



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2024
Läroarbilden i musik
Timmie Flygare & Oliver Svan Hall

Konstnärligt uttryck: En kvalitativ studie om hur lärare uppfattar och undervisar i konstnärligt uttryck

Handledare: Markus Tullberg

Sammanfattning

”Konstnärligt uttryck: En kvalitativ studie om hur lärare uppfattar och undervisar i konstnärligt uttryck”

Timmie Flygare & Oliver Svan Hall

Denna studie grundar sig i hur lärare definierar, undervisar och bedömer konstnärligt uttryck i kursen instrument eller sång 2. Vi har upplevt och fått uppfattningen att betygskriteriet är svårtolkat och som blivande pedagoger är vi nyfikna på hur det kan arbetas med. Arbetets frågeställningar är: Hur beskriver lärare konstnärligt uttryck utifrån Skolverkets styrdokument, hur implementerar lärare sin förståelse av konstnärligt uttryck praktiskt i undervisningen samt hur ser bedömningsarbetet ut kopplat till konstnärligt uttryck? Forskningsmetoderna som använts för studien är kvalitativa intervjuer och observationer som genomförts med tre informanter. I tidigare forskning berörs litteratur kopplat till uttryck i stort, bedömningsarbete samt pedagogiska verktyg. Resultatet visar på att det finns en bred förklaring av konstnärligt uttryck som kan beskrivas och arbetas med på olika sätt. Slutsatsen pekar på att begreppet fortfarande kan vara svårdefinierat men att erfarenhetsbaserad kunskap, litterära forskningsbidrag och kollegialt lärande kan bidra till att skapa tydlighet, men också nyans i ett enstaka begrepp.

Nyckelord: bedömning, gymnasium, konstnärligt, undervisning, uttryck

Abstract

”Artistic expression: A qualitative study of how teachers perceive and teach artistic expression”

Timmie Flygare & Oliver Svan Hall

This study is based on how teachers define, teach and assess artistic expression in the course instrument or singing 2. We have experienced and gained the impression that the grade criterion is difficult to interpret and as future educators we are curious about how it can be worked with. The research questions of the study are: How do teachers describe artistic expression based on the school agency's governing documents, how do teachers implement their understanding of artistic expression in practical terms in teaching, and how does the assessment work look connected to artistic expression? The research methods used for the study are qualitative interviews and observations conducted with three informants. In previous research, literature linked to expression in general, assessment work and pedagogical tools are concerned. The result shows that there is a broad explanation of artistic expression that can be described and worked with in different ways. The conclusion points out that the concept might still be difficult to define, but that experience-based knowledge, literary research contributions and collegial learning can contribute to creating clarity, but also nuance in a single concept.

Keywords: artistic, assessment, expression, high school, teaching

Förord

Vi vill först och främst tacka vår handledare Markus Tullberg för vägledning och hjälp genom arbetet. Vi vill också passa på att tacka våra informanter som ställt upp och gjort arbetet möjligt.

Vi som skrivit detta arbete heter Timmie Flygare och Oliver Svan Hall, uppdelningen av vårt genomförda arbete är som följer:

Kapitel vi har skrivit ihop: *Sammanfattning/Abstract, Förord, Inledning, Syfte och frågeställningar, Resultat, 6.1 Definitioner och beskrivningar av konstnärligt uttryck, Slutsats och Vidare forskning.*

Uppdelning av kapitel:

Timmie: *Tidigare forskning: 3.2, 3.3, 3.4. Metod: 4.1.2, 4.2.1, 4.3.1, 4.3.2, 4.4.1, 4.4.4, 4.5.1.*

Diskussion: 6.2, 6.2.1, 6.2.2, 6.2.3, 6.2.4, 6.2.5, 6.3, 6.3.1

Oliver: *Tidigare forskning: 3.1, 3.5, 3.5.1. Metod: 4.1.1, 4.1.3, 4.2.2, 4.4.2, 4.4.3, 4.5.2, 4.6.*

Diskussion: 6.4, 6.4.1, 6.4.2

Trots enskilt skrivna kapitel har arbetet genomförts av ett nära samarbete i sitt genomförande.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	9
2. Syfte	11
2.1 Frågeställningar	11
3. Tidigare forskning och litteratur	12
3.1 Skolverket.....	12
3.2 Olika beskrivningar av uttryck.....	12
3.3 Uttryck i undervisning.....	14
3.4 Pedagogiska verktyg i undervisning	15
3.5 Bedömning.....	15
3.5.1 Sambedömning.....	16
4. Metod	17
4.1 Metodologiska överväganden	17
4.1.1 Kvalitativ och kvantitativ metod	17
4.1.2 Kvalitativ semi-strukturerad intervju	17
4.1.3 Kvalitativ observation	18
4.2 Metoder för datainsamling	18
4.2.1 Kvalitativ intervju	18
4.2.2 Kvalitativ observation.....	19
4.3 Urval.....	19
4.3.1 Urval kvalitativ intervju	19
4.3.2 Urval kvalitativ observation	20
4.3.3 Urval av informanter	20
4.4 Genomförande.....	20
4.4.1 Genomförande intervju	20
4.4.2 Genomförande observation	21
4.4.3 Transkribering.....	22
4.4.4 Analys.....	22
4.5 Reliabilitet och validitet.....	23
4.5.1 Reliabilitet och Validitet kvalitativ intervju.....	23
4.5.2 Reliabilitet och validitet kvalitativ observation.....	24
4.6 Etiska överväganden.....	25
5. Resultat	26
5.1 Resultat intervjuer	26
5.1.1 Informanternas beskrivning av konstnärligt uttryck, hur de förhåller sig till begreppet samt vad det betyder för dem	26
5.1.2 Hur informanterna arbetar med konstnärligt uttryck i praktiken.....	28
5.1.3 Hur informanterna arbetar med bedömning av konstnärligt uttryck samt hur deras bakgrund och värderingar spelar in.....	30
5.2 Resultat Observationer.....	32
5.2.1 Hur informanterna pratar om och beskriver konstnärligt uttryck	33
5.2.2 Vilka strategier informanterna använder för att uppmuntra eleverna att arbeta med konstnärligt uttryck.....	34
5.2.3 Hur informanternas strategier kan se ut i praktiken samt hur instruktioner och uppmaningar tas emot av eleverna	36
5.3 Mejlsvar från Skolverket.....	38

6. Resultatdiskussion, slutsatser och rekommendationer	39
6.1 Definitioner och beskrivningar av konstnärligt uttryck.....	39
6.2 Gestaltning av konstnärligt uttryck genom Juslins G.E.R.M.S-modell.....	42
6.2.1 Skapande regler	42
6.2.2 Emotionellt uttryck	42
6.2.3 Slumpmässiga variationer.....	43
6.2.4 Rörelseprinciper	43
6.2.5 Stilistisk oförutsägbarhet	44
6.3 Konstnärligt uttryck i praktik och undervisning	44
6.3.1 Upplägg av undervisningen och dess olika verktyg	44
6.4 Bedömning kopplat till konstnärligt uttryck	46
6.4.1 Tyst kunskap	46
6.4.2 Kollegialt samarbete och sambedömning.....	47
6.5 Slutsats.....	48
6.6 Vidare forskning.....	50
7. Referenser	51
Bilagor	53

1. Inledning och bakgrund

Detta arbete riktar sig till att undersöka hur lärare förhåller sig till, definierar och tolkar begreppet konstnärligt uttryck kopplat till kraven i Skolverkets styrdokument i gymnasiet. Detta arbete är kopplat till kursen instrument eller sång, framöver förkortat InSå. Vi har valt att inrikta oss på kursen instrument eller sång 2. Beskrivningen för betygskriteriet konstnärligt uttryck i InSå 2 tycker vi är aningen snårig att beskriva då det kan tolkas ur ett brett perspektiv och kan tyckas lämna utrymme för tolkning. Arbetet kommer därför syfta till att ta reda på hur lärare definierar, tolkar och arbetar med begreppet i sin undervisning och bedömning.

2011 kom Skolverkets nya kursplan Gy11 som innehöll omformuleringar för kunskapskraven i gymnasiet. Då vi båda har studerat på gymnasieskolor med estetisk inriktning enligt ovanstående kursplan har vi också blivit bedömda utifrån dess kriterier. När vi i efterhand har reflekterat över just denna punkt inser vi, att vi båda haft lika, men också olika syn på vad den kan innebära. Av denna anledning har vi även insett att våra tidigare lärare har haft olika syn på vad beskrivningen kan innebära och hur den omsatts i undervisning och bedömning. Det vi insett är att denna beskrivning kunde låta lite annorlunda och ta olika form, beroende på vilken lärare som beskrev målen samt att beskrivningarna kunde variera. Våra upplevelser är bland annat att en av oss har upplevt beskrivningarna vara kopplat till hur det låter, men även det fysiska uttrycket, det vill säga hur utövaren rör sig och för sig både på scen och i ensemblesalen.

Som studerande lärarkandidater på Musikhögskolan i Malmö återkom kursplanen och dessa beskrivningar i vår utbildning. Vi står för närvarande på den andra sidan där vi som blivande lärare studerar betygskriterierna för att lära oss att använda dessa i praktiken. En vidare intressant reflektion kopplat till ämnet är att vi i vår framtida yrkesprofession kommer behöva förhålla oss till och bedriva undervisning utifrån styrdokumentet. Det är således vår framtida uppgift att förmedla dessa till eleverna och säkerställa att de är införstådda med målen kopplade till styrdokumentet och kriterierna de bedöms utifrån. Baserat på våra tidigare erfarenheter och de perspektiv vi upplevt ser vi att det kan finnas oklarheter kring styrdokumentens beskrivningar av betygskriterierna. Därför kan det anses relevant att genom detta arbete förhoppningsvis kunna skapa en djupare förståelse, dels för oss själva i vår kommande yrkesprofession, dels för att förhoppningsvis kunna bidra med ytterligare perspektiv för att gynna blivande samt verksamma lärare.

Under tiden detta arbete har genomförts ska det tilläggas att nya styrdokument i form av Gy25 blivit tillgängliga. Denna studie avser inte att beröra de nya styrdokumenterna utan förhåller sig till de som fortfarande är gällande.

2. Syfte

Denna uppsats syftar till att undersöka hur lärare på gymnasiet med estetisk inriktning arbetar med och tolkar begreppet konstnärligt uttryck i Skolverkets styrdokument och betygskriterier i kursen Instrument eller Sång 2. I samband med detta vill vi ta reda på om det konstnärliga uttrycket en elev ska eftersträva innebär att ha ett lika personligt uttryck som ens förebilder. I detta fall kan det vara ett överväldigande mål för en gymnasieelev som befinner sig i ett tidigt stadium av sin musikaliska utveckling. Vi vill ta reda på hur stor roll lärares personliga värderingar spelar in när det kommer till tolkningen av begreppet och vad konstnärligt uttryck betyder beroende på vem man frågar. Vidare vill vi också ta reda på om det finns sätt att bryta ner begreppet och om det finns mer praktiska verktyg för vägledning som kan uppmuntra ett konstnärligt uttryck.

2.1 Frågeställningar

- Hur beskriver lärare konstnärligt uttryck utifrån Skolverkets styrdokument?
- Hur implementerar lärare sin förståelse av konstnärligt uttryck praktiskt i undervisningen?
- Hur ser bedömningsarbetet ut kopplat till konstnärligt uttryck?

3. Tidigare forskning och litteratur

3.1 Skolverket

Ordet uttryck tas upp flera gånger och tar sig i form som olika begrepp under Skolverkets nuvarande ämnesplan i musik. Begreppen tar sig i form av personligt, musikaliskt eller konstnärligt uttryck. I förklaringen av syftet för ämnet musik skriver Skolverket (2011) att elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda ett konstnärligt såväl som ett musikaliskt uttryck. Elever ska även ges ”möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet” (Skolverket, 2011).

I betygskriterierna för InSå 1 handlar uttrycket om *personligt* uttryck, medan det i InSå 2 handlar om *konstnärligt* uttryck där betygsnivå A även ska visa på ett personligt uttryck (Skolverket, 2011). Gällande för InSå 1 ska eleven för betyget E och C spela med ”ett visst” och för A med ”ett” personligt uttryck. I InSå 2 varierar betyget utifrån om en elev spelar med ”ett visst” (E), med ”ett” (C) eller med ”ett gott” (A) konstnärligt uttryck. I InSå 3 ska eleven visa på ett personligt uttryck och här är ”ett visst” och ”ett” gällande för betygen E respektive C. För betyget A ska eleven musicera med ”ett personligt, konstnärligt uttryck” (Skolverket, 2011). I Lpf¹ 94, de föregående styrdokumentet, nämns inte konstnärligt uttryck däremot används uttryck och personligt uttryck. I InSå nivå 2 skulle eleven för att nå betyget *godkänt* musicera med vilja till uttryck och för betyget *väl godkänt* ha förmåga till analys och uttryck (Skolverket, 1994). För att nå betyget *mycket väl godkänt* var ett av kriterierna följande: ”Eleven analyserar sitt musicerande och utvecklar ett personligt uttryckssätt” (Skolverket, 1994).

3.2 Olika beskrivningar av uttryck

Cochrane (2013) menar att det finns tre teorier om musikens uttryckskraft, som består av *upphetsning*, *likhet* och *uttryck*. Teorier om upphetsning menar att vi kan känna igen uttrycksfulla egenskaper i musik eftersom vi påminns av känslor som vi sedan för över till det vi hör. För att exempelvis höra musik som uttrycker en viss känsla måste lyssnaren på något sätt känna samma känsla, även om det inte sker medvetet. Denna teori är beroende av berättelser

¹ Läroplan för de frivilliga skolformerna.

om hur musik kan väcka känslor. Teorier om likhet menar att delar av musik kan påminna oss om olika känslor. Teorin uppmanar att undersöka om aspekter i musik kan liknas vid och kopplas till känslor. Förklaringen som behövs är hur ljudmönster kan överföras till rörelser eller känslor som är kopplade till människors känslor. Teorier om uttryck menar att det handlar om huruvida musikens känsla kan kopplas till empatisk känsla hos en person. Traditionella teorier om uttryck kopplas till att känna igen en kompositörs eller artists avsikter med uttrycket. Moderna formuleringar kallas personateorier, vilket innebär att det inte behöver finnas något samband mellan kompositörens känslor och musiken. I stället innebär det att lyssnaren föreställer sig en person som i någon mening kan spegla musikens känsla, antingen i verklighet eller fantasi (Cochrane, 2013).

Wöllner (2013) pratar om *Artistic expression* (konstnärligt uttryck). Kopplat till konstnärligt uttryck och att kunna urskilja individualitet i uttryck, menar Wöllner (2013) att till skillnad från en inspelning förväntar sig ofta lyssnare mer från ett liveframträdande. I populärmusik är ofta tanken att det ska finnas individuella och tydliga karaktärsdrag mellan instrumenten i gruppen (Wöllner, 2013).

Juslin (2003) beskriver genom fem olika aspekter av musikaliskt uttryck ur ett psykologiskt perspektiv. För att kunna beskriva och analysera musikalisk prestation eller framförande på ett nyanserat sätt används fem olika perspektiv i form av en modell som kallas *G.E.R.M.S-modellen*. Dessa består av:

G - *Generative rules* - skapande regler som används för att förtydliga den musikaliska strukturen.

E - *Emotional expression* - känslomässigt uttryck som verkar för att förmedla avsedda känslor till lyssnare.

R - *Random variations* - Slumpmässiga variationer som återspeglar mänskliga begränsningar som exempelvis intern timing och motoriska fördröjningar.

M - *Motion principles* - rörelseprinciper syftar till att vi kan känna igen mänskliga rörelsemönster i musik. Detta kan vara svårt att förklara och att sätta i kontext, men det liknas bland annat vid ett ritardando och hur en löpare saktar ner efter mållinjen.

S - *Stylistic unexpectedness* - Stilistisk oförutsägbarhet innefattar att gå utanför de stilistiska ramarna för den genre eller musiken som spelas. Här finns element av oförutsägbarhet som kan skapa exempelvis psykologisk spänning eller att en väntad upplösning dras ut på.

(Juslin, 2003, s. 273)

För ytterligare perspektiv har Juslin (2003) också tagit fram praktiska definitioner av begreppen *tolkning*, *uttryck* och *kommunikation*. Tolkning är det som händer när en person framställer ett stycke utefter artistens musikaliska idéer och att detta handlar om intentionen att uttrycka exempelvis en viss känsla (Juslin, 2003). Uttrycket handlar om att olika lyssnare kan uppfatta uttryck på olika sätt och att det inte bara handlar om hur musiken låter. Vidare behöver det inte heller finnas endast i lyssnarens sinne, utan olika lyssnare kan vara överens om uttryckets allmänna karaktär. Vår uppfattning om uttrycksfulla framträdanden påminner oss på något sätt om hur människor uttrycker sina sinnestillstånd i verkliga livet (Juslin, 2003).

Kommunikation genom exempelvis känslor är samspelet mellan utövarens intention i att uttrycka ett specifikt koncept och att lyssnaren kan känna igen detta koncept (Juslin, 2003).

3.3 Uttryck i undervisning

Sloboda, (2000 refererad i Juslin, 2003) menar att folkpsykologin inom musikvärlden tycks vara svår att beskriva. Därför menar Juslin (2003) att *G.E.R.M.S*-modellen kan vara viktig och användbar i forskning och undervisning kring musikalisk prestation eller framförande. Musikalisk prestation eller framförande kan gynnas av ett psykologiskt perspektiv och borde användas för att tolka och tydliggöra uttryck kopplat till dessa (Juslin, 2003). Detta är också något psykologer bör undersöka och på så vis kan detta bygga en grund för undervisning kopplat till musikaliskt uttryck. Juslin (2003) menar vidare att psykologer kan ha svårigheter med att förklara musikaliskt uttryck, men att det inte behöver vara svårare än andra problem de vanligtvis stöter på, exempelvis som att förklara medvetande.

Uttrycket kan vara en uppfriskande skillnad i en nyare version av en redan välkänd låt. Det kan också vara en viktig faktor i versioner när tycke och smak diskuteras (Juslin, 2003). Därför är uttrycket en viktig anledning till att människor vill lyssna på livemusik. Juslin (2003) menar också att enkätforskning visar på att både musiker och musklärare tycker att uttrycket är något av det viktigaste hos en utövare. Juslin (2003) menar att vi ska lägga mindre vikt vid att prata om individuella kvalitéer rörande uttryck och musikalisk talang och i stället använda forskning för att kunna förklara det oförstådda kopplat till uttryck. Juslin (2003) menar också att alla frågor kopplade till uttryck kan förklaras genom erfarenheter. Erfarenhetsbaserade upptäckter kopplat till området med uttryck visar också att känslor är en viktig del av uttrycket. Om vi enklare ska kunna skapa klarhet i detta område behöver psykologin få mer utrymme för att i sin

tur kunna bidra med teoretisk kunskap kopplat till området. Ett problem i beskrivningen och i arbetet med uttryck är det beskrivs för ensidigt. Genom psykologin kan vi få ett mer nyanserat perspektiv kring hur vi tänker kring uttryck (Juslin, 2003). Vidare finns det bevis för att uttrycksfulla färdigheter inte får tillräckligt med utrymme i undervisningen trots den vikt som betonas kring uttryck i musikaliskt framförande (Juslin, 2003).

3.4 Pedagogiska verktyg i undervisning

Green och Gallway (1986) pratar om coachande förhållningssätt och hur reflektion hos utövaren kan spela en betydande roll i tydliggörandet kopplat till en uppgift, det vill säga att utövaren reflekterar över vad den gör för att skapa medvetenhet.

För synligt lärande menar Hattie (2012) att en av lärarens viktigaste uppgifter är att kunna anpassa utmaningar och uppgifter efter elevers behov och att detta kan kopplas till tidigare kunskaper hos eleverna. Detta verkar för att eleverna ska få en lagom utmaning som främjar inläring.

3.5 Bedömning

Lilliedahl (2013) ifrågasätter hur ett personligt uttryck ska bedömas utifrån betygskriterierna. Det som ifrågasätts är jämförelsen av betygsnivåerna och när *ett visst* personligt uttryck blir *ett* personligt uttryck. För att få betyget D bör eleven i så fall visa på att den musicerar mellan ett visst och ett personligt uttryck. En koppling görs mellan betygskriterierna och Bernsteins (1975, refererad i Lilliedahl, 2013) osynliga kod eller pedagogik. Den osynliga koden handlar om *play* eller *performance* som Lilliedahl (2013) förknippar det med. När en osynlig pedagogik gäller krävs det att vara införstådd med *performance*, då det är genom detta eleven utvärderas, och utifrån vad de gör och inte gör, även bedöms. Det som karaktäriserar en osynlig kod, finner Lilliedahl (2013) belysande för betygskriterierna, då de olika betygsnivåerna innehåller långa beskrivningar, framgår inte bedömningens underlag. Koden för att läsa kriterierna för personligt/konstnärligt uttryck är dold eller osynlig och behöver förstås implicit. Vidare görs en koppling till att den osynliga koden uppmuntras av att musikundervisningens karaktär är svår att sätta ord på (Lilliedahl, 2013). Delar inom praktisk undervisning har en tendens att uppfattas vara svåra att beskriva med ord, vilket har myntat begreppet *tyst kunskap* (Jönsson, 2020). Tyst kunskap innebär att lärare inom praktiska verksamheter besitter den kunskap som

krävs och kan förhålla sig inom ramarna för att verksamheten ska fungera, men de kan inte beskriva sin kunskap med ord (Jönsson 2020). Juslin (2003) ser en risk med att tyst kunskap kan leda till att uttryck undviks att arbetas med i musikundervisning, då lärare som inte kan förmedla sin kunskap till elever i stället väljer att undvika området. Jönsson (2020) menar dock att implicita kunskaper kan lyftas ur sitt sammanhang för att explicitgöras, för att i sin tur kunna reflekteras och diskuteras. Elevers prestationer gynnas avsevärt om kriterier konkretiseras och kompletteras med exempel (Holmstedt, Jönsson & Aspelin, 2018 refererad i Jönsson, 2020).

3.5.1 Sambedömning

Sambedömning innebär ett samarbete av bedömning och betygsättning. Det kan ta sig i form av gemensam bedömning eller diskussioner kring elevers prestationer (Jönsson, 2020). Diskussionerna som förs vid sambedömning ger lärare möjlighet att dela med sig av sina tankar kring kriterier och kravnivåer vilket kan leda till ökad samsyn och bedömningskompetens i bedömningsprocesser (Jönsson, 2020).

4. Metod

Detta avsnitt kommer att behandla de metoder vi valt att använda oss av för vår datainsamling till vårt arbete. Vi kommer också redogöra varför vi valt att använda just dessa metoder samt redovisa hur data samlats in, analyserats och etiska aspekter kopplat till detta.

4.1 Metodologiska överväganden

I övervägandet av vilka metoder vi skulle använda oss av kom semistrukturerade intervjuer och observationer på tal. Vi kommer i detta avsnitt redogöra för hur vi gått till väga med våra val.

4.1.1 Kvalitativ och kvantitativ metod

Det finns inom forskningen två huvudsakliga kategorier när det kommer till insamling av data, kvantitativa och kvalitativa metoder, inom dessa finns det i sin tur en mängd olika metoder och varianter. Skillnaden på dessa forskningsmetoder är att den kvantitativa metoden under insamling och analysen av data berörs av kvantifiering, exempelvis i form av siffror eller objektiv data. Vid insamling och analys av data när det kommer till den kvalitativa metoden läggs det större vikt vid ord och att se en situation genom informanternas ögon (Bryman, 2018). Kvalitativ metod, i synnerhet semistrukturerad intervju och observation, har valts till denna studie baserat på möjligheten att se samband i vad som sas under informantens intervjuer och vad som skedde under observationen.

4.1.2 Kvalitativ semi-strukturerad intervju

Till en början var vi överens om att vi ville genomföra en kvalitativ forskningsstudie, i detta fall kvalitativa intervjuer. ”I den kvalitativa forskningstraditionen betonar man ett tätt och nära förhållande mellan forskaren och den miljö eller de personer som studeras” (Repstad 1999 s. 10) I vårt fall som blivande musiklärare valde vi att genomföra kvalitativa intervjuer med instrumentlärare, som undervisar i InSå 2, för att förstå deras synpunkter och tolkningar gällande begreppet *konstnärligt uttryck* och hur de använder samt förmedlar detta i sin undervisning. Kvale (2007) menar att intervju som metod är ett sätt att förstå hur människor tänker samt hur de själva definierar det de gör och upplever. Eftersom våra forskningsfrågor riktar sig till hur lärare definierar och arbetar med konstnärligt uttryck i sin undervisning, både i teori och praktik, valde vi att göra kvalitativa intervjuer i semistrukturerad form. Anledningen

till detta grundar sig i att vi ville ha våra informanternas personliga uppfattning kopplat till våra frågor och till våra forskningsfrågor.

4.1.3 Kvalitativ observation

Bryman (2018) nämner att ett förekommande problem kring respondenter är att det finns en klyfta mellan vad de säger och vad de sen faktiskt gör eller menar. Detta finner vi intressant och vill koppla till vårt arbete. Bryman (2018) menar också att kombinerade forskningsmetoder kan stärka fördelar och försvaga nackdelar och att dessa kan komplettera varandra. I samband med våra intervjuer valde vi att göra observationer, där vi observerade lektioner med de informanter vi intervjuat. Repstad (1999) lyfter också detta och menar att olika kvalitativa metoder kan samverka, exempelvis intervjuer och observationer, för att se om det som sägs i en intervju stämmer överens med det som görs. Vi kom fram till beslutet att göra observationer i samråd med vår handledare för att eventuellt kunna visa på samband, likheter och/eller skillnader kopplade till våra intervjuer med våra informanter. Vi anser att observationerna kan ses som en bidragande faktor i form av perspektiv i kombination med våra intervjuer. Repstad (1999) påpekar att observationer ger forskaren direkt tillgång till sociala processer och socialt samspel. Något vi dock vill understryka är att vi är medvetna om, och kommer ha i åtanke, att intervjuens ämne är situationsbaserat och kommer eventuellt inte att röras vid observationstillfället.

4.2 Metoder för datainsamling

Som metoder för vår datainsamling har vi valt att använda oss av två kvalitativa metoder, semistrukturerad intervju och observation.

4.2.1 Kvalitativ intervju

Kvalitativa intervjuers viktigaste former är enligt Bryman (2018) ostrukturerade och semistrukturerade intervjuer. Vid en ostrukturerad intervju kan exempelvis intervjuaren ställa en fråga för att låta informanten svara fritt och förvaltar då endast det av värde för studiens syfte. Bryman (2018) menar att en semi-strukturerad intervju kopplas till ett ämne med frågor som är kopplade till det aktuella ämnet. Informanten har då möjlighet att besvara frågorna på sitt sätt samtidigt som forskaren kan ställa följdfrågor kopplade till informantens svar (Bryman, 2018).

4.2.2 Kvalitativ observation

Observation är studier av människor med syftet att se vilka situationer de vanligtvis möts i och hur de i dessa situationer brukar bete sig (Repstad, 1999). Repstad (1999) menar att till skillnad från mer indirekta andrahandskällor som exempelvis intervjuundersökningar blir observationerna värdefulla då forskaren får direkt tillgång till den miljön och de människor den vill undersöka. En form av observation är den öppna observationen. När en öppen observation ska genomföras förklaras det för den eller de som ska observeras vad det är som undersöks, däremot behövs det inte gås in i detalj om vad det är som kommer att tittas efter eller hur frågeställningarna ser ut (Repstad 1999).

4.3 Urval

Under detta avsnitt redogör vi för urvalsprocessen i våra kvalitativa intervjuer och observationer.

4.3.1 Urval kvalitativ intervju

Bryman (2018) menar att de flesta kvalitativa studierna innebär målstyrt urval och att forskningsfrågorna kopplar samman urvalet. Då vårt ämne riktar sig till undervisning i instrument eller sång 2 i gymnasieskolan, i synnerhet med inriktningen pop/rock, ville vi hitta informanter som har erfarenhet och är verksamma inom detta område. Kvale (2007) menar att i val av antal informanter är det rimligt att välja så många som krävs för att komma fram till det önskade resultatet för studien, men menar också att om informanterna är för få, kan det vara svårt att gå på djupet samt att se samband och testa sina teorier. Bryman (2018) menar vidare att forskare ofta vill välja informanter som skildrar variation i sammanhanget. I urvalet av informanter ville vi ha ett så brett urval som möjligt, i form av både kön, ålder och deras huvudinstrument som de undervisar i för att kunna visa på ett så brett perspektiv som möjligt. För att skapa ytterligare bredd till sammanhanget försökte vi nå ut till lärare på olika skolor. Detta var dock något vi inte lyckades med, då många informanter tackade nej till att medverka i arbetet. Informanterna i studien arbetar på samma arbetsplats men de har inte alla samma huvudinstrument.

4.3.2 Urval kvalitativ observation

I samband med våra intervjuer valde vi att göra observationer av de informanter vi gjort intervjuerna med. Anledningen till att vi valde samma informanter som vi intervjuat var för att kunna se eventuella kopplingar, likheter och/eller olikheter mellan det material som vi samlat in från intervjuerna. Valet av platsen som ska observeras är enligt Repstad (1999) mycket viktig och att platsen ska vara relevant för den frågeställning som ställs. Då vi valt att undersöka lärares arbete och uppfattning kring konstnärligt uttryck i InSå 2, ville vi hitta undervisande och verksamma instrumentlärare på skolor som arbetar med ämnet. För att få ett brett dataunderlag menar Repstad (1999) att man ska välja så olika informanter som möjligt i form av spridning med hänsyn till position, ålder och kön. Repstad (1999) menar samtidigt att dessa också behöver ha något gemensamt som binder dem samman, exempelvis att de tillhör samma plats. I vårt urval har vi tagit hänsyn till att försöka skapa ett brett urval av informanter i form av kön och ålder, men snarare att vi sett till det huvudinstrument de undervisar i. Detta är för att belysa deras uppfattning och arbete med konstnärligt uttryck.

4.3.3 Urval av informanter

För att bevara informanternas konfidentialitet har vi i efterhand valt att utesluta deras kön och ålder. I arbetet blir informanterna benämnda efter den siffra som är kopplat till dem eller med pronomet hen.

Informant 1: Arbetar på en gymnasieskola och undervisar i huvudinstrument piano.

Informant 2: Arbetar på en gymnasieskola och undervisar i huvudinstrument sång.

Informant 3: Arbetar på en gymnasieskola och undervisar i huvudinstrument sång.

4.4 Genomförande

Under denna punkt beskriver vi genomförandet av våra kvalitativa intervjuer samt våra strukturerade observationer.

4.4.1 Genomförande intervju

Inför intervjuerna formulerade vi frågor tillsammans (se bilaga 1), där vi utgick från våra forskningsfrågor, vilket ligger i linje med den ram som beskrivs i Kvale (2007), som menar att intervjufrågorna ska kunna kopplas till våra frågeställningar. Kvale (2007) menar också att det är fördelaktigt att formulera öppna frågor för att ge informanterna möjlighet att kunna

vidareutveckla sina svar, samt skapa möjligheter för intervjuledaren att ställa följdfrågor, vilket vi också hade i åtanke då vi formulerade våra intervjufrågor. Vi kontaktade samtliga informanter via mejl med förfrågan om deltagande, bortsett från en informant som blev kontaktad via Facebook Messenger, då vi inte kunde finna någon mailadress till denne. I mejlet beskrevs arbetets ämnesområde och vad vi önskade intervjua informanterna om. Totalt skickade vi ut förfrågan till tio informanter, varav tre tackade ja till att delta i intervjun med oss. Det ska också tilläggas att en av intervjuerna resulterade i en dubbelintervju där två informanter deltog i samma intervju. Det empiriska materialet består alltså av tre informanter. Intervjuerna delades upp mellan oss men vi var närvarande vid varandras intervjutillfällen. För inspelningen av intervjuerna använde vi våra mobiltelefoner. En stor fördel med att spela in intervjun är att vi kunde koncentrera oss på vad informanten sa, känna oss trygga med att vi skulle ha informationen inspelad efteråt och därmed slapp föra anteckningar under tiden. Kvale och Brinkmann (2014) menar att omfattande anteckning under intervjuer kan drabba intervjun negativt och vara en anledning till att samtalsflödet blir distraherat eller avbryts.

4.4.2 Genomförande observation

Enligt Repstad (1999) är det många forskare som har fått den bittra erfarenheten av att delar av information går förlorad eller blir snedvriden om data inte kan registreras direkt efter en genomförd observation. Enligt Vetenskapsrådet (2017) bör anteckningar eller observationsschema föras under öppna observationer. Vi skapade därför ett observationsschema (se bilaga 2) med frågor som vi kunde koppla till vårt ämne och våra forskningsfrågor. För att inte riskera att gå miste om någon information och dessutom ha möjligheten att titta tillbaka för att säkerställa att våra anteckningar skildrade det vi sett, spelades observationerna in med video. Samtliga observationer genomfördes tillsammans på plats och vi förde enskilda anteckningar utifrån vårt observationsschema. Anledningen till detta var för att vi sedan ville kunna jämföra våra anteckningar och visa på eventuella likheter och/eller skillnader i hur vi upplevt observationstillfällena. Vi gjorde en observation med respektive informant i kursen InSå 2. Ett av dessa tillfällen skilde sig något åt då denna observation genomfördes under en lektion i workshopformat där två informanter (Informant 2 & 3) höll lektionen tillsammans. Workshopen pågick under loppet av två timmar där vi deltog i en timme under första halvan av passet. Repstad (1999) menar att i en kvalitativ observation innebär det att forskaren endast studerar en eller några få miljöer, men att miljöerna studeras som en helhet med dess specifika detaljer. Det kan tänkas att det hade varit fördelaktigt att delta

under hela passet. Trots detta observerade vi passet i en timmes tid, och anser att informationen vi lyckades samla in är tillräcklig för att uppnå datamättnad för den specifika observationen. Den andra observationen gjordes under ett mer vanligt upplägg av InSå 2, det vill säga en cirka 30 minuter lång individuell lektion. Efter att observationerna var genomförda sammanställde vi våra anteckningar i ett separat dokument och jämförde med det inspelade videomaterialet. Detta gjorde vi för att säkerställa att vår sammanställning stämde överens med vad som faktiskt skedde och att vi inte hade missat något av värde.

4.4.3 Transkribering

Intervjuerna spelades in med hjälp av våra mobiltelefoner och gav god ljudkvalitet, vilket Kvale och Brinkmann (2014) menar är en bra förutsättning för en bra intervjuutskrift. Den goda kvaliteten underlättade även transkriberingsprocessen för oss. Kvale och Brinkmann (2014) förklarar också att det inte är nödvändigt att skriva ut allting när det finns på inspelning. De menar vidare att många forskare trots det ändå väljer att ha intervjun på papper, för att underlätta analysarbetet, få en överblick och lättare kunna finna samband eller motsägelser. Vi valde själva att transkribera våra intervjuer i detalj och skrev ner upprepningar, hakningar och liknande.

Bryman (2018) nämner att när människor talar i hela meningar kan de ha en tendens till att haka sig, upprepa sig och uttrycka sig med verbala tics som de inte själva märker. Detta är något som blir särskilt tydligt när en intervju transkriberas. När vi tagit direkta citat från våra transkriberade intervjuer har vi därför tagit beslutet att redigera bort verbala tics och upprepningar, för att visa på essensen och göra citaten så lättlästa som möjligt. Vi har dock varit noga med att inte ändra innebörden av vad informanten säger.

4.4.4 Analys

I analysen av vår datainsamling har vi använt oss av det som Bryman (2018) kallar för *tematisk analys*, där vi letat efter teman för att binda samman gemensamma faktorer eller se skillnaden i dessa. Bryman (2018) beskriver ett tema med följande punkter:

- En kategori som identifieras av analytikern utifrån hans eller hennes data
- Temat är kopplat till forskningens fokus (och sannolikt även till forskningsfrågorna)
- Det bygger på koder som identifieras i utskrifter och/eller fältanteckningar
- Det förser forskaren med en grund för en teoretisk förståelse av hans eller hennes data som kan utgöra ett teoretiskt bidrag till litteraturen på det aktuella området.

(Bryman, 2018, s.703)

Genom att hitta olika teman i vårt sammanställda material av data, har vi kategoriserat de delar som vi ansåg kunde tänkas hänga ihop. Detta innefattar både våra sammanställda transkriberingar av våra intervjuer och våra sammanställda anteckningar från våra observationer. Bryman (2018) har med inspiration från flera forskare sammanställt olika begrepp som beskriver den tematiska analysens tillvägagångssätt. Dessa innebär enligt Bryman (2018) till en början i första steget att läsa delar av det material som ska analyseras samt vikten av att forskaren är bekant med materialet som samlats in. I den andra punkten menar Bryman (2018) att kodningen av materialet inleds, vilket innebär att forskaren utvecklar sina tankar om data och börjar kodningen, det vill säga att kategorisera och dela in materialet. I tredje steget menar Bryman (2018) att forskaren försöker reducera antalet koder sammanfatta vad dessa betyder ihop. Vid de fjärde steget menar Bryman (2018) att koderna kombineras eller att forskaren försöker hitta delteman i koderna för att sedan namnge teman eller delteman och koppla dessa till relevant litteratur. Vid det femte steget lyfter Bryman (2018) att forskaren kan undersöka möjliga sammankopplingar eller likheter mellan begrepp samt om dessa skiftar inom fallets egenskaper. Slutligen vid de sjätte steget menar Bryman (2018) att forskaren ska ta vara på det den lärt sig av föregående steg för att få fram berättande data där forskaren behöver visa varför den är intressant samt att forskaren ska kunna vara säker på att denne kan försvara sina teman. Denna sammanställning av tematisk analys resonerar och sammanfaller med den analys vi gjort av vårt eget empiriska material av sammanställda data från våra intervjuer och observationer.

4.5 Reliabilitet och validitet

I detta avsnitt går vi igenom och redogör för reliabilitet och validitet kopplat till våra kvalitativa intervjuer och våra kvalitativa observationer.

4.5.1 Reliabilitet och Validitet kvalitativ intervju

Reliabiliteten för en intervju kopplas till resultatets fasthet och tillförlitlighet. Det handlar om huruvida personen som blir intervjuad kommer att svara på frågorna på samma sätt, oavsett om frågorna skulle ställas vid ett senare tillfälle eller av en annan intervjuare (Kvale & Brinkman, 2014). Under våra intervjuer utgick vi från samma frågor och försökte ställa dessa på så liknande vis som möjligt för att vara konsekventa. Till några frågor hade vi följdfrågor, beroende på om vi önskade ett mer utvecklat svar, men i vissa fall besvarades redan följdfrågan i den första. Detta ligger i linje med hur Bryman (2018) menar att det kan vara bra att vara

flexibel i upplägget av en intervju för att fånga upp informantens svar. Vidare påpekar Bryman (2018) att intervjuledaren behöver vara en bra lyssnare för att undvika att ställa irrelevanta frågor och kunna fånga upp det informanten säger. Intervjuerna gjordes på plats på de skolor där våra informanter arbetar. Den första intervjun genomfördes i informantens arbetsrum utan vidare störningsmoment. Den andra intervjun (dubbelintervjun med informant 2 & 3) genomfördes i skolans personalrum, varpå det förekom någon passerande personal, men även denna intervju kunde genomföras utan vidare störningar. Längden på intervjutillfällena blev ganska konsekvent och varade i cirka 20–30 minuter. För att upprätthålla koncentrationen och således skapa förutsättningar för genomtänkta svar. Som Kvale och Brinkmann (2014) beskriver reliabilitet, upplevde vi att många av frågorna gav liknande svar, men att vi också kunde uppleva variation i hur de personligen valde att svara på frågorna. Detta kan dock vara skillnaden i hur de upplever ämnet kopplat till sin undervisning och sitt ämne. Kvale och Brinkmann (2014) menar att validitet innebär styrkan, giltigheten och sanningen i vad som sägs. Inom samhällsvetenskapen betyder validitet om en metod undersöker det som den avser undersöka. Vi har ingen anledning att tro att våra informanter skulle ha motiv för att vara icke sanningsenliga under intervjuerna och anser att de delat med sig av sin ärliga och verklighetsbaserade syn på ämnet. Vidare kan vi inte bortse från att det finns en möjlighet att informanterna 2 och 3 som gjorde intervjun tillsammans kan ha påverkat varandra. Å andra sidan påpekade båda informanterna under intervjuns gång att de är överens gällande ämnet och att de haft en liknande syn sedan tidigare.

4.5.2 Reliabilitet och validitet kvalitativ observation

Bryman (2018) beskriver reliabilitet och validitet med de alternativa begreppen *pålitlighet* och *äkthet*. Vi har ingen direkt anledning att ifrågasätta huruvida våra observationer skulle vara icke pålitliga eller icke äkta till sin karaktär. Det som kan nämnas är att vi endast genomförde en observation vid ett lektionstillfälle hos vardera informant/er. Det kan tänkas att vi hade fått en bredare bild genom att observera fler tillfällen, men det var dessvärre inte genomförbart i mån av tidsbrist. Repstad (1999) betonar också att kvalitativa observationer riktar sig till helheten och detaljerna vid ett observationstillfälle. Detta anser vi att vi gjort så gott vi kunnat. Vi kan vidare inte utesluta att våra informanter tydliggjort vårt ämne extra mycket under tiden som vi observerat deras lektion, men vi har fortfarande ingen grundad anledning att tro att de skulle varit icke sanningsenliga eller att undervisningssituationen som skapades inte skulle vara autentisk.

4.6 Etiska överväganden

Inom forskning så finns det aspekter att väga mot varandra, i detta fall syftar vi till forskningskravet och individskyddskravet. Det som då vägs mot vartannat är om forskningens syfte är väsentlig och om värdet av den forskningen kan uppnå i sin tur kan ge negativa konsekvenser för de som ställer upp som informanter (Vetenskapsrådet 2002). Eftersom både intervjuer och observationer har spelats in i vårt arbete är det viktigt att se till de etiska aspekterna av vad det kan innebära för informanten. Detta går under individskyddskravet som ser till att individer inte får utsättas för någon form av skada, psykisk eller fysiskt, kränkning eller förödmjukelse. Individskyddskravet kan delas in i fyra huvudkrav som förtydligar dess innebörd: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa huvudkrav berör: De som ska vara en del av forskningen ska informeras om forskningens syfte och vad deras uppgift kommer att vara. Deltagarna ska medvetandegöras om att de själva bestämmer över sin medverkan och att de kan välja att avsluta den när de vill utan negativa följder (Vetenskapsrådet, 2002). Samtycke för deltagare under 15 år ska skrivas under av både vårdnadshavarna och barnet själv (Vetenskapsrådet 2017). Vidare förklarar Vetenskapsrådet (2002) att de som deltar i forskningen ska ges största möjliga konfidentialitet och att deltagarnas personuppgifter ska förvaras på ett sätt så att obehöriga inte ska ha tillgång till dessa. Deltagarna ska dessutom känna sig trygga med att de insamlade uppgifterna som samlats in inte kommer användas till något annat än forskningens ändamål. Dessa fyra huvudkrav är det vi har förhållit oss till i vårt arbete. Vid både intervjuer och observationer delade vi ut samtyckesblanketter (se bilaga 3, 4, 5), i samband med att dessa delades ut, förtydligade vi också muntligt vad dessa hade för betydelse för vårt arbete. Kvale och Brinkmann (2014) förklarar att när intervjuer genomförs och utskrivs finns det etiska överväganden att ta i beaktning. Där ibland informanternas konfidentialitet och att utskrift också stämmer överens med deras muntliga uttalanden. Detta hade vi i åtanke när vi transkriberade intervjuerna. För att kunna ge en så lojal utskrift som möjligt transkriberade vi även alla verbala tic, hakningar, skratt och liknande som skedde under intervjun.

5. Resultat

I detta avsnitt kommer vi redogöra för resultatet som vi sammanställt genom våra intervjuer och observationer. Till en början redovisar vi resultatet från våra intervjuer för att sedan redovisa resultatet för våra observationer. Intervjufrågorna har liksom våra punkter för observationerna kategoriserats och tematiserats med underrubriker.

5.1 Resultat intervjuer

I detta avsnitt redovisar vi informanternas svar på våra intervjufrågor. Informant 1 var själv under sin intervju medan informant 2 och 3 gjorde sin intervju tillsammans.

5.1.1 Informanternas beskrivning av konstnärligt uttryck, hur de förhåller sig till begreppet samt vad det betyder för dem

När vi frågade informant 1 hur hen skulle beskriva begreppet konstnärligt uttryck svarade hen: ”Det är någonting som jag tycker är jättesvårt att just definiera” men förklarade att hen har ett ganska brett perspektiv på det hela och att frasering, rytmik och hur man väljer att arrangera saker kan vara pusselbitar som bildar ett konstnärligt uttryck. **(Informant 1)**

Informant 2 förklarar att begreppen konstnärligt och personligt uttryck finns i olika kurser men hen tycker inte om att skilja dem åt eller att de skulle stå i något motsatsförhållande till varandra. Hen förklarar att den ser konstnärligt uttryck som en del av personen och att det är något som händer när man utövar sitt instrument och ger en del av sig själv där man lever sig in i det man gör och genom detta berör någon annan. Hen förtydligar också att det är något som fylls av ens person och att det inte bara är en återspeglning av vad någon annan gjort. Informant 2 pratar också om att det handlar om hur man definierar konst och att det för hen betyder att man vill något med det man gör och att man ”laddar ett föremål” som man vill uttrycka eller kommunicera till någon annan som kan känna igen sig. **(Informant 2)**.

Informant 3 påpekar att de pratat om hur det krävs inlevelse och närvaro när de undervisar och att de arbetat på detta med eleverna. Hen drar också en parallell till dagens lektion och menar att eleverna var närvarande i stunden och hur detta är en avgörande faktor för konstnärligt uttryck. **(Informant 3)**

Informant 2 lyfter också att koncentration och fokus är en viktig del i detta och det blir lättare att hitta ett uttryck när man inte har för många saker att tänka på. ”Jag tror att det är fokus, koncentration, inlevelse och närvaro på ett vis”. **(Informant 2)**

Informant 3 fortsätter och drar en parallell till dagens lektion där hen påpekar att eleverna kan behöva hjälp att hitta fokus och koncentration när det finns för många idéer och tankar. Hen menar vidare att de inte tillrättavisar eleverna i detta, men att eleverna kan behöva hjälp att hitta fokus kring uttrycket och i att skala ner uppgiften. Slutligen säger informant 3 ”...sen så kan man ju inte skapa det konstnärliga uttrycket åt dem mer än att ge dem förutsättningarna för att vara närvarande och ha fokus.” **(Informant 3)**.

Informant 1 försöker skapa lärandemiljöer där elever ska ges utrymme att utforska och välja vägar själv. Under lektionerna förhåller de sig till vissa former av ramar när det kommer till att utveckla ackordspel, skalor och jobbar utifrån olika koncept där eleverna sen får välja vägar själv. ”hur man väljer att sätta ihop det här pusslet i spel, det är där jag tycker att jag får in den konstnärliga uttrycksbiten” **(Informant 1)**

När vi frågar hur informanterna förhåller sig till konstnärligt uttryck och vad det betyder för dem, säger informant 2 att det är meningen med musik. Hen menar att det är hela poängen att kunna leta sig in i och att ge något till någon annan. Vidare poängterar hen att det inte alltid behöver ha ett tydligt budskap och att man ger lite av sig själv som väcker något i någon annan. Detta kan också leda till tankar om något helt annat. Vidare nämner hen att det är kul med teknik, men att det är mer av ett redskap för att uttrycka sig med sitt instrument. Detta instämmer informant 3 med och säger: ”Enig”. **(Informant 2)**

Vi frågar också om kopplingen mellan hur det låter och hur de fysiska aspekterna spelar in för konstnärligt uttryck. Att det sceniska och visuella är något som skulle spela roll för ett konstnärligt uttryck menar informant 1 att det är och säger: ”Allting som berör våra sinnen är en del av det”. Däremot när det kommer till bedömning tycker informant 1 att det är det klingande man ska försöka vikta det mot. **(Informant 1)**

Informant 3 säger att hen tycker att de hör ihop som en helhet. Hen menar att konstnärlighet kan uttryckas på många sätt, framför allt på ett estetiskt program. Hen ger exemplet: ”Hade vi

bara jobbat med att de spelar in och släpper musik på Spotify, men aldrig ser dem...” Hen menar att det är en del av kursen att jobba med flera uttryck än bara ljudande. **(Informant 3)**

Informant 2 säger att detta spelar roll och att man kan uttrycka sig med bara ljud, men förklarar med ett exempel från undervisningen i form av streaming av konserter under pandemin. Det blev då tydligt att det uppstod en form av barriär och att kommunikationen blir lättare när man är i samma rum. **(Informant 2)**

5.1.2 Hur informanterna arbetar med konstnärligt uttryck i praktiken

Informant 1 brukar inte medvetandegöra för eleverna att de jobbar med konstnärligt uttryck, det bakas snarare in i undervisningen. Det är främst eleverna som spelar på en högre nivå som jobbar med att utforska och välja vägar själv. De som spelar på en lägre nivå jobbar mer för att bemästra mer grundläggande koncept. **(Informant 1)**

Informant 3 påpekar vikten av att ge eleverna verktyg för att kunna vara koncentrerade och närvarande i stunden och att på så vis reducera en del saker som riskerar att dra fokus från uppgiften. Hen menar att eleverna ibland kan fastna på tekniska enstaka detaljer. ”Så får man dra dem lite: ja men, vad handlar den här låten om och vad är det för känslor och stämningar i den och hur kan du få fram det och förmedla det?” I detta menar hen att de i detta kan behöva hjälp att skifta fokus och att göra avvägningar för att de senare ska kunna gå vidare med de moment de behöver arbeta med sitt konstnärliga uttryck. **(Informant 3)**

Informant 2 instämmer med detta och påpekar att konstnärligt uttryck är viktigt för dem och de pratar mycket om det. Hen drar en parallell till dagens lektion som hade tydligt fokus på uttryck. Upplägget är tänkt för att de ska få ”gå utanför den vanliga boxen”, till skillnad från deras vanliga upplägg i ensemble med uppspel. Hen menar att i denna situation finns det inte några musiker i form av ett band och de får prova på att lägga till andra uttryck som dans och ”lite galnare uttryck”. Hen menar att denna uppgift har ett tydligt fokus men att det alltid finns med. ”Det är poängen och all din teknik handlar om att du ska kunna uttrycka dig och få många färger att måla med på tavlan.” **(Informant 2)**

För att se på dessa kvalitéer kopplat till uttryck använder informant 1 sig av specifika upplägg av uppgifter där de bland annat experimenterar med att det är lite friare och öppet. Eleverna får exempelvis arrangera en jazzstandard, vilket gör att man kan se vilka eleverna verkligen är och

vad de kan. Informant 1 menar att det kan visa sig på sätt som reharmoniseringar, val av tempo, alternativa sätt att spela melodin på, ”allt vad det är som i sin tur ger en viss typ av känsla” **(Informant 1)**.

Vi frågar om informanterna skapar specifika uppgifter som hjälper dem att se kvalitéterna för konstnärligt uttryck. Informant 2 hänvisar till dagens lektion ytterligare en gång och förklarar att detta är ett tydligt sådant tillfälle där eleverna får träna på uttrycket och att det även blir tydligt för dem. Hen förklarar vidare att bedömningen pågår ständigt i allt och att de gör en sammantagen bedömning genom exempelvis sånglektioner och uppspel, men att detta tillfälle var extra tydligt. **(Informant 2)**

Informant 3 instämmer och förklarar att det handlar mer om att skapa övningstillfällen för eleverna, än att skapa moment med bedömningstillfällen för sig själva. Hen förklarar vidare att hen inte känner att de behöver skapa uppgifter för att få underlag för bedömning. Eleverna får betyg vid varje avslutad kurs (1,5 år), och det är sällan de inte har underlag för bedömning. Det är inget som bockas av utan eleverna får möjlighet till att visa konstnärligt uttryck på flera olika sätt under kursens gång. Hen berättar vidare att vissa elever har ett tydligt konstnärligt uttryck och att vissa kan behöva jobba mer med det än andra och att de behöver hjälp på olika sätt. **(Informant 3)**

I början av kursen ombeds eleverna att skapa en lista med olika musikstycken som de uppskattar. De uppmuntras till att tänka genrebrett och att välja både solostycken och ensemblelåtar. Till vissa elever ger informant 1 förslag på genre att lyssna in med förhoppning att inspireras till att söka vidare efter fler genrer och artister. På så sätt kommer det i kontakt med förebilder, samtidigt säger informant 1: ”Men jag tycker att när jag snackar med mina kollegor så tycker jag det finns en starkare idol- och förebildsdyrkan mellan till exempel trummisar, basister och gitarrister än hos oss pianister. Sen så vad det beror på det vet jag inte riktigt. Jag känner att den är starkare där” **(Informant 1)**

När vi frågar om de pratar om förebilder förklarar informant 2 att det är något de försöker göra och försöker hämta inspiration från eleverna i vad de gillar och lyssnar på. Alla elever får göra en egen lista det första året för inspiration och för att kunna prata om sin målbild. På så vis har

de en ingång för att förstå vad det är med den musiken som fångar deras intresse och hur den får dem att känna. **(Informant 2)**

Informant 3 fortsätter här och förklarar vidare att de också bidrar med inspiration och kan plocka fram förebilder om de jobbar med ett specifikt tema eller genre. **(Informant 3)**

5.1.3 Hur informanterna arbetar med bedömning av konstnärligt uttryck samt hur deras värderingar spelar in

När vi frågade informant 1 om det sker kollegialt samarbete för att klargöra innebörden av konstnärligt uttryck svarade hen att de har diskuterat det flera gånger. Samtidigt menar hen att förutsättningarna för de olika instrumenten skiljer sig väldigt mycket åt och att man får olika svar beroende på vem man skulle prata med. På grund av det tror hen att det blir svårt att applicera det som sägs eller det som de anser vara konstnärligt i någon sorts lärandesituation. **(Informant 1)**

När vi frågar om kollegialt samarbete och sambedömning för att klargöra konstnärligt uttryck förklarar hen att det är en favorit att diskutera samt det sker sambedömning då de är många musiklärare. Hen ger också exempel från en tidigare betygskonferens inför betyg i ensemble med körsång 2, vilket ledde till att alla kollegor ville delta i diskussionen och det diskuterades då hur uttrycket kan ta form för de olika instrumenten. De försöker också ha gemensamma examinationer för att kunna prata om detta. Här ges ytterligare ett exempel från ett beting² där informant 2 berättar att de pratat om konstnärligt uttryck på trummor, vilket ibland kan tyckas svårdefinierat både för en del elever och för lärare, men att det här verkar ha visat sig på ett väldigt tydligt sätt. **(Informant 2)**

Informant 3 instämmer och förklarar att eleven hade lagt till flera lager och tagit inspiration från saker som den lyssnade på samt improviserat för att skapa en egen version av låten som spelades. Hen förklarar vidare att detta blev ett tydligt exempel som öppnade upp för att de olika lärarna skulle kunna diskutera konstnärligt uttryck på trummor. Vidare förklarar hen att det inte upplevs att det råder så mycket oenighet i vad ett uttryck skulle vara utan snarare

² Spelprov i instrument eller sång-kurs.
(Vanligtvis en gång per termin eller per år)

huruvida det ska vägas in i ett kursbetyg. Elever kan vara aktiva och ha hög närvaro på lektioner men att man måste väga in det konstnärliga uttrycket för vad det faktiskt är och att det spelar en viktig roll. Båda informanterna konstaterar att de aldrig varit osams kring vad konstnärligt uttryck skulle vara och att detta varit tydligt redan innan de började arbeta tillsammans. **(Informant 3)**

Informant 2 påpekar också att det är mer ovanligt att de tycker olika i bedömningsprocessen. Hen förklarar också att det kan vara väldigt tydligt att en elev har ett konstnärligt uttryck. Vissa människor kan ha ett fantastiskt uttryck och att detta är något som märks av tydligt. Oberoende av om människor kan något om musik märks detta av tydligt och hen menar att det finns något allmänmänskligt i detta. Vidare förklarar hen att det är svårt att mäta konstnärligt uttryck och att det kan försvåra betygsättningen samt att avgöra vilken betygsnivå det motsvarar. De har pratat om olika varianter, som att exempelvis göra videos som motsvarar de olika kriterierna, men hen förklarar vidare att det skapar problem när man ”börjar boxa in det” och att det blir väldigt svårt samt att det inte fungerar. Vidare nämner hen att man kan spara på klipp för underlag till bedömning och för att visa elever med tydliggörande exempel. **(Informant 2)**

Informant 1 fortsätter med att förtydliga att det som sånglärarna beskriver om konstnärligt uttryck låter tydligt för deras instrument, men att det är en parameter hen inte jobbar på samma sätt med, hen har i stället ett större fokus på det mekaniska och mer grundläggande, hen avslutar med att det samtidigt är svårt att sätta fingret på. **(Informant 1)**

Vi frågade också hur samstämmigheten brukar se ut och om de brukar vara överens, varpå både informanterna instämmer och informant 2 påpekar att, som informant 3 sagt tidigare, att det handlar mycket om hur man tycker att det ska väga in bland allt annat man ska kunna. **(Informant 2 & 3)**

Ämnesöverskridande tillfällen sker främst via ensemblen enligt informant 1. Hen menar att ibland visar sig elevernas konstnärliga uttryck mycket mer under ensemblepass och uppspel än vad det gör under InSå-lektionerna. **(Informant 1)**

Vi frågar informanterna om ämnesöverskridande tillfällen används, som exempelvis ensemble, för att se dessa kvalitéer och informant 2 svarar då att det gör det. Här sker ett utbyte mellan

lärarna som har både ensemble och InSå där de kan hjälpa samt rådfråga varandra. ”...vi ska ju ha så bred bedömning som möjligt...” (**Informant 2**).

Informant 1 har inte några direkta önskemål på konstnärligt uttryck i Skolverkets kommande styrdokument. Däremot tycker hen att formuleringen i nuläget är lite pretentiös. ”...det är lite fyrkantigt i hur det är skrivet, det kanske borde vara lite rundare. Sen vet jag inte riktigt hur man skulle kunna formulera det”. Informanten förklarar att fokus bör ligga på vart de ska befinna sig. Förmågorna som de ska kunna behöver inte alltid korrelera med det man gör. När det kommer till konstnärligt uttryck säger hen: ”Men jag tycker att det kanske inte är det mest centrala på ett gymnasium, som vi ska vikta det mot. Det är en konsekvens av ett rikt musicerande”. (**Informant 1**)

Informant 2 har en lång lista med önskemål till de kommande styrdokument, kopplat till konstnärligt uttryck tycker hen att det är bra att det finns med men att saker och ting inte skulle varit så detaljerade. Det hen menar skulle vara största önsknigen hade varit att musik blir ett ämne och att eleverna bedöms först i slutet av sina tre år. För att man under åren själv kunna styra och ge det eleverna behöver. (**Informant 2**)

När vi frågar informant 2 om hen önskar tillägga något i slutet av intervjun förklarar hen vikten av att man inte får glömma att det estetiska programmet är en konstnärlig utbildning som är högskoleförberedande. Konsten måste få ta plats och inte bli för mätbar eller förenklad. Hen förklarar vidare vikten av att man har kunskap kring musiken man spelar eller sjunger, men påpekar också att: ”Allt sånt är ju viktigt för att du ska kunna uttrycka dig i den här låten, i en rätt kontext, men det finns liksom inget egenvärde i det och det egenvärdet har du verkligen fått på: ”Ja, men jag kan detta utförligt och nyanserat”, ”Ja, men kan du spela?”. (**Informant 2**)

5.2 Resultat Observationer

I detta avsnitt redovisar vi resultatet vi kommit fram till genom våra observationer. Observation 1 var lektionstillfället som hölls av informant 2 och 3. Observation 2 var ett lektionstillfälle som hölls av informant 1. Det sammanställda materialet av observationerna presenteras utifrån observationsschemats punkter för att sedan ha tematiserats i underrubriker ställda jämsides med varandra. Vid observation 1 fick vi se tre olika grupper där vi längre ner beskrivit händelseförloppet mer detaljerat för varje grupp.

Observation 1 lektionsupplägg

Workshop för sång med slagertema. Låtar från Melodifestivalen framförs till backtracks. Syftet var att skapa egen koreografi till låtar från Melodifestivalen, utifrån låtens känsla.

Observation 2 lektionsupplägg

Pianolektion med en elev som spelar en jazzstandard där de arbetade med tema och improvisation.

5.2.1 Hur informanterna pratar om och beskriver konstnärligt uttryck

Läraren pratar om konstnärligt uttryck

Observation 1

Konstnärligt uttryck nämns inte direkt under lektionens gång, utan det pratas mer om ”uttryck” generellt. Det pratades om olika strategier för både fysiskt och ljudande uttryck kopplat till känslor och tema i lektionens material.

Observation 2

Konstnärligt uttryck nämndes inte direkt under lektionens gång. Däremot pratades det om olika strategier för uttryck i lektionens material. Detta innefattade tycke, smak samt tips från informant 1, där eleven också gavs utrymme att delta i detta.

Hur beskrivs det?

Observation 1

I gruppen pratades det om rörelser, koreografi, sångteknik och rekvisita kopplat till uttryck. Det pratades också om gestaltning och tematisering av olika känslor samt hur olika klingande exempel kunde uppfattas kopplat till detta och dess karaktär kopplat till uttryck. Frågor som kom upp var exempelvis (i stil med): Hur rör ni er? Hur framför ni er låt? Vilken känsla sjunger ni med?

Observation 2

Läraren och eleven pratade om faktorer som dynamik och presentation av temat. Eleven hade fått sätta sin egen prägel på temat, hur ackorden lades, val av dynamik och tempo. Eleven fick också tips och verktyg på hur det kunde utvecklas ytterligare. Här spelar lärarens smak och tycke in, men det var ändå kopplat till det eleven har gjort tidigare, tipsen verkade också falla eleven i smaken. Eleven upplevdes vara väldigt entusiastisk till tips och förevisning.

5.2.2 Vilka strategier informanterna använder för att uppmuntra eleverna att arbeta med konstnärligt uttryck

Eleverna uppmuntras att arbeta med konstnärligt uttryck:

Observation 1

Eleverna fick själva sammanfatta varför de arbetade med just detta område och hur de kunde göra i sina framträdanden. Alla grupper fick göra sitt framträdande en gång för att sedan få feedback och testa igen. Gruppen och informanterna pratade om hur de kan använda scenen och bygga upp sitt framträdande och detta byggdes på mer efterhand som de testade. De pratade om hur de kunde använda scenens yta, samt hur de kunde fånga låtarnas tema och känslor. I detta upplevde vi att informanterna uppmuntrade eleverna till att gå in i en roll när de gjorde sina framträdanden. En av grupperna som inte var lika förberedd och som inte var närvarande under det förra lektionstillfället uppmuntrade att ”kasta sig ut” och ”prova sig fram” under sitt framträdande. I gruppen, både mellan informanterna och eleverna, fanns ett tillåtande och uppmuntrande klimat som också främjade humor.

Observation 2

Eleven uppmuntrades till att spela och testa både tema och improvisation i låten och genom detta sätta sin egen prägel på stycket. Informant 1 gav upplyftande feedback på detta och de pratade även om olika sätt att göra detta på där de testade att variera dynamiken mellan starkt och svagt, för att få det att bli mer spännande. De jobbade också med improvisation och eleven fick improvisera över temat medan den kompede själv och fick stöd från informant 1. Eleven uppmuntrades också att ta egna beslut och prova sig fram i detta. Efter att de spelat igenom gav

informant 1 kort feedback och lämnade snabbt över till eleven för egna reflektioner. Eleven påpekade och utvärderade sin egna improvisation och, menade att den inte kändes tillräckligt intressant, varpå informant 1 påpekade och uppmuntrade eleven till att gå in i lyssnarens perspektiv, då eleven övat längre på det som spelades och är mer van vid den klingande stämningen de upplever i musiken.

Strategier som används:

Observation 1

Under genomgången fick de själva sammanfatta det som kunde vara användbart. De kom fram till att det är mycket uttryck, rörelser och koreografi kopplat till uppgiften. Det pratades också om att det är förberedande inför kommande projekt samt att det är bra för att stå på scen och bli bekväm inför publik. Under lektionen fick de också tips på hur koreografin och scenframträdanden kunde förändras. Detta innefattade: var blicken kan vara, vad handlar låten om, vad i låten kan du ta hjälp av för att få fram låtens känsla? De fick tips och vägledning i form av både fysiska och klingande verktyg för att ge mer energi och spänning till låtarna och framförandet. Grupperna fick upplyftande feedback under tiden och efter sina framträdanden.

Observation 2

Eleven hade blivit tipsad om att kolla in pianisten Errol Garner och demonstrerade ett liknande spelsätt av ackordläggningar, varpå läraren beskrev detta som ett "regnigt sound". Utöver detta fick eleven även tips om skalor och fraser som kan användas i sammanhanget. Läraren gav vidare tips och exempel på hur temat och improvisationen kan vidareutvecklas.

Nämns förebilder?

Observation 1

Vi upplevde inte att de direkt pratade om förebilder, men de olika artisternas uttryck och känsla beskrevs i några fall.

Observation 2

Jazzpianisten Errol Garner nämns. Eleven har lyssnat in sig för att få och ta inspiration.

5.2.3 Hur informanternas strategier kan se ut i praktiken samt hur instruktioner och uppmaningar tas emot av eleverna

Förevisande/uppmuntran till att testa själv?

Observation 1 Grupp 1

Gruppen fick feedback efter sitt framträdande som innefattade rent tekniska tips som mikrofonteknik men även koreografiska tips som: vart ligger blicken, hur ser det ut och vad är första intrycket av deras framträdande. Bakgrundsdansarna fick feedback kring sina rörelser och att de behövde vara tidigare för att de skulle synka med texten i låten. Informant 2 pratade om att det är ansträngande att sjunga i samband med att göra rörelser (kopplat till sångteknik) och pratade med gruppen om stöd. Det var mycket fokus kring det fysiska uttrycket. Informant 3 påpekade att det är lätt att tänka att man måste röra sig mycket, men att blicken kan räcka långt. Informant 3 frågade vad det är för känslor i låten? ”Är det flörtigt? Vem är det man flörtar med? Är det någon i publiken?” Gruppen fick göra sitt framträdande igen för att testa feedbacken de fått. Därefter tog de en feedbackrunda till. De pratade om att det är en viss känsla och tematik i verserna jämfört med refrängerna. Informant 3 pratade om hur eleven som sjunger upplever sin persona och hur den kan få fram olika stämningar, ”Det ena behöver inte vara mer rätt eller fel, men testa”.

Observation 1 Grupp 2

Gruppen bestod först av en elev som inte hunnit förbereda sig lika mycket. Informant 2 fick styra lite mer och lade till en person som bi-roll i gruppen. Resterande elever fick komma med förslag och delta i diskussionen om framträdandet. Informant 2 fortsatte med att klargöra processen inför gruppen och att eleven inte kunnat förbereda sig lika mycket. Hen uppmuntrade eleven att kasta sig ut och prova sig fram. Informant 3 avbröt innan framträdandet hunnit bli klart, för att hjälpa gruppen med framträdandet. Hen ville måla upp en bild och klargöra vad låten handlar om samt hur uttrycket kunde te sig, och sa: ”Inte ens om man målar av i profil kan man förstå hur snygg hon är”. Hen pratade om attityden i sången och nämnde exempelvis ”kraftuttryck”, samt gav förslag på hur detta kunde ta sig uttryck. Hen fortsatte att prata om känsloutrycket och det fysiska uttrycket och beskrev det med hjälp av textens innehåll som ”desperation”. Efter detta förevisade hen rent praktiskt, medan informant 2 hämtade rekvisita. Det fanns mycket utrymme för diskussion. En elev kom med ett annat förslag, vilket

diskuterades både i den framträdande gruppen och i hela gruppen. Informant 2 gav vidare förslag till birollen: ”snygga dig, du kan åma dig och lägga dig ner”. Efter diskussionen fick de testa igen och de fick nya uppgifter, roller och saker att tänka på. Gruppen fick hjälpande feedback under tiden av framträdandet. Det var mycket fokus kring hur det såg ut rent sceniskt. Mer feedback kom från informant 2 kring hur de kunde göra skillnad på vers och refräng. Informant 2 gav förslag på hur de kan ta hjälp av scenytan, rekvisitan och hur koreografi, rörelser och blick kan användas: ”vem sjunger du till?”.

Observation 1 Grupp 3

Grupp 3 bestod av två elever som hade synkade rörelser där de delat upp låtens delar och rörelser. Gruppen bad om hjälp med sin koreografi innan de skulle göra sitt framträdande och diskuterade detta med informanterna. Efter sitt första framträdande fick de feedback och informant 2 påpekade återigen att det är jobbigt att sjunga medan de rör sig. De fick tips hur sångtekniken kunde samspela med rörelserna genom att dela på över- och underkropp. Informant 3 instämde och bidrog också med vidare tips kring detta. Bägge informanterna bidrog med sångtekniska tips och gruppen var med och diskuterade och fick reflektera. Informant 3 instruerade sångmässigt med exempel, och det beskrivs som: ”distinkt och köttig” karaktär. Informant 2 fortsatte att prata om sångteknik och vad som kunde vara mest användbart i denna situation, exempelvis påpekade hen att när de sjunger unisont blir det bättre med en viss teknik. Informant 2 drog också en parallell till skidskytte och om hur de håller andan för att kunna vara stadiga, och fortsätter förklara att: ”Ni håller ju inte andan, men ni ser till att luften inte bara åker ut”. Informant 2 gick sedan vidare till det sceniska och pratade om deras blick och ögonkontakt. Eleverna menade att det är svårt att kolla både på varandra och publiken. Båda informanterna gav då förslag på hur detta kunde göras och några i hela gruppen deltog också i diskussionen med förslag.

Observation 2

Informant 1 påpekade att den tyckte att eleven utforskade dynamiken och var expressiv med sitt spel i låtens tema. Hen frågade om eleven hade tankar där eleven påpekade att den försökt skapa spänning med hjälp av dynamik på olika ställen i låten. Informant 1 och eleven diskuterade och reflekterade kring de möjliga valen i de olika spelsätten. Vidare fick eleven tips på hur den kunde skapa mer spänning genom att ta hjälp av basen, bryta ackord med arpeggiolikhande ackordläggningar. Informant 1 gav feedback genom att förklara för eleven att det var fint hur den valt att lägga ackorden. De arbetade även med improvisation i låten där eleven fick

tips kring användbara verktyg i form av skalor och fraser. Eleven uppmuntrades av läraren att själv reflektera över olika val i både spel av tema och i improvisation.

5.3 Mejlsvar från Skolverket

För att få klarhet i om Skolverket har några tydliga beskrivningar på vad konstnärligt uttryck innebär, skickade vi ett mejl. Frågan vi ställde var om Skolverket hade en mer ingående definition på vad konstnärligt uttryck innebär samt om det finns någon definition på vad skillnaden mellan personligt och konstnärligt uttryck är. I svaret förklarade Skolverket att avsikten är att texterna i ämnesplanerna ska vara tydliga, trots detta behöver de ändå tolkas av läraren. Läraren har fått förtroendet att tolka ämnesplanerna och när det gäller tolkning av specifika skrivningar i ämnesplanerna behöver det göras utifrån läroplanen, ämnesplanerna och sina egna professionella kunskaper. Skolverket gav som tips att lärare kan samråda med sina kollegor, med det menade de att kollegiala diskussioner underlättar och kan förbättra lärares tolkningar. Det nämndes också att kommentarmaterial i många fall finns som stöd, dock inte när det gäller ämnet musik.

6. Resultatdiskussion, slutsatser och rekommendationer

I detta avsnitt följer vår diskussion av den sammanlagda datan från våra intervjuer och våra observationer kopplat till tidigare forskning, relevant litteratur samt våra forskningsfrågor. Vi kommer vidare utifrån detta underlag peka på olika teman och olika synvinklar för att visa på de slutsatser vi kommit fram till genom uppsatsens undersökning.

6.1 Definitioner och beskrivningar av konstnärligt uttryck

Till att börja med kan det sägas att just begreppet *konstnärligt* uttryck tycks ta olika form i dess beskrivningar kopplat till tidigare forskning och litteratur. I Skolverket (2011) och i vår uppsats tillsammans med tidigare skrivna arbeten återfinns begreppet som just *konstnärligt* uttryck, medan det i litteraturen exempelvis beskrivs av Juslin (2003) i form av *musical expression* (musikaliskt uttryck) och *performance expression* (presterande eller framförande uttryck). Cochrane (2013) skriver om uttryck i musik kopplat till olika känslor, som beskrivs med teorier om *upphetsning*, *likhet* och *uttryck*, medan Wöllner (2013) pratar om *artistic expression*, vilket kanske skulle kunna påstås vara den mest liknande översättningen av *konstnärligt* uttryck. Även om den specifika beskrivningen *konstnärligt* uttryck inte alltid infinner sig i beskrivningarna, kan vi se att det finns olika definitioner av uttryck.

Uttryck, i synnerhet musikaliskt uttryck, kan vara svårt att beskriva (Juslin, 2003). I definitionen av konstnärligt uttryck kan vi konstatera att informanternas svar tar sig lite olika form i sin beskrivning. Informant 1 upplever det svårdefinierat men har ett brett perspektiv och pratar om olika verktyg som komponenter för att skapa uttryck. Juslins (2003) *G.E.R.M.S*-modell visar på att det behövs ett brett perspektiv och flera olika aspekter för att beskriva och prata om uttryck. Informant 2 tycks också ha en bred uppfattning i nämmandet av personligt och konstnärligt uttryck som finns i olika kurser, men att de inte behöver vara i motsats till varandra. Under de nuvarande styrdokumenterna för InSå nämns *konstnärligt* uttryck först i InSå 2. I kursen innan, InSå 1, nämns endast *personligt* uttryck som ett kriterium. Av denna anledning skulle det kunna tänkas att ett konstnärligt uttryck är en utvecklade form av personligt uttryck. Detta visar sig dock inte nödvändigtvis stämma, när man läser vidare i betygsriterierna för InSå. Då personligt

uttryck återigen dyker upp i vad som krävs för betyget A i InSå 2. Även i betygskriterierna för InSå 3 är det personligt uttryck som får ta störst plats och konstnärligt uttryck nämns endast en gång, för betyget A (Skolverket, 2011). En intressant tanke, utifrån informant 2s beskrivning, är att peka på att *konstnärligt* och *personligt* uttryck skulle kunna vara synonyma. Under InSå 1 ska eleven kunna spela eller sjunga med ett personligt uttryck och under InSå 2 ska eleven kunna spela eller sjunga med både ett konstnärligt men även personligt uttryck (Skolverket 2011). Frågan är om de orden innefattar samma sak, på olika nivåer för informanterna, eller om det finns en skillnad i innebörden av orden i sig. När vi undersökt betygskriterierna och målen för kurserna från Lpf 94, kursplanen som användes innan 2011, är informationen kring just konstnärligt uttryck i InSå svår att finna. Under instrument eller sång-kursernas olika nivåer (1–3) nämns inte konstnärligt uttryck en enda gång, däremot nämns uttryck och personligt uttryck. I InSå nivå 2 nämns personligt uttryck för betygsnivån mycket väl godkänt, där eleven skulle musicera med ett personligt uttryckssätt (Skolverket, 1994). Vi hävdar inte att Skolverket själva skulle vara osäkra på vad skillnaden är, därför skickade vi ett mejl med önskan om förtydligande på skillnaden av personligt och konstnärligt uttryck. I svaret vi fick förklarade Skolverket att det är upp till läraren själv att tolka det som är skrivet i ämnesplanerna. De förklarade också att det i många fall finns tillgång till kommentarmaterial, men att det inte gör det i musik.

I sin definition av konstnärligt uttryck upplevs informant 2 säkrare och beskriver det som en del av en person och dess musikutövande. Med detta finns det en avsikt att kommunicera och uttrycka något som kan skapa beröring och igenkänning. Informant 2s beskrivning tycks vara kopplat till de känslor som kan förmedlas genom uttryck, vilket ligger i linje med både Juslins (2003) beskrivning av *emotional expression*, men också Cochrans (2012) beskrivning av teorier kring *upphetsning* och *likhet* som kan skapa igenkänning. Medan informant 1 beskriver komponenter som skapar ett konstnärligt uttryck, beskriver informant 2 själva begreppet mer i detalj. Vidare behöver inte detta innebära att någon av dem är mer eller mindre säkra på vad det innebär. Konstnärligt uttryck nämndes aldrig av informanterna i samband med observationerna eller i undervisningen, men det förekom flera beskrivningar och diskussioner kring vad uttryck är. Alla informanternas beskrivning resonerar fortfarande med Juslins (2003) beskrivning av *tolkning* som verkar för att förmedla musikaliska idéer.

I vidare beskrivning av konstnärligt uttryck är alla informanter överens om att den fysiska aspekten är en del av det konstnärliga uttrycket. Däremot skiljer det sig i hur det ser ut i deras undervisning. Informant 1 säger att det visuella och allt som berör våra sinnen är en del av det,

men detta inte väger in i någon bedömning. Observationen berörde inte några fysiska aspekter utöver de rent speltekniska, men det är endast baserat på ett observationstillfälle. Vidare kan detta vara något som arbetas mer med under ensemble- eller uppspelstillfällena. Informant 3 menar att de ljudande och fysiska aspekterna är en helhet och betonar vikten av att kursen bör verka för att arbeta med flera uttryck. Informant 2 förklarar att det ljudande uttrycket är viktigt, men också att uttrycket tar en annorlunda form när alltsammans sker i samma rum som en helhet. Detta ligger också i linje med observation 1, då vi upplevde att de fysiska aspekterna ibland fick mer utrymme än de klingande. Detta kan bero på den specifika lektionens och uppgiftens upplägg, men det kan också bero på att de olika instrumentgrupperna har olika förutsättningar att arbeta mer eller mindre med fysiska aspekter kopplat till spel och musicerande.

Resultatet talar för att informanterna tycks anse det konstnärliga uttrycket som en viktig del i undervisningen och att det arbetas med på flera olika sätt. Juslin (2003) påpekar att det finns enkätforskning som talar för att uttryck är det som musklärare och musiker tycker är bland det viktigaste hos utövare. Informant 1 förklarar detta mer ur en undervisningskontext, men detta kan bero på att frågan tolkades ur ett mer pedagogiskt professionellt perspektiv. Vidare visade observationen att det fanns uppmuntran och utrymme till reflektion och samtal med eleven gällande det konstnärliga uttrycket. Informant 2 säger att konstnärligt uttryck är meningen med musik och att uttrycket handlar om att kunna beröra och att dela med sig. Hen säger också att budskapet inte alltid behöver vara tydligt, men att det man ger kan väcka något i någon annan och generera olika tankar kopplade till det som uttrycks. Informant 2 och 3 är överens om att det är viktigt att skilja på verktyg som ett hjälpmedel för uttryck och uttrycket i sig själv.

Sammanfattningsvis gällande definitioner och beskrivningar av begreppet konstnärligt uttryck skulle kunna sammanfattas med att det finns flera olika beskrivningar som kan kopplas till uttryck. Informanternas definitioner och beskrivningar skiljer sig åt, men de olika beskrivningarna bidrar till ett nyanserat perspektiv, både i sin egen rätt och i samband med litteraturen och styrdokumentet. Det framgår att informanterna själva tycker att uttrycket är en viktig del av musik och undervisning, samt att detta får utrymme på flera sätt. I aspekterna av fysiskt och klingande uttryck finns det en samsyn hos informanterna att detta samverkar, men informant 2 och 3 tycks se det som en större del i deras undervisning. Detta kan bero på skillnaden i arbetet mellan olika instrumentgrupper.

6.2 Gestaltning av konstnärligt uttryck genom Juslins

G.E.R.M.S-modell

Juslin (2003) har tagit fram *G.E.R.M.S*-modellen som består av fem olika kategorier för att kunna beskriva och analysera musikalisk prestation eller framförande på ett nyanserat sätt. Dessa har vi översatt och består av *generative rules* (Generativa regler eller skapande regler), *emotional expression* (emotionellt uttryck), *random variations* (slumpmässiga variationer), *motion principles* (rörelseprinciper) och *stylistic unexpectedness* (Stilistisk oförutsägbarhet).

6.2.1 Skapande regler

Skapande regler är till för att tydliggöra den musikaliska strukturen (Juslin, 2003). Alla informanterna arbetade med tydliggörandet av form och struktur i musiken för att skapa olika möjligheter för eleverna att arbeta med uttryck. Informanterna berättar om hur de skapar ramar i undervisningen och i deras uppgifter som gör denna struktur tydlig. Inom strukturen får sedan eleverna ta beslut genom att utforska olika aspekter av uttrycket i samråd med informanterna som kommer med tips och förslag. För informant 1 tycks detta handla mycket om elevens beslut rörande klingande parametrar som exempelvis dynamik, variation och val i improvisation. För informant 2 och 3 handlar detta om både klingande parametrar som klangfärg och teknik, men i den specifika uppgiften finns det även fysiska aspekter som rörelser och koreografi. Detta ligger också i linje med hur de beskriver konstnärligt uttryck och att de vill uppmuntra eleverna till att utforska flera sorters uttryck.

6.2.2 Emotionellt uttryck

Emotionellt uttryck verkar för att förmedla känslor till lyssnaren (Juslin, 2003). Informant 2s beskrivning av konstnärligt uttryck i hur det handlar om viljan till uttryck och kommunikation samt igenkänningsfaktor skulle kunna tolkas och härledas till förmedlandet av känslor. Informant 2 och 3 är eniga om hur känslor och stämningar kan gestalta uttryck och det förekommer på flera olika sätt i observationen, både hur känslor kan förmedlas, men också hur de kan uppfattas och tas emot. Känslorna beskrevs i samband med uttryck som exempelvis ”desperation”. Informant 1 nämner ingenting direkt om känslor, utan de klingande exemplen beskrevs snarare genom hur det lät som exempelvis ”regnigt sound”. Dessa beskrivningar går även att hitta i observation 1 där beskrivningar av klingande exempel används som ”distinkt och köttigt” eller ”kraftuttryck”. Frågan som kan ställas är om dessa beskrivningar kan

associeras till eller bidra till en koppling till känslorna i uttrycket. Vidare skulle observation 2 kunna visa på att det fanns en avsikt att förmedla känslor genom hur uttrycket påverkades av de olika sätten som spelandet beskrevs. Samtidigt kan det vara svårt att svara på om den känslomässiga aspekten var mer underförstådd i detta sammanhang, då det också kan ha upplevts tydlig för informant 1 och eleven.

6.2.3 Slumpmässiga variationer

Slumpmässiga variationer beskriver mänskliga begränsningar som människors inre timing och motoriska fördröjningar (Juslin, 2003). Denna aspekt kan vara svårare att identifiera på ett specifikt sätt, men går heller inte att bortse ifrån då det är kopplat till våra biologiska förutsättningar och hur de speglar sig genom uttryck kopplat till musik och det som händer i stunden. Informant 1 pratar om klingande variation vilket också uppmärksammades under observationen där eleven uppmuntrades att utforska och arbeta med detta. Huruvida det skedde slumpmässigt eller inte är svårt att svara på. Observationen med informant 2 och 3 var i en mer styrd kontext där elevernas arbete skulle resultera i ett framträdande vilket vi upplevde att det inte fanns samma utrymme för slumpmässiga variationer. Informant 2 och 3 pratar dock, som tidigare nämnt, om vikten av att eleverna ges möjligheten till att ha tillgång till flera sorters uttryck och observationen visar att de uppmuntras att utforska detta. Eftersom varje grupp fick prova sitt framträdande flera gånger kan det absolut tänkas att variationer förekom men det kan också vara svårt att identifiera om de variationer som skedde inträffade slumpmässigt.

6.2.4 Rörelseprinciper

Rörelseprinciper syftar till att vi kan känna igen mänskliga rörelsemönster i musik. Juslin (2003) menar att den är svårt att sätta i kontext och att förklara, men det liknas bland annat vid ett ritardando och hur en löpare saktar ner efter mållinjen. Dynamiken i musiken är något som diskuterades i observation 2, bland annat vid ett specifikt ställe där det sker spänning och eleven pausar innan den går vidare. Huruvida detta kan spegla de biologiska rörelsemönster Juslin (2003) skriver om är svårt att dra en slutsats kring. Kanske kan pausen liknas vid ett andetag i musiken innan eleven väljer att gå vidare. Ett intressant perspektiv kopplat till detta är hur de fysiska aspekterna spelade in i observation 1 för att förstärka och gestalta känslor och teman i musiken. Här förekommer faktiska biologiska rörelser, men det går inte heller att dra en slutsats i hur musiken speglat dessa rörelser om de inte funnits där. Frågan som kan ställas i

relation till detta är om arbetet med de fysiska aspekterna kan bidra med ett bredare förståelseperspektiv i gestaltningen av musiken genom uttryck i form av rörelse.

6.2.5 Stilistisk oförutsägbarhet

Detta innefattar att gå utanför de stilistiska ramarna för genren eller musiken som spelas. Här finns element av oförutsägbarhet som kan skapa exempelvis psykologisk spänning eller att en väntad upplösning dras ut på (Juslin, 2003). Det fanns aspekter rörande improvisation, som skulle kunna innefattas i denna punkt. Detta kanske blir tydligast i observation 2 där improvisation faktiskt nämns och arbetas med på olika vis. Improvisation nämndes inte direkt under observation 1, men eleverna uppmuntrades till att utforska och testa sig fram, vilket kan tänkas ha framkallat element av improvisation. Detta kan ha varit extra tydligt i grupp 2 under observation 1, som inte haft lika mycket tid till förberedelse och fick skapa mycket i stunden.

6.3 Konstnärligt uttryck i praktik och undervisning

Alla informanterna använde en form av upplägg som skapade förutsättningar att arbeta med konstnärliga uttryck där flera delar av Juslins (2003) *G.E.R.M.S*-modell berörs på olika sätt, som nämnts i föregående punkt. Kopplat till arbetet med uttryck kan vi också se att informanterna använder sig av flera olika verktyg. Här kan även Juslins (2003) praktiska beskrivningar för begreppen *tolkning* (interpretation), *uttryck* (expression) och *kommunikation* (communication), kunna bidra med ytterligare perspektiv kring denna punkt.

6.3.1 Upplägg av undervisningen och dess olika verktyg

Informant 1 använder sig av ett upplägg där eleverna får utforska olika vägar genom att arrangera en låt där de får ta beslut kring olika aspekter i musiken, vilket ligger i linje med lektionsinnehållet i observationen. Det är främst elever på högre nivå som får utforska och välja vägar medan elever på en lägre nivå ska bemästra det grundläggande. Konstnärligt uttryck är inget som medvetandegörs för eleverna, utan kanske blir en mer underförstådd del av undervisningen. Dock visade observationen att eleven uppmuntrades till att arbeta med och reflektera kring sina val och sitt uttryck. Informant 2 och 3 förklarar vikten av att ge eleverna verktyg för att rikta fokus kring känslor och stämningar i musiken kopplat till uttryck. Att kunna anpassa uppgifter efter elevers behov är en av de viktigaste uppgifterna för en lärare (Hattie,

2012). I samband med detta exemplifierar informant 2, observation 1 och att de vill uppmuntra eleverna till att utforska nya sidor av konstnärligt uttryck än vad eleverna är vana vid.

Alla informanternas upplägg kan härledas till Juslins (2003) beskrivning av *tolkning*, där eleverna får hjälp och ges möjlighet till att förmedla sina idéer genom musiken på olika vis. Kopplat till *tolkning* gav informanterna också förslag på uttryck och förevisade med olika exempel under observationerna. Detta är något som informant 2 och 3 också påpekar i att olika elever kan behöva jobba olika mycket med uttryck. Genom att exemplifiera musikaliskt uttryck som Juslin (2003) beskriver som svårdefinierat, skulle detta kunna vara ett sätt att praktiskt visa på olika former av uttryck. En annan faktor som kan spela in i detta är hur informanterna nämner att förebilder kan användas för att ge eleverna vidare förslag samt att fånga elevernas intresse och bidra med inspiration kopplat till uttryck. Detta visar framför allt observation 2, men hur mycket detta används eller förekommer framgår inte.

Alla informanterna skapade också diskussioner och utrymme för eleverna att reflektera kring hur uttrycket uppfattades i dessa idéer, vilket ligger i linje med hur Juslin (2003) beskriver *uttryck* som kan uppfattas i form av både likheter och olikheter. Informanterna uppmuntrade eleverna till att själva reflektera över sitt uttryck och hur de kan arbeta för att framställa sitt önskade uttryck kopplat till musiken. Det skulle kanske ur en pedagogisk synvinkel kunna ligga i linje med hur Green och Gallway (1986) pratar om coachande förhållningssätt och att skapa medvetenhet hos eleverna genom att själva låta dem, genom erfarenhet, beskriva hur de upplever att det låter och ser ut. Juslin (2003) menar också att de flesta frågorna kring uttryck kan förklaras genom erfarenheter. Även om detta inte var i ett uppspelsammanhang skulle informant 1 kunna ses som lyssnaren i hur den beskrev sina upplevelser av elevens spel samt uppmuntrade eleven till att reflektera över sitt spel och de aspekter som formade uttrycket. Eleven uppmuntrades också att gå in i lyssnarens perspektiv för att bredda sitt egna perspektiv i form av objektivitet och subjektivitet i hur den uppfattade sitt eget uttryck. Här tar Juslins (2003) beskrivning av *uttryck* en annan form genom att placera eleven i lyssnarens perspektiv, vilket kan ses som ett intressant bidrag till att arbeta med konstnärligt uttryck. Vidare kvarstår faktumet att det kan vara svårt att vara objektiv i sitt eget spelande och uttryck.

Något annat som förekom i observationerna genom upplägget var det som Juslin (2003) beskriver som *kommunikation*, i huruvida det fanns likheter mellan det avsedda uttrycket och hur det togs emot av den eller de som lyssnade. Detta blev kanske tydligast under observation

1, som var mer upplagd i en större grupp och det fanns en mer omfattande reflektion kring hur uttrycket tog form i framträdandet. Med tanke på den större gruppen kunde fler elever agera som lyssnare tillsammans med informanterna. Diskussion fick här stort utrymme både i form av tankar och synpunkter från informanterna och gruppen kring uttrycket i varje grupps framträdande. Juslins (2003) beskrivning av *emotional expression* blir extra tydligt mottaget genom att fler kunde dela sina tankar och åsikter. Vidare skulle detta kunna bidra till att det finns många beskrivningar av samma, men också av olika uttryck. Vidare poängterar Juslin (2003) vikten av att vi kan arbeta med uttryck på ett mer nyanserat vis.

6.4 Bedömning kopplat till konstnärligt uttryck

”Det är något som jag tycker är jättesvårt att just definiera” - Informant 1. Detta svarade informant 1 på frågan hur den skulle beskriva konstnärligt uttryck. Med detta vill vi inte påstå att hen skulle vara osäker när det kommer till bedömningen, men det svårdefinierade blir intressant om det kopplas till det Lilliedahl (2013) beskriver när betygsnivåer jämförs. Detta ligger i linje med det informant 2 förklarar gällande hur konstnärligt uttryck mäts. Hen menar att svårigheterna med att mäta konstnärligt uttryck kan försvåra betygsättningen och vilken betygsnivå som eleven ska placeras under. För att nå betyget D behöver eleven visa på ett uttryck som befinner sig mellan *ett visst* och *ett konstnärligt uttryck* (Skolverket, 2011). För att göra en rättvis och bred bedömning samlar informanterna underlag från andra tillfällen än InSå-lektionerna. Informant 2 nämner att ensemble och uppspel finns som underlag för bedömningen och att det görs en sammantagen bedömning av dessa tillfällen. Informant 1 nämner också att under ensemble- och uppspelssammanhang kan elever visa på andra kvaliteter som inte syns i InSå-undervisningen. För att samla underlag för bedömning nämner informant 2 att videoklipp används. Hen nämner också att dessa klipp används för att visa elever tydliga exempel när de visar på uttryck, vilket kan kopplas till Jönsson (2020), som förklarar att konkreta exempel kan hjälpa elever att lättare förstå kriterier. Detta kan också bidra till en ny sida av objektivitet i att gå in i lyssnarens perspektiv för att kunna skapa medvetenhet kopplat till sitt eget uttryck, vilket kan kopplas till det Juslin (2003) skriver om uttryck i hur det kan uppfattas olika.

6.4.1 Tyst kunskap

Lilliedahl (2013) förklarar att den pedagogiska praktiken kommer påverkas när det finns en osynlig kod. Det handlar om *performance*, som lärare behöver förstå för att kunna ge eleverna

en rättvis bedömning. Kopplingen Lilliedahl (2013) gör mellan den osynliga koden och betygskriteriernas långa beskrivningar, att dessa behövs förstås implicit, finner vi intressant. Vi förstår det som att betygskriterierna behöver tolkas för att undermedvetet förstås, för att sedan i sin tur kunna användas vid bedömning. Praktiska ämnen har en tendens till att vara svåra att sätta ord på, vilket leder till *tyst kunskap*. Detta handlar om när du har kunskap om ämnet och vet vad du gör, men inte kan sätta ord på kunskapen (Jönsson, 2020). En risk med tyst kunskap är att det, som Juslin (2003) förklarar, kan leda till att lärare undviker att arbeta med uttryck under lektioner, då de inte vet hur de ska beskriva det för sina elever. Däremot menar Jönsson (2020) att om något förstås implicit kan man också lyfta det ur sin ursprungliga kontext för att diskutera och reflektera med andra ord. Av denna anledning menar vi att lärare generellt borde kunna, trots att det är svårdefinierat, dela med sig av hur de tolkar konstnärligt uttryck, vilket i sin tur kan tydliggöras med hjälp av kollegialt samarbete eller sambedömning. Utifrån våra intervjuer kunde vi förstå att våra informanter använder sig av både kollegialt samarbete och sambedömning där konstnärligt uttryck diskuterats vid flera tillfällen. Vi anser inte att våra informanter skulle ha svårigheter att förtydliga vad de menar att ett konstnärligt uttryck är, i de situationer där det diskuteras. Däremot menar informanterna att tolkningen och bedömningen tar olika form beroende på instrumentgrupp. Eftersom lärarna har möjlighet att dela med sig och diskutera med varandra och förklara konstnärligt uttryck med andra ord torde de också kunna tydliggöra för elever hur konstnärligt uttryck bedöms.

6.4.2 Kollegialt samarbete och sambedömning

Som nämnt i föregående avsnitt kunde vi förstå att konstnärligt uttryck var något våra informanter hade diskuterat vid ett flertal tillfällen, men att de inte alltid är helt överens. Informanterna har olika syn på vad ett konstnärligt uttryck är, kopplat till det instrument de undervisar i. Informant 1 menar av denna anledning att det blir svårt att applicera det som sägs av informant 2 och 3 till sin undervisning, vilket vi misstänker även kan gälla andra instrument, om man utgår från informant 2s svar gällande samma fråga. Hen förklarar att en betygskonferens ledde till en diskussion där kollegiet deltog för att komma fram till hur uttrycket kan ta form beroende på instrument. Ytterligare ett tillfälle som nämndes var ett beting då en trumelev blev ett tydligt exempel för konstnärligt uttryck. Vi finner det intressant att elevens prestation startade en diskussion, för de närvarande lärarna, om vad som kan anses vara ett konstnärligt uttryck för trummor, som av informant 2 också verkar vara svårt att definiera. Informant 3 menar att hen inte upplever att de är oeniga i kollegiet gällande uttryck, men att de

inte är överens om hur pass det ska vägas in i ett kursbetyg. För att jämföra med informant 1, kan vi se att uppfattningen av uttryck kan skilja sig åt, återigen kopplat till vilket instrument det handlar om. Hen anser inte heller konstnärligt uttryck som det mest centrala på ett gymnasium, utan att det framkommer av ett rikt musicerande.

Det vi vet är att det enligt informanterna sker gemensamma examinationer och sambedömning, dock inte i hur stor grad det sker. Vi vet också utifrån intervjuerna att informant 2 och 3 har en väldigt lik syn på både konstnärligt uttryck och bedömning av det. Däremot skiljer det sig från informant 1s syn på både definitionen och bedömningen. Det vi vill peka på här är att även om informanterna, eller lärare generellt, inte skulle vara helt överens om att det finns ett övergripande sätt att se på konstnärligt uttryck, kan ändå det kollegiala samarbetet och sambedömning vara till fördel. Sambedömningen kan enligt Jönsson (2020) bidra till att lärare får en gemensam syn kring formuleringar i styrdokumentet, vilket även Skolverket menade i sitt mejlsvar.

Beting kan användas till grund för att vara ett konkret tillfälle att bedöma en elevs prestationer, även om det endast är vid ett tillfälle, då det ger utrymme för lärare med olika huvudinstrument att diskutera prestationen. Eftersom det framgick av intervjuerna att konstnärligt uttryck har diskuterats inom kollegiet vid ett flertal tillfällen kan detta också leda till ökad bedömningskompetens, vilket Jönsson (2020) menar kan ske när bedömning diskuteras. Utifrån detta vill vi se det som att även om bedömningen av konstnärligt uttryck skiljer sig beroende på vilket instrument det gäller, kan kollegialt lärande och sambedömning bidra till att skapa ett perspektiv för olika instrumentgrupper men även en gemensam grundtanke för konstnärligt uttryck.

6.5 Slutsats

Med detta arbete har vi försökt skapa klarhet i ett begrepp som återfinns i Skolverkets styrdokument. Vidare har inte arbetet tagit sin utgångspunkt i en renodlad bedömningsprocess, utan vi har velat försöka skapa ett bredare utrymme för att diskutera begreppet som Skolverket försett oss med. Begreppet konstnärligt uttryck är svårdefinierat som ensamstående begrepp och behöver tolkas. Lilliedahl (2013) menar att det är upp till lärare att tolka kriterierna och detta styrks av Skolverkets mejlsvar. Uttryck i stort tar många olika former och beskrivningar genom litteratur där vi kan identifiera likheter och skillnader i dess beskrivning och utförande.

Detta gäller även intervjuerna som också visade på likheter och skillnader där flera av beskrivningarna som återfinns i litteraturen kunde speglas i informanternas svar. Vi kan också se genom observationerna att detta arbetas med på flera olika sätt och att informanternas beskrivningar av konstnärligt uttryck visar sig i deras undervisning.

Juslin (2003) menar att det behövs ett mer nyanserat sätt för att kunna undervisa och arbeta med uttryck. Psykologin skulle kunna spela en större roll för att bidra med teoretisk kunskap för att enklare kunna kartlägga detta område (Juslin, 2003). *G.E.R.M.S*-modellen och de andra beskrivningar som Juslin (2003) bidrar med kan ses som ett verktyg för diskussion och klargörande av konstnärligt uttryck. Vi har genom arbetet förklarat det praktiska arbetet vi sett genom Juslins (2003) modell och beskrivningar. Juslin (2003) menar att ett psykologiskt förhållningssätt till musikalisk prestation eller framförande skulle kunna användas för att förklara uttryck kopplat till prestation för att i sin tur kunna bygga en grund för undervisning kopplat till musikaliskt uttryck. Dessa förklaringar skulle kunna ses som ett bidrag till att beskriva de olika parametrar och aspekter som kan beröras och arbetas med i undervisning och uppgifter.

Juslin (2003) beskriver att uttryck kan förklaras genom erfarenheter. Genom studien har vi fått ta del av informanternas beskrivningar, tankar och erfarenheter kopplat till konstnärligt uttryck och på så sätt deltagit i en form av kollegialt lärande. I studien har vi fått svar på att konstnärligt uttryck är svårt att definiera. Ett sätt att gå till väga för att förstå ett svårtolkat betygskriterium är genom kollegiet. Utifrån materialet vi har samlat in under arbetets gång vill vi hävda att kollegialt lärande kan vara till stor hjälp när det kommer till tolkning av konstnärligt uttryck. Diskussioner inom kollegiet kan leda till ökad kompetens och samsyn vilket både mejlsvaret från Skolverket och Jönsson (2020) styrker. Då lärare har förtroendet att tolka betygskriterierna kan det kollegiala samarbetet och sambedömning dels hjälpa den enskilda läraren, om det finns osäkerhet, att få klarhet i begreppets betydelse, dels att kollegiet kan få en någorlunda lik bild av hur konstnärligt uttryck ska bedömas och verka i praktik. Studien pekar på att bedömningen skiljer sig åt beroende på vilken instrumentgrupp det handlar om. Trots detta ser vi det som att de olika parametrarna som gäller för de olika instrumentgrupperna kan leda till ökad kompetens och en gemensam grundtanke av konstnärligt uttryck.

6.6 Vidare forskning

Konstnärligt uttryck i förhållande till olika instrumentgrupper

Vi kunde under arbetets gång uppleva att det fanns en skillnad i beskrivningarna och arbetet med konstnärligt uttryck som kan tänkas grunda sig i att informanterna hade olika huvudinstrument. Därför skulle det kunna vara intressant att göra en ännu bredare studie rörande samma ämne med fler informanter med olika huvudinstrument och/eller genre. Informanterna i detta arbete har alla haft pop/rock som inriktning.

Elevperspektiv

Denna studie är gjord ur ett lärarperspektiv som rör dess arbete kopplat till konstnärligt uttryck. Vidare skildrar detta inte ett elevperspektiv rörande ämnet och studien skulle därför kunna vara intressant att genomföra ur ett elevperspektiv. Juslins (2003) modell och de beskrivningar som finns rörande uttryck skulle här också kunna bidra med en nyanserad beskrivning.

Idoldyrkan och förebilder

Under arbetets gång upplevde vi det intressant att undersöka hur förebilder spelar in i formandet av pedagogers och elevers konstnärliga uttryck. Vidare ansåg vi att resultatet inte gav tillräckligt med information rörande detta, vilket i sin tur gjorde att det inte fick det utrymme vi kanske tänkt att det skulle få i studien. Förebilder i samband med hur influenser kan påverka konstnärligt uttryck skulle därför kunna vara ett intressant bidrag till vidare forskning.

Nya styrdokument

I denna studie fick vi svar på informanternas önskemål av framtida styrdokument. Informant 1 upplever att kriterierna för konstnärligt uttryck är aningen pretentiösa. Informant 2 tycker att beskrivningarna är lite för detaljerade och hade önskat att musik blev ett ämne som bedömdes i slutet av utbildningen. Under tiden som detta arbete har genomförts har nya styrdokument arbetats fram, detta i form av gy25. De nya styrdokumentens upplägg skiljer sig från de nuvarande och vi ser att vidare forskning med utgångspunkt av gy25 hade gett andra svar än de som vi kommit fram till i denna studie.

7. Referenser

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.). Liber.

Cochrane, T. Bernardino, F. Klaus R., S. (2013) *The emotional power of music multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control* / edited by Tom Cochrane, Bernardino Fantini, Klaus R. Scherer. <https://academic.oup.com/book/8659>

Green, B., & Gallwey, W. T. (1986). *The inner game of music*. Pan Books.

Hattie, J. (2012) *Synligt lärande för lärare*. Bokförlaget Natur & Kultur, Stockholm.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. [Elektronisk resurs]. SAGE.

<https://methods.sagepub.com/book/doing-interviews>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3., [rev.] uppl.) Studentlitteratur.

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

Juslin, P.N. (2003) 'Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance', *Psychology of Music* 31(3): 273–302.

Tillgänglig: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/03057356030313003>

Jönsson, A. (2020) *Lärande bedömning* (5. uppl.) Gleerups.

Repstad, P. (1999). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (3., [rev.] uppl.). Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred.* Vetenskapsrådet.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Skolverket, (1994) *Ämne – Musik*

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-tidigare-amnen-och-kurser-ar-2000-2011-i-gymnasieskolan?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2FsubjectKursinfo.htm%3FsubjectCode%3DMU2000GY%26lang%3D%26tos%3Dgy2000&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfaa4b0>

Skolverket, (2011) *Ämne - Musik*

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26courseCode%3DMUSMUS0%26version%3D4%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_MUSMUS0

Wöllner, C (2013). How to quantify individuality in music performance? Studying artistic expression with averaging procedures. *Frontiers in Psychology*, [s. l.], v. 4, 2013. DOI 10.3389/fpsyg.2013.00361. Disponível em:

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=psych&AN=2013-26704-001&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Bilagor

Intervjufrågor till informanter

Hej och tack för att du ställer upp på intervjun. Den handlar om konstnärligt uttryck. Vill du vara snäll och berätta din ålder och vilket kön du identifierar dig med?

Inledning:

Kan du berätta lite om din bakgrund.

-Spelar du utanför jobbet?

-Genre (rör du dig mest i?)

-Utbildning

-Varför valde du att bli musiklärare?

Konstnärligt uttryck

1. Vi har ibland upplevt och fått uppfattningen att begreppet konstnärligt uttryck i kursen InSå 2 kan tolkas på ett bredare plan och på lite olika sätt. Hur skulle du beskriva begreppet?
2. Hur förhåller du dig till konstnärligt uttryck och vad betyder det för dig?
3. Hur förmedlar du och gör eleverna medvetna om konstnärligt uttryck som moment i din undervisning?
((-ex. Pratar ni om förebilder?))
4. Sker det kollegialt lärande och samarbete för att klargöra dess innebörd?
((-Kriterium som ska bockas av, eller bakas det in i undervisningen?))
5. (I så fall, hur brukar samstämmigheten se ut, brukar ni vara överens?)
6. Skapar du specifika uppgifter som hjälper dig att se dessa kvalitéer?
((Kan du i så fall ge exempel på detta? - Gå gärna in på detaljer...))
7. Används ämnesöverskridande tillfällen, exempelvis ensemble, för att se dessa kvalitéer?
8. Anser du att det konstnärliga uttrycket är kopplat mest till hur det låter eller spelar de sceniska och fysiska momenten in i detta också?
9. Nästa år kommer nya styrdokument, har du några önskemål kopplat till konstnärligt uttryck.
Har du något du vill tillägga till det vi pratat om? → Tusen tack!

Bilaga 1

Observationsschema

Undervisande lärare:	Ämne:
Datum för observation:	Tid och plats:

Lektionsupplägg och material?	
Läraren pratar om konstnärligt uttryck:	Hur beskrivs det?
Eleverna uppmuntras att jobba med konstnärligt uttryck:	Hur? <hr/> Strategier som används?
Förevisande / uppmuntran till att testa själv?	
Nämns förebilder?	

Bilaga 2

Samtyckesblankett - intervju lärare

Våra namn är Timmie Flygare och Oliver Svan Hall och vi studerar vårt sista och femte år på Musikhögskolan i Malmö på ämneslärarutbildningen med inriktning pop/rock.

Vi håller just nu på att skriva vårt examensarbete om konstnärligt uttryck i ämnet Instrument eller sång i gymnasiet, där vi vill undersöka hur lärare uppfattar och undervisar konstnärligt uttryck. Musikhögskolan i Malmö har gett oss godkännande för att genomföra denna studie. För att göra denna studie har vi valt att göra intervjuer med InSå-lärare samt observera ett av deras lektionstillfällen.

För intervjuerna har vi sammanställt ett par olika frågor som riktar sig till lärarens uppfattning och undervisning i konstnärligt uttryck. Detta innefattar egna upplevelser och arbete med uttrycket i en undervisningssituation. De personuppgifter som kommer samlas in är: kön och ålder.

Inspelningen av intervjuerna kommer att göras med hjälp av telefon. De som kommer ha tillgång till det insamlade materialet är vi två studenter som genomför studien samt vår handledare och examinator.

Allt insamlat material, personuppgifter och samtyckesblanketter kommer att förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö.

Vi hänvisar till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och utgår bland annat från följande riktlinjer:

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

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Samtycke till att delta i studien: Konstnärligt uttryck: en studie om hur lärare uppfattar och undervisar i konstnärligt uttryck.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Lunds universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande

.....
Ort och datum

Namn: Timmie Flygare
Mail: ti0428fl-s@student.lu.se
Tel: 0708723456

Namn: Oliver Svan Hall
Mail: ol8265sv-s@student.lu.se
Tel: 0709578756

.....
Underskrift student

.....
Underskrift student

Ansvarig handledare:
Namn: Markus Tullberg
Mail: markus.tullberg@mhm.lu.se

Bilaga 3



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Samtyckesblankett - observation lärare

Våra namn är Timmie Flygare och Oliver Svan Hall och vi studerar vårt sista och femte år på Musikhögskolan i Malmö på ämneslärarutbildningen med inriktning pop/rock.

Vi håller just nu på att skriva vårt examensarbete om konstnärligt uttryck i ämnet Instrument eller sång i gymnasiet, där vi vill undersöka hur lärare uppfattar och undervisar konstnärligt uttryck. Musikhögskolan i Malmö har gett oss godkännande för att genomföra denna studie. För att göra denna studie har vi valt att göra intervjuer med InSå-lärare samt observera ett av deras lektionstillfällen.

För observationerna kommer vi att observera hur läraren arbetar och kommunicerar med eleverna kopplat till konstnärligt uttryck. De personuppgifter som kommer samlas in är: kön och ålder.

Vid observation kommer vi att använda oss av telefon för ljud- och bildupptagning samt datorer för anteckningar. De som kommer ha tillgång till det insamlade materialet är vi två studenter som genomför studien samt vår handledare och examinator.

Allt insamlat material, personuppgifter och samtyckesblanketter kommer att förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö.

Vi hänvisar till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och utgår bland annat från följande riktlinjer:

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

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Samtycke till att delta i studien: Konstnärligt uttryck: en studie om hur lärare uppfattar och undervisar i konstnärligt uttryck.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Lunds universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande

.....
Ort och datum

Namn: Timmie Flygare
Mail: ti0428fl-s@student.lu.se
Tel: 0708723456

Namn: Oliver Svan Hall
Mail: ol8265sv-s@student.lu.se
Tel: 0709578756

.....
Underskrift student

.....
Underskrift student

Ansvarig handledare:
Namn: Markus Tullberg
Mail: markus.tullberg@mhm.lu.se

Bilaga 4



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Samtyckesblankett - observation elev

Våra namn är Timmie Flygare och Oliver Svan Hall och vi studerar vårt sista och femte år på Musikhögskolan i Malmö på ämneslärarutbildningen med inriktning pop/rock.

Vi håller just nu på att skriva vårt slutliga examensarbete om konstnärligt uttryck i ämnet Instrument eller sång i gymnasiet, där vi vill undersöka hur lärare uppfattar och undervisar konstnärligt uttryck. Musikhögskolan i Malmö har gett oss godkännande för att genomföra denna studie. För att göra denna studie har vi valt att göra intervjuer med InSå-lärare samt observera ett av deras lektionstillfällen.

För observationerna kommer vi att observera hur läraren arbetar och kommunicerar med eleverna kopplat till konstnärligt uttryck.

Vid observation kommer vi att använda oss av telefon för ljud- och bildupptagning samt datorer för anteckningar. De som kommer ha tillgång till det insamlade materialet är vi två studenter som genomför studien samt vår handledare och examinator.

Allt insamlat material, personuppgifter och samtyckesblanketter kommer att förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö.

Vi hänvisar till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och utgår bland annat från följande riktlinjer:

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

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Samtycke till att delta i studien: Konstnärligt uttryck: en studie om hur lärare uppfattar och undervisar i konstnärligt uttryck.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Lunds universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande

.....
Ort och datum

Namn: Timmie Flygare
Mail: tj0428fl-s@student.lu.se
Tel: 0708723456

Namn: Oliver Svan Hall
Mail: ol8265sv-s@student.lu.se
Tel: 0709578756

.....
Underskrift student

.....
Underskrift student

Ansvarig handledare:
Namn: Markus Tullberg
Mail: markus.tullberg@mhm.lu.se

Bilaga 5