

# **Att spela något som ingen sagt åt en att spela**

Några lärares uppfattning om improvisation  
i grundskolans musikundervisning

Examensarbete  
Jenny Ekheden  
Vt 2014  
15 hp  
Handledare:  
Annika Falthin



## Sammanfattning

Syftet med denna undersökning har varit att ta reda på hur ett antal musklärare i grundskolan uppfattar momentet *improvisation*, samt hur de säger sig arbeta med detta moment i sin undervisning. Tillvägagångssättet har varit intervjuer och litteraturläsning. Improvisation står med som en punkt i den nya läroplanens (Lgr11) centrala innehåll för musikämnet. En tanke bakom undersökningen var att det eventuellt skulle kunna finnas stora skillnader beträffande hur stort utrymme momentet improvisation ges i musikundervisningen på olika håll. Detta har grundats framför allt i författarens erfarenhet att många uppfattar improvisation som något svårt, samt det faktum att improvisation är svårt att exakt definiera, så att det skulle kunna integreras i olika hög grad i andra moment beroende på hur begreppet uppfattas. Resultatet visar att informanterna upplever sig ha redskap för att arbeta med improvisation, och ger ganska många och delvis liknande exempel på hur de gjort detta. De största utmaningarna med momentet är enligt de flesta av dem brist på tid, samt att elever inte vågar improvisera, främst i högre åldrar. En skillnad framträder i resultatet beträffande när informanterna anser att improvisation bör komma in i undervisningen. Vissa, speciellt i högre stadier, menar att eleverna behöver ha uppnått en viss nivå innan de kan börja improvisera. Andra, främst i lägre stadier, tycks låta eleverna improvisera även utan större förkunskaper. Båda dessa synsätt kan finna stöd i teorier som till exempel schemateorin, vilken förklarar hur lärande går till ur ett kognitivt perspektiv. Skillnaden visar sig framför allt bestå i vilken *nivå* av improvisation som avses – enkel eller mer avancerad. Vidare kan denna skillnad påverkas av huruvida *processen* eller *produkten/formen* betonas mest, samt hur ytterligare några perspektiv på eller dimensioner av improvisation betonas. Dessa olika sätt att se på improvisation kan härledas till olika traditioner. En aspekt på improvisation är vilken nytta den anses ha för eleverna. Flera av informanterna understryker vikten av att eleverna får chans att uttrycka sig själva med musik, och improvisation ses som en del i denna process. Däremot betonas inte i lika hög grad dess roll i att utveckla lyssnande, gehör och samspel, något som tas upp i flera nyare metodböcker för musikundervisning. Om detta beror på bristande tid och resurser eller att dessa idéer ännu inte riktigt slagit igenom, eller något annat, återstår att finna svar på.

Sökord: Grundskola, improvisation, musikpedagogik, musikundervisning.



# Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	3
Innehållsförteckning .....	5
Syfte.....	7
Metod i korthet .....	7
Bakgrund .....	8
Vad är improvisation? – ett filosofiskt perspektiv .....	8
Musik som handling eller som objekt .....	8
Att skilja mellan improvisation och övrig musik .....	9
Improvisation, komposition, interpretation och lek .....	10
Improvisation, lärande och schemabegreppet .....	10
Improvisation, gehörsspel och musikaliska upplevelser .....	11
Flow, intoning och intersubjektivitet.....	11
Att improvisera på ett tidigt stadium .....	12
Improvisation och musikämnet förr och nu.....	14
Institutioner och tankekollektiv .....	15
Barn, tonåringar och ett genusperspektiv .....	15
Metod.....	16
Intervju .....	16
Planering, urval och genomförande.....	16
Etik .....	17
Informanterna .....	17
Transkription och analys .....	18
Resultat .....	18
Begreppet improvisation – associationer och användningsområden.....	18
Improvisation och det egna musicerandet .....	19
Upplevelser av improvisation.....	19
Att försöka definiera improvisation.....	20
Improvisation i skolan – när, hur och varför? .....	21
Vad eleverna får ut av att improvisera .....	21
Att lägga grunden först.....	22
När improvisation är viktigt, men annat viktigare.....	22
Möjligheter och begränsningar i klassrummet .....	23
Stora grupper, ont om tid och andra utmaningar .....	23
Att få eleverna att våga.....	24
Tankar om metoder.....	25
Att prata om improvisation.....	25
Vikten av tydliga ramar .....	26
Diskussion .....	27
Resultatdiskussion .....	27
Hur begreppet improvisation förstås och används .....	27
Några perspektiv på och dimensioner av ”improvisation” .....	27
Improvisation och närliggande områden .....	28
Improvisation och resten av musikämnet .....	28
En mångfald metoder .....	28
Tid, rum och andra begränsande faktorer.....	29
Improvisation som individens uttryck .....	30
Improvisation på slutet eller från början – två sätt att se.....	30

Varför så svårt? Farhågor, föreställningar och bristande erfarenhet .....	32
Vad är det lärarna gör egentligen?.....	33
En ”snäv ram”, flow och den kreativa potentialen .....	33
”Snäva ramar” och schemateorin .....	33
... och ”snäva ramar” som intoning .....	34
Metodval.....	34
Vidare forskning.....	35
Slutord .....	35
Litteraturförteckning.....	36

## Inledning

Jag har valt att göra denna undersökning då jag, sedan jag blev vuxen, varit intresserad och fascinerad av fenomenet improvisation. Samtidigt som jag - med mycket möda i början - ägnat mig åt jazzimprovisation och fri improvisation i olika sammanhang, har jag försökt förstå och utforska vad som händer när man improviserar, och om detta är något kvalitativt annorlunda jämfört med när man gör musik på annat sätt. Som blivande musiklärare har jag också undrat mycket hur andra lärare tänker kring improvisation och vilka erfarenheter de gjort i sitt undervisande. En tanke var att kanske fler än jag uppfattat improvisation som något svårt, vilket jag ofta fått intryck av i samtal med andra människor överhuvudtaget. Därigenom blev jag nyfiken på hur andra lärare arbetar med improvisation: Vet de hur de ska göra? Hur mycket gör de det egentligen? Fungerar det? I så fall, varför? Blir deras elever bättre på musik? När ska man börja och hur mycket ska man hålla på? Måste alla improvisera? Är det överhuvudtaget meningsfullt att skilja mellan improviserad musik och annan musik?

Det är svårt att tänka sig någon musiklärare säga ungefär: nja, det där med ackord, det jobbar vi inte så mycket med, eller: det där med gemensam sång, det kanske inte är så viktigt... Med detta menar jag att olika moment i musikämnet *troligen* upplevs som olika självklara, och frågan var hur självklart det egentligen är med improvisation.

Jag valde att rikta in mig på hur lärarna själva uppfattar momentet "improvisation", och hur de säger sig arbeta eller ha arbetat med detta. Vidare att göra det i form av intervjuer med lärarna, då det verkade vara alltför tidskrävande och svårplanerat att försöka observera hur de arbetar med improvisation i praktiken. En av förväntningarna jag hade på resultatet var att det borde vara ganska stor skillnad mellan olika lärare, i fråga om hur mycket de arbetar med improvisation.

## Syfte

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur några musiklärare i grundskolan uppfattar improvisationens värde, roll och funktion i sin undervisning, samt hur de tänker kring metoder för att låta elever improvisera.

Några *centrala frågeställningar* är:

Hur förstår lärarna begreppet improvisation?

Anser de att det är viktigt att deras elever får improvisera, och i så fall varför/varför inte?

Vilka möjligheter och begränsningar uppfattar de när det gäller improvisationsmomentet i musikundervisningen?

Hur arbetar de enligt egen utsago med detta moment?

Förhoppningen är att få en bild av informanternas tankar och erfarenheter i ämnet, vilka sedan bör kunna användas för att diskutera kring metodik och vilken plats improvisation har eller kan ha i musikämnet.

## Metod i korthet

Som forskningsmetod har strukturerade intervjuer med öppna svar samt litteraturläsning använts.

## Bakgrund

I detta kapitel presenteras de teorier som senare kommer att ligga till grund då resultatet av föreliggande undersökning diskuteras. Dessa teorier härrör från olika områden såsom musikfilosofi, didaktik, pedagogik, psykologi och sociologi. Undersökningen kan alltså betraktas som tvärvetenskaplig. Den huvudsakliga grunden är dock det perspektiv som återfinns hos musikfilosoferna Small och Elliot, på musik som en social företeelse. Det innebär att den som ägnar sig åt musik alltid gör det i ett sammanhang, vilket påverkas av de relationer som ingår och de nedärvda, socialt konstruerade föreställningar som finns där. Jag har också lutat mig mycket mot boken *Design för lärande i musik* (Kempé och West, 2010) i vilken samma perspektiv återfinns. Där redogörs också för didaktiska perspektiv på musikundervisning, bland annat den så kallade schemateorin som utgör en förklaringsmodell för hur lärande går till.

### ***Vad är improvisation? – ett filosofiskt perspektiv***

Detta avsnitt är tänkt att ge några perspektiv på hur begreppet ”improvisation” förstås i vår (västerländska) kultur idag, samt vilka skillnaderna kan vara mellan olika sätt att förstå begreppet. Dessa skillnader kan tänkas påverka hur ”improvisation” uppfattas, i skolan och överhuvudtaget, och vilka slutsatser som dras av detta när det gäller t ex pedagogiska metoder.

### **Musik som handling eller som objekt**

Enligt Small (1998) skulle frågan ”vad är improvisation?” troligen vara fel fråga att ställa. Han menar att det inte är någon mening med att fråga vad musik är, eftersom musiken inte är något som ”är” utan något man gör, med andra ord en aktivitet, som pågår inom ramen för relationerna mellan dem som deltar (Small, 1998). Small betecknar alla tänkbara sorters musikaliska aktiviteter med verbet *musiciking*: att spela eller sjunga, att lyssna på musik, att höra musik ”inne i huvudet” och så vidare. Han hävdar att musikens natur, mening och funktion skapas i handlingen, i relationerna mellan människor. Detta synsätt går emot den traditionella synen i västerländsk kultur på musik som något fast, vars kvaliteter är inneboende och permanenta. Det traditionella synsättet har sitt ursprung i idén om *verket* (eller *objektet*) som musiken (Elliot, 1995).

Under medeltiden verkar musik i huvudsak ha haft en social, ceremoniell funktion i vilken alla förväntades delta (Sundin, 1995). Därefter, under upplysningstiden, ägde stora sociala förändringar rum i Europa (Elliott, 1995). Den nya borgarklassen växte samtidigt som kyrkans, monarkins och aristokratins ställning försvagades. Många musiker fick bättre levnadsvillkor och började söka olika sätt att höja musikens status. Notskriften uppfanns och tonsättare blev en specialiserad yrkesgrupp. Under denna tid växte en ny syn på individen (av manligt kön) fram, som fri, jämlik och med ett eget inre värde, oavsett bakgrund. På samma sätt började synen på konst förändras; det konstnärliga verket betraktades allt mer som något som besatt ett eget, inre värde. När begreppet ”estetik” introducerades år 1735, ursprungligen för analys av poetiska texter, spreds detta snabbt och kom att omfatta även bildkonst och sedan musik. Med hjälp av de nya estetiska teorierna fick det musikaliska *verket* samma status som andra konstnärliga verk, och kunde nu betraktas som något upphöjt och fulländat; från den här tiden stammar alltså tanken om att ”verket” är det som utgör musiken (Elliott, 1995).



Elliott konstaterar att verkbegreppets betydelse visserligen har minskat dramatiskt inom olika musikvetenskapliga områden under de senaste trettio åren. Dock har det fortfarande starkt inflytande på många håll och kan påverka hur vi betraktar och värderar musik:

Since the late 1700s, the aesthetic concept of music as a work- or object-centered art has become so familiar that many people (including many philosophers) fail to recognize its historicity, let alone its force. They assume that it is natural to think of all music everywhere as works of music. They then proceed to analyze and evaluate the outcomes of all music making (including jazz, African drumming, and Baroque choral singing) as musical works in the Romantic aesthetic sense. (Elliott, 1995, s 26)

Kempe och West (2010) talar också om hur verkbegreppet och den traditionella, västerländska musiksytten lever kvar i människors medvetande och inom olika institutioner, till exempel musikhögskolor, vilket kan styra hur musikundervisning på olika håll utformas.

I vår studie av instrumentalundervisning på gymnasie- och högskolenivå menar vi att det händer något när improvisatoriska genrer flyttar in i den formella utbildningen. Sättet att undervisa i jazz eller pop är starkt influerat av de ideal som gäller i den klassiska musiken och samspel, frasering och improvisation får stryka på foten i relation till teknik och interpretation av en samling ”etyder”. (Kempe & West, 2010, s 191)

Ett perspektiv på begreppet improvisation, och musik överhuvudtaget, kan sammanfattningsvis sägas vara huruvida man ser mer till *processen* eller *produkten*. För att också inkludera de regler och stildrag som styr vad produkten förväntas bli kan det vara värt att skilja mellan *process* och *produkt/form*.

### **Att skilja mellan improvisation och övrig musik**

En vanlig missuppfattning är att improvisation skulle vara ett fenomen som uppfanns i och med jazzen under 1900-talet och importerades till Europa från USA. I själva verket, menar Klingfors (2003), har all musik sitt ursprung i improvisation. Under 1400/1500-talen, då noterad musik blev vanligare i Europa, tycks dock improvisation ha blivit ett begrepp, som ett slags motsats till noterad musik. Det betyder inte att improviserad och noterad musik gick skilda vägar; tvärtom fortsatte improvisation att vara en självklar del av många musikaliska praktiker, inte minst västerländsk konstmusik.

I århundraden var det improvisationsförmågan som skilde agnarna från vetet. Förmågan att skapa personlig musik i stunden sågs som det yttersta beviset på konstnärlighet, och många av de mest kända musikerna genom tiderna sågs i första hand som improvisatörer av samtiden. Följaktligen är musikhistorien kantad av improvisationstävlingar som när Händel och Scarlatti tävlade i cembalo- och orgelimpromvisation i Rom 1709 (oavgjort). Det ansågs simpelt och okonstnärligt att tävla med inövad musik. Så gjorde bara charlataner. (Klingfors, 2003)

Det var först under 1800-talet som improvisation praktiskt taget försvann ur konstmusiken. Då hade idén om *verket som musiken* (se föregående avsnitt) slagit igenom. Dock levde den vidare i jazz och dansmusik. Den tidiga jazzen byggde också till stor del på klassisk form, melodi och harmonik och flera jazzmusiker kring 1900-talets början var klassiskt skolade (Klingfors, 2003).

Improvisation har varit och är fortfarande en central del av många musikkulturer över hela världen (Elliott, 1995). Small påpekar att uppdelningen mellan ”improvisation” eller ”improviserad musik” och annan musik är ett västerländskt fenomen som saknar motsvarighet i många andra kulturer.

In most of the world’s musical traditions the word ”improvisation” has little significance, since what we have been calling improvisation is just the normal way of musicking; they call it quite simply, playing, and the idiom in which they work is, quite simply, ”the way we play”. (Small, 1987)

Ett andra perspektiv på ”improvisation” kan alltså vara frågan om huruvida den betraktas och behandlas som en *del av* musiken, eller något *skilt från* övrig musik; om det ses som att improvisationen äger rum inom musiken eller utanför den.

## **Improvisation, komposition, interpretation och lek**

Var går gränsen mellan improvisation och komposition, eller mellan improvisation och interpretation? Klingfors (2003) konstaterar att tonsättare och musiker inom västerländsk konstmusik fram till 1800-talet ofta på ett självklart sätt använde sig av improvisation i kompositionsprocessen, och vid framförandet av musik (Klingfors, 2003). Filosofen så Cavalcante Schuback (2009) hävdar att det är tvivelaktigt att se komposition, interpretation och improvisation som helt åtskilda företeelser och att detta synsätt i själva verket är ett 1900-talsfenomen. Sanningen, menar hon, är att varje notering eller återgivning av en ton redan i sig är interpretativ. Även Schenck (2000) konstaterar:

Improvisation är i själva verket allt från ett fritt skapande utan noter, till ett bas- eller trumsolo, till jazz- eller barockutsmyckningar på en given harmonisk följd, till en personlig och spontan interpretation av noterad musik. Även notläsning äger alltså starka inslag av improvisation eftersom noter bara delvis kan representera tonsättarens klingande avsikt. (Schenck, 2000, s 247)

Elliott sammanfattar på liknande sätt: ”Improvisation is a form of musicing in which one or more people spontaneously and simultaneously (1) compose, (2) interpret, and (3) perform a musical work” (Elliott, 1995, s 169).

Ett annat område som kan sägas ha beröringspunkter med improvisation är lekens område. Ruud menar att ”Om vi bortser från jazzens former, kan varje otvungen lek m toner, melodier eller rytmer karaktäriseras som improvisation” (Ruud, 2001, s 100). Pianopedagogen Chase (i Schenck, 2000, s 249) beskriver hur hon låter barnen ”leka härmapa” vid pianot för att öva improvisation.

Ruud (2001) konstaterar att komposition har en tydligare ”produktkaraktär” än improvisation. Skillnaden mellan improvisation och komposition påminner alltså om skillnaden mellan *process* och *produkt* vilken nämnts tidigare.

Dessutom kan en *dimension* av begreppet improvisation härmed sägas vara *graden av* improvisation, d v s när interpretation övergår i improvisation eller tvärtom.

## **Improvisation, lärande och schemabegreppet**

För att beskriva hur det går till att lära sig att till exempel sjunga eller spela ett instrument kan det så kallade *schemabegreppet* vara användbart (Kempe & West, 2010). Med scheman avses en sorts inre modeller eller representationer av kunskap, som införlivats genom att sinnesintryck sorterats och lagrats i långtidsminnet. Detta kan beskrivas som att dessa scheman ”bl a formar nervsystemet i vissa mönster eller spår i relation till de olika erfarenheter vi får över tid” (Kempe & West, 2010, s 86). På så sätt kan sedan nya intryck jämföras med dessa. Att ha internaliserat ett kognitivt schema kan t ex innebära att vi uppfattar en dur- eller molltonalitet, en viss ackordföljd, eller att vi känner igen en viss rytm och kan klappa den med händerna. Det går också att tala om motoriska scheman för något, som till exempel förmågan att cykla, eller att rent tekniskt spela på ett instrument. Medan vi lär oss ”tekniken” på ett instrument är arbetsminnet upptaget med detta. När dessa scheman väl är etablerade, så att vi inte längre behöver tänka på vad vi gör hela tiden, det vill säga kunskapen är *automatiserad*, innebär det att den har lagrats i långtidsminnet. Därmed frigörs mental kapacitet för att träna på nya saker. Att däremot försöka träna på flera nya moment samtidigt kan leda till att arbetsminnet överbelastas och inlärning blir i princip omöjlig.

Att kunna sjunga eller spela innebär ur detta perspektiv att vi kopplar samman motoriska scheman för hur vi använder stämbanden, fingrarna och/eller andningen med kognitiva scheman för hur det ska låta. Det är en komplex process som utvecklas gradvis över tid och med ökade erfarenheter. Scheman är hierarkiska till sin natur, d v s nya kunskaper bygger alltid vidare på tidigare införlivade scheman. (Kempe & West, 2010, s 89)

Improvisation kan enligt Kempe och West ses som en specifik komplex form av kunskap som förutsätter ett visst utvecklat gehör, med andra ord ”de kognitiva scheman som gör det möjligt att uppfatta musikaliska strukturer och omforma det man hör till spel eller sång” (Kempe & West, 2010, s 96). För detta, liksom för att utveckla andra kunskapsformer, krävs att ”individerna och/eller gruppen exponeras för olika situationer eller utmaningar som triggar handlingar som efter ett antal repetitioner införlivas i individens tolknings- och handlingsmönster” (Kempe & West, 2010, s 96). Repetition och övning kan alltså betraktas som nödvändiga element för att utveckla förmågan till improvisation. Även att lyssna till improviserad musik skulle kunna ses som en sådan handling (jfr Small, 1998).

Det är inte känt exakt vad som händer i hjärnan hos den som improviserar, eller om detta på något sätt skiljer sig från vad som händer vid annat musicerande; dock finns det skäl att anta att vissa mönster utvecklas och förstärks liksom när andra förmågor tränas. Pressing (2001) skriver:

The organization of behavior has often been linked with the existence of motor action units (or equivalent concepts), and their aggregation into long chains to develop more complex movements. [...] It is therefore possible to speculate that skilled improvisers would, through practice, develop general patterns of neural connections specific to improvisational motor control. [...] Physiological locations for some specific cognitive skills used in improvisation might very well exist. (Pressing, 2001, s 3)

Ju mer någon övar, desto lättare borde det gå för henne eller honom att improvisera, och i de fall individer uppnår en nivå där det tycks gå mycket lätt eller nästan automatiskt att improvisera, handlar det just om ett resultat av omfattande träning: ”The [...] feeling of automaticity can be simply viewed as a natural result of considerable practice, a stage at which it has become possible to completely dispense with conscious monitoring of motor programmes” (Pressing, 2001, s 11).

## ***Improvisation, gehörsspel och musikaliska upplevelser***

Då vi håller på att lära oss något nytt, till exempel att spela ett instrument, är det viktigt att arbetsminnet inte blir överbelastat (Kempe & West, 2010). Därför är det ofta en fördel att låta elever lära sig spela instrument på gehör innan de börjar med noter. En annan fördel med detta är att elever har större chans att få en *upplevelse* av musiken vilket kan ha betydelse för motivationen att lära sig mer. I sin bok talar Kempe och West på flera ställen om improvisation och spel på gehör i ett gemensamt sammanhang. De menar att många människor söker sig till musikundervisning för att få uttrycka sina känslor, och att ”barn som lär sig spela via noter och inte får uttrycka sig expressivt i gehörsspel eller improvisation kanske alltså missar tillfällena till starka musikupplevelser, då sådana kräver någon form av expressivt musicerande” (Kempe & West, 2010, s 55). Improvisation i klassrummet skulle alltså kunna medföra vinster i form av positiva upplevelser och ökad motivation hos eleverna.

## **Flow, intoning och intersubjektivitet**

Att musicera tillsammans kan enligt Kempe och West (2010) ge en djup känsla av mening - i bästa fall uppnås det tillstånd som Csíkszentmihalyi (1992) kallar ”flow”, vilket beskriver

ett tillstånd där handling och medvetande tycks sammansmälta då man är djupt koncentrerad och engagerad i en aktivitet som i rätt grad svarar mot ens förmågor, samtidigt som medvetandet är befriat från vardagliga bekymmer. Även andra betonar denna aspekt av musicerande och improvisation: ”När vi improviserar tillsammans är vi också inne i en mellanmännisklig process som för oss nära varandra” (Ruud, 2001, s 100). Poulter skriver ”The close correlation between musical improvisation and inherent aspects of human development and interaction may partly explain why improvisation has such emotional potency” (Poulter, 2008, s 6)

Stern (2011) har kommit fram till ståndpunkten att *intersubjektivitet* är en mänsklig, medfödd egenskap eller snarare ett ”livsvillkor”. Det innebär att ”barnet är ”ämnat” att omges av andra såväl fysiskt som mentalt och att våra medvetanden från början konstrueras socialt utifrån andras föreställningar, känslor, tankar och intentioner” (Stern, 2011, s 21). Redan långt tidigare beskriver han samspelet mellan förälder och barn, den så kallade intoningen (”affect attunement”) från mammans sida av spädbarnets emotionella tillstånd och barnets respons, som ett avancerat, mycket musikaliskt samspel:

If the infant vocalizes, the mother vocalizes back. Similarly, if the infant makes a face, the mother makes a face. However, the dialogue does not remain a stereotypic boring sequence of repeats, back and forth, because the mother is constantly introducing modifying imitations (Kaye 1979; Uzgiris 1984) or providing a theme – and – variation format with slight changes in her contribution at each dialogic turn; for example, her vocalization may be slightly different each time. (Stern, 1977, s 138)

Också Kempe och West (2010) menar att det direkt kan jämföras med föräldrarnas intoning av barnet när människor spelar eller sjunger tillsammans på gehör eller improviserar tillsammans. Denna sociala funktion hos musiken är enligt dem mycket betydelsefull, och de menar att få andra aktiviteter ger lika stora möjligheter till att dela upplevelser och emotionella erfarenheter (Kempe & West, 2010).

### **Att improvisera på ett tidigt stadium**

Vad gäller metoder och att låta barn improvisera finns numer fler som förespråkar att man tidigt låter barn och unga börja med detta, parallellt med andra former av lärande. Schenck (2000) menar till och med att detta skulle kunna utgöra en central del i all musikundervisning:

Improvisation är en pedagogisk och musikalisk skattkista som kan öppnas av alla. Improvisation är dessutom en sådan viktig del av i stort sett alla musikgenrer att det är förvånansvärt att den inte har en självklar och stor plats i all musikundervisning. [...] Faktum är dock att så många målsättningar kan uppnås genom improvisation att den istället skulle kunna utgöra en dominerande del av all musikundervisning. (Schenck, 2000, s 247)

Han anser att improvisation snarast kan betraktas som en *attityd* till musicerande, oavsett genre eller instrument (Schenck, 2000). I hans metodbok *Spelrum* (Schenck, 2000) citeras pianopedagogen Chase som beskriver hur hon låter en elev improvisera från de allra första lektionerna.

När jag börjar improvisera med barn kan jag inleda med att låta dem leka ”härmapa”. Jag spelar en grupp toner och låter eleven som sitter bredvid mig vid pianot upprepa samma toner. Sedan kan jag lägga till några toner eller öka tempot. Barnet fortsätter att härma. Under leken varierar jag fraserna och utnyttjar olika delar av klaviaturen. Eleven bygger upp ett visst självförtroende och bekantar sig med rytmer och tonkombinationer. Sedan låter jag barnet leda och jag får härma. (Chase, 1985, s 69-70, i Schenck, 2000, s 249 )

Schenck påpekar också: ”Improvisation kan till exempel fungera som den bästa uppvärmningen och tonbildningsövningen, samtidigt som den kan förbättra koncentration, lyssnande och förhållningssätt till instrumentet och musiken” (Schenck, 2000, s 200). Poulter betonar ytterligare fördelar med att låta barn improvisera på en enkel nivå; nämligen att inga avancerade förkunskaper krävs, samtidigt som barnen kan få uppleva att de lyckas: ”It allows children to *discover* succesful roles as they find ways to express deep musical and personal meaning” (Poulter, 2008, s 7). Ruud talar också om hur vi ”även utan speciella tekniska färdigheter kan [...] skapa intensiva situationer genom att följa varandras puls, imitera och svara på musikaliska frågor, stödja varandra eller smälta samman i klanger” (Ruud, 2002, s 100).

Att låta barn improvisera tidigt kan tyckas stå i motsättning till schemateorin. Vid en första anblick är det lätt att förstå denna teori som att individen bör ha uppnått en viss nivå innan hon eller han börjar med improvisation:

Improvisation är en handling som *förutsätter att den som spelar har automatiserat flera typer av scheman*. Detta kan gå relativt snabbt om man lär sig genom härkning, men blir ofta svårt om man tar vägen över verbala teoretiska förklaringar. (Sådana teoretiska förklaringar om improvisation som fenomen kan naturligtvis vara bra även om de inte direkt kan omvandlas till handlingar på instrumentet.) Kognitiva scheman för musikens form och periodicitet, olika skalor och ackordföljder samt, inte minst, ha utvecklat en motorisk färdighet i form av automatiserade scheman på sitt instrument. (Kempe & West, 2010, s 97) (min kursivering)

Vid närmare reflektion blir det dock klart att skillnaden handlar om vilken *nivå* av improvisation som avses – enklare eller mer avancerad. Det kan också handla om huruvida *processen* eller *produkten/formen* betonas mest. I exemplet med pianopedagogen som låter barnen leka ”härmapa” behövs knappast kognitiva scheman för skalor eller ackordföljder. När Chase låter eleven ”bekanta sig med rytmer och tonkombinationer” är detta i själva verket ett arbete med att etablera motoriska och kognitiva scheman. Improvisation blir alltså en del av vägen för att tillgodogöra sig kunskap, istället för något som kommer efter att man skaffat sig kunskap, och precis som Kempe och West konstaterar kan detta gå ”relativt snabbt om man lär sig genom härkning”.

Schenck anger tre betingelser som han menar bör uppfyllas ”för att möjliggöra och främja lustfylld improvisation” (Schenck, 2000, s 248): trygghet i gruppen, musikaliska ramar i lagom omfattning, och inställningen att ”allt är tillåtet” – så länge ingen person eller något material kommer till skada.

Den fria jazz vi spelade på 60-talet visade sig låta likadan från gång till gång. Vi gav varandra full frihet men inget nytt skedde. Det är svårt att göra ”precis vad som helst” på ett vitt papper. Full frihet framkallar inte kreativitet. Men om någon säger: Rita fyra fyrkanter! Ja, då rinner idéerna till. (Jan Garbarek, i Schenck, 2000, s 248)

Schenck, liksom Chase (i citatet ovan) framhåller imitation som en effektiv metod för att lära sig spela och även improvisera. Kempe och West menar att imitation kanske är ”den transformationsprocess som är minst mentalt krävande för oss” (Kempe & West, 2010, s 61).

Människors förmåga att imitera är mycket väl utvecklad sedan födelsen, och såväl de språkliga som de kinestetiska, emotionella och motoriska kunskapsformerna utvecklas i hög grad genom härkning. Lärande sker på så sätt ständigt utan att vi är fokuserade på det, eftersom denna form av lärande bearbetas på en annan nivå i medvetandet än verbal information. (Kempe & West, 2010, s 192)

Trots detta konstaterar de att imitation sällan används som metod, åtminstone i enskild instrumentalundervisning (Kempe & West, 2010).

Som avslutning på detta kapitel kan konstateras att *nivån* vid improvisation är en dimension att ta hänsyn till, inte minst i ett pedagogiskt sammanhang.

### **Improvisation och musikämnet förr och nu**

Varkøy beskriver hur den svenska skolan och dess läroplaner vuxit fram (Varkøy, 1996). I den första läroplanen, Lgr 62, framhölls vad gäller musikämnet dess roll i att föra vidare traditionella, estetiska ideal, men man ser också spår av musikpedagogiska idéer från 1900-talets första decennier som handlade om musikens vikt för barns personliga utveckling. I revideringen av denna läroplan, som kom 1969, blev det tydligare att musikämnet vilar på två traditioner: dels den traditionella som syftar till att föra vidare ”den goda musiken” och kan härledas till läroverkstraditionen, dels den moderna som mer handlar om barns eget skapande och utveckling och kan hänföras till folkskolans traditioner. Den förra kom att dominera på högstadiet och den senare i låg- och mellanstadiet.

1980 infördes en ny läroplan där musikens sociala funktioner och musiken som verksamhet betonas. I Lpo94 ville man därefter försöka ringa in musikämnets centrala begrepp och mer framhålla dess roll som kunskapsämne. När den nuvarande läroplanen, Lgr11, tillkom, var det delvis för att det hade visat sig finnas ett för stort tolkningsutrymme i den förra planen så att undervisningen såg väldigt olika ut på olika skolor. I Lgr11 samlas det som ska utgöra innehållet i undervisningen i det *centrala innehållet*. Här formuleras syftet med ämnet varefter en uppställning i olika punkter visar vilka delar som ska finnas med i de olika stadierna; dessa säger dock ingenting om hur punkterna hanteras i förhållande till varandra – detta är upp till läraren tillsammans med eleverna att avgöra – eller hur mycket undervisningstid som ska ägnas åt de olika punkterna.

Improvisation står med som punkt i samtliga årskurser i grundskolan, och momentet ingår tillsammans med komposition under rubriken ”musikskapande”. Improvisation fanns med som en utskrivna aktivitet även i Lpo94. I skolverkets rapport (Sandberg, Heiling & Modin, 2003) om musikämnet som kom 2005, och bygger på enkätfrågor till lärare och elever, nämns improvisation i sig i princip inte alls, däremot t ex ”skapande” och ”ensemblespel”. Detta kan kanske tolkas som att momentet i sig inte ansetts ha någon central eller framträdande plats. Rapporten visar hur mycket tid som läggs på olika delar av musikämnet samt vilka problem lärarna upplever i undervisningen: här har de flesta uppgett stora grupper följt av bristande resurser som en begränsande faktor.

Liten tid till förfogande gör att undervisningen standardiseras, klassens storlek tvingar fram vissa arbetsformer och arbetssätt, brist på tid gör det svårt att genomföra mer avancerade övningar i klassen, lokalens utformning kan omöjliggöra vissa moment liksom bristande tillgång på instrument och utrustning för olika musikaktiviteter. Ibland kan det vara svårt att anpassa undervisningen till olika förutsättningar och förkunskaper i klassen eller svårigheter att organisera kreativa och musikskapande moment i undervisningen. (Sandberg, Heiling och Modin, 2003, s 153)

I rapporten hänvisas till flera studier, bland annat den som Stålhammar (1996, i Sandberg, Heiling & Modin) genomförde 1995 av ett samarbetsprojekt mellan grundskola och musikskola. Han beskriver hur den ovan nämnda uppdelningen mellan traditionella och moderna eller alternativa synsätt fortfarande präglar musikämnet, vilket bekräftas av Skolverkets undersökning 2003.

Sundin skrev 1995:

Att spela enkla instrument och röra sig fritt till musik som kommer från utövarna själva och inte utgör försök att spela efter någon fixerad notbild är i dagens pedagogik något nästan självklart, men det var det inte för några decennier sedan. Trummor och slagverk sågs då som primitiva instrument om de inte var underordnade konstmusikens regler. Att spela på rytminstrument sågs som en strävan hos barnet

efter att tillfredsställa sina kvardröjande primitiva instinkter, och det var ingenting att uppmuntra!  
(Sundin, 1995, s 162)

Här illustreras hur improvisation, rörelse och gehörsspel får stå för det moderna i musikpedagogiken, i kontrast till traditionella undervisningsformer. Det behöver dock inte betyda att dessa moment upplevs som befriade från krav eller enkla att arbeta med. Författarna till Lgr11 konstaterar tvärtom i kommentarmaterialet: ”Improvisation och musikskapande kan lätt uppfattas som något kravfullt att arbeta med i musikundervisningen och begreppen kan ha en viss laddning hos lärare och elever.” (Skolverket, 2011 b, s 14) Därefter poängteras att det viktiga inte är att eleverna skapar ”omfattande verk” utan att de ges verktyg för att kunna uttrycka något eget. Det tycks alltså fortfarande råda en viss kluvenhet i inställningen till improvisation, såväl som till resten av musikämnet, även i skolans värld.

### ***Institutioner och tankekollektiv***

Eftersom föreliggande undersökning riktar in sig på individer som alla verkar inom grundskolan, finns skäl att anta att dessa delar vissa erfarenheter, värderingar och sätt att tänka. Skolan kan betraktas som en institution, liksom musiklektörutbildningarna kan göra det. Institutioner betecknar inom samhällsvetenskapen de socialt sammanhållande ramarna, där ”gemensamma tankestilar och handlingsmönster utvecklas, legitimeras, reproduceras och bevaras över tid” (Kempe & West, 2010, s 148). Inom institutionerna skapas diskurser, det vill säga språkliga uttryckssätt, som styr hur medlemmarna inom en institution tolkar och benämner tillvaron. För att förklara hur det kommer sig att människor i en viss tid, ett visst sammanhang eller institution ofta delar värderingar, tankesätt etcetera myntade Ludwik Fleck begreppet *tankekollektiv* (Fleck, 1997, i Kempe & West, 2010, s 146). Han menade att det vi betraktar som kunskap i en viss tid legitimeras genom sociala processer. Vårt tänkande formas både på en kollektiv och på en individuell nivå, och dessa nivåer samverkar med varandra. Våra tidigare erfarenheter styr alltid mer eller mindre hur vi agerar i en viss situation, oavsett om vi är medvetna om det eller ej (Kempe & West, 2010).

### ***Barn, tonåringar och ett genusperspektiv***

När det gäller improvisation med barngrupper finns olika förutsättningar att ta hänsyn till, bland annat barnens ålder. Sundin med flera andra har forskat om hur barns musikaliska utveckling ser ut. Mellan ca 7 och 12-13 års ålder talas ibland om den ”operationella fasen” och därefter om ”de formella operationernas fas” (Sundin, 1995). Ju högre upp i ålder barn kommer, desto mer kan de förväntas resonera och förstå på en abstrakt nivå. I tonåren är knappast förmågan till abstrakta eller teoretiska resonemang ett problem (Wrangsjö, 2004). En svårighet kan istället vara att individen är alltför medveten om sig själv, vilket begränsar möjligheterna i olika sociala sammanhang, t ex i klassrummet. I tonåren är rädslan ofta stark för att bli avvisad av andra, och det kan upplevas som mycket viktigt att inte göra bort sig eller misslyckas, i en period när man förväntas bygga upp sin identitet och kanske mer än annars behöver bekräftelse på att man duger.

Tonåringar är, speciellt i de tidiga tonåren, själviakttagande med en ständig beredskap att uppleva sin egen uppenbarelse som pinsam. [...] Släkt med detta problem är tonåringars ovilja att engagera sig i företag som riskerar att få dem att känna sig misslyckade. (Wrangsjö, 2004, s 130)

Bergman visar i sin studie att flickor och pojkar ofta är olika benägna att delta i vissa sorters musikaliska aktiviteter, och påpekar att genusperspektivet kan förklara en del av dessa skillnader. Hon hänvisar bland annat till Davies (2003) som visat hur pojkar och flickor ”gör kön” redan tidigt i livet, det vill säga beter sig på ett visst sätt utifrån vad som förväntas av dem enligt rådande könsrollsmönster. Davies använder begreppet *kategoriuppehållande arbete* för att beskriva hur individer av båda könen försöker upprätthålla de rådande normerna för hur kvinnor och män bör bete sig. Bergman skriver:

Det kan också tänkas att kategoriuppehållande arbete är viktigt i en situation då det föreligger en konflikt mellan att leva upp till normerna för att vara elev på det sätt som förväntas av en och på att göra kön i linje med vad normer och föreställningar förespråkar. [...] Ambjörnsson (2004:106) pekar också på att skapandet av normativ femininitet inbegriper förmågan att upprätthålla vissa slags relationer. En relation som är viktig för att uppfattas vara tjej på rätt sätt är den homosociala. Bland tjejerna i min undersökning förefaller den homosociala gemenskapen bäst värnas genom att inte sticka ut för mycket från mängden och inte framstå som allt för kunnig eller duktig. (Bergman, 2009, ss 144-145)

Med tanke på detta skulle man kunna förvänta sig att flickor respektive pojkar förhåller sig olika till att improvisera på musiklektionerna, såväl som till andra musikaliska aktiviteter.

## Metod

I detta kapitel redogörs för hur undersökningen planerats och genomförts.

### Intervju

Den metod som valts för denna undersökning är intervjuer och litteraturstudier. Jag har valt att luta mig mot boken *Kvalitativa intervjuer* av Trost (2010) som utgångspunkt för intervjuernas upplägg och genomförande. Den form av intervju som använts är så kallade strukturerade intervjuer med öppna frågor, det som ibland kallas semistrukturerade intervjuer. Trost föredrar den förra benämningen, då han menar att intervjun är strukturerad i och med att frågorna handlar om ett område och inte flera (till skillnad från till exempel så kallade omnibussar och liknande undersökningar), och att frågorna är öppna, vilket betyder att det inte finns färdiga svarsalternativ. Frågornas syfte är att ge intervjuaren möjlighet att *förstå* den intervjuades bevekelsegrunder, känslor och sätt att tänka och handla eller bete sig. Det gäller i första hand ”att komma åt ”livet” och inte berättelsen” (Trost, 2010, s 53). Därför kan det vara viktigt att ställa följdfrågor om man är osäker på vad den intervjuade menar, eller om man vill få en tydligare bild av det hon eller han pratar om. Den teoretiska grunden för Trosts synsätt och metod bygger på det som kallas symbolisk interaktionism, där det bland annat är viktigt att undersöka hur vi definierar olika situationer, hur vi interagerar med hjälp av symboler (bland annat språket) och att all mänsklig interaktion är social.

### Planering, urval och genomförande

Jag började tidigt fundera över vilka frågor jag var intresserad av att få svar på. Eftersom det visade sig vara ganska många olika frågor, bestämde jag mig för att försöka formulera ett någorlunda avgränsat syfte som skulle vara möjligt att uppfylla. Därefter formulerade jag utifrån syftet ett antal frågor som på ganska olika sätt handlade om det jag ville göra mig en bild av, nämligen musiklärares uppfattning av improvisationsmomentet i grundskolans musikundervisning. Några av frågorna löd: Vad tänker du på när du hör ordet improvisation? Tycker du att det är viktigt att dina elever får improvisera? Måste man vilja



improvisera, som lärare? Det blev som en bred ingång där jag tänkte mig att jag skulle kunna ”smalna av” området allt eftersom resultatet blev färdigt. Jag valde också att ta med några frågor som skulle kunna ge en bättre bild av de intervjuades musikaliska inriktning och bakgrund och improvisationens roll i deras liv, utan att veta om jag skulle använda mig av denna information i slutänden. Till exempel: Vilken sorts musik spelar och sjunger du helst själv? Brukar du improvisera själv, vid sidan av arbetet som lärare?

Sedan började jag ta kontakt med personer att eventuellt få intervjua, och använde mig då av olika nuvarande och tidigare kontakter för att hitta dessa, samtidigt som jag försökte eftersträva en spridning vad det gällde ålder, kön, musikalisk inriktning och bakgrund i de fall jag kände till dessa, vilka årskurser de arbetade i, samt geografisk placering som ytterförort, närförort eller innerstad. Till sist hade jag åtta informanter varav en hoppade av på grund av sjukdom, sju blev alltså kvar.

Jag bestämde tid med informanterna var och en för intervjuerna och valde att träffa dem ”live” i den mån det var möjligt eftersom jag tänkte mig att jag skulle kunna få ut mest av intervjun genom en personlig kontakt. Några dagar före vart och ett av mötena skickade jag intervjufrågorna till den jag skulle träffa, för att de skulle ha chans att fundera igenom frågorna. Ett av mötena fick ställas in och direkt efter det mailade informanten – ”Jonas” – på eget initiativ sina svar på frågorna till mig och frågade om det räckte. Jag bad om några kompletteringar till svaren via mail och fick dem – sedan bad jag om ytterligare kompletterande information angående en fråga där jag inte förstod riktigt vad han menat, och fick det. All kommunikation med den informanten var alltså elektronisk. En annan av intervjuerna - med ”Krister” - fick genomföras per telefon då det visade sig svårt att hinna träffas.

Vid alla de muntliga intervjuerna spelade jag in enbart ljudet. Den kortaste intervjun tog 12 minuter, den längsta 38 minuter.

Under intervjuerna ställde jag de frågor som jag skrivit upp, och som de fått mailade till sig, i den ordning jag skrivit dem, och i vissa fall ställdes följdfrågor. Jag var mån om att genomföra intervjuerna i en form som i så stor utsträckning som möjligt liknade ett informellt samtal utan att det för den skull skulle bli otydligt.

## **Etik**

Jag följde vetenskapsrådets etiska föreskrifter (Vetenskapsrådet, 2014) vid undersökningens genomförande, och informanterna hade i förväg informerats om vad svaren skulle användas till; att de skulle behandlas konfidentiellt, det vill säga att ingen annan än min handledare på kursen skulle få veta vem jag intervjuat, att jag bara i arbetet skulle uppge kön, ungefärlig ålder och liknande som inte kunde avslöja personens identitet, och att jag skulle ge dem påhittade namn. Jag lovade också att skicka intervjuutskriften till dem så fort de blev klara, vilket jag också gjorde, för att var och en skulle ha möjlighet att reservera sig mot det som sagts om det behövdes. Vidare frågade jag om det skulle gå bra att kontakta dem efteråt om det var något jag glömt att fråga eller behövde få förtydligat, och på det svarade alla ja.

## **Informanterna**

Jag kallar i min studie informanterna vid påhittade namn. De intervjuade är:

**Eva**, född på 50-talet, har arbetat 34 år i grundskolan, högskoleutbildad musiklärare. Arbetar i åk F-6.

**Cecilia**, född på 70-talet, har arbetat 6 år i grundskolan, högskoleutbildad musiklärare. Åk

F-6.

**Jonas**, född på 70-talet, arbetat 7 år i grundskolan, musikerutbildning utomlands, åk 2- 9.

**Krister**, född på 60-talet, arbetat 8 år i grundskola, gått musiklinje på folkhögskola, snart avslutad högskoleutbildning till musiklärare. Åk 3-6.

**Andreas**, född på 70-talet, arbetat 6 år i grundskolan, högskoleutbildad musiklärare. Åk 4-9, även musikklasser.

**David**, född på 80-talet, arbetat 9 år i grundskolan, högskoleutbildad musiklärare. Åk 6-9.

**Kerstin**, född på 60-talet, arbetat 30 år i grundskolan, högskoleutbildad musiklärare. Åk 7-9.

### ***Transkription och analys***

Efter att intervjuerna genomförts lyssnade jag på dem och skrev ut dem, nästan exakt ord för ord. Jag strök en del småord som "liksom" och "såhär", upprepningar och sådant som inte alls rörde intervjufrågorna, och band ihop några halva meningar till hela, etc. Någon eller ett par meningar formulerades om en aning då det varit tydligt för mig vad informanten ville ha sagt men detta blivit oklart uttryckt. Överhuvudtaget gick jag under det här arbetet efter tumregeln att den intervjuade skulle kunna känna sig nöjd när hon eller han läste igenom sin intervju. Det var med andra ord viktigt att det lät bra och var sammanhängande. Därefter läste jag igenom intervjuerna många gånger så att jag i stora drag fick en bild av dem, och så skrev jag upp svaren fråga för fråga så att det blev lätt överskådligt, varvid jag inte tog hänsyn till att de intervjuade ibland svarat på en annan fråga än den jag ställt, utan jag grupperade svaren i olika kategorier och gjorde sammanfattande anteckningar om deras innehåll. Sedan letade jag efter teman i svaren, och försökte då få syn på eventuella likheter och skillnader mellan informanternas svar, på samband som skulle kunna kopplas till t ex inom vilka årskurser de arbetade, eller till deras egen bakgrund; samt om något skulle dyka upp som skilde sig mycket från mina egna förväntningar på resultatet. Utifrån detta började jag formulera resultatet och de teman som skulle bli föremål för diskussion.

## **Resultat**

I föreliggande kapitel presenteras resultatet av undersökningen. Kapitlet har delats in utifrån de teman som visat sig mest centrala, efter bearbetning och analys av data. Dessa teman är: Hur informanterna associerar till begreppet improvisation och hur de använder det, samt vilka upplevelser de själva har av att improvisera; huruvida improvisation uppfattas som viktigt eller inte och varför, vad eleverna anses få ut av att improvisera, samt när och hur improvisation kommer in i musikundervisningen; vilka utmaningarna kan vara när det gäller att låta elever improvisera; samt några av informanternas tankar om metodik när det gäller detta moment.

### ***Begreppet improvisation – associationer och användningsområden***

Här sammanfattas informanternas egna upplevelser av att improvisera, hur de associerar till "improvisation" samt hur de använder och eventuellt försöker definiera begreppet.

## Improvisation och det egna musicerandet

Några intervjufrågor handlade om informanternas musikaliska inriktning samt om vilken roll de ansåg att improvisation spelar i deras eget musicerande och musiklyssnande. Alla uppgav, på frågan om vilken sorts musik de helst spelar eller sjunger själva, rock eller pop i någon form – dessutom nämndes en rad olika stilar framför allt inom pop/rockgenren, t ex gubbrock, singer/songwritermusik och electronica. Endast en person, Jonas, uppger att han lyssnar mycket på jazz och är också den enda som säger sig spela jazz/fusion - med andra ord den genre som mest brukar förknippas med improvisation av de ovan nämnda - och den enda som svarar ”ja” utan reservationer på frågan om han brukar improvisera själv. Cecilia svarar också att hon brukar improvisera ganska mycket ”när jag sitter själv och sjunger eller spelar”. Övriga uppger att de bara ibland eller sällan improviserar privat, eller i Kerstins fall aldrig. Kerstin och Cecilia säger att de sällan (Cecilia) eller aldrig (Kerstin) har tid att spela eller sjunga bara för sin egen skull, utan de gör det för att öva på ”skolrepertoar”, alltså låtar som de sedan ska sjunga eller repa in med eleverna. De flesta uppger sig inte heller lyssna särskilt mycket på improviserad musik.

## Upplevelser av improvisation

Informanterna ombads associera till ordet improvisation. Associationerna varierade mycket, från ”frihet, individualitet och samspel” (Jonas) till ”en väldigt personlig, intim aspekt av musik och skapande som kräver mycket trygghet” (David). En person associerade till ”jazzgenren och gammal klassisk musik” (Andreas), en annan till ”improvisation med röster och rytmer” (Cecilia). Några beskrev improvisation som ”att skapa i stunden” (Eva) eller att ”spela något som ingen har sagt åt en att spela” (Kerstin). På frågan om vad de tycker om att improvisera själva svarar de flesta med ganska starkt positiva, och i några fall negativa, omdömen: ”Kul, fantastiskt roligt, befriande, häftigt” och så vidare men också ”svårt” och ”läskigt” med olika kommentarer till, vilka handlar dels om upplevelsen av att inte kunna tillräckligt, och dels om vikten av att känna sig trygg för att våga.

(Kerstin) Och sen tänker jag på hur det var i gymnasiet när man spelade och så sa nån ”oh solo Kerstin!” och så fick man hjärtklappning och tänkte att man måste göra nåt som knäckte alla andra, och så gjorde man nåt ganska ruttet solo... [...] Jag tror att om man frågar en vanlig svensk ”kan du improvisera” eller ”kan du göra ett solo” så tänker de att det betyder att man ska visa sina skills, ”är jag jordens bästa gitarrist?” och så vet man att man *inte* är det. Och så blir man deppig och vill inte visa nåt.

Dock kan det i vissa fall vara tvärtom – att man improviserar för att man *inte* tycker sig behärska ett instrument fullt ut.

(David) Jag är en repräv... Jag gillar att repa in saker så de sitter riktigt jävla bra, för när jag står på scen ska jag ha kul, och jag har inte kul om jag inte känner mig trygg. Jag vill kunna vara med publiken och inte bara inne i mig själv. Sångmässigt så improviserar jag desto mer, för att för mig är sång... jag har inga tekniska sångkunskaper, förutom grundutbildning, jag är ingen sångare. Så för mig är sång bara improvisation, nästan. Det finns en melodi när jag skriver, men den är alltid flexibel.

Detta att vara trygg kan enligt informanterna uppnås t ex genom att sitta och spela ensam, att spela inom genrer där de känner sig hemma, samt genom att ha något att förhålla sig till, ”tydliga ramar”.

(Krister) Om det inte finns några tydliga ramar, så tycker jag det är lite... skräckartat. Att ge sig ut på okänd mark och inte veta vad... det är ungefär som att resa till ett land och veta att man ska ut i okänd terräng och samtidigt inte veta om man har rätt verktyg med sig.

(Cecilia) Den där typen av jazzimprovisation – det kan jag *absolut* inte. Med rörelser och rytmer däremot, det känner jag mig mer bekväm i.

Det kan vara lättare att improvisera på sitt huvudinstrument - Jonas säger att han kan hämmas av att inte ha tillräckliga kunskaper på till exempel bas eller piano, men samtidigt vet vad han behöver jobba med för att komma vidare. David tycker att "det roligaste som finns" är att improvisera på piano, som inte är hans huvudinstrument, när han sitter ensam, "för då händer det något". Kerstin tycker att det är jättekul att improvisera när hon ska visa sina elever: "då brukar jag börja väldigt enkelt och så brukar jag få till det väldigt bra, då tycker de att jag är jättebra fast jag inte har gjort nåt svårt. Och det behöver ju inte vara svårt heller".

### Att försöka definiera improvisation

Under intervjuerna använder informanterna ordet improvisation på lite olika sätt. Det används framför allt om musik men också i en vidare mening. När det handlar om musik sträcker sig informanternas användning av begreppet från att beteckna väldigt små förändringar, som att man drar på notvärdena eller ändrar någon ton i melodin, till att betyda större förändringar eller en högre grad av "skapande i stunden", som att spela solo över A-delen i en jazzlåt. För det mesta tycks det dock handla om den högre graden, med andra ord något mer än vad vi vanligtvis kallar interpretation. Schenck (2000) menar att till och med notläsning "äger starka inslag av improvisation, eftersom noter bara delvis kan representera tonsättarens klingande avsikt" (Schenck, 2000, s 247). Denna innebörd av begreppet återfinns inte i resultatet, utan här avses för det allra mesta att man sjunger eller spelar något annat än det givna, noterat eller ej – det vill säga andra toner, andra rytmer, eller något helt nytt.

De intervjuade använder ibland ordet improvisation som helt eller delvis synonymt med *komposition*, *interpretation* (dock inte så mycket) och *spel på gehör*. Av dessa tre användningar står improvisation i betydelsen komposition, eller med de intervjuades ord "(eget) skapande" eller "att skriva låtar" etc, för den största delen.

(Kerstin) Apropos det där att skriva låtar, som eleverna får göra här, det är ju en sorts improvisation – det är jag jättebra på, om nån säger "papperstuss" kan jag snabbt skriva en hitlåt om det, den kanske inte blir jättebra, men jag har en väldigt påhittig hjärna! Och jag tror det har med det att göra, det blir lättare då.

(Andreas) När man sjunger t ex, man kanske drar på notvärden och så, den typen av... eller att det blir någon liten tonförändring och så där.

Flera av de intervjuade påpekar också att det kan vara svårt att veta var gränsen går, och att det beror på hur improvisation definieras:

(Andreas) ... om man inte ska bli väldigt generös och kalla allting för improvisation, liksom, så fort man gör nånting som är lite grann i stunden.

(Eva) Det är lite svårt att se gränsen ibland, för när man improviserar skapar man ju nåt samtidigt och sen kan man behålla det eller inte.

(Krister) Om man avdramatiserar det hela, och tittar på vad improvisation är och liksom bryter ner det, så är det ju egentligen samma sak som varje människa som spelar musik håller på med, eller ska hålla på med...

Kerstin nämner "den där avhandlingen av Rostvall och West" och knyter an till tanken om att börja spela på gehör istället för med noter. Jag är inte säker på om hon menar "improvisera" eller faktiskt "att spela på gehör" men kan tänka mig att hon ser det som att spela på gehör och i samband med det också ha utrymme för improvisation – en friare form

av spel helt enkelt.

(Kerstin) Men jag har aldrig hört att nån får börja med att improvisera, tänk om man gjorde det, om man härmade läraren istället, det kanske skulle bli jättekul! Istället för: det här är ett G, den ligger här... då är det ju tråkigt redan då.

Krister menar också att improvisation och lek ”sitter ihop”. Ingen av de andra nämner ordet ”lek” förutom när Cecilia säger ”man kan ju i och för sig köra dansstoppslekar och så, det klarar de ju i och för sig eftersom de är vana att dansa till musik”. Däremot påpekar alla utom två att det går att improvisera med annat också, ”i livet” eller med lektionerna – här används alltså begreppet i den vidare bemärkelsen att göra något som inte var planerat från början. Av alla som tar upp denna betydelse av begreppet är samtliga överens om att det är en fördel, eller till och med nödvändigt, att kunna improvisera som lärare - det vill säga att släppa planeringen helt eller delvis, att lägga märke till vad som händer i stunden och anpassa sig efter det. Något som, enligt David, är svårt i början men blir lättare ju längre man arbetat:

(David) ...man kan inte göra det direkt utan det är ett gediget hantverk, och att träna, på att göra en sån lektion och en sån och en sån lektion, och det där gick åt helvete och det där också, men till slut börjar nånting funka och så småningom har man en massa fraser i bakhuvudet som man plockar fram lite intuitivt så där. Precis som en som spelar solo.

De flesta talar här om improvisation ur lärarens synvinkel, med ett par undantag. Jonas påpekar att improvisation ur elevernas perspektiv också kan betyda ”att finna sig i en live-situation, där det gäller att hitta tillbaka till slag ett om t ex trummisen hamnat i ”baktakt”. Cecilia menar att eleverna ibland är tvungna att hitta på egna komp när de spelar tillsammans eftersom hon inte hinner gå runt och visa alla exakt. ”Så de improviserar ju fram egna kunskaper utifrån ramarna som de har fått... de måste improvisera för att jag inte hinner vara där hela tiden.”

Sammantaget kan sägas att de intervjuade associerar, definierar och använder ordet improvisation som betecknande olika sätt att ”hitta på i stunden”, från små till stora variationer på något redan skapat eller bestämt, *eller* att ”hitta på” något *helt* nytt oavsett om det gäller inom musiken eller sammanhanget i vilken den ingår. Däremot gör de flesta ingen stark koppling till genre. Några associerar till jazz, David nämner ”gammal klassisk musik” och Cecilia nämner att hon ibland lyssnar på folkmusik, där improvisation kan förekomma.

### ***Improvisation i skolan – när, hur och varför?***

I följande avsnitt sammanfattas hur informanterna ser på improvisation i förhållande till resten av musikämnet; om de anser momentet vara viktigt för eleverna och i så fall varför, hur de prioriterar improvisation jämfört med andra moment, samt när och hur improvisationen i så fall kommer in i undervisningen.

### **Vad eleverna får ut av att improvisera**

Informanterna verkar vara överens om att det finns vinster för eleverna med att improvisera. Dessa vinster handlar framför allt om att eleverna får uppleva att de vågar, att de kan, att de får göra något eget, det vill säga uttrycka sig själva. Krister talar om det som ”ett steg framåt i ens eget skapande”, men också om vikten av att börja göra det i god tid.

(Krister) ...jag tror det är viktigt redan tidigt, då pratar jag utifrån egen erfarenhet också, att etablera nåt slags god relation till improvisation och till ordet improvisation så att man får en naturlig ingång i det, att det inte blir en rädsla utan ett naturligt steg vidare i ens eget skapande.

Eva är övertygad om att det också kan utveckla en som människa att hålla på med improvisation - ”att man blir en mer öppen människa, inte så låst”. Jonas tar upp några fördelar ur ett musikerperspektiv med att improvisera:

(Jonas) Det kan utmana musikaliteten och pusha dig som musiker att utvecklas vidare då en duktig improvisatör inte spelar samma solon hela tiden utan hela tiden försöker ”säga” något nytt. Dessutom gör det musikern medveten om vilka utvecklingsområden som finns. D v s man kanske hör saker som man vill spela i ett solo men saknar de tekniska färdigheterna för att göra det.

Eva anser också att det är viktigt att känna till vad improvisation är: ”Att det finns inslag av det åtminstone. Att man visar på alla bitar, allt som kan ske i musiken.” Kerstin menar att hon får se andra kvaliteter hos eleverna än hon skulle göra annars när de improviserar. Hon tycker också det är viktigt att de får känna att de själva ”kan göra nånting” med allt de lärt sig:

(Kerstin) ... det är som om man skulle baka en tårta efter en kokbok och så sa man att ”du får bara sätta ut geléråttorna på tårtan som vi gör i boken”, då skulle man ju bli frustrerad, man kanske vill ta nåt annat nån gång och sätta på tårtan, en kluven kokosboll eller nåt annat knäppt...

Cecilia uttrycker på liknande sätt vikten av att eleverna får uppleva att de kan, och att de ska få chans att ”testa grejer”, gå utanför ramarna och upptäcka att det inte finns så mycket rätt och fel. Hon menar att det kan bidra till elevernas personliga utveckling och ge dem bättre självförtroende, även på andra områden i och utanför musiken.

### **Att lägga grunden först**

David anser att det inte är viktigt att eleverna improviserar, men tycker att frågan är knepig. För honom är det viktigaste att de lär sig hantverket, ”sliter med det”, så att de kan få självförtroende och känna sig trygga i sitt spel. Han menar att improvisationen kommer in när de är tillräckligt duktiga för att själva kunna ta beslut om det de spelar. Då kan det hända att en elev börjar variera sitt spel, till exempel synkopera en rytm, och i de fallen är David noga med att uppmärksamma dem på vad de gjort och ge positiv feedback, ”uppmuntra en improvisationsgrej, i det lilla”.

(David) Jag gillar att ha en verksamhet där eleverna ser på ämnet som en verkstad: Nu kommer vi till verkstan och nu ska vi jobba. Det är inget soft kuddrum, ingen fristad där man liksom, å vad härligt att de får ha musik och göra nåt *annat*, hela den där inställningen... Utan tvärtom – på med arbetskläderna, in och jobba och kom ut svettig. Därför att det är då det blir arbetsglädje, det är då det blir kul - ”jag satte den här låten igår, jag kan ackorden, kan kompa mig själv” o s v, ”vi ska bilda band”, hela den där peppen. Och ur det kommer det till slut ”oh David jag har skrivit en låt” eller ”jag har testat en grej, vill du höra”, ”ja vad grymt” säger jag.

Han tror inte på en musikundervisning i grundskolan som bygger på att ”nu ska vi skapa”: ”Jag har varit med om den inställningen i musikpedagogik, att ungarna liksom ska få vara i nuet och skapa musik i nuet... Det ger inte självförtroende, det ger inte att man kan komma hem och visa: det här kan jag.” Han syftar på att det eleven då gjort inte kan användas senare, i ett annat sammanhang.

### **När improvisation är viktigt, men annat viktigare**

Andreas uppger att han i och för sig tycker det är viktigt att eleverna får improvisera, men att det egentligen inte är så viktigt vad just han tycker eftersom det avgörande är vad som prioriteras enligt läroplanen och att disponera tiden därefter. Han menar att improvisation ”står med men som i en bisats, det är ett exempel på skapande” som eleverna ska få möta, på samma sätt som de ska möta till exempel digitala verktyg. Däremot arbetar han också i

musikklasser som har fem gånger så mycket musik per vecka och där tycks de hinna ägna sig något mer åt improvisation. Jonas svarar ”både ja och nej” på frågan om det är viktigt. Han anser att det viktigaste i grundskolan är att lära sig kompa och att förstå ackord, eftersom de utgör grunden och också är grunden för solon. ”Oftast ges det inte möjlighet att gå in djupare på improvisation på ett instrument”, menar han.

Sammantaget kan sägas att alla de intervjuade uttrycker att improvisation är eller åtminstone *kan* vara något positivt för deras elever. Några verkar syfta på att improvisation är viktigt i sig, medan andra kanske tänker mer på improvisation i förhållandet till övriga moment. Då blir de andra momenten viktigare, vilket enligt informanterna framgår av läroplanen.

### **Möjligheter och begränsningar i klassrummet**

I detta avsnitt redogörs för de möjligheter och begränsningar som informanterna uppfattar när det gäller att arbeta med improvisation med eleverna.

#### **Stora grupper, ont om tid och andra utmaningar**

Fyra av de sju informanterna nämner tidsaspekten som en begränsning. Andreas tycker att ”det är ju jättehäftigt när man har tid att jobba med sånt med eleverna, att upptäcka vad man kan göra.” Cecilia säger sig nästan ha dåligt samvete för att hon ”gör för lite”:

(Cecilia) Och jag tänkte ju på det, när jag fick dina frågor - ”vad är det jag gör egentligen, hur improviserar jag?” Och så kände jag att jag gör det för lite. Särskilt som jag har den utbildningen som jag har, så skulle jag vilja göra det mycket mer. Jag fick nästan lite dåligt samvete över att - ”gud vad tråkigt” - vi gör jättemycket roliga saker, men hur ofta är det *de* bara får sitta och testa själva? Det har nog blivit mindre med åren – när jag kom ut från Musikhögskolan hade jag det där rytmikperspektivet som handlar så mycket om att improvisera och skapa musik och rörelse.

Här tycks det framför allt röra sig om improvisation på en enkel *nivå*. I slutet av intervjun konstaterar Cecilia ändå att hon nog gör det mer än hon själv tänker på. Kerstin kommenterar att ”det realistiska på en termin är ju att man har ungefär tolv lektioner eftersom det alltid går bort timmar, det är nationella prov och annat”, och att ”skriva en bra låt borde ta minst fyra, fem lektioner – det är alltså en halv termin. Men vi har ändå gjort det med sjuorna, och då är ju allt improvisation.” Här används alltså ”improvisation” i princip synonymt med ”komposition”.

De svårigheter som de intervjuade tar upp när det gäller att föra in improvisation i musikundervisningen, är förutom bristen på tid bland annat att de ofta har stora klasser vilket kan leda till kaos eller att det blir för högljutt.

(Cecilia) Det är väl ofta såna saker som gör att man begränsar sig, man orkar inte med att det blir för mycket kaos helt enkelt. Och då är det svårt med improvisation, kanske, det ska vara under väldigt reglerade former i så fall. [...] Jag märker att man måste ha lite energi, och tid, för att planera det ordentligt, annars blir det kanske till och med bara fjant av det, eller stökigt.

(Andreas) En annan följd av att man har klassrumsundervisning är ju att – hur hör man vad man själv gör och så där, musik kan lätt bli buller i klassrummet.

Både Eva och Cecilia konstaterar dock under intervjuens gång att de faktiskt använder improvisation mer än de själva tänker på, med andra ord snarare som en *del av* musiken, och ger många exempel. Eva upplever inga direkta svårigheter alls, utan det handlar mer att hon

behöver bestämma sig för hur hon ska lägga upp det. Bara någon gång, säger hon, kan det vara några elever som tycker det är lite läskigt när de ska improvisera i en viss låt:

(Eva) Sen gör jag den här låten i trean, då får de waila loss och göra fill ins med rösterna i de tomma takterna... [...] Några tycker väl att det är läskigt, några freakar loss så att det inte är så jättesnyggt men jag försöker visa dem ”så här kan man tänka” och så får de köra.

Cecilia och Eva konstaterar båda två att de brukar föra in improvisation lite här och där, i olika lektioner, och Eva tycker det är bra att göra så men säger också att det vore kul att ha improvisation som ett eget tema någon gång, för att utforska lite mer hur det går att jobba med det på olika sätt. Cecilia menar att det lätt blir så eftersom det är så mycket som ska hinnas med:

(Cecilia) ...det är så mycket de ska lära sig och det går före på nåt sätt. De ska kunna spela ackord, med flyt, de ska kunna... samtidigt är det ju ett kunskapskrav att de ska kunna improvisera. (---) Man koncentrerar sig ofta jättemycket på en sak i taget. Just nu har jag tänkt jättemycket kring hur jag ska styra upp instrumentundervisningen, hur ska de lära sig de här jävla ackorden när de är 27 stycken i en klass, i ett rum – hur fasen ska det gå till... Sen är det luciatåg, sen är det nåt annat, så man har alltid stora projekt. Och improvisation – det skulle i och för sig kunna vara ett eget projekt också, att man har det som ett eget fokus. Men det blir mer så att man gör det lite hela tiden.

En svårighet som Krister tar upp är att ”det blir svårt om man inte vet varför man gör det” och risken att ”bli låst” om det är för fritt. En aspekt som Jonas nämner är elevernas egen motivation. Han menar att det visserligen vore bra, rent principiellt, att hålla på med improvisation ofta, eftersom ”processen blir mer levande genom repetition”. Dock kan det bero på vilka elever man har. Om de är motiverade och kanske spelar själva vid sidan av skolan är det nog möjligt göra det lite oftare, tror han. Han påpekar också att elevernas begränsade kunskaper styr hur och vad det går att göra, ”svårt att föreslå en mixolydisk skala för någon som inte vet hur man tar ett G7”. Däremot kan de utgå från bluesskalan om han visar dem den, då blir det lätt.

### **Att få eleverna att våga**

Den största svårigheten tycks ofta vara att få eleverna att *våga* improvisera. Kerstin säger att det är den största och enda svårigheten – att de inte vågar. Särskilt tycker hon att det gäller tjejer:

(Kerstin) Många av mina elever, speciellt tjejer, låser sig väldigt snabbt när vi ska improvisera. De kanske till exempel har fått de här tonerna som passar till en viss låt, och så har jag sagt att det är bluesskalan och så säger jag till exempel att de kan börja på ett A. Och så tar de den tonen, och sen säger de ”vad ska jag göra sen då” och så säger jag kanske ”nu kan du ta en annan ton” och så tar de en men de *gör* liksom inget med den, de törs liksom inte eller orkar inte eller är bara skräckslagna, som jag själv var. Killar brukar mer kunna ”dunsa” runt lite och så kanske det låter förfärligt, men de har mycket mer självförtroende, de har inte det där att de måste vara duktiga hela tiden.

Jag frågar varför hon tror att det är så, och hon säger att det nog börjar redan när vi är små, att flickor får höra att de är söta och rara och ska göra andra glada medan killar uppmuntras att var ute och slåss, ”nu ska vi erövra världen [...] ...Redan där får man veta vem man är.”

En tydlig skillnad är att det är i de högre årskurserna som det framför allt kan upplevas svårt eller läskigt att improvisera. Cecilia menar att det är lättare ju yngre barnen är. ”Lättast är det när de går i ettan, tvåan, trean, de är så himla öppna för det där då, de tycker det är så kul”. Tre av de fyra som arbetar på högstadiet nämner detta som en svårighet.

(Andreas) En begränsning kan vara, i klassrummet, att få göra nånting så bara läraren hör... Det är svårt



med skapande överhuvudtaget, när man ska sitta och komponera nån låt med nån ackordföljd... om du sitter där så hör nån annan vad du sitter och hittar på. Hade man haft ett övningsrum för varje elev så är det lite lättare på nåt sätt, eller om man jobbar som sångpedagog med bara en elev i taget.

I musikklasserna menar han däremot att det kan bli tryggare, för där jobbar de länge inom samma grupp. David återkommer flera gånger till hur viktigt det är med trygghet, både musikaliskt - att eleverna känner att de kan - och socialt.

(David) Men högstadiet är som det är och att släppa taget då – improvisation är ju att släppa sargen och bara åka, utan riktlinjer, och det är otrygghet. Och det finns risk för att det låter fult, och den risken är inte alla benägna att ta, utan man vill veta vad man ska göra.

Trots att han främst ser fördelar med att ”slita” med hantverket, så att eleverna blir trygga och känner glädje i att de kan, konstaterar David att det också kan innebära svårigheter när de väl ska improvisera. Vissa kan uppleva det som ”ett jättetrauma, eller väldigt obehagligt” att inte längre ha någon som berättar precis vad de ska göra, och det blir en övergång som han som lärare måste handskas varsamt med. Det kan vara svårt för elever att förstå att ”å ena sidan ska man spela rätt, å andra sidan ska man spela fel, och det är ändå rätt”.

### **Tankar om metoder**

I den sista delen av resultatkapitlet sammanfattas informanternas tankar kring och erfarenheter av olika metoder för att arbeta med improvisation. Framför allt tas här upp hur informanterna *talat* med eleverna om improvisation, samt vikten av att sätta upp *tydliga ramar* när de arbetar med detta moment.

### **Att prata om improvisation**

Informanterna ger olika exempel på hur de arbetat med improvisation med elever, och de har också olika sätt att tala om improvisation. Några använder ordet improvisation, andra säger oftare ”spela solo” och särskilt med de yngre barnen säger några helt enkelt att de ”hittar på”. Cecilia säger att en del av hennes elever i sexan inte visste vad improvisation betyder när de pratade om det nyligen. Eva tror att de flesta barn från trean, fyran och uppåt vet vad det är, att det är ett ord som ”finns med i livet på nåt vis”.

Kerstin har flera exempel på hur hon pratar om improvisation med eleverna för att avdramatisera det hela och understryka att det inte behöver vara något märkvärdigt. Ofta, menar hon, tror de att de måste kunna ”spotta ur sig ett fantastiskt solo” direkt. Då brukar hon säga att de ska glömma allt det där, ”men här har ni en skala, ta nu en av de här tonerna, alla kommer låta bra!”

(Kerstin) Och jag brukar säga det där, att det inte är så stor chans liksom att hela Globen jublar första gången man spelar ett solo, utan det är med solon och improvisation som allt annat på jorden. Att när man är nyfödd kan man inte åka skateboard t ex, utan man måste pröva först och känna hur det känns – hur känns det att sätta upp en fot, hur känns det att sätta upp två fötter?

Hon brukar också förklara att det går att tänka sig tonerna som färger, precis som på bildlektionen när de har en låda med färger och så får de välja vilka de ska ta och hur mycket de vill ta av varje. Om hon märker att någon tycker det är extra svårt kan hon försöka hjälpa den eleven att komma igång genom att ge exakta instruktioner:

(Kerstin) Det är nästan alltid nån stackars tjej som sitter och säger ”men vilken ska jag ta?” ”Jamen ta A” säger jag då och så tar hon den. Och så finns det liksom inget eget driv, att man kanske kan ta den två gånger eller nåt. Så då får jag nästan säga så här innan hon börjar: ”Du ska först ta den en gång, sen två, sen tre, sen fyra gånger!” och då tycker de det är så larvigt så då gör de det, och då kanske de hör...

David berättar att han ”visserligen undervisar i improvisation, men mer *om* improvisation”. Han brukar jobba ihop ”en ganska teoretisk lektion” i åttan om blues och bluestolvan och då får eleverna improvisera utifrån en pentaskala, ”för det låter ju alltid ok”.

## Vikten av tydliga ramar

Något som nästan alla tar upp är vikten av att ha *en tydlig ram* när de arbetar med improvisation.

(Krister) Just det där att man kan hålla sig till de där snäva ramarna ganska länge, det gäller att hitta en balans mellan att man inte blir uttråkad men ändå känner sig jättetrygg. Och känner en glädje i att ”de här tre tonerna kan jag improvisera på”, att man ändå hittar någon utmaning där, kanske hittar på någon rytm till det.

Sätten att göra detta på är många men flera av sätten återkommer i intervju svaren. Framför allt nämns pentaskalan och bluesskalan som utgångspunkt för improvisation. Att spela bara på de vita *eller* de svarta tangenterna (vilket också bildar en pentaskala) är ett annat sätt.

(Eva) Sexåringarna, de blir så himla nyfikna på pianot efter några gånger, så då gör jag en övning när jag spelar en låt som är mycket på de svarta tangenterna och då får de komma fram och spela på de svarta tangenterna till, fyra eller åtta takter var på löpande band, och det är ju improvisation. Men det säger jag ju aldrig till dem, utan jag säger att ”ni får komma fram och hitta på lite samtidigt som jag kompar”.

Andreas säger att han inte jobbar så mycket med improvisation, men har ändå provat några olika sätt, dock är han osäker på hur mycket eleverna fått ut av det.

(Andreas) Jag har försökt mig på såna här saker som att testa en skala till en ackordföljd... Återigen med musikklasserna, när vi hade rockband i sjuan, då försökte jag testa det här litegrann med att de får en tabulatur och får se var på gitarren de kan trycka... på just det här solot. Sen har jag också testat i de vanliga klasserna att man kör en bluestolva och sen får de improvisera på en pentaskala på pianot. Jag vet inte hur mycket det har gett... när jag har jobbat så, det är kul att testa men... det har inte blivit någon sån här ”wow”-upplevelse, det har jag inte lyckats med.

Att utgå från ett ord, till exempel en känsla eller ett adjektiv, är ytterligare en metod, eller att koppla ihop spel med en viss sorts rörelse, som Cecilia brukar göra: att röra sig ”staccato” eller ”legato”, eller spela så det låter som att någon springer. Jonas nämner att improvisera utifrån brutna ackord. Ett annat vanligt sätt att börja med improvisation är med hjälp av figurer, rytmiska eller andra, t ex enkla trumfills. Alla tycks vara överens om att det inte får bli för fritt – då blir det för svårt. ”Ju mer ovan man är, desto snävare ramar behövs” konstaterar Krister. Andreas uppger att de utgår mycket från sång i musikklasserna, och kan till exempel improvisera stämmor eller sjunga kluster som uppvärmning. Eva brukar, framför allt i kör, låta eleverna stå i en ring ”och så spelar jag en rundgång och så börjar någon på en slinga och så fyller nästa på och så vidare”.

Imitation är ett sätt att öva improvisation som nämns, men inte så mycket. Krister nämner imitation och improvisation med rytminstrument.

(Krister) Det här med att härma tror jag också är bra, både med melodi och, ja, som man kan göra med rörelser t ex, då kommer också nåt slags lekfullhet in i det hela. Att man kan uttrycka nåt och ingenting är fel, att det inte handlar om att hitta ”rätt” toner utan bara göra nånting. Och att man får höra det man gjort, det man improviserat, om det härmas, då får man höra att ”det här är också musik” och inte bara nåt blaj.

Cecilia brukar låta eleverna värma upp inför sång genom att hon sjunger improviserade fraser som eleverna härmar, till hennes pianokomp. Hon nämner också ”spegelövningar”

och ”föra-följa-övningar”. Detta skulle kunna ses som en väldigt snäv ram – att härma och göra precis som läraren eller klasskamraten gör.

## Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet med utgångspunkt i de teorier och begrepp som tagits upp i bakgrundskapitlet. Därefter valet av metod och nyttan med undersökningen för vidare forskning.

### Resultatdiskussion

I följande kapitel diskuteras resultatet utifrån syftet och de tidigare presenterade teorierna. Den första delen handlar om hur begreppet improvisation förstås och används av informanterna. Den andra delen handlar främst om momentets värde, roll och funktion i musikundervisningen, såsom dessa uppfattas enligt resultatet. Här diskuteras också informanternas tankar om metoder för att arbeta med improvisation, samt vilka utmaningar de uppfattar med momentet. Den tredje och sista delen är tänkt som en fördjupning av denna diskussion, genom att några av tankarna och metoderna jämförs med varandra och med några av de teorier som tidigare tagits upp.

### Hur begreppet improvisation förstås och används

En av frågeställningarna i föreliggande undersökning är hur informanterna *förstår* begreppet improvisation. Resultatet visar att ”improvisation” kan vara svårt att definiera exakt, till skillnad från andra musikbegrepp som t ex ”ackord” eller ”ensemblespel” (vilka också finns med i grundskolans läroplan för musikämnet). Därmed blir det viktigt att ta reda på hur begreppet förstås i ett visst sammanhang eller en viss diskussion, eftersom utgången av diskussionen kan bli olika beroende på hur det används. I följande avsnitt diskuteras informanternas sätt att tala om ”improvisation”, några olika *perspektiv* de kan ha på begreppet samt vilka olika *dimensioner* det kan tänkas rymma. Dessa perspektiv och dimensioner tas även upp återkommande i resten av diskussionskapitlet, då de visat sig ha betydelse för alla delar av detta kapitel.

### Några perspektiv på och dimensioner av ”improvisation”

Flera av informanterna konstaterar att begreppet improvisation kan användas och definieras på lite olika sätt. I resultatet framgår att vissa perspektiv på, och dimensioner av, begreppet kan betonas mer eller mindre, och hur dessa betonas eller uppfattas styr delvis hur man talar om improvisation såväl generellt som till exempel i en klassrumssituation. Ett exempel på olika perspektiv är huruvida improvisation och musik överhuvudtaget betraktas mer som en *process*, eller en *produkt* (jfr Elliott, 1995). Ett annat är synen på improvisation som *en del av* musiken, eller något *skilt från* övrig musik (jfr Small, 1998). En dimension av begreppet kan sägas vara *graden av* improvisation, alltså graden av variation utifrån ett givet material, där den lägsta graden motsvarar det vi kallar interpretation, och den högsta något som ligger väldigt långt ifrån det givna eller till och med helt fri improvisation (jfr t ex Elliott, 1995). Ytterligare en dimension, inte minst viktig i ett pedagogiskt sammanhang, kan sägas vara *nivån* vid improvisation: enklare eller mer avancerad nivå (jfr t ex Poulter, 1998). Med det avses bland annat att man utgår från en enklare eller mer komplex musikalisk struktur.

## Improvisation och närliggande områden

Enligt Elliot innebär improvisation att en eller flera personer *samtidigt* tolkar, komponerar och framför ett stycke musik (Elliot, 1995). En av informanterna uttrycker med ett liknande resonemang att ”om man bryter ner improvisation, så är det egentligen vad varje människa som spelar musik håller på med, eller borde hålla på med” (jfr även så Cavalcante Schuback, 2009). I resultatet blir improvisation ibland liktydigt med interpretation eller spel på gehör, men framför allt med komposition och eget skapande. Detta kan eventuellt förstås utifrån att momentet ”musikskapande” fått en allt större plats i musikämnet (jfr Sandberg, Heiling & Modin, 2005). Improvisation ingår i läroplanen som en del av det större momentet ”musikskapande”, tillsammans med komposition. Digitala verktyg och program som Logic och Garageband har dessutom mångdubblat möjligheterna att tillsammans med elever skapa musik, utan att särskilt stora förkunskaper krävs, förutsatt att det finns tillgång till dessa verktyg. Också utanför skolans värld har det blivit mycket vanligt att själv skriva eller skapa musik, med eller utan dataprogram (Kempe & West, 2010). Därför är det inte förvånande att många associerar improvisation till komposition, även bortsett från det faktum att improvisation ju är en sorts komponerande i stunden.

Att improvisation och interpretation kopplas ihop är också naturligt då de båda begreppen ”går in i ” varandra (så Cavalcante Schuback, 2009; Elliot, 1995). Det kan också kanske förstås utifrån det faktum att de flesta av informanterna själva huvudsakligen har pop och rock som inriktning, genrer inom vilka det är viktigt med interpretation, det vill säga att göra en egen tolkning av musiken med hjälp av frasering, dynamik, klang och liknande. Slutligen ligger improvisation och gehörsspel nära varandra då båda förutsätter ett aktivt, öppet sätt att lyssna (jfr Kempe och West, 2010). En informant konstaterar att det i och för sig är ”bra att vara följsam, till exempel, när man musicerar med eleverna”.

Vad beträffar kopplingen mellan improvisation och lek är det bara en av informanterna som uttalat uttrycker denna koppling (jfr Ruud, 2002; Chase, 2000) Ytterligare en nämner visserligen ”dansstoppss lekar”, men som något som kanske inte ger så mycket i form av kunskap, ”det kan de i och för sig, de är ju vana att dansa till musik”. Allt detta kan eventuellt tolkas som att synen på musik som ett kunskapsämne har etablerats i ganska hög grad, vilket var syftet med Lgr11 liksom med den förra läroplanen (jfr Skolverket, 2011 b). Även momentet improvisation i sig uppfattas som något seriöst av lärarna, något att arbeta med, även om de som undervisar yngre åldrar ofta gör det på ett lekfullt sätt.

## Improvisation och resten av musikämnet

I detta avsnitt diskuteras hur improvisation uppfattas i förhållande till resten av musikämnet, enligt resultatet. Till exempel hur viktigt momentet anses vara, varför det uppfattas som mer eller mindre viktigt, hur det anses hänga samman eller inte hänga samman med övriga moment, samt hur eventuella upplevda svårigheter och möjligheter beträffande momentet kan förstås.

## En mångfald metoder

Samtliga informanter ger i resultatet minst ett par exempel, ibland fler, på hur de arbetat med improvisation med sina elever. Trots att de flesta av dem inte verkar ägna sig åt improvisation i någon hög grad vid sidan av arbetet som lärare, eller inte alls, och trots att de flesta av dem inte säger sig lägga så stor vikt vid momentet i sin undervisning, tycks alla uppleva att de har verktyg för att göra det. Ingen uppger sig vara begränsad av sina egna förkunskaper. En informant uttrycker sig visserligen något blygsamt om att han ”försökt sig på” och ”testat” olika saker men ”vet inte hur mycket det har gett”. Graden av självförtroende när det gäller improvisation varierar, men alla informanterna har idéer om

hur de kan improvisera i klassrummet. Detta kan förstås som att improvisation mer eller mindre är en etablerad del av musikämnet, vilket det inte alltid varit (jfr Sundin, 1995). Diskursen improvisation verkar ha fått fäste inom skolans och musiklärarutbildningarnas institutioner (jfr Kempe & West, 2010). Det tycks även flera av metoderna för att arbeta med detta ha gjort. Många av de intervjuade lärarnas exempel på hur de låtit elever improvisera återkommer, som att de utgår från penta- eller bluesskalan. Dessa idéer finns alltså i det "tankekollektiv" som lärarna är en del av (Kempe & West, 2010). Ruud konstaterar att improvisation "långsamt (är) på väg in i musikstudierna" (Ruud, 2002, s 101) igen och som nämnts står den sedan en tid med i grundskolans läroplan. Detta kan i så fall antas hänga ihop med synen på improvisation eller "diskursen improvisation" i vår kultur överhuvudtaget (Kempe & West, 2010). Kempe och Wests bok, liksom Schencks och flera andra, betonar vikten av helhetsupplevelser, undervisningsmetoder grundade i gehörsspel och improvisation med mera och en tolkning är att dessa teorier har spritt sig till stor del.

### **Tid, rum och andra begränsande faktorer**

Precis som Skolverkets rapport (Sandberg, Heiling & Modin, 2005) visar, upplever informanterna att deras undervisning och möjligheterna att syssla med improvisation och skapande till viss del påverkas av tidsbrist, brist på lokaler och elevgruppernas storlek. Framför allt uppger de tidsaspekten som en begränsande faktor. De menar att improvisation visserligen är eller kan vara viktigt för eleverna men att annat är viktigare och att tiden inte räcker till så mycket, varför andra moment prioriteras. Detta tycks stämma med innehållet i Lgr11 om man ser till antalet punkter som det centrala innehållet är uppdelat i. Samtidigt påpekas i kommentarmaterialet (hänvisa) att uppställningen i olika punkter inte är avsedd att säga något om fördelningen av tid mellan de olika momenten. Hur mycket tid som läggs på ett visst moment är alltså upp till läraren och eleverna att bestämma. Dessutom är de olika punkterna inte tänkta att motsvara separata arbetsområden, utan kan mycket väl integreras i varandra. Ett par av informanterna tycks göra just detta en hel del: två av dem som arbetar i låg- och mellanstadiet säger sig göra det "lite hela tiden", det vill säga låta eleverna improvisera, eller "mer än vad jag vet och förstår och tänker på". Även en av dem som arbetar på högstadiet uppger att de ägnar sig "oerhört lite" åt improvisation men ger ändå en mängd exempel på hur hon arbetat med just detta.

Schenck (2002) menar att "så många målsättningar kan uppnås genom improvisation att den istället skulle kunna utgöra en dominerande del av all musikundervisning" och fortsätter: "Improvisation är inte fråga om en speciell genre eller två, utan om en attityd till musicerande oavsett genre eller instrument" (Schenck, 2002, s 247). Ingen av informanterna tycks vilja sträcka sig så långt som till att improvisation borde vara "en dominerande del" av undervisningen, men något av den attityd han syftar på kan anas då de säger sig hålla på "lite hela tiden" med improvisation.

Om man, som en informant gör ibland, talar om improvisation nästan som synonymt med komposition ("vi har ändå gjort det med sjuorna (skrivit låtar) och då är ju allt improvisation") så tycks improvisationsmomentet utgöra en relativt stor del av musikämnet, något som får ta tid. Flera av de intervjuade nämner improvisation i samband med "att skriva låtar", eller som något som kan utgöra en "naturlig väg framåt i ens eget skapande". Improvisation som en del av en kompositionsprocess verkar ha en etablerad plats i musikundervisningen.

## Improvisation som individens uttryck

I resultatet framkommer synen på improvisation som något eleverna dels bör känna till, få möta och pröva på, och dels som en del av eget skapande. Informanterna uttrycker att det är viktigt att eleverna får testa, att de vågar pröva, får göra något eget, göra något med allt de lärt sig, skapa själva och så vidare. Något som däremot inte betonas särskilt mycket i samband med improvisation är samspel och gehörsutveckling. En av informanterna – för övrigt den ende som uppger sig ha musikerutbildning, som spelar jazz och som improviserar mycket i sitt eget spel - associerar visserligen ”improvisation” till ”samspel”, kanske just för att det är centralt i hans eget musicerande. Två av de andra informanterna nämner också ”föra-följa-övningar” och imitation med röst och rytminstrument. Ingen tar dock upp dessa aspekter som en direkt vinst med, eller anledning till att hålla på med improvisation. Det kan jämföras med det faktum att musik för några hundra år sedan i första hand var en social företeelse, något som användes vid ceremonier och liknande sammanhang, där det inte var så viktigt vem som spelade utan själva musiken var det viktiga (Sundin, 1995). Att kunna improvisera var liktydigt med att kunna sitt instrument och improvisation var en naturlig del av många musikaliska praktiker (Klingfors, 2004). Därefter började den enskilda individen och det enskilda verket framhävas allt mer (Elliott, 1995). Idag lever vi i ett samhälle där det är möjligt, och också anses önskvärt, för individen att uttrycka sig själv med musik eller andra medel (jfr Kempe & West, 2010). Det är kanske inte konstigt att många associerar till just detta.

Ruud (2001) talar om ”en mellanmännisklig process” som för oss närmare varandra vid improvisation, och flera andra betonar improvisation som en väg för att utveckla lyssnande, lyhörddhet och gehör för musiken som helhet liksom för vad de andra gör (Schenck, 2000; Kempe & West, 2010) Det kan vara så att lärarna tänker på improvisation i en samspelssituation utan att de säger det, att det tas för givet. Men det skulle också kunna tolkas som att de fokuserar mer på individens utveckling och uttryck i samband med improvisation och skapande, och mindre på samspel, det gemensamma och musikens roll i att göra människor delaktiga (jfr Sundin, 1995). Det kan kanske också förstås utifrån att ”improvisation” står med i läroplanen under rubriken musikskapande, så att det kopplas till komposition mer än till t ex ”ensemblespel” eller ”gehörsspel” trots att dessa delar mycket väl kan integreras i varandra.

Om improvisation som en del av *komposition* och *(solo)spel* har slagit igenom i grundskolans musikundervisning, tycks improvisation som en del i *samspels-* och *gehörsutveckling* ännu inte ha gjort det i lika hög grad, sett utifrån detta resultat.

Framför allt kan förhållandet mellan ”improvisation” och övriga musikämnet tänkas visa på hur förhållandet mellan improviserad musik och annan musik ser ut i vår kultur; improvisation i olika grad finns ibland med i den musik vi lyssnar på men uppfattas inte som något centralt. (jfr Small, 1998)

## Improvisation på slutet eller från början – två sätt att se

I resultatet framträder en viss skillnad i synen på när improvisation bör komma in i musikundervisningen. Å ena sidan, och framför allt i de lägre åldrarna, ses improvisation som något som kan finnas med mer eller mindre från början. Å andra sidan, framför allt i högstadiet, betraktas det som något som kommer in efter att eleverna tillägnat sig vissa grundläggande kunskaper. I följande avsnitt diskuteras hur denna (synbara) motsättning kan förstås.

## ***Olika stadier – olika verkligheter***

En av informanterna som undervisar i högstadiet menar att improvisation i och för sig är viktigt, men att det viktigaste är att förstå ackord eftersom de utgör grunden för solon. En annan väljer medvetet att arbeta med ”hantverket” för att eleverna ska skaffa sig kunskaper så att de senare ”själva kan fatta beslut om det de spelar”. Här betraktas improvisation främst som ett steg vidare när eleverna uppnått en viss nivå. Det kan förstås utifrån schemateorin (Kempe & West, 2010) som att individen bör ha automatiserat vissa motoriska och kognitiva scheman på sitt instrument, så att en del av uppmärksamheten kan riktas mot något nytt, nämligen det improviserade. Det de båda pratar om som att ”själva kunna ta beslut” och att ”förstå ackord” tycks vara att eleverna behöver kunna höra musiken inom sig när de spelar. Det vill säga ha automatiserat ”de kognitiva scheman som gör det möjligt att uppfatta musikaliska strukturer och omforma det man hör till spel eller sång” (Kempe & West, 2010, s 96).

En tredje däremot tycks arbeta mer med improvisation, oavsett hur mycket eller lite de enskilda eleverna kan eller vågar. Hon visar synbart mindre respekt för deras eventuella osäkerhet och upplevda begränsningar. Istället bemöter hon detta genom att ”avdramatisera det hela till förbannelse” och ge exempel på hur de kan tänka, för att minska kravet på prestation. Detta kan synas oförenligt med schemateorin, men är det inte om man ser till att det rör sig om olika *nivåer* av improvisation. När hon säger ”ta nu en av de här tonerna, alla kommer låta bra!” är det inte säkert att eleverna i förväg har en inre representation av hur var och en av tonerna låter, men de klarar åtminstone av att ta dem på instrumentet. I bästa fall övar de sig samtidigt på att minnas hur tonerna låter så att de kan börja höra dem inom sig. På så sätt blir det hela en enklare form av improvisation som samtidigt gör att kognitiva scheman kan etableras (jfr Schenck, 2000). Eleven får chans att ”exponeras för olika situationer eller utmaningar som triggar handlingar som efter ett antal repetitioner införlivas i individens tolknings- och handlingsmönster” (Kempe & West, 2010, s 96), vilket är nödvändigt för att gehöret ska utvecklas. Skillnaderna mellan dessa synsätt handlar alltså om *mer avancerad eller enklare nivå*, samt om huruvida *processen* eller *produkten/formen* betonas mest.

Att sätten att arbeta med improvisation skiljer sig mellan olika årskurser, kan åtminstone delvis förstås som att informanterna alla utgår från sin verklighet, där de anpassar undervisningen efter hur barn i en viss ålder förväntas lära sig (jfr Sundin, 1995). På högstadiet förväntas eleverna kunna tillgodogöra sig kunskaper på ett mer teoretiskt sätt. Här är det också troligt att lärarna pratar mer om det de gör, och att eleverna dessutom hunnit orientera sig mer inom olika genrer så att de har en bild av hur ett gitarsolo ska låta eller kanske hur jazzimprovisation låter. Även i Lgr11 (Skolverket, 2011 a) framgår att elever på högstadiet ska ges möjlighet att fördjupa sig i olika genrer.

I de högre stadierna verkar tyngdpunkten alltså ligga något mer på improvisationens *form* och den improviserade musiken som *produkt*, till exempel genom att lärarna pratar om solon, eller kända musikaliska strukturer och former som bluestolvan, bluesskalan och pentaskalan. I de lägre åldrarna tycks *processen* vara det centrala, det vill säga att eleverna *gör* något, medan det är mindre viktigt vad resultatet blir. Här uttrycker informanterna också flera gånger att det är viktigt att barnen vågar, att de får ”testa grejer” och att det ”inte finns så mycket rätt eller fel”, att det lekfulla uppmuntras och så vidare. Poulter (2008) betonar värdet av att låta barn improvisera även utan stora förkunskaper, eftersom de på detta sätt kan göras delaktiga i ett sammanhang och få uttrycka sig på ett meningsfullt, personligt sätt även med enkla medel. Det rör sig här troligen om improvisation på en enklare *nivå*, och improvisationen tycks också mer vara en *del av* musiken än något *skilt från* musiken. Detta märks när ett par av informanterna till en början inte kommer på så många exempel på hur

de låtit sina elever improvisera, eftersom de ofta inte reflekterar över det; senare konstaterar båda att de gör det ganska mycket och mer än de själva tänker på.

### **... och olika traditioner**

Det kan eventuellt vara relevant att knyta de två tidigare nämnda perspektiven på improvisation – med betoning på produkten/formen, eller på processen - och på musikämnet, till de olika traditioner som enligt Kempe och West (2010), Stålhammar (i Sandberg m fl, 2005) med flera existerar parallellt i skolans värld idag. Å ena sidan det traditionella sättet att se på musik, där musiken har ett inneboende värde som styrs av vissa estetiska regler och värderingar – musik som produkt. Å andra sidan det moderna, där de skapande och kommunikativa processerna betonas. Trots att improvisation eller improviserad musik är svårare att betrakta som ”verk” och värdera med traditionella mått, eftersom det så uppenbart handlar om något som skapas i stunden, går det mycket väl att finna spår av detta synsätt även här (Elliot, 1995; Kempe & West, 2010). Varkøy (1996) beskriver hur läroverkstraditionen, med ”klassiska” estetiska ideal, på 60-talet blev det som kom att dominera i högstadiet medan folkskolans ideal med bildning ”för alla” kom att dominera i låg- och mellanstadiet. Detta kan möjligen påverka hur lärarna ser på improvisation, hur diskursen ”improvisation” ser ut inom de olika delarna av skolans institution och varför den delvis skiljer sig åt.

### **Varför så svårt? Farhågor, föreställningar och bristande erfarenhet**

Resultatet visar att informanterna i hög grad är medvetna om att det kan upplevas som ”svårt” och ”läskigt” av elever att improvisera, speciellt i högre åldrar. Liksom Wrangsjö (2004) beskriver är tonåren en extra känslig period för många, då man inte gärna tar risken att göra bort sig (Wrangsjö, 2004). En av informanterna konstaterar att ”högstadiet är som det är” och då improviserar man ogärna eftersom det innebär att släppa kontrollen och riskera att det man gör inte låter bra. En annan, Kerstin, framhåller som den ”absolut största svårigheten” att få eleverna att våga improvisera. Hon tar också upp genusaspekten på detta. Enligt henne är det framför allt tjejerna som inte vågar och hon tror det beror på att vi redan tidigt uppfostras till att bete oss kvinnligt eller manligt. Bergman (2009) visar i sin avhandling hur tjejerna i hennes undersökning ofta tycks ägna sig åt att ”göra kön” genom att bete sig på ett förväntat kvinnligt sätt, t ex genom att inte sticka ut, att nedvärdera sin egen förmåga när det gäller att spela instrument, eller att välja bort ”typiskt” manliga instrument som trummor eller elgitarr. Enligt Ambjörnsson (i Bergman, 2009) utgörs de förmodat ”kvinnliga” egenskaperna av bland annat måttfullhet och kontroll, egenskaper som är svåra att förena med ett expressivt spel eller med att hänge sig åt improvisation. Kerstin menar att tjejerna ”ska vara så himla duktiga hela tiden” vilket torde vara svårt när det gäller improvisation, eftersom de aldrig kan veta vad som är ”rätt” eller ”fel” och således inte heller veta om de gör rätt eller inte. Anmärkningsvärt är att bara hon, den enda kvinnliga läraren av fyra som arbetar på högstadiet, tar upp aspekten genus, sannolikt eftersom hon själv lätt kan relatera till detta; möjligen också på grund av att hon använt sig mer av improvisation än vad de andra gjort och därmed i större utsträckning hunnit lägga märke till denna skillnad.

Att improvisation ibland upplevs som svårt och ”läskigt” av elever såväl som lärare, kan tänkas ha med mer eller mindre outtalade föreställningar att göra. Det kan röra sig om idén om att det måste bli något enligt vissa regler, det vill säga att *produkten* eller *formen* är det viktiga, som när en av informanterna säger ”den där typen av jazzimprovisation, det kan jag ABSOLUT inte”. (jfr Elliott, 1995) Vidare utifrån *nivådimensionen* – det vill säga tanken om att det måste vara något avancerat - samt slutligen utifrån det faktum att improvisation behandlas som något *skilt från* annan musik (Small, 1998). En lika viktig anledning, som



hänger samman med dessa föreställningar, kan naturligtvis vara bristen på vana vid att improvisera. En av informanterna beskriver hur elever kan uppleva det som ”väldigt konstigt” eller ”ett jättetrauma” när de plötsligt ska börja öva på att improvisera efter att tidigare ha övat på att spela ”rätt”. Som Poulter (2008) med flera påpekar och som en annan informant konstaterar är det ”som med allt annat här i livet”, det vill säga övning krävs för att kunskaper ska utvecklas. Improvisation *kan* visserligen ses som något annorlunda än resten av musikämnet och på sätt och vis mer krävande, i och med att eleven måste göra något själv utifrån sin fantasi och sina musikaliska idéer. Samtidigt skulle detta troligen inte vara så mycket mer krävande eller läskigt än andra moment, om eleverna hade varit vana att improvisera så att deras medvetanden fått chans att formas enligt de ”mönster eller spår” som underlättar dessa handlingar (Kempe & West, 2010; Pressing, 2000).

### **Vad är det lärarna gör egentligen?**

En del av syftet med undersökningen var att ta reda på hur informanterna tänker kring metoder för att arbeta med improvisation med elever, och hur de säger sig arbeta med detta. I resultatet framkom flera likheter på detta område. Följande avsnitt syftar till att ringa in och ytterligare belysa dessa likheter, med hjälp av några av teorierna som redan tagits upp.

### **En ”snäv ram”, flow och den kreativa potentialen**

I resultatet framgår att alla informanterna på ett eller annat sätt anser det viktigt att ha ”snäva ramar” för att kunna improvisera – med en av informanternas ord ”ju mer ovan man är, desto snävare ram behövs”.

Schenck (2000) sammanfattar, precis som informanterna, förutsättningarna för att ”möjliggöra och främja lustfylld och kreativ improvisation” i punkterna ”tillit och trygghet i gruppen” samt ”ramar” och dessutom en tredje punkt – ”allt är tillåtet”, det vill säga det går bra att överskrida ramarna så länge ingen person och inget material skadas.

I stort sett alla metoder som informanterna ger exempel på handlar just om att ge en snäv ram, med andra ord begränsa valmöjligheterna vid improvisation. Det kan vara att utgå från ett visst begränsat tonförråd, från ett abstrakt ord som t ex en känsla, eller vissa rytmiska figurer. Det kan också vara den snävast tänkbara ramen – att säga åt eleven exakt vad hon eller han ska göra i de fall eleven inte tycks kunna göra något själv. Även att låta elever imitera det läraren improviserar skulle kunna räknas hit. Schenck (2000) betonar att ”Musikaliska ramar *i lagom omfattning* är nödvändiga för att den kreativa potentialen ska kunna framträda [...]” (Schenck, 2000, s 248) (min kursivering). Detta med ”i lagom omfattning” tycks vara avgörande för hur eleven lyckas med uppgiften, nämligen att kunna och våga improvisera. Kempe och West (2010) betonar vikten av att uppleva att man lyckas. När eleven gör det, leder detta sannolikt till ökad motivation. I bästa fall uppnås det tillstånd som kallas ”flow” (Csíkszentmihályi, 1992) då individen är djupt koncentrerad och engagerad i något som *i rätt grad* svarar mot hennes eller hans förmågor. Återigen är det anpassningen av en uppgift till elevens förmåga som är det viktiga. Alla informanterna verkar inse och göra detta intuitivt. Ingen av dem väntar sig eller kräver att eleverna på egen hand ska prestera något utanför sin förmåga. Denna inställning kan kanske ses som en del av den rådande pedagogiska diskursen idag, som en kunskap som etablerats inom skolans och lärarutbildningarnas institutioner (jfr Kempe & West, 2010).

### **”Snäva ramar” och schemateorin**

Vidare kan detta med ”snäva ramar” betraktas som ett sätt att förhålla sig till schemateorin i praktiken. I resultatet framgår att ramarna inte bara är till för att begränsa elevernas valmöjligheter så att fantasin ges utrymme, utan också begränsar uppgiften till en *nivå* de faktiskt klarar av. Enligt schemateorin byggs ny kunskap alltid på tidigare införlivad,

automatiserad kunskap (Kempe & West, 2010). Informanterna tycks alla medvetna om innebörden av denna teori. Därför ger de eleverna uppgifter som de tror att de kan lyckas med utifrån vad de vet att eleverna klarat tidigare, det vill säga utifrån kunskap de redan automatiserat, till exempel rytmiska figurer som de redan övat på för att göra trumfills. En av informanterna vet att han inte kan ”föreslå en mixolydisk skala för någon som inte vet hur man tar ett G7”, eftersom eleverna inte har någon mental representation av hur denna skala eller detta ackord ser ut eller låter. Att utgå från bluesskalan som de känner till går däremot bra. När en annan av informanterna låter de yngsta eleverna få komma fram till hennes piano och ”hitta på” genom att bara spela på de svarta tangenterna till hennes komp, är det för att hon vet att de klarar av det: de har de motoriska förutsättningarna för att kunna trycka ner tangenterna, och de kan skilja på svarta och vita tangenter – mer behövs inte. De har visserligen kanske ingen inre representation av hur de olika tonerna kommer låta, åtminstone till en början, men det är inget hinder för att lyckas med uppgiften.

### **... och ”snäva ramar” som intoning**

Kempe och West (2010) skriver ”Att spela eller sjunga tillsammans på gehör eller att improvisera med andra kan direkt jämföras med föräldrarnas intoning av barnet” (Kempe och West, 2010, s 19) Även andra betonar denna aspekt av improvisation. Ruud (2001) talar om ”en mellanmännisklig process som för oss nära varandra” (Ruud, 2001, s 100). Men även idén om en *lagom snäv ram* för improvisation kan ses som parallell till begreppet intoning (Stern, 1985). I båda fallen handlar det om att mötas och anpassa sig till en annan person, eller i det förra fallet att anpassa en uppgift till en annan person, i det här fallet en elev. Nyckelordet är just ”lagom”. Inte bara idén om en snäv ram utan också vad lärarna konkret gör för att få eleverna att kunna och våga improvisera kan jämföras med intoningsprocessen. Särskilt i en av informanternas fall, Kerstin, blir detta tydligt när hon beskriver hur hon kan instruera en elev att ta en ton ”först en gång, sedan två, sedan tre, sedan fyra gånger” då hon märker att eleven saknar självförtroende och inte tar något eget initiativ. Hon går så att säga hela vägen fram till den elev som inte vågar ta ett enda steg själv, medan det i andra fall räcker med att stötta genom att t ex stå framför någon som spelar trummor och visa med händerna var ett fill ska komma. David, en annan av informanterna, är å andra sidan väldigt lyhörd för den sårbarhet och ovilja att göra bort sig som elever kan uppleva i högstadiet, och förhåller sig till detta genom att låta dem arbeta med hantverket, grunderna i spelet, tills de känner sig trygga och spontant kan börja improvisera ”i det lilla”. Då, säger han, är det viktigt att ha öron ”stora som elefantöron” och bekräfta det eleverna gör. Han ”tonar in” precis som Kerstin var eleverna ”befinner sig”, det vill säga vad de kan och vågar just då, och går dem till mötes, men på andra sätt. Även de andra informanterna beskriver på olika sätt denna process.

### **Metodval**

Metoden – intervjuer med öppna, strukturerade frågor – har varit användbar när det gällt att få en bild av hur informanterna uppfattar och tänker kring ämnet improvisation i musikundervisningen. En svårighet vid intervjuerna var för mig att veta hur många följdfrågor jag skulle ställa. Några av informanterna berättade spontant mycket och andra mindre, med följd att intervjuerna blev ganska olika långa. Därigenom fick jag också mer ”material” att utgå från av vissa informanter och mindre av andra. Resultatet blev något ojämnt på grund av detta. Minst information fick jag av den person som svarade skriftligt på frågorna, trots att jag mailade tillbaka två gånger för kompletteringar; i efterhand insåg jag

att det hade varit bättre att ringa upp. Vad gäller urvalet av informanter hade spridningen ifråga om deras bakgrund kunnat vara något större. Alla utom en har någon form av musikleklärar- eller pedagogutbildning, och i resultatet märks att de har ganska likartad syn på till exempel metoder för att arbeta med improvisation med eleverna. Kanske hade resultatet blivit annorlunda om fler till exempel haft musikerutbildning eller varit utbildade inom området.

### **Vidare forskning**

Ett sätt att gå vidare med forskning inom detta område skulle kunna vara att intervjua elever om hur *de* uppfattar improvisationsmomentet. Ett annat att göra observationer av lektioner, för att se hur lärare faktiskt arbetar med improvisation. Över en längre tid skulle det vara intressant att undersöka om, och hur, elevers musikaliska utveckling i stort påverkas av i vilken grad de fått syssla med improvisation på musiklektionerna. Detta arbete kan eventuellt bidra med några utgångspunkter för sådana undersökningar.

Ur ett pedagogiskt perspektiv kan denna undersökning bidra till reflektion och diskussion kring hur improvisationsmomentet uppfattas i sig samt i förhållande till övriga musikämnet. Det kan i sin tur bidra till att metoder för att arbeta med detta moment utvecklas och förbättras.

### **Slutord**

*Först tänkte jag mig improvisation som att man går på en stig, och stigen är musiken. I början lär man sig krypa, sedan gå, springa, hoppa på ett ben... Då har man lärt sig att improvisera. Sedan tänkte jag att gräset vid sidan av stigen kanske är improvisationen. Och där kan man krypa, gå, springa hur mycket eller lite man vill... eller bara ligga och vila ett tag.*

## Litteraturförteckning

- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 93.
- Csikszentmihályi, M. (1992). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Kempe, A., & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Klingfors, G. (2003). *retro.nu. Nya perspektiv på musikens historia*. Stockholm: Liber.
- Poulter, Z. (2008). *Teaching improv in your jazz ensemble. A complete guide for music educators*. Rowman & Littlefield Education, Maryland.
- Pressing, J. (2001) Improvisation, methods and models. I J. Sloboda (red) *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation, and composition*. (Elektronisk) Oxford: Clarendon Press. Tillgänglig: Oxford Scholarship Online.
- Ruud, E. (2001) *Varma ögonblick*. Bo Ejeby Förlag.
- så Cavalcante Schuback, M. (2006) *Lovsång till intet*. I Stålhammar, B. (2009). *Musiken tar gestalt*. Stockholm: Gidlunds.
- Sandberg, R., Heiling, G., & Modin, C. (2005). *Ämnesrapport Musik. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Centrum för musikpedagogisk forskning vid Kungl. musikhögskolan i Stockholm.
- Schenck, R. (2000) *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Skolverket (2011). *Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Västerås: Edita.
- Small, C. (1987) I Lines, D. K. (red) (2005). *Music education for the new millennium: theory and practice futures for music teaching and learning*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Stern, D. J. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. A view from psychoanalysis and developmental Psychology*. Basic Books, Inc.
- Stern, D. J. (2011) *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Stålhammar, B. (2009) *Musiken tar gestalt. Professionella tonkonstnärers musikskapande*. Stockholm: Gidlunds förlag.

Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Tredje omarbetade upplagan. Stockholm: Liber utbildning.

Trost, J. (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2014) *Vetenskapsrådets hemsida*, <http://www.codex.vr.se> (2014-04-15)

Wrangsjö, B. (2004). *Tampas med tonåringar*. Bokförlaget Natur och Kultur