



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2025
Läroarutbildningen i musik, KPU
Josef Söreke

”Det är därför det är kul – det är alltid olika”

Gymnasieelevers perspektiv på konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck

Handledare: Markus Tullberg

Sammanfattning

Titel: "Det är därför det är kul – det är alltid olika."

Undertitel: Gymnasieelevers perspektiv på konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck

Författare: Josef Söreke

Det här examensarbetet bygger på intervjuer med gymnasieelever från södra Sverige och ger ett elevperspektiv på diskussioner om och tolkningar av begreppen *konstnärligt uttryck*, *personligt uttryck* och *musikaliskt uttryck*, som alla förekommer i de svenska läroplanerna, Gy11 och Gy25. Informanternas svar jämförs med resultat från intervjustudier med musiklärare och med hur begreppen används i läroplanerna. Studiens forskningsfrågor handlar om informanternas förståelse för begreppen, vilka likheter och skillnader som finns i hur elever och lärare ser på begreppen, samt vilka förutsättningar mina informanter upplever att de får i sin utbildning att utveckla och visa upp uttryck. Den litteratur och tidigare forskning som används består av läroplaner, texter om uttryck i musik och texter om bedömning. Studiens datainsamling tog formen av en kvalitativ gruppintervju, föregången av en pilotintervju. I resultatet diskuterar och definierar informanterna konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck men de kommer också in på exempelvis teknik och dess relation till uttryck. En av studiens slutsatser är att det finns både stora likheter och stora skillnader i tolkning av begreppen mellan lärare och elever. Likheterna är störst i synen på personligt uttryck och skillnaden störst i synen på konstnärligt uttryck. En slutsats är att det kan bero på att den här studiens informanter inte ser det som nödvändigt att en mottagare förstår deras konstnärliga uttryck, utan att det är lyckat så länge de är sanna mot sig själva. En ytterligare slutsats är att arbete med uttryck i undervisningen ser olika ut beroende på vilket instrument och vilken genretillhörighet eleverna har. Att utforska en koppling mellan det och teorin om tyst kunskap (Jönsson, 2023) föreslås som inför fortsatt forskning.

Nyckelord: Ensemble, gymnasieskola, instrumentundervisning, konstnärligt uttryck, musikaliskt uttryck, personligt uttryck.

Abstract

Title: “That’s what makes it fun – it is always different.”

Subtitle: The perspectives of students from upper secondary school, regarding artistic, personal and musical expression.

Author: Josef Söreke

This study is based on interviews with students from an upper secondary school in southern Sweden and gives a student perspective on discussions and interpretations regarding *artistic*, *personal* and *musical expression*. The answers from the informants are compared with answers from music teachers in previous studies and with how the expressions are used in the Swedish curriculum. The research questions want to explore how the informants understand the expressions and what similarities and differences there is compared to music teachers’ understanding of the expressions. Another question is how the informants experience their conditions for developing and displaying expression in music. The literature and previous research used consists of the old and new curriculum, texts about expression in music and texts about assessment in education. The data collection consisted of a qualitative group interview, prepared for with a pilot interview. In the results chapter the informants discuss and define *artistic*, *personal* and *musical expression* and also talk about musical technique and its relation to expression. One of the conclusion points is that there are both big similarities and big differences between students and teacher’s interpretations on the topic. The similarities are greatest regarding *personal expression* and the differences are greatest regarding *artistic expression*. One conclusion point is that the reason for the difference could be that the informants of this study don’t see it as necessary for other people to understand their *artistic expression*, as long as they as musicians and artist have been true to themselves. Another conclusion is that teaching of expression is very different depending on instrument and genre. Exploring that, connected to the theory about *silent knowledge* (Jönsson, 2023) is suggested as a topic for future studies.

Keywords: Artistic expression, ensemble lessons, instrument lessons, musical expression, personal expression, Swedish upper secondary school.

Förord

Jag har aldrig sett mig själv som en akademiker och gör det väl fortfarande inte. Det här var en stor prövning, framför allt för tålamodet. Tack Markus Tullberg, handledare, för ditt stöd och dina välinformerade och generösa kommentarer och redigeringsanmärkningar. Tack till Felicia Andersson, Frida Segersson & Betlehem Surafiel, Hilda Axelsson, Alma Fridolfsson & Marcela Ivšinović, Timmie Flygare & Oliver Svan Hall, samt till Cecily Schmidt and Axel Johansson. Ni kommer förmodligen aldrig läsa ens det här förordet men jag har sneglat på era arbeten både en och femton gånger under processen. Tack till min familj för ert tålamod genom den långa utdragna tid det tagit för mig att genomföra min KPU. Tack också till hela Musikhögskolan i Malmö för samma sak. Sist men inte minst, stort tack till mina informanter. Utan er hade det inte blivit något examensarbete. Då hade jag behövt skriva om något annat, säkert tråkigare ämne!

Om du som läser detta skulle råka vara en student som ska skriva ett eget självständigt arbete – ge inte upp! Du klarar det! Heja heja! Det kan kännas svårt. Det är svårt! Vägen är lång, men med ett steg i taget kommer du att komma fram. Lycka till!

Slutligen, till vem som helst som tänker läsa min text – hoppas att du får ut något av det.

Trevlig läsning!

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	9
2. Syfte och frågeställningar.....	11
3. Litteratur och tidigare forskning.....	12
3.1 Läroplanerna.....	12
3.1.1 Gy11 - översikt.....	12
3.1.2 Gy11 - Ensemble 1 och 2	13
3.1.3 Gy11 - Instrument eller sång 1, 2 och 3	13
3.1.4 Gy25 - översikt.....	14
3.1.5 Gy25 - Konstnärligt uttryck	15
3.1.6 Gy25 - Musikaliskt uttryck	15
3.1.7 Gy25 - Personligt uttryck	16
3.1.8 Gy11 och Gy25 - Sammanfattning.....	17
3.2 Beskrivningar av uttryck	17
3.2.1 Uttryck för känslor	18
3.2.2 Beskrivningar av konstnärligt uttryck	18
3.2.3 Beskrivningar av personligt uttryck	19
3.2.4 Beskrivningar av musikaliskt uttryck.....	20
3.3 Uttryck i undervisning.....	20
3.3.1 Bedömning av uttryck	21
4. Metod	24
4.1 Metodologiska överväganden	24
4.2 Metod för datainsamling: Semi-strukturerad intervju	24
4.3 Urval och begränsningar	24
4.4 Informanter.....	25
4.5 Intervjuguide	26
4.6 Pilotintervju.....	26
4.7 Datainsamling.....	26
4.8 Transkribering	27
4.9 Kvalitet och reliabilitet.....	27
4.10 Analys.....	28
4.11 Validitet och reliabilitet.....	29
4.12 Etiska överväganden	29
5. Resultat.....	31
5.1 Intervjusvar om konstnärligt uttryck	31

5.1.1 Konstnärligt uttryck och teknik.....	31
5.2 Intervjusvar om personligt uttryck	32
5.2.1 Personligt uttryck och musiken som något större än den enskilde musikern.....	33
5.3 Intervjusvar om musikaliskt uttryck.....	34
5.4 Budskap, identitetsstämpel, summa och medel.....	35
5.5 Tolkning av betygskriterier	35
5.6 Arbete med uttryck i undervisningen	36
5.7 Olika genreinriktning och instrument	38
6. Diskussion	39
6.1 Förståelse för begreppet konstnärligt uttryck.....	39
6.2 Förståelse för begreppet personligt uttryck	40
6.3 Förståelse för musikaliskt uttryck	41
6.4 Positiva och negativa värderingar kring uttryck.....	42
6.4.1 Uttryck och teknik	42
6.4.2 Kvalitet och individualitet	43
6.5 Arbeta med och visa upp uttryck.....	44
6.5.1 Skillnader mellan olika genrer och instrument	44
6.5.2 Tyst kunskap och bedömning.....	45
6.6 Slutsats	46
6.7 Fortsatt forskning	48
7. Referenser.....	50
8. Appendix 1: Intervjuguide	53
9. Appendix 2: samtyckesblankett	55

1. Inledning

Den ryske tonsättaren Igor Stravinskij skriver i sin självbiografi från 1936: "music, by its very nature, is essentially powerless to express anything at all" (Stravinskij, 1936, s. 53). Samtidigt värderas uttryck i musik högt av lyssnare, lärare och elever (Lindström et al., 2003). Det ska också ingå i undervisningen och bedömas enligt de svenska läroplanerna, såväl den gamla - Gy11, som den nya - Gy25. I läroplanerna delas uttryck i musik upp i tre delbegrepp: *konstnärligt*, *musikaliskt* och *personligt uttryck*.

Stravinskij har egentligen rätt. Själva musiken, vibrationerna i luften, är viljelös och uttryckslös. Det krävs en avsändare och en mottagare för att fylla musiken med uttryck. Brinck (2013) skriver om konstens och det konstnärliga uttryckets kulturella och sociala inramning: "Given that artist and viewer are contemporary and take part in the same material culture, the interdependence between cognition and environment causes the artist to create art and the viewer to make sense of it in ways that intrinsically connect" (Brinck, 2013, s. 206). Konst och musik kan alltså laddas med uttryck och om avsändaren och mottagaren delar samma kultur och tid kommer troligtvis deras uppfattning om uttrycket att stämma överens. Med det sagt så är uttrycket beroende av en kontext.

Konstnärligt uttryck, personligt uttryck och musikaliskt uttryck är tre begrepp som utgör både grund och mål för musikundervisningen i gymnasiet. Både nuvarande kursplan (Gy11) och dess nära förestående ersättare (Gy25) använder begreppen var för sig eller tillsammans i nästan alla sina kurs- respektive ämnesplaner.

Genom att under flera år skifta mellan att vara musiker, tonsättare, musiklärare och musiklärarstudent har jag träffat olika människor som verkar tolka begreppen på olika sätt. Vissa använder begreppen helt synonymt och utbytbara med varandra. Vissa verkar tolka konstnärligt uttryck som något visuellt – att en musiker visar en publik att den lever sig in i musiken. Vissa tänker att personligt uttryck är något essentiellt, som egentligen inte går att träna upp, utan snarare avtäckas.

Under pedagogikstudierna vid Musikhögskolan i Malmö fick vi information om vad skolans forskare arbetade med. Ett av projekten, lett av Markus Tullberg, handlade om konstnärligt uttryck och det kändes roligt och intressant att få ta del av och kanske på något hörn bidra till den kunskapsproduktion som pågick.

Tidigare forskning har ofta gjorts genom intervjuer med musiklärare, inklusive Tullbergs studie. Den här texten kompletterar med ett elevperspektiv, genom att jag intervjuat gymnasieelever från en musikutbildning. Studiens titel är ett citat från en av informanterna,

kopplat till alla musikers unika personliga uttryck. Jag har också tittat på Skolverkets styrdokument för att se om en djupare läsning av dessa kan avslöja vad som egentligen menas med de olika uttrycksformerna. Kanske kan mitt arbete bringa lite mer klarhet i tolkningen av konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck, eller mer förvirring!

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck ur ett elevperspektiv. Begreppen utgör ramar och innehåll för musikundervisningen i såväl den gamla som den nya läroplanen för gymnasieskolan (Gy11 och Gy25) och det här arbetet ämnar undersöka hur elever förstår och tolkar dem, samt hur de upplever att begreppen formar och följs upp i undervisningen. Studien hämtar inspiration från Tullbergs (2024) intervjuer med musiklärare där de diskuterar konstnärligt uttryck och ämnar bidra med ett elevperspektiv som saknas i den. Forskningsfrågorna som arbetet utgår ifrån är följande:

- Vilken förståelse har gymnasieelever av begreppen konstnärligt uttryck, personligt uttryck och musikaliskt uttryck?
- Vilka förutsättningar upplever gymnasieelever att de får i sin utbildning att utveckla och visa upp konstnärligt uttryck, personligt uttryck och musikaliskt uttryck?

3. Litteratur och tidigare forskning

I det här kapitlet går jag igenom hur Skolverket använder begreppen konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck i läroplanerna. Jag redogör också för olika forskares texter om uttryck i musik och musikundervisning.

3.1 Läroplanerna

Nedan redogör jag för Skolverkets användning av begreppen konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck i läroplanerna Gy11 och Gy25. Jag tar en närmare titt på hur begreppen används i Gy11-kurserna Ensemble 1 och 2, samt Instrument eller sång (InSå) 1, 2 och 3 då jag diskuterat de kursernas betygskriterier med mina informanter.

3.1.1 Gy11 - översikt

I Gy11 struktureras undervisningen i kurser med egna kursplaner. Kurserna samlas i sin tur i olika ämnen. Ämnena Musik och Musikteori innehåller tillsammans alla musikkurser i Gy11. Ämnesplanerna inleds med en ingress och sen följer ett stycke om ämnets syfte och en numrerad punktlista över vilka färdigheter, kunskaper och förmågor som eleverna ska ges möjlighet att utveckla i ämnets olika kurser. Kursplanerna inleds med vilka punkter från ämnesplanens lista som omfattas av kursen, samt vilka av punkterna som är särskilt viktiga. Sedan listas kursens centrala innehåll och slutligen står kursens betygskriterier. Kurs- och ämnesplaner ska läsas i sin helhet för att förstås och tolkas korrekt (Skolverket, 2022b).

Av de tre begreppen, konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck, är det konstnärligt uttryck som förekommer mest i Gy11. Redan i ingressen för Musik står det att ämnet har sin grund i konstnärligt uttryck. I listan över vad eleverna ska få möjlighet att utveckla lyder första punkten: ”Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck” (Skolverket, 2022a). Alla utom två av ämnets 16 kurser omfattar den här punkten. Tolv av dem tar upp färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck som något som ska ges särskild betoning i kursen. Fyra kurser tar även upp konstnärligt uttryck i det centrala innehållet.

De flesta kurser i ämnet Musik innehåller betygskriteriet ”i sitt musicerande uppvisar eleven ett visst konstnärligt uttryck” på E-nivå. Vanligast är att det konstnärliga uttrycket ska öka i kvalitet mellan betygsnivåerna, till ”ett konstnärligt uttryck” på C-nivå och ”ett gott konstnärligt uttryck” på A-nivå. Det finns dock ett par kurser där kravet stannar på ”ett konstnärligt uttryck”

för A-nivå och en kurs där ”ett visst” räcker för både E och C men ”ett gott” behövs för A. I en kurs nämns inte konstnärligt uttryck förrän på A-nivå, men mer om det senare (Skolverket, 2022).

Musikaliskt uttryck blir nästan lika viktigt i undervisningen som *konstnärligt uttryck*, i och med dess inkludering i första punkten bland ämnets mål. Förutom det står det dock inte speciellt mycket om musikaliskt uttryck i kursplanerna. Det tas upp som centralt innehåll i två kurser och finns i betygskriterierna för Ensemble 2, där kvalitetsdefinitionerna är desamma som för *konstnärligt uttryck*. I betygskriterierna för InSå 2 och 3 förekommer begreppet i plural: *musikaliska uttryck*. Mer om det nedan.

Personligt uttryck nämns i syftestexten för ämnet Musik. ”Genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet.” (Skolverket, 2022a). *Personligt uttryck* finns med i det centrala innehållet samt i betygskriterierna för kurserna Ensemble 2, Instrument eller sång 2 och Ensembleledning och dirigering (Skolverket, 2022a).

3.1.2 Gy11 - Ensemble 1 och 2

I både Ensemble 1 och 2 ska särskild betoning ges till ”Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck” (Skolverket, 2022). I Ensemble 1 bedöms elevernas konstnärliga uttryck i graderna ”ett visst” för E, ”ett” för C och ”ett gott” för A.

I Ensemble 2 står ”Personligt, konstnärligt och musikaliskt uttryck” som en egen punkt i det centrala innehållet. Dessa tre uttryckstyper står tillsammans även i betygskriterierna och ska alla tre bedömas enligt graderna ”ett visst” för E, ”ett” för C och ”ett gott” för A. För betyget A ska eleven även uppvisa ”ledighet och personligt uttryck i sin kommunikation med publiken” (Skolverket, 2022).

3.1.3 Gy11 - Instrument eller sång 1, 2 och 3

Kursplanerna som nämner uttryck flest gånger är InSå 2 och 3. InSå 2 tar upp ”Musikalitet, konstnärlighet och personligt uttryck” i sitt centrala innehåll och i InSå 3 står under samma rubrik ”Konstnärligt uttryck och tolkning vid musikframförande” (Skolverket, 2022a).

I InSå 2 krävs ”ett visst konstnärligt uttryck” för betyget E, ”ett konstnärligt uttryck” för betyget C och ett gott konstnärligt och personligt uttryck” för betyget A. I InSå 3 behövs ”ett visst personligt uttryck” för betyget E, ”ett personligt uttryck” för betyget C och ”ett personligt,

konstnärligt uttryck” för betyget A. Det är alltså det konstnärliga uttrycket som står i fokus för bedömning i InSå 2 och det personliga uttrycket som står i fokus i InSå 3. För betyget A behöver eleven visa både ett personligt och ett konstnärligt uttryck, i båda kurserna. I InSå 2 behöver dessa uttryck vara goda, men det krävs inte i den mer avancerade kursen (Skolverket, 2022a).

För betyg i InSå 2 ska eleven ”anpassa sitt musikaliska uttryck” till publik ”med tillfredsställande resultat” (alla betygssteg) och till medmusiker ”med viss lyhördhet” för E eller C och ”med lyhördhet” för betyget A. I InSå 3 ska eleven anpassa ”sitt uttryck efter situation och publik” på E-nivå och ”efter medmusiker, situation och publik” på C- och A-nivå (Skolverket, 2022a).

I InSå 2 ska eleven anpassa sin spel- eller sångteknik ”till olika musikaliska uttryck”. Hur väl eleven gör detta avgör betygsnivån för kriteriet. I InSå 3 ska eleven pröva olika musikaliska uttryck, och anpassa sin spel- eller sångteknik till dem. Här avgörs i stället betyget av hur bra resultatet blir när eleven prövar olika musikaliska uttryck, i stället för hur bra eleven anpassar sin teknik (Skolverket, 2022a).

InSå 1 tar bara upp det personliga uttrycket i betygskriterierna, och efterfrågar ”ett visst personligt uttryck” för betygen E och C, samt ”ett personligt uttryck” för betyget A (Skolverket, 2022a).

3.1.4 Gy25 - översikt

Den nya läroplanen, Gy25, som börjar gälla höstterminen 2025 är strukturerad på ett annat sätt än Gy11. Det som tidigare kallades kurser blir i stället egna ämnen. Varje ämne har en kort ingress, en längre syftestext och en lista över vad undervisning i ämnet ska ge eleverna möjlighet att utveckla. I stället för fördjupande och avancerade kurser med stigande nummer (exempelvis InSå 2 och 3 i Gy11) har ämnena i Gy25 nivåer, 1–5 per ämne. Nivåerna består av listor för centralt innehåll, längre och mer detaljerade än i Gy11. Betygskriterierna är ämnesgemensamma och ändras inte mellan de olika nivåerna (Skolverket, 2025).

Jag kommer att redogöra för användningen av begreppen *konstnärligt*, *musikaliskt* och *personligt uttryck* i ämnena Bruksspel och ackompanjemang, Ensemble, Ensemble - konstnärlig fördjupning, InSå, Körsång, Låtskrivande, Musik, Musikproduktion, Musikteori - komposition och Rytmik. Utöver dessa finns en musikkurs till, Musikteori, men i den finns inte något av begreppen med (Skolverket, 2025).

3.1.5 Gy25 - Konstnärligt uttryck

I ingresserna för InSå, Körsång, Musik och Rytmik står att ämnena har sin grund i konstnärligt uttryck. Ensemble sägs i stället ha sin grund i gemensamt konstnärligt skapande. Konstnärligt uttryck tas upp i olika formuleringar, ”utveckla ett konstnärligt uttryck”, ”uttrycka sig konstnärligt”, ”använda ett konstnärligt uttryck” i ämnesplanerna för Bruksspel och ackompanjemang, Ensemble, Ensemble - konstnärlig fördjupning, Musikproduktion och Rytmik. Tre ämnen har med konstnärligt uttryck i det centrala innehållet. Körsång nivå 2 ska innehålla ”musicerande i olika körtyper från olika repertoarområden och tidsepoker i gehörsbaserad och noterad musik, med ett musikaliskt och konstnärligt uttryck.” InSå nivå 3 ska innehålla ”konstnärligt och personligt uttryck vid musikframförande.”

I Låtskrivande används konstnärligt uttryck på två olika sätt i de olika nivåernas centrala innehåll. Nivå 1 ska innehålla ”låtskrivande som ett konstnärligt uttryck” och nivå 2 ska innehålla ”arbete med personligt och konstnärligt uttryck i låtskrivande”. I nivå 1 används begreppet synonymt med konstnärligt uttrycksmedel. Nivå 2 ska innehålla arbete med själva uttrycket, alltså sättet som uttrycksmedlet används. I betygskriterierna för Låtskrivande och Musikproduktion står det att eleven ska skapa med ett konstnärligt uttryck. Det ändras inte i de olika betygstegen, men får olika innebörd beroende på vilken nivå av Låtskrivande eleven läser. Eleven ska använda ett musikaliskt uttryck för betyg i Rytmik och musicera med ett konstnärligt uttryck för betyg i Ensemble och Ensemble - fördjupning.

I inget av ämnena i Gy25 ska det konstnärliga uttryckets kvalitet bedömas. I de ämnen det efterfrågas är formuleringen samma mellan de olika betygstegen (Skolverket, 2025).

3.1.6 Gy25 - Musikaliskt uttryck

I flera syftestexter står det, med lite olika formuleringar att eleverna ska ges möjlighet att utveckla och/eller använda ett musikaliskt uttryck. Ämnena i fråga är Bruksspel och ackompanjemang, Ensemble, Ensemble - konstnärlig fördjupning, InSå, Körsång, Musik, Musikproduktion och Rytmik.

I texterna för centralt innehåll används musikaliskt uttryck främst i plural. Nivå 1 i ämnena Ensemble, Ensemble - konstnärlig fördjupning och Musik, samt nivå 2 i Körsång ska innehålla ”musikaliska uttryck”. Texterna ger exempel på olika musikaliska uttryck, nämligen artikulation, dynamik, dynamisk och rytmisk följsamhet, fraserings, klang, rytm och rytmik. Formuleringen i centrala innehållet för Körsång nivå 1 är snarlik: ”Musikaliskt uttryck, till exempel fraserings, dynamik, klang och rytmik.” InSå, nivå 1 ger också konkreta exempel men

med en annan formulering: ”Rytmik och fraserings, dynamisk följsamhet och grundläggande interpretation som verktyg för att uttrycka sig musikaliskt och personligt.” Ensemble nivå 2 och 3, samt Ensemble - konstnärlig fördjupning ska också innehålla olika sorts arbete med ”musikaliska uttryck”, men inga exempel ges i de texterna. Det finns i ämnernas lägre nivåer.

Körsång nivå 2 har en innehållstext mer i stil med Gy11: ”Musicerande i olika körtyper från olika repertoarområden och tidsepoker i gehörsbaserad och noterad musik, med ett musikaliskt och konstnärligt uttryck” (Skolverket, 2025).

De betygskriterier som ber om musikaliskt uttryck tar enbart upp det i singular. Eleven ska musicera respektive använda ett musikaliskt uttryck för betyget E i ämnena Bruksspel och ackompanjering, Ensemble, Ensemble - konstnärlig fördjupning, Musik och Rytmik. Precis som med konstnärligt uttryck så krävs ett musikaliskt uttryck för betyg, men kvaliteten på det behöver inte bedömas. Rytmik är ett undantag, där ett musikaliskt uttryck med godtagbar kvalitet ger E, god kvalitet ger C och mycket god kvalitet ger A (Skolverket, 2025).

3.1.7 Gy25 - Personligt uttryck

Begreppet ”personligt uttryck” används inte lika mycket som konstnärligt och musikaliskt uttryck. Det är bara med i ett fåtal ämnen.

För ämnena Komposition och Låtskrivande är ett av syftena att eleven ska ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck och i InSå ska eleven få förmåga att använda ett personligt uttryck. Låtskrivande nivå 2 ska innehålla ”Arbete med personligt och konstnärligt uttryck i låtskrivande”

I det centrala innehållet för InSå, nivå 1 och 2 nämns personligt uttryck tillsammans med några listade parametrar:

Nivå 1: ”Rytmik och fraserings, dynamisk följsamhet och grundläggande interpretation som verktyg för att uttrycka sig musikaliskt och personligt”

Nivå 2: ”Musikalitet, konstnärlighet och personligt uttryck, däribland artikulation och fraserings, musikaliska ställningstaganden, klang och rytmiska variationer.”

Samma ämne, nivå 3, ska innehålla personligt uttryck vid musikframförande, men inga exempel på uttryck ges. InSå har musicerande med personligt uttryck som ett kriterium för betyg, men det krävs ingen kvalitetsförbättring för högre betygssteg utan formuleringen om det personliga uttrycket är samma för de olika stegen (Skolverket, 2025).

3.1.8 Gy11 och Gy25 - Sammanfattning

Uttryck fortsätter att vara viktigt i musikundervisningen, men en stor skillnad i den nya kursplanen är att kvalitetsgraden på konstnärligt, musikaliskt och personligt uttryck inte längre ska bedömas. Så länge ett uttryck av en viss typ finns med i musicerandet så räcker det för alla betygsstegen. I flera ämnen är det i stället ”musikalisk kvalitet” som ska öka för de högre betygen. Utom i Rytmik, det enda ämne där kvaliteten på det musikaliska uttrycket ska bedömas (Skolverket, 2025).

Gy25 innehåller på några ställen definitioner eller exempel på vad som menas med musikaliskt och personligt uttryck. Dynamik, rytmik och fraserings kallas på ett ställe för verktyg för att uttrycka sig personligt och musikaliskt. På ett annat ställe kallas samma ord för musikaliska uttryck (Skolverket, 2025). Det skapar frågan om vad som förväntas av eleven när den ska använda ett musikaliskt uttryck. Om det till exempel innebär att eleven har uppnått kriteriet om den använder sig av antingen dynamik eller fraserings blir det en tämligen lätt uppgift.

3.2 Beskrivningar av uttryck

I en artikel från 2003 föreslår Juslin ett sätt att definiera och beskriva vad uttryck i musik är och hur det används, genom att dela upp begreppet i fem komponenter:

Generative rules - uttryck som används för att skapa och tydliggöra en musikalisk struktur eller form för lyssnare.

Emotional expression - uttryck för att kommunicera känslor via musikframförandet.

Random variations - slumpmässiga variationer som kommer utav mänskliga begränsningar och skillnader i taktkänsla eller motorisk fördröjning. Bidrar till att musiken känns levande och att varje framförande blir unikt.

Motion principles - har att göra med människans biologi och att forma det musikaliska uttrycket efter mänskliga rörelsemönster.

Stylistic unexpectedness - uttryck för att överraska lyssnaren genom att avvika från konventioner och förväntningar.

Förkortat kallar Juslin sin uppdelning för GERMS-modellen. Kopplat till modellen skriver Juslin att uttryck i ett musikframträdande bör användas för att a) visa musikens struktur, b) uttrycka känslor, c) uppvisa motorisk precision, d) likna mänskliga rörelsemönster och e) avvika från förväntningar på ett tillfredsställande sätt. S-komponenten, att avvika från konventioner och förväntningar, lyfts fram som det som mer än något annat gör ett framförande

speciellt. Juslin skriver att den konstnärliga processen ofta går ut på att förvandla GERM till GEMS - att minimera slumpmässiga felaktigheter (R-komponenten) och att tillföra medveten oförutsägbarhet (Juslin, 2003).

3.2.1 Uttryck för känslor

Cochrane (2013) redogör för tre olika teorier om varför musik tillskrivs olika känslor. De handlar i sin tur om känslöväckande, efterliknande respektive uttryck. Teorin om känslöväckande innebär att en känsla väcks i lyssnaren och att det är det som gör att musiken upplevs ha ett visst känslouttryck. Lyssnaren är inte alltid medveten om det, men behöver på någon nivå känna en känsla för att tillskriva den till musiken. Teorin om efterliknande menar att lyssnaren hör gester i musiken som påminner om eller efterliknar andra former av känslouttryck. Exempelvis hur rösten används för att uttrycka känslor. Enligt teorin är det lyssnarens associationer som gör att musiken upplevs som att uttrycka olika känslor. Uttrycksteorin handlar om att lyssnaren föreställer sig en person med en viss känsla när den hör musik och att det är som att musiken emanerar från den föreställda, känslofyllda personen. Den känsla som den föreställda personen är gripen utav är den känsla som tillskrivs musiken (Cochrane, 2013).

Scherer m.fl. (2013) skriver att det ända sedan antiken diskuterats hur känslor ska uttryckas vid ett framförande, för att de ska kännas trovärdiga för publiken. Det finns de som hävdar att musikern själv behöver känna de känslor den vill förmedla. Det finns också de som menar att specifika, inlärda och medvetna sätt att spela och artikulera kommunicerar känslor till publiken mer effektivt än faktiskt kända känslor (Scherer m.fl., 2013).

3.2.2 Beskrivningar av konstnärligt uttryck

I en studie från 2024 skriver Tullberg om vad konstnärligt uttryck i gymnasiets musikundervisning är, baserat på intervjuer med musiklärare. I sin sammanfattning av informanternas förklaringar, skriver han att konstnärligt uttryck i en gymnasiekontext tolkas i relation till personligt och musikaliskt uttryck, att begreppet i sig är flyktigt och svårt att definiera med ord, samt att det relateras till genre, tradition och instrument. Som ett exempel på begreppets flyktighet beskrivs konstnärligt uttryck av informanterna som något som sträcker sig bortom bemästrande av musikaliska parametrar. En annan beskrivning är att konstnärligt uttryck är som en symbios mellan musikaliskt och personligt uttryck (Tullberg, 2024). Åsikterna går isär om huruvida det är bra eller dåligt att konstnärligt uttryck inte definieras i

läroplanen. De flesta tycker att det är bra och känner sig trygga med att själva få uppgiften att komma fram till vad konstnärligt uttryck är. En av informanterna tycker dock att det är en brist hos läroplanen att definitionen av konstnärligt uttryck lämnas till lärarens subjektivitet (Tullberg, 2024).

Informanterna diskuterar också vikten av konsertframförande för att uttrycka sig konstnärligt, där vissa menar att det är i möte med publik som det konstnärliga uttrycket uppstår. Andra informanter lägger inte lika stor vikt vid konsertframförande utan menar att det lika gärna kan uppstå konstnärligt uttryck vid övning (Tullberg, 2024).

Det framgår av intervjuerna att konstnärligt uttryck tar stor plats i undervisningen men inte nödvändigtvis hade diskuterats under just namnet konstnärligt uttryck om det inte var för att det fanns med i läroplanen (Tullberg, 2024).

3.2.3 Beskrivningar av personligt uttryck

När Tullbergs informanter diskuterar personligt uttryck föreslår en av dem att sångare alltid har ett personligt uttryck, att det finns med så fort en sångare öppnar munnen, för att den är en egen person, med en egen röst (Tullberg, 2024).

Wöllner (2023) konstaterar att personligt uttryck är beroende av sin kulturella kontext. Artikeln bygger på olika studier där timing, dynamik, klang och tonhöjd har analyserats för att mäta individuella musikers sätt att uttrycka sig personligt via musik. Enligt artikeln upplevs ett uttryck som mer personligt om det avviker från normen, som i sin tur är ett resultat av hur något brukar framföras och vad lyssnaren förväntar sig:

Individual artistic expression should be considered in the boundaries of a given cultural context. It can be defined as deviation from a prototypical exemplar within this context. Research suggests that averages composed of a number of individual objects or performances approximate people's mental prototypes. These prototypes have no universal validity, since cultural norms vary and change considerably across time even for fairly specific questions such as what is considered to be an appropriate performance of a musical piece (Wöllner, 2013, s. 2).

Wöllner (2023) påpekar också att musikalisk kvalitet och individualitet kan stå emot varandra, då ett mått på kvalitet kan vara hur väl en musiker uppfyller förväntningarna på hur något bör framföras och individualitet per definition är något som skiljer sig från normen och bryter förväntningarna.

3.2.4 Beskrivningar av musikaliskt uttryck

Det finns flera engelska texter om *musical expression* (Brenner & Strand, 2013; Cochrane, 2013; Juslin, 2003; Rohwer, 2001). I vissa texter är *musical expression* det enda begrepp som används för uttryck i musik och innefattar på så vis alla former av uttryck, även personligt och konstnärligt. Tullbergs studie (2024) är utförd i en svensk kontext, där svenska lärare diskuterar den svenska läroplanen och det engelska begreppet *musical expression* (förkortat ME i citatet nedan) används just för läroplanens 'musikaliskt uttryck'. Lärarna i studien beskriver musikaliskt uttryck som att behärska dynamik, artikulation, ornamentik och andra musikaliska parametrar.

Of these three tangent concepts, ME is most consistently described across the interviews. Plenty of examples are given which relates to established music terminology such as dynamics, ornamentation, articulation, and melodic variation. ME is generally described as depending upon the mastery of the techniques behind such musical parameters, as well as a sense of how to deploy these techniques within an aesthetic framework (Tullberg, 2024).

Sättet som Tullbergs (2024) informanter förstår *musical expression* går i linje med hur 'musikaliskt uttryck' används i vissa delar av Gy25 (Skolverket, 2025).

3.3 Uttryck i undervisning

I en undersökning från 2003 kom Lindström et al. fram till att musikelever tycker att det är väldigt viktigt med musikalisk uttrycksfullhet och att de skulle vilja öva på det mer än vad som var fallet när undersökningen gjordes. Lindström et al. (2003) skriver att uttryck i musik kan syfta på många saker, men att uttryck för olika känslor var centralt för eleverna som deltog. Många elever ansåg att uttryck går att öva upp. Enligt studien ingick arbete med uttryck i undervisningen men i väldigt olika mängd beroende på vilken lärare eleverna hade.

I en studie från 2013 frågade Brenner och Strand flera olika musiklejare hur de definierar musikaliskt uttryck och om musikaliskt uttryck kan läras ut till barn. Studien gjordes i en amerikansk kontext och det engelska begrepp som användes var *musical expression*. Lärarna i studien var ense om att uttryck utvecklas genom teknisk färdighet, interpretation och kreativitet. De menade att rörelsefrihet och kontakt med sitt instrument var viktigt för musikaliskt uttryck. Uttrycksfullhet var del av deras undervisning även för nybörjare, de lärde inte först ut teknik och sen uttryck, utan det fanns med i alla nivåer och eleverna fick utveckla uttrycket i varje stycke de spelade. Lärarna i studien hade olika instrument, var av olika åldrar och hade olika lång erfarenhet av sitt yrke. De undervisade också på olika sätt, men de var ändå överens enligt

ovan om att uttryck kan läras ut från ung ålder och om vad som behöver ingå i en sådan process (Brenner & Strand, 2003).

I Tullbergs studie (2024) diskuteras vikten av relationen mellan lärare och elev för att kunna öva på och bedöma konstnärligt uttryck. En trygg miljö behövs för att eleven ska våga experimentera med uttryck och läraren behöver lära känna eleven och dess musikaliska personlighet för att göra en bra bedömning. ”The relationship is not only important in the development of AE but also is also crucial to the teachers’ perception of students’ AE. AE varies between individuals and must be understood against the performer’s musical personality” (Tullberg, 2024).

I en intervjustudie från 2015 av Asp, understryker informanterna vikten av att eleverna möter och spelar många olika genrer: ”Genom att eleven erfar olika musikaliska uttryck ges eleven möjlighet att bli ett självständigt musikaliskt subjekt. Här spelar då genrebredd en viktig roll för att vidga elevernas erfärande av musik” (Asp, 2015, s. 83).

Wöllner (2013) understryker vikten av balans mellan att lära sig av andra och att uttrycka sig själv. ”A great deal of learning occurs implicitly by imitating influential others or by trying to reach the standard of a given prototype, and individual intentions need to be well balanced with cultural norms” (Wöllner, 2013, s. 2). Gemensamt för Asp och Wöllner är ställningen att elever utvecklar sitt eget uttryck genom att prova och härma andra uttryck.

3.3.1 Bedömning av uttryck

Jönsson (2023) skriver om *tyst kunskap*, kunskap som är svår att formulera verbalt. Han skriver att all kunskap har en tyst dimension men att särskilt praktiska ämnen är präglade av icke-verbal kunskap, i form av ”outtalade traditioner och tidigare erfarenhet” (Jönsson, 2023, s. 45). Han framhåller det positiva i att sätta ord på tyst kunskap, då det gör det möjligt att diskutera och reflektera kring den (Jönsson, 2023).

Jönsson föreslår en definition av kunskap som att ”kunna genomföra något och samtidigt förstå vad man har gjort” (Jönsson, 2023 s. 47). Kunskap i ett ämne kan se väldigt olika ut och vara svår att mäta i form av rena faktakunskaper, då sådana prov är begränsade i vad de mäter. Kunskap behöver i stället mätas kvalitativt, med rum för olika genomförande. Jönsson lyfter fram bedömning efter kriterier som ett bra sätt att mäta kunskap kvalitativt och att bedömningen måste göras av någon som är väl insatt i ämnet och förstår vad god kvalitet enligt kriterierna är. Vidare skriver han om betygens funktion vid urval till högre utbildningar: ”En viktig förutsättning för att göra betygen så rättvisande och likvärdiga som möjligt är att lärare har en

gemensam uppfattning om vad det är som ska bedömas, till exempel vilka kriterier som ska tillämpas” (Jönsson, 2023, s. 157). Han påpekar att likvärdigheten kan bli lidande av svårtolkade betygskriterier (Jönsson, 2023).

Olle Zandén (2014) reagerar å andra sidan mot vad han kallar för ”tydlighetsdoktrinen”, en mångårig tendens hos beslutsfattare att vilja göra undervisningens riktlinjer så tydliga och stängda för tolkning som möjligt. Han ifrågasätter politikernas och skolinspektionens syn på tydlighet, förenkling och tolkning och påpekar att högre utbildning leder till kunskap med komplexitet, som inte går att beskriva med enbart vardagligt språk. Han skriver också om svårigheten i att formulera mål så att elever och vårdnadshavare på förväg vet vad de ska lära sig, då det först är när man har lärt sig något som man förstår vad man har lärt sig. Välformulerade kriterier, ur den ämneserfarne bedömarens perspektiv, kanske inte är lätta att förstå för elever och vårdnadshavare. Enligt Zandén medför ett fokus på tydliga och enkla målformuleringar en risk för att delar av ämnet som är svårt att förklara för en lekman marginaliseras i undervisningen. ”Här finns en risk att lärare, på tydlighetens och objektivitetens altare, offrar sådant som de uppfattar som essentiellt i sin ämneskultur” (Zandén, 2014, s. 19).

Ferm-Almqvist m.fl. (2016) skriver att tydliga, transparenta mål för utbildning riskerar leda till att uppfyllelse av kriterier ersätter lärande. Om undervisningen formas efter de kriterier som ska uppfyllas riskerar de enskilda elevernas behov och förutsättningar att komma i skymundan. Det här menar Ferm-Almqvist m.fl. kan vara speciellt negativt i estetiska ämnen, där olikheter i uttryck är grundläggande.

Jönsson (2023) föreslår kamratbedömning som en metod för att eleverna ska lära sig tolka och förstå betygskriterier. Om de själva får prova att diskutera, bedöma och höra andra omdömen, lär de sig innebörden av betygskriterierna (Jönsson, 2023).

Rinne (2018) skriver om lärarens dubbla roll som coach och domare på samma gång. Läraren ska stötta eleven i dess utveckling mot lärandemålen och sen bedöma och betygsätta elevens prestation. Den personliga relationen, som är viktig för lärandet, kan påverkas vid betygssättning. Om eleven får ett lägre betyg än förväntat finns en risk att betyget inte blir ett stöd i elevens fortsatta lärande, snarare tvärtom.

Läraren ska också, enligt skollagen, på begäran av elev eller vårdnadshavare, berätta varför ett visst betyg har satts. Rinne skriver:

I den konkurrensutsatta skolan kan lärare utsättas för påtryckningar att hålla en viss betygsnivå, vilket i sin tur kan innebära att fokus förskjuts från kunskapens komplexitet till det enkelt mätbara. Ökad kontroll eller påtryckningar kan leda till att lärare gör snäva

tolkningar av kunskapskraven i syfte att upprätthålla en för skolan godtagbar betygsnivå (Rinne, 2018, s. 11).

Gyllander Torkildsen (2016) skriver om formativ bedömning, också kallad återkoppling, som ett sätt att demokratiskt främja elevers utveckling och bildning. För att den ska vara effektiv krävs att både lärare och elev vet vad eleven ska lära sig och varför (Gyllander Torkildsen, 2016). Jönsson (2023) menar att återkoppling med för lite eller otydlig information är helt oanvändbar för eleven. Å andra sidan skriver Gyllander Torkildsen (2016) också att alltför tydliga lärandemål ”kan leda till ytinlärning och avbockning” (Gyllander Torkildsen, 2016, s. 69). Hon menar att elevernas lärande är svårt att mäta och att huruvida en elev nått ett visst mål vid en viss tid inte ger en komplett bild. Det krävs ett samarbete mellan lärare och elev för att formativ bedömning ska fungera (Gyllander Torkildsen, 2016).

4. Metod

I följande kapitel beskrivs insamling och analys av studiens data. Val av metoder motiveras och frågor kring studiens tillförlitlighet och etik tas upp.

4.1 Metodologiska överväganden

Inom samhällsvetenskaplig forskning görs en åtskillnad mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. En studie kan ha inslag av båda typerna i olika grad (Christoffersen & Johannessen, 2015).

I grova drag handlar kvantitativ forskning om att pröva teorier, att mäta, jämföra och dra objektiva slutsatser (Bryman, 2018). En vanlig metod är enkät, med på förhand formulerade val, så att resultaten blir lätta att kvantifiera (Bryman, 2018).

Kvalitativ forskning har en öppnare utgångspunkt. Den är inte hypotesstyrd, utan skapar ofta sin teori efter hand som den utförs. Resultaten är snarare subjektiva än objektiva och handlar om forskarens och subjektens synsätt och tolkningar (Bryman, 2018).

Min frågeställning handlar om elevernas tolkning, förståelse och uppfattning. Jag vill inte formulera deras svar för dem på förhand utan jag vill att de ska vara friare i sina tolkningar av mina frågor. Därför bedrivs min studie med kvalitativa metoder.

4.2 Metod för datainsamling: Semi-strukturerad intervju

Jag ville veta hur mina informanter uppfattade och tolkade begreppen konstnärligt uttryck, musikaliskt uttryck och personligt uttryck. Jag anser att relevant data kan uppstå såväl genom direkt svar på frågor som i vidare samtal och associationer. Jag valde därför att utföra min datainsamling med semistrukturerad intervju som metod. ”Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun söker få beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale & Brinkmann, 2014). I en semi-strukturerad intervju utgår intervjuaren ofta från en intervjuguide men ställer följdfrågor, hoppar över frågor eller ändrar ordningen på frågor, baserat på hur samtalet utvecklas (Bryman, 2018).

4.3 Urval och begränsningar

Min praktik på lärarutbildning gjordes vid en gymnasieskola med estetiskt musikprogram. I slutet av praktiken berättade jag om min planerade studie och mitt ämne för fem olika klasser

som jag hade undervisat. Två elever anmälde sitt intresse att delta och tog med sig varsin klasskamrat. Dessa fyra elever blev informanter för studien.

Mitt urval kan klassificeras som en typ av bekvämlighetsurval (Bryman, 2018), då det begränsades till klasser på den skola där jag gjorde praktik som del av min lärarutbildning. De passade dock väldigt bra och förstod forskningsfrågorna och intervjufrågorna mycket väl. Intervjufrågorna berörde för informanterna relevanta ämnen och informanterna tillhörde just den grupp som forskningsfrågorna inriktas på. Mitt urval närmar sig således ett målstyrt urval (Bryman, 2018) men lutar mer åt ett bekvämlighetsurval, som sagt ovan.

4.4 Informanter

Alla fyra informanter gick på estetiskt program, vid en gymnasieskola i södra Sverige. Samtliga gick i årskurs ett. De hade olika huvudinstrument och genreinriktning. Spridningen av instrument och genreinriktning ger en bredd i informantgruppen medan den gemensamma årskursen motverkar densamma.

Informant 1

Huvudinstrument: Gitarr

Genreinriktning: Rock, pop, folkmusik

Informant 2

Huvudinstrument: Trummor

Genreinriktning: Rock, pop, jazz, funk

Informant 3

Huvudinstrument: Bas

Genreinriktning: Rock, pop, jazz, funk

Informant 4

Huvudinstrument: Klarinett

Genreinriktning: Klassisk musik

4.5 Intervjuguide

Kvale och Brinkmann (2014) skriver om intervjufrågors två dimensioner: tematik och dynamik. De menar att ”en bra intervjufråga bör bidra tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt till att skapa en god intervjuinteraktion” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 173). I designen av intervjuguiden ska man alltså inte bara tänka på vilken data man är ute efter, utan också på hur man skapar en bra stämning socialt.

Frågorna i min intervjuguide var tematiskt formulerade, efter vad jag ville få reda på från informanterna. Jag litade till min egen känsla och sociala kompetens för att omformulera dem dynamiskt under intervjun, så att de skulle passa den sociala interaktionen där och då.

4.6 Pilotintervju

Innan jag intervjuade mina riktiga informanter, höll jag en pilotintervju, så att jag på förhand kunde upptäcka brister i min intervjuguide. Bryman (2018) går igenom fördelarna med pilotstudier, däribland att otydliga formuleringar av frågor eller dålig ordningsföljd på frågor kan uppmärksammas och åtgärdas.

En god vän fick agera testsubjekt. Vi sågs för intervju på samma café där jag planerade att hålla intervju med mina riktiga informanter några dagar senare. Jag bjöd på fika och spelade in intervjun på mobiltelefon. Efteråt pratade vi om hela upplevelsen – hur det kändes att bli intervjuad, frågornas tydlighet, mig som intervjuare och miljöns påverkan. Jag behöll ordningsföljden på mina frågor men fick tips om hur vissa av dem kunde formuleras om och bli tydligare. Andra bra saker med pilotintervjun var att jag fick bekräftat att inspelning på mobil fungerade även i en ljudstark miljö, samt att cafét jag hade planerat att gå till med mina informanter var något dyrare än jag tänkt mig! Jag valde ett billigare i stället.

4.7 Datainsamling

Jag höll en gruppintervju med mina informanter, där de fick definiera och diskutera begreppen konstnärligt uttryck, musikaliskt uttryck och personligt uttryck. Intervjun utgick från frågor som jag ställde till gruppen. Frågorna var i sin tur baserade på en intervjuguide som jag hade förberett, prövat i en pilotintervju och sedan reviderat. Jag förhöll mig fritt till intervjuguiden för att intervjun så mycket som möjligt skulle flyta som ett vanligt samtal. Informanterna fick fritt svara på mina frågor och varandras uttalanden. Ibland modererade jag något, för att se till att allas synpunkter kom fram. Jag ställde följdfrågor när de kom in på intressanta spår som

kunde utvecklas vidare. Jag försökte låta tystnad råda till obekvämlighet och något längre innan jag ställde nya frågor. Det gällde både för de planerade frågorna från intervjuguiden och för de i stunden formulerade följdfrågorna. Kvale och Brinkmann (2014) tar upp just lång tystnad som ett sätt att ge intervjupersonerna tillräckligt med tid att reflektera och associera sig fram till betydelsefull information.

Intervjun varade i 50 minuter och mycket längre än så tror jag inte att jag eller mina informanter hade orkat med utan en längre paus.

Intervjun spelades in med två separata apparater, en mobiltelefon och en bärbar ljudinspelare.

I enlighet med råden från Kvale och Brinkmann (2014) lyssnade jag uppmärksamt och visade respekt, förståelse och intresse för det intervjupersonerna delade med sig av.

Efter intervjun uttryckte alla informanter att det hade varit väldigt roligt och lärorikt. Det är vanligt med positiva känslor hos informanterna efter en genomförd forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.8 Transkribering

Intervjuerna transkriberades under de två dagar som följde intervjudagen. I musik- och ljudbearbetningsprogrammet Reaper mixade jag samman mina inspelningar, sänkte hastigheten till hälften och transkriberade en liten bit i taget. Vissa ordupprepningar och tankeljud (exempelvis ehm och öh) transkriberade jag inte, när jag bedömde att de inte hade någon betydelse för budskapet. Jag avstod också från att skriva ut delar av intervjun där vi skämtade eller kom in på spår som inte var av intresse för min forskning. Den här typen av redigering förespråkas av Repstad (1999), då den håller nere materialets längd och koncentrerar dess relevans.

4.9 Kvalitet och reliabilitet

Kvale och Brinkmann (2014) listar ett antal kriterier som kännetecknar kvalitet hos en intervju. Bland kriterierna finns långa, rika, spontana, specifika och relevanta svar från den/de som intervjuas. Jag blev positivt överraskad över hur långa, välformulerade och välmotiverade svar jag fick från mina informanter, trots deras, enligt min fördom, unga ålder. Enligt kriterierna ska intervjuaren tolka svar och verifiera sina tolkningar med intervjupersonen, under intervjun. Jag försökte göra detta så fort jag ansåg att det fanns utrymme för tolkning, så att alla svar skulle

vara tydligt kopplade till frågorna. Det hänger ihop med ytterligare ett kriterium från listan, att intervjun ska kunna stå för sig själv, utan ytterligare förklaringar (Kvale & Brinkmann, 2014).

En transkribering innebär en översättning från ett medium till ett annat. Kroppsspråk, tonfall och tempo syns och hörs inte i en transkribering, för att ge några exempel. Kvale & Brinkmann (2014) kallar utskrivna intervjuer för ”utarmade, avkontextualiserade återgivningar av levande intervjusamtal” (Kvale & Brinkman, 2014, s. 218). Jag valde att transkribera intervjuerna ordagrant för det mesta och lyssnade flera gånger för att vara säker på att jag skrev ut samma ord som användes av intervjupersonerna utan att formulera om. Det enda jag tog bort var det som jag redovisat ovan. Jag skulle därför säga att reliabiliteten hos min utskrift är hög.

4.10 Analys

Efter transkriberingen började mitt analysarbete. Första steget var att koda intervjutranskriptionen, vilket ”innebär att man knyter ett eller flera nyckelord till ett textsegment för att underlätta senare identifiering av ett uttalande” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 241). Jag kopierade textsegmenten till olika spalter i en excelfil, en spalt per kod, och läste igen. Jag gjorde en tematisk analys av koderna, för att få en uppfattning om mer övergripande teman i intervjun. Bryman (2018) skriver om tematisk analys som en del av den mesta kvalitativa forskning, men med få specifika tillvägagångssätt. Han ger exempel på vad ett tema kan vara:

- 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 identifierats i utskrifter och/eller fältanteckningar.
- Det förser forskaren med en grund för teoretisk förståelse av hans eller hennes data som kan utgöra ett teoretiskt bidrag till litteraturen på det aktuella området.

(Bryman, 2018)

De tre första punkterna stämmer väl överens med hur jag har identifierat och använt mig av teman.

Jag gjorde nya spalter efter mina teman och sorterade textsegmenten på nytt. Jag skrev små sammanfattningar av hur samtalet gick kring de olika temana och dessa blev grunden för mitt resultatkapitel. Under skrivandets gång läste jag om mina utvalda textsegment, men också intervjun i sin helhet, för att säkerställa att informationens förvanskning blev så låg som möjligt.

4.11 Validitet och reliabilitet

Validitet handlar om hur relevanta forskningsdata är, hur väl de representerar det fenomen som studerats (Christoffersen & Johannessen, 2015). Min studie intresserar sig för mina informanternas uppfattningar och tolkningar. De gånger jag gjort antaganden utifrån det de sagt så redovisar jag det, annars är det deras egna ord som ligger till grund för mina sammanfattningar, utan några andra steg på vägen. Studiens data kan därför anses ha en ganska hög validitet.

Reliabilitet innebär hur väl det går att lita på studiens resultat, hur tillförlitliga de är (Christoffersen & Johannessen, 2015). Min datainsamling tog formen av en gruppintervju, vars sociala förutsättningar kan ha fått olika effekter som påverkar reliabiliteten negativt. Informanterna kan exempelvis ha eftersträvat ett större samförstånd med varandra än om de gett sina intervjuer var för sig. Intervjun innehöll dock en del meningsskiljaktigheter och formatet medförde andra positiva effekter. De olika informanternas svar väckte associationer hos de andra, även kring frågor som redan hade besvarats. De ställde också frågor till varandra vilket ledde till längre och utförligare svar.

Många av mina data styrks i tidigare forskning, vilket är ett tecken på att de är reliabla (Christoffersen & Johannessen, 2015).

4.12 Etiska överväganden

Vid forskning med informanter, likt den jag utfört, finns det vissa saker man som forskare måste tänka på, för att respektera informantens självbestämmande och autonomi. Informanten ska få information om syftet med forskningen och har rätt att själv bestämma om den vill vara med eller inte. För att forskaren ska få använda sig av det informanten delar med sig av måste informanten ha gett samtycke till det. Informanten har också rätt att när som helst dra tillbaka sitt samtycke, utan några som helst negativa konsekvenser (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Informanternas personuppgifter ska döljas i största möjliga mån. Det ska inte gå att spåra information och uttalanden tillbaka till informanterna. De insamlade uppgifterna får bara användas i forskningssyfte (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Innan intervjun startade berättade jag för mina informanter om studiens syfte. De fick också läsa och skriva under en samtyckesblankett. Läsaren av min studie får enbart veta inriktning och huvudinstrument hos mina informanter, samt i vilket geografiska område deras skola är

belägen. Jag använder mig bara av de delar av intervjun som är intressanta för mina forskningsfrågor.

5. Resultat

I följande kapitel redogörs studiens resultat, som framkommit under analys av intervjutranskriptionen.

5.1 Intervjusvar om konstnärligt uttryck

Enligt informant 1 och 4 innebär konstnärligt uttryck att uttrycka sina känslor genom konsten. Informant 1 beskriver det som ett uttryck för något innerligt. Informant 4 tycker att begreppet inte bara innefattar uttryck av känslor, utan även av tankar. Han öppnar också för att begreppet inkluderar hur någon uttrycker sina känslor eller tankar.

Informant 2 menar att all musik är konst, men att det går att spela med olika grad av konstnärlighet. Han ställer konstnärligt spel mot teknisk uppvisning, och alla informanter håller med varandra om att någon som bara visar upp sin tekniska skicklighet inte spelar konstnärligt. De menar att den som bara visar upp teknik egentligen inte uttrycker sig alls, och är muskarbetare snarare än musiker.

På frågan om det går att öva upp sitt konstnärliga uttryck svarar alla ja. Informant 4 tänker att en gör det genom att tänka på vad en spelar och varför. Informant 1 och 2 understryker vikten av att vara öppen för och inspireras av olika stilar och genrer.

5.1.1 Konstnärligt uttryck och teknik

Informant 1, 2 och 3 berättar att de jobbar mycket med teknik på instrumentlektionerna, med mål att de ska kunna uttrycka sig så fritt som möjligt. De blir varnade av informant 4 att inte fastna i det tekniska, som om teknisk skicklighet kan tränga undan konstnärlighet.

Informanterna återkommer genom hela intervjun till att konstatera eller diskutera hur konstnärlighet och teknisk skicklighet förhåller sig till varandra. Informant 2, 3 och 4 gör skillnad mellan konstnärlighet och teknik, mellan uttryck och uppvisning. De pratar om grader i konstnärlighet hos olika musiker. Vissa vill bara ”visa upp teknik” medan andra ”vill uttrycka något”. Informanterna ser teknik som ett medel och konstnärlighet som ett mål. De talar nedlåtande om musiker som bara vill visa upp teknik, vilket implicerar att andra värden är mer eftersträvarsvärda.

Informant 2 jämför två trummisar, Dave Weckl och Steve Gadd. Själv föredrar han Steve Gadd, med motivering att denne spelar det som behövs för att det ska svänga, samtidigt som den sätter sin personliga prägel på det hela. Steve Gadd spelar, enligt informant 2, enkelt men

smakfullt, medan Dave Weckl beskrivs som mer matematisk och som att han mest visar upp teknik. Informant 2 tillägger att det förvisso kan vara så att Dave Weckl har en annan smak än han själv, och kanske också spelar det som han tycker passar för låten.

”Ja, men samtidigt vet ju inte jag hur Dave Weckl tänker. Han kanske har samma inställning bara att han gillar mycket snabbare grejer” (Informant 2).

Graden av konstnärlighet i Weckls uttryck beror alltså, enligt informant 2, på ifall han spelar som han gör för att han faktiskt gillar det och tycker att det blir bra, eller om han bara gör det för att visa upp sin teknik och snabbhet.

Informanterna håller dock med varandra om att man kan vara tekniskt kunnig och samtidigt spela konstnärligt, och att tekniska färdigheter är en förutsättning för att kunna uttrycka sig på ett instrument. Graden av konstnärlighet beror på medvetna val och hur de tekniska färdigheterna används.

”Desto mer teknik man kan, desto fler typ verktyg har man för att uttrycka sig med. Jag tycker nog det handlar mer om hur man väljer att använda sig av de kunskaperna” (Informant 1).

5.2 Intervjusvar om personligt uttryck

Informant 2 och 3 säger att det alltid låter olika när olika personer spelar, även om de spelar samma sak och att det är det som är personligt uttryck. ”Alla kan ju lära sig samma teknik och, på exakt samma sätt, men det kommer ju inte låta samma eftersom alla är olika. Alla har en egen själ” (Informant 2). Han beskriver också personligt uttryck som att ha ett eget sound.

Informant 1 och 3 pratar om gradskillnad när det kommer till personligt uttryck. De berättar om hur vissa musiker går att känna igen direkt på hur de spelar medan andra spelar mer generiskt. De som känns igen lätt är de med ett starkt personligt uttryck.

Informant 4, 2 och 1 tycker inte om när flera musiker följer samma stil- och soundideal. De tycker inte om den resulterande likriktningen utan föredrar när var och en har en egen röst och ett eget personligt uttryck. ”Det är det som jag är rätt så mycket emot i klassisk klarinett, till skillnad från typ saxofon. I saxofon så låter alla helt olika och på klarinett så strävar man efter detta idealsoundet som nästan alla bra har skrivit under på... och jag tycker att man ska försöka att inte göra det. För då blir det bara samma sak hela tiden” (Informant 4).

”Jamen det är också lite så, på folkhögskola – alla som spelar sax – alla vill låta som Coltrane. Alla vill göra exakt som han gjorde liksom” (Informant 2).

”Det finns ju citat från Coltrane där han säger att han blir liksom arg över att alla bara spelar på samma sätt. Så han hade inte blivit så glad om han såg det. Bättre om man försöker göra nåt nytt och försöker göra nåt som känns mer personligt och ärligt, än att bara hela tiden gå i andras fotsteg, även om man måste göra det också” (Informant 1).

Informant 4 framhåller saxofonister som mer individuella än klarinettister medan informant 2 och 1 tar diskussionen vidare genom att prata om hur alla saxofonister låter likadant. Informant 4 är själv klassisk klarinettist och pekar på fel inom sin egen genre och sin egen instrumentalistkår. Informant 2 och 1 kommer från pop/rock/jazz-hållet och riktar även de sin kritik till musiker från den egna genren. Informant 4 presenterar inte bara ett problem utan också en förebild, vilket inte informant 2 och 1 gör.

Informant 1 ger uttryck för ett autenticitetsideal, att det är bra att göra något ”personligt och ärligt”. Det är inte tydligt ifall informant 4 och 2 håller med om det till fullo. De verkar mer känna en leda inför bristen på variation när alla spelar på samma sätt. De värdesätter att musicerande leder till unika och varierade upplevelser. ”Det är därför det är kul också. Det är alltid olika” (Informant 2).

Informanterna är eniga om att det går att öva på personligt uttryck. De tänker att det görs på samma sätt som övning på konstnärligt uttryck, genom att spela mycket, tänka på vad man spelar och varför, samt att vara öppen inför och låta sig inspireras av olika genrer. Informant 1 medger också att man måste ”gå i andras fotsteg”, vid sidan om, eller som del av att utveckla sitt eget uttryck, trots hans upphöjning av det personliga, ärliga och autentiska musicerandet.

5.2.1 Personligt uttryck och musiken som något större än den enskilde musikern

Relaterat till diskussionen om teknik kontra uttryck, lyser andra värderingar hos informanterna igenom, om vad de tycker är rätt eller fel inställning som musiker och vad som är ett bra eller dåligt sätt att spela.

Informant 2 och 4 pratar om en skillnad mellan att spela för det musikaliska resultatets skull och att spela för att visa sin skicklighet. De pratar om ödmjukhet, förståelse och respekt för musiken, men också om att vara lyhörd och visa hänsyn för sina medmusiker. För dem är det mer eftersträvänsvärt att spela något enkelt som bidrar till en musikalisk helhet än att spela något svårt som kräver stor teknisk skicklighet.

”Ofta i min erfarenhet tycker jag att det låter bättre om man spelar mindre, jämfört med om man spelar mer” (Informant 1).

Informant 2 tycker också att det är viktigt att respektera olika genrer och att hålla sig till de stilideal som finns inom varje genre, och inte gå utanför dem för mycket.

Musiken, eller det musikaliska resultatet, höjs upp till något som är viktigare än den enskilde musikerns personlighet, vilja eller tillfredsställelse. ”Jag tycker inte att man måste behöva låta sin egen personlighet skina igenom i allt man spelar, för att när man spelar musik så är det ju också att allihopa samarbetar för att spela något som är lite större än man själv” (Informant 1).

Informanterna ser alltså på personligt uttryck som något oundvikligt, till följd av att alla är egna, unika personer. Samtidigt går uttrycket att anpassa och reglera, så att det inte står i vägen för det övergripande musikaliska resultatet. Musiken står över musikern och dess behov av att uttrycka sig personligt, eller visa upp teknisk skicklighet.

5.3 Intervjusvar om musikaliskt uttryck

Informanterna har svårare att sätta fingret på vad musikaliskt uttryck är. På de andra begreppen är de något så när eniga, men musikaliskt uttryck beskriver de på olika sätt.

Informant 1 och 3 ser musikaliskt uttryck som ett annat ord för dynamik, artikulation och andra musikaliska verktyg för att uttrycka sig. Enligt deras synsätt är inte musikaliskt uttryck ett budskap i sig, utan sättet som musiker väljer att föra fram ett budskap.

”Jag skulle säga att din, om du tolkar ett stycke liksom och, då är det ju det personliga. Du gör din egen personliga tolkning av något och det är ju då din personlighet kommer igenom. Men det musikaliska uttrycket där är ju asså hur du väljer att spela” (Informant 1).

Informanterna menar också att det är kring det musikaliska uttrycket som medlemmar i en ensemble behöver enas för att spela samspelt.

Informant 4 har en liknande tankegång, att musikaliskt uttryck är dynamik och artikulation. För honom, som kommer från det klassiska hållet, handlar musikaliskt uttryck om kompositörens intention och den information kompositören angivit i noten.

Informant 2 tycker att det är svårt att skilja på personligt uttryck och musikaliskt uttryck. ”Det bara klyddar ihop sig”. Han lutar mot att musikaliskt uttryck har något att göra med musicerande tillsammans med andra, medan det personliga uttrycket handlar om hur olika musiker skiljer sig från varandra.

5.4 Budskap, identitetsstämpel, summa och medel

Informanternas samlade tankar kring konstnärligt uttryck går att sammanfatta med en enkel metafor. Konstnärligt uttryck är ett budskap – någonting som musikern, genom sitt spel, vill förmedla. För informant 1 och 4 handlar konstnärligt uttryck om att förmedla tankar och känslor. Informanterna ser tekniska färdigheter som en förutsättning för att uttrycka sig konstnärligt men tycker att de kan bli ett hinder om de ges för stort fokus. Då riskerar de att tränga undan budskapet.

Personligt uttryck beskrivs med ord som ”en egen själ” (informant 2), ”ett eget sound” (informant 2, 3 och 4), ”personlighet” (informant 1) och ”personlig tolkning” (informant 1). Diskussionen om personligt uttryck går också att sammanfatta. Personligt uttryck är en identitetsstämpel – egenheter i spelet som utmärker olika musiker från varandra.

Det personliga uttrycket kan anpassas och regleras efter genre och medmusiker. Det bör också regleras, så att det inte står i vägen för musiken, vilken man ska ha respekt och ödmjukhet inför. Informanterna ser det musikaliska resultatet som ett högre mål än de enskilda musikernas personliga uttryck.

Det musikaliska uttrycket är inte lika lätt för mina informanter att definiera. De tänker olika om begreppets betydelse. För två av informanterna innebär musikaliskt uttryck en summa av flera musikers personliga (och möjligen också konstnärliga) uttryck. För de andra två handlar begreppet om rena musikaliska parametrar, såsom dynamik och artikulation. Enligt den tolkningen blir musikaliskt uttryck ett medel för konstnärligt och personligt uttryck.

5.5 Tolkning av betygskriterier

Under intervjun visade jag utvalda betygskriterier från Ensemble 1 och 2, samt InSå 1 och 2 för informanterna. De fick sedan diskutera och tolka kriterierna, baserat på sina tidigare definitioner av konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck.

Skillnaden mellan ett visst och ett gott personligt uttryck är självklar för informanterna. ”Det är som vi sade innan. Att man verkligen hör vem det är som spelar, på grund av det den spelar. Då har man ett personligt uttryck, att man spelar på just det sättet. Är det ett visst personligt uttryck, så skulle det kunna vara han, men det skulle också kunna vara någon annan” (Informant 3).

Informant 3 tänker att ett gott personligt uttryck åstadkoms när någon har jobbat på att stärka sitt personliga sound. Han ser liknande på konstnärligt uttryck, att ett visst sådant alltid finns

när någon spelar, men att ett gott konstnärligt uttryck uppnås genom att lyssna på sig själv och ändra sitt spel så att det passar bättre till det som ska uttryckas.

Informant 2 menar att graden av konstnärligt uttryck har med medvetenhet att göra. Enligt honom innebär ett gott konstnärligt uttryck att göra medvetna val och att kunna utföra dem. ”Ju närmare hjärnan är kroppen. Hur mycket mer man spelar för man vill spela det, eller bara spelar för man ska spela det” (Informant 2).

Informant 4 pratar om att vara ”nära musiken”, som en väg till ett gott konstnärligt uttryck. Informant 1 menar att ett gott konstnärligt uttryck nås genom en förståelse för musiken man ska spela, och en förståelse för hur man som enskild musiker kan spela för att förbättra det musikaliska resultatet.

I betygskriterierna för InSå 2 beskrivs musikaliskt uttryck som något som kan anpassas ”till publik och medmusiker med lyhördhet” (Gyll). Informanterna tolkar och sammanfattar det som att ”du måste spela på ett visst sätt med dina medmusiker för att det ska låta som bäst” (Informant 1) och ”aktivt tänka på deras sätt att spela på. Deras intonation, deras allting” (Informant 4). Informanternas tidigare tolkning av begreppet, att det rör de rena musikaliska parametrarna, går i linje med deras tolkning av betygskriterierna.

5.6 Arbete med uttryck i undervisningen

På frågan om de tidigare har stött på begreppen konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck svarar informanterna ja. Det första sammanhanget de kommer att tänka på är Konstarterna och samhället, en gymnasiekurs som de alla läser och som till stor del handlar om konstnärligt uttryck. Informant 1 tar även upp att han läst mycket om personligt uttryck i musikjournalistik.

Angående om de pratar om begreppen i den praktiska musikundervisningen har informanterna olika upplevelser. Det spontana svaret från informant 3 är att de inte pratar något alls om uttryck på hans bas- eller ensemblelektioner. Informant 1 tycker att begreppen får stort utrymme i hans undervisning. Han tror att det beror på att han är gitarrist och att avsaknaden av konstnärligt fokus på informant 3's lektioner beror på att denne är basist. Informant 1 menar att det finns olika förväntningar på de olika instrumenten och olika idéer om hur konstnärligt och personligt uttrycksfulla de bör vara.

”Det känns som att det är ganska typiskt att man pratar om det mycket om man spelar gitarr men inte så mycket om man spelar bas. Och det är på grund av att bas mer behandlas som ett instrument som bara är där som en roll medan gitarrister behandlas som att de är stjärnorna av

showen och jag håller inte med om det! Det gör mig lite ledsen för bas kan ju verkligen, verkligen ge jättemycket karaktär” (Informant 1).

Informant 3 utvecklar att även om de inte pratar om konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck på hans lektioner, så uppskattar instrumentläraren när informant 3 har gjort en låt till ”sin egen”.

”Asså läraren blir ju glad om man gör det till sin egen grej. Man märker liksom att de nickar lite” (Informant 3).

Informant 3 berättar också om sin lärare på kulturskolan som ofta ger honom läxan ”gå hem och gör din egen grej med det här”, vilket han verkar tycka är roligt. Både på kulturskolan och på sitt gymnasium vill han först lära sig låten ”som den ska vara” innan han jobbar med sitt personliga uttryck.

Informant 3 och 4 tycker att personligt uttryck tar mest plats på de individuella lektionerna och att musikaliskt och konstnärligt uttryck förekommer mer på ensemblelektionerna.

Informant 1, 2 och 3 upplever att deras lärare har som mål att eleverna ska spela på sitt eget sätt och låta sina personliga uttryck ta plats. Informant 4, som till skillnad från de andra går klassisk inriktning, har en annan uppfattning. Han upplever att det finns starka stilideal som läraren försöker få honom att följa. De gånger informant 4 har en annan idé än sin lärare om frasering och klang i ett stycke blir han rättad snarare än uppmuntrad.

”Jag har jobbat på ett stycke, så har min lärare sagt några saker, som att jag borde sjunga ut en ton mer, men jag håller inte med. Och så har jag valt att inte göra det. Så blir han arg” (Informant 4).

Det ska understrykas att ovan citat berättades med en humoristisk ton och följdes av skratt från de andra informanterna. Informant 4 berättar att han generellt brukar ta det som hans lärare säger med en nypa salt. Han säger att deras främsta mål är att han ska utvecklas så mycket som möjligt och att de också kan se något positivt i att han tar egna initiativ.

Informant 2 och 3 pratar om att skolsituationen begränsar uttryck på flera sätt. Otillräckligt antal repetitioner och andra elevers bristande engagemang tas upp som hinder för konstnärligt och personligt uttryck. Informant 2 tillägger dock att det hade blivit tjatigt att spela låtarna under längre tidsperioder än vad de gör. 1, 2 och 3 tycker också att det är lättare att uttrycka sig personligt och konstnärligt i mer informella situationer, som vid jam tillsammans med kompisar. Lärarens närvaro på lektionerna gör att eleverna bryr sig mer om att inte spela fel än att uttrycka sig genom sitt spel. Att spela andras musik och inte sin egen tas också upp som en begränsning av det konstnärliga uttrycket.

Informant 4 tycker att lärarens närvaro gör att han skärper till sig och får ett bättre konstnärligt och musikaliskt uttryck, genom att bry sig mer om att intonera bra och vara lyhörd mot sina medmusiker. Här skiljer han sig från de andra informanterna.

5.7 Olika genreinriktning och instrument

På pop/rock/jazz-inriktningen är det vanligt att elever kommer oförberedda till ensemblelektionen, och att mycket tid ägnas åt att lära sig låtarna. På den klassiska inriktningen studerar eleverna in styckena på egen hand mellan lektionerna. För informant 4 är det självklart att kunna styckena innan ensemblelektionen.

Informant 2 funderar över varför det är så:

Ja men skillnaden också då, för i stycket är det redan skrivet vad alla ska spela med varandra. När den spelar det, spelar den det, den det och den det. Medan om man ska kolla på ett groove, hur det är uppbyggt liksom. Vad är det som ska göra att det ska svänga liksom? Då får man titta på, då kanske nån ska spela lite mindre, och nån ska lite så...

Informant 2 menar att avsaknaden av utskrivna stämmor kan vara en anledning till att pop/rock/jazz-inriktningen inte studerar in låtarna lika mycket i förväg som de klassiska eleverna studerar in sitt material.

Målet med alla ensemblelektioner, oavsett genre, är enligt informanterna att det ska bli ett bra samspel. Det uppnås dock på olika sätt, då de klassiska musikerna spelar efter noter och de andra ofta är friare i att skapa eller ändra sin stämma efter eget huvud och sammanhang.

Ovan var informant 1 inne på en skillnad i hur mycket det pratas på lektionerna om uttryck, för gitarrister respektive basister. Men han berättar också om att de pratar om uttryck på ensemblelektionerna, vilket inte informant 3 tycker att de gör. Detta antyder att mängden uttrycksdiskussion skiljer sig mellan olika lärare, och inte bara mellan olika instrument.

6. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras resultatet från datainsamlingen i relation till relevant litteratur och tidigare forskning. Diskussionen leder fram till studiens slutsats kopplat till forskningsfrågorna och efter det följer förslag på vidare forskning.

6.1 Förståelse för begreppet konstnärligt uttryck

Mina informanter tycker att det är lätt att definiera konstnärligt uttryck. För dem innebär begreppet att förmedla känslor eller tankar genom musik. Sättet de ser på konstnärligt uttryck kan sammanfattas som att det är ett budskap, att musikern menar något med det den spelar. Tullbergs (2024) informanter använder sig inte av den enkla förklaringen, utan pratar snarare om konstnärligt uttryck som något eteriskt och flyktigt. De använder sig av metaforer och liknelser för att försöka förklara vad konstnärligt uttryck är. De föreslår också att det skulle vara en symbios mellan musikaliskt och personligt uttryck, eller att det krävs ett möte med publik för att det ska uppstå (Tullberg, 2024).

Informant 1 och 4 ser olika på konstnärligt uttryck. Informant 1 menar att konstnärligt uttryck främst innebär att uttrycka sina känslor, och informant 4 menar att begreppet även innefattar uttryck av tankar. Det går att dra paralleller till diskussionen om hur känslor ska förmedlas till publiken på ett trovärdigt sätt (Scherer et al., 2013). Synen på konstnärligt uttryck hos informant 1, som ett uttryck för genuina och innerliga känslor, intresserar sig främst för intentionen hos musikern, till skillnad från vad som beskrivs i litteraturen (Cochrane, 2013; Scherer et al., 2013). Teorierna som Cochrane (2013) presenterar om hur uppfattningen av ett visst uttryck uppstår hos en lyssnare, bygger just på lyssnarens upplevelse. Diskussionen som Scherer m.fl. (2013) skriver om, om hur känslor förmedlas så trovärdigt som möjligt till en publik, handlar också om lyssnarens upplevelse. Hur musikern bör gå till väga är vad som diskuteras, men publikens tolkningar och upplevelser av uttrycket är i fokus. Informant 1 ser konstnärligt uttryck som något ärligt och innerligt, vilket på ett sätt bryter mot båda sidorna i trovärdighetsdiskussionen, både sidan som förespråkar att musikern genuint känner känslan som ska förmedlas och sidan som förespråkar inövade symboliska handlingar. En musiker som försöker försätta sig i ett genuint känslotillstånd, för att förmedla det så trovärdigt som möjligt till en publik, agerar mer uträknat än innerligt. Det gör även den som följer inövade mönster för att förmedla en känsla till publiken. Informant 1 utgår ifrån musikerns intention i det

konstnärliga uttrycket och vill att den ska vara autentisk. Publikens tolkning av uttrycket blir sekundär.

Om fler elever än informant 1 främst bryr sig om att själva vara genuina i det de uttrycker kan det förklara varför musiklärarna i Tullbergs (2024) studie har svårt för att sätta fingret på begreppet. Lärarna kan säkert se att eleven försöker förmedla något men om mottagarens (lärarens) tolkning av budskapet (det konstnärliga uttrycket) är sekundär för avsändaren (eleven) är det inte så konstigt om fenomenet fortsätter vara något eteriskt och flyktigt. Speciellt om det inte diskuteras på lektionerna utan som regel förekommer implicit i undervisningen.

Informanterna tror att exponering och öppenhet inför olika genrer är bra för utvecklingen av ens konstnärliga uttryck. Det går helt i linje med Asp (2015), som lyfter fram vikten av genrebredd vid elevernas musikaliska identitetsbyggande. Informant 2 från min studie tror att kvalitetsgraden på det konstnärliga uttrycket beror på hur medveten eleven är om vad den gör och hur väl den kan utföra sina intentioner.

I Låtskrivande (Gy25) används konstnärligt uttryck på två olika sätt. Dels för sig själv, möjligt att tolka antingen som ett budskap, likt mina informanter, eller som något eteriskt och flyktigt, som Tullbergs (2024). Det används dock också som synonym till ett konstnärligt uttrycksmedel. I det här fallet att själva låtskrivandet i sig är ett konstnärligt uttryck. Såväl mina som Tullbergs (2024) informanter diskuterar konstnärligt uttryck med utgångspunkt i Gy11, men det ser ut som att även nästa gällande läroplan kommer öppna för olika sätt att tolka begreppet.

6.2 Förståelse för begreppet personligt uttryck

Mina informanters syn på personligt uttryck går att sammanfatta som att det är en identitetsstämpel. Ju mer eget sound en musiker har och ju mer den skiljer sig från andra, desto starkare är dens personliga uttryck.

Synen på personligt uttryck hos mina informanter liknar till viss del vad som sades i Tullbergs studie (2024). Det finns en intressant skillnad dock. Mina informanter menar att det personliga uttrycket finns automatiskt hos alla musiker, medan lärarna i Tullbergs studie har det synsättet vad gäller sångare, men inte andra instrumentalister. De ser sångarens mer eller mindre unika röstklang som ett personligt uttryck och ställer som jämförelse en retorisk fråga om pianospel – ”när blir det mekaniska konstnärligt och när blir det personligt?” (Tullberg, 2024, min översättning). Bedömningen blir orättvis om vissa elever, beroende på instrumentval, klarar ett kriterium på en gång samtidigt som andra behöver hitta ett uttryck som transcenderar

mekaniken. Tolkningsutrymmet i begreppet personligt uttryck kan ha en stor och direkt påverkan på likvärdigheten i betygen, precis som Jönsson (2023) menar kan vara fallet.

Mina informanternas syn på personligt uttryck blir mer rättvis ur en bedömningssynpunkt, att alla musiker har ett automatiskt personligt uttryck, oavsett instrument. Att de ser det personliga uttrycket som automatiskt betyder dock inte att de ser det som statiskt eller okontrollerbart. Tvärtom tycker de att en musiker bör reglera sitt personliga uttryck, så att det inte står i vägen för det övergripande musikaliska resultatet. Precis som att de kan anpassa sitt spelsätt efter olika genrer och stilideal tänker de att det går att arbeta med, öva på och anpassa sitt personliga uttryck efter olika sammanhang.

6.3 Förståelse för musikaliskt uttryck

Musikaliskt uttryck är det begrepp som mina informanter har svårast att definiera. Det är samtidigt det begrepp som informanterna i Tullbergs studie är mest eniga om. För de sistnämnda innebär ett musikaliskt uttryck hos en elev att den behärskar teknik för dynamik, artikulation, ornamentik och melodisk variation, samt har en känsla för hur de ska användas (Tullberg, 2024). Det här är ganska likt den syn som några av mina informanter hade på musikaliskt uttryck, att det är ett medel för att uttrycka sig och något som man anpassar efter sina medmusiker för att det musikaliska resultatet ska bli bra.

Mina informanter är inte ensamma om att ha svårt att definiera musikaliskt uttryck. Även Skolverket har svårigheter att använda begreppet enhetligt och konsekvent. I Gy25 listas exempel på olika musikaliska parametrar - artikulation, dynamik, fraserings. I vissa delar av läroplanen kallas exemplen för olika "musikaliska uttryck". I andra delar av texten kallas exemplen för "musikaliskt uttryck". Den senare benämningen på exemplen antyder att musikaliskt uttryck borde vara ett sätt att uttrycka sig där man behärskar olika musikaliska parametrar, precis som Tullbergs informanter tolkar begreppet. I så fall borde musikaliska uttryck, i plural, exempelvis vara att man använder och anpassar parametrarna på olika sätt i olika genrer, eller att olika musiker har olika musikaliska uttryck. Det stämmer dock inte överens med "musikaliska uttryck" som en lista över musikaliska parametrar.

Det är kanske petigt att bry sig om det här på detaljnivå. Olika lärare gör säkert ganska liknande tolkning av begreppet/begreppen. Jag tycker dock att en myndighetstext ska tåla djupläsning och att noggranna studier ska leda till bättre förståelse av det budskap som avsändaren försöker förmedla. I det här fallet blir det snarare mer förvirrande och det ser jag som en brist. Det som i Gy25 ibland kallas för "musikaliska uttryck" har redan ett vedertaget

namn, nämligen 'musikaliska parametrar'. Det är det samlingsnamn som används i Tullbergs studie (2024) och det var också alltid under den benämningen vi diskuterade dessa på min kompositionsutbildning. När musikaliska parametrar åsyftas tycker jag att det begreppet borde användas, i stället för det vaga ordet uttryck, som redan används på flera olika sätt i läroplanerna.

6.4 Positiva och negativa värderingar kring uttryck

Precis som eleverna i Lindströms undersökning (2003) värderar mina informanter musikalisk uttrycksfullhet väldigt högt. För dem är det uttrycket som avgör om en musiker är bra eller inte. Det är också olika musikers unika uttryck som gör att informanterna tycker att det roligt med musik – egna, personliga uttryck gör att det "alltid är olika" (informant 2). De pratar om två olika hot mot uttryck. Det ena är ifall musiker lämnar sitt eget, personliga uttryck och härmar andra för mycket. Då tycker informanterna att det blir likriktat, enformigt och tråkigt. Det andra utgörs av teknisk uppvisning i musicerandet, som riskerar att tränga undan det konstnärliga eller personliga uttrycket och som gör musikern till "musikarbetare i stället för musiker" (informant 4).

6.4.1 Uttryck och teknik

Med rätt användning är dock teknisk övning och teknisk färdighet något som främjar uttryck. Informanterna berättar att deras instrumentlektioner främst ägnas åt teknik, med syftet att de ska bli så fria att uttrycka sig som möjligt.

Lärarna som deltog i Brenner och Strands (2013) hade ett sammanflätat sätt att se på teknik och uttryck. De ansåg att teknisk och uttrycksmässig utveckling gick hand i hand. De jobbade med teknik och uttryck på samma gång, i varje stycke eleverna spelade. Jag tror att det finns mycket att vinna av att följa den förebilden. Att göra eleverna medvetna om uttrycksmässiga möjligheter och hur de går hand i hand med tekniska färdigheter kan hjälpa eleverna att inte vara rädda för att övning på det ena skulle motverka en känsla för det andra. Om läraren enbart lägger fokus på teknik och lämnar utveckling av personligt och konstnärligt uttryck helt till eleven får den heller ingen vägledning i hur olika uttryck tolkas av en lyssnare, vilket är synd. Elever önskar dessutom att uttryck ska ta större plats i undervisningen (Lindström et al., 2003).

Informanterna är helt överens om att både konstnärligt och personligt uttryck går att öva upp. Jag anser att det, som i exemplen från Brenner och Strand (2013), borde vara en uttalad del av undervisningen och inte bara finnas med implicit.

Informanterna pratar om att musiker behöver göra val om hur de ska använda sina tekniska färdigheter för att uttrycka sig personligt och ärligt. De tycker också att något av det roligaste med musik är att alla har ett eget uttryck och låter olika från varandra. Dessa tankar om uttryck är fokuserade kring E- och S-komponenten i GERMS-modellen, *emotional expression* och *stylistic unexpectedness*. Juslin (2003) framhåller S-komponenten, avvikande från konventioner och förväntningar som den viktigaste av allihop, vilket stöds av informanternas entusiasm kring just unika musikupplevelser och deras motvilja inför likriktning. I deras samtal om musikaliskt uttryck går det att dra paralleller till G-komponenten, *generative rules*. När de pratar om musikaliskt uttryck tar de mest exempel om hur olika medlemmar i en ensemble behöver enas om hur de ska spela i olika delar av låten för att det ska bli en fungerande och bra musikalisk helhet.

Juslin (2003) skriver att arbete inför ett framförande brukar handla om att minimera slumpmässiga felaktigheter och att själv forma det unika och oförutsägbara uttrycket. Det kan var just det informanterna menar när de beskriver att syftet med deras tekniska övning är att de ska kunna uttrycka sig så fritt som möjligt. De vill inte att tekniska begränsningar ska leda till slumpmässiga felaktigheter, utan vill i stället själva kunna kontrollera avvikelser från förväntningar, tillsammans med de andra komponenterna i GERMS-modellen.

Varningen från informant 4, om att se upp så att man inte fastnar i det tekniska, skulle kunna omformuleras till 'Fokusera inte bara på att minimera slumpmässiga felaktigheter. Se också till att uttrycka dina känslor och skapa överraskande avvikelser från konventioner och förväntningar.'

6.4.2 Kvalitet och individualitet

Wöllners (2013) påstående om hur musikalisk kvalitet och individualitet ibland får ett motsatsförhållande visar sig i informanternas diskussion. De tar upp exempel från hur många inom deras respektive genrer gör samma val kring uttryck och att de tycker det är tråkigt. De tycker i stället om när musiker bryter den norm de verkar inom och gör uttrycksmässiga val som skiljer sig från andra. När klarinettläraren försöker få informant 4 att anamma de traderade stilidealen kan det ses som att den försöker få informant 4 att nå upp till traditionella och normativa kriterier för kvalitet. Läraren vill få informant 4 att spela så som publiken förväntar sig att en skicklig klarinettist ska spela. För informant 4 är det viktigare med individualitet och han väljer att gå emot vad läraren säger.

När informanterna pratar om hur man som ensemblemusiker inte behöver låta sin personlighet skina igenom i allt man gör, och hur ett sparsmakat personligt uttryck kan leda till en bättre musikalisk helhet, ställer de också kvalitet mot individualitet. Orden de använder för att representera kvalitet är ”ödmjukhet” (informant 4), ”förståelse” (informant 2) och ”respekt för musiken” (informant 2). Deras uttalanden implicerar att kvalitet uppstår när ensemblen gemensamt bestämmer vilken helhet som ska bildas av de olika stämmorna. Kvaliteten riskerar att sjunka om någon av musikerna väljer att frångå det gemensamma uttrycket och göra något annat, till exempel visa upp teknik.

Informanterna värdesätter respekt och ödmjukhet för stilar och genrer, och Musiken, som i det musikaliska resultatet. På samma gång värdesätter de också individualitet och nyskapande. På så vis stämmer deras synvinklar väl överens med Wöllners (2013) tanke om balans mellan individualitet och kulturella normer.

6.5 Arbeta med och visa upp uttryck

Lärarens dubbla roll, som både coach och domare åt eleverna (Rinne, 2018) får ett sammanhang via mina informanternas reflektioner. Informant 4 upplever en skärpning och ökad koncentration, som i sin tur leder till bättre konstnärligt uttryck, när läraren är närvarande. De andra informanterna tycker snarare att det blir svårare att uttrycka sig när lärarna är med. Informanterna bryr sig mer om att spela rätt och vill inte ta ut svängarna och riskera att spela fel. I det senare exemplet gör sig lärarens roll som domare sig för starkt påmind och eleverna blir nervösa. Det här bekräftar att relationen mellan lärare och elev är otroligt viktig om läraren ska kunna bedöma elevernas konstnärliga uttryck (Tullberg 2024). Om eleverna inte vågar uttrycka sig konstnärligt inför vissa lärare, blir det såklart väldigt svårt.

Skillnaden i hur eleverna reagerar vid lärarens närvaro har fler bottenar. Det kan också handla om motsatsen mellan kvalitet och individualitet som Wöllner (2013) skriver om. När eleverna tänker på att de kommer att bli bedömda så vill de spela med god kvalitet. Då offrar de sin individualitet för att läraren, domaren, ska höra att de vet hur något ska spelas och att de kan genomföra det.

6.5.1 Skillnader mellan olika genrer och instrument

Vad som är i fokus på lektionerna skiljer sig åt mellan pop/rock/jazz och den klassiska inriktningen. På lektionerna med pop/rock/jazz-ensemblen får eleverna öva på att bygga låten från grunden och hitta hur de ska spela för att det tillsammans ska låta bra. På sätt och vis

arbetar de med sitt konstnärliga och personliga uttryck under repetitionsprocessen, så att det som är att ”spela rätt” redan är konstnärligt och personligt, men kanske inte öppet för spontana impulser. De klassiska eleverna, som förväntas ha studerat in sina stämmor innan lektionens början, visar redan vid repetitionernas start att de kan ”spela rätt”. Det de jobbar med under sina lektioner är att samspelet ska bli bra, att de ska följa varandras intonation och dynamik, exempelvis. Det är också detta informant 4 tänker på extra mycket när läraren är närvarande i rummet.

Enligt min tolkning vill informanterna visa för sina lärare att de har tagit åt sig av det som de arbetat med på sina lektioner. Pop/rock/jazz-eleverna, som ägnar lektionerna åt att bygga ett gemensamt groove, skalar bort personligt uttryck när läraren är med, för att det inte ska stå i vägen för det musikaliska resultatet eller leda till att de spelar fel. De klassiska eleverna ägnar lektionerna åt att finslipa uttrycket i de olika insatserna och vill då visa för sina lärare att de har tagit till sig av det.

Det finns också skillnader i undervisningen för de olika instrumenten. På informant 1’s gitarrlektioner pratar de mycket om konstnärligt och personligt uttryck men på informant 3’s baslektioner begränsas återkopplingen på elevens arbete med uttryck till instämmande nickningar från läraren när eleven ”gör en låt till sin egen”. För att en elev ska kunna ta till sig och använda sig av återkoppling behöver den vara informativ och tydlig (Gyllander Torkildsen, 2016; Jönsson, 2023).

Informanterna berättar om hur det är på deras egna lektioner, med de lärare de själva har. Från det drar de slutsatser om hur arbete med uttryck ser ut för olika instrument, i vilken grad det förekommer och vilken vikt det ges. Informanterna bygger troligtvis sina slutsatser på fler källor, exempelvis samtal med andra kamrater i skolan, men det kan också vara så att den specifika läraren påverkar arbetet med uttryck i undervisningen, såväl som val av instrument eller genreinriktning.

6.5.2 Tyst kunskap och bedömning

Graden av tyst kunskap i musikämnen blir uppenbar när man jämför de olika elevernas erfarenheter. Eleverna har samma kursplaner, med samma centrala innehåll och samma begreppskriterier (Skolverket, 2022), men den stora mängden tyst kunskap gör att stora delar av undervisningen skiljer sig markant åt. Informanterna upplever att kravet på konstnärligt uttryck är större för gitarrister än för basister. De upplever också att utrymmet för personligt uttryck är större inom pop/rock/jazz-inriktningen än inom den klassiska. Informant 4 stängas mot den

långa tradition som omgärdar hans instrument. Klarinettläraren försöker lära eleven den tysta kunskap han själv samlat på sig som instrumentalist och pedagog. Informant 4 ser det som begränsningar av sitt konstnärliga och personliga uttryck.

Den tysta kunskapen innefattar också att de klassiska eleverna ska ha studerat in sina stämmor innan lektionerna medan pop/rock/jazz-eleverna inte ens behöver ha lyssnat in sig på det som ska spelas. De olika rollerna för och förväntningarna på olika instrument och inom olika genrer blir självklara delar av InSå- och ensembleundervisningen, utan att kursplanerna skiljer sig alls.

Precis som Jönsson (2018) skriver så är det bra att sätta ord på den tysta kunskapen, så att den kan problematiseras och diskuteras. Dels för att eleverna ska ”veta vad de blir bedömda på” (informant 3) men också för likvärdigheten i betygen. Kriterierna har uppenbarligen stort utrymme för tolkning, vilket har både positiva och negativa sidor. Som Zandén (2014) är inne på behöver läraren undervisa i det som den uppfattar som essentiellt i sin ämneskultur, men det behövs omfattande samtal och jämförelser bara för att veta om de betyg som mina fyra informanter får i slutet av sina kurser bygger på liknande tolkningar av kriterierna eller inte. Tänk som ett exempel att en av dem hade varit sångare. Vissa lärare ser på personligt uttryck hos sångare som att det är knutet till den unika röstklängen (Tullberg, 2024) och eleven hade inte behövt arbeta lika mycket med sitt uttryck som instrumentalister, trots delade kursplaner. Kamratbedömning, kanske även över instrument- och genregränserna, kan vara mycket utvecklande för såväl elever som lärare i att förstå vad eleverna behöver och förväntas lära sig.

6.6 Slutsats

I följande text ska jag ge svar på mina forskningsfrågor baserat på litteratur och tidigare forskning, insamlad data och poänger från tidigare delar av diskussionskapitlet.

Uttryck i musik är viktigt. Jätteviktigt. Så långt håller alla med varandra. Undervisning i uttryck är också viktigt. Det håller de flesta med varandra om. Men det går att göra på olika sätt. I de svenska läroplanerna har uttryck i musik av någon anledning delats upp i konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck. Många tycker det är svårt att skilja på dessa och vara konsekventa i beskrivningen av de olika, inklusive Skolverket själva. I olika studier och intervjuer kommer man fram till olika tolkningar av begreppen och hur de förhåller sig till varandra, vad som är lätt att åstadkomma och vad som är svårare. I engelska texter används ofta termen *musical expression*, som innefattar alla typer av uttryck i musik.

Mina informanter har en tydlig förståelse för begreppen konstnärligt uttryck och personligt uttryck, där det tidigare går att likställa med ett budskap som förmedlas via musiken och det senare är synonymt med en identitetsstämpel som särskiljer olika musiker ifrån varandra. De värdesätter uttryck i musik, precis som elever i tidigare undersökningar har visat sig göra (Lindström et al., 2003).

Musikaliskt uttryck är svårare för mina informanter att formulera en kortfattad definition utav. Trots det når några av dem fram till en liknande tolkning som lärarna i Tullbergs (2024) studie: Att musikaliskt uttryck är ett medel, ett behärskande av musikaliska parametrar för att uttrycka sig. Det stämmer också överens med delar av kommande läroplanen Gy25 (Skolverket, 2025). Den texten är dock i sin nuvarande form inkonsekvent med hur begreppet musikaliskt uttryck används. En annan, något luddigare tolkning av musikaliskt uttryck som mina informanter har är att det är en summa av flera musikers uttryck när de spelar ihop.

Mina informanter och Tullbergs (2024) är till viss del överens om tolkningen av personligt uttryck. En skillnad är att Tullbergs (2024) informanter anser att personligt uttryck är automatiskt hos alla sångare men inte nödvändigtvis hos instrumentalister, medan mina informanter tycker att alla har ett automatiskt personligt uttryck.

För musiklärarna i Tullbergs (2024) studie är det svårt att definiera konstnärligt uttryck och de tycker att fenomenet är eteriskt och flyktigt. En möjlig anledning till detta är att elever, åtminstone mina informanter, bryr sig mest om ifall deras budskap är genuint och innerligt. Hur det tas emot av en publik eller av en lärare är inte lika relevant för om de upplever sig ha lyckats med sitt konstnärliga uttryck.

Trots informanternas ideal om genuinitet och autenticitet tar självbehärskning en stor plats i deras tankar. De återkommer flera gånger till att medvetna val bör göras kring teknik, som både kan hjälpa musikern att nå konstnärliga mål och stå i vägen för desamma. De tycker också att det personliga uttrycket ska regleras, så att det inte står i vägen för det övergripande musikaliska resultatet. Samtidigt är unika, personliga uttryck det som gör musicerandet roligt för dem. Utveckling av och arbete med uttryck är en balansgång för informanterna, inte minst mellan individualitet och kulturella normer, som Wöllner (2013) skriver om.

Informanterna upplever en skillnad mellan sig i hur arbetet med uttryck ser ut i undervisningen. Detta kan ha en koppling till deras olika instrument och genretillhörighet. Informant 1, som är gitarrist, diskuterar uttryck med sin InSå-lärare, medan informant 2 och 3, trummis respektive basist, inte upplever att de talar om det på sina lektioner. Informant 4, som är klassisk klarinettist, berättar att eleverna på hans ensemblelektioner förväntas lära sig styckena innan lektionen, så att det de kan arbeta med tillsammans är det konstnärliga och

musikaliska uttrycket. De andra tre, som går på pop/rock/jazz berättar istället att det är vanligt att elever inte ens har lyssnat på musiken de ska spela innan lektionen. De stora skillnaderna i undervisningen för olika instrument på InSå-lektionerna och olika genrer på ensemblelektionerna, trots delade kursplaner, kan ses som ett exempel av tyst kunskap, icke-verbal kunskap i ett ämne som formats av ”uttalade traditioner och tidigare erfarenhet” (Jönsson, 2023, s. 45).

Informanterna upplever också lärarnärvaro på olika sätt, kopplat till uttryck. Informant 4, som arbetar med uttryck på sina ensemblelektioner, upplever att ensemblen skärper till sig när läraren är med och att det konstnärliga uttrycket blir bättre utav det. De andra, som på lektionerna arbetar med att lära sig låten och bygga upp ett gemensamt, fungerande groove, upplever snarare att de håller tillbaka sin uttrycksfullhet när lärarna är med, för att inte riskera att spela fel.

Det kan vara så att eleverna vill visa för sina lärare att det arbete som har gjorts på lektionerna har fått god effekt och att de har tagit åt sig av innehållet och instruktionerna på lektionen. I så fall borde uttalat arbete med uttryck kunna leda till att eleverna vill visa upp just det för sina lärare. Man kan följa exemplet från lärarna i Brenner och Strands (2013) undersökning som i varje stycke jobbar uttalat med såväl uttryck som teknik.

Det finns andra sätt att definiera och dela upp uttryck, exempelvis GERMS-modellen (Juslin, 2003). Den tar ingen hänsyn till om något är personligt eller konstnärligt, utan delar upp anledningar och funktioner av uttryck i musik på andra sätt. Modellen täcker fler aspekter av uttryck än uppdelningen i konstnärligt, personligt och musikaliskt. Den är dessutom lättare att förstå, då beskrivningar ges för vad de olika komponenterna står för. Samtidigt finns det stort utrymme för frihet att forma uttrycket efter egna preferenser men fortfarande veta vilken komponent man förhåller sig till.

Hur som helst så tror jag inte att undervisningen vinner något på att tolkningen av konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck är hölj i dunkel. Att till exempel arbeta mer med kamratbedömning kan nog hjälpa både elever och lärare att bättre förstå begreppen och varandra.

6.7 Fortsatt forskning

Slutligen vill jag lyfta ett par frågor som uppenbarats sig under arbetet med studien, men som är för stora för att gå på djupet med i det här arbetet.

Det vore intressant att se om arbete med uttryck efter GERMS-modellen motverka unga musikers rädsla för att teknisk färdighet ska stå i vägen för deras konstnärlighet. Modellen utgår till viss del ifrån syftet i användningen av uttryck i musik och skulle kunna vara ett tydligare sätt att arbeta för både lärare och elever.

En annan tråd att dra i för framtida studier kan vara hur mycket den tysta kunskapen, kopplad till olika instrument och genrer, påverkar undervisning och bedömning. Olika instrument och genrer fyller olika roller och olika funktioner, men hur påverkas likvärdigheten? Är vissa instrument eller genrer svårare än andra att få bra betyg i, utan att det återspeglas i läroplanen?

7. Referenser

- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen - en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö]. Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University.
- Brenner, B., & Strand, K. (2013). A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 80–96. <https://doi.org/10.1177/0022429412474826>
- Brinck, I. (2018). Empathy, engagement, entrainment: The interaction dynamics of aesthetic experience. *Cogn Process*, 19(2), 201–213. <https://doi.org/10.1007/s10339-017-0805-x>
- Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Cochrane, T. (2013) ‘Section introduction’. I Cochrane, T., Fantini, B. & Scherer K. R. (Red.), *The Emotional Power of Music: Multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control* (online edn, Oxford Academic) <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654888.001.0001>, hämtad 25 feb. 2025
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L. & Zandén, O. (2016). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1321103X16676649>
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken Elevers och lärares förståelse och erfarenhet*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten.
- Juslin, P.N. (2003). Five Facets of Musical Expression: A Psychologist’s Perspective on Music Performance. *Psychology of Music*, 31(3), 273–302. <https://doi.org/10.1177/03057356030313003>
- Jönsson, A. (2023). *Lärande bedömning* (6 uppl.). Gleerups.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 [rev.] uppl.). Studentlitteratur.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). "Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 23–47. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010201>
- Repstad, P. (1999). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (3 [rev.] uppl.). Studentlitteratur.
- Rinne, I. (2018). *Betygssättning - en mångdimensionell aktivitet i lärares yrkesutövning*. Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a277f8/1537272209833/rinne_7-9-gy-vux.pdf, hämtad 20 feb. 2025.
- Rohwer, D. (2001). Instrumental music students' cognitive and performance understanding of musical expression. *Journal of Band Research*, 37(1), 17-28. https://www.researchgate.net/publication/298879902_Instrumental_music_students'_cognitive_and_performance_understanding_of_musical_expression, hämtad 7 apr. 2025.
- Scherer, K. R., Moser, T., Keith, G., Schauer, L., Taddia, B. & Prégardien C. (2013) 'The singer's paradox: on authenticity in emotional expression on the opera stage'. I Cochrane, T., Fantini, B. & Scherer K. R. (Red.), *The Emotional Power of Music: Multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control* (online edn, Oxford Academic), <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1093/acprof:oso/9780199654888.003.0005>, hämtad 25 feb. 2025.
- Skolverket (2022a). *Gyll: Musik* [ämneshplan]. Skolverket
- Skolverket (2022b). *Betyg och provning: Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=10020>
- Skolverket (2025). *Gy25* [läroplan]. Skolverket.
- Stravinskij, I. (1936) *An Autobiography*. Simon And Schuster, Inc.

- Tullberg, M. (2024). Artistic expression as a property of resonant musical experience: an interview study with upper secondary school music teachers [version 3; peer review: 2 approved, 1 approved with reservations]. *Routledge Open Res*, 3(17) (<https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.18158.3>)
- Wöllner, C. (2013). How to quantify individuality in music performance? Studying artistic expression with averaging procedures. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00361>
- Zandén, O. (2014). Tydlighetsdoktrinen: en kritisk betraktelse. I Ammert N., Rosén U. & Svensson J. (Red.), *Blickar: kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning* (s. 221–244). Linnaeus University Press

8. Appendix 1: Intervjuguide

Semistrukturerad intervju med elever vid estetiskt gymnasium, musikinriktning

- Berätta om er själva - årskurs, instrument, genre, tillvalda kurser? Spelar ni utanför skolan?
- Vad är konstnärligt uttryck för er?
- Vad är personligt uttryck för er?
- Vad är musikaliskt uttryck för er?
- Har ni stött på begreppen, formulerade på det här sättet, innan den här intervjun?
- Hur kan man öva på konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck?
- Pratar ni eller arbetar med de här sakerna på lektionerna?
- Hur?
- Vilken av uttrycksformerna jobbar ni mest med? Skillnad mellan olika kurser?
- Vilket jobbar ni minst med?
- Hur värderas olika uttryck i förhållande till varandra?

Titta på betygskriterier från Ensemble 1:

E: I sitt musicerande uppvisar eleven ett visst konstnärligt uttryck och följer med viss säkerhet genrespecifika krav.
C: I sitt musicerande uppvisar eleven ett konstnärligt uttryck och följer med viss säkerhet genrespecifika krav.
A: I sitt musicerande uppvisar eleven ett gott konstnärligt uttryck och följer med säkerhet genrespecifika krav.

- Diskutera skillnaden mellan visst och gott konstnärligt uttryck, koppla till tidigare fråga.

Titta på betygskriterier från Ensemble 2:

E: I sitt musicerande uppvisar eleven ett visst personligt, konstnärligt och musikaliskt uttryck och följer med viss säkerhet den valda genrens, alternativt valda genrens, krav på rytm, melodi, harmonik och form.
C: I sitt musicerande uppvisar eleven ett personligt, konstnärligt och musikaliskt uttryck och följer med säkerhet den valda genrens, alternativt valda genrens, krav på rytm, melodi, harmonik och form.
A: I sitt musicerande uppvisar eleven ett gott personligt, konstnärligt och musikaliskt uttryck och följer med säkerhet den valda genrens, alternativt valda genrens, krav på rytm, melodi, harmonik och form.

- Diskutera skillnaden mellan visst och gott uttryck när alla tre uttryckstyper efterfrågas samtidigt. Koppla till tidigare fråga.

Titta på betygskriterier från InSå 1:

E: Eleven spelar eller sjunger **några** enkla musikstycken med ett **visst** personligt uttryck.

C: Eleven spelar eller sjunger **några** enkla musikstycken med ett **visst** personligt uttryck.

A: Eleven spelar eller sjunger **några** enkla musikstycken med ett personligt uttryck.

- Diskutera gradskillnader i personligt uttryck. Koppla till tidigare fråga

Titta på betygskriterier från InSå 2:

E: I sitt musicerande, efter noter och på gehör, uppvisar eleven ett **visst konstnärligt uttryck** och följer **med viss säkerhet** genrespecifika krav utifrån musikens historiska och kulturella sammanhang.

E: Eleven kommunicerar med och anpassar sitt musikaliska uttryck med tillfredsställande resultat till publik vid konsertframförande och **anpassar sitt musikaliska uttryck** till publik och medmusiker med **viss** lyhördhet.

C: I sitt musicerande, efter noter och på gehör, uppvisar eleven **ett konstnärligt uttryck** och följer **med säkerhet** genrespecifika krav utifrån musikens historiska och kulturella sammanhang.

C: Eleven kommunicerar med och anpassar sitt musikaliska uttryck med tillfredsställande resultat till publik vid konsertframförande och **anpassar sitt musikaliska uttryck** till publik och medmusiker med **viss** lyhördhet.

A: I sitt musicerande, efter noter och på gehör, uppvisar eleven **ett gott konstnärligt och personligt uttryck** och följer **med säkerhet** genrespecifika krav utifrån musikens historiska och kulturella sammanhang.

A: Eleven kommunicerar med och anpassar sitt musikaliska uttryck med tillfredsställande resultat till publik vid konsertframförande och **anpassar sitt musikaliska uttryck** till publik och medmusiker med lyhördhet.

- Diskutera förekomst av personligt uttryck på enbart nivå A, kopplat till tidigare frågor och till InSå 1. Diskutera hur man anpassar sitt musikaliska uttryck, kopplat till tidigare definitioner.

9. Appendix 2: samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studie

Jag samtycker till att delta i Josef Sörekes studie om konstnärligt, musikaliskt och personligt uttryck, som del av en gruppintervju.

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

I studien kommer mitt huvudinstrument och min utbildnings- och genreinriktning att anges, men inte mitt namn, ålder, kön eller annan personlig information.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och att delar av intervjun citeras eller refereras i studien, under anonymiserat namn.

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

Underskrift: _____

Namnförtydligande, ort och datum _____

Kontaktuppgifter: josef.soreke@gmail.com