det inte alltid har funnits en samstämmighet i kollegiet, men att de arbetat mycket för att få till en undervisning som gör att eleverna ska känna igen sig oavsett vilken lärare de har i ensemble. Hon berättar även att alla lärare som har haft en elev under tre år på gymnasiet också sätter betyg tillsammans utifrån elevens sammantagna prestationer i exempelvis ensemblekursen. Denna metod kan underlätta likvärdigheten, men det är återigen svårt att avgöra vilka kvaliteter som anses vara av högre värde än andra i konstnärligt uttryck. Jönsson och Thornberg (2014) menar nämligen att samsyn inte per automatik leder till samstämmighet kring vilka komplexa moment som ska leda till specifika betyg. En ytterligare faktor som kan påverka likvärdigheten är olika förutsättningar till sambedömning. Informant 2 berättar exempelvis att tiden för sambedömning skiljer sig år från år till år och det skulle kunna påverka likvärdigheten negativt i bedömningen av konstnärligt uttryck.

Vad är egentligen definitionen av konstnärligt uttryck och skillnaderna i kvalitéerna? I vårt resultat framgår det att det finns lika många dimensioner av begreppet som vi har mängden informanter och det säger något om begreppets komplexitet och svårigheten att avgöra kvalitetskillnader som oundvikligen kan påverka likvärdigheten. Kanske är det just därför som betygsnivåerna inte längre ska inbegripa mått på kvalitet i de nya ämnesplanerna för musikämnet på gymnasiet från och med 2025, men definitionsfrågan kvarstår.

Utifrån vårt resultat ser vi att utläringen av konstnärligt uttryck är nära kopplat till vad musiklärare anser är viktigt att lära ut till eleverna, att aspekterna inom begreppet baseras på deras mångåriga erfarenhet som utövande musiker och sannolikt även kopplat till deras musikutbildningar, samt yrkeserfarenheter. Vårt resultat visar även på att våra informanter har mycket gemensamt - samtliga är musiker, jobbar i södra Sverige som gymnasielärare med inriktning på pop/rock, är jämnåriga och har läst samma musiklärarutbildning. Kan detta medföra ett gemensamt språk och därefter förgivettaganden om värden som kopplas till konstnärlighet? Eftersom våra informanter, liksom många andra musiklärare, även arbetar som musiker ställer vi oss frågan om det kanske inte egentligen råder någon större skillnad på synen av konstnärligt uttryck mellan musiklärare och musiker. Det är möjligtvis inte heller relevant att särskilja musiker och musiklärare eftersom de i många fall ingår i samma grupp och även i vår undersökning, men det är värt att undersöka vad det kan ha för eventuella konsekvenser i musikundervisning som sker för elever som bär på referensramar som möjligen skiljer sig åt från musiklärares och att likvärdigheten kan påverkas därav. Vad händer om elever har en annan definition av konstnärligt uttryck än den utbildningskontext som eleven befinner sig inom? En elev som exempelvis gillar att uttrycka sig i enlighet med punkgenren i en utbildning som främst utgår från populärmusik - har den sämre förutsättningar till ett högre omdöme i konstnärligt uttryck?

Informant 1 tog upp att påföljden av Gy11 innebar att lärare fastnade i bedömningsmatriser, men att det numera är fokus på en helhetsbedömning i avslutningen av en kurs. Förändringen var möjligtvis ett potentiellt försök till att uppnå större likvärdighet och kanske är det precis vad Skolverket vill att de nya ämnesplanerna för musikämnet ska bidra med, men vad är det för typ av likvärdighet vi är ute efter? Som

sagt vilar styrdokumenterna på sociala konstruktioner som innefattas inom skolväsendet i stort, men det är fortfarande viktigt att poängtera att likvärdighetsarbetet i slutändan även påverkas av de sociala konstruktioner som föreligger inom aktuell skolkultur och därför kan definitionen av likvärdigheten skilja sig åt mellan skolor, arbetslag och även kollegor.

7.5 Vidare forskning

Genomgående i studien har vi diskuterat att det vore intressant att ha elevens perspektiv på uttryck och eleven syn på vad det kan innebära i ensemblekursen på estetgymnasium. Vi framlägger litteratur och resultat som uteslutande redovisar lärarens perspektiv, så för vidare forskning ser vi många intressanta ingångar. En metod vi tror skulle ge intressanta infall är att genomföra observation med efterföljande intervju med ensemblemedlemmar. Då skulle vi som forskare kunna komma närmare ett svar på vad det innebär att vara mitt i processen av att tillförskaffa sig ett konstnärligt uttryck. Det vore vidare intressant att i en sådan studie även observera läraren under ensemblelektionen för att se hur lärare agerar i förhållande till elevens önskade uttryck.

För att få svar på frågor rörande vikten av att beröra det konstnärliga uttrycket på gymnasiet tycker vi att det vore intressant att intervjua tidigare elever från estetgymnasium som numera arbetar som musiker utan vidare utbildning. I en sådan studie vore det intressant att undersöka vilken påverkan tiden på gymnasiet har haft i en större och längre process av att tillförskaffa sig ett uttryck. Studien kan vidare kompletteras med intervjuer av personer som har vidareutbildat sig, kanske reproduceras många tankar och metoder genom institutioner.

När vi kontaktade informanter fick vi svar från flera nyligen utexaminerade att de inte kände sig lämpade att intervjuas rörande uttryck. Det tyckte vi var synnerligen intressant och därför skulle vi, i en vidare studie, vilja undersöka hur lärare förbereds på musikhögskolan för att möta en verklighet där konstnärligt uttryck berörs till stor del.

Vi skulle ytterligare finna det intressant att undersöka konstnärligt uttryck kopplat till genus och genrepraxis genom observationer av ensembleundervisning och fokusgrupper bestående av lärarlagen på olika skolor som undervisar i ensemble.

Referenser

- Borgström Källén, Carina (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, 2014.
- Brenner, B., & Strand, K. (2013). A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, 61(1) 80–96.
Doi:10.1177/0022429412474826
- Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber. (3 upplagan)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. (1. Utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Elliott, J. D. (2005). Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37:1, 93-103, Doi: 10.1111/j.1469-5812.2005.00100.x
- Johansson, L. (2005). *Ensembleledning: ledarskap i mindre musikgrupper*. Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning*. (Femte upplagan). Gleerups.
- Jönsson, A., & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4–5), 1401–6788.
<https://www.skolverket.se/download/18.18fa003d162336821061683/1522162792604/Samsyneller-samstammighet.pdf>

Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildning: gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling, Örebro universitet).

Skolverket. (2022). *Ämnesplan för musik gymnasieskolan*.

Hämtad 28 mars 2024 från:

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26version%3D4%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Skolverket. (2024). *Kommande ämnesplan för ensemble*.

Hämtad 15 april 2024 från:

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENSE%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

NE.se. (2023). *Konst*. Hämtad 28 mars 2024 från:

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/konst>

NE.se. (2023). *Musikgenre Ska*. Hämtad 28 mars 2024 från:

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/ska>

Schippers, H. (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. (Doktorsavhandling, Göteborg universitet).

Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22119/1/gupea_2077_22119_1.pdf

Bilagor

Bilaga 1: Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien:

Erfarenheter av konstnärligt uttryck i Ensemblekursen.

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Axel Johansson och Cecily Schmidt behandlar mina personuppgifter med avsikt att bevara min Anonymitet.

Materialet kommer endast användas till denna studie och kommer därefter att raderas.

Underskrift:

Namnförtydligande Ort och datum

Kontaktuppgifter:

- Cecily Schmidt ce4276sc-s@student.lu.se

- Axel Johansson ax2450jo-s@student.lu.se

Bilaga 2: Intervjuguide

Uppvärmningsfrågor

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Musicerar du på din fritid/utanför läraryrket?

Tema 1: Konstnärligt uttryck - definitioner och förhållningssätt

- Vad innebär konstnärligt uttryck i musik för dig?
- Kan du berätta om ett tillfälle då en elev visat på ett konstnärligt uttryck?
- Vad anser du är ett “gott” konstnärligt uttryck respektive “visst” konstnärligt uttryck?
- Är uttryck något du själv funderar kring i ditt eget musicerande?
- Är uttryck något du diskuterar med dina elever?
- Om ja, på vilket sätt, och vid vilka tillfällen? (betygssamtal/lektion?)
- Om nej, hur kommer det sig tror du?

Tema 2: Undervisningsmetoder/verktyg/tillvägagångssätt

- Kan du beskriva hur du gör när du ska hjälpa eleven att utveckla ett konstnärligt uttryck?
- Vilka svårigheter upplever du i arbetet med elevers lärande om KU?
- Ge gärna exempel. Hur går du vidare när det är svårt?
- Vi är intresserade att undersöka normer kopplat till konstnärligt uttryck och har valt att avgränsa oss till genus. Vad tänker du på när du hör genus kopplat till konstnärligt uttryck?
- Vilka metoder har du för att inkludera alla elever med olika könsidentiteter i ensemblerummet?
- Brukar du och dina kollegor diskutera hur man kan hjälpa elever att utveckla ett konstnärligt uttryck?

- Har du och dina kollegor en gemensam strategi, eller material, för att arbeta med konstnärligt uttryck?

Tema 3: Bedömning av uttryck

- Hur identifierar du KU vid ett bedömningstillfälle?
- Dokumenterar du elevernas utveckling av KU? T.ex videoinspelning.
- Om ja; används filminspelningarna för bedömning?
- Upplever du en skillnad mellan inspelat material och live; kan det påverka bedömningen och i så fall hur?
- I Ensemlekurserna finns konstnärligt uttryck inskrivet i kunskapskraven med olika formuleringar och värdeord beroende på betygsnivå. Vad avgör att ett konstnärligt uttryck beskrivs som “ett visst KU” respektive “ett gott KU”?
- Ge exempel.