



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Vad är konst(närligt uttryck)?

En studie om lärares samtal om elevers konstnärliga uttryck

Namn: Teodor Boogh  
Program: Ämneslärarprogrammet  
med inriktning mot gymnasieskolan,  
musik & filosofi



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGMU2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2019  
Handledare: Jonathan Lilliedal  
Examinator: Johan Söderman  
Kod: V19-6100-004-LGMU2A

---

Nyckelord: Konstnärligt uttryck, Bedömning, Musikundervisning

## Abstract

Föreliggande studie är en kvalitativ undersökning av hur lärare på gymnasienivå förhåller sig till det som Skolverket i kursplanen för ensemble formulerar som konstnärligt uttryck. Forskning visar att uttryck i musik ofta behandlas som något magiskt och mystiskt som omöjligt kan konkretiseras och är svårt att närma sig. Syftet med studien är att synliggöra definitioner såväl som aspekter av undervisning och bedömning av elevernas konstnärliga uttryck. Resultatet bygger på tre intervjuer med sammanlagt nio lärare och visar i enlighet med tidigare forskning på svårigheter i att konkretisera det konstnärliga uttrycket och att omsätta det i en skolpraktik. Lärarnas definitioner, samtal och konstruktioner av begrepp är utgångspunkten för analys och val av forskning i föreliggande studie, som bottenar i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Lärarna är överens om att det är svårt att definiera och konkretisera vad det konstnärliga uttrycket är. En definition som är vanligt förekommande i intervjuerna är att det innebär att eleven gör estetiska val och kan motivera dessa. Det centrala i bedömningen är inte alltid om eleven gör det av läraren föredragna valet, utan att valet gjorts medvetet. Resultatet visar även att lärare anser att vad ett konstnärligt uttryck är både skiljer sig på ett personligt plan och att det även kan vara olika för vilket instrument eleven spelar, vilket får konsekvenser för undervisning och bedömning.

Resultatet diskuteras och analyseras sedan utifrån forskning. Det som problematiseras är vad implicita normer och värderingar får för konsekvenser för skolan. Det diskuteras även vad det betyder för undervisning och bedömning när elevernas personliga val värdesätts. Sammantaget visar studien på en del av problematiken i att undervisa i och bedöma det godtyckliga och svårformulerade. Den beskriver även vikten av att kunna explicitgöra det som bedöms och belyser att kvalitetsbegreppet inom musikundervisningen på flera plan är föremål för vidare forskning.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Olika syn på musikalisk kvalitet.....	2
1.2	Syfte.....	4
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning .....</b>	<b>5</b>
2.1	Relevant musikpedagogisk forskning.....	5
2.2	Att undervisa i uttryck.....	6
<b>3</b>	<b>Teoretisk anknytning .....</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>11</b>
4.1	Genomförande av intervjuer .....	11
4.1.1	Urval .....	11
4.1.2	Intervjuer .....	12
4.2	Analys .....	12
4.3	Tillförlitlighet .....	13
4.4	Etiska överväganden .....	14
<b>5</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>15</b>
5.1	Definitioner av konstnärligt uttryck.....	15
5.1.1	Generellt .....	15
5.1.2	Olika för olika instrument.....	18
5.2	Att undervisa i konstnärligt uttryck .....	20
5.3	Bedömning av det konstnärliga uttrycket.....	22
5.4	Lärarnas övriga reflektioner.....	25
5.5	Sammanfattning av resultatet .....	27
<b>6</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>29</b>
6.1	Metoddiskussion .....	29
6.2	Definitioner och deras konsekvenser .....	31
6.3	Otydlighet och implementering.....	34
6.4	Helhetsbedömning och konsekvenser .....	36
6.5	Vidare forskning .....	37
<b>7</b>	<b>Referenser.....</b>	<b>38</b>

# 1 Inledning

I detta arbete ligger fokus på att undersöka hur musiklärare på gymnasienivå undervisar i, talar om och bedömer kvalitet i elevers sätt att uttrycka sig konstnärligt i sitt musicerande i skolan. Själva fröet till mitt val att undersöka detta område finner en i kursplanen för Ensemble 1 och Ensemble 2 där det skrivs fram att eleven ska uppvisa ett konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck (Skolverket, 2011). Vad detta är preciseras inte och verkar vara höljt i dunkel. Åtminstone ger inte Skolverket något ytterligare förtydligande av vad det är som ska bedömas. Enligt mina egna erfarenheter och utifrån samtal med kollegor både inom lärar- och musikerkråren är en musikers eller artists uttryck det som får en att rysa, känna och vilja lyssna vidare. En uttrycksfull musiker förmedlar något mer än bara toner. Dessa tankegångar visar sig även i forskning (Juslin, 2003). Uttryck skulle slarvigt kunna uttryckas som synonymt med det som får musiken att vara intressant och något mer än en teknisk sport, och det som gör musik till en form av kommunikation. Därför är det rimligt att det konstnärliga uttrycket tas upp för diskussion och analys, och extra angeläget är det för lärare som dessutom ska bedöma denna mystik. Detta behov av undersökning bekräftas även i forskning på undervisning i konstnärligt uttryck, som visar att den till stor del görs implicit och sällan studeras för sig (Brenner & Strand, 2013; McPhee, 2011; Juslin & Karlsson, 2008).

Något som ofta formuleras som ett problem inom forskning på didaktik, pedagogik och bedömning är att lärare inte verbaliserar vad det är som bedöms eller värderas (Klapp, 2015; Juslin & Karlsson, 2008; Zandén, 2010). Undervisningen i uttryck är alltså bara *ett* exempel på undervisning som ofta görs implicit eller oartikulerad. Det kan till exempel leda till att lärare bedömer på magkänsla och bortser från styrdokumentet, något som forskning visar inte är helt ovanligt (Klapp, 2015). Undervisning som vilar på implicita, outtalade och personliga värderingar skapar till exempel problem med jämlikhet i skolan. Även om undervisningen kan vara meningsfull för de som delar värderingar och kulturell bakgrund med läraren, betyder det allt som oftast att den är exkluderande för minoriteter eller de som inte naturligt talar samma musikaliska språk som den undervisande och bedömande läraren (Gipps, 1999; Green, 1999). Caroline Gipps (1999) skriver om den till synes välvilliga förskjutningen mot en mer informell typ av bedömning. I en sådan bedömningsprocess är relationen mellan lärare och elev på ytan mer jämlik och elevens egna initiativ premieras, till skillnad från elevens uppfyllelse av lärarens instruktioner. Även om det är goda motiv som ligger till grund för denna trend leder det ofta till att lärare snarare kontrollerar eleverna än frigör dem från normer och konventioner. Hon skriver om att denna mer subjektivistiskt grundade hållning när det gäller kunskap och kvalitet gör att elever vars kulturella bakgrund korresponderar med den kultur som utgör majoriteten på skolan har lättare att förstå vad det är läraren bedömer. Det blir även problematiskt att som lärare hävda att det inte finns rätt eller fel, bättre eller sämre, när det gäller något som sedan ska bedömas och betygsättas. Bengt Olsson (2014) sätter detta i kontexten musikundervisning. Han skriver om vikten av att formulera det som bedöms eftersom de implicita västerländska musikaliska strukturerna som är norm i den svenska skolan och formerna som majoriteten förstår annars riskerar att ses som synonymt med musikalisk kvalitet. Att få definiera kvalitet och kunskap innebär ett maktinnehav och denna makt måste granskas och förstås (Olsson, 2014). Forskningen

visar alltså att bedömning i en skola som bygger på vaga, otydliga eller allt för subjektiva uppfattningar av vad kvalitet är riskerar att krocka med skolans demokratiska uppdrag.

Så vad är det då som gör att lärare eller gemene man inte gräver mer i vad konstnärligt uttryck är, trots att det enligt flera verkar vara något av det mest centrala i musiken? Grundar det sig i en ovilja att veta vad det är i rädsla för att röja mystiken, eller är frågan felriktad? Och vad är nyckeln till ett konstnärligt uttryck? Frågan om konstnärlighet och konstnärligt uttryck tangerar den till döds diskuterade frågan om vad konst är, vilket i sig leder oss till filosofiska avgrunder där det verkar oundvikligt att vi först undersöker människan som kännande varelse och vad vi faktiskt gör när vi kommunicerar med varandra. Musik får oss att känna, den är en väg att kommunicera, men trots detta är uttrycket det kanske minst vetenskapligt förklarade i musiken (Gabrielsson & Juslin, 1996). Denna osäkerhet och mystik kring begreppet konstnärligt uttryck visar sig även i litteraturen. Att det inte finns en stabil och vetenskaplig grund att stå på när det gäller dessa frågor gör det svårt att ta sig vidare på forskningsfältet och att på något sätt sträva efter en kumulativ progression. Det finns alldeles uppenbart problem för forskningen när vi inte kan definiera begrepp. Eleanor A. MacPhee (2011) menar att ett problem som lett fram till detta är att vetenskapen har behandlat olika typer av uttryck som något som en magisk kvalitet som inte kan eller får påverkas från utanför människan själv, vilket verkar ha fått forskning på området att ses som ett näst intill omöjligt uppdrag. Men det är inte en slutlig definition denna studie söker, och det är inte vetenskapsfilosofiska problem som ämnas lösas.

Det faktum att vi inte söker metafysiska förklaringar för konstnärlighet eller uttryck gör trots vissa vetenskapliga problem att lärare har nyckeln till kunskap. Det som leder till större förståelse och mer kunskap är samtal mellan lärare och introspektion. En studie på området ger kunskap från ett perspektiv, och det vore absurt att tro att de samtal som presenteras i studien inte känns igen någon annanstans i den verklighet som lärare tillsammans konstruerar. Det som gör studien relevant för läraryrket, och en stor del av varför undervisning och bedömning är intressant att studera och ägna sig åt, är att alla nya perspektiv och samtal ger oss mer kunskap om verkligheten. Kunskap och förståelse om vad det är som ska bedömas och undervisas i, samt hur det görs, är fundamentalt för att kunna utveckla bedömningen och undervisningen. För att kunna explicitgöra våra kvalitetsuppfattningar i musik krävs att vi utmanar våra föreställningar genom att tala om musikalitet och musikundervisning (Zandén, 2011). Och precis som litteraturen visar är det fundamentalt både för undervisningens kvalitet och jämlikhet att vi är medvetna om vad vi gör när vi undervisar och bedömer. Kanske kan en studie på området och intervjuer med lärare därför vara ett steg i rätt riktning.

## 1.1 Olika syn på musikalisk kvalitet

Lika länge som musik har spelats har det varit ett ämne för diskussion. Hur konstnärlighet och kvalitet inom musik definieras förändras konstant och konstrueras olika mellan olika människor och kulturer. Därför är definitionen av det konstnärliga uttrycket aldrig precis eller tydlig, och därför blir det svårt att tala om det konstnärliga uttryckets historia. Men trots begreppets svårfångade natur kan en kort beskrivning av hur synen på kvalitet inom musik förändrats över

tid illustrera varför några av de svårigheter som ska undersökas har uppstått. Givetvis har kvalitetsbegreppet konstruerats på oändligt många olika sätt i historien, men för studien är det främst förändringen från musikalisk kvalitet som något som själva musiken bär till något som konstrueras socialt som är central. Uttryck i musik har varit en aktuell fråga i flera tusen år. Redan under antiken talade man om vad musiken kunde ge uttryck för. Då talade man om olika tonarter, rytmer och instrument som ett sätt att gestalta olika mänskliga karaktärsdrag (Gabrielsson, 2002). Vissa tonarter gjorde människor harmoniska och vissa hade en negativ och ibland farlig inverkan på folket som spelade eller lyssnade på musik. Vilket uttryck instrumenten eller tonarten hade bestämde i sin tur hur lämplig den var för att användas i undervisningen i skolan.

Bengt Olsson (2014) gör en tillbakablick på värderande av musik i historien. Under 1800-talet börjar man diskutera estetiska aspekter av musikaliska verk. Precis som under antiken ansågs kvalitet i musikaliska verk vara något som var en del av själva musiken, det som inom forskning beskrivs som "inherent meaning" eller "inherent values" (Green, 1999). Att bedöma musik utifrån dessa perspektiv på mening och kvalitet gör att fasta strukturer och former blir referensen för all musik. Detta är en objektivistisk syn att ha på vad det innebär att skapa musik, och det hade oundvikligen en stor påverkan på möjligheterna att vara konstnärlig i sitt musicerande utifrån en modernare och friare definition.

Socialkonstruktionismens framgång under 1900-talet har onekligen påverkat diskursen och perspektiven på både uttryck, och även kvalitet i stort, i musik. Green (1999) och Gipps (1999) problematiserar synen på musik som havare av inneboende mening eller värde. De menar båda att mening inte existerar oberoende av oss människor, utan att vi i ett socialt samspel skapar begreppen mening och kvalitet i musik. Att musik tycks ha en inneboende mening skulle snarare betyda att den socialt konstruerade meningen tas för givet och ses som en naturlig del av musiken. En sådan uppfattning om inneboende musikalisk mening betyder enligt den socialkonstruktionistiska teorin att vi blivit blinda för våra egna subjektiva värderingar och misstar dem för objektiva beskrivningar.

Musikundervisningen präglas av en ovilja bland lärare att bedöma (Zandén, 2010). Detta bromsar onekligen utvecklingen mot en mer konkret undervisning och bedömningspraktik. En annan möjlig anledning till bristen på samtal och kommunikation som kommer problematiseras senare i studien är oviljan till akademisering av populärmusiken, då denna ses som ett hot mot konstnärlighet (Zandén, 2010). Att musikalisk kvalitet kan definieras så olika av olika människor och kulturer kan tyckas måla upp samtalet om vad musikalisk kvalitet är som meningslöst. Men tvärtom ställer det krav på samtalet lärare emellan att synliggöra förgivettaganden och kulturella blinda fläckar. Förändringen mot en mer pluralistisk syn på kvalitet och mening från något inneboende till något som är socialt konstruerat har uppenbarligen gjort begreppet konstnärlighet mer inkluderande, förändringsbart och därmed mer lämpligt för undervisning.

## 1.2 Syfte

Att definiera begrepp innan resultatet presenteras motverkar studiens syfte, vilket är just att undersöka hur lärare definierar begreppen. Tanken är att utifrån lärarnas uttalanden, definitioner och samtal lyfta ut och belysa aspekter som utifrån forskning kan ses som problematiska eller på annat sätt värda att tala om. I de olika definitionerna finns inga rätt eller fel utan tanken är att varje definition ska säga något om hur lärare konstruerar kvalitetsbegreppet i undervisningen av det konstnärliga uttrycket och vad det får för konsekvenser för undervisning och bedömning. Allt detta görs i en skolkontext.

Syftet med denna studie är att undersöka musiklärares sätt att definiera det konstnärliga uttrycket samt hur de undervisar i och bedömer detta. Vidare är syftet att utifrån forskning på området förstå vad lärarnas olika definitioner samt syn på undervisning och bedömning av nämnda uttryck ger för konsekvenser. För studien har följande frågeställning formulerats:

- Hur artikulera musiklärare kvalitet i elevers konstnärliga uttryck?

## 2 Tidigare forskning

Detta kapitel blickar tillbaka över den forskning som gjorts tidigare på området som föreliggande studie behandlar. Det blir i sökningen av forskning tydligt att uppdelningen mellan konstnärligt, personligt och musikaliskt uttryck som gjorts i Skolverkets (2011) ämnesplan för musik och ensemble inte alls är lika tydlig utanför den svenska skolan. Vad konst, konstnärlighet och konstnärligt uttryck är eller skulle kunna vara har givetvis undersökts i vetenskapliga studier, men då till större del utanför en skolkontext och ur olika filosofiska perspektiv. Forskning utanför skolkontext och forskning på bedömning som inte gjorts specifikt för musikundervisning kommer i denna studie till viss del användas. Detta för att vidga perspektivet på vad uttryck är och för att problematisera vissa begrepp. Den del av forskningen om uttryck i musik som ändå är gjord i en skolkontext undersöker oftast begreppet uttryck utan prefix eller som musikaliskt uttryck. Då studierna oftast låter läraren eller den som utfört studien definiera begreppet uttryck finns det inte *en* tydlig definition, utan definitionerna rör sig oftast mellan det konstnärliga, det personliga och det musikaliska, med förmedlandet av någon slags känsla som gemensam nämnare. Det är dessutom tydligt hur det som litteraturen undersöker som *musical expression* (Brenner & Strand, 2013; McPhee, 2011) inte endast är synonymt med musikaliskt uttryck, utan att det även kan kopplas till olika aspekter av konstnärligt eller personligt uttryck. Detta visar att begreppet uttryck är flytande och till viss grad definieras på nytt av alla som använder det.

Att begreppet uttryck i forskningen innefattar så mycket och verkar vara så pass svårdefinierat gör det svårt att plocka ut endast en definition att jämföra och diskutera med resultatet i studien. Det kan tyckas att diskussionen och användningen av tidigare forskning blir något *ad hoc*, men tanken är att knyta an till det lärarna säger och låta diskussionen utgå från det. Syftet är inte att försöka finna och utgå ifrån en objektiv innebörd av konstnärligt uttryck. Den forskning som berör vad olika uttryck i musik gör för människan rent psykologiskt lämnas därför utanför diskussionen av resultatet. Hur människan påverkas av musik är ett beforskat område men inte intressant för denna studie eftersom syftet är att undersöka lärarnas uppfattningar. Forskning på bedömning i skolan och bedömningens olika konsekvenser kommer också tas upp och användas för diskussion. Detta för att låta läsaren lyfta blicken, och för att kunna sätta problemområdet i en kontext av skolans övriga uppdrag som jämlikhet, demokrati och inkludering.

### 2.1 Relevant musikpedagogisk forskning

Den musikpedagogiska forskning som kan ses som en bakgrund till denna studie behandlar mestadels hur kvalitetsbegreppets konstrueras på olika sätt i musikämnet i skolan. Detta eftersom grunden till studien är hur lärare definierar det konstnärliga uttrycket och kvalitet i detta. Lucy Green (1999) skriver om musikundervisning ur ett sociologiskt perspektiv. Hon talar om begreppet mening i musik och om hur detta konstrueras socialt. Mening kan enligt henne delas upp i två kategorier: "inherent" och "delineated". Dessa kategorier förväxlas ofta av den som lyssnar eller ses som en och samma sak. Musik kan få mer eller mindre, eller helt enkelt olika mening beroende på vilka musikaliska erfarenheter lyssnaren har. För den som ser en viss typ av



musik som meningsfull är det svårt att förstå den person som ser samma musik som meningslös. Detta är relevant för föreliggande arbete eftersom olika elever kommer se olika typer av musik som meningsfull, samtidigt som alla elever ska bedömas utifrån samma kriterier av olika lärare som i sin tur kan se mening i musik som något annat än eleven. Detta gäller givetvis även mellan olika lärare.

Hur bedömning av musikaliskt uttryck sker i musikundervisning finns det också olika tankar om i litteraturen. En svårighet som är omdiskuterad är hur specifik man kan vara i beskrivning och bedömning av musik, och hur meningsfulla musikaliska termer är. Daniel Deutsch (2016) skriver om hur elevernas skapande inte kan beskrivas i objektiva termer och att det är begränsande för elevernas uttryck att försöka göra det som lärare. Å andra sidan varnas det för att vara för öppen, otydlig och subjektiv i sin bedömning och undervisning (Wallerstedt, 2011; Klapp, 2015) då detta gör att eleverna inte får konkret hjälp för utveckling. Det kan dessutom vara problematiskt ur ett jämlikhetsperspektiv för de elever som inte har samma kulturella erfarenheter som läraren som har makten att bedöma det som till synes är subjektivt och fritt (Wallerstedt, 2011; Green, 1999). Forskningen visar alltså på en inte helt okomplicerad balansgång som lärare tvingas göra. Även Fredrik Pålssons (2011) studie *Likvärdig bedömning i musik* beskriver faktorer som påverkar lärares yrkespraktik. Enligt honom är det vanligt förekommande att lärare i estetiska ämnen "är sin egen läroplan" och att innehållet i undervisningen beror på faktorer som lärarens och elevernas musiksmak, traditioner, och lärarens kompetens. Han nyanserar dessutom beskrivningen av lärare som bedömer med magkänsla. Han skriver att trots de problem som kan uppstå till följd av denna inte så välgrundade typ av bedömning kan det göra att lärare blir mer flexibla och beredda på annorlunda undervisnings- och bedömningssituationer. Detta kan i sin tur vara inkluderande och ett sätt att visa hänsyn för elevers olikheter och därför främja en likvärdig bedömning.

## 2.2 Att undervisa i uttryck

Hur undervisning i musikaliskt uttryck kan gå till beskrivs på en rad olika sätt i forskningen. Brenner & Strand (2013) undersöker likt denna studie lärares uppfattningar om vad ett uttryck inom musik är. Lärarna i studien beskriver uttryck i musik som något som har med teknik, tolkning och kreativitet att göra. Som visas i föreliggande studies resultat tangerar definitionerna av det konstnärliga uttrycket de definitioner som presenteras i resultatet i Brenner & Strands studie, men att de lärare definiera uttryck utan prefix ger en vidare och mindre precis definition. En vanlig företeelse i forskningen om musikaliskt uttryck är att själva definitionen inte problematiseras. De flesta studier undersöker olika metoder för undervisning i uttryck och bedömning av detta men större delen av forskningen verkar vila på en ganska vag grund av vad det faktiskt är som ska läras ut. Patrik Juslin (2003) lyfter upp detta som ett problem. Han menar att det i forskning oftast skrivs att det finns mer eller mindre av uttrycket i musik, men att begreppet allt för ofta inte definieras. Juslin har märkt att uttryck inom musik likställs med allt som gör ett musikaliskt framträdande bra, utan vidare problematisering.

Som nämnts i avsnittet *Bakgrund* har vad musik förmedlar och hur det förmedlas diskuterats så länge människor har talat om musik. Trots denna bakgrund finns forskning på området uttryck i

musik i en skolkontext inte i överflöd. Det finns olika möjliga förklaringar till detta. Ett problem som gjort att forskningen inte utvecklats på området är att man har sett uttryck som en magisk kvalitet som vissa bara har och som inte kan påverkas utifrån eller talas om i konkreta termer (McPhee, 2011). Det finns även en normaliserad tanke, som Juslin (2003) menar är en myt, om att uttrycket som objekt inte är möjligt att studera närmre. Enligt denna hållning är uttrycket en strikt subjektiv egenskap som inte lämpar sig för vetenskapliga studier. En liknande uppfattning som inte heller är ovanlig är att en elev som kan uttrycka sig bara visar på talangfullhet (Wallerstedt, 2011). Det verkar utifrån denna hållning vara något som magiskt uppstår när eleven övat på "allt det andra" som rör musik. Vad undervisning i konstnärligt uttryck skulle tillföra är utifrån en sådan uppfattning osäkert.

En annan möjlig förklaring till detta tunna forskningsområde är den traditionella mästare-lärlingsmetoden. Detta sätt att bedriva undervisning är historiskt sett vanligt men det begränsar möjligheterna för eleven att vara kreativ i sitt musicerande i skolan (McPhee, 2011), och därför finns även någorlunda lite att studera sett till uttryck. Som forskning (Olsson, 2014) visar har det emellertid skett en förändring i relationen mellan lärare och elev. Den auktoritära läraren har bytts ut mot en mer jämlik relation och detta skulle möjligtvis kunna ge mer utrymme för konstnärligt uttryck i undervisningen. Trots denna möjliga förändring står det i vilket fall klart att forskningen inte har kommit ikapp. Det är däremot möjligt, precis som Juslin & Karlsson (2008) påpekar, att forskningen har underskattat hur mycket av de olika typer av uttryck som är en del av undervisning, eftersom uttryck oftast finns implicit i undervisningen.

Det finns omfattande forskning på hur lärare talar om kvalitetsaspekter i musikundervisning (Olle Zandén, 2010). Det finns även många exempel på studier som problematiserar skolans implicita värderingar och bedömning som görs utifrån magkänsla och oartikulerade kriterier (Olsson, 2014; Klapp, 2015; Green, 1999). Denna forskning används för att problematisera föreliggande studies resultat. Olle Zandén (2010) belyser bristerna i lärares språk om kvalitetsuppfattningar i elevernas musicerande. Detta är möjligtvis en effekt av att området inte beforskats i högre utsträckning. Denna studie är ett försök till att explicitgöra vad lärare tänker om att undervisa i och bedöma elevers konstnärliga uttryck. Den är även ett försök till att åtminstone bidra till att slå hål på den alltför utbredda myten om att för mycket kunskap och analyserande kan förstöra magin i musik (Juslin, 2003).

I brist på musikpedagogisk forskning på området konstnärligt uttryck finns även exempel på studier som gjorts på andra skolämnen. I Pernilla Ahlstrands (2014) avhandling som behandlar skolämnet teater tangeras det som är i fokus i föreliggande studie. Trots att det rör sig om två olika ämnen har musik och teater vissa gemensamma problemområden. Både musik och teater är estetiska ämnen där eleverna på ett eller annat sätt ska uttrycka sig. Undervisning i olika estetiska ämnen har enligt Ahlstrands studie gemensamt att elevernas frihet och autonomi ofta värdesätts, samt att ämnena ses som något som ska vara lustfyllt. Påverkan från lärare anses ofta av lärarna själva som begränsande för eleverna i deras uttryck och kreativitet. Konsekvenserna detta har för skolämnet teater liknar de i skolämnet musik, vilket gör hennes studie relevant. Att elevers kreativitet missgynnas av lärarens närvaro och aktiva roll är enligt studien en missuppfattning. Ahlstrands forskning driver teser som liknar de Zandén (2010) uttrycker i sin musikpedagogiska forskning. Enligt hans forskning finns brister i lärares språk och förmåga att beskriva kvalitet i

elevernas uttryck och kreativitet. Hon formulerar det pricksäkert när hon ställer frågan om vad det är som ska bedömas utifrån dagens bedömningsdiskurs, och skriver att frågan om *vad* det är som ska bedömas i de estetiska ämnena verkar glömts bort till förmån för *hur* eleverna ska bedömas. Ahlstrand beskriver även den dragning mellan att å ena sidan göra analytiska bedömningar och å andra sidan holistiska. Det går inte att komma ifrån att helheten bär mening som är mer än summan av delarna, men genom att gå fram och tillbaka mellan helhet och delar i undervisningen ges eleverna möjlighet att få en djupare förståelse för undervisningsinnehållet.

### 3 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt presenteras kort det socialkonstruktionistiska perspektivet ur vilket denna studie skrivs. Det teoretiska perspektivet definieras här delvis av Burr (2013) samt av några av de musikpedagogiska forskare som återkommer i studien. I det socialkonstruktionistiska perspektivets natur ligger att universella definitioner inte existerar. Det viktiga är här att redogöra vad det får för konsekvenser för de olika kapitlen i föreliggande studie. Enligt det socialkonstruktionistiska perspektivet finns inte heller en objektiv verklighet som vi kan se eller beskriva, utan verkligheten konstrueras socialt och kan se olika ut för olika människor och grupper (Burr, 2013). Detta innebär även att inte heller värderingar och tolkningar av kunskap och kvalitet är objektiva, vilket gör perspektivet relevant för detta arbete. Detta perspektiv innebär alltså en syn på kunskap och kvalitet som är central för hur studien ska förstås.

Det socialkonstruktionistiska perspektivet lämpar sig särskilt för studien eftersom syftet med studien är att synliggöra, konkretisera och problematisera begreppen konstnärlighet och uttryck, som vilar på bland annat kulturella och historiska värderingar och företeelser, något som Burr (2013) beskriver är centralt inom perspektivet. Tanken är att ha ett kritiskt förhållningssätt till förgivettagna definitioner av begrepp som kunskap och kvalitet. Att alla lärare ska följa samma betygskriterier kan ge sken av att bedömningarna är objektiva och samma för alla men det visar både forskning och resultatet i studien att så inte är fallet. Än mindre när det gäller något så bevisligen svårdefinierat som det konstnärliga uttrycket. Det är lärare som i sin yrkespraktik konstruerar begreppen kvalitet och kunskap, och därför är intervju lämplig som metod för studien. Inte så mycket är själva interaktionen mellan de olika informanterna i fokus i analysen, och det fanns inte heller en strävan till att söka samsyn under intervjuerna. Det socialkonstruktionistiska perspektivet bör i studien snarare ses ur ett makroperspektiv (Burr, 2013), och lärarnas utsagor är exempel på hur styrmedel tolkas samt hur normer och värderingar manifesteras i skolan som institution. I och med valet av det socialkonstruktionistiska perspektivet har det varit viktigt att beskriva de förutsättningar och omständigheter under vilka intervjuerna genomförts. Dessa kan påverka lärarnas utsagor och eftersom hela studien vilar på dessa beskrivs omständigheterna i metodkapitlet.

I resultatet är det som sagt lärarna som själva får definiera begreppen, och dessa definitioner kommer inte jämföras med någon typ av objektiv definition. Vad som ligger bakom olika definitioner av kvalitet och kunskap inom musik är omdiskuterat men det som ska göras tydligt är att det är de intervjuade lärarnas syn på det som är intressant och i fokus. Gipps (1999) skriver att en prestation inte kan vara objektiv, och att det inte finns objektiva bedömningar av prestationer. Prestationer tolkas och utvärderas utifrån ramar som den som bedömer och tolkar har skapat på ett eller annat sätt. Samma är det med musikalisk mening som Green (1999) skriver om. Mening i musik bör förstås som något som är föränderligt och beroende av till exempel sociala, historiska eller kulturella faktorer. Det är den som bedömer som sitter på makten att definiera begreppen i en skolkontext och därför är det lärare som intervjuas i detta arbete. Lärarna som intervjuas i studien är sett utifrån det socialkonstruktionistiska perspektivet inte bara en del av, utan även skapare av den "faktiska verkligheten" i skolan genom att omsätta sina tankar och definitioner i

sin yrkespraktik. Det bidrar både till studiens relevans samt motiverar varför en i detta fall bör vända sig till lärare och deras samtal för att skaffa sig kunskap om verkligheten.

## 4 Metod

Området som undersöks i föreliggande studie ämnar sig för en kvalitativ undersökning. Mest lämpligt för just denna typ av undersökning är gruppintervjuer (Ahrne & Svensson, 2015). Anledningen till detta finns både i personliga erfarenheter och i litteratur. Efter att tidigare ha gjort en intervju med en person på ett liknande forskningsområde visste jag att frågan som undersöks i studien är komplex och eventuellt inte något som lärare har formulerat färdigt för sig själva och kan klargöra för under en intervju. Valet av gruppintervju som metod gjordes alltså inte främst utifrån att vilja veta hur deltagarna i varje intervju tillsammans och genom interaktion konstruerar mening (Ahrne & Svensson, 2015) utan för att få till stånd ett bra samtal där de intervjuade kunde dela med sig av sina tankar. Jag ville snarare få höra varje lärares åsikter och tankar om de olika aspekterna av det konstnärliga uttrycket. Detta visade sig även bli fallet. Informanterna kom mestadels att redogöra för sina egna ståndpunkter och det fanns inga tydliga tendenser till att lärarna sökte konsensus i frågorna, även om många av lärarna hade gemensamma uppfattningar. Även den teoretiska anknytningen som presenterats ovan motiverar gruppintervju som metod, istället för fokusgruppsintervjuer. Det handlar om att undersöka ämnet ur ett makroperspektiv snarare än ur ett mikroperspektiv. Detta betyder att den konstruerade verkligheten ska ses ur ett större perspektiv. Mer fokus på samspelet mellan deltagarna hade gett ett annat, kanske något mer detaljerat men mindre generaliserbart, perspektiv på resultatet. Intervjuerna var semistrukturerade vilket har inneburit att studien varit öppen till en början och styrts, sett till analys, teorier och begrepp, av det som sagts under intervjuerna (Bryman, 2018).

### 4.1 Genomförande av intervjuer

#### 4.1.1 Urval

Utifrån den frågeställning som formulerats för studien bedömdes tre intervjuer som tillräckligt för att nå mättnad i datan. För intervjuerna tillfrågades 10 lärare som skulle kunna bidra till studien genom att berätta om sina erfarenheter och tankar om det undersökta området. För att bredda urvalet ombads även lärarna fråga runt efter fler möjliga informanter på arbetsplatsen. Det visade sig dock genast bli mycket svårare när det handlade om att få till en mötestid för fler än tre lärare samtidigt. I intervju C var det en av lärarna jag tillfrågade som frågade resterande lärare om de ville ställa upp, vilket de gjorde. De allra flesta som blev tillfrågade direkt av mig ställde upp, med ett fåtal avhopp. Alla lärare som tillfrågades för intervju har undervisat eller undervisar i en eller fler av kurserna *ensemble 1*, *ensemble 2* samt *ensemble med körsång*, vilket var nödvändigt för att få relevanta data. Lärare i sång saknas i studien då det trots försök var svårt att för det första hitta sånglärare som undervisar i ensemble och som dessutom kunde ställa upp på en intervju. De teman som valts ut för att diskuteras och problematiseras utifrån resultatet av intervjuerna är olika svarsmönster som varit återkommande i datan. Även om intervjuerna skiljde sig åt på vissa sätt uppnådde datan mättnad inom de teman som tagits ut utifrån studiens syfte (Ahrne & Svensson, 2015). Urval av forskning har skett genom en omfattande sökning i databaserna ERIC, RILM samt i Göteborgs Universitets Supersök. Till en början var tanken att göra ett bredare

urval av litteratur och att ha ett mer filosofiskt perspektiv på konstbegreppet. Med tanke på tidsramarna för studien och behov av avgränsning var detta dock inte möjligt.

### 4.1.2 Intervjuer

Det initiala steget i intervjufasen var att skicka ut förfrågningar till musiklärare som arbetar på gymnasiet. Samtliga lärare som svarade på förfrågningarna bjöds in till intervju. I samband med att lärarna tackade ja presenterades kort vad studien skulle behandla. Det gjordes en avvägning mellan att låta lärarna komma till intervjutillfället utan att veta vad intervjun skulle handla om och att ge lärarna informationen att vi skulle prata om elevers konstnärliga uttryck. Med tanke på tidigare erfarenhet av att detta är en fråga som lärare kan ha svårt att formulera sig om, togs beslutet att ge lärarna informationen om vilket ämne studien skulle behandla. I största möjliga mån strävades mot att arrangera intervjuerna på de skolor där lärarna arbetar för att de skulle känna sig bekväma (Ahrne, & Svensson, 2015), men en av intervjuerna fick genomföras på en lunchrestaurang på grund av lärarnas brist på tid. Intervjuerna spelades in och de inleddes med en kort presentation av problemet där jag talade utifrån att vi alla, lärare eller blivande lärare, sitter i samma sits och tvingas möta dessa svårigheter i bedömningen. Detta för att försöka undvika att ge lärarna en känsla av att jag satt på svaren på de frågor jag ställde, och för att minska upplevelsen av den makt som intervjuaren har (Kvale & Brinkmann, 2014).

För att få igång ett samtal inleddes intervjun med öppna frågor, såsom om lärarna hade reflekterat över den specifika delen av ämnesplanen som undersöks. Detta val gjordes eftersom tanken var att lärarna själva skulle få definiera begreppen och att samtalet skulle byggas utifrån deras definitioner. Detta var givetvis även ett mål i enlighet med det socialkonstruktionistiska perspektivet och att begreppen ska förstås som konstruerade av informanterna. Utifrån deras egna definitioner frågades lärarna sedan hur undervisningen och bedömning av nämnda uttryck kan gå till. En kvalitativ undersökning gynnas enligt Ahrne & Svensson (2015) av flexibilitet, vilket konstant försökte eftersträvas genom att börja med öppna frågor för att låta lärarna styra och sedan ställa följdfrågor utifrån de svar som lärarna gav.

## 4.2 Analys

För att lära känna materialet inleddes analysprocessen med upprepade läsningar (Bryman, 2018). Val av teman för tematiseringen gjordes delvis utifrån vad som är centralt i det socialkonstruktionistiska perspektivet. Utifrån detta perspektiv var det mest intressanta hur lärarna på olika sätt definierar eller konstruerar begreppen, vilket är det första temat. Efter detta tema var det givet att övriga teman skulle innefatta undervisning och bedömning, eftersom de är centrala för studiens syfte. Att avgöra kvaliteten i det konstnärliga uttrycket är att på något sätt bedöma det, och länken mellan definition och bedömning är undervisning. Valet av dessa tre övergripande teman kan även motiveras utifrån det som Bryman (2018) kallar repetitioner i materialet eftersom det var definition, undervisning och bedömning som talades om överlägset mest i intervjuerna. För att göra alla teman tydliga rent visuellt gav jag alla olika teman varsin färg

i kodningsprocessen. Dessa teman belyser *vad* lärarna talar om och inom detta gjordes en uppdelning efter *hur* lärarna talade om de olika tematiseringarna och vad det fanns för tankar inom ramen för respektive tema. Först söktes det som majoriteten av lärarna var överens om och sedan det som kunde ses som avvikelser bland lärarnas utsagor i resultatet. Inom de olika definitionerna var exempel på dessa uppdelningar *estetisk medvetenhet*, *kreativitet* samt *praktisk* respektive *verbal* förmåga. Genom att göra dessa uppdelningar kunde resultatet få en tydligare struktur och lärarnas olika definitioner kopplas till varandra över de olika intervjuerna. Med tanke på att det inte var lärarnas samspel som var i fokus, utan snarare deras enskilda definitioner, var detta ett logiskt tillvägagångssätt för analysprocessen.

### 4.3 Tillförlitlighet

Frågan om reliabilitet och validitet i kvalitativa studier är komplex. Det diskuteras till och med hur dessa begrepp är relevanta i denna typ av undersökningar (Bryman, 2018). Huruvida diskussionen om reliabilitet är relevant i fallet av denna studie bör avgöras med bakgrund i studiens syfte. Likt de flesta andra kvalitativa studier är inte syftet att göra anspråk på att säga något sant eller objektivt (Kvale & Brinkmann, 2014), och i denna studie är det centrala snarare att belysa ett problem som möjligtvis bör diskuteras. Med bakgrund i det socialkonstruktionistiska perspektivet är det inte heller av intresse att söka en objektiv eller sann kunskap, utan att utgå ifrån informanternas konstruerande av begrepp och mening. För studiens tillförlitlighet har därför det viktiga varit att vara så transparent som möjligt i presentationen av resultatet och att försöka ge en så fullständig beskrivning av de sammanhang där kunskapen konstrueras som möjligt, alltså i beskrivningen av förutsättningarna för intervjuerna. Kvalitativa studier kan kritiserats för att de inte kan generaliseras och är väldigt kontextbundna (Bryman, 2018), men det centrala i föreliggande studie är inte att den ska kunna generaliseras. Det som bör kunna generaliseras är att lärare har svårigheter i att definiera det konstnärliga uttrycket och med stöd i forskningen och från samtliga intervjuade lärare vill jag hävda att en sådan generalisering är möjlig. Varje lärares definition skiljer sig något men de belyser alla någon slags problematik i bedömning eller undervisning, vilket gör studien relevant. Frågan kan också ställas om hur relevant det är att diskutera validiteten i resultatet. Precis som Bryman (2018) skriver är fokus i kvalitativa studier sällan på mätning, denna studie inkluderad.

Viktigare i kvalitativa studier är att ifrågasätta validiteten och reliabiliteten i själva metoden och hur datan samlats in. För att göra studien så reliabel som möjligt har jag försökt ställa frågor som ska ha en så liten påverkan på lärarnas svar och definitioner som möjligt. Dessutom har transkriberingarna av intervjuinspelningarna varit fullständiga och urvalet av data gjordes först efter att intervjuerna hade lästs igenom upprepade gånger för att kunna få en överblick och inte missa något av vikt. Detta minskar författarens tolknings inflytande över materialet och bidrar förhoppningsvis till en mer neutral och fullständig framställning av resultatet. Med intervju som metod är det osäkert hur lärarnas beskrivningar av till exempel sin undervisning och bedömning korresponderar med verkligheten. Det påverkar möjligtvis tillförlitligheten i de delar i resultatet som berör undervisning och bedömning. Detta är något av en kompromiss som varit nödvändig



eftersom det inte funnits tid att göra kompletterande observationsstudier, och även för att fokus varit att lyfta fram några av de svårigheter som lärare upplever i sin yrkespraktik.

#### 4.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) ställer fyra etiska krav på forskning. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att följa dessa krav har en rad åtgärder gjorts. Eftersom samtliga lärare som intervjuats själva skrivit uppsatser var de väl införstådda med hur en sådan process oftast går till och jag mötte inget motstånd från lärarnas håll gällande något steg eller krav.

Alla intervjuer inleddes med att lärarna blev informerade om att intervjuerna skulle spelas in. Som en introduktion till varje intervju berättade jag för informanterna vad dessa inspelningar skulle användas till och i vilket syfte intervjuerna utfördes. De fick också veta att de skulle anonymiseras i studiens presentation. Alla informanter gav sitt muntliga godkännande och samtycke. Att klargöra tydligt för informanterna att de var anonyma innan respektive intervju gjordes även för att lärarna skulle känna sig avslappnade att berätta om sina tankar. Lärarna anonymiserades redan i transkriberingsfasen och all skriftlig data är därför anonym. I presentationen av resultatet övervägdes noggrant vilken information om de intervjuade som var relevant att skriva fram. Det fanns i vissa fall en motsättning mellan studiens transparens, tillförlitlighet och vissa etiska överväganden som av etiska skäl inte kommer presenteras. I de fall som varit tveksamma har lärarnas anonymitet prioriterats. För att ytterligare stärka konfidentialiteten ställdes inga frågor vars svar kunde härledas till någon specifik lärare. Samtliga inspelningar av intervjuer raderas efter examination.

## 5 Resultat

För att presentera det resultat jag fått fram av de tre gruppintervjuer som ligger till grund för studien har jag delat upp materialet i fyra övergripande delar. Den första delen behandlar de intervjuade lärarnas olika definitioner av begreppet konstnärligt uttryck. I del två berättar lärarna om hur undervisningen kan se ut när elevernas konstnärliga uttryck ska utvecklas. I del tre uttrycker lärarna hur de går tillväga i bedömningen av nämnda uttryck och i den fjärde och sista delen uttrycker lärarna sina åsikter om betygskriterierna som rör detta område, och det ger lärarna en chans att sätta sina definitioner och tankar om bedömning i en kontext. Dessa delar är inte isolerade från varandra och det kommer refereras mellan olika teman i resultatkapitlet.

För att ge en bild av vilka lärare som har blivit intervjuade i studien följer här en kort presentation. Detta kan förhoppningsvis bidra till större förståelse för lärarnas perspektiv på det konstnärliga uttrycket. Samtliga namn är figurerade. I grupp A finns Arvid som har undervisat i ensemble och undervisar i gitarr, August undervisar i gitarr och ensemble och Alexander undervisar i trummor och ensemble. I grupp B finns Benjamin och Birk som båda undervisar i gitarr och ensemble. I grupp C finns Christoffer som undervisar i bas och ensemble, Conrad som undervisar i gitarr och ensemble och Carl som undervisar i piano och ensemble. Carl har inte satt betyg i ensemble på gymnasiet. Nedan presenteras lärarnas samtal och svar, men även samspel och samtalsmiljö kommenteras för att problematisera hur de olika grupperna konstruerar mening i sina samtal.

### 5.1 Definitioner av konstnärligt uttryck

I detta avsnitt finns utdrag från intervjuerna och tolkningar av dessa för att utifrån lärarnas tankar försöka definiera begreppet konstnärligt uttryck.

#### 5.1.1 Generellt

Från intervju till intervju varierar det hur mycket tanke som ägnats av lärarna åt att konkretisera betygskriterierna för sig själv. Gemensamt för alla grupper är att de uttrycker att det är komplext längs hela kedjan - att definiera, explicitgöra för sig själv samt elever, undervisa i, och slutligen bedöma det konstnärliga uttrycket. Den första frågan i samtliga intervjuer är av öppen karaktär om huruvida lärarna har reflekterat över det konstnärliga uttrycket och vad det innebär. Det leder lärarna in på en väg mot att definiera eller att försöka definiera begreppet. På den öppna frågan om lärarnas reflektioner kring det konstnärliga uttrycket lyder ett urval av svaren så här:

August: Konstnärligt uttryck är likställt med någon slags estetik ändå att man gör vissa val att *så här* ska det vara, men inte *så*. Och det kan ju ligga på ett personligt plan att så här tycker *jag*, det här är min grej, så här spelar jag för att *jag* tycker att det är bra. Att man gör ett medvetet och tydligt avgränsande i sina musikaliska val, tänker jag är konstnärlighet.

Benjamin uttrycker en liknande tanke och säger:

Benjamin: Jag tänker att när man värderar och laborerar med olika musikaliska uttryck så tänker jag att man är inne i det [konstnärliga]. Om man börjar fundera över hur det man spelar låter, att det kanske skulle låta bättre om vi gjorde det på det här sättet. Det tänker jag är... asså estetiska val och man reflekterar över...

Både August och Benjamin verkar vara inne på att just *vilket* estetiskt val en gör är individuellt, vilket rör frågan om var det konstnärliga respektive personliga uttrycket överlappar. Att det konstnärliga kan översättas till någon slags värderande förmåga och att kunna göra estetiska val på olika sätt är en åsikt som återkommer flera gånger under de olika intervjuerna. Beroende på vilket instrument läraren spelar tar detta sig lite olika uttryck men denna typ av svar dyker upp i samtliga intervjuer och kan ses som någon typ av röd tråd. Även i grupp C dyker en liknande definition upp.

Conrad: För mig så tänker jag nog att en lösning, om vi inte har ett slut på låten, och så föreslår man att ja men vi slutar bara, vi bara slutar så det blir tyst... Eller så tänker man vad som skulle låta bra och passa i den här låten liksom, då tänker man ju estetiskt liksom, man tänker på uttryck och stil, vad är det för stil på den här låten...

Från detta tar samtalen lite olika vägar framåt. Exempel på begrepp som dyker upp i de olika definitionerna är kreativitet, improvisation och tolkning men även dessa begrepp verkar ha något att göra med en slags en estetisk värderingsförmåga. Lärarna verkar syfta till att eleverna på ett eller annat sätt ska skapa något, antingen från ingenting eller genom att utveckla något. Värt att notera är att det inte i någon grupp finns endast en tydlig definition från början av de olika samtalen, utan alla samtal kommer efter lite frågetecken in på ungefär samma väg och mot sina respektive definitioner.

Trots att många av tankegångarna mellan grupperna är liknande finns det även röster som verkar hävda att det är näst intill omöjligt att definiera det konstnärliga uttrycket för just skolundervisning. I hela grupp C ifrågasätter man konstbegreppet och om det verkligen hör hemma i skolan eller om elever i Ensemble 1 över huvud taget rör sig på nivån där konstbegreppet blir aktuellt. Lite raljant sägs under intervjun med grupp C att "Ja men alla kanske ska ha F \*skratt\*". Detta betyder givetvis inte att någon lärare menar att alla elever ska få ett F i betyg, utan det är snarare ett sätt att uttrycka sig om kriteriernas banalitet och att det i undervisningen inte är realistiskt för skolundervisning att tolka kriterierna för bokstavligt.

I grupp B uppstår en diskussion om samma fråga. Birk rör sig i liknande tankegångar som grupp C, men är något mer kritisk. Han invänder mot ovanstående definitioner av konstnärlighet, inklusive Benjamins, och hävdar att begreppet inte är rimligt att använda i en skolkontext. Precis som grupp C raljerar uttrycker han att "Ja om man ska vara så krass så är det ju nästan helt omöjligt att uppnå ett A, där dom är i livet" när han talar om vilka konsekvenser en mer bokstavlig tolkning ger för undervisningen. Han uttrycker att det de citerade lärarna talar om snarare är en "kreativ analysförmåga" och inte har med konstnärlighet att göra. Det visar sig enligt min tolkning dock att Birk inte är totalt oense med de andra lärarna utan snarare att hans

definition av konstnärligt uttryck är något mycket mer nyanserat, och rör sig på en något högre nivå. Det räcker enligt honom inte att eleverna ska avgöra vilket slut som passar bäst eller vilket komp som passar i en låt.

Birk: Jag tycker snarare att det har med skapande att göra, att man vill uttrycka nåt, eller förstärka en känsla av nåt, genom sina val och... Nu ska vi spela mörka ackord och jag vill ha en mystisk känsla eller jag vill ha en knasig eller galen grej. När man har kommit så långt i sin musik så att man kan börja affektpositionera musiken.

I intervjuerna är uppfattningen om att göra medvetna estetiska val något som lärarna generellt sett är överens om när det gäller att definiera det konstnärliga uttrycket. Det verkar dessutom på en generell nivå som att det konstnärliga uttrycket, enligt lärarna, är val som eleverna bör kunna motivera verbalt. En slags reflektionsförmåga med andra ord. Lärarna har hittills talat om definitioner som är på ett mer teoretiskt plan. Det visar sig senare under intervjuerna att det ändå finns sätt att uttrycka sig konstnärligt "i stunden" då man musicerar, och att ens erfarenhet som lärare oftast hjälper en att förstå när eleven gjort ett medvetet val eller inte. Det kan handla om en musikalisk prestation som inte är en följd av en instruktion från läraren men som passar in på det som spelas i ensemblen. Följande utdrag från intervjuerna är exempel på där det konstnärliga uttrycket syns direkt i en elevs musicerande. Som tolkare av intervjuerna vill jag påpeka det konstnärliga uttrycket inte nödvändigtvis är något enbart teoretiskt eller praktiskt, utan att det är rimligt att förstå det lärarna uttrycker som att det är i ett samspel mellan verbal reflektion och faktiskt musicerande som eleverna kan uttrycka sig konstnärligt. Ovan citerade lärare undervisar i gitarr och från de lärare som undervisar i andra instrument får jag lite andra svar. Christoffer undervisar i bas och uttrycker sig följande.

Christoffer: Ja, att man är inne i musiken och att man helt plötsligt... Nu pratar vi ju bas och det är ett så märkligt instrument, men att nu kommer refrängen och man gör en SÅN \*markerar\* liksom, det tror jag. Kanske lite med tonbildning också om man har lite skisser på det. Och så kommer ett soft parti där man spelar lite softare utan att jag säger det, kan vara ett konstnärligt uttryck.

Det kan givetvis argumenteras för att även Christoffer är inne på definitionen av estetiska val, men det kan också tolkas som att han menar att en elev som visar ett konstnärligt uttryck är "närmre" musiken, och att det mindre är en explicit förmåga, mer implicit och känslostyrt. När eleven känner vad det är som är rätt väg att gå och är mer fri i sitt musicerande spelar hen konstnärligt. Även Carl är inne på att de som uttrycker sig konstnärligt är de som får ihop det till en "musikalisk helhet". Detta visar på ett mer implicit mål men också på en definition som gäller elever på en högre nivå.

Carl: Men konstnärligt uttryck tolkade jag då lite om till att dom som fick ihop det lite mer, dom som fick till en musikalisk helhet. När dom spelade så lät det som musik, att dom kanske gick på kulturskolan och kunde sitt instrument lite mer. Det kriteriet, då kunde jag höja upp dom som kunde lite mer.

Carl talar om skillnaden mellan att endast spela exakt det som instruerats och att göra det med ett slags flyt och få det att låta estetiskt tilltalande. Det är självklart osäkert om alla lärare skulle vara eniga i betygssättning. En möjlig förklaring till skillnaderna i de olika definitioner som presenterats ovan är att elever med mindre tekniska kunskaper inom musik ska kunna nå ett godkänt betyg genom att verbalisera och explicitgöra olika estetiska val. Det är möjligt att Carl och Christoffer uttalar sig om elever som är på en högre nivå, fast med samma utgångspunkt som de andra lärarna. Detta är alltså endast en möjlig tolkning av svaren.

### 5.1.2 Olika för olika instrument

Som tidigare berörts uttrycker lärarna att det finns vissa skillnader mellan elever som spelar olika instrument, och att det får konsekvenser för elevers olika förutsättningar till att uttrycka sig konstnärligt. Lärarna i intervjuerna tenderar att börja prata om det mer personliga uttrycket när de gör denna uppdelning i förutsättningar, men det är som tidigare nämnt inte självklart var gränsen går mellan det konstnärliga och personliga. Lärarna verkar dessutom inte vara främmande för att det konstnärliga kan böttna i något personligt, då flera hävdar att det inte har att göra med *vad* man värderar utan *snarare att* man gör det. Två citat som ramar in dessa skillnader är följande:

Carl: Ja men om man är basist till exempel, man spelar bra bas helt enkelt, det svänger och låter bra. Det är ju mer som en bra hantverkare då tänker man, inte så mycket konstnärligt i det. Eller kanske finns små ornament eller jag vet inte... Men det är svårt... Att man ska tänka att en basist har jättemycket konstnärligt uttryck, medans hos en solist eller en sångare blir det mer iögonfallande så här med vilket konstnärligt uttryck och vilken feeling.

Benjamin: Ja men man har ju olika funktion, om man har trummor så har man ju en helt annan funktion i en musikalisk helhet.

Det blir tydligt att Carl och Benjamin värderar samspelet mellan elever och det kollektiva framför individuella prestationer, något som enligt dem verkar krocka lite med att alla ska uppvisa ett konstnärligt uttryck, åtminstone i en ensemblekontext. Olika förutsättningar för att vara konstnärlig talas även om i relation till olika genrer. Till exempel finns det enligt flera av lärarna större möjlighet att vara konstnärlig om eleverna spelar mycket jazz, medan det kanske inte ska få lika mycket utrymme i klassisk musik. Carl uttrycker en problematik i att tala om konstnärligt uttryck som något som alla elever ska sträva efter. Här blir definitionen som innefattar en mer generell musikalisk reflektionsförmåga tämligen mer lämplig. Om en elev kan uttrycka vilka estetiska vägar en grupp borde ta spelar det rimligtvis ingen roll vilket instrument eleven spelar. Den konstnärliga förmågan överskrider då det rent praktiska musicerandet och verkar lättare kunna appliceras som en generell definition för flera elever. En skillnad som återkommer flera gånger under de olika intervjuerna är den mellan de som spelar ett praktiskt instrument och de som sjunger. Den skillnad som tas upp gäller elevers olika förutsättningar till att vara personlig. Det blir här än en gång oklart om det är just det personliga uttrycket lärarna pratar om eller om det även rör det konstnärliga. Det kan tolkas som att det rör båda typer av uttryck, och om inte

annat verkar lärarna uttrycka att elever som har sång som huvudinstrument har haft längre tid på sig att utforska sin musikaliska personlighet och därmed även sin konstnärlighet. August beskriver detta när han får frågan om han upplever någon skillnad mellan sångare och de som spelar ett praktiskt instrument när det kommer till att uttrycka sig konstnärligt.

August: Jag tror det är skillnad, och jag tror skillnaden är att rösten är ju per definition mycket mer personlig eftersom det är din egen kropp du använder. Du kan ju höra att jag pratar nu, till skillnad från Arvid, även om vi säger exakt samma sak så kommer det ändå låta olika. Om du spelar trummor kan det också vara på det sättet men det är enklare att vara identisk med en annan trummis.

Detta verkar de flesta lärare hålla med om. De verkar även vara eniga i att övning i att vara personlig är förmånligt för att skaffa sig färdigheter i att vara konstnärlig. Det ska dock sägas att August definierar konstnärlighet som reflekterande över estetiska val. Detta illustrerar hur som helst hur förutsättningarna för eleverna att uttrycka sig personligt och konstnärligt skiljer sig beroende av hur läraren definierar begreppen. Det visar också att konstnärlighet och personlighet är tätt sammankopplade sett till att de definieras som subjektiva förmågor där rätt, fel, bra eller mindre bra inte bara har att göra med vilka val man gör utan snarare att eleven gör valen själv.

För att runda av detta avsnitt frågade jag lärarna om de gör skillnad på sin definition av det konstnärliga uttrycket i skolan och när de lyssnar på och spelar musik utanför skolan. Alla var eniga om att så var fallet. Eftersom kriterier som kanske egentligen inte kan formuleras som något konkret eller mätbart ändå måste vara konkreta och mätbara i skolan tvingas man komma fram till en formulering som gör att kursinnehållet kan bedömas. Lärarna tvingas göra det mätbart för att kunna sätta betyg och hitta olika nivåer. August uttrycker en skillnad han gör på i och utanför skolan för att kunna sätta det konstnärliga i en skolkontext.

August: Att i skolan när man pratar om konstnärlighet tror jag att man vill ha, man söker lite förutsägbarhet och att man kan upprepa sin konstnärlighet flera gånger med ungefär samma resultat. Det är väl det ungefär som... Det blir så för att det är praktiskt, det måste bli så lite grann, mer åt det hållet, medan i den verkliga världen så kan det fungera mer som du, Arvid, säger att det är någon fri själ som bara skapar och just den här gången så blev det helt grymt men det går aldrig att upprepa igen. Men i skolan finns det ju en baskunskap... Man måste ju kunna glosorna först för att sen kunna skapa meningar och ord och sådär va.

Det är alltså en praktisk nödvändighet att eleverna kan upprepa sitt resultat för att som lärare kunna mäta deras kunskaper. Lärarna uttrycker även att begreppet konstnärligt uttryck måste anpassas för att det är ungdomar kriterierna gäller, och att man då måste hitta någon slags rimlig nivå. Det visar ännu en gång att det inte finns en självklar betydelse för alla de begrepp som används i styrdokumentet. Jag upplever att den oenighet som finns mellan de olika lärarna till stor del ligger i hur de ser på att översätta begreppet till en skolkontext, och hur det i så fall ska göras. Vilka konsekvenser detta kan få diskuteras i diskussionskapitlet.

## 5.2 Att undervisa i konstnärligt uttryck

Hur lärarna undervisar i det konstnärliga uttrycket blir i denna studie något av en parentes. Fokus ligger på definition och bedömning men undervisningen är oundvikligt att tala om då det länkar samman de båda fokusområdena. Som även blir tydligt i föreliggande studie är undervisning en del av bedömning och vice versa. Det är dessutom intressant att se hur kopplingen mellan vad lärarna anser att det konstnärliga uttrycket är och hur man utefter olika definitioner kan hitta sätt att undervisa i det.

Alexander tar upp en konsekvens av att sångare och instrumentalister har olika nära till det konstnärliga uttrycket, precis som nämntes i förra avsnittet. Han upplever att sångare, innan de börjar gymnasiet, generellt inte har tänkt mycket på sångteknik utan snarare utforskat sig själva som förmedlare av känslor och uttryck. När de börjar skolan har Alexander märkt att de blir blockerade av all teknik och teori som ska tas in och att det tar ett tag innan de hittar sig själva igen. Det kan enligt honom vara en väg från att bara ha tänkt på att det ska låta snyggt, till att det ska låta snyggt och vara tekniskt hållbart och "korrekt" enligt skolans ramar. För instrumentalister är det enligt lärarna i grupp A tvärtom många som börjar lära sig de tekniska grunderna och sedan i skolan börjar utforska sin konstnärliga identitet och allt vad det innebär. Det verkar enligt dem helt enkelt vara lättare att möta instrumentalister där de befinner sig i utvecklingen och jobba vidare med det på ett för eleven naturligt sätt, än vad det är med sångare. Han beskriver det såhär:

Alexander: Det är det som är så lurigt när man undervisar att man vill ju inte förstöra det personliga uttrycket eller det konstnärliga. Man ger dom så mycket att dom blir blockade, asså, en del blir ju det. Man märker vissa elever ger man så mycket information, eller läxor att tillslut vet dom inte riktigt vad dom vill göra själva.

Det verkar alltså enligt Alexander bli en krock i skolsituationen för vissa elever där deras identitet som musiker blir prövad. Detta väcker frågan om hur undervisningen ska utformas för att alla elever ska kunna utvecklas från där de står. Det är uppenbarligen en större utmaning för lärare att undervisa i det konstnärliga uttrycket än vad det är i till exempel teknik eller teori, då innehållet i undervisningen av teknik och teori är lättare att konkretisera. Enligt min tolkning är det detta Alexander uttrycker.

De olika lärarna samtalar vidare om exempel på hur deras undervisning på detta område kan se ut. En metod som är återkommande under samtalen är att låta eleverna få möjlighet att vara kreativa under lektionstid, till exempel genom att försöka skapa en tillåtande stämning i gruppen och att tillsätta tid för eleverna att vara fria. Förutsättningen för detta är enligt flera av lärarna att kunna göra saker många gånger och testa, reflektera, ändra och samtala sig fram för att motivera sina estetiska val. Förutsättningen för detta är i sin tur tid. Vissa av lärarna menar att undervisningen handlar så mycket om att få eleverna att ta sig igenom låten att det inte finns tid eller möjlighet att vidareutveckla mycket. Birk uttrycker ett dilemma i tidsaspekten. Man hade möjligtvis kunnat jobba mer med elevers konstnärliga uttryck, men är de inte på en nivå där det konstnärliga är naturligt för eleverna så blir det svårt att integrera i undervisningen.

Birk: Men det är ju på bekostnad av något annat då, om man ser just till tidsaspekten. Jobbar vi bara med konstnärligt så kanske dom inte får de grundläggande bitarna för att spela ensemble tillsammans. Så står de i ett läge där de inte får ihop det, för att man har jobbat och bara gjort en massa experiment. Så jag vet inte... Det har också med elevernas förväntningar att göra, dom vill spela och dom vill liksom...

Detta blir återigen en fråga om på vilken nivå en elev bör befinna sig på när man kan börja prata om det eleven gör som konstnärligt. Benjamin instämmer och känner också att det konstnärliga uttrycket oftast blir aktuellt efter eleverna blivit säkra på låten som ska spelas, och att det inte finns nog med tid. Även han är av uppfattningen att eleverna prioriterar de hantverksmässiga kunskaperna framför att experimentera med att vara konstnärlig. Christoffer menar också att det inte finns tid för att utveckla elevernas konstnärliga förmågor i ensembleundervisning. Han tycker däremot att det finns möjlighet att göra det i den enskilda "inså"-undervisningen. Där kan man gå in på djupet och stanna upp hos den enskilda eleven och coacha på ett sätt som inte är praktiskt möjligt i ensembleundervisning. Några av lärarna försöker under lektionerna få igång samtal och prata med eleverna om vad de tycker kan förbättras i låten. Ett sätt att göra detta och för att zooma ut lite är att spela in eller filma och sedan lyssna och utifrån det försöka tala om hur resultatet kan utvecklas. Många av metoderna som talas om ligger nära det lärarna definierat det konstnärliga uttrycket som. Eleverna övar sig alltså direkt i det som lärarna menar är det konstnärliga uttrycket. För att utveckla sina färdigheter i att kunna motivera sina estetiska val är en möjlig metod som lärarna talar om att helt enkelt ge eleverna tid och rum för att motivera sina estetiska val.

Något annat som återkommer i intervjuerna är lärarnas tro på att eleverna lär sig genom olika typer av intryck. Mer konkret talar Birk om att han tror på att eleverna ska få erfara andra typer av musik än den de är vana vid, och sedan samtala kring den och försöka förstå vad det var som gjorde att den musiken lät på ett visst sätt och speglade ett visst konstnärligt uttryck. Intressant att återkoppla till är att Birk gjorde en något mer bokstavlig tolkning av begreppet konstnärligt uttryck och menade att elever på gymnasiet väldigt sällan befinner sig på en sådan nivå. Att då släppa att eleverna ska analysera sina *egna* prestationer för att öva sig i det konstnärliga uttrycket kan möjligtvis leda till att även elever som inte kommit så långt i sin tekniska utveckling kan få möjlighet att utveckla de konstnärliga färdigheterna. Det blir ett sätt att öva sig i uttryck i musik genom att få intryck från musik. I grupp A talar lärarna om att försöka få eleverna att uppleva vad ens olika estetiska val och ens konstnärliga uttryck kan göra för hur musiken känns att spela. Både Arvid och Alexander berättar om något de har testat.

Arvid: Då kanske man visar den här första pentaboxen. Den första boxen man lär sig för att spela rätt toner. Bara för att kunna spela. Så visar man den här och så spelar man den fram och tillbaka några gånger. Och rätt vad det är så kan man kanske märka att den här eleven börjar försvinna bort i att själv bara sitta och dra skalan och sluta lyssna på vad jag säger. Och då är det liksom så här bara YES, där startade gnistan.

Alexander: Man får dom liksom att förstå timing. Hur man påverkar sin egen timing helt enkelt. Och då kan man ju ta en vanlig AC/DC-låt och spela till och hur man kan liksom dra det åt olika håll och då känner dom liksom "oh shit vad är det här?", och jag kan



faktiskt sacka här utan att det märks. Ja men man kan öka och dom känner att det liksom drar i dom själva, själva rytmen drar i dom. Och när dom upplever det första gången, det kommer jag ihåg själv när jag kände “wow”.

Dessa citat verkar syfta till att skapa en slags aha-upplevelse där eleverna får uppleva, nästan fysiskt, att deras konstnärlighet har betydelse. Detta är en delvis skild syn på det konstnärliga som något mer spontant än vad som talats om tidigare. Om eleverna kan känna att de rör vid någon slags konstnärlighet kan det möjligtvis leda till att ett intresse tänds och att det blir tydligare för eleverna att de faktiskt kan påverka musiken. Detta formulerar Arvid senare när han tillägger: “Då kan jag tycka det är lättare sen när dom har smakat på det där goda äpplet lite.”

### 5.3 Bedömning av det konstnärliga uttrycket

Hur lärarna än definierar själva begreppet konstnärligt uttryck måste det på något sätt bedömas, värderas och mätas. Som lärarna uttrycker grundar det sig ofta i något individuellt, och utifrån den ståndpunkten verkar det bli svårt att bedöma själva resultatet. I frågor under intervjun om bedömningen uttrycker lärarna en osäkerhet när det gäller att gradera och avgöra vad som är ett *visst* konstnärligt uttryck respektive ett *gott* konstnärligt uttryck. Att kunna bedöma och sedan motivera sin bedömning gällande kriteriet i fråga är svårt, och lärarna talar om att snarare se en helhet än att gå in för mycket på detaljer. Trots att lärarna känner sig något främmande för att gå in för mycket på djupet i detta kriterium uttrycker de att de oftast är eniga i sin bedömning av eleverna i ensemblekurserna. De tillfällen som beskrivs som problematiska är då det inte finns en tydlig helhet för bedömning, till exempel om en elev har ett tydligt uttryck trots att hen inte har kommit långt i den tekniska utvecklingen eller enbart har spelat på gehör sedan innan.

Arvid: Jo men det var ju det jag nämnde i början också med Bob Dylan. Jag tror att det hade varit svårt att... Vi hade nog tampats lite med det i bedömningen också med en sån typ av elev som bara spottar ur sig grejer och är jättekreativ och uttrycker saker både högt och lågt och får ut det på sitt instrument men kanske inte får ut det med någon sån där skicklighet liksom. Det är inte så skickligt och du har inte lagt ner en massa timmar på det, nä men det är bara ett sätt för mig att få ut det uttrycket som jag har inuti så slarvar jag på och spenderar inte mer tid på det. Jag lägger inte ens en tanke på hur man ska göra för att utveckla det. Men ändå så är det ett uttryck...

Bob Dylan illustrerar här en typ av elev som tydligt ligger på en A-nivå när det gäller konstnärligt uttryck men som kanske inte kan spela olika genrer med säkerhet eller har särskilt stora tekniska färdigheter. Trots att lärarna i sina definitioner pratar mer om elevernas medvetenhet i sitt musicerande, verkar det ändå finnas en vilja att inkludera det oformulerade men estetiskt tilltalande inom ramen för begreppet konstnärligt uttryck. När lärarna talar om denna typ av uttryck är det snarare det personliga som benämns. Det är trots det intressant att ta upp eftersom en elev som inte kan uttrycka sig i vedertagna musikaliska termer och inte uppvisar teknisk skicklighet men ändå förmedla någon slags känsla och musicera på ett tilltalande sätt onekligen gör estetiska val. Det vore absurt att hävda att en sådan elev gång på gång bara råkar pricka rätt

av slump, även om hen inte kan uttrycka sig i musikaliska termer. Och om skillnaden mellan det personliga och konstnärliga endast ligger i medvetenheten verkar det logiskt att en elev som är medveten om vad hen gör inte uttrycker sig personligt. Det är alltså inte möjligt att helt separera det personliga och det konstnärliga uttrycket från varandra. Det framgår inte heller en definitiv lösning från lärarna på hur en avgör huruvida en elev är konstnärlig eller personlig, och kanske är detta något som får bedömas från fall till fall. Även Alexander uttrycker sig om en oklarhet och talar om att bedöma elever som har andra erfarenheter än en själv, men som ändå lyckas få till något som upplevs som en musikalisk helhet.

Alexander: Det som är intressant tycker jag är när man träffar människor som inte har den bakgrunden som vi har att man har gått i skolan, att dom kommer från något helt annat och så bara gör dom det utan att ha den ryggsäcken som vi har. Och man stöter på vissa elever som inte har det men som har *det* bara även om dom inte har dom ryggsäckarna som vi har.

Detta uttalande rör sig också mer mot det abstrakta och personliga men belyser ytterligare en svårighet med bedömningen av det som på olika sätt bottenar i något personligt. August är enig med sin grupp om svårigheterna i att gradera och värdera det konstnärliga uttrycket, men menar att det som lärarna kan göra är att lita på sin erfarenhet och sin kunskap för att sätta ett rättvist betyg på en elev.

August: Vi då, och snart du [Teodor] som professionella utövare av yrket får ju liksom uppbeta en slags erfarenhet och en känsla för vad som är vad så att det ligger liksom i professionen. Man vet att det *här* uppnår en viss kvalitet och det *där* en annan kvalitet och sen så kan man inte alltid liksom kvantifiera det eller sätta i ett rutnät som är beständigt och oföränderligt utan det beror ju lite på helheten och sammanhanget. Men så jag tycker att metoden man använder för att bedöma sådana saker är ju just ens erfarenhet och att man får jämföra och testa och prata med varandra och prata med eleverna och liksom på något sätt komma fram till någonting som känns relevant för den här eleven och den här situationen.

Erfarenhet och kunskap som lärare gör ens bedömning legitim när det inte finns något tydligare att hänvisa till. Lärarna i grupp A verkar vara eniga om att själva bedömningen i praktiken oftast är relativt oproblematiserad och att man bör se betygsättning utifrån någon slags helhet. Om en elev som Bob Dylan skulle bedömas så skulle läraren alltså utifrån en helhetsbedömning kunna sätta ett högre betyg genom att det läraren upplever som konstnärlighet väger upp för andra kriterier som eleven inte uppfyllt på samma nivå. August hänvisar även till Skolverkets (2018) nya allmänna råd för betygsättning där helhetens vikt vid betygssättning understryks. De är dock väl medvetna om att problematiken kring att behöva motivera sin bedömning och betygsättning för eleven kvarstår och menar att det är svårt att få eleven att förstå exakt vad det är som värderas och bedöms.

Grupp B beskriver också graderingen som ett centralt problem i bedömningen av det konstnärliga uttrycket men verkar också vilja lösa det genom att försöka göra en helhetsbedömning. Birk som är kritisk mot kriteriet säger att det konstnärliga uttrycket inte väger

tungt när han sätter betyg. Han prioriterar istället följsamhet, innovationsrikedom och att eleverna tar en slags producentroll för ensemblen. En annan del han tar med i helheten är att försöka se vart eleven är på väg i sitt musicerande. Det skulle kunna tolkas som att han uttrycker något som liknar det grupp A talat om, att om man som lärare märker att en elev har byggt en stark musikalisk identitet och har en tydlig riktning med sitt musicerande så spelar det inte så stor roll om eleven har kommit långt i sin tekniska utveckling eller i sin konstnärlighet. Det verkar lite som att lärarna väger in om elevens konstnärlighet eller uttrycksfullhet visar att hen är musikaliskt mogen nog för världen utanför skolan. I och med att Bob Dylan togs som exempel i grupp A valde jag att ställa frågan till grupp B, hur de trodde att en kreativ, uttrycksfull men tekniskt begränsad elev som till exempel Bob Dylan skulle lyckas i ensemblekurserna.

Birk: vi får ju sätta Bob Dylan i kriterierna och då kanske det inte hade gått så bra för honom, just i kursen, även om det har gått jävligt bra för honom i övrigt, men det är ju inte vårt fel, det är ju Björklunds fel \*skratt\*. Man måste kunna sätta in vad som helst i ljuset av den så kallade lagtexten.

Benjamin: Jag tänker att Bob Dylan skulle, nu har jag ju inte spelat ihop med honom, men jag gissar att han skulle få problem med det tekniska kanske. Dom tekniska kraven och förmågan att spela olika musikstilar, men konstnärlig är han ju i allra högsta grad, och reflekterar nog jättemycket över liksom hur det låter och liksom... Nu gissar jag att han kan låta på ett sätt och inte på så många olika sätt... Så då är ju svaret ja, man kan ju vara konstnärlig och... men det skulle vara svårt att få A, för A måste man ju ha alltihop.

Alltså verkar Birk och Benjamin, trots sina tankar om att göra en helhetsbedömning, vara inne på att om man skulle följa styrdokumentet mer strikt så hade en elev som Bob Dylan fått svårt i musikämnet i skolan. Det finns alltså en uppfattning om att vi egentligen bör göra en något mer bokstavstrogen tolkning av styrdokumentet, även om detta kanske inte är realistiskt eller möjligt i praktiken. Birk uttrycker även att om man skulle tolka kraven mer bokstavligt "så är det ju nästan helt omöjligt att uppnå ett A, där dom är i livet.". Därför måste enligt honom läraren göra en helhetsbedömning utifrån det en har sett hos eleven.

Att vilja undvika att vara alldeles för konkret och precis när det gäller att bedöma det konstnärliga uttrycket talar även grupp C om. Christoffer är enig med tidigare grupper om att man måste bedöma utifrån en helhet, och att det trots svårigheter med konkretion gör det möjligt att bedöma eleverna. Inte heller Conrad tycker att själva bedömningen eller betygssättningen är svår eller problematisk i praktiken.

Christoffer: Jag får alltid lite ont i magen när jag åker förbi både den [delen av kriterierna] och att redogöra för genrer nyanserat. Ibland \*tvekar\*... skiter jag fullständigt i det, jag ser till någon slags helhet istället för att säga att nu kom inte det eller det med.

Conrad: Vi är ganska överens när vi sitter och diskuterar vem som ska ha vad och hur dom sköter sig. Och då blir det ju lite pinsamt om det står vissa saker i kriterierna... Faktiskt. Men det är ju inga problem att sätta betyg i ensemble på dom.

Precis som i de andra grupperna upplevs det som att lärarna uttrycker en enighet när det gäller bedömning. Christoffer menar också att det sällan blir ett problem för lärarna när kriterier är svåra att tolka, just eftersom de oftast är överens i sin bedömning. Han menar att det blir problematiskt när en elev har invändningar och läraren då måste peka på konkreta saker som eleven behöver jobba på för att höja sitt betyg. Conrad och Carl instämmer med att det oftast går bra att bedöma utifrån de övriga kunskaper som eleverna visar och hur de fungerar i en ensemble, men att de ändå inte känner sig helt säkra på vad exakt allt i kunskapskraven innebär. Conrad menar att han knappast ser till någon slags konstnärlighet om han sätter ett E på en elev i kursen ensemble 1 och att det realistiska är att vara mer flexibel och precis som sina kollegor göra en helhetsbedömning. Kriteriet verkar hos samtliga grupper vara något man inte gärna stannar upp vid och ägnar för mycket tid till men att det trots svårigheter i konkretiseringen av kriterierna är möjligt att sätta ett betyg utifrån sin erfarenhet, flexibilitet och professionalitet.

Det kan tyckas att detta avsnitt säger relativt lite om hur bedömningen i sig sker, rent metodiskt. Svaret på varför det är så, är helt enkelt att lärarna inte uttrycker konkreta måttstockar eller bedömningsmetoder för att bedöma det konstnärliga uttrycket. Bedömningen verkar ske kontinuerligt med och i undervisningen och vara någorlunda implicit och med hänvisning till elevens kunskaper som en helhet.

## 5.4 Lärarnas övriga reflektioner

Hittills har det beskrivits hur lärare definierar, undervisar i och bedömer det konstnärliga uttrycket. Precis som texten ovan troligen ger sken av är det svårt att närma sig kärnan i frågan om det konstnärliga uttrycket och hitta någon slags tydlighet. Att hänvisa till en helhet gör att vi får hålla oss på ett avstånd från begreppet, och kanske är det så nära vi kommer. Estetisk medvetenhet har i sig ingen given definition, men kanske är också det så nära vi kommer. Lärarna verkar vara medvetna om olika problem som kan uppstå om styrdokumentet tolkas för olika mellan olika lärare, och känna sig osäkra när det gäller att översätta kunskapskriterierna till elever som vill veta vad som krävs för att nå högre upp på betygsskalan. Med tanke på kritiken och osäkerheten som vissa av lärarna uttrycker såg jag det som intressant att ta med lärarnas perspektiv på det som undersöks i studien, vad de anser om kriterierna i fråga och låta lärarna sätta sina åsikter och uttalanden i en egen kontext.

På frågan om lärarna vill ha tydligare och mer mätbara kriterier svarar de flesta nej. August uttrycker även en slags kritik mot att allt ska kunna kvantifieras och mätas och är inte säker på att det går eller borde gå med allt. Han menar att det finns en besatthet av mätning i samhället idag. Bob Dylan återkommer flera gånger under intervjun för att måla upp ett dilemma. Han verkar mena att utvecklingen hos en mer konstnärlig elev hade varit svårare att jobba med om allt skulle konkretiseras och kunna kvantifieras.

August: Ja men om man återvänder till Bob Dylan då. Det hade varit väldigt konstigt att Bob Dylan inte kan få ett A, vilket skulle kunna vara troligt, men det är väl att han är smal i sin kunskap gentemot dessa kriterier som skolverket har satt upp. Han är ju liksom en

fantastisk konstnär ändå, men just i en sån kurs då... Och därför tror jag inte det att för min del behöver vi inte en ytterligare specifikation eller nåt sånt där. Liksom för att vara konstnärlig ska du göra si och så, utan det motverkar ju hela konstnärligheten, det går ju liksom inte att boxa in det så tänker jag.

Detta är i linje med Augusts tidigare uttalande om att en som lärare får lita på sin erfarenhet och kunskap för att göra en bedömning. Det verkar finnas en vilja att ha frihet i undervisningen och att en lärares rätt till att tolka kriterierna gör att det är lättare att möta olika elever i utvecklingen. Han menar att det blir tydligare vad som är kvalitet och hur det kan utvecklas för varje gång det görs explicit för eleven eller bedöms. I grupp C är detta också den gemene åsikten. Kriterier som inte är för detaljerade menar gruppen gör att en kan slappna av och fokusera mer på undervisning än att behöva bocka av detaljer. De föredrar att bedöma en helhet. Carl har erfarenhet av att bedöma elever i grundskolan där det finns tydligare kriterier som enligt honom mer liknar en checklista. Han har blandade känslor om detta och menar att det kanske kan vara mer rättssäkert om man hela tiden kan visa vad eleven har checkat av, även om det också finns negativa sidor med en sådan typ av bedömning. Conrad tycker inte det är ett bra alternativ.

Conrad: Men det är det ju aldrig. Det är ju aldrig rättssäkert. Men såhär, om vi ska komma till att det ska bli rättssäkert, så blir det ju nästan meningslöst med undervisning sen, då blir det ju bara att vi ska ha pärmar med vad vi ska göra och så.

Carl: Ja men har ni sett betygskriterierna i grundskolan? Det är ju verkligen en checklista sådär.

Conrad: Ja men det är ju förfärligt, är det inte det? Eller det kanske det inte är, men det skulle jag inte vilja jobba utifrån.

Carl: Ja man fick lite magsår när man skulle fylla i det där till 300 elever.

Christoffer: Men man kommer nog aldrig kunna skriva något mer exakt för musik.

Detta samtal visar på en åsikt i gruppen att musikalisk kunskap inte kan reduceras till en checklista, eller åtminstone inte och samtidigt bevara det som lärarna tycker är viktigt i musik. En tydligare styrning riskerar enligt lärarna att göra musikundervisningen stel och meningslös. Ingen lärare verkar tycka att styrdokumentens vaga formuleringar är något som ger en negativ effekt i praktiken. Det enda lärarna känner sig osäkra i är om en elev vill ha konkret formulerat vad den behöver göra för att utveckla det konstnärliga uttrycket. Det verkar däremot inte som att någon lärare har sagt till en elev att det är det konstnärliga uttrycket som behövs utvecklas för att nå ett högre betyg. Då blir det inte heller ett problem om inte en elev själv tar initiativ till att vilja utveckla det området. Trots att dessa åsikter utgör normen under samtalen är Birk något mer kritisk till formuleringarna.

Birk: [Kriterierna] stämmer inte riktigt överens med hur verkligheten ser ut, dom här uttrycken. Och där får vi problem när vi ska göra en bedömning, att vi tycker olika och vi vet inte riktigt hur vi ska tolka det.

Även om det bland lärarna finns en generell tanke om vad det konstnärliga uttrycket är finns det alltid en möjlighet att olika lärare läser in olika saker för sin bedömning och har olika åsikter om vad som är estetiskt tilltalande. Det krävs egentligen bara att en lärare tolkar kriterierna

annorlunda för att frågan om ojämlikhet i bedömningen ska bli aktuell. Just detta belyser Birk som menar att otydlighet i styrdokumentet kan leda till problem i bedömningen. Det är möjligt att Birk inte tycker att otydligheten ger några negativa effekter på undervisningen men för att kunna göra en rättvis bedömning verkar han mena att tydlighet i kriterierna är viktigt.

En annan aspekt av det konstnärliga uttrycket dyker upp i grupp A. Där upplever lärarna att elever är mer vana vid att härma andra än att vara kreativa och hitta på nya saker själva. Många elever lär sig idag genom att spela efter instruktionsfilmer på till exempel Youtube och lärarna tänker att det har en negativ effekt på elevernas konstnärliga uttryck.

Alexander: Men jag tycker t ex om man reflekterar över hur det var för sju år sedan... Om man jämför med de som gick då och nu så är det en helt annan kunskap om att spela i band. Då var det naturligt.

August: Mycket saker som man inte behövde säga behöver man gå igenom i detalj nu.

Alexander: När man träffade eleverna då så behövde man inte säga t ex ni ska spela ihop, asså ni ska musicera ihop och bilda en ljudbild eller ni ska göra nåt som ett lag. Det behövde man liksom inte säga förr.

August: [...] Folk sitter och spelar med youtube och statiska bakgrunder och liksom är väldigt ovana vid att interagera liksom och fegar med volymer. Gitarrister sitter och ojjar sig för att det blev så starkt. Kom igen! Det är ju en rocklåt! \*Skratt\*

Alexander: Nä men det är ganska intressant för den här youtube-grejen har ju blivit en negativ flow för ensemble, kanske inte för det egna. [...] Så den här personen spelar trummor och bas, och kan jag påverka den här personen?

August: Och det är något jag tycker påverkar konstnärligheten om man jobbar med dom här grejerna, och få till något som inte fanns innan. Hur ska vi lösa den här låten? Hur ska det bli på bästa sätt?

Detta visar på en motsättning mellan att reproducera och att vara konstnärlig. Lärarna har sett en negativ utveckling när det gäller att ta initiativ och tänka nyskapande. De menar däremot att eleverna generellt är bättre nu än för några år sedan på att hålla timing och att spela som de blivit instruerade. I ljuset av definitioner och uttalanden om bedömning av det konstnärliga uttrycket är det intressant att ställa sig frågan vad denna utveckling gör för den möjliga helhetsbedömningen. En fortsatt utveckling i denna riktning skulle kunna betyda att fler elever blir duktiga på att reproducera men behöver utveckla sin kreativitet och sitt konstnärliga uttryck. Detta hade givetvis ställt större krav på lärare att kunna plocka ut specifika saker eleverna behöver jobba med för att utveckla det konstnärliga uttrycket och nå ett högre betyg.

## 5.5 Sammanfattning av resultatet

Resultatet i denna studie visar på olika svårigheter i definiering, undervisning och bedömning av det konstnärliga uttrycket i en skolkontext. Det visar att det finns en generell uppfattning om vad det innebär att uttrycka sig konstnärligt. De flesta av lärarna menar att det innebär att eleven gör olika estetiska val och att valet leder till något slags estetiskt tilltalande resultat. Det blir dock klart

att denna definition inte ger lärarna några konkreta metoder för undervisning och det blir inte heller helt tydligt vad det är som ska bedömas. Intervjuerna visar också att lärarna både vill och känner att de bör göra en helhetsbedömning och inte zooma in för mycket på enskilda kriterier. Det bidrar till en större frihet när det kommer till bedömningen, som de flesta dessutom ser som något positivt. Att lärarna gör en helhetsbedömning gör enligt lärarna undervisningen och bedömningen mer flexibel och att en som lärare kan möta varje elev i sin enskilda utveckling.

Att det inte blir tydligt formulerat vad som bedöms och hur gör emellertid att vi hamnar på ett avstånd till kriterierna. Detta avstånd visar resultatet att lärarna är medvetna om. Det tar sig främst uttryck i graderingen av det konstnärliga uttryck som lärarna menar är svår och problematisk. Både på vilken nivå eleverna ligger på gällande det konstnärliga uttrycket, och hur de ska göra för att nå en högre nivå ser lärarna problem i att formulera. Graderingen blir ännu svårare då lärarna även uttrycker att konstnärlighet är ett begrepp som är väldigt svårt att applicera på en elev som precis börjat gymnasiet. Eleverna är i kursen ensemble 1 enligt intervjuerna sällan på en nivå där de kan vara konstnärliga och kreativa i sitt musicerande då de har fullt upp att lära sig låtar och utveckla grundläggande tekniska färdigheter. Många av lärarna menar att det inte heller finns tid för att först lära eleverna en låt och sedan experimentera med olika konstnärliga uttryck, åtminstone inte när eleverna är på en nivå som de flesta är i kursen ensemble 1.

Trots svårigheterna med att konkretisera kriterierna verkar de flesta lärare vara eniga om att allt för detaljstyrda kursplaner inte är att föredra. De menar att musikalisk kvalitet inte kan reduceras till en punktlista av olika färdigheter. Resultatet visar även att lärarna oftast är eniga i sin bedömning av elevernas prestationer som helhet. Enigheten kan också tolkas som en bidragande orsak till att lärarna vill behålla sin frihet och flexibilitet i bedömningen, att helt enkelt inte vilja förändra något som till synes fungerar. Otydlighet, rättvis bedömning och andra frågor som uppstått i resultatet analyseras vidare i diskussionskapitlet.

## 6 Diskussion

Det resultat som presenterats kommer nu problematiseras och diskuteras. Inledningsvis diskuteras även metoden. I diskussionen av resultatet kommer lärarnas beskrivningar och utsagor analyseras och kopplas till forskning på fältet. Diskussionen kommer beröra det som lärarna talat om uppdelat enligt den tematisering som gjorts av intervjudatan. Lärarnas definitioner kommer kopplas till tidigare forskning och sedan kommer diskuteras vad definitionerna kan få för konsekvenser för lärande och bedömning. Därefter problematiseras den upplevda otydligheten och vagheten i styrdokument, och vad det får för konsekvenser för undervisning och bedömning. Detta kommer ställas mot ett alternativ som är att ha en mer konkret och detaljerad styrning från Skolverket i musikundervisningen. Slutligen diskuteras vad lärares helhetsbedömningar kan få för implikationer.

Resultatet visar på olika problemområden och svårigheter, uttryckta av lärare på gymnasiet. Genom att ta avstamp i det sociokulturella perspektivet finns det ingen objektiv verklighet som kommer refereras till i följande diskussion. I resultatet vill jag hävda finns betydelsefull kunskap att inhämta, då diskussioner och samtal mellan lärare synliggör verkligheten såsom den är konstruerad. Därför är alla samtal om bedömning och undervisning relevanta för de som ägnar sig åt det, och det uppmanar till självreflektion, djupare förståelse och ytterligare samtal. Det är genom att tala om begreppen kvalitet och mening inom musik som vi skaffar oss kunskap om dem. Resultatet ger perspektiv på lärares syn på vad det konstnärliga uttrycket betyder i skolan. Diskussionen av resultat ger en djupare förståelse av en av alla möjliga förståelser av lärarnas samtal.

### 6.1 Metoddiskussion

Med tanke på valet av frågeställning var det givet att intervjuerna skulle göras med musiklärare. På grund av svårigheter att hitta frivilliga för intervju blev antalet deltagare något färre än vad som var tanken från början. Tyvärr saknas sånglärare i studien då det trots försök var svårt att för det första hitta sånglärare som undervisar i ensemble och som dessutom kunde ställa upp på en intervju. Ytterligare en anledning till att urvalet blivit något snävt är att jag som blivande gitarrlärare har fler gitarrlärare än exempelvis sånglärare i min bekantskapskrets.

Formen av intervju som använts för att samla data till denna studie bör adresseras. Något som Ahrne & Svensson (2015) beskriver som viktigt att ta hänsyn till i en gruppintervju är samspelet mellan de olika deltagarna. Under utformningen och planeringen av intervjuerna var tanken om hur grupperna *tillsammans* skulle konstruera mening inte i fokus. Som tidigare beskrivits bör konstrueringen av mening i föreliggande studie ses ur ett makroperspektiv. Lärarnas beskrivningar och utsagor ger uttryck för några av skolvärldens problemområden och svårigheter. Att analysera samspelet mellan lärarna hade synliggjort andra, mer lokala aspekter, men studien hade möjligtvis riskerat tappa sitt helhetsperspektiv. Att göra gruppintervjuer motiverades snarare för att få så mycket data som möjligt inom de givna tidsramarna, samt att försöka få igång ett



samtal där lärarna kunde få hjälp att formulera sig av sina kollegor. Jag misstänker att det faktum att det inte fanns en tydlig tanke om gruppernas samspel i utformningen av intervjuguiden och vad det fått för konsekvenser i lärarnas svar på intervjuerna har påverkat resultatets framställning. Frågorna som ställdes under intervjun var snarare riktade till varje enskild deltagare, en åt gången. Jag har inte upplevt att detta har begränsat intervjuerna men avsaknaden av analys på gruppnivå från början av uppsatsen har troligtvis gjort resultatets framställning något fränkopplat det centrala i det socialkonstruktionistiska perspektivet. Att grunda uppsatsen i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är, trots att kopplingen i analysfasen kan tyckas vara något otydlig, central för begreppsförståelsen i studien.

Det är viktigt att ta upp som ett möjligt problem eftersom det är möjligt att den första läraren som kommit till tals i intervjuerna har satt tonen och att de resterande lärarna har följt efter. Det ska dock tilläggas att det har gjorts upprepade genomläsningar av intervjuerna och jag har inte upplevt att det som sker *mellan* deltagarna påverkar resultatet i stor utsträckning. Lärarna har allt som oftast stått på sig med sina egna definitioner och metoder. De lärare som påverkats av sina kollegor är de som varit väldigt osäkra till en början. Denna osäkerhet återkommer flera gånger genom resultatet och är enligt mig det viktigaste att peka på sett till hur lärarna interagerar med varandra. Vidare fick lärarna veta innan intervjuerna vilket ämne som skulle behandlas. Det är möjligt att detta hade konsekvenser för resultatet, men i en bedömningssituation är det rimligt att anta att lärarna kan förbereda sig och har tid till att definiera begreppen i styrdokumentet. En intervju där lärarna får vara något förberedda verkade därför vara mer nära den verklighet som lärarna befinner sig i en bedömningssituation. Därmed sågs ingen större fara i att ge lärarna denna information.

Något annat som möjligtvis har påverkat resultatet är förutsättningarna för intervjuer. Jag märkte skillnad på hur lärarna uttryckte sig i intervju A och B i jämförelse med intervju C. Intervju A och B gjordes under för lärarna lugna och trygga omständigheter på deras respektive skola, vilket egentligen är att föredra (Ahrne & Svensson, 2015), och intervju C gjordes på en lunchrestaurang. Jag märkte inte att lärarna uttryckte sig mer passivt för att det var folk runt omkring, snarare blev samtalet mer vardagligt och lärarna i grupp C var mer kritiska överlag mot de olika aspekterna av bedömning av det konstnärliga uttrycket än i de andra grupperna. Ett exempel på detta var att grupp C var mer öppna med hur svårt det är att definiera. Man kan tolka det som att de informella formerna under vilka intervjun genomfördes gav mer informella svar där lärarna blev mer personliga och deras lärarroll blev något mindre tydlig.

Till sist bör även min egen roll i hur datan samlats in och hur resultatet framställts diskuteras kort. Intresset för området har fötts ur någon slags kritik från eget håll av att bedöma sådant som är svårt att formulera. Detta kan ha påverkat transparensen och vilka delar av intervjudatan som valts ut. Att från början ha en tanke om att det är problematiskt och svårt att bedöma det konstnärliga uttrycket, har möjligtvis gjort att den data som förstärker och understryker detta lyfts fram extra mycket. Den öppenhet som enligt litteraturen är av vikt i intervjuer, kanske särskilt semistrukturerade sådana, är givetvis aldrig total, och forskning är aldrig värderingsfri (Bryman, 2018). Det är därför viktigt att vara självreflekterande och tydlig med hur en som författare kan ha påverkat studien med sitt tolkningsföretade.

## 6.2 Definitioner och deras konsekvenser

När lärarna definierar det konstnärliga uttrycket står det klart att det inte finns endast en tydlig definition. Begrepp som medvetenhet, kreativitet och estetisk värdering dyker upp men alla dessa begrepp tycks i sin tur behöva en definition. Att lärarnas definitioner inte är tydliga och precisa är inte underligt, och det är inte heller nödvändigtvis något negativt. Precis som Deutsch (2016) skriver är det svårt, kanske omöjligt, att hitta gemensamma nämnare för all den musik vi lyssnar på och finner uttrycksfull. Varje nytt sätt för en människa att uttrycka sig på behöver enligt Deutsch i någon mån ett eget tillvägagångssätt för bedömning och utveckling. Detta gör området oerhört komplext och kan ses som en förklaring till varför informanterna inte generaliserar i sina svar på frågor om bedömning och undervisning av konstnärligt uttryck. Trots uppenbara svårigheter med definiering finns det vissa saker som är intressanta att ta upp för analys.

De flesta av informanterna är inne på någon typ av definition av det konstnärliga uttrycket, där detta kan separeras från elevernas tekniska eller hantverksmässiga kunskaper inom musik. Exempel på en uppdelning som görs inom forskningen är den mellan elevers musikaliska förståelse och deras spelskicklighet eller praktiska musikaliska förmåga. I forskning som Olle Zandén (2010) lyfter skrivs att lärare bör hitta vägar till att separera dessa förmågor från varandra eftersom ett för enkelspårigt fokus på utveckling på det speltekniska området kan blockera elevernas musikaliska förståelse. Detta kan kopplas till lärarnas resonemang kring huruvida det konstnärliga uttrycket är en verbal eller praktisk förmåga, samt hur detta samspel fungerar. Att musicera är inte endast en sak, och för att förtydliga vad det innebär att spela musik kan olika aspekter av helheten undersökas för sig för att skapa en bättre förståelse. Att göra denna typ av uppdelning gör det även möjligt för lärarna att tydligare rikta sin feedback och göra den mer konkret, vilket gynnar elevernas utveckling (Klapp, 2015). Att lärarna definierar konstnärligt uttryck som en estetisk värderingsförmåga kan alltså tolkas som ett sätt att separera den musikaliska förståelsen från det praktiska musicerandet. Det minskar även skillnaderna i förutsättningar att uttrycka sig konstnärligt mellan elever som spelar olika instrument. Musikalisk förståelse är en mer universell definition som kan sträcka sig över gränserna för varje instrument vilket kan gynna en mer likvärdig bedömning. Ahlstrand (2014) skriver att meningen för en stund kan gå förlorad när komplexa begrepp reduceras till mindre beståndsdelar, men att eleverna får en djupare förståelse för helheten när de växlar mellan att undersöka delar och helhet.

Främst i intervju A talar informanterna om att allt i undervisningen inte kan kvantifieras och att en sådan syn på musik skulle motsäga själva konstnärligheten. Även i intervju C beskrivs bedömning med "checklistor" som ett hot mot meningsfullheten i undervisningen. Detta kan ses som en förklaring till varför begreppen aldrig riktigt definieras tydligt eller bryts ner i konkreta delar, vilket ges exempel på i både resultatet och i den forskning som visar hur musikalitet behandlas som en magisk kvalitet (Juslin, 2003). Det skulle helt enkelt kunna förklaras med att det finns en rädsla för att mista musikens mening i undervisningen. Det verkar utifrån litteraturen som att det skett en ökning av fokus på mätning i skolan, och i ljuset av detta är det inte konstigt att lärarna förhåller sig kritiskt till att bryta ner konstnärligt uttryck i mindre och konkreta delar. Musikämnet i skolan har enligt egna erfarenheter ofta behandlats som en motvikt mot mer

teoretiska ämnen som Matte och Naturkunskap. I estetiska ämnen är det enligt forskning ofta av vikt att undervisningen ska vara lustfylld och rolig (Ahlstrand, 2014; Zandén, 2011). Detta kan ses som en anledning till att lärarna vill behålla flexibiliteten i bedömningen och undvika att göra analytiska bedömningar. Analytiska bedömningar skulle kunna vara lättare och kanske mer lämpligt i teoretiska ämnen, åtminstone utifrån kravet på estetiska ämnen som skolans lustfyllda ämnen.

När lärarna talar om att eleven ska göra en estetisk värdering, uttrycker flera lärare att det inte alltid är viktigt *vilket* val eleven gör, utan snarare ligger vikten på *att* eleven faktiskt gjort valet och kommit fram till något nytt själv. Att som lärare inte värdera och påverka elevens olika estetiska val kan bero på olika saker, men det kan leda till att läraren blir passiv och handlingsförlamad. Olle Zandén (2010) skriver om riskerna i att värdera elevernas autonomi, originalitet och självständighet för högt. Om eleven då inte gjort de estetiska valen själv, utan elevens konstnärliga uttryck har utvecklats av lärarens handledning och undervisning, kan enligt denna definition autenticiteten i elevens uttryck urholkas. Några av lärarna talar konstnärlighet som något som kan uppstå när eleven gör något utan lärarens instruktioner. Att som lärare avgöra om eleven gjort något utifrån egna val och originalitet eller kopierat sin konstnärlighet från någon annan är dessutom, precis som Zandén skriver, problematiskt. Också Bengt Olsson (2014) skriver om detta och hur värdering av elevens autonomi kan leda till att lärarens roll blir meningslös, eller i värsta fall ett hot mot den musikaliska kvaliteten. Att tala om musikalitet och konstnärlighet som något som grundar sig i eleven som person gör det svårare att undervisa i, och aktivt vara med och påverka. Även bedömningen av det konstnärliga uttrycket blir problematiskt då denna kan tolkas som en bedömning av elevens identitet (Zandén, 2010). För att nyansera bilden av elevens frihet i undervisningen bör även sägas att den kan gynna lärandet genom att eleverna får känna att de är ansvariga för sitt eget lärande (Bengt Olsson, 2010). Områdets komplexitet visar sig här genom att lärarna strävar åt att inte begränsa elevens frihet och drivkraft till att skapa något nytt och personligt, samtidigt som eleverna gynnas av handlingskraftiga och aktiva lärare. Framförallt i intervju A talar lärarna om att elever kan känna sig hämmade av för mycket information, vilket även detta visar på hur känsligt det kan vara att undervisa i något så personligt som just uttryck. Precis som informanterna talar om i resultatet är detta en fråga om vilken nivå eleven befinner sig på. En elev som trakterar sitt instrument väl har även större möjligheter att skapa något nytt och fritt, när en nybörjare i högre grad kan behöva en aktiv lärare och mer konkret undervisning. Det ställer stora krav på lärarens flexibilitet att hitta rätt väg för varje elevs utveckling.

Som forskningen visar finns alltså en motsättning i att undervisa i det konstnärliga uttrycket, om det som bedöms är att eleven gör de estetiska valen på eget bevåg. Särskilt problematiskt är om det inte finns tydliga tillfällen utanför undervisning där eleverna får chans att visa sitt konstnärliga uttryck, utan bedömning och undervisning sker parallellt. Eleven får då inte chansen att utveckla sina färdigheter, utan förväntas förvärva dessa utanför skolan. Jag menar att det är svårt att argumentera mot att elevens konstnärlighet på något sätt grundar sig i originalitet eller självständighet och att det är lättare sagt än gjort att skifta fokus från att premiera *att* eleven valt själv till att börja tala om *vilket* val eleven gjort. Inte minst med tanke på den tidsbrist som lärarna i studien uttrycker, och det omfattande arbete det innebär att utforma en adekvat undervisning för varje enskild elev. Trots detta är det nödvändigt för vissa elever för att de ska ha chans att utveckla de konstnärliga förmågor innan bedömning. Att ge eleverna möjlighet att utveckla de

konstnärliga förmågorna blir även problematiskt när lärarna uttrycket att metoden för detta är att fritt låta de testa sig fram. Denna diskussion knyter även an till musikens mystik och hur den komplicerar undervisningen genom att vi inte närmar oss kvalitetsbegrepp utan behandlar den som något som plötsligt bara uppstår. Det blir svårt att tala om vad vägen till det konstnärliga uttrycket faktiskt är och hur en skaffar sig de konstnärliga förmågorna, vilket försvårar undervisningen och möjligheterna att jobba med elevernas utveckling.

Enligt forskningen som presenterats är det gynnsamt med en viss grad av öppenhet angående kvalitetsbegreppet men en alltför subjektivistisk hållning i frågor om undervisning och bedömning kan vara problematisk. Cecilia Wallerstedt (2011) belyser ytterligare delar i denna problematik. Hon menar att det finns en motsättning i att låta eleverna vara helt fria och subjektiva i sitt musicerande när detta trots allt sker i en resultatstyrd kontext och ska betygsättas. I denna motsättning riskerar en hamna om själva produkten av det konstnärliga uttrycket inte värderas. Det finns även en fara i att låta eleverna tro att allt är subjektivt och alla val är lika mycket värda. På ytan skapar det ett sken av en mer jämlik och demokratisk relation mellan lärare och elev, men i själva verket är detta problematiskt i praktiken eftersom läraren sedan ska bedöma och betygsätta det eleven visar (Olsson, 2011). Några av lärarna talar om att de låtit eleverna diskutera och motivera sina konstnärliga val, vilket forskning visar gynnar undervisningen. Att öppna för diskussion om vad som är hög kvalitet och hur man kan nå dit kan enligt forskningen göra undervisningen och kommunikationen mellan lärare och elever tydligare och mer effektiv (Klapp, 2015). Dessa diskussioner kan få vara utifrån det som Gipps (1999) kallar för *open discourse*, där man försöker ifrågasätta värdeladdade ord som präglar undervisningen för att förstå andras perspektiv. En lärare i en sådan situation som är aktiv och skapar ett demokratiskt och öppet samtalsklimat om musikalisk kvalitet, möjliggör lärande och riskerar inte att hamna i konflikt med elevers autencitet och subjektiva tankar om musik. Det blir snarare ett sätt för eleverna att skärpa sina omdömen, bli självreflekterande och ta kontroll över sin egen utveckling, något som forskning visar gynnar elevernas lärande (Simon, 2014; Klapp, 2015). Det blir också en väg för eleverna till att få nya perspektiv, däribland lärarens, på den konstruerade verkligheten.

I vissa fall verkar lärarna uttrycka svårigheter med att vara för handfasta eller att tala konkret om undervisningen av det konstnärliga uttrycket. Forskningen visar emellertid fåtal tydliga negativa effekter av en aktiv lärare, varken i undervisning av elevens olika uttryck eller i övrig musikundervisning. Det är snarare definitionen, att det har att göra med elevens egna val, autonomi och autencitet, som riskerar att begränsa möjligheterna till konkret undervisning. Carl Dalhaus & Bengt Edlund (1992) skriver om omdömen i musik och menar att värdeomdömen måste vara sakliga och konkreta för att vara meningsfulla. Man riskerar som lärare att inte säga något som eleven kan ta fasta på och använda för sin egen utveckling om man inte är tydlig i sin feedback. Att ge tydlig feedback tvivlar jag inte på att lärarna gör i sin undervisning. Det finns åtminstone inget i resultatet som pekar på att det inte skulle vara fallet. Men vad tydlig feedback är verkar även i sig vara svårt att definiera, och det är svårt att förneka att det är högst kontextbundet. Lärarna uttrycker i resultatet att de känner igen uttrycksfullt musicerande när de ser eller hör det, och hänvisar till erfarenhet och professionalitet. För att göra meningsfulla värdeomdömen som är relevanta för alla olika elever verkar grunden i erfarenhet och professionalitet vara nödvändig. Det är just i ljuset av en likvärdig *bedömning* som det är

problematiskt. Där alla ska få en relevant och meningsfull undervisning och sedan bedömas efter samma kriterier och betygsskala.

Ett alternativ till att se det konstnärliga uttrycket som något som kommer inifrån eleven kan också vara att beskriva vad det fria musicerande är utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Cecilia Wallerstedt (2011) skriver om att allt det eleven uppvisar kommer från lärande i och utanför skolan. Hon menar att de elever som lärarna ser som fria i sitt musicerande snarare har lärt sig använda de olika kulturella redskap som krävs för att musicera. Att en elev kan uttrycka sig konstnärligt skulle kunna ses som att hen har bemästrat vissa kulturella redskap och förstår hur dessa kan användas. Detta ökar även lärarens handlingsutrymme eftersom man då inte, som tidigare problematiserats, ser musikalitet och konstnärligt uttryck som något magiskt utan som något läraren kan påverka och undervisa i. Här är det även aktuellt att tala om det informella lärandet, alltså allt det lärande som inte sker från en lärare till en elev (Folkestad, 2006). En elev som spelar musik utanför skolan i olika sammanhang blir rimligtvis mer bekväm och säker i användandet av de olika kulturella redskapen. Från ett elevperspektiv är detta perspektiv också gynnsamt. Detta menar Klapp (2015) som skriver att elever som inte ser sina prestationer som en fast del av sin identitet, utan som förmågor som kan förändras, blir mer motiverade till utveckling och visar bättre resultat i skolan.

### 6.3 Otydlighet och implementering

Att lärarna inte säger mycket om själva resultatet av elevens konstnärliga uttryck är givetvis till stor del även en konsekvens av styrdokumentens höga grad av tolkningsfrihet. Forskning visar att det finns vissa fördelar i att låta lärarna tolka kriterierna och sätta dem i en kontext för varje elev. Att ta in varje elevs relation till musik och förutsättningar för att musicera låter oss vara öppna för ett bredare perspektiv på musikalitet, se klarare på de olika typer av musikalisk mening vi möter och kan förhindra att vi stämplar elever som omusikaliska (Green, 1999). Det gör det även möjligt för lärarna att dra nytta av den kunskap eleverna skaffat sig utanför skolan. Folkestad (1997) menar att majoriteten av det musikaliska lärandet sker utanför skolan, och en flexibel lärare som inte arbetar utifrån fasta mål kan lättare ta fasta på dessa kunskaper och göra undervisningen mer relevant för eleven. Undervisning där varje elev är i centrum för sitt eget lärande är dessutom gynnsamt för elevernas studiemotivation (Burnard, Dillon, Rusnick, Sæther, 2008). Men för mycket otydlighet kan också ha negativa effekter för jämlikhet i betygssättning och om målen inte görs mer konkreta i praktiken kan det istället försvåra lärande (Zandén, 2010). Denna svåra balansgång skapar svårigheter för lärare att omsätta styrdokumentet i praktiken, och det handlar inte om att välja en väg och förkasta den andra.

Orsaken till varför lärarna inte är för specifika i samtalet om det konstnärliga uttrycket verkar åtminstone delvis vara synen på att konstnärlighet och musikaliskt skapande omfattar en mängd subjektiva aspekter som inte kan reduceras till objektiva kriterier (Deutsch, 2016). Problemet är när själva innehållet i undervisningen inte blir explicit och tydlig för eleverna. Ett exempel på denna problematik från resultatet är den oro som lärarna uttrycker om en elev skulle vilja ha konkret hjälp för att utveckla det konstnärliga uttrycket. Det gör att undervisningen kanske är

oproblematisk tills en elev inte utvecklar det konstnärliga uttrycket av sig självt. Brenner & Strand (2013) visar dessutom i sin forskning att unga elever inte av sig själva tänker på sitt uttryck i sin musik. Om eleverna inte får explicit feedback om hur de kan uttrycka sig konstnärligt finns det risk att de inte lägger någon vikt vid det i sin övning. I ljuset av detta kan det vara ineffektivt att låta eleverna vara fria och testa sig fram i syftet att utveckla sina kreativa förmågor. Juslin & Karlsson (2008) lyfter också fram forskning som hävdar att det är mer effektivt med explicita strategier för att eleverna ska utveckla sitt uttryck i musik. Även Klapp (2015) trycker på de positiva effekterna av konkret feedback kopplad till specifika uppgifter.

Trots forskningen som visar på hur en mer konkret och tydlig undervisning kan gynna undervisningen är frågan om detaljerad eller odetaljerad styrning inte enkel. Det finns aspekter att vara vaksam på som lärare. Främst i intervju C i resultatet uttrycker lärarna sig om detta. Carl har erfarenhet av att undervisa och bedöma i grundskolan, där bedömningsmaterialet mer liknar en checklista. Det är tydligt att de övriga lärarna inte hade velat förhålla sig till detta i sin bedömning. Deutsch (2016) skriver om autentisk bedömning i musikundervisning och visar på att meningsfullheten i lärandet riskerar att minska om eleverna endast ska checka av kriterier från en lista. Musicerande och konstnärlighet är en mångdimensionell process som utvecklas i kommunikation med lärare och elever som medmusikanter. Även Klapp (2015) höjer ett varningens finger för en allt för målstyrd undervisning och skriver att om elever vet exakt vad de ska lära sig, ökar risken för att de bara lär sig just det, och inte reflekterar, analyserar eller lär sig se helheten i det de lärt sig. Olle Zandén (2010) skriver att en för detaljstyrd typ av undervisning även får problem med validitet. Att bedöma delar av elevernas musikaliska prestationer separerade från varandra, som alla är en nödvändig del av musiken, för att sedan summera alla delar i bedömningen gör att de plockas ur sin kontext. Att undervisa och bedöma i rätt kontext är som tidigare nämnt nödvändigt för att kunna ge relevant feedback för utveckling.

Det kan tyckas att forskningen som presenterats ovan är något motsägelsefull. Detta illustrerar emellertid endast det komplexa området som undervisning och bedömning av det konstnärliga uttrycket är. Olika forsknings tas fram för att visa på att lärare måste göra en svår balansgång och för att visa på skilda typer av problematik i olika perspektiv på lärande. Att välja väg i detta är inte ett ämne för generalisering vilket gör det svårt för lärarna att i en intervju uttrycka sig konkret om sin undervisning. Det är helt enkelt inte möjligt att beskriva det närmre än att metoderna för utveckling kan vara samtal eller övning, eftersom det skiljer sig från elev till elev. Att undersöka hur lärarna går tillväga i sin undervisning hade troligtvis varit lämpligare att göra med en observationsstudie. Det som kan sägas i diskussionen av föreliggande studies resultat är att det till stor del är att det är eftersträvänsvärt att behålla en meningsfull och för eleverna relevant undervisning genom att möta varje elev genom att skapa en dialog och tillsammans synliggöra olika kvalitetsuppfattningar. Detta gör i sin tur att lärare kan vara konkreta i sin feedback och bidra till elevens utveckling. Denna konkreta feedback ska inte misstas för matriser eller checklistor med mål som alla elever ska uppfylla eftersom det, precis som forskningen och lärarna i studien är eniga om, urholkar meningsfullheten i undervisningen och motsäger hela tanken med konstnärlighet. Det verkar även vara i enlighet med den tolkningsbara typ av bedömningsunderlag lärarna föredrar. Det gör det emellertid svårt att konkretisera kvalitetsbegreppet och bedöma rättssäkert och likvärdigt. För att se närmre på hur

bedömningsprocessen kan se ut i praktiken, kommer sista delen i detta avsnitt kommentera lärarnas tankar om helhetsbedömningar och vad denna typ av bedömning får för konsekvenser.

## 6.4 Helhetsbedömning och konsekvenser

Lärarna talar om att göra en helhetsbedömning snarare än att zooma in för mycket på enskilda kriterier. Detta sätt att bedöma får stöd i forskningen. Olle Zandén (2010) tar upp en rad exempel på forskning som visar hur detta kan vara framgångsrikt. Ett exempel är att begrepp som berör musikalitet och konstnärlighet inte kan definieras exakt. Zandén hänvisar till forskare som menar att estetiska begrepp inte är precisa eller specifika, men i sin kontext blir de musikaliskt meningsfulla. Viktigt att påpeka är att dessa estetiska begrepp inte är ett verktyg för att säga så lite som möjligt, utan en väg till att skapa ett så meningsfullt språk som möjligt för musikundervisning. Helhetsbedömningar blir enligt Zandéns forskning inte heller nödvändigtvis mer subjektiva än bedömningar som gjorts utifrån matriser eller detaljerade kriterier, utan ger snarare läraren större möjlighet till att göra en mer relevant bedömning. Särskilt läraren August uttrycker att inte allt kan eller bör kvantifieras, utan att lärarens erfarenhet och känsla av vad kvalitet är måste tas hänsyn till. En helhetsbedömning gör även att läraren kan anpassa sig efter varje elev och ha som mål att eleverna ska utvecklas kreativt och musikaliskt (Deutsch, 2016). Bengt Olsson (2010) skriver om enkla bedömningar av estetiska lärprocesser och hur de av musikhögskolor ofta ses som inautentiska. Att bedömningar ska vara autentiska är en aktuell fråga i forskningsvärlden (Bengt Olsson, 2010; Deutsch, 2016) och strävan mot detta kan ses som en förklaring till varför lärarna väljer att inte dela upp kriterier för olika bedömningstillfällen, och istället ser till en helhet i bedömningen.

Vad denna helhetsbedömning grundar sig i är utifrån resultatet mer eller mindre fördunklat. Det finns risker med detta som Stanley, Brooker & Gilbert (2002 refereras till av Zandén, 2010) funnit bevis på i sin studie. De visar på att lärare har gjort holistisk bedömning grundad i subjektiva kriterier för att i efterhand hänvisa till styrdokumentet för att rättfärdiga sin bedömning. Christoffer uttrycker att han ibland bortser från kriteriet konstnärligt uttryck, eftersom det är så svårt att sätta ord på. Även Klapp (2015) skriver att lärare ofta använder sig av sin magkänsla i bedömningen. Att gå på känsla i sin bedömning är problematiskt ur ett maktperspektiv då det vi upplever som kvalitet men som inte konkretiseras eller verbaliseras ses som det som är naturligt (Olsson, 2014). Detta är inte neutralt eller naturligt för de med skilda kulturella erfarenheter, och att ha makten att bedöma innebär utifrån detta perspektiv att man får avgöra vad som är musikaliskt och omusikaliskt (Green, 1999). Så länge de kvalitetsuppfattningar som utgör normen och ses som det högsta goda inte motsägs eller problematiseras och på så sätt konkretiseras fungerar de som en utslutningsmekanism utifrån vilket allt annat värderas. Det Caroline Gipps (1999) skriver om i sin artikel understryker detta. Att en elev lyckas väl i skolan beror inte nödvändigtvis på att denne sitter på mer och bättre kunskaper, utan det kan också bero på om elevens kulturella bakgrund passar in på den rådande normen i skolan. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv konstrueras kvalitetsbegreppet av lärarna, så länge det inte görs explicit, i det tysta. Det riskerar att göra det svårt för eleverna att förstå vad det är som bedöms som kvalitet. Lärarna i resultatet uttrycker att de känner sig osäkra på hur de skulle tackla om en elev frågade hur det konstnärliga uttrycket kan utvecklas, men att det trots detta sällan är ett problem

att bedöma eleverna. Hade denna fråga dessutom kommit från en elev med andra kulturella erfarenheter än läraren, som använt sig av andra kulturella redskap, hade det troligtvis blivit ännu mer problematiskt att explicitgöra. Ännu en gång riskerar implicit bedömning hota bedömningens likvärdighet. I resultatet uttrycker informanterna att en metod för att utveckla elevernas konstnärliga uttryck är att låta dem motivera sina val och diskutera vad de hör och uttrycker. Detta kan vara ett sätt att problematisera kvalitetsbegreppet och ifrågasätta förgivettagna kulturella normer och ändå styra mot en mer inkluderande undervisning. Elevernas estetiska värderingsförmåga kan också utvecklas när de tvingas sätta ord på vad de strävar åt att uttrycka.

Jag vill hävda att lärare är klämda mellan dels svårigheterna att konkretisera styrdokumentet, och dels att skapa en relevant, levande och meningsfull undervisning för eleverna. Att problematisera de teman jag plockat ut utifrån resultatet är inte ett sätt att visa att lärarna på något sätt gör fel, utan att illustrera några av de svårigheter musklärare möter. Det är naturligtvis lättare sagt än gjort, men med forskning i ryggen tror jag att det är både möjligt och nödvändigt att hela tiden ha en strävan åt att göra undervisningen mer demokratisk, relevant, jämlik, inkluderande och samtidigt meningsfull för varje elev. Precis som Zandén (2010) skriver finns det kanske en ovilja att säga för mycket om vad musikalisk kvalitet är eftersom det riskerar att hota det autentiska i elevernas musicerande. Som lärare tror jag däremot att vi har en skyldighet att slå hål på myten om den magiska musikaliteten som upphov till det vackra i musik. Och som Gipps (1999) skriver innebär bedömning makt, och att ifrågasätta denna makt är nödvändigt i strävan mot att skapa ett mer jämlikt och demokratiskt klassrum.

## 6.5 Vidare forskning

Det är uppenbart att det saknas en tydlig konkretiserad och gemensam uppfattning om vad kvalitet i konstnärligt uttryck är. Det beror troligen delvis på konstbegreppets abstrakta och komplexa natur, men mer omfattande forskning om vad lärare har att säga om konstnärligt uttryck hade kunnat minska mellanrummet mellan olika lärares uppfattningar. Det är tydligt hur informanterna under samtalen både får större förståelse för sina kollegor men också hur de tvingas förstå sig själva och utmanar sina egna tankar. Även om de flesta tvivlar på att vi skulle kunna skapa endast en stark konsensus om vad konstnärlighet är, bidrar forskningen till skarpare formuleringar av kvalitetsbegreppet, vilket i sin tur bevisligen gör skolan mer tillgänglig och demokratisk.

Sett till mer specifika luckor i föreliggande studie är avsaknaden särskilt stor när det gäller beskrivningar av lärarnas metoder i undervisningen av det konstnärliga uttrycket. Detta är troligtvis delvis en effekt av att vad det konstnärliga uttrycket är inte är helt preciserat, och därför inte exakt hur det ser ut när det behandlas i undervisningen. Dessutom hade det metodiska lämpat sig bättre med observationsstudier, eftersom det hade kunnat ge en klarare och mer objektiv bild av vad som sker i klassrumspraktiken.



## 7 Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Författarna och Liber AB
- 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.
- Bryman, A. (2018). *Sambällsvetenskapliga metoder*. (3e uppl.). Stockholm: Liber
- Burnard, P., Dillon, S., Rusniek, G. & Sæther, E. (2008). *Inclusive pedagogies in music education. A comparative study of music teachers' perspectives from four countries*. International Journal of Music Education, 2008; vol. 26
- Burr, V. (2013). *Social constructionism*. (2. ed.) London: Routledge.
- Dahlhaus, C., & Edlund, B. (1992). *Analys och värdeomdöme (Moderna tyska tänkare A-Z, 6)*. Stockholm ; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Deutsch, D. (2016). Authentic Assessment in Music Composition: Feedback That Facilitates Creativity. *Music Educators Journal*, 102(3), 53-59.
- Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogiska forskningsfältet*.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*
- Gabrielsson, A. and Juslin, P. N. (1996) *Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience*. Psychology Of Music 24: 68-91.
- Gabrielsson, A Nielsen, (2002) Om uttryck i musik. Nielsen, F., & Holgersen, S. (Red). *Musikpædagogiske refleksioner : Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gipps, C. (1999). *Socio-cultural aspects of assessment*. Review of Research in Education, 24.
- Green. L. (1999) *Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts*. Music Education Research.
- Juslin, P. N. (2003). *Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance*. Psychology of Music, 31(3), 273–302.
- Lindgren, M. Frisk, A. Henningsson, I & Öberg, J. (2011). *Musik och kunskapsbildning - En festskrift till Bengt Olsson*. Göteborgs universitet: Intellecta Infolog.

Juslin, P. N., & Karlsson, J. (2008). *Musical expression: an observational study of instrumental teaching*. *Psychology of Music*, 36(3), 309–334.

Karlsson Häikiö, T., Lindgren, M. & Johansson, M. (Red.). (2014) . *Texter om konstarter och lärande*. Göteborg: Ale Tryckeri

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur

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

McPhee, 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.

Olsson, B. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning: - en grund för ökat kunnande. *Forskning Om Undervisning Och Lärande*, (3), 44-54.

Olsson, B (2014) Vad är grunden för musikaliskt lärande och bedömningar?. Karlsson Häikiö, T., Lindgren, M. & Johansson, M. (Red.) . *Texter om konstarter och lärande*. Göteborg: Ale Tryckeri

Påhlsson, F. (2011). Likvärdig bedömning i musik: Lägesbeskrivning av arbete med likvärdig bedömning av musikaliska kunskaper i grundskolans obligatoriska musikkurs. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning, 2011.

Simon, S. (2014). Using Longitudinal Scales Assessment for Instrumental Music Students. *Music Educators Journal*, 101(1), 86-92.

Skolverket. (2011). *Ämnesplan för musik och Kursplan. Ensemble 1 & Ensemble 2*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26lang%3D%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfe44715d35a5cdfa92a3>

Skolverket. (2018). *Allmänna råd om betyg och betygssättning*.

Vetenskapsrådets rapportserie 1: 2017. (2017). God forskningssed. Tillgänglig på: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2011\\_01.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf)

Wallerstedt, C. (2011) Sjunga är silver, lyssna är guld – förnyad förståelse för kunskap i musik. Lindgren, M. Frisk, A. Henningsson, I & Öberg, J.. *Musik och kunskapsbildning - En festskrift till Bengt Olsson*. Göteborgs universitet: Intellecta Infolog.

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

Zandén, O. (2011) Fyra förrådiska förgivettaganden. Lindgren, M. Frisk, A. Henningsson, I & Öberg, J.. *Musik och kunskapsbildning - En festskrift till Bengt Olsson*. Göteborgs universitet: Intellecta Infolog.

Ahlstrand, P. (2014). Att kunna lyssna med kroppen : En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater. Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet.