



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Det personliga uttrycket

En intervjustudie om musiklärares arbete med uttryck i  
instrumentalundervisning på gymnasiet

Namn: Frida Norberg

Program: Ämneslärarprogrammet, musik



Uppsats/Examensarbete: 15hp  
Kurs: LGMU2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT2019  
Handledare: Christina Ekström  
Examinator: Monica Lindgren  
Kod: V19-6100-015-LGMU2A

---

Nyckelord: musik, personligt uttryck, uttryck, instrumentalundervisning

## Abstract

Studien undersöker hur musiklärare som arbetar med instrumentalundervisning på gymnasiet förhåller sig till begreppet personligt uttryck i sin profession. Begreppet personligt uttryck återfinns i styrdokumentet för musikämnet i gymnasieskolan. Målet med studien var att få ökad förståelse för lärares definitioner av begreppet personligt uttryck, genom att undersöka vilka redskap som används när det kommer till undervisning om personligt uttryck i instrumentalundervisning, samt att belysa vilka kvaliteter som tas med i bedömning av personligt uttryck. Studiens empiriska material är producerat genom kvalitativa intervjuer med fyra instrumentallärare. Sociokulturellt perspektiv på lärande ger studien en teoretisk ram och intervjuerna har analyserats med hjälp av begrepp från sociokulturell begreppstradition. Begrepp som använts i analysen är: apropriering, mediering, redskap och intersubjektivitet.

Studien visar att informanterna upplever begreppet personligt uttryck som vagt, och svårt att definiera. En gemensam förståelse som finns hos informanterna är att begreppet personligt uttryck syftar till de aspekter i musicerandet som inte står i noterna eller som hörs i originalmusiken, utan som är de konstnärliga val som musikern gör själv. Denna förståelse för begreppet ligger i linje med tidigare forskning. Studien visar även att det finns variationer mellan vilka redskap informanterna använder sig av för att arbeta med elevers utveckling av personligt uttryck. Även hur stor plats denna del av kunskapskraven ges i undervisningen skiljer sig mellan informanterna, men gemensamt för dem är att de anser att uttryck är en central del av musicerandet. Det resultat som framkommit angående informanternas förhållningssätt till bedömning pekar på att informanterna anser att det är svårt, och ett etiskt dilemma att bedöma elevernas personliga uttryck eftersom begreppets inneboende subjektivitet medför svårigheter att bedöma elevernas personliga uttryck på ett objektiva sätt.

Studiens slutsats är således att informanternas definitioner av begreppet personligt uttryck skiljer sig åt, men att en gemensam förståelse är att personligt uttryck handlar om musikerns egna val i musicerandet. Vidare anser de att arbete med personligt uttryck är en central del av instrumentalundervisning, men att subjektiviteten i begreppet medför svårigheter både gällande undervisningssituationer och bedömning.

## Förord

Att skriva detta arbete har tagit mycket tid. Tid som har schemalagts i noggranna tidsplaner för varje vecka. Tidsplaner som varje vecka har spruckit. Tillslut nås mållinjen ändå.

Jag vill tacka min handledare Christina för intressanta tankar och god handledning, och min syster Malin för korrekturläsning från andra sidan jorden. Ett särskilt tack till Emma för ditt stöd och för alla våra tidiga frukosthäng och sena kvällar på skolan, och för att jag har fått dela både glädje och frustration över våra arbeten med dig.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	<b>Bakgrund</b> .....	2
1.1.1	Personligt uttryck och styrdokument .....	2
1.1.2	Likvärdighet i bedömning .....	3
1.2	<b>Problemformulering</b> .....	3
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
2.1	<b>Begrepp om uttryck i musik</b> .....	4
2.1.1	Begreppets innebörd .....	4
2.1.2	Begreppets kontextberoende natur .....	5
2.2	<b>Personligt uttryck i musikundervisning</b> .....	5
2.2.1	Lektionsinnehåll .....	5
2.2.2	Koncept för instrumentalundervisning .....	6
2.3	<b>Relevans av arbete med personligt uttryck</b> .....	7
2.3.1	Lärande för lärandets skull .....	7
2.3.2	Musicerande som redskap för identitetsskapande .....	8
2.4	<b>Summering</b> .....	9
<b>3</b>	<b>Teoretisk utgångspunkt</b> .....	<b>11</b>
3.1	<b>Sociokulturellt perspektiv</b> .....	11
3.2	<b>Sociokulturellt perspektiv på kreativitet och fantasi</b> .....	12
<b>4</b>	<b>Metod</b> .....	<b>14</b>
4.1	<b>Val av metod</b> .....	14
4.2	<b>Genomförande</b> .....	14
4.2.1	Urval .....	14
4.2.2	Intervjuerna .....	15
4.3	<b>Analysprocess</b> .....	16
4.4	<b>Studiens tillförlitlighet</b> .....	17
4.5	<b>Etiska överväganden</b> .....	18
<b>5</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>19</b>
5.1	<b>Personligt uttryck</b> .....	19
5.1.1	Informanternas definitioner av begrepp .....	19
5.1.2	Uttryck som en del av identiteten .....	20

5.1.3	Uttryck tar tid .....	21
<b>5.2</b>	<b>Undervisning .....</b>	<b>21</b>
5.2.1	Fysiska redskap .....	22
5.2.2	Intellectuella redskap .....	23
<b>5.3</b>	<b>Bedömning .....</b>	<b>24</b>
5.3.1	Att bedöma subjektiva kunskapskrav .....	24
5.3.2	Centralt men svårt .....	25
5.3.3	Bedömningstillfällen och redskap för bedömning.....	26
5.3.4	Kommunikation med kollegor.....	26
<b>5.4</b>	<b>Summering.....</b>	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>29</b>
<b>6.1</b>	<b>Metoddiskussion .....</b>	<b>29</b>
<b>6.2</b>	<b>Resultatdiskussion .....</b>	<b>30</b>
6.2.1	Definitionsproblematik .....	30
6.2.1.1	Motsägelsefulla svar.....	31
6.2.1.2	Definitionsproblemet leder till osäkerhet .....	31
6.2.2	Undervisningens svårigheter.....	32
6.2.2.1	Ett etiskt dilemma .....	32
6.2.2.2	Undervisningsmetoden mästare/lärlingsmodellen .....	33
6.2.3	Att bedöma något subjektivt på ett objektivt sätt.....	33
6.2.3.1	Om kunskapskraven .....	34
6.2.3.2	Skillnader mellan individ, eller mellan instrument? .....	34
6.2.4	Slutdiskussion .....	34
6.2.5	Vidare forskning.....	35
6.2.6	Slutord .....	36
<b>7</b>	<b>Referenser.....</b>	<b>37</b>
	<b>Bilaga 1.....</b>	<b>39</b>
	<b>Bilaga 2.....</b>	<b>40</b>

# 1 Inledning

Begreppet personligt uttryck är ett av flera ämnesspecifika begrepp som står inskrivna i Skolverkets styrdokument för musikämnet i gymnasieskolan. Begreppet återfinns i både musikämnets syfte, centrala innehåll och i kunskapskraven för kurserna Instrument eller sång 1, 2 och 3 (Skolverket, 2011). En förutsättning för att lärare ska kunna tolka och bedöma elevers kunskaper likvärdigt menar Skolverket, i publikationen *Bedömningsstöd i musik* (Skolverket, 2012), är att läraren är ämnesteoretiskt och didaktiskt kunnig och att lärarkåren har gemensamma förståelser för innehåll och begrepp i styrdokumentet. Hur lärare ska tolka begreppet personligt uttryck står dock inte med i styrdokumentet. Under utbildningens gång, i ämnesstudier och under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har jag många gånger reflekterat över svårigheterna kring begreppet personligt uttryck. Hur kan jag i min framtida lärarroll avgöra vad som är, eller inte är, ett personligt uttryck? Kan ett uttryck vara opersonligt? Och hur ska det personliga uttrycket kunna bedömas på ett objektiva och likvärdigt sätt?

Mina erfarenheter från två olika VFU-skolor samt arbete på kulturskola är att instrumental- och sånglärare sällan pratar om personligt uttryck, utan att fokus i samtal och på lektioner ofta ligger på sång- eller spelteknik. Det är tänkbart att fler lärare och lärarstudenter än jag anser att det känns mer konkret att undervisa om mer konkreta musikaliska färdigheter som exempelvis instrumentteknik, stöd, ergonomi och klang, än att försöka hjälpa sina elever att utveckla det mer subjektiva: personligt uttryck.

I mitt första examensarbete under utbildningen, en litteraturstudie om hur ungdomar konstruerar könsidentitet genom körsång, framkom det att tidigare forskning visat att skolan är en viktig kontext för ungdomars identitetsskapande och uttryck av den egna identiteten, och att musik är en viktig del av identiteten för ungdomar (Elorriaga, 2011; Adler, 2002). Så länge jag kan minnas har människor i min omgivning, i skola och i media pratat om musiker som har *det*, något näst intill mytomspunnet; en medfödd förmåga att beröra och fånga publiken med sin musik. I sin avhandling från 2008 skriver Karlsson att dessa myter om musikaliskt uttryck kan ha en negativ inverkan på hur mycket plats arbete med uttryck har fått, och får, i musikutbildning (Karlsson, 2008). För egen del har uttrycket och förmågan att berätta och beröra med musik alltid varit en central del i mitt musicerande. Enligt mig är det uttrycket som gör musiken intressant, både att framföra och att lyssna på. I det framtida yrket står jag dock inför en stor utmaning; att hjälpa andra att utveckla sina egna personliga uttryck.

Med tanke på subjektiviteten som finns i begreppet personligt uttryck, i kombination med skolverkets krav på objektivitet i bedömning är det av intresse att undersöka hur undervisande instrumentallärare definierar begreppet personligt uttryck och vilka redskap sång- eller instrumentallärare har för att hjälpa elever att utveckla kunskaper om uttryck i musiken. Fördjupade kunskaper om detta kan förhoppningsvis leda till att jag och andra lärare får en ökad förståelse för begreppets innebörd. Min förhoppning är att det även kan öka mina och andra lärares kunskaper kring hur undervisningen kan läggas upp för att våra framtida elever ska få möjlighet att utveckla sina personliga uttryck i instrumentalundervisningen på gymnasiet.

## 1.1 Bakgrund

I följande avsnitt knyts problemområdet samman med styrdokumenterna för gymnasieskolan för att peka på relevansen för valt område i relation till mitt kommande yrke. Vidare lyfts även de brister i likvärdigheten vid bedömning i musikämnet som Skolverket och Skolinspektionen skriver om i en rapport från 2011.

### 1.1.1 Personligt uttryck och styrdokument

Personligt uttryck är ett vanligt förekommande begrepp i musiksammanhang. Även i styrdokumenterna för gymnasieskolan nämns det flertalet gånger. I musikämnets syfte står det:

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 2011)

Föreliggande studie undersöker aspekter i instrumental- eller sångundervisningen på gymnasiet. Kurserna för denna del av musikundervisningen heter Instrument eller sång 1, 2 och 3, men den allmänt vedertagna förkortningen för kurserna är "inså". Denna förkortning återfinns även i denna studie.

I kunskapskraven för kursen Instrument eller sång 1 framskrivs det att eleverna ska utveckla olika nivåer av personligt uttryck. Det står, för E- och C-nivå:

Eleven spelar eller sjunger **några** enkla musikstycken med ett **visst** personligt uttryck. (Skolverket, 2011)

och för att eleven ska uppnå kriterierna för betyget A:

Eleven spelar eller sjunger **några** enkla musikstycken med ett personligt uttryck. (Skolverket, 2011)

I kursen Instrument eller sång 2 förekommer begreppet personligt uttryck både i kursens centrala innehåll där det står att undervisningen i kursen bland annat ska behandla "musikalitet, konstnärlighet och personligt uttryck." och i kunskapskravet för betyg A som lyder:

I sitt musicerande, efter noter och på gehör, uppvisar eleven ett **gott** konstnärligt **och personligt** uttryck. (Skolverket, 2011).

I denna kurs är alltså begreppet "personligt" ett värdeord, eller progressionsuttryck, vilket betyder att ordet används för att beskriva elevens kunskap i förhållande till ämnets eller kursens långsiktiga mål (Skolverket, 2018). I publikationen *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygssättning* skriver Skolverket (2018) att det är värdeorden som anger "med vilken kvalitet eleven visar sitt kunnande." (Skolverket, 2018, s. 34). Kunskapskraven medför att de undervisande lärarna, förutom att bedöma huruvida eleven har ett personligt uttryck eller inte, också ska kunna göra skillnad på om eleven har ett personligt uttryck eller ett **visst** personligt uttryck (för C-, respektive E-nivå). Dessutom ska de kunna bedöma om eleven *bara* har ett

konstnärligt uttryck (för C-nivå) eller om den både har ett **gott** konstnärligt **och personligt** uttryck (A-nivå).

### 1.1.2 Likvärdighet i bedömning

Både Skolverket och Skolinspektionen har uppmärksammat att bedömning i musikämnet i grundskolan inte är likvärdig, detta gäller både mellan skolor men även inom skolor. I en granskning av musikundervisningen på 35 grundskolor konstaterar Skolinspektionen i sin rapport *Musik i grundskolan: Är du med på noterna, rektor?* (Skolinspektionen, 2011) bland annat att ”läroplanens och kursplanens mål styr planeringen och undervisningen i begränsad eller liten omfattning” (Skolinspektionen, 2011, s. 20). Kvaliteten på undervisningen varierade kraftigt mellan de inspekterade skolorna och Skolinspektionen menar att musiklärare på olika skolor, och i arbetslag, behöver samarbeta för att undervisning och betygsättning ska bli mer likvärdig (Skolinspektionen, 2011) Även om denna granskning inte handlar om gymnasieskolan, som föreliggande studie gör, påverkas gymnasielärare av hur eleverna uppnått förväntade kunskaper i grundskolan eftersom det är dessa kunskaper eleverna utgår ifrån när de kommer till gymnasiet.

Oavsett skolnivå ligger det i lärarens uppdrag att göra likvärdiga bedömningar, vilket enligt Skolverket (2011) ställer krav på att läraren kan göra professionella tolkningar av kunskapskraven. Med ”professionella tolkningar” menar Skolverket (2012) i sin publikation *Bedömningsstöd i musik* att tolkningar av styrdokumentet och bedömningar av elevprestationer genomförs av ämnesteoretiskt och didaktiskt kunniga lärare och att musiklärarkåren har gemensamma förståelser för begrepp och innehåll samt gör likvärdiga bedömningar av eleverna (Skolverket, 2012).

## 1.2 Problemformulering

En central del av läraryrket är att bedöma elevernas kunskaper. För att kunna göra bedömningar på ett korrekt och likvärdigt sätt menar Skolverket (2012) att lärare behöver vara ämnesteoretiskt och didaktiskt kunniga och att de har en gemensam förståelse för begrepp och innehåll i styrdokumentet. I musikämnets syfte, centrala innehåll, och i kunskapskraven för kurserna i Instrument eller sång finns begreppet personligt uttryck med, men ingenstans har begreppet definierats eller förklarats av Skolverket. Under åren på ämneslärarprogrammet har jag funderat på vad begreppet personligt uttryck kan innebära i praktiken, och hur det ska gå att bedöma något subjektivt på ett likvärdigt och rättvist sätt.

Syftet med denna studie är att undersöka hur musiklärare på gymnasiets musikestetiska program förhåller sig till begreppet personligt uttryck i sin profession. Syftet är preciserat i följande frågeställningar:

- Hur definierar musiklärare personligt uttryck?
- Vilka redskap har musiklärare för att hjälpa elever att utveckla personligt uttryck?
- Vilka kvaliteter tar musiklärare med i bedömningen av personligt uttryck?



## 2 Tidigare forskning

I kapitlet presenteras en översikt av forskning som relaterar till det valda ämnesområdet. Litteraturen har identifierats i databaserna ERIC, RILM och i Göteborgs universitets databas Supersök efter ett omfattande sökarbete. För att identifiera såväl svensk som internationell forskning har sökningarna gjorts på både svenska och engelska. De sökord som använts är olika kombinationer av bland annat: musik, personligt uttryck, uttryck, undervisning, music, musical expression, expression, musical teaching och assessment. Flera källor har även hittats via referenslistor i relevanta uppsatser och avhandlingar, ett så kallat snöbollsurval (Friberg, 2012). Observationsstudien av Karlsson och Juslin (2008) som berör undervisning om uttryck i instrumentalundervisning i Sverige har varit av särskilt intresse då den har nära kopplingar till föreliggande studies problemområde. Forskningen har tematiserats under rubrikerna: *Begrepp om uttryck i musik*, *Personligt uttryck i musikundervisning* och *Relevans av arbete med personligt uttryck*.

### 2.1 Begrepp om uttryck i musik

I följande avsnitt presenteras resultat ur tidigare studier som definierat innebörden av olika begrepp som beskriver uttryck i musik. I tidigare forskning om uttryck i musik förekommer begrepp som: personligt, musikaliskt, konstnärligt och känslomässigt uttryck. Några tydliga innehållsmässiga gränser mellan dessa begrepp har inte gått att urskilja men jag har uppmärksammat att begreppet personligt uttryck är vanligt i svenska studier, men att det inte finns något direkt motsvarande i den engelskspråkiga litteraturen. Där är *musical expression*, eller *expressivity* vanligare (Se exempelvis: Brenner & Strand, 2013; Elliott, 2005 och McPhee, 2011).

#### 2.1.1 Begreppets innebörd

Den inneboende subjektiviteten i begreppet uttryck gör att det är komplext att definiera det, men tidigare forskning har gjort många försök. I studier om musikframförande har begreppet *uttryck* använts för att referera till musikaliska begrepp som: tajming, dynamik, klangfärg och tonhöjd (Karlsson & Juslin, 2008; McPhee, 2011; Rostvall & West 2001). Förmågan att använda sig av, och variera, dessa element är det som skiljer avancerade musiker från mindre avancerade musiker (McPhee, 2011). I ett projekt där forskare från Spanien, Sverige och Japan arbetade med att utveckla digitala sångröstsynteser undersöktes också vad som krävs för att få den digitala rösten att ha ett personligt, eller mänskligt, uttryck (Umbert, Bonada, Goto, Nakano & Sundberg, 2015). I artikeln *Expression Control in Singing Voice Synthesis* definierar forskarna begreppet uttryck som de förändringar i musiken som inte är skrivna i noterna men som musikern tillför i musicerandet. Vidare menar de att uttryck är det som gör att musik är intressant att lyssna på och låter levande (Umbert m.fl. 2015). Umbert m.fl. (2015) lyfter att intresset och behovet av sångröstsynteser de senaste decennierna har ökat bland kompositörer och musikproducenter parallellt med teknikens utveckling. Förutom att användas i musikskapande används sångröstsynteser även vid liveframträdanden, för att imitera en sångare eller för att producera sång som rent fysiskt är svårt att skapa med en mänsklig röst. Dessutom menar de också att sångröstsynteserna kan användas på olika sätt som pedagogiska redskap (Umbert m.fl. 2015).

## 2.1.2 Begreppets kontextberoende natur

Det är svårt att hitta en universellt accepterad definition av begreppet uttryck eftersom det är mångbottnat och kontextberoende. I sin observationsstudie *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* skriver Rostvall och West (2001):

Musik är inte något som enkelt låter sig definieras, då musik delvis har olika betydelse och funktion i skilda sammanhang. Variationer och förändringar i tolkningen av musikbegreppet kan antas ha stor betydelse för urvalet och användningen av musik i undervisningssituationer. (s. 27-28).

Även Elliott (2005) lyfter uttryckets kontextberoende natur. I artikeln *Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education* skriver han att musikaliskt uttryck av känslor bara kan förstås utifrån den kulturella kontext som den finns i. Han menar vidare att vår förmåga att höra eller förstå ett specifikt uttryck, till exempel att en kromatiskt nedåtgående skala kan symbolisera melankoli, är beroende av att vi hör det i förhållande till något annat i musiken. Uttrycksfullheten i ett sådant musikaliskt mönster kan bara förstås utifrån styckets musikaliska grund, och för att lyssnaren ska förstå det tänkta uttrycket måste hen vara bekant med den musikaliska grunden (Elliott 2005). Även Lilliestam (2009) lyfter att begreppets innebörd varierar i olika kontexter, genrer och diskurser och han ställer sig frågan: "Hur ska man kunna veta att den som säger eller sjunger något verkligen menar det?" (s.224). Han menar att svaret på den frågan är att vi inte kan det, på grund av begreppets subjektiva natur (Lilliestam, 2009).

I tidigare forskning har de olika begreppen som rör uttryck i musik definierats på flera olika sätt. Svårigheterna med att hitta universella definitioner beror på begreppens kontextberoende och subjektiva natur (Rostvall & West, 2001), och Elliott (2005) menar att lyssnarens förståelse för ett uttryck i musik är beroende av lyssnarens förståelse för sammanhanget där musiken finns.

## 2.2 Personligt uttryck i musikundervisning

I avsnittet presenteras redskap och koncept för undervisning som visats i tidigare forskning. De studier som lyfts under denna rubrik visar på mångfald i lärares valda redskap, men också att det finns brister i lektionsupplägg och undervisningskoncept. Avsnittet är uppdelat under rubrikerna *Lektionsinnehåll* och *Koncept för instrumentalundervisning*.

### 2.2.1 Lektionsinnehåll

Det går att se att olika redskap för att undervisa om uttryck återkommer i tidigare forskning, men vilka redskap som är mest frekvent använda skiljer sig tydligt åt i de olika studierna. I tidigare forskning har jag observerat att vissa av de redskap som instrumentallärare använder sig av i undervisning om personligt uttryck är frekvent återkommande. Dessa är: användande av metaforer, fokus på elevens upplevda känslor, lärarens förebildande genom spelande/sjungande och verbala instruktioner (Karlsson, 2008; Karlsson & Juslin, 2008; McPhee 2011; Rostvall & West 2001). Andra redskap är: arbete med frasering, dynamik och attack (McPhee, 2011), gestik och fysisk guidning (Brenner & Strand, 2013).

I sin studie *A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers* undersökte Brenner och Strand (2013), genom intervjuer och observationer, instrumentallärare som specialiserat sig på att undervisa barn och unga med artistdrömmar. Studiens syfte var att få ökad förståelse för hur instrumentallärarna undervisar om musikaliskt uttryck. Studiens resultat visar att lärarnas förebildande genom spel eller sång var det mest använda tillvägagångssättet. I Rostvall och Wests (2001) observationsstudie *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* studerades instrumentallektioner på tre olika musik- och kulturskolor och ett studieförbund, men även en textanalys gjordes på de metodböcker som använts i undervisningen. Rostvall och West (2001) såg i sin studie att lärarna saknade redskap för att arbeta med uttryck med sina elever. Resultatet av deras studie visar vidare att musiken under lektionerna uppdelades i separata toner som lästes från notpappret, istället för att benämnas som t.ex. fraser, rytmer eller melodier. Aspekter kopplade till uttryck förekom inte alls i denna studie, och kommunikationen mellan lärare och elev var asymmetrisk, med läraren som den som bestämmer och förevisar (Rostvall & West, 2001).

De undervisningsredskap som framkom som vanligast i Karlsson och Juslins studie (2008) var att lärarna gav feedback på ett färdigt resultat, eller gav verbala instruktioner till eleven. Användande av metaforer eller förebildande var mindre vanligt förekommande i denna studie (Karlsson & Juslin, 2008). De redskap som lärarna använde sig av varierade, och även hur vanligt förekommande arbete med uttryck var i undervisningen och Karlsson och Juslin (2008) menar att det i samtliga lärares undervisning fanns brist på tydliga mål, specifika uppgifter och informativ feedback, vilket är en slutsats som även Elliott (2005) har haft i sina studier.

Resultatet i den empiriska studien *Finding the muse: Teaching musical expression to adolescents in the one-to-one studio environment* (McPhee, 2011) visar att de observerade lärarna hade tydliga mål och redskap för undervisning om uttryck. Studien genomfördes genom videoobservationer och intervjuer med syftet att studera vilka redskap för arbete med uttryck som två lärare haft i sin enskilda instrumentalundervisning. Studien visade att lärarna hade tydliga och välfungerande redskap för uttrycksundervisning som ledde till att både lärarna och eleverna upplevde att elevernas kunskaper om uttryck utvecklades. Lärarnas tillvägagångssätt var vitt skilda, men MCPhee (2011) menar att den viktigaste aspekten för elevens lärande var *förståelsen för* lärarens tillvägagångssätt. Vilket det givna tillvägagångssättet var, menar MCPhee (2011), var sekundärt. Vidare visar studien att lärare som vill hjälpa elever att utveckla musikaliskt uttryck med fördel kan använda sig av metoder som är utformade för att möjliggöra för studenterna att själva börja skapa mening i det egna musicerandet (McPhee, 2011).

## 2.2.2 Koncept för instrumentalundervisning

I sin avhandling *"A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance"* redovisar Karlsson (2008) resultat från tre olika empiriska studier i ett projekt som heter Feedback-learning of Musical Expressivity (Feel-ME). De två senare studierna i avhandlingen berör det digitala feedback-redskapet "Feel- ME", som utvecklats till detta projekt, och hur de deltagande studenternas utveckling av uttryck påverkades olika av att få feedback från lärare, respektive från det datorstödda hjälpmedlet. Den första studien i Karlssons (2008) avhandling är dock den av de tre som har mest relevans för min egen studie eftersom den i likhet med föreliggande studie undersöker instrumentallärares arbete med uttryck i sin undervisning. Studien, som genomfördes

tillsammans med Juslin och som refereras till som "Karlsson och Juslin (2008)", är en observationsstudie som genomfördes på olika utbildningsnivåer i Sverige med syftet att undersöka instrumentalundervisning i sin naturliga miljö. Ett särskilt fokus låg på arbete med uttryck, men också att försöka se var bristerna ligger när det kommer till undervisning som berör uttryck i musik (Karlsson & Juslin, 2008). Studien visar, i likhet med Rostvall och West (2001), att instrumentalundervisningen huvudsakligen består av reproduktion av noterade musikstycken. De observerade lektionerna hade framförallt fokus på arbete med teknik men även arbete med uttryck förekom. Karlsson och Juslins (2008) resultat visar att de få lektionsmoment där lärarna fokuserade på arbete med uttryck, i huvudsak involverade implicita undervisningsstrategier (som exempelvis förebildning). När uttrycket uttryckligen togs upp i undervisningen tenderade lärarna i denna studie att använda vaga instruktioner till studenterna, som exempelvis att de skulle 'spela från hjärtat!'. Dessa vaga förklaringar av uttryck menar Karlsson och Juslin (2008) var orsaken till vissa missförstånd som uppstod mellan lärare och elev.

En annan aspekt som Karlsson och Juslin (2008) lyfter är att, eftersom undervisning av uttryck ofta sker genom gester eller annan tyst kommunikation, går det att anta att tidigare forskning underskattat hur vanligt undervisning av uttryck faktiskt är, eftersom uttrycket ofta adresseras implicit (Karlsson & Juslin, 2008). Implicita instruktioner är alltså inte bara svåra att uppfatta för elever, utan även för forskare som studerar undervisning.

Återkommande resultat i den tidigare forskning som omnämns i detta arbete tyder på att den dominerande lärandemodellen är mästare/lärlingsmodellen (Karlsson & Juslin, 2008; Rostvall & West, 2001; McPhee (2011). McPhee (2011) menar att detta kan leda till att det blir svårare för eleverna att skapa personlig mening i deras eget musikutövande. Även Rostvall och West (2001), skriver om mästare/lärlingsmodellen och att den, i kombination med att många lärare fokuserar mer på teknik än på musikalisk mening, kan bidra till att unga musiker tappar intresset för musik (Rostvall & West, 2001)

I den forskning som presenterats i detta avsnitt finns skillnader i lärares val av metoder och redskap i undervisning, men vissa metoder och redskap är frekvent återkommande. Flertalet studier pekar på att det finns brister i undervisningen gällande arbete med personligt uttryck. De undervisningskoncept som belysts i detta avsnitt framstår som negativa för elevers möjligheter till att appropriera kunskap om uttryck i instrumentalundervisningen.

## **2.3 Relevans av arbete med personligt uttryck**

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som förklarar relevansen av arbete med uttryck i musik. Avsnittet är uppdelat under två rubriker: *Lärande för lärandets skull* och *Musicerande som redskap för identitetsutveckling*.

### **2.3.1 Lärande för lärandets skull**

Tidigare forskning visar att många lärare menar att arbete med uttryck borde vara en central del i undervisningen (Karlsson & Juslin, 2008; Karlsson, 2008; Elliott, 2005; Rostvall & West, 2001). Elliott (2005) menar dock att musiklärare sällan tänker på huruvida eller hur musiken kan uttrycka specifika känslor. Bristen på reflektion som finns hos dessa lärare tror han kan vara en anledning

till att de undviker att undervisa eleverna i hur man hör, tolkar eller skapar musik utifrån musikens uttrycksfulla betydelser. Han menar att det är viktigt att lärare låter eleverna lära sig att lyssna efter uttryck, att reflektera kring, att interpretera, att framföra och att skriva musik som uttrycker känslor eftersom det är genom dessa olika typer av lektionsinnehåll som elevernas medvetenhet och kunskap om uttryck växer. För att hjälpa elever att utveckla sådana kommunikativa och uttrycksrelaterade kunskaper menar både Elliott (2005) och Karlsson och Juslin (2008) att det är fördelaktigt om lärare väljer material till sina elever som ger tydliga exempel på sådant uttryck, och att uppgifterna som eleverna får är tydliga och strukturerade och som fångar elevernas uppmärksamhet på musikaliskt uttryck.

Karlsson och Juslin (2008) menar även att det uttrycksfulla framträdandet i många fall är det som gör att lyssnarna föredrar en musiker över en annan, och att det är just arbete med uttryck som gör det möjligt att få sådan musik som man redan är bekant med att kännas ny och intressant att lyssna på. Elliott (2005) lyfter också att förmågan att uttrycka och höra känslor i musik inte är något som sker automatiskt för alla elever, utan att läraren måste ha tydliga redskap för att hjälpa elever att utveckla medvetenhet *om*, och förmåga *att* uttrycka sig.

Tidigare nämnda Brenner och Strand (2013) menar att arbete med musikaliskt framförande är ett brett område som förutom instrumental- eller vokal teknik även innefattar att läsa noter, memorera repertoar och att förbereda sig för att uppträda inför publik. Att då dessutom lyckas med att vara uttrycksfull i musicerandet kan vara en stor utmaning för elever, speciellt elever i yngre åldrar menar de.

### **2.3.2 Musicerande som redskap för identitetsskapande**

Skolverkets formulering ”personligt uttryck” som står inskrivet i styrdokumentet för musikämnet i gymnasieskolan (Skolverket, 2011) antyder att det som uttrycks är kopplat till musikerns identitet. Som nämnt i inledningen var mitt första examensarbete i denna utbildning en litteraturstudie om identitetsskapande genom körsång. Där framkom att *musik och identitet* är ett område som är uppmärksammat av många forskare och många studier visar att musikämnet i skolan är en viktig kontext för elevers identitetsskapande.

I sin bok *Lärande i musik* (2014) skriver Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) att lärande inte bara handlar om att tillägna sig kunskaper utan även om att *bli* eller att *göra sig* till något, det vill säga, att utveckla en identitet. Adler (2002) skriver i sin avhandling, som bland annat baserats på hans studie *A case study of boys experiences of singing in school*, att med tanke på den mängden tid som ungdomar tillbringar i skolan är det troligt att det är en viktig kontext för konstruktionen av identitet och självuppfattning. Även Elorriaga (2011), som i observationsstudien *The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school* studerat hur ungdomar konstruerar identitet genom körsång menar att det är viktigt att musiklärare möjliggör positiva upplevelser för unga som musicerar, eftersom den som upplever positiv feedback lättare får en positiv bild av sig själv och sitt musicerande. Han menar att personer som sysslar med musik utvecklar en musikalisk självuppfattning och att musicerande, i detta fall; sång, ses som ett viktigt identitetsattribut i den här åldern bland annat för att uttrycka känslan av samhörighet (Elorriaga 2011).

Även i svensk kontext finns det studier om hur musik och identitetsskapande hör samman. I artikeln *BoomTown Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education* sammanfattar Karlson (2010) sina resultat av sin intervjustudie som hade ett uttalat fokus på att vara en informell studiemiljö där studenterna kan utveckla autenticitet i sitt musicerande. Karlsons (2010) syfte var att problematisera relationen mellan den undersökta skolmiljön och dess hävdade informalitet och autenticitet. I sitt möte med studenter på utbildningen blev det tydligt för Karlson att studenterna uppfattade sin utbildning som unik, informell och *inte alls som andra musikutbildningar*, men i de beskrivningar som studenterna gjorde om utbildningens innehåll såg Karlson inga större skillnader mellan denna och hennes egen utbildning i en klassisk musikkonservatoriekontext. Karlsons (2010) slutsats var att det är svårt att säga om den undersökta utbildningen faktiskt *var* autentisk, men att det som var viktigt för studenterna var att de *uppfattade den* som autentisk och att den fyllde deras behov av autenticitet och överensstämde med deras musikaliska identiteter (Karlson, 2010)

Även Lilliestam (2009) skriver att det finns samband mellan den musik vi tycker om, vår livshistoria och erfarenheter och vilka vi är eller vill vara. Han trycker också på att musiklejare behöver vara medvetna om att musikens starka koppling till identitet både kan vara positivt och negativt för individen (Lilliestam, 2009). Han skriver: "Att musicera kan ge en människa en identitet och historia, självkänsla och självförtroende. Tyvärr gäller också det motsatta. Det finns många historier om dem som knäckts av prestationskrav eller av musiklejare som hånat sina elever för deras sång eller sätt att spela" (Lilliestam, 2009, s. 80).

Forskning som presenterats i detta avsnitt visar att förståelse för uttryck i musik på ett metakognitivt plan kan vara fördelaktigt för elevers möjlighet att appropriera kunskaper om uttryck och använda sig av dessa kunskaper i musicerandet. Både nationell och internationell forskning har visat att musicerande är ett redskap för identitetsutveckling, och skolan har beskrivits som en viktig kontext för unga personer att utveckla identitet och självuppfattning.

## 2.4 Summering

Kapitlet är en översikt av forskning som relaterar till studiens problemområde och belyser forskning som tematiserats under rubrikerna: *Begrepp om uttryck i musik*, *Personligt uttryck i musikundervisning* och *Relevans av arbete med personligt uttryck*.

Tidigare forskning har på flera olika sätt definierat de begrepp som rör uttryck i musik. Svårigheterna att finna universella definitioner beror på begreppens kontextberoende och subjektiva natur (Rostvall & West, 2001). Det finns även olikheter i lärares val av redskap för arbete med uttryck i instrumentalundervisning, vissa redskap är dock frekvent återkommande. Återkommande är även forskares tankar om att undervisning om uttryck ofta är bristfällig (Se bl.a. Karlsson & Juslin, 2008)

För att underlätta elevernas appropriering av kunskap om personligt uttryck menar Elliott (2005) att det är viktigt att ge eleverna möjlighet till att utveckla en metakognitiv förståelse för vad uttryck kan vara eftersom det är genom den förståelsen som de kan använda sig av dessa kunskaper och uttrycka sig personligt i musicerandet.

Skolverkets (2011) formulering ”personligt uttryck” antyder att det som uttrycks på instrumentallektionerna är kopplat till elevens identitet. Tidigare forskning har visat att musicerande är ett viktigt redskap för identitetsutveckling för ungdomar, och skolan har lyfts fram som en viktig kontext för utveckling av identitet och självuppfattning (Adler, 2002).

## 3 Teoretisk utgångspunkt

I följande kapitel presenteras aspekter av sociokulturellt perspektiv på lärande som är teoretisk utgångspunkt för studien. Vidare förklaras följande sociokulturella begrepp eftersom de används i studien; *mediering*, *redskap*, *appropriering* och *intersubjektivitet*. Med problemområdet i beaktande belyses även Lev Vygotskijs (1995) syn på kreativitet och fantasi eftersom arbete med personligt uttryck i musik tydligt går att koppla till dessa företeelser.

### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Studien utforskar begreppet personligt uttryck och instrumental- eller sånglärares metoder för arbete med personligt uttryck i undervisning i kurserna Instrument eller sång på gymnasiet. Som teoretiskt perspektiv för denna studie har jag valt sociokulturellt perspektiv, vilket är ett av de synsätt på lärande som genomsyrat ämneslärarytbildningen. Sociokulturella lärandeperspektiv erbjuder begrepp för att analysera och tala om undervisning, lärande och tillägnande av kunskap som något som sker i det sociala samspelet mellan människor genom mediering, eller medierande redskap. Det valda teoretiska perspektivet synliggörs redan i forskningens frågeställningar som är utformade i dialog med det teoretiska perspektivet genom medvetna val av begrepp som sammankopplas med en sociokulturell begreppskultur. Att se lärande som något som formas med hjälp av redskap är något som kännetecknar sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket är ursprunget ur den ryska pedagogen och psykologen Vygotskijs utvecklingspsykologiska verk (Säljö 2014).

En vetenskaplig teori ger en ram som hjälper forskaren att förstå strukturerna bakom en företeelse och ger möjligheten att se något som *något*. (Wallerstedt, m.fl. 2014). Grundläggande för sociokulturellt perspektiv på lärande är att kunskap ses som något som skapas och formas i relationen mellan människor, och i relationen mellan människan och omvärlden (Wallerstedt m.fl., 2014).

#### *Mediering*

Ett grundläggande begrepp i sociokulturell tradition är mediering, vilket enligt denna teori betyder att människan använder redskap för att förstå och kunna agera i sin omvärld (Säljö, 2014). Att människan utvecklar redskap för att bevara och förmedla sina erfarenheter är något som Vygotskij (1995) menar är utmärkande för människans kunskapande. Dessa redskap kan vara både fysiska redskap som t.ex. böcker, instrument, notblad eller telefon, men också intellektuella redskap som t.ex. språk och gestik (Säljö, 2014).

#### *Redskap*

I Vygotskijs tidiga skrifter gjordes uppdelningen mellan intellektuella och fysiska redskap, eller språkliga och materiella redskap. I och med att Vygotskijs originaltexter skrevs på ryska kan en förklaring till de olika benämningarna vara att olika översättare har översatt begreppen på olika sätt. I föreliggande studie används begreppen intellektuella och fysiska redskap. Säljö (2014) lyfter att många företrädare för traditionen under senare år har menat att de två typerna av redskap är varandras förutsättningar, och de är alltså inte helt självklart att göra en distinktion mellan dem.



Istället, menar Säljö (2014), är det möjligt att benämna båda dessa grupper av redskap som *kulturella redskap*. Förutom att dessa redskap används för att förstå omvärlden används de även för att förlägga våra erfarenheter och kunskaper utanför oss själva (Wallerstedt m.fl. 2014).

Ett exempel på ett kulturellt redskap, kopplat till föreliggande studie, kan vara att en sångare skriver ut dynamikförändringar, eller andra typer av förutbestämda uttryckliga variationer, i sina notpapper inför ett uppträdande. Wallerstedt m.fl. (2014) skriver att “individerna behöver inte själva bära all sin kunskap” (Wallerstedt m.fl. 2014, s.30). Redskapet, alltså i detta fall ord på ett papper, hjälper sångaren att komma ihåg det förutbestämda uttrycket i sången.

### *Appropriering*

Ett annat vanligt förekommande begrepp i sociokulturell lärandeteori är appropriering. Appropriering av medierande redskap, alltså övertagandet av kunskap, är ett uttryck som har sitt ursprung i Vygotskijs texter om utveckling, språk och lärande. Att appropriera, alltså att överta eller göra något till sitt eget (SAOL, 2019), är det uttryck som sociokulturell tradition använder för att beskriva och förstå lärande. Wallerstedt m.fl. (2014) menar att det är våra approprierade redskap som formar *på vilket sätt* vi ser och upplever saker. De skriver att “våra kulturella redskap ligger mellan oss och världen” (Wallerstedt m.fl. 2014, s. 30) och de menar att andra personer (inklusive lärare) är viktiga för att göra dessa mönster begripliga och hanterbara för en.

### *Intersubjektivitet*

Enligt Nationalencyklopedin är ett objekt intersubjektivt om det “i princip kan föreligga för eller upplevas på samma sätt av flera subjekt” (NE. 2019), d.v.s. att det finns en samsyn eller gemensam förståelse för ett objekt eller företeelse. Wallerstedt m.fl. (2014) skriver att, med ett sociokulturellt perspektiv på lärande, är det viktigt att deltagarna i undervisningen, det vill säga både lärare och elever, har en intersubjektiv förståelse för objektet (t.ex. lektionsinnehåll) och att det mest kraftfulla sättet för människor att nå denna samsyn är att prata om vad man ser, hör eller gör (Wallerstedt m.fl. 2014). I linje med det skriver Säljö (2014): “Det är genom kommunikation med andra människor som vi kan uttrycka oss, och språkliga begrepp hjälper oss att organisera vår omvärld” (s. 301). Även Skolverket skriver att intersubjektivitet, alltså lärares gemensamma förståelser för begrepp och innehåll, är en förutsättning för likvärdiga bedömningar (Skolverket, 2012).

## **3.2 Sociokulturellt perspektiv på kreativitet och fantasi**

På grund av valet av ämne för studien finner jag det relevant att lyfta några av Vygotskijs (1995) teorier om kreativitet och fantasi. Kreativitetsforskning är ett forskningsfält skilt från det musikpedagogiska fältet vilket föreliggande studie befinner sig i. Nedan lyfts dock kreativitets- och fantasiutveckling ur ett sociokulturellt perspektiv.

Vygotskij (1995) kallar människans kreativa förmåga för fantasi. Den vetenskapliga användningen av ordet fantasi skiljer sig från den vardagliga, där fantasi ofta förstås som något som är överkligt. Vygotskij menar att fantasi är en förmåga att kunna kombinera sina egna, eller andras erfarenheter och känslor och genom det skapa nya. Fantasiprocessen är en komplex

tolkningsprocess fylld av omgrupperingar, överdrifter, förminskningar, särskiljningar och förvandlingar (Vygotskij, 1995).

Kreativitet är en mänsklig aktivitet där något nytt skapas (Vygotskij, 1995). Det kan vara något som skapas i den yttre världen, eller något som skapas i människans inre, genom intellekt eller känsla. Enligt Vygotskij (1995) utvecklas den kreativa förmågan långsamt och stegvis och den ter sig väldigt olika i olika stadier av barndomen. I likhet med den generella synen på lärande i sociokulturella traditioner är detta inte en isolerad företeelse, utan denna utveckling korrelerar med appropriering av andra kunskaper (Vygotskij, 1995)

Fantasin har alltså, enligt Vygotskij (1995), en viktig funktion i människans utveckling och beteenden; det blir ett redskap för att utvidga dess erfarenheter och är som tidigare sagt en djupt komplex process. Vygotskij (1995) menar även att det är denna komplexitet som ligger bakom de vanligt förekommande uppfattningarna om att kreativa processer är ovanliga och exklusiva, och som leder till att kreativitet mystifierats genom tiderna.

Föreliggande studie utgår från en sociokulturell teoretisk ram som redskap för att analysera och tala om undervisning om personligt uttryck i instrumentalundervisning på gymnasiet. Tidigare förklarade begrepp ur den sociokulturella begreppsvärlden, och förståelsen för kreativitet och fantasi i enlighet med Vygotskij (1995) har använts i analysen av det empiriska materialet och återkommer även i resultat- och diskussionskapitlet.

## 4 Metod

Kapitlet presenterar val av forskningsmetod, analysmetod samt studiens genomförande och analysprocess. Vidare redovisas studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

Litteraturen som ligger till grund för kapitlet är: Ahrne och Svensson, (2015), Dalen (2008), Kvale och Brinkmann (2009) samt Vetenskapsrådet (2017).

### 4.1 Val av metod

Studiens frågeställningar besvaras genom kvalitativa forskningsintervjuer. Semi-strukturerade, eller halvstrukturerade intervjuer som Kvale och Brinkmann (2009) kallar dem, definieras av dess mål att "erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19), och att forskaren genom dessa beskrivningar eller utsagor gör tolkningar för att beskriva det undersökta fenomenet. Då syftet med föreliggande studie var att undersöka hur instrumentallärare definierar begreppet personligt uttryck, och vilka redskap för arbete med dessa kunskaper som de använder sig av i sin undervisning fann jag denna metod lämplig för att besvara forskningsfrågorna.

En alternativ metod för att undersöka instrumentallärares definitioner av personligt uttryck hade kunnat vara att genomföra fokusgruppsamtal med en grupp instrumentallärare.

Fokusgruppsamtal beskrivs av Ahrne och Svensson (2015) som gruppdiskussioner där en liten grupp människor diskuterar aspekter kring det givna ämnet. Ahrne och Svensson (2015) menar att fokusgruppsamtal som metod har många positiva aspekter. De lyfter bland annat att fokusgruppsamtal både kan bidra till ökad förståelse bland deltagarna och även problemlösning. Däremot ska metoden inte användas om målgruppen inte är väl pålästa om ämnet (Ahrne & Svensson, 2015). Huruvida de tillfrågade informanterna var väl pålästa om begreppet personligt uttryck visste jag inte, varpå valet föll på enskilda kvalitativa intervjuer istället. Ett annat skäl till att förkasta fokusgruppsamtal som metod var organisatoriska skäl. Att lyckas hitta en grupp med lärare från olika skolor som har möjlighet att vid samma tid ses för ett fokusgruppsamtal föreföll problematiskt ur en schemateknisk synvinkel.

### 4.2 Genomförande

Följande avsnitt beskriver studiens urval och förfarande vid intervjuer.

#### 4.2.1 Urval

Utifrån studiens syfte, att undersöka hur musiklärare som har erfarenheter av instrumentalundervisning på gymnasiet förhåller sig till begreppet personligt uttryck i sin profession, var det lämpligt att vända mig till sådana lärare i urvalet. Ahrne och Svensson (2015) skriver att när det kommer till urval till kvalitativa intervjuer finns det inga krav på att göra sitt urval ur en specifik population eftersom ens informanter inte behöver vara representativa för samhället i stort, till skillnad från när exempelvis en större kvantitativ statistisk undersökning ska genomföras. Antalet informanter ska enligt Kvale och Brinkmann (2009) bestämmas utifrån

syftet med undersökningen, vilket i föreliggande studie skulle kunna inbegripa ett stort antal informanter eftersom subjektiviteten i begreppet personligt uttryck medför att det kan finnas stora variationer för hur olika lärare definierar och arbetar med detta i undervisningen. Arbetets tidsram var dock begränsad vilket ledde till att avvägningar gjordes mellan hur många informanter som skulle kunna ge tillräcklig kunskap inom området, men som utifrån arbetets tidsram skulle vara ett rimligt antal informanter för att hinna analysera det transkriberade materialet djupgående (Kvale & Brinkmann, 2014).

Ett informationsmail om studien formulerades och skickades till lärare på fem gymnasieskolor i Västra Götalandsregionen. Vid två av skolorna hade jag möjlighet att skicka informationsmailet direkt till instrumentallärarna eftersom deras e-postadresser fanns tillgängliga på skolornas hemsidor. På dessa skolor skickades mailet till sammanlagt 26 lärare som undervisar i insåkurserna, varav tre tackade ja till medverkan. På de andra tre skolorna fanns antingen inte lärarnas e-postadresser tillgängliga på skolornas hemsidor, eller så var det otydligt vilka av skolornas lärare som undervisade i musikämnet. På dessa tre skolor skickades istället informationsmailet om studien till rektor eller kontaktperson för estetprogrammet, som ombads att vidarebefordra förfrågan till berörda lärare. Av dessa tre rektorer/kontaktpersoner återkopplade två att de vidarebefordrat informationsmailet, men hur många lärare på dessa skolor som nåddes av förfrågan vet jag ej. Endast två lärare från denna grupp av tillfrågade lärare svarade på förfrågan, varav en senare lämnade återbud på grund av tidsbrist. Vid senare tillfälle återkopplade ytterligare en lärare, men på grund av arbetets tidsram fann jag det vara för sent i arbetets gång för att det skulle vara möjligt att boka in fler intervjuer och hinna transkribera och analysera ytterligare material. Det slutgiltiga urvalet består således av fyra instrumental- eller sånglärare. Tre av dem aktivt undervisande i kurserna som föreliggande studie undersöker, och en med tidigare erfarenhet av dessa, men som för tillfället inte undervisar i dessa kurser. Tre av informanterna kommer från gruppen av lärare som jag hade möjlighet att kontakta direkt via e-post, och en kommer från gruppen av lärare som fick förfrågan om deltagande i studien via det vidarebefordrade mailet från rektor/kontaktperson.

#### **4.2.2 Intervjuerna**

Syftet med semistrukturerade intervjuer är att, utifrån informantens beskrivningar och perspektiv, tolka och förklara de angivna utsagorna (Kvale & Brinkmann, 2009). Inför intervjuerna konstruerades en intervjuguide med bestämda teman och förslag på intervjufrågor. För att säkerställa att temana och intervjufrågorna var relevanta för att besvara forskningsfrågorna fanns frågeformuleringarna framför mig vid konstruktionen av intervjuguiden. Detta menar Dalen (2008) är en bra metod för att säkerställa att intervjuguiden i sin helhet har relevans för problemområdet man önskar belysa i sin studie.

Intervjuerna, som skedde på platser som informanterna varit med och bestämt, varade i 30–45 minuter. Under intervjuerna tillät valet av intervjumetod, den semistrukturerade intervjun, att följdfrågor ställdes till informanterna. Detta hade inte varit möjligt vid ett standardiserat frågeformulär (Kvale & Brinkmann, 2015). I enlighet med Kvale och Brinkmann (2009) ändrades frågornas ordningsföljd vid de tillfällen då särskilda ämnen eller beskrivningar dykt upp under samtalet. Även Ahrne och Svensson (2015) beskriver denna typ av anpassning av intervjufrågorna

som en av fördelarna med att göra semistrukturerade kvalitativa intervjuer eftersom det kan medföra att forskaren får svar på andra frågor än de förväntade.

Ahrne och Svensson (2015) lyfter även vikten av utformandet av intervjuens inledning och de menar att intervjuens inledning kan påverka hur intervjuens helhet blir. I inledningen är det enligt dem centralt att ställa vänliga frågor för att skapa en god atmosfär och visa sitt intresse för informantens synpunkter och erfarenheter (Ahrne & Svensson, 2015). Intervjuens inledande frågor handlade bland annat om informantens utbildning, år i yrket och vilka kurser de undervisar i förutom kursen Instrument eller sång, vars innehåll som studien handlar om. Vidare i intervjun utgick jag från intervjuguidens tre teman. Dessa teman var: *Definitioner av personligt uttryck*, *redskap i undervisningen*, och *bedömning av personligt uttryck*. Utöver de frågor som formulerats i förväg ställdes även följdfrågor. Detta gjordes, i enlighet med Kvale och Brinkmann (2015) för att få informanterna att utveckla sådant jag inte förstått, eller sådant som väckt särskilt intresse. Samtliga intervjuer avslutades, i enlighet med Kvale och Brinkmann (2015), med att utrymme gavs för tillägg från informanterna, om det var något de kommit på under intervjuens gång men som de inte hunnit säga.

### 4.3 Analysprocess

Intervjuerna som spelades in via mobiltelefon transkriberades kort efter intervjuernas genomförande i enlighet med Ahrne och Svenssons (2015) rekommendationer. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver transkribering som en process där den som transkriberar gör sina tolkningar av något muntligt och formulerar detta i text. Även Ahrne och Svensson (2015) beskriver transkriberingen som starten av forskarens tolkning och analys. De skriver: "man lär känna sitt material och kan inleda tolkningsarbetet redan under själva lyssnande och skrivandet" (Ahrne & Svensson, 2015, s. 51). Under transkriberingsprocessen strävade jag efter att texten skulle vara läsbar, men utfyllnadsord behölls till stor del, förutom i fall av uppenbara upprepningar som inte verkade fylla någon funktion. I de fall som informanterna tvekade, pausade i sina uttalanden eller betonade vissa ord tydligt så skrevs dessa företeelser ut då jag i det skedet inte visste om det skulle vara intressant senare i analysprocessen. Det finns inte *ett* korrekt sätt att transkribera en intervju på och Ahrne och Svensson (2015) menar att det är upp till forskaren att göra avvägningar kring sina transkriberingar. Återkommande under transkriberingen har jag även lyssnat igenom intervjuerna och samtidigt läst transkriptionerna för att, i enlighet med Ahrne och Svenssons (2015) rekommendationer, kontrollera transkriberingsreliabiliteten.

Säljö (2014) beskriver språket som en av lärandets och kommunikationens viktigaste delar och i tematisering och analys har jag fokuserat på vilka medierande verktyg som informanterna talar om i sina beskrivningar av begreppet personligt uttryck och undervisningen kring det begreppet. I det steget av arbetet då det empiriska materialet analyserades var en övervägande del av den utvalda tidigare forskningen, samt litteratur om sociokulturellt perspektiv redan läst. Den egna approprieringen av kunskaper från tidigare forskning och den teoretiska litteraturen var till hjälp för min egen förståelse för hur informanternas utsagor kunde tolkas utifrån de sociokulturella begrepp som valts ut som verktyg för analysen. De sociokulturella begrepp som använts i analysen är *mediering*, *appropriering*, *redskap* och *intersubjektivitet*, där mediering och appropriering främst använts som ett grundläggande synsätt för hur kunskapsutveckling förstås ur sociokulturellt perspektiv på lärande. Begreppet redskap har använts för att förstå och kategorisera informanternas utsagor om undervisningsredskap som antingen fysiska eller intellektuella. I informanternas utsagor som berör definitioner av begreppet personligt uttryck har

intersubjektivitetsbegreppet varit till hjälp för att uttolka likheter och skillnader i informanternas subjektiva förståelser för begreppet personligt uttryck.

Under analysfasens djupläsande av det transkriberade materialet framträdde till en början fyra kategorier eller teman av utsagor, vilka alla fick varsin färg i arbetsdokumenten. Detta är en analysmetod som beskrivits av Kvale och Brinkmann (2009). Utsagorna i de fyra olika temana genomlästes flertalet gånger och informanternas svar på de olika frågorna jämfördes för att finna skillnader och likheter i utsagorna. I denna process fokuserade jag på att kategorisera och synliggöra informanternas definitioner av, och förståelser för, begreppet personligt uttryck, vilka medierande redskap de talat om i intervjuerna samt att kategorisera utsagor som berör aspekter av bedömning. De tre större temana, som även blev studiens tre slutgiltiga teman, var *personligt uttryck*, *redskap* och *bedömning*. Dessa togs fram utifrån de tre teman som intervjuguiden bestod utav, och intervjuguidens tre teman återspeglar i sin tur studiens tre forskningsfrågor som berör dessa tre aspekter av problemområdet personligt uttryck. Det fjärde temat utsagor kopplade till genre var mindre till sin storlek och i framskrivandet av resultatet valde jag att inte ha med denna kategori eftersom innehållet inte svarade mot forskningsfrågorna. För att komma vidare i analysen av materialet hade jag hjälp av de approprierade kunskaperna från tidigare forskning, och kunde i ljuset av dessa dela upp varje tema i underkategorier som återfinns som underrubriker i resultatdelen.

#### 4.4 Studiens tillförlitlighet

Avsnittet presenterar aspekter som rör studiens tillförlitlighet i relation till begreppen reliabilitet och validitet.

Begreppet reliabilitet betyder tillförlitlighet och används för att beskriva pålitligheten av ett resultat (NE, 2019). Enligt Kvale och Brinkmann (2009) finns det invändningar mot reliabiliteten i intervjustudier. Detta menar de dels beror på att informantens svar kan påverkas av vem som genomför intervjun men även genom hur intervjufrågorna ställs. Ett mått på hög reliabilitet är att resultat ska kunna reproduceras av andra forskare vid andra tidpunkter och med hänsyn till ovanstående förutsättningar menar Kvale och Brinkmann (2009) att kvalitativa intervjuer inte ses som tillförlitlig och objektiv kunskap. I sociokulturell lärandeteori ses kunskap som något som skapas och formas mellan människor (Wallerstedt m.fl., 2014) och tanken med denna studie var att undersöka hur informanterna förhåller sig till det valda problemområdet i sina professioner, inte att söka en objektiv eller sann kunskap om valt ämne. I enlighet med Dalen (2008) har jag i transkriberings- och i analysprocessen försökt återge informanternas utsagor så autentiskt som möjligt för att genom det stärka studiens tillförlitlighet.

Begreppet validitet beskrivs som “den utsträckning i vilken ett mätinstrument mäter det som man avser att mäta” (NE, 2019). Kvale och Brinkmann (2015) menar att validiteten är beroende av forskarens hantverkarskunnande som yttrar sig i att hen regelbundet kontrollerar och ifrågasätter sina resultat och sin arbetsprocess. Jag har under arbetets gång försökt hålla en kritisk syn på resultatet och tolkningarna av det empiriska materialet och jag har vid återkommande tillfällen återvänt till forskningsfrågorna för att vidimera att riktningen i arbetet fortsatt i linje med dessa frågeställningar.

En nackdel för reliabiliteten i studien är antalet informanter. Ahrne och Svensson (2015) skriver att det sällan räcker med att intervjua en eller ett par personer och att ju fler man intervjuar, desto högre är säkerheten att materialet inte består av enskilda informanternas personliga åsikter om en företeelse. Det empiriska materialet visar på både bredd i informanternas utsagor, men trots det smala urvalet av informanter går det även att se återkommande svarsmönster i deras utsagor. Detta menar Ahrne och Svensson (2015) är ett tecken på att man skulle kunna tala om en mättnad i sina studier. Studiens mening är inte att presentera en sanning, utan avsikten var att undersöka hur informanterna förhåller sig till begreppet personligt uttryck i sin profession.

## **4.5 Etiska överväganden**

Kvale och Brinkmann (2009) menar att man ställs inför en rad etiska dilemman under sin forskningsprocess. I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har detta arbete beaktat informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). I inbjudan till deltagande i studien informerades lärarna om studiens syfte. Vid intervjun fick informanterna välja att skriva på den samtyckesblankett som formulerats, som förutom vidare information om studien även innehöll information om att deras frivilliga medverkan närsomhelst kan avbrytas innan arbetet avslutats, att de lovas anonymitet och att materialet endast kommer användas i studiens syfte, samt att materialet kommer att raderas efter studiens avslut.

För att bevara informanternas anonymitet har informanternas namn eller arbetsplats inte vid något tillfälle skrivits i dokumenten och de namngavs som informant 1, 2, 3 och 4 efter den ordning som intervjuerna genomfördes.

## 5 Resultat

Resultatet presenteras, efter en kort informantpresentation, under de tre rubrikerna: *Personligt uttryck*, *Undervisning* och *Bedömning*. De tre rubrikerna ligger i linje med de tre temana som var grunden i intervjuguiden, som vidare även kan återknytas till studiens tre forskningsfrågor. Avsnittet *Personligt uttryck* behandlar informanternas definitioner av begreppet personligt uttryck. Vidare presenteras informanternas utsagor om deras uppfattningar om kopplingen mellan elevernas musicerande och identitetsutveckling. I avsnittet lyfts slutligen utsagor rörande tidsaspekten i läroprocesser. Under rubriken *Undervisning* presenteras de intellektuella och fysiska redskap som informanterna använder i undervisningen. Under den sista rubriken, *Bedömning*, presenteras informanternas utsagor om olika aspekter och delar av bedömning såsom problematiken kring att bedöma subjektiva kunskapskrav, informanternas vanor kring sambedömning och kommunikation med andra lärare om lektionsinnehåll. Slutligen presenteras informanternas utsagor om bedömningstillfällen. Kapitlet avslutas med summering.

### *Informanterna:*

Informant 1: Pianolärare med ett års erfarenhet av instrumentalundervisning på gymnasieskolans estetiska program. Undervisar inte i kurserna Instrument eller sång för tillfället.

Informant 2: Baslärare med cirka 20 års erfarenhet av undervisning på gymnasieskolans estetiska program.

Informant 3: Trummlärare med drygt 20 års erfarenhet av undervisning på gymnasieskolans estetiska program

Informant 4: Sånglärare med drygt 20 års erfarenhet av undervisning på gymnasieskolans estetiska program

### 5.1 Personligt uttryck

Det följande presenterar informanternas definitioner av begreppet *personligt uttryck*, men även deras definitioner om andra begrepp som kopplas till uttryck i musik såsom *musikaliskt uttryck* och *konstnärligt uttryck*. Dessa tre kategorier av uttryck står alla inskrivna i läroplanen för musikämnet i gymnasieskolan (Skolverket, 2011). Vidare presenteras resultat rörande informanternas tankar om hur elevernas musicerande kopplas till identitetsutveckling. Slutligen lyfts utsagor rörande tidsaspekten i läroprocesser.

#### 5.1.1 Informanternas definitioner av begrepp

Återkommande hos informanterna är att de uppfattar begreppet personligt uttryck som vagt, och svårt att definiera. Alla kan dock ge tydliga exempel vilka musikaliska eller konstnärliga parametrar som kan ingå i begreppet. I likhet med tidigare forskning (bl.a. Umbert m.fl., 2015) är en återkommande definition bland informanterna att personligt uttryck är något som musikern



tillför i musicerandet som inte är bestämt på förhand; att musikern gör aktiva val i hur musiken presenteras eller framförs. Informant 1 säger: "När jag säger uttryck så tror jag att jag menar de val som eleven gör. Kring sitt musicerande alltså". Informant 1 säger vidare att hon tror att den som musicerar uttrycker något med musiken oavsett om hen vill det eller inte, men att det ligger på lärarens ansvar att hjälpa eleven att förstå *vad* uttrycket är och *hur* man kan påverka det. Informant 2 räknar, förutom det han kallar det "hörbara personliga uttrycket", även in exempelvis kroppsspråk eller scenmanér i sina definitioner av begreppet och säger även vid ett tillfälle att han ser det som att även saker som musikval eller val av instrumentering i en ensemble skulle kunna räknas in i elevens personliga uttryck. Även detta tolkar jag som att begreppet tolkas som något som eleverna aktivt gör eller väljer.

### *Olika typer av uttryck*

I tidigare forskning som presenterats i denna studie finns det olika typer av uttryck som beskrivits. Uttryck har beskrivits som både personligt, musikaliskt, konstnärligt och emotionellt, men huruvida det finns några specifika skillnader mellan dessa uttryckstyper har, mig veterligen, inte beforskats. I intervjuerna har informanterna nämnt både begreppen personligt, musikaliskt och konstnärligt uttryck. Det går att se vissa mönster i vad de lägger in i de olika begreppen, men det finns inga tydliga skiljelinjer mellan informanternas förståelse för innehållet av de olika typerna av uttryck.

Både informant 2 och 4 säger att det musikaliska uttrycket handlar mer om teknisk förtrogenhet, eller ett "hantverkskunnande" som informant 2 uttrycker det. Han menar dock att de olika typerna av uttryck hänger ihop såtillvida att det musikaliska hantverkskunnandet är ett redskap för att kunna uttrycka sig personligt i musiken. Detta hantverkskunnande, eller musikaliska uttryck, menar han utvecklas genom att eleven lär sig olika speltekniker kopplade till olika genrer, sätt att frasera eller jobba med dynamik eller interpretation och att eleven genom det får en "repertoar av möjliga musikaliska uttryck". Även informant 4 menar att det musikaliska uttrycket handlar om tekniska aspekter i musiken, men hon har svårare att definiera vad hon tycker att personligt uttryck är, mer konkret än att det handlar om elevens personlighet.

### **5.1.2 Uttryck som en del av identiteten**

Informant 4 menar att personligt uttryck är starkt kopplat till identitet. Hon upplever att personligt uttryck ofta går att koppla till aspekter som rör elevernas självförtroende och självbild. Detta ligger i linje med exempelvis Adlers (2002) och Elorriagas (2011) studier om musik som identitetsskapande skolämne. Informant 4 lyfter också svårigheterna med att arbeta med personligt uttryck i undervisningen, just eftersom det kan vara en lång process, både för eleven att veta vad hen vill uttrycka, men också för läraren att lära känna och förstå eleven. Hon säger:

Ibland hittar man det snabbt och ibland tar det ganska lång tid, beroende på vad de har gjort innan (...) man jobbar ju mycket med att man ska lära sig mycket olika saker, men man måste ju också hitta 'vad är specifikt för den här eleven' och försöka att få dem att känna att 'det här är du jättebra på. Här är din personliga stil, klang eller uttryck'.

Även informant 1 beskriver musik och uttryck som något som kopplas starkt till personens identitet, mående och personliga erfarenheter och hon säger att hon tror att ens erfarenheter, kunskap, känslor och relationer reflekteras i den musiken en spelar. Hon säger: "även om två personer spelar samma sak så låter det ju inte likadant" och menar vidare att det är svårt att bedöma något i musiken som är så starkt kopplat till elevens personlighet. Hon poängterar att det är viktigt att läraren ger eleven möjligheten att använda musiken som ett sätt att hitta sig själv. Hon fortsätter: "...för musik är ju identitetsskapande (..) och då skulle man ju kunna argumentera för att det är mycket viktigare att kunna än att läsa avista till exempel."

### 5.1.3 Uttryck tar tid

Flera av informanterna talar om att kunskaper om uttryck utvecklas i processer som kan ta lång tid och att det inte är säkert att eleverna hinner komma så långt i utvecklingen av ett personligt uttryck under gymnasieåren, speciellt inte om de börjar på estetiska programmet som nybörjare på sitt instrument. Informant 3 lyfter tidsaspekten i utvecklingen av ett personligt uttryck:

Alltså när den musikern musicerar så, *över tid*, så har det, inte bara vid ett tillfälle utan kanske, att den musikerns musicerande genomsyras av vissa kvaliteter, om man säger så. Som vi då kan kalla *uttryck*. Men exakt *vad det är*, om man ska peka på något och säga 'Stopp! Vänta! Där var det', det tror jag är svårt.

Informant 3 pratar vidare om att han tror att ett personligt uttryck ofta är något som kommer ganska sent i elevers utveckling eftersom han tänker att eleven måste ha "kommit en bit" för att kunna frigöra sig från det "tekniska nötrandet" som det innebär att lära sig ett instrument. Han pratar också om att det kan vara svårt att frigöra sig från den koncentrationen som krävs för att spela "rätt", men att den frigörelsen krävs för att eleven ska kunna börja musicera och uttrycka sig med musiken. Detta förstår jag som att han menar att en musiker måste ha nått en viss teknisk nivå i sitt spelande för att kunna ha ett personligt uttryck.

Även informant 4 pratar om att utvecklingen av uttryck kan ta lång tid och att eleverna kommer till gymnasiet med väldigt olika förkunskaper, både om musik generellt, men också om musikaliskt uttryck. Hon pratar om att de elever som exempelvis gått i musikalkurs på kulturskolan har tillägnat sig mycket kunskaper om musikaliskt uttryck och hur man för sig på en scen. För de elever som inte har sådana tidigare erfarenheter kan processen vara lång innan de känner sig bekväma att stå inför publik. Hon säger: "... för dem är det ju en progression och det handlar väl om att de hittar sig själva tillslut, att 'okej, det *här* är jag'."

Tänkarna om att dessa processer tar lång tid ligger i linje med Vygotskijs teorier om människans utveckling av kreativitet och fantasi som jag nämner i kapitel 3.

## 5.2 Undervisning

En del av syftet för denna studie var att undersöka vilka redskap lärare har för att hjälpa elever att utveckla ett personligt uttryck genom instrumentalundervisning. Under detta avsnitt framskrivs

de delar av resultatet som handlar om de intellektuella och fysiska redskap som lärarna använder sig av för att stödja elevernas utveckling av personligt uttryck.

### 5.2.1 Fysiska redskap

De tillvägagångssätt för utveckling av personligt uttryck som informant 1 säger sig använda är sådana som jag kopplar ihop med teknisk färdighetsutveckling och jag ser likheter mellan informant 1 och McPhee (2011) i valen av undervisningsredskap. I intervjun talar informant 1 vid flertalet gånger om arbete med dynamik som redskap för att uttrycka något med musiken. Hon säger sig också jobba med uttryck genom vad hon kallar "känslspektran", men också att hon, genom att jobba rent fysiskt med instrumentet i sig, hjälper elever att uttrycka sig med musiken. Hon säger: "Anslag, alltså hur man tar sig an tonen på piano, det kan betyda väldigt mycket för hur det låter, men också för hur man vill att andra ska känna". Vidare säger hon att hon anser att det är viktigt att diskutera och reflektera med eleven om vad uttryck är, men att kommunikationen inte alltid är verbal. Hon säger: "Och det behöver inte vara i ord alltid, även om det är lätt att gå till det (..) men jag upplever att de flesta eleverna svarar ganska väl på om man visar dem, också.". Hon lyfter också, i likhet med Karlsson (2008) att det kan vara problematiskt att förevisa eftersom det kan ge eleven en bild av att det finns ett rätt och ett fel sätt att spela på. Hon säger "Om man pratar om känslspektran, alltså vad man vill åstadkomma genom musiken, så kan det ju vara problematiskt att jag spelar före, för då kan eleven få för sig att det är så här man ska göra för att det ska va så".

De redskap som Informant 3 använder sig av i sin undervisning när det kommer till aspekter som rör uttryck är en blandning av teknisk färdighetsträning och diskussion med eleven om vad hen vill uttrycka. Han säger att han ofta börjar med att utgå ifrån en låt och arbeta med övningar som är specifika för den genren som musiken tillhör, eller att de lyssnar på en förlaga och analyserar speltekniken i låten. Han säger "först så kan man ju få spela igenom låten och bara få känna igenom, vad är det för anslag på hi-haten och accenter och tajming och liksom energi och försöker hitta ett stabilt uttryck liksom, i det spelet som är i just det partiet". Efter att han och eleven spelat igenom låten går de ner mer på djupet i musiken med målet att eleven ska, som han säger "sätta fingret på någon kvalitet som de kanske vill utveckla men som de inte har på plats än". Detta försöker informant 3 hjälpa eleven med genom att ge eleven övningar som han, på sikt, tror kan hjälpa hen att utveckla just det. Han säger att han försöker hjälpa eleverna att: "spela de där kompen på ett mer avslappnat sätt så att man kan, tillslut kanske, komma till en punkt så att man kan slappna av så mycket att man kan musicera personligt, när man inte behöver koncentrera sig och bara *klara av*, så att säga."

Under intervjun med informant 4 blir det tydligt för mig, både genom hennes verbala svar, men även genom hennes kroppsspråk, att hon inte tycker sig vara bra på att inkludera arbete med uttryck i sin undervisning. När jag däremot i analysen kategoriserar hennes svar gällande redskap verkar det som att hon har flera olika typer av redskap för just detta. Hon arbetar i likhet med övriga informanter med att utveckla elevers personliga uttryck genom att hjälpa dem att bli förtrogna med stiltypiska uttryck i olika genrer. Som exempel på det säger hon att det brukar innefatta: "hur man jobbar med fraseringar, rytmiken, drivet i fraserna och vilka ord som är viktiga, och såklart tydlighet i text när det gäller sång".

## 5.2.2 Intellektuella redskap

På frågan “Brukar du diskutera personligt uttryck med dina elever?”, var svaren från informanterna väldigt olika. Svaren från informant 3 och 4 kan tolkas som att de på olika sätt arbetar med uttryck med eleverna men att de inte är tydliga med att det är just att hjälpa eleven att utveckla uttryck som är målet. Informant 3 säger att:

Jag kanske inte använder den termen så, ‘nu ska vi prata om uttryck’, eller jo, det kan nog i och för sig svepa förbi. Det kan det nog göra någon gång kanske.

Han uttrycker att det är svårare att prata med eleverna om vissa saker i musiken som är abstrakta, exempelvis sväng eller tajming, men att det är lättare att vara explicit när det kommer till teknik. Han säger: “när det gäller teknik så är det kanske lättare att prata exakt om vad man menar och sådär, men när det handlar om sväng och så där så är lite mer svårt att sätta fingret på”. I likhet med informant 3 säger informant 4 att hon inte använder sig av begreppet uttryck så ofta när hon undervisar, men hon ger vid ett tillfälle i intervjun exempel på att hon ibland brukar prata med eleven om vad låten betyder för eleven eller vad eleven “vill med låten”. Att lärarnas arbete med uttryck ofta förblir outtalat ligger i linje med exempelvis Karlsson och Juslins studie (2008) som visade att lärare till viss grad bedriver undervisning om uttryck men att lektionsinnehållet ofta är implicit och att undervisningen om uttryck saknar specifika uppgifter och mål.

På samma fråga om huruvida hon brukar diskutera personligt uttryck med eleverna svarade informant 1 att hon ofta pratar med eleverna om uttryck, och att hon tror att det dels beror på att det står i styrdokumentet, men också för att hon anser att det är en väldigt viktig del av musiken. Hon förklarar också om att hon vill att eleverna ska lära sig att reflektera över sitt spelande och sin egen musikalitet och att de kan och vågar göra egna val i sitt musicerande. Informant 1 berättade i intervjun om starten på den egna musikaliska banan inom den klassiska musiken, som gav henne ett förhållningssätt till musiken i vilket det fanns *rätt* och fel sätt att spela på. Hon lyfter att det var en stor förändring i hennes musicerande när hon på folkhögskola träffade en lärare som frågade henne vad hon själv tyckte om, och ville uttrycka, med musiken. Hon säger: “Jag tror att det är min största uppgift som musiklärare, i alla fall i sådana här sammanhang i inså, att få eleven att upptäcka det hos sig själv”.

Även informant 2 nämner som första anledning att han diskuterar uttryck med eleverna för att det är ett krav han har på sig i lärarrollen, men säger att han “nog inte gör det så mycket”. När han sedan pratar om lektionsupplägg och arbete med uttryck verkar det dock som att han till stor del använder diskussion som redskap för att skapa förståelse för vad uttryck är. Informant 2 lyfter också att han tror att det är genom förståelse för vad uttryck är som eleven kan hitta sin musikaliska identitet och göra medvetna val i sitt musicerande. Han säger att han upplever att det är viktigt att eleverna hittar sin identitet i musiken eftersom det enligt honom är ett sätt att hitta motivation till att spela och öva. Han säger:

För det är ju väldigt mycket det som det handlar om också, att skapa intresse. Och så fort man börjar identifiera sig med något så är det ju lättare att skapa intresse.

För att skapa intresse för musiken säger informant 2 att han med jämna mellanrum brukar be eleverna att ta med en låt där de tycker att basen låter "cool". Han förklarar att han brukar ge sådana uppgifter till eleverna för att få dem att reflektera och för att, som han säger: "få eleverna ska hitta vad de gillar, och hitta vad de inte går igång på också på något sätt". Vidare säger informant 2 att han brukar berätta för eleverna att hans mål är att de ska hitta lust att utforska musiken och att de ska hitta ett hem i musiken, och när de har gjort det får de försöka att definiera *vad* det är i det som de gillar.

Redskapen som Informant 1 och 2 använder sig av för att hjälpa eleverna att skapa intresse för musiken går i linje med McPhees (2011) tankar om att det är fördelaktigt att som lärare möjliggöra för eleverna att skapa mening i sitt musicerande, och att detta görs genom att diskutera och klargöra för eleven *vad* uttryck kan vara och *hur* det går att arbeta för att utveckla dessa kunskaper (McPhee, 2011).

## 5.3 Bedömning

Nedan presenteras informanternas utsagor om uppfattningar kring hur personligt uttryck bedöms och utsagor om att de upplever arbete med uttryck som viktigt men svårt att bedöma. Vidare presenteras informanternas vanor kring att kommunicera med kollegor om begreppet personligt uttryck. Slutligen presenteras utsagor om hur elevernas personliga uttryck dokumenteras.

### 5.3.1 Att bedöma subjektiva kunskapskrav

Flera av informanterna uttrycker att personligt uttryck handlar om att ha en förmåga att kunna beröra och förmedla känslor genom musik. Som tidigare nämnt är detta mer komplext än att ett spelsätt är kopplat till en viss känsla. Musikaliskt uttryck av känslor förstås bara utifrån den kulturella kontext som musiken finns i (Elliott, 2005), vilket borde kunna betyda att lärarens förförståelse för elevens valda genre eller musik också kan vara en aspekt som påverkar hur de förstår, och bedömer elevens personliga uttryck.

Alla informanter pratar om vikten av objektivitet i bedömning och att subjektiviteten i begreppen musikaliskt och personligt uttryck gör bedömningen av det komplicerat. Informant 2 uttrycker att det aldrig får handla om vad läraren *tycker* om elevens personliga uttryck. För att minimera den risken menar han att läraren och eleven måste ha diskuterat och vara överens om vad eleven har för målbild med sitt uttryck på t.ex. en redovisning eller konsert. Informant 2 lyfter också att vid sådana bedömningstillfällen är elevens självskattning viktig för att läraren ska kunna bedöma uttrycket rättvist. Denna självskattning skulle, enligt honom kunna göras genom att framträdandet filmas och diskuteras av lärare och elev i efterhand. Dessa diskussioner mellan elev och lärare lyfter informant 2 som ett viktigt redskap för att göra korrekta bedömningar. Man skulle kunna säga att han strävar efter att han och eleven ska ha en intersubjektiv förståelse för vad elevens eftersträvalda uttryck på konserten skulle vara.

Informant 1 beskriver svårigheter som hon upplever kring att bedöma elevernas uttryck på ett objektivt sätt. Hon säger att hon är rädd för att vara orättvis i bedömning av elevernas uttryck

och pekar på att hon såklart har sina uppfattningar om var ett personligt uttryck kan vara, men att det inte är det som bedömning ska handla om. Hon säger:

Jag kan ju uppleva att den här personen berör mig, och då måste den ju ha ett personligt uttryck (...), men rent yrkesmässigt så har jag varit rädd i bedömningstillfällen. Att jag måste vara steril och hela tiden få eleven att reflektera och göra egna val. Det är det enda sättet jag kan gardera mig. Annars blir det ju bara upp till mig att säga såhär, att 'det lät bra' eller 'det känns som att du förmedlar den här sonaten'.

### *När det personliga inte är personligt*

Flera av informanterna pratar om svårigheten med att behöva bedöma ett personligt uttryck när det uttryck som eleven väljer att uttrycka kanske inte alls är personligt och unikt, utan kanske stilenligt, eller neutralt - om eleven exempelvis har som mål att kunna arbeta som studiomusiker och därför behöver kunna vara flexibel i sitt uttryck och vara, som informant 2 säger; mer en hantverkare än en artist. Han menar att en elev med ett sådant mål kanske inte kommer att utveckla ett tydligt karaktäristiskt eller personligt uttryck, men att han anser att det aktiva valet att inte ha ett tydligt *personligt* uttryck kan vara lika mycket värt som att ha ett tydligt personligt uttryck. Återigen återkommer här tankarna om det aktiva, egna valet i musiken som det som informanterna upplever som kärnan av vad personligt uttryck är.

### **5.3.2 Centralt men svårt**

Informanterna är överens om att musicera uttrycksfullt är en väldigt central del av musicerandet, och vissa av dem säger till och med att de anser att det är det som är meningen med musiken. Konflikten mellan att anse att uttryck i musik är musikens kärna, och samtidigt brottas med svårigheterna med att kunna bedöma det på ett objektivt sätt gör, för vissa av informanterna, att de uttryckligen inte lägger så mycket fokus på personligt uttryck i sina bedömningar, just eftersom det är etiskt komplicerat. Informant 2 säger att han menar att elevernas utveckling av intresse och personligt samt musikaliskt uttryck är väldigt viktigt och att dessa delar får stor plats i undervisningen men inte i bedömningen. Han säger att det finns andra saker som han ger större plats i bedömningsprocessen eftersom de sakerna är lättare att bedöma eller mäta objektivt. Informant 2 uttrycker också att det är viktigt att eleverna får känna att de får leta efter sitt personliga uttryck i lugn och ro utan att behöva tvinga fram ett uttryck för att få höga betyg. Återigen lyfts här tidsaspekten; att det tar tid att utveckla och landa i ett personligt uttryck. Informant 2 säger att:

Det jag kan bedöma är ju hur mycket de själva engagerar sig och försöker hitta ett uttryck. Men själva uttrycket tycker jag inte att jag vill bedöma.

Informant 3 menar att det är viktigt att hjälpa elever att utveckla ett personligt uttryck, men att han har svårt för formuleringarna av det i kunskapskraven och de olika betygsnivåerna. Han säger:

Jag hittar inget sätt att förstå vad som är mer eller mindre (...) och har man ett *visst* personligt uttryck så har man ju ett personligt uttryck. Hur kan man ha det lite grann? (..) Vad betyder det

om någon skulle få F då, alltså att någon inte uppfyller det här kravet? 'Jag har inte ett visst personligt uttryck', vad betyder det?

Undervisning om uttryck, och utveckling av uttryck, är således något som informanterna anser är centralt i elevernas utbildning. Bedömningen av det samma upplevs som komplex och något som informanterna anser är svårt att genomföra i enlighet med de krav på objektivitet, validitet och reliabilitet som skolverket ställer på lärarna.

### 5.3.3 Bedömningstillfällena och redskap för bedömning

Flera av informanterna berättar att de framförallt bedömer elevers uttryck vid konsertframträdanden. Både informant 2 och 3 säger att de främst bedömer det vid sådana tillfällen för att de instrument som de undervisar i är typiska ensembleinstrument och att det då blir mer naturligt att bedöma uttrycket när eleverna spelar "på riktigt", tillsammans med andra.

Även informant 4 nämner konserter som tillfälle för bedömning av personligt uttryck. Hon lyfter även att det kan vara problematiskt att bedöma eleverna vid konserttillfällen med tanke på att elevernas nervositet kan påverka prestationen på scen. Hon menar att de flesta av hennes elever har problem med nervositet, speciellt under det första året, och att sången då kan bli "lite fladdrig" men att eleverna sedan blir tryggare på scenen under utbildningens gång. Hon säger också att hon ofta får syn på elevernas personliga uttryck även under sånglektionerna, och att hon ofta blir berörd under lektionerna vilket hon uppfattar som ett tecken på att eleverna har ett personligt uttryck.

Under intervjuerna pratade jag och informanterna om användandet av bedömningsmatriser, vilket är något som inte är vanligt förekommande hos dem. Endast informant 1 säger sig ha erfarenhet av att använda sig av en sådan i instrumentalundervisningen, men hon menar att det kändes svårt att bedöma just uttrycket genom den matrisen. Hon säger "Det var en sådan, 9-rutors matris, liksom 3x3. Och så skulle man fylla i rött om det inte var uppnått, gult om det var delvis uppnått och grönt om det var helt uppnått", och hon menar att hon många gånger tyckte att det var svårt att fylla i just rutorna som hade med uttryck att göra.

Även informant 3 belyser att han upplever det svårt att använda sig av en bedömningsmatris för bedömning av uttryck och att han inte använder sig av någon bedömningsmatris i sin undervisning. I vårt samtal om bedömningsmatriser frågar han sig dock hur det skulle vara möjligt att isolera uttrycket ifrån övriga musikaliska prestationer som eleven gör under lektionen och hur det då rent praktiskt skulle gå att fylla i en sån bedömningsmatris när det kommer till hans subjektiva upplevelse av en elevs personliga uttryck. Han säger: "Det är ju egenskaper hos helheter liksom, som jag tycker mig höra men som någon annan *inte* hör".

### 5.3.4 Kommunikation med kollegor

När det kommer till informanternas vanor kring att diskutera redskap för och bedömning av personligt uttryck med kollegor visar transkriberingarna att erfarenheterna hos tre av fyra informanter liknar erfarenheter som visats i tidigare forskning, nämligen att lärare sällan

diskuterar, eller har gemensamma strukturer för hur undervisning om uttryck kan genomföras. Den informant som sticker ut med sina svar är informant 3. På skolan där han jobbar är sambedömning vanligt och vid sambedömningen händer det att de diskuterar innebörden av begreppet uttryck, men han säger han tror att det mest leder till att lärarna kommer fram till att det är subjektivt och att de bara kan hoppas att de har ungefär samma förståelse för begreppet. Sambedömning har beskrivits av Jönsson och Thornberg (2014) som tillfällen då lärare ”tillsammans genomför eller diskuterar bedömning och/eller betygssättning” (Jönsson & Thornberg, 2014, s. 386). Enligt dem har sambedömning använts som en strategi för att öka likvärdigheten i lärares bedömning och betygssättning, och de menar även att sambedömning verkar ha en positiv effekt på lärares bedömningskompetenser (Jönsson & Thornberg, 2014).

I den sambedömning som informant 3 har erfarenheter av från sin arbetsplats brukar instrumentallärarna vid speciella “inså-dagar” lyssna på elever som spelar andra instrument än det som läraren själv undervisar i och sedan, i tvärgrupper, diskutera elevernas kunskapsnivåer med syftet att öka likvärdigheten i bedömningen lärare emellan. Han säger:

Vad är ett A på sång och trummor? Är det lättare att få A i sång än i trummor? Det är ju otroligt svårt men man måste ju i alla fall försöka, det är ju vårt uppdrag.

Informant 1, som bara jobbat ett år i instrumentalundervisning på gymnasiet, säger att hon upplevde att hon var ensam i arbetet med personligt uttryck och att hon inte fick det stöd hon önskat hos kollegorna när hon velat diskutera ämnet i arbetslaget. Hon upplevde att osäkerheten kring dessa kunskapskrav var stor bland de andra lärarna. Hon sa:

Jag pratade med en som undervisar i gitarr (..) och jag uppfattar att det var lika svårt för honom även om han hade jobbat i 25 år, och det gör mig lite ledsen, det måste jag säga. För det står ju med att man ska veta det.

Informant 4 upplever att diskussioner om uttryck i undervisning i princip inte förekommer på hennes arbetsplats men säger att hon tror att det skulle vara bra och utvecklande att prata med kollegor om detta, speciellt med kollegor som undervisar i andra instrument än hon själv. Detta tror hon skulle kunna vara nyttigt eftersom hon tror att det kan skilja sig mellan olika instrumentlärargrupper vilka redskap som är vanligast att använda när det kommer till arbete med personligt uttryck på de olika instrumenten.

## 5.4 Summering

I resultatkapitlet presenteras analysen av informanternas utsagor under tre rubriker. Dessa är: *Personligt uttryck*, *Undervisning* och *Bedömning*. Under den första rubriken beskrivs informanternas definitioner av begreppet personligt uttryck och andra relaterade begrepp såsom musikaliskt uttryck och konstnärligt uttryck. Vidare presenteras deras utsagor som rör elevernas musicerande kopplat till identitetsutveckling. I avsnittet lyfts även utsagor rörande tidsaspekten i lärprocesser. Under rubriken *Undervisning* presenteras de intellektuella och fysiska redskap som lärarna använder sig av för att hjälpa eleverna att utveckla kunskaper om personligt uttryck i sitt musicerande. I denna del beskrivs några av informanternas fysiska redskap som ofta har med teknisk färdighetsutveckling att göra. Avsnittet om de intellektuella redskapen handlar till stor del



om hur informanterna säger sig kommunicera kring personligt uttryck med eleverna. Under den sista rubriken, *Bedömning*, presenteras informanternas utsagor om olika aspekter av bedömning. Här lyfts problematiken kring att bedöma det subjektiva begreppet personligt uttryck på ett objektiva sätt; att det finns skillnader mellan lärarnas upplevelser av vikten att undervisa om, respektive att bedöma, personligt uttryck. Vidare beskrivs även lärarnas vanor kring sambedömning och kommunikation med andra lärare om lektionsinnehåll som berör personligt uttryck. Slutligen presenteras informanternas utsagor som rör bedömningstillfällen.

Studien visar att informanterna upplever det svårt att definiera begreppet 'personligt uttryck' eftersom det är vagt och subjektivt. En gemensam förståelse som finns hos informanterna är att personligt uttryck är sådant i musicerandet som är musikerns egna val, det som inte står i noterna eller som hörs i originalmusiken. Denna förståelse för begreppet ligger även i linje med tidigare forskning som presenterats i kapitel 2. Studien visar även att de olika informanterna använder sig av varierande redskap för att arbeta med elevernas utveckling av personligt uttryck. Hur stor plats denna del av kunskapskraven ges i undervisningen varierar mellan informanterna, men hela informantgruppen anser att uttryck är en central del av musicerandet. Det resultat som rör informanternas förhållningssätt till bedömning av det personliga uttrycket visar på att informanterna upplever det problematiskt och etiskt svårt att bedöma elevernas personliga uttryck. Detta på grund av att det är svårt att på ett objektiva sätt bedöma elevernas kunskaper eller förmågor i förhållande till de kunskapskrav som behandlar det subjektiva begreppet personligt uttryck.

## 6 Diskussion

I diskussionskapitlet diskuteras studiens metod och resultat där problematiska aspekter från de båda kapitlen lyfts fram. I Metoddiskussionen lyfts och diskuteras aspekter av urvalet och hur arbetets tidsram påverkat tematiseringen av det empiriska materialet. Vidare lyfts de svårigheter och fördelar som uppstår när de olika delarna i ett arbete av denna storlek görs parallellt. I resultatdiskussionen lyfts och diskuteras valda delar ur resultatet i relation till anförd tidigare forskning, Skolverkets (2011) styrdokument för musikämnet i gymnasieskolan samt Skolinspektionens (2012) rapport om bedömning i musikämnet. Resultatdiskussionen är samlad under de tre rubrikerna: *Definitionsproblematik*, *Undervisningens svårigheter* och *Att bedöma något subjektivt på ett objektivt sätt*. I slutdiskussionen görs återkoppling till Skolverkets (2012) ord om förutsättningarna för likvärdiga bedömningar, och i relation till studiens resultat framförs sambedömning och kollegiala diskussioner om begreppet uttryck som ett redskap för att öka lärares intersubjektiva förståelse för begreppet personligt uttryck. Slutligen läggs förslag för vidare forskning fram. Kapitlet avslutas med slutord.

### 6.1 Metoddiskussion

I metodkapitlet framkommer det att de lärare som inbjöds att delta i studien fick information om studiens syfte och intervjuens planerade innehåll. I enlighet med Kvale och Brinkmann (2009) framgick det att deltagandet i studien är frivilligt och en klar majoritet av de tillfrågade besvarade inte min förfrågan. En potentiell problematik kring kvalitativa intervjustudier menar Kvale och Brinkmann (2009) är att studiens innehåll kan locka personer som har en relation till ämnet sedan tidigare. Jag kan se hos flera av informanterna att ämnet personligt uttryck är något de funderat på tidigare och detta kan ha bidragit till att det empiriska materialet är innehållsrikt med många för mig intressanta utsagor om det valda problemområdet. För studiens resultat hade det varit intressant att intervjua fler personer som inte tidigare reflekterat över fenomenet personligt uttryck i sin lärarprofession. Hur jag som forskare skulle kunna motivera en sådan kategori av lärare att delta i studien är dock oklart.

En annan problematik i denna studie är att två av informanterna arbetar på en gymnasieskola där jag haft delar av min VFU. Dalen (2011) skriver att det är vanligt att det är svårt att hitta en balans mellan distans och närhet till informanterna vid kvalitativa intervjuer, vilket kan vara fallet i denna studie på grund av de tidigare bekantskaperna med dessa lärare och deras arbetsplats.

Kvale och Brinkmann (2009) skriver om att människan vill uppnå samförstånd och menar att informanter i intervjuer kan tala om det som de tror att intervjuaren förväntar sig. För att undvika detta formulerades exempelvis en av frågorna om lärarnas definitioner av begreppet personligt uttryck som ”Vad innebär begreppet personligt uttryck för dig?”. Jag upplevde att informanterna kunde tala fritt om sina förståelser för begreppet, vilket går att se i transkriberingarna där utsagorna kring exempelvis definitionerna av begreppet är utsvävande och målade med olika exempel från elevsituationer där de uppfattat att eleverna har ett personligt uttryck.

Resultatet av denna studie är baserat på ett litet urval av informanter, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan vara problematiskt eftersom mättnad är att föredra i kvalitativa studier. Intervjuer ska göras till forskaren uppnått en mättnad, och trots att det funnits återkommande svar och mönster i svaren hos flera av informanterna påstår jag inte att full mättnad nåtts i intervjuerna. Att inte uppnå mättnad är vanligt förekommande i små kvalitativa studier menar Kvale och Brinkmann (2009) men det är en brist som bör nämnas om studien. Den främsta orsaken till de metodval som gjorts är arbetets begränsade tidsram.

Arbetets begränsade tidsram medförde bland annat att den första tematiseringen av det empiriska materialet gjordes relativt skyndsamt, vilket kan vara en orsak till att vissa stycken har tematiserats om senare i processen. Jag upplever att innehållet i flera teman överlappar varandra och det har inte varit självklart hur alla utsagor skulle tematiseras. Exempelvis fann jag svårigheter i att tematisera vissa utsagor som rörde lektionsinnehåll eftersom informanterna vid flera tillfällen talade om undervisningsredskapen och bedömningen av eleverna på samma gång.

Ahrne och Svensson (2015) skriver att det är önskvärt att arbetsprocessens olika delar i en vetenskaplig studie överlappar varandra. I detta arbete har bakgrundsarbetet till de olika kapitlen fortskridit parallellt vilket har varit intellektuellt krävande, men fruktsamt då läsningen av tidigare forskning gav uppslag till formuleringar och frågeställningar i intervjuerna. På samma sätt märkte jag efter den första intervjun att jag uppmärksammade relevansen i andra delar av den lästa forskningen tack vare erfarenheten av att ha genomfört en intervju. Ahrne och Svensson (2015) lyfter att det är forskningsetiskt korrekt att redovisa om ens sätt att ställa frågor varierat mellan intervjuerna. Allteftersom kunskaperna om det valda problemområdet fördjupades, genom intervjuer och tillägnande av tidigare forskning, förändrades också de följdfrågor som jag ställde till informanterna. Jag kan se att antalet följdfrågor varierade mellan intervjuerna. De förutbestämda temana och de förutbestämda frågorna ställdes dock till alla informanter.

## 6.2 Resultatdiskussion

### 6.2.1 Definitionsproblematik

Begreppet personligt uttryck definieras på flera olika sätt av informanterna. En återkommande definition är dock att de förstår begreppet som att det personliga uttrycket är det som musikern själv väljer i musicerandet, alltså sådant som inte står i noterna eller som hörs i en klingande förlaga. Detta ligger i tydlig linje med exempelvis Umberts definitioner av begreppet (Umbert m.fl., 2015). Annat som är återkommande bland informanterna är att de anser att begreppet är vagt och svårt att definiera. Alla informanter ger tydliga exempel på vad de menar kan ingå i en definition av begreppet. Att de sedan avslutar sina resonemang med att det känns vagt och svårt anser jag tyder på att de har gemensamma tankar om att det är ett subjektivt begrepp. I tidigare forskning definieras personligt uttryck som att det är föränderliga aspekter som rör exempelvis tajming, dynamik, klangfärg och tonhöjd (se exempelvis Karlsson & Juslin, 2008; Umbert m.fl., 2015) Av dessa fyra aspekter är det framförallt dynamik som informanterna nämner.

Som tidigare nämnt har uttryck beskrivits som både personligt, musikaliskt, konstnärligt och emotionellt i tidigare forskning. I föreliggande studie har informanterna nämnt både begreppen

personligt, musikaliskt och konstnärligt uttryck, och dessa tre återfinns även i styrdokumenterna (Skolverket, 2011). Det går att se vissa mönster i vad informanterna lägger in i de olika begreppen, men jag har inte utifrån deras utsagor kunnat dra tydliga skiljelinjer mellan deras förståelse för innehållet av de olika typerna av uttryck. Speciellt svårt att dra skiljelinjer är det mellan informanternas definitioner av musikaliskt och konstnärligt uttryck, där de i sina beskrivningar ibland även motsäger sig själva.

### 6.2.1.1 Motsägelsefulla svar

Vad gäller personligt uttryck, som informanterna har mer utsagor om än de andra två uttryckskategorierna, har jag observerat vissa motsättningar i informanternas utsagor. Det är möjligt att dessa motsättningar kan förklaras av de definitionssvårigheter av begreppet som finns. Exempelvis sa informant 2 vid ett tillfälle under intervjun att han inte brukar prata om uttryck vidare ofta med sina elever. Senare i intervjun när han sätter ord på vilka redskap han har för att arbeta med uttryck med eleverna ser jag en rik variation på både fysiska och intellektuella redskap för detta. Enligt honom är kommunikation med eleven om förståelse och lust för musik viktigt, och han säger sig uppmuntra eleverna till att göra egna val, både gällande material och sound. Dessa intellektuella redskap som informanten brukar ligger i linje med McPhees (2011) tankar om att läraren bör möjliggöra för eleven att själv skapa mening i sitt musicerande. Vidare lyfter informant 2 att han arbetar med uttryck genom att jobba genrebrett för elevens genrekännedom, både speltekniskt och med inställningar på förstärkare, vilket är exempel på fysiska redskap i undervisningen.

Även informant 4 säger *både* att hon inte brukar prata om undervisning med eleverna och att hon brukar göra det. Det verkar som att flera av informanterna har föreställningar om vad arbete med personligt uttryck i undervisning är, och att dessa föreställningar skiljer sig från det som informanterna gör i sin undervisning. Det verkar i vissa fall som att informanterna inte ser sina egna redskap för utveckling av personligt uttryck som just sådana redskap. Dessutom anar jag att det hos informanterna finns förväntningar på att arbete med uttryck i musik ska vara svårare eller mer komplicerat än vad det behöver vara. Återigen anar jag att detta handlar om att subjektiviteten i begreppet uttryck gör att alla definierar det olika och att det då uppstår en osäkerhet kring vad undervisning om uttryck kan vara. Karlsson (2008) menar att de myter som finns kring uttryck, alltså att det har setts som något medfött, eller att det är helt subjektivt kan ha bidragit till att arbete med uttryck traditionellt sett har fått en liten plats i undervisningen. Kanske har dessa myter påverkat även dessa informanternas förhållningssätt till, och inkluderingsnivå av, arbete med uttryck i undervisning.

### 6.2.1.2 Definitionsproblemet leder till osäkerhet

Informant 4 visar, både genom hennes verbala svar och kroppsspråk, att hon inte tycker sig vara bra på att inkludera arbete med uttryck i sin undervisning. I analysprocessen uppmärksammades däremot att hon använder flera typer av redskap för just detta. Hon arbetar i likhet med resterande informanter med att stödja elevernas utveckling av personligt uttryck genom att ge dem möjlighet att appropriera stiltypiska uttryck i olika genrer. Dessutom säger hon sig ha en vana att prata med eleverna om vad låten handlar om enligt eleven, vilket ligger i linje med tankarna som McPhee (2011) har om att det är viktigt att lärare ger eleverna redskap för att själva

skapa mening i musicerandet. Jag ställer mig frågande till om den osäkerhet som informanten visar är befogad, men utifrån den bild jag skapat mig av hennes förståelse för vad personligt uttryck innebär kan jag förstå hennes osäkerhet. Återigen syns här ett exempel på problematiken kring att definiera ett subjektivt begrepp.

Definitionsproblematiken runt begreppet personligt uttryck verkar medföra en osäkerhet bland informanterna, både när det kommer till vad begreppets innehållsliga definition är, men även i undervisningssituationer. Informanternas tvetydliga svar tyder på att de har en bild av vad arbete med uttryck kan vara, en bild som delvis skiljer sig från vad tidigare forskning sagt att uttrycksundervisning kan innebära.

## 6.2.2 Undervisningens svårigheter

En gemensam åsikt bland informanterna i studien är att arbete med uttryck är centralt i undervisningen. Några av dem menar till och med att det är en av deras viktigaste uppgifter som lärare att ge eleverna möjligheten till att utveckla sina personliga uttryck och att hitta sig själva i musicerandet. Informant 1 ger exempel på hur hon själv, tack vare en lärare på folkhögskola, fick upp ögonen för hur de egna musikaliska valen kan öppna nya dörrar i musikens värld. Den erfarenheten menar hon har påverkat hennes förhållningssätt till musiken i stort, och något hon vill ge vidare till sina elever. Att informanterna generellt anser att arbete med personligt uttryck är en viktig del av instrumentalundervisning har inte gått att ta miste på, men de menar samtidigt att det är en svår del av undervisningen. Jag finner det intressant att det hos majoriteten av informanterna är skillnad mellan hur viktigt de anser att arbete med uttryck är, i förhållande till hur utarbetade deras metoder och redskap verkar vara. I likhet med tidigare forskning (se exempelvis Elliott, 2005; Karlsson & Juslin, 2008; Rostvall & West, 2001) uppfattar jag att det finns luckor att fylla när det gäller strukturerade metoder och uppgifter hos flera av informanterna. Tidigare forskning (Elliott, 2005) lyfter att kunskap om uttryck, alltså på ett metakognitivt plan, kan hjälpa elever att bli bättre på att själva uttrycka sig. Detta torde även gälla för musiklärare. Om musiklärare hade mer kunskaper om vad uttryck är och hur det definieras skulle de kanske även kunna vara tydligare gentemot eleverna i undervisningen om uttryck.

### 6.2.2.1 Ett etiskt dilemma

En annan aspekt av svårigheterna kring dessa kunskapskrav i kurserna i Instrument eller Sång är det etiska dilemmat som informant 2 uttrycker. För honom är arbete med uttryck i musiken central, och de beskrivningar han gör om sina metoder och redskap i undervisningen tolkar jag som att han också i praktiken har redskap för att lyckas med det han anser är en viktig del av undervisningen, att hjälpa eleverna att bli självständiga i musiken. När vi senare i intervjun talar om bedömning säger han uttryckligen att han inte lägger vidare mycket fokus på att bedöma elevernas uttryck när det väl är dags för betygssättning. Han värdesätter alltså elevernas utveckling av personligt uttryck högt på listan av kunskaper som eleverna behöver för att kunna musicera självständigt och gå in i rollen som musiker, men att sätta ett betyg på hur ”bra” eleverna uttrycker sig vill han däremot inte gärna göra. Proportionerna mellan hur mycket han undervisar om uttryck och hur stor del det får i bedömningen av elevernas kunskaper skiljer sig alltså åt.

### 6.2.2.2 Undervisningsmetoden mästare/lärlingsmodellen

I den tidigare forskning som presenterats i detta arbete har mästare/lärlingsmodellen lyfts som en vanlig undervisningsmetod i flera studier (Karlsson & Juslin, 2008; McPhee, 2011; Rostvall & West, 2001; McPhee, 2011). Eftersom jag inte observerat informanternas undervisning utan bara hört dem tala om sin undervisning är det svårt att avgöra hur deras tendenser är när det kommer till att i praktiken ta, eller att inte ta, rollen som mästarlärare. Hos vissa informanter kan jag dock ana mästare/lärlingstendenser i hur de beskriver lektionsupplägg och på vilka sätt de säger sig ge eleverna uppgifter på lektionerna.

Att mästare/lärlingsmodellen borde hindra kreativiteten och utvecklingen av personligt uttryck är något som McPhee (2011) lyfter i sin forskning. Även Rostvall och West (2001) menar att en sådan undervisningsmetod dessutom kan resultera i att unga musiker tappar intresset för musiken eftersom lärare som använder mästare/lärlingsmodellen tenderar att inte fokusera på musikalisk mening, utan på teknisk färdighet. Ett annat möjligt problem med denna undervisningsmodell är att den inte ser på lärande som något som formas mellan människor, utan något som ges från läraren till eleven. Kan elevens personliga uttryck läras ut av en mästare? Är det då elevens personliga uttryck, eller lärarens personliga uttryck som uttrycks av en annan individ?

### 6.2.3 Att bedöma något subjektivt på ett objektivt sätt

Som nämnt i bakgrunden till detta arbete har Skolinspektionen (2012) uppmärksammat att bedömning i musikämnet i grundskolan inte är likvärdig. Föreliggande studie undersöker inte musikämnet i grundskolan, men oavsett skolnivå ligger det i lärarens uppdrag att göra likvärdiga bedömningar. Vid återkommande tillfällen i intervjuerna förtydligade flera av informanterna att de anser att det är svårt att undervisa om, och bedöma, personligt uttryck eftersom begreppet uttryck är subjektivt. Informant 3 ställde sig även frågan om något kan vara personligt i musiken, eftersom det mesta redan är gjort eller uttryckt av någon annan. Flera av informanterna pratade, som nämnt i resultatet, om svårigheten med att bedöma ett personligt uttryck när det uttryck som eleven väljer kanske inte är personligt och unikt, utan kanske stilenligt eller neutralt – om det är det som krävs i det musikeryrke som eleven strävar mot. Att som elev göra det aktiva valet att *inte* ha ett tydligt personligt uttryck menar informant 2 kan vara lika mycket värt (vid bedömning) som att ha ett tydligt personligt uttryck.

En återkommande tanke bland informanterna är att det bara är det aktiva, egna valet i musiken, och reflektionerna kring uttryck, som går att bedöma när det kommer till kunskapskraven om personligt uttryck. Detta får mig att fundera på hur lärarna ska se till att läraren och eleven har en intersubjektiv förståelse för vad personligt uttryck är. Enligt Lilliestam (2009) har musiker i många fall inte ett språk som kan beskriva känslor eller upplevelser. Han skriver att det enda sättet som man kan närma sig förståelse för vad andra upplever är genom att samtala om dessa upplevelser. Skolinspektionen (2012) menar att en förutsättning för att lärare ska kunna tolka begrepp ur styrdokumentet på ett professionellt sätt, är att lärarkåren har gemensamma förståelser för begreppen. Det är möjligt att lärare som undervisar i andra ämnen än musik i många fall kan ha gemensamma förståelser för begrepp som ingår i läroplan och i styrdokument för de kurser de undervisar i. När det kommer till detta fall ställer jag mig, med hänvisning till tidigare forskning och denna studie, dock frågande till om det är möjligt när det kommer till

*personligt uttryck*. Är det då rätt att ha det som en del av kunskapskraven om begreppet i sig inte verkar gå att bedöma objektivt?

### **6.2.3.1 Om kunskapskraven**

Informanterna ställer sig i olika grad tveksamma till att de enligt styrdokumentet (Skolverket 2011) ska bedöma elevernas personliga uttryck i den enskilda undervisningen. Informanternas åsikter går i ett spann från att de bedömer elevernas uttryck ganska oreflekterat, till att de anser att det är ”vansinnigt” att personligt uttryck står inskrivet i kunskapskraven. Endast en av informanterna uttrycker explicit att hon varit rädd för att göra orättvisa bedömningar av elevernas personliga uttryck men även några av de andra informanterna uttalar att det, på grund av subjektiviteten i begreppet uttryck, är svårt att göra ”rätt” eftersom det inte finns något rätt eller fel sätt att uttrycka sig personligt.

### **6.2.3.2 Skillnader mellan individ, eller mellan instrument?**

När det kommer till informanternas utsagor om vid vilka tillfällen de oftast bedömer elevernas personliga uttryck var konserttillfällen ett återkommande svar. Både informant 2 och 3, som undervisar i typiska ensembleinstrument motiverade sina svar just med att det är ett ensembleinstrument och att det då är lättare för eleven att visa ett personligt uttryck i en autentisk spelsituation. Endast sångläraren tog upp att nervositet på konserter kan påverka möjligheten att lyckas med det planerade uttrycket. Även Brenner & Strand (2013) menar att musikaliska framföranden är krävande på många plan. De menar att det är en svår uppgift att som elev både lyckas spela eller sjunga ”rätt” och samtidigt vara uttrycksfull i den pressade situation som konsertframträdanden ofta är (Brenner & Strand, 2013). Jag önskar att jag hade frågat övriga informanter om deras tankar om hur nervositet påverkar förmågan till personligt uttryck. Nu kan jag bara undra om det var en slump att det var sångläraren som lyfte nervositetens inverkan på elevernas musikframförande. Det går att ställa sig frågan om det är så att sånglärare oftare än andra instrumentallärare har mer medvetenhet om hur nervositet påverkar de fysiska förutsättningarna för rösten som instrument, till skillnad från hur nervositet påverkar spelförutsättningarna för andra, externa instrument.

När det kommer till bedömning av personligt uttryck finns det flera aspekter som är intressanta att diskutera utifrån de krav på objektivitet i bedömning som finns på lärare. Informanternas utsagor om definitioner av begreppet är flertalet gånger filosofiska och flera av dem förhåller sig till problematiken genom skämt och ironi. Flera av dem ställer sig också frågande till om personligt uttryck bör bedömas, även om de samtidigt anser att det är en central del av innehållet i undervisningen.

## **6.2.4 Slutdiskussion**

Resultatet av studien visar, i likhet med tidigare forskning (Karlsson & Juslin, 2008; Karlsson, 2008; Elliott, 2005; Rostvall & West, 2001) att instrumentallärare anger att personligt uttryck är en viktig del av musicerandet och att de också till viss del har redskap för att undervisa om detta, men att det finns brister i tydligheten i uppgifter som eleverna får. Informanterna upplever det som komplext att bedöma någon annans personliga uttryck, men rådande styrdokument kräver att de gör sådana bedömningar.

För att lärares bedömningar av elevernas kunskaper ska kunna vara professionella menar Skolverket (2012) att lärarna behöver vara ämnesteoretiskt och didaktiskt kunniga och att de har gemensamma förståelser för begrepp och innehåll i styrdokumentet. Ett sociokulturellt begrepp som går att använda för dessa gemensamma förståelser är *intersubjektivitet*. Föreliggande studie och tidigare forskning visar på att lärares förståelse för begreppet personligt uttryck skiftar från lärare till lärare. För att främja en ökad intersubjektiv förståelse för begreppet personligt uttryck är det möjligt att förordna sambedömning och diskussioner mellan kollegor. Sambedömning har enligt tidigare forskning visats sig ha en positiv effekt på lärares likvärdighet i bedömning och betygssättning (Jönsson & Thornberg, 2014).

Endast en av informanterna i studien har erfarenhet av att ha sambedömt och diskuterat personligt uttryck med sina kollegor. Resterande informanter ställde sig positiva till det när de fick frågan om det är något som de skulle vilja göra på sin arbetsplats. För att återknyta till Elliotts (2005) tankar om att ett metakognitivt plan i förståelsen för personligt uttryck kan vara hjälpsamt i appropriering av kunskaper om uttryck, ser jag att ökad förekomst av diskussioner bland kollegor, så väl som tillägnande av kunskaper från tidigare forskning skulle kunna vara positivt för lärares intersubjektiva förståelser för begreppet uttryck. En ökad förståelse för begreppet, och ny approprierad kunskap om vilka redskap och metoder som tidigare forskning visat ge goda resultat i undervisning, tror jag skulle kunna leda till att undervisningen om uttryck i musik får tydligare mål och uppgifter. Det skulle, i sin tur, även kunna öka elevernas möjlighet att appropriera kunskaper om personligt uttryck i instrumentalundervisningen.

### 6.2.5 Vidare forskning

Det finns mycket i forskningsområdet kring personligt uttryck som inte är utrett och tydliggjort. I lärares uppdrag ligger att göra likvärdiga och välgrundade, objektiva bedömningar utifrån de av Skolinspektionen (2012) förväntade gemensamma förståelserna för begrepp och innehåll i styrdokumentet. Tidigare forskning (Elliott, 2005; Karlson & Juslin, 2008) har belyst behovet av välstrukturerade lektionsuppgifter och mål när det kommer till arbete med uttryck i instrumentalundervisning. Liknande slutsatser kan jag dra i denna studie. Ahrne och Svensson (2015) skriver att en svaghet vid intervjuer är att forskaren inte vet vad en utsaga egentligen betyder, och att man inte ska ta för givet att människor gör vad de säger att de gör.

Det vore därför relevant att i vidare forskning se om det finns en skillnad på hur lärare beskriver sina redskap och hur de i praktiken använder dem. Att komplettera en kvalitativ intervjustudie med observationer av de intervjuade lärarnas instrumentallektioner skulle kunna ge en bredare, och ännu mer verklighetsförankrad bild av de redskap som instrumentallärare använder sig av i undervisning om personligt uttryck. Ahrne och Svensson (2015) menar att kombinationen av observation och intervju kan vara fruktsamt då materialen från de olika forskningsmetoderna kan jämföras för att få syn på likheter och skillnader. Det finns därav skäl att anta att metoden att komplettera en intervjustudie med observationer av samma lärares lektioner skulle kunna visa nya sidor och ge djupare kunskap kring undervisning som rör personligt uttryck i instrumentalundervisning.



## 6.2.6 Slutord

Under arbetets gång har jag funderat på vad som påverkar olika personers inställning till att arbeta med personligt uttryck i musik och hur informanternas inställning till detta kan ha formats av deras egen utbildning och yrkeserfarenhet, både i rollen som lärare och som instrumentalist eller sångare. Tankar har även funnits kring om det går att dra paralleller mellan informanternas svar och det instrument de undervisar i eller de genrer som de är mest 'hemma' i. Eftersom studiens omfattning är liten går det inte att spekulera i om det finns några sådana mönster. I intervjuerna har informanterna dock ofta förtydligt vilka instrument de pratar om, som att det är viktigt för mig att veta om eleven de pratar om spelar exempelvis piano eller trummor. Vid ett tillfälle när en informant pratade om utveckling av uttryck på sitt instrument stannade informanten upp och sa "Det är ju skillnad om man jämför med sång. Har du sång eller?", i vad jag har tolkat som ett sätt att försöka förstå min förståelse för hur personligt uttryck kan uttryckas på det instrument som informanten spelar.

Så länge jag kan minnas har jag haft en vilja att beröra min publik. I likhet med lärarna i studien och deltagarna i delar av tidigare forskning (Karlsson & Juslin, 2008; Karlsson, 2008; Elliott, 2005; Rostvall & West, 2001) har jag tänkt att utvecklandet av personligt uttryck är en högst central del i musicerandet. I slutskedet av detta arbete har jag dock insett att begreppets innehåll tidigare har varit delvis odefinierat och oreflekterat för mig. En av de första syftesformuleringarna till detta arbete var varför lärare arbetar mer med teknik än med uttryck. Uppdelningen mellan dessa två aspekter i undervisning är något jag har upplevt och hört av lärare genom min skolgång, både under gymnasiet, folkhögskola och på högskola. I ljuset av detta arbetet har jag omvärderat tankarna om denna uppdelning. Den gränsen som jag uppfattat mellan uttryck och teknik verkar inte vara lika tydlig som jag tidigare upplevt. I mångt och mycket verkar det vara tekniska färdigheter som hjälper en att uttrycka sig personligt. Likväl är redskap för uttryck i musik även redskap för de tekniska färdigheterna i musicerandet.

Det går att ställa sig frågan om det är etiskt försvarbart att bedöma dessa kunskaper hos eleverna, men det går också att fråga sig om de lärare som inte säger sig lägga vikt vid dessa kunskapskrav faktiskt har rätt att ta det beslutet. Bedömning och betygssättning i skolan ska vara objektiv och hålla hög validitet. Med detta menas att läraren ska bedöma det som är tänkt att bedömas, likväl som att läraren ska undervisa om det som ingår i kursernas centrala innehåll (Skolverket, 2011). Frågan som hänger i luften är fortfarande hur lärare ska kunna bedöma något subjektivt på ett objektivt sätt. Att det finns flera olika typer av uttryck, som alla har subjektiva förståelser för, gör det hela ännu svårare och är en del av detta problemområde som verkar vara svår att komma ifrån.

## 7 Referenser

- Adler, H. W. A. (2002). *A case study of boys experiences of singing in school*. Avhandling. University of Toronto.
- Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. Och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Appropriera. I *Svenska akademins ordlista över svenska språket*. Hämtad 2019-05-21: [http://www.saob.se/artikel/?unik=A\\_1959-0125.1QQH](http://www.saob.se/artikel/?unik=A_1959-0125.1QQH)
- Autenticitet. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-05-21 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/autenticitet>
- Brenner, B & Strand, K. (2013). A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education* 61(1) 80–96. Doi:10.1177/0022429412474826
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Elliott, J, D. (2005). Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37:1, 93-103, Doi: 10.1111/j.1469-5812.2005.00100.x
- Elorriaga, A. (2011). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*. 29(4) 318–332. doi:10.1177/0255761411421091
- Friberg, F. (red.) (2012). *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Intersubjektivitet. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-05-21 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/intersubjektivitet>
- Jönsson, A & Thornberg, P. (2014). Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige årg 19 nr 4-5 2014 issn 1401-6788*
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35-46. Doi:10.1017/S0265051709990180
- Karlsson, J. (2008). *A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance*. Avhandling. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 36) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala. Hämtad från: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:171409/FULLTEXT01>
- Karlsson, J & Juslin, N, P. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching *Society for Education, Music and Psychology Research* vol 36(3): 309–334. Doi:10.1177/0305735607086040
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Enskede: TPB.
- Lilliestam, L. (2009). *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor*. (2. rev. uppl.) Göteborg: Ejeby.
- McPhee, A, E. (2011). Finding the muse: Teaching musical expression to adolescents in the one-to-one studio environment. *International Journal of Music Education* 29(4) 333–346. Doi: 10.1177/0255761411421084
- Reliabilitet. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2019-05-21 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/reliabilitet>

- Rostvall, A-L., & West, T. (2001). Interaktion och kunskapsutveckling [Interaction and learning. A study of music instrument teaching]. Unpublished doctoral dissertation, KMH-Förlaget, Stockholm.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad från:  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2012). *Bedömningsstöd i musik*. Hämtad från:  
<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa86e9/1516017582877/bedomningsstod-i-musik-presentation.pdf>
- Skolverket (2018). *Allmänna råd om betyg och betygssättning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från:  
<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=4000>
- Skolinspektionen (2011). *Musik i grundskolan: är du med på noterna, rektor? [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 251-309). Stockholm: Natur & kultur
- Umbert, M., Bonada, T., Goto, M., Nakano, T., & Sundberg, J. (2015). Expression Control in Singing Voice Synthesis: Features, approaches, evaluation, and challenges. *IEEE Signal Processing Magazine*. 32(6).55–73. Doi:10.1109/MSP.2015.2424572
- Validitet. I *Nationalencyklopedin*, Hämtad 2019-05-21 från:  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/validitet>
- Vetenskapsrådet 2017, *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. översättning: Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wallerstedt, C., Pramling, N. & Lagerlöf, P. (2014). *Lärande i musik. Barn och lärare i tongivande samspel*. Johanneshov: MTM.

# Bilaga 1. Inbjudan till medverkan i studie

Hej!

Frida Norberg heter jag och jag läser just nu min sista termin på Ämneslärarprogrammet i musik vid Göteborgs universitet/Högskolan för scen och musik och jag söker nu efter personer att intervjua till min studie som är en del av mitt examensarbete. Jag söker dig som arbetar som musklärare på estetiska programmet och som undervisar i Inså-kurserna.

Syftet med studien är att undersöka hur musklärare på estetiska programmet förhåller sig till begreppet personligt uttryck i sin profession. Intervjun kommer att innefatta frågor både om hur musklärare själva definierar begreppet personligt uttryck men också om hur de rent praktiskt arbetar med, och bedömer, denna del av kursmålen.

Studien kommer utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav. Alla som deltar i studien kommer självklart vara anonyma. Medverkan är frivillig och du kan närsomhelst avbryta din medverkan i studien.

Intervjuerna kommer att hållas vecka 17 vid en tid och plats som passar dig, och jag räknar med att intervjun tar ca. 45 min.

Jag skulle bli väldigt glad och tacksam om du ville delta i denna studie.  
Har du frågor eller funderingar så är det bara att höra av dig!

Vänliga hälsningar

Frida Norberg

Student på Ämneslärarprogrammet i musik

## Bilaga 2. Intervjuguide

### Uppvärmningsfrågor

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Vilka ämnen/kurser undervisar du i?
- Musicerar du på din fritid/utanför läraryrket?

### Tema 1: Personligt uttryck - definitioner och förhållningssätt

- Vad innebär personligt uttryck i musik för dig?
- Kan du berätta om ett tillfälle då en elev visat på ett personligt uttryck?
- Är uttryck något du själv funderar kring i ditt eget musicerande?
  
- Är uttryck något du diskuterar med dina elever?
- Om **ja**, på vilket sätt, och vid vilka tillfällen? (betygssamtal/lektion?)
- Om **nej**, hur kommer det sig tror du?
  
- När man pratar om uttryck i musik så finns det olika typer av uttryck som ofta kommer upp både i forskning men också i styrdokument. Det jag tänker på är alltså personligt respektive musikaliskt uttryck. Ser du några skillnader mellan dessa, och hur kan dessa skillnader se ut?

### Tema 2: Undervisningsmetoder/verktyg/tillvägagångssätt

- Kan du beskriva hur du gör när du ska hjälpa eleven att utveckla ett personligt uttryck?
- Vilka svårigheter upplever du i arbetet med elevers lärande om PU?
  - Be om exempel. Hur går du vidare när det är svårt?
  
- Brukar du och dina kollegor diskutera hur man kan hjälpa elever att utveckla ett personligt uttryck?
- Har du och dina kollegor en gemensam strategi, eller material, för att arbeta med personligt uttryck?

### Tema 3: Bedömning av uttryck

- Hur identifierar du personligt uttryck vid ett bedömningstillfälle?
- Finns det någon bedömningsmatris? Finns personligt uttryck med i den?
  
- På vilket sätt dokumenterar du elevernas utveckling av personligt uttryck?
- Vad tycker du är viktigt att dokumentera när det kommer till uttryck?
  
- I Insåkurserna så finns personligt uttryck inskrivet i kunskapskraven, med olika formuleringar och värdeord beroende på betygsnivå. Hur skulle du beskriva skillnaden mellan att visa ett "visst personligt uttryck" och att visa ett "personligt uttryck"? - Ge exempel!
  
- Om vi ser kunskapskraven som berör personligt uttryck i relation till andra kunskapskrav i inså, hur viktigt tycker du då att personligt uttryck är?