



SMI

STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

“Det kändes inte som att det var bestämt”

*En studie om hur begreppsutveckling och lekstrukturer
tar sig uttryck i improviserat samspel med tre pianoelever.*

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2020
Poäng 15hp
Cecilia Wickström

Sammanfattning

Stockholms Musikpedagogiska Institut

Självständigt arbete 15hp

Titel	”Det kändes inte som att det var bestämt” <i>En studie om hur begreppsutveckling och lekstrukturer tar sig uttryck i improviserat samspel med tre pianoelever</i>
Engelsk titel	<i>Un-deciding: Conceptual Development and Structures of Play in Improvisational Music Observed in Three Young Piano Students</i>
Författare	Cecilia Wickström
Handledare	Annika Falthin
Datum	15 juni 2020
Antal sidor	55 sidor
Nyckelord	begreppsutveckling, improvisation, komposition, lek, musikaliska konventioner, musikaliskt samspel, samförstånd, öppen komposition

Denna uppsats undersöker hur begreppsutveckling och lekstrukturer tar sig uttryck i arbete med improviserat samspel med utgångspunkt i öppna kompositioner. Undersökningen genomfördes med utgångspunkt i tre forskningsfrågor: 1. Hur yttrar sig begreppsutveckling och vilka roller får det för det gemensamma musikaliska skapandet? 2. Vilken funktion får lekstrukturer, särskilt i form av samförstånd, när en grupp barn skall spela och improvisera tillsammans? 3. Hur upplever eleverna musiken och samspelet? Den tredje frågan fungerar framförallt som stöd i att besvara de första två frågorna.

Studien som ligger till grund för uppsatsen genomfördes genom att författaren, tillsammans med två pianopedagoger genomförde en workshop under två dagar. I workshopen deltog tre pianoelever till den ena pedagogen. Under workshopen undervisades eleverna i improviserat samspel med utgångspunkt i tre stycken komponerade av Mats Persson. I och med uppsatsförfattarens medverkan i workshopen agerade hon som deltagande observatör. Workshopen dokumenterades även genom filminspelning, fotografier samt ljudupptagningar. För en fördjupad insikt i elevernas upplevelser genomfördes även kvalitativa intervjuer. Det filmade materialet ligger i fokus för analysen. Materialet har analyserats med en för studien framtagen matris i vilken specifika händelseförlopp har punktmarkerats, kategoriserats, samt nedtecknats i kronologisk ordningsföljd. Anteckningar från observationer samt de transkriberade intervjuerna har beaktats i den mån de relaterar till de händelser som punktmarkerats i filmerna.

Den teoretiska grund utifrån vilken studiens resultat har analyserats bygger främst på Vygotskijs fantasi- och kreativitetsbegrepp och förståelse för begreppsbyggnad, samt Knutsdotter Olofssons lek teori. Studien påvisar bland annat att det i improviserat samspel är viktigt att det råder samförstånd gällande såväl begrepp som spelregler utifrån vilka ramverket för det improviserade samspelet definieras. För att uppnå detta behöver utsagda regler och konventioner belysas på ett för eleverna begripligt sätt.

When a composer feels responsibility to make, rather than accept, he eliminates from the area of possibility all those events that do not suggest the at that point in time vogue for profundity. For he takes himself seriously, wishes to be considered great, and he thereby diminishes his love and increases his fear and concern about what people will think.

– John Cage

Innehållsförteckning

Sammanfattning	1
Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
1.1 Studiens syfte och forskningsfrågor	6
2. Bakgrund och tidigare forskning	7
2.1 Improvisation och komposition	7
Pianoboken Tigertango	9
2.2 Skapande i musikpedagogisk verksamhet	10
Exempel 1: Paradisets barn	11
Exempel 2: Minimusic	12
Lärarens roll då elever ska vara kreativa	13
2.3 Tidigare forskning om musikaliskt skapande	13
2.3 Sammanfattning	14
3. Teori	15
3.1 Fantasi, kreativitet och begreppsutveckling	15
Reproduktion och kreativitet	15
Fantasi	15
Begreppsutveckling	16
3.2 Lek	17
Lekens grundläggande karaktärsdrag	17
Lekens harmoni	18
Likheter mellan lek och musikaliskt samspel	19
3.3 Sammanfattning	19
4. Metod	21
4.1 Utformning av den empiriska studien	21
Studiens deltagare	21
Planering av workshopen	22
Workshopens delmoment	22
4.2 Datasamling	23
Deltagande observationer	24
Film- och ljudupptagning	24
Kvalitativa intervjuer med eleverna	24
Etiska överväganden	25
4.3 Analys av insamlad data	25
5. Resultat	27
5.1 Genomförandet	27
DAG 1	27
DAG 2	28
5.2 Begreppsutveckling, spelregler och improviserat samspel	30
Begreppsutveckling	30
Samspel och spelregler	33
6. Diskussion	40
6.1 Begreppsutveckling	40
Från lek till musik	40
Vygotskijs tre former för fantasi	40

6.2 Leken i samspelet	41
Samförstånd i samspelet -----	41
Självförglömmelse och prestation-----	42
Lek för vuxna och lek för barn-----	43
En problematisering kring den jämlika leken-----	43
6.3 Komposition och improvisation	43
En breddad förståelse för improvisation och komposition -----	44
6.4 Pedagogiska implikationer	46
6.5 Metoddiskussion	47
Datainsamlingen-----	47
Workshopen som koncept -----	48
Analysmetod -----	48
6.4 Vidare forskning	48
7. Referenser _____	49
8. Bilagor _____	51
BILAGA 1: Godkännande av deltagande vid examensarbete vt. -18-----	51
BILAGA 2: Klangmoln I-----	52
BILAGA 3: Vid den förtrollade järnvägsstationen I-----	53
BILAGA 4: Klanggester -----	54
BILAGA 5: Improvisations- och kompositionskompassen-----	55

1. Inledning

Trots att jag började spela fiol redan som femåring dröjde det långt upp i tonåren innan jag nådde insikten om att det jag höll på med faktiskt var att skapa musik – och att jag själv hade makten och förmågan att forma musiken. Den insikten kom när jag tillsammans med två kompisar bildade mitt första band: en folkmusiktrio. Vi repade och arrade låtar hemma hos varandra – utanför musikskolan och utan lärare. Vår process skiljde sig helt och hållet från min övriga musikaliska skolning där jag framförallt fick orientera mig mellan olika lärares instruktioner om vad som var rätt och vad som var fel. I bandet var det vi som bestämde: vi arrade, testade, testade igen, ändrade, testade på nytt osv, och det var vi som avgjorde när vi var nöjda – när det *kändes* klart.

Som jag minns min musikaliska skolning fokuserade den främst på en traditionellt klassisk repertoar. Idag tänker jag att det måste ha varit svårt, kanske omöjligt, för mig att uppleva att det var jag som skapade musik, eftersom jag bara fick spela främmande kompositörers, ur ett barns perspektiv, uråldriga verk. Snarare blev jag endast en förmedlare av *någon annans* musik – och dessutom, på sin höjd, en medelmåttig sådan. Vygotskij tangerar detta tema, då han apropå barnteater skriver följande:

Att lära in andras ord som de professionella skådespelarna gör, ord som inte alltid motsvarar barnets förståelse och känsla, är något som bromsar barnets skapande och förvandlar barnet till en av texten bunden förmedlare av andras ord. (Vygotskij, 2013, s. 83)

För att göra ett noterat stycke rättvisa behöver man som musiker kunna läsa mellan raderna. Tonhöjd och rytmik är bara formen, motsvarande de färdiga linjerna i en färgläggningsbok, där färgerna du väljer motsvarar musikens karaktär såsom artikulation, dynamik och frasering. För att veta hur du ska färglägga behöver du förstå notbildens instruktioner – en prick, ett *mezzoforte*, en legatobåge... Det är inte lätt som ny musikanter att förstå vad allt betyder, och det är lätt att bli beroende av en lärare som säger *rätt* och *fel* för att man så småningom ska kunna skapa sig en uppfattning om de musikaliska konventionerna. Men att ha rätt och fel hängande över sig är inte särskilt gynnsamt för kreativiteten och med den bakgrunden var det kanske inte så konstigt att det musikaliska skapandet kändes så främmande för mig – jag lärde mig aldrig att skapa en helt egen målning från en tom målarduk där jag utifrån *mina* befintliga kunskaper och erfarenheter kunde skapa och forma min egen musik.

I ett samtal om traditioner inom den klassiska genren, talade jag med en lärarkollega om prestationskrav och övningskrav. Då slog det mig plötsligt att jag knappast hade fortsatt spela fiol, om jag aldrig hade fått kontakt med andra genrer än den klassiska. Den relevanta följdfrågan är huruvida det beror på den klassiska repertoaren eller på den traditionsburna metodik jag erfarit som ung. Cecilia Hultberg (2002) presenterar, utifrån sin studie, en annan sorts metodik, där lärare och elev tillsammans kan utarbeta de musikaliska tolkningarna. Läraren har förvisso som sitt uppdrag att visa och demonstrera hur tolkningen skulle kunna låta men har också en skyldighet att lyssna på elevens förslag. Ur en sådan skolning, menar Hultberg, växer självständiga musiker, musiker som med gott självförtroende kan göra sina egna tolkningar utan ängslighet och rädsla att göra fel. Hultbergs teorier presenteras närmare i avsnitt 2.2 Skapande i musikundervisningen.

Mats Persson (1999) erbjuder, genom sin pianobok *Tigertango* en lekfull väg in i musiken. Genom Perssons kompositioner, där framföraren också får vara medkompositör, får uttryck och känsla komma i första rummet, snarare än rätt och fel. Det här sättet att musicera och komponera på har för mig skapat en motpol till den musikaliska skolning jag själv upplevt varför valet att låta *Tigertango* bli en utgångspunkt i den här studien föreföll naturligt. I min roll som pedagog önskar jag erbjuda mina elever en friare ingång till musiken – där de lär sig att äga sitt skapande. Att skriva den här uppsatsen har gett mig många insikter och tankeställare som jag bär med mig in i mitt framtida yrkesliv. Min förhoppning är att uppsatsen också kan erbjuda läsaren nya insikter.

1.1 Studiens syfte och forskningsfrågor

I det inledande arbetet med den här uppsatsen fanns min vilja att utmana den musikaliska skolning jag själv upplevt och beskrivit i inledningen. I möten med improvisatorisk frihet under bestämda ramar hade jag funnit både musikalisk lust och musikalisk ro, varför jag särskilt ville undersöka de musikpedagogiska förtjänster som improvisation kan innebära men också vilka förutsättningar som krävs för att samspelet skall vara tillfredsställande.

Studiens syfte är att undersöka hur begreppsutveckling och lekstrukturer tar sig uttryck i arbete med improviserat samspel med utgångspunkt i öppna kompositioner. För att uppfylla studiens syfte har jag ställt upp följande forskningsfrågor:

1. Hur yttrar sig begreppsutveckling och vilka roller får det för det gemensamma musikaliska skapandet?
2. Vilken funktion får lekstrukturer, särskilt i form av samförstånd, när en grupp barn skall spela och improvisera tillsammans?
3. Hur upplever eleverna musiken och samspelet i arbetet med öppna kompositioner?

För att kunna besvara dessa frågor har jag i min studie, tillsammans med två pianopedagoger, planerat och genomfört en två-dagars workshop med tre pianoelever, där vi arbetat med improvisation, samspel och samskapande. Den musikaliska och konceptuella utgångspunkten var tre stycken ur pianoboken *Tigertango* (Persson, 1999). Jag har dokumenterat workshopen med hjälp av video-, och ljudupptagning samt deltagande observationer. Utöver det har jag även intervjuat de tre eleverna för att få insyn i deras upplevelser.

2. Bakgrund och tidigare forskning

Under workshopen, som ligger till grund för den här undersökningen, valde vi att använda tre stycken ur pianoboken *Tigertango*¹ (Persson, 1999) som den musikaliska utgångspunkten i arbetet med eleverna. Kompositionerna i *Tigertango* är av sådant slag att utövaren ofta själv får välja tonmaterial samt andra musikaliska komponenter såsom dynamik, längd, antal toner mm. Dessa stycken balanserar således på den, stundom milsvida, stundom hårfina gränsen mellan improvisation och komposition. Det är därför väsentligt för studien med ett resonemang kring begreppen komposition och improvisation, samt relationen dem emellan, vilket får inleda detta kapitlet. I samma avsnitt presenteras pianoboken *Tigertango*, dess musikaliska ideologi och de stycken vi arbetade med närmare. I kapitlets andra del ger jag en inblick i skapandets betydelse i musikpedagogisk verksamhet med utgångspunkt i Hultberg (2002) och exemplifierar med Murray Schafers komposition *Minimusic* och det musikpedagogiska projektet *Paradisets barn*. Till sist presenterar jag tidigare forskning om musikaliskt skapande som på olika sätt relaterar till denna studie.

2.1 Improvisation och komposition

En spontan förståelse för vad improvisation är tror jag de flesta som håller på med musik har. Det är lätt att förstå improvisation som det musicerande som sker då ”man hittar på i stunden”. Men var går gränserna för improvisation: handlar det bara om att, i stunden, hitta på kombinationer av toner och rytmer eller kan det också handla om att frasera eller att, med ornamentik, smycka en befintlig melodi? Och hur förhåller sig improvisation till komposition? Nettle föreslår att improvisation snarast är att betrakta som snabb komposition och att det går att skapa ett kontinuum med snabb komposition i ena ändan och långsam komposition i den andra (Sawyer, 1996). På det sättet kopplas improvisation och komposition samman men blir på samma gång även varandras motpoler. I det här avsnittet kommer jag att, med utgångspunkt i Sawyer (1996), presentera en grundläggande förståelse för improvisation för att därefter presentera begreppet komposition.

Improvisation

Sawyer (1996) diskuterar genomgripande hur den traditionella musikanalysen inte skapar de rätta förutsättningarna för en adekvat förståelse för improviserad musik eftersom den är alltför statisk i sin musikteoretiska grund för att kunna ta sig an det musikaliska flödet i ett improviserat samspel. Som jämförelse kan man tänka sig en grammatisk analys av ett samtal – en analys, som förvisso kan belysa grammatiska företeelser i det talade språket, men som aldrig kan fånga samtalets dynamiska innehåll och tillblivelse. Sawyer motiverar detta med följande två karaktärsdrag hos improvisationen: dels att improvisation är en *kontingent* företeelse, där varje händelse i varje stund, på ett oförutsägbart sätt följer från tidigare händelser; dels att improvisationen är ett *kollektivt* fenomen där deltagarna hela tiden påverkar varandra i olika riktningar. För att hitta ett sätt att närma sig improvisation hänvisar Sawyer till Meads begrepp *det emergenta*: ”När det emergenta uppenbarar sig, finnes det alltid följa ur det förflutna, men innan det uppenbarar sig, följer det, per definition, inte av det förflutna” (ibid., s. 270). Det emergenta kan förklaras som innehållet i ett samtal, vilket löpande formas av de olika deltagarnas inlägg och där deltagarna hela tiden justerar sina inlägg efter det som sägs i stunden – som en fortlöpande samverkan som alla är med och styr men som ingen har kontroll över. På liknande sätt går det att förstå det improviserade samspelet: en rytm eller melodislinga som någon spelar kan plötsligt bli tongivande genom att andra härmar den eller på annat sätt reagerar på den. I varje stund kan varje deltagare välja om, hur och på vilket sätt de reagerar på det redan skedda. Det gör att allt som sker kan ses som en logisk följd av det förflutna, men är för den delen inte den enda möjliga vägen framåt.

¹ Mats Perssons pianobok *Tigertango* gavs ut 1999 och innehåller 25 småstycken för en eller flera pianister.

Det improviserade samspelet – det emergenta – är hela tiden beroende av deltagarnas agerande och bara delvis beroende av den musikaliska kontext i vilket samspelet äger rum. Där den musikaliska kontexten skulle kunna förstås som olika uttalade eller outtalade begränsningar såsom genre, uttrycksmedel, grad av frihet osv. För att bibehålla ett interagerande samspel, eller samtal, måste deltagarna tillsammans forma det emergenta genom att hålla sig till ämnet, eller hålla sig inom den musikaliska kontexten.

Som ett led i att förklara improvisatorisk frihet introducerar Sawyer (1996) begreppen *ready-mades* och *density of decision points* vilka kan översättas till *preexisterande element* respektive *beslutstäthet*. I exempelvis den javanesiska gamelan-traditionen består musiken enbart av preexisterande element. Musikerns kreativitet består i att kombinera dessa element. Därmed har genren en lägre beslutstäthet jämfört med t.ex. jazzimprovisationen där varje ton, i teorin, är resultatet av ett momentant beslut även om jazzmusiker, enligt Sawyer, i praktiken också bygger upp en egen repertoar av preexisterande element. Ju mindre de preexisterande elementen är, desto högre beslutstäthet och ju högre beslutstäthet, desto större frihet.

Sawyer (1996) lägger stor vikt vid vilket utrymme olika genrer bereder för musikalisk och improvisatorisk frihet och uttrycker vid ett tillfälle att jazzen, som en del av den amerikanska musiken, kan vara den genre som är mest mottaglig för förändring, till skillnad från exempelvis den västerländska orkestertraditionen. Olika genrer definieras som ritualiserade eller improvisatoriska utifrån hur de uppfyller olika kategorier, såsom mottaglighet för förnyelse; stort respektive litet kreativt engagemang (hos utövaren); hög eller låg beslutstäthet osv (ibid., s. 280). Att kategorisera genrer på det här sättet blir, enligt mig, något stelbent och ger litet utrymme för variationer inom genrerna. Enligt Vygotskij (2013) är alla nya uppfinningar och upptäckter i historien barn av sin tid, sprungna ur en grogrund som lagts av någon annan. Det blir då naturligt att argumentera för att all ny musik på något sätt relaterar till tidigare musik - oavsett genre. Det blir också svårt att motivera att någon genre skulle vara mera nyskapande än någon annan. En möjlig tolkning vore att alla genrer både är nyskapande och konserverande samtidigt. Vilkendera beror kanske på musiker, kompositörer och sammanhang snarare än på genren i sig, vilket även förstärks av Schenck (2000) som anser att improvisation snarast är en inställning till musicerandet än något genrebundet. Schenck (ibid., s. 247) menar vidare att också den som spelar efter noter improviserar eftersom ”noter bara delvis kan representera tonsättarens klingande avsikt” (s. 247).

Komposition

I musiklexikonet *Musikens värld* från 1955 finnes den något ålderdomliga definitionen av komposition enligt följande:

Komposition (lat. componere – att sammanställa) är beteckningen både för ett musikstycke och för den verksamhet, som ligger i att skapa musik. För komposition krävs det kunskaper i kompositionslära, som omfattar en rad ämnen, speciellt formlära, harmonilära, kontrapunkt och instrumentation. (Sandved, 1955, s. 1211)

Utifrån beskrivningen av de kunskaper som erfordras för att komponera tolkar jag begreppet musikstycke som ett, genom noter, nedtecknat musikaliskt verk. Under 50- och 60-talet kom en våg av ny, experimentell musik, med bl a kompositörerna John Cage och Earle Brown i spetsen. Cage och Brown utmanade begreppet komposition. Brown använde kompositionen som något som skulle trigga musikerna att improvisera snarare än något som berättade för musikerna vad de skulle spela. Både Cage och Brown ifrågasatte, med viss politiskt underton, också kompositörens roll som allvetande:

Brown's invitation to performers to become co-creators of his pieces sprang in part from a rejection of the hierarchy in classical music that made performers subservient to the composer and the score, a hierarchy that many experimental composers felt to be unsavory. "When you get right down to it," remarked John Cage, "a composer is simply someone who tells other people what to do. I find this an unattractive way of getting things done. I'd like our activities to be more social – and anarchically so." (Cox, 2017, s. 265)

I den här eran av experimentell musik kategoriserades det konventionella partituret, med en notbild som anger tonhöjd, rytmik, instrumentation mm, som stängda verk. Förutom stängda kompositioner finns det två, av Cage definierade, typer av öppna kompositioner. Den ena är obestämd gentemot kompositören men bestämd gentemot framföraren – t ex verk som kommit till genom slump såsom tärningskast eller liknande. Den andra är bestämd i förhållande till kompositionen men obestämd gentemot dess framförare. Ett extremt fall av den senare sorten är kompositionen *Decemeber 1952*² av Earl Brown som erbjuder enorm frihet för utövaren. En annan typ av öppna kompositioner som är obestämda gentemot framföraren är *aleatoriska kompositioner* där kompositören har formulerat en mängd musikaliska fraser som framföraren får spela i en obestämd ordningsföljd (Cox, 2017). Stycket *Klanggester* av Mats Persson är ett utmärkt exempel på en sådan komposition, men innan vi stiftar närmare bekantskap med Perssons kompositioner får följande citat av Christoph Cox avrunda det här avsnittet.

We generally take for granted that music is something composers "write" and musicians "read", and that musical "writing" and "reading" are distinct sorts of activities. Yet notation is a relatively recent invention in the history of music, as is the distinction between composition and performance. (Cox, 2017, s. 264)

Pianoboken *Tigertango*

Eftersom Mats Perssons pianobok *Tigertango* (1999) låg till grund för workshopen, vill jag kort presentera den, dess koncept och de stycken vi använde. I samma anda som Cage och Brown, lägger Persson stor vikt vid elevens eget skapande och uttrycker i förordet till pianoboken en önskan om att

materialet i första hand inte betraktas som färdiga, avslutade "stycken" utan som byggstenar och startpunkter, musikaliska skisser och idéer som kan ge inspiration till eget skapande och till samspel (Persson, 1999, s. 2).

Persson förklarar att *Tigertango* syftar till att, i ett tidigt skede, "ge unga pianoelever inblick i nyare notationsformer, spelsätt och estetik varvid samspel och eget skapande står i centrum" (ibid., s. 2). Persson föreslår att *Tigertango* kan användas som ett komplement till ordinarie spelbok.

Att arbeta med improvisation och öppna, aleatoriska former innebär ett aktivt medskapande, eleverna får delaktighet i gestaltandet av det musikaliska materialet och blir till "medkomponister". Fokuserandet på den kreativa aspekten av pianospel och pianoundervisning är en av de bärande och grundläggande idéerna i TIGERTANGO. (Persson, 1999, s. 2)

Det som slår mig då jag deltar i en, av Persson ledd, genomgång av Tigertangos första stycken är att Persson noggrant grundar musicerandet i uttryck och gestik genom det första stycket *Klangmoln I*, som följer med instruktionen:

Improvisera fram klangmoln med olika karaktärer: glesa moln, täta moln, starka, kraftfulla moln, svaga, spröda moln... (Persson, 1999, s. 49).

Till stycket följer också några speltekniska regler: spela "enstaka toner", "oregelbundet", "Sempre pedale! Inga pedalväxlingar!", "Lyssna på efterklängen. Spela sedan ett nytt moln" (ibid., s. 49). Under workshopen kommer vi att använda oss av tre stycken ur *Tigertango: Klangmoln I, Klanggester* och *Vid den förtrollade järnvägsstationen I. Klanggester* är en aleatorisk komposition som består av ett antal öar där olika spelmönster illustreras av kryss som är placerade i relation till f- och g-klav. Kryssens höjd markerar vilket register tonerna ska spelas i. Detta stycke har ett ramverk med betydligt högre komplexitet än *Klangmoln I*. Utövarens frihet består i att välja toner, inom ramen för givna register; att välja i vilken ordning hen vill spela öarna; samt att själv avgöra

² På en vit bakgrund finns ett 30-tal lodräta och vågräta svarta streck av varierad längd och tjocklek. För framföraren blir uppgiften att musikaliskt tolka denna grafiska bild. Kompositionen är enkel, om än abstrakt, och friheten är i princip obegränsad.

hur länge hen vill uppehålla sig vid varje klanggest³. När flera spelar *Klanggester* tillsammans bildas en väv av klanger och former: ibland spelar flera samma klanggest på samma gång; ibland spelar alla olika; ibland förflyttas en viss gest från en spelare till en annan, allt detta bildar effekter på olika sätt. *Vid den förtrollade järnvägsstationen I* skulle kunna beskrivas som etyd där man övar på accelerando, ritardando, crescendo och diminuendo. Här är tonmaterialet bestämt vilket skapar mindre frihet för utövaren, samtidigt är stycket betydligt mindre komplext med avseende på karaktär och spelsätt. De tre styckena *Klangmoln I*, *Klanggester* och *Vid den förtrollade järnvägsstationen I* finns alla, med tillåtelse från Persson, som bilagor till uppsatsen.

2.2 Skapande i musikpedagogisk verksamhet

I den musikpedagogiska tradition som rådde fram till mitten av 1800-talet, började läraren med att gehörsmässigt lära ut typiska fraser och idiom för att musikaliskt grunda sin student. När studenten sedan var redo att ta sig an en notbild hade den redan tillgång till en mängd musikaliska konventioner och kunde med hjälp av dessa göra en adekvat musikalisk tolkning av notbilden. I och med att efterfrågan på musikpedagoger ökade samtidigt som tryckkonsten tog fart ersattes så småningom denna gehörsmetodik av noter med färdigt inskrivna tolkningar i form av exempelvis frasering och dynamik. Den här utvecklingen har gjort att tekniska färdigheter har fått prioritet framom musikaliska färdigheter inom den klassiska traditionen (Hultberg, 2002). Med detta som bakgrund har Hultberg (ibid.) gjort en studie som undersöker hur ett tiotal unga musiker tolkar olika notbilder. Någon tittar på harmoniska skeenden och gör utifrån dessa sin egen bedömning hur musiken skall framföras, någon annan behöver skriva in nyanser för att notbilden ska kännas fullständig och följer sedan dessa angivelser noggrant – men är ändå osäker på hon om gjort en korrekt musikalisk bedömning. Genom studien fann Hultberg två olika sätt att närma sig musik: upptäckande eller reproducerande (explorative approach, reproductive approach). Hultberg sökte kopplingar till den musikaliska tradition som musikerna i studien är fostrade i och formulerar utifrån resultatet en teori med tre olika huvudmodeller för musikundervisning:

A: Läraren följer den reproducerande ingången till musikalisk tolkning. De angivelser som står i noterna är de som ska följas. Läraren lär sedan ut hur studenten ska göra för att återge angivelserna på ett korrekt sätt. Studenten kommer som en följd av dessa bli välbekant med olika musikaliska angivelser men kommer kanske inte förstå hur de kan tolkas ur ett större musikaliskt perspektiv.

B: Läraren har en förmåga att tolka notbilden såtillvida att hon följer angivelser men kan göra små variationer i hur dessa t ex framförs på lämpligast sätt. Läraren tolkar notbilden åt eleven, men tillsammans med eleven. Eleven får således ärva lärarens tolkning som till viss del kan skilja sig från kompositörens eller utgåvans tolkning. Denna väg gör att studenten inte lär sig tolka själv utan blir beroende av en lärare för att tolka en notbild. Hultberg öppnar för att en student som är skolad på det här sättet ändå har sett sin lärare tolka och kommer kanske, efter många års träning att bli självständig i sina tolkningar.

C: Läraren beaktar både implicita och explicita angivelser i sina tolkningar av en notbild. Läraren väljer stycken på lämplig nivå till sin student så att hon själv kan ta del i tolkningsprocessen. Studenten kan komma med egna tolkningsförslag som läraren beaktar. Tolkningen växer således fram i en dialog mellan lärare och elev, där läraren ändå kan visa och demonstrera hur hon ur en större musikalisk kontext som tidsepok eller genre skulle tolka ett stycke. Studenten blir som följd av denna upptäckande tolkningsmetod självständig och får med sig redskap för att själv tolka musik framöver.

Sammanfattningsvis anser Hultberg (2002) att det är viktigt att musikpedagogen är kunnig i olika tidsepoker och spelstilar för att kunna förmedla den kunskapen till sina studenter och således stärka

³ Ordet klanggest betecknar både stycket *Klanggester* samt de enskilda klanggesterna som stycket består av. Ordet är därför ibland kursiverat, ibland inte, beroende på om det syftar till stycket eller till "klanggesterna". Samma sak gäller ordet klangmoln. Det aktuella stycket heter *Klangmoln I* men i praktiken spelar man olika klangmoln.

studentens kapacitet att själv tolka notbilder i enlighet med rådande musikaliska konventioner. Vidare anser Hultberg att läraren alltid bör beakta studentens egna idéer.

Hultberg (2002) har i sin forskning rört sig inom ramen för den västerländska konstmusikaliska traditionen. Samma pedagogiska inställning bör gott och väl kunna överföras till andra genrer. Schenck (2000) lyfter, i sin bok *Spelrum*⁴, genom zoologen Desmond Morris fram kombinationen av *imitation* och *det egna upptäckandet* som något grundläggande i människans lärandeprocess – en tanke som ligger nära Vygotskijs (2013) kreativitetsbegrepp⁵. Schenck har som en följd av detta tagit fram två kolumner med rubrikerna: *Imitation – traditionsbäraren* och *Eget upptäckande – förnyaren*. Under rubrikerna ges sedan förslag på hur man kan använda båda delar i undervisningen. Nedan några exempel ur tabellen:

<i>Imitation – traditionsbärare</i>	<i>Eget upptäckande – förnyaren</i>
<ul style="list-style-type: none">• förlagor• härmning• traditionella sätt att spela på instrument eller sjunga• vanlig notskrift• kända tonförråd	<ul style="list-style-type: none">• egna kompositioner• eget skapande• ljudexperimenterande• egna noteringar och grafiska representationer• nya tonförråd

I själva verket är det här tankesättet grundat hos flera musikpedagoger och kompositörer. Schafer (1977) beskriver att alla ämnen som undervisas ”kan delas upp i två typer: en som handlar om att tillägna sig kunskap, en som handlar om att uttrycka sig själv”(ibid., s. 68). Han menar att t ex historia är ett ”kunskapsinhämtande ämne” och anser vidare att musikämnet framför allt borde vara ett uttryckande ämne men att musiken, med ”tung betoning av teori, teknik och memorering”, snarare blir ett kunskapsinhämtande ämne. Meyer-Denkman (1977) anser i likhet med Hultberg att musikundervisningen bör ske i en växelverkan mellan receptiva processer och produktiva processer.

Nedan vill jag med två exempel – det nutida musikprojektet *Paradisets barn* och Schafers komposition *Minimusic* – presentera hur elevers skapande kan ta sig uttryck i musikpedagogisk verksamhet. Gemensamt för dessa två exempel är att man arbetar med improvisation med bestämda ramar eller spelregler.

Exempel 1: Paradisets barn

Paradisets barn var ett projekt som Evabritt Gratte⁶, Mats Persson⁷ och Mats Lindström⁸ genomförde under åren 2002-2003 (Marques, 2003). Om projektet kan man bl a läsa följande på Stockholms musikpedagogiska instituts hemsida:

Projektets syfte var att bilda en ensemble för ny musik i samarbete med 10-15 barn/ ungdomar, för att utveckla en metodik för framförande av tekniskt avancerade verk som också tar tillvara barnens inneboende kreativitet och uttrycksbehov. Mål var att musiken komponeras tillsammans med barnen och modeller, kommunikationsformer och metoder för samspel och improvisation utarbetas. (SMI, 2020)

I projektet fick deltagarna utforska ljud av alla de slag och leta nya ljud på sina instrument. Ljud som Lindström och Persson sedan komponerade stycken av, vilka Gratte instuderade tillsammans

⁴ En bok som ofta återfinns i musikpedagogens bokhylla, varför den kan vara intressant som en spegling av musikpedagogisk praktik i Sverige. Den är dock inte att betrakta som vetenskapligt grundad.

⁵ se sid 15

⁶ Fiolpedagog som var tidig i Sverige med att arbeta i helklass, och har även utarbetat pedagogiskt material för storgruppsundervisning i helklass.

⁷ Nutida pianist och tonsättare.

⁸ Chef för EMS (Elektronmusikstudion i Stockholm, Fylkingen)

med barnen ⁹. Tyvärr finns det inte mycket dokumentation från *Paradisets barn*. Däremot gjordes en dokumentärfilm *Att skapa glöd* ¹⁰, som visar hur Gratte och Persson, under en två veckors period, arbetade med fiol- och celloelever vid Växjö kulturskola. Genom filmen går det att ta del av en metodik som åtminstone delvis växte fram ur arbetet med *Paradisets barn*. I filmen beskriver Gratte hur hon är på jakt efter olika uttrycksmedel för eleven. Hon beskriver hur vissa barn kan ha väldigt svårt med noter och att noterna då blir något som står i vägen för musicerandet. Hon hävdar också att barn, som i tidig ålder arbetat med improvisation, framöver kommer att vara mycket tryggare i sitt spel, också om de spelar mer traditionell (klassisk) musik. Detta motiveras med att man genom improvisation övar upp en tillit till sitt eget spel.

Exempel 2: Minimusic

Minimusic är vad som på engelska skulle kallas ett game piece – ett lekstycke ¹¹ – komponerat av Murray Schafer. Karaktäristiskt hos lekstycken är att de följer en uppsättning regler vilka avgör hur musiken tar form, allt eftersom spelet fortgår, i stil med ett brädspel (Wikipedia, 2018). *Minimusic* består bl a av en sida spelanvisningar och 36 olika delmoment som genom olika typer av notation, textanvisningar, grafiska mönster etc ger ramar som deltagarna improviserar utefter (Uggla, 1977). Intill varje delmoment finns en ruta där det står hur många sekunder man skall uppehålla sig vid delmomentet. Ett exempel på en instruktion är: ”Varje gång som spelaren till vänster om dig avslutar en fras – upprepa då de sista två tonerna” (ibid., s.73). Då Madeleine Uggla tillsammans med ett antal pedagogstudenter tog sig an detta lekstycke kom de bl a fram till att *Minimusic*:

- tränar improvisation och gehör.
- tränar deltagarnas initiativförmåga, då var och en behöver vara självgående under spelets gång.
- tränar deltagarnas känsla för form och tränar dem även i att anpassa sina ”val av moment” (Uggla, 1977, s. 74).

Då Peter Altmann (1977) övade på *Minimusic* med 30 ”flickor” som gick sitt tionde år i ”Musch-Pädagogisches Bundesrealgymnasium” fick han bl a följande respons av några deltagare:

- Minimusic skolar gehöret och stärker samarbetet med de andra. Man är ofta hänvisad till sig själv. Det bästa – och för många tror jag det viktigaste – är: ingen kan göra något fel!
- Samspelet mellan instrument och sång tycker jag är särskilt bra. Dessutom är det väldigt fint att man själv kan variera som man vill och kan säga sin personliga åsikt.
- Det fordrar mer koncentrationsförmåga och mognad. Det är mycket bra att man kan utveckla sina egna musikkänslor och inte är föreskriven något konkret. (Altmann, 1977, s. 77-79)

Altmann (1977) själv beskriver att deltagarna ibland kom av sig och inte visste hur de skulle fortsätta och att de då fick avbryta spelet för att ”fästa uppmärksamheten på en eller annan oegentlighet”. Vidare berättar han att han fick lägga mycket tid på att få eleverna att, för den ”dramaturgiska nödvändigheten”, lyssna och pausera självständigt (ibid., s. 79). Altmann spekulerar kring huruvida de unga deltagarna innehade den mognad som krävs för en dylik överblick.

⁹ I filmen *Att skapa glöd* berättar Gratte att de bl a besökte Elektronmusikstudion på Fylkingen där stenar åkte runt i tvättmaskiner och kedjor låg på golvet som barnen kunde undersöka.

¹⁰ Producerad av Niklas Panthell, för Föreningen Musikcentrum

¹¹ Engelskans ord game (spel) refererar tydligt till spel, såsom brädspel eller kortspel. På svenska behövs dock dylika ordled (bräd-, kort- mm.) för att det ska bli tydligt vilket sorts spel det handlar om, därför är t ex översättningen spelstycke inte tillfredsställande, även om det vore mera korrekt, eftersom det lika gärna kunde betyda ett stycke man kan spela på sitt instrument. Eftersom också lekar kan innehålla en uppsättning regler blir lekstycke en bättre översättning, då det tydliggör att det inte är vanligt musikaliskt spel som namnet refererar till.

Lärarens roll då elever ska vara kreativa

Schafer (1977) menar att läraren, under en lektion som ska vara tillägnad skapande verksamhet, i sin lektionsplanering behöver inkludera avsättandet av sig själv som klassens auktoritära ledare. Dvs läraren får inte längre vara en lärare, i bemärkelsen ”den som som vet”, läraren måste antingen lämna salen eller ge sig ut på samma upptäcksfärd som eleverna. Schafer förklarar att han i början av en lektion sätter igång skapandet genom att ställa en fråga eller ge eleverna ett problem – det enda kriteriet för frågan eller problemet är att det måste finnas minst lika många svar som huvuden i klassrummet. Även Gertrud Meyer-Denkman (1977), tysk komponist och musikpedagog, menar att läraren, vid musikexperimenten måste ge upp sin roll som auktoritär i klassrummet, med syftet att åstadkomma en kamratlig atmosfär i rummet. För den skull menar hon att läraren inte behöver ge upp sin roll som ”normgivande auktoritet” (ibid., s. 29).

2.3 Tidigare forskning om musikaliskt skapande

Utöver den tidigare forskning och litteratur som redan tagits upp (Hultberg, 2002; Altmann, 1977; Uggla, 1977; Schafer, 1977; Meyer-Denkman, 1977) har jag valt att lyfta fram två studier om musikaliskt skapande som på olika sätt relaterar till den föreliggande studien: *Jag kan göra hundra låtar* (Nilsson, 2002) och *”Det är ur görandet tankarna föds” – från idé till komposition* (Hagerman, 2016). Gemensamt med denna studie är att de bl a undersöker ramarnas funktion för skapande. Nilsson studerar barns musikaliska skapande medan Hagerman undersöker högskolestudenters kompositionsprocesser.

I sin studie låter Nilsson (2002) nio lågstadiesbarn i åk 2 bekanta sig med digitala verktyg för musikskapande i form av en synthesizer som är kopplad till ett musikspelnings-program. I samråd med lärare på skolan får barnen, i sitt musikskapande, inspireras av bilder kopplade till teman (vatten, landskap och konst) som de under tiden för studien arbetade med i skolan. Utifrån teorier om lek, lärande och barns musikskapande har Nilsson sedan undersökt på vilka sätt barnen har skapat och komponerat; i vilken utsträckning barn återanvänder redan kända melodier, eller återskapar desamma; hur barnens idéskapande processer ser ut och hur de i sitt skapande tar tillvara/ vidareutvecklar sina idéer; hur barnens musikskapande relaterar till bilderna; samt hur barnen själva relaterar till sitt musikskapande. Resultatet sammanfattas med att olika saker hamnar i förgrunden då barnen komponerar musik: datorn och synthesizern; känslor och fantasier; spelandet i sig; musiken i sig; eller uppgiften – att ta sig an en uppgift. Resultatet visar även att det för barn, som har nära till det musikaliska skapandet, kan verka hämmande med en alltför tydligt formulerad uppgift. Vice versa kan en sådan uppgift underlätta för barn, som har svårigheter att komma på musikaliska idéer, att finna mening i det musikaliska skapandet.

Hagerman (2016) undersöker, med utgångspunkten i den västerländska konstmusikaliska traditionen, processen hos tre högskolestudenter, då de under åtta månader komponerar musik utan några förutbestämda ramar. Centralt i studien är begreppet *scaffolding*¹² som inom pedagogik används för att beskriva den stöttning som en mer erfaren person kan ge åt en mindre erfaren person, inom något område. Dessa stöttor kan sedan stanna kvar hos den mindre erfarna personen så att den även i fortsättningen kan stötta sig själv. Stöttningen kan bl a ske i form av muntlig feedback, genom förebildning, eller genom direkta instruktioner. Hagerman identifierade sju olika typer av stöttor, gemensamma för de tre studenternas processer, av vilka han särskilt lyfter fram den *klingande återkoppling* som skedde då studenterna fick lyssna till ensembler som – under pågående process – spelade deras verk. Studenterna kunde då upptäcka sådant som de inte var nöjda med och utifrån samtal med musikerna förstå hur de genom notation på bästa sätt förmedlar sina intentioner. Gemensamt för studenterna var också hur de inledningsvis skapade ramar för sig själva att förhålla sig till. En av studenterna utgick från tarotkort som han översatte till musikaliska motiv, vilka sedan

¹² *Scaffolding* kan översättas till *stöttning* på svenska men är också ett vedertaget begrepp även oöversatt. I Hagermans avhandling används begreppen stöttning och scaffolding synonymt. Det pedagogiska begreppet scaffolding grundar sig i Vygotskijs idéer om inläring.

fick ligga till grund för kompositionen. Hagerman konstaterar att samtliga studenter i något skede använde sig av alternativ notation, såsom grafisk notation, som hjälpmedel (stötta) i sina processer även om samtliga studenter i slutändan hade producerat konventionella partiturer. Hagerman diskuterar därmed att det kan gynna kreativiteten och skapandet hos yngre kompositörer att arbeta med exempelvis grafisk notation. En diskussion som både knyter an till Nilssons (2002) metod att låta barnen skapa utifrån bilder och teckningar, och till den här studien eftersom Perssons (1999) kompositioner så småningom översattes till teckningar som barnen sedan tolkade.

2.3 Sammanfattning

I det här kapitlet har vi sett att det råder en samstämmighet kring relationen mellan det återskapande – reproduktiva och det utforskande – explorativa där man anser att lärandet sker som bäst i en växelverkan mellan de båda (Hultberg, 2002; Vygotskij, 2013; Schenck, 2000; Meyer-Denkman, 1977; Schafer, 1977). En annan gemensam nämnare är ramar som ett verktyg för kreativitet (Hagerman, 2016; Nilsson, 2002); exempelvis kan Perssons kompositioner ses som konceptuella ramverk för improvisation, som en språngbräda för elevens eget skapande, i likhet med Earl Brown som, genom sina grafiska kompositioner, ville provocera klassiska musiker till att improvisera. Vikten av improvisation i musikpedagogisk verksamhet motiveras av Grattes och Ugglas iakttagelser som vittnar om att improvisation bli tränar musikelevs initiativförmåga. Vidare får vi läsa att musikeleverna som arbetat med *Minimusic* även tränar sin känsla för komposition (Ugglas, 1997; Altmann, 1977).

I kommande teorikapitel kommer några av dessa företeelser åter om än i lite annan skepnad: relationen mellan det reproduktiva och explorativa återfinns inte bara i Vygotskijs teorier om fantasi och kreativitet, utan även i hans beskrivning av begreppsutveckling. Vidare har ramar, som verktyg för kreativitet och improvisation, mycket gemensamt med lekreglernas betydelse för leken – något jag tar upp i avsnitten *Lekens grundläggande karaktärsdrag* och *Likheter mellan lek och musikaliskt samspel*.

3. Teori

I det här kapitlet presenteras den teoretiska grund utifrån vilken studiens resultat kommer att analyseras. I det inledande avsnittet undersöks Vygotskijs fantasi- och kreativitetsbegrepp och varpå Vygotskijs teori kring begreppsutveckling presenteras. I kapitlets andra avsnitt bearbetas Knutsdotter Olofssons teorier för jämlik och harmonisk lek.

3.1 Fantasi, kreativitet och begreppsutveckling

Med motiveringen att Vygotskijs syn på skapande ligger nära det svenska begreppet kreativitet har Kajsa Öberg Lindström, översättaren av *Fantasi och kreativitet i barndomen* (Vygotskij, 2013), gjort valet att översätta det ryska ordet för skapande eller verk – *tvorčestvo* – till omväxlande *kreativitet* och *skapande*. Begreppet kreativitet beskrivs, av Lindström, som ett skapande som inte är begränsat ”till det konstnärliga området” (ibid., s. 11). I detta avsnitt kommer jag inledningsvis presentera Vygotskijs teorier kring fantasi och kreativitet för att därefter ge en grundläggande förståelse för begreppsutveckling.

Reproduktion och kreativitet

Vygotskij (2013) delar in det mänskliga handlandet i två huvudsakliga kategorier: det återskapande eller reproduktiva; och det kombinatoriska eller kreativa. Reproduktiva aktiviteter handlar om att upprepa något som redan finns, har hänt eller är skapat: att minnas sitt barndomshem; att rita av någonting; eller att spela ett stycke som sedan länge är inristat i minnet. Som ett komplement till dessa reproduktiva aktiviteter har också den mänskliga hjärnan en förmåga att kombinera tidigare erfarenheter till nya bilder, idéer och tankar. Att kunna fantisera om ett nytt politiskt system som man inte själv har erfarenhet av är exempelvis ett resultat av hjärnans kombinatoriska och kreativa förmåga:

Det är just människans kreativa aktivitet som gör henne till en framtidsinriktad varelse, som skapar sin framtid och samtidigt förändrar sin nutid. (Vygotskij, 2013, s. 13)

Med stöd av Ribot är Vygotskij mån om att lyfta fram det kollektiva skapandet och menar att det är lätt att stirra sig blind på de stora ”genierna” och deras kreativa förmåga. Faktum är att de allra flesta av mänsklighetens uppfinningar är en produkt av en kedja av ett kollektivt skapande där små förändringar och förbättringar gör det möjligt för exempelvis den ”kådiga trädgren som är det primitiva ursprunget till facklan” att så småningom utvecklas till en erkänd uppfinning som det elektriska ljuset. I Vygotskijs kreativitetsbeskrivning syns ett kritiskt klassmedvetande där han låter förstå att en människas livssituation och de möjligheter eller svårigheter som den innefattar givetvis utgör olika förutsättningar för skapande, uppfinnande, komponerande mm. Vygotskij framhåller därmed alla människors gemensamma förmåga att vara kreativ i sitt liv och i sin vardag:

Naturligtvis är det så att högre uttryck av skapande hittills varit tillgängliga endast för ett fåtal av mänsklighetens utvalda genier. Men i vardagslivet är skapandet ett oundgängligt livsvillkor, och allt som ligger utanför rutinen och rymmer minsta uns av något nytt har människans kreativa process att tacka för sin tillkomst. (Vygotskij, 2013, s.15)

Fantasi

Hos Vygotskij (2013) är fantasin och kreativiteten nära förbundna med varandra. Enligt min förståelse av Vygotskij går det förenklat att beskriva människans kreativitet som vår förmåga att kombinera befintliga erfarenheter till nya erfarenheter medan fantasin handlar om *hur* dessa kombinationer ser ut.

I vardagslivet kallar man allt som är överkligt, allt som inte svarar mot verkligheten och på så vis inte kan ha någon allvarlig praktisk betydelse, för föreställning och fantasi. Men i själva verket är fantasin grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden

och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet. (Vygotskij, 2013, s. 13)

Vygotskij (2013) redogör för fyra grundläggande samband mellan fantasins aktivitet och verkligheten vilka jag nu kommer att presentera i korthet. Det första sambandet innebär att *fantasins skapelser alltid är uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten*. Grundläggande för Vygotskij är att fantasin inte står i motsättning till minnet, i och med dess strävan efter att skapa något nytt. Tvärtom grundar sig fantasin i vårt minne och vår bank av erfarenheter. Våra erfarenheter utgör i själva verket paletten, utifrån vilken fantasin och kreativiteten verkar:

Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av. [...] Ett barns fantasi är fattigare än en vuxen människas, eftersom dess erfarenheter är mindre rika. (Vygotskij, 2013, s.19)

Det andra sambandet handlar om *hur fantasin fungerar som ett hjälpmedel för att förstå verkligheten* – att kunna skapa sig en bild av något man själv tidigare inte upplevt. Om någon berättar för dig om en historiskt händelse eller om en främmande plats, skapar du dig en bild av berättelsen genom att kombinera dina befintliga minnesbilder och erfarenheter. På så vis skapas nya erfarenheter och bilder som inte är direkt självupplevda, utan snarare upplevda genom din fantasi, dessa i fantasin upplevda erfarenheter kan i sin tur kombineras till ytterligare erfarenheter. Det tredje sambandet är den *emotionella kopplingen mellan fantasin och verkligheten*. Vygotskij beskriver hur verkligheten kan uppfattas på olika sätt beroende på vilken sinnesstämning man befinner sig i. Att vi människor exempelvis ofta kopplar samman färger med olika känslor: rött med ilska eller kärlek, svart med sorg osv, gör att företeelser som hör ihop med samma känsla kan kopplas ihop: rött och varmt kopplas kanske samman för att de har en gemensam nämnare i kärlek. Därifrån blir steget inte långt till att tänka sig att en glad melodi kanske kopplas samman med en gul sol, eller att en arg låt kan översättas med en röd färg.

Det fjärde och sista sambandet mellan fantasi och verklighet sker *då fantasiprodukter blir verkliga och i sin tur påverkar och omformar verkligheten*. Exempel på det kan vara tekniska uppfinningar som kommit till genom att erfarenheter ur verkligheten har kombinerats och bearbetats i fantasin och sedan resulterat i en ny idé som sedan har förverkligats. Ett modernt exempel skulle kunna vara dagens smartphone. Vygotskij beskriver vidare att verkligheten i sammanhanget i allra högsta grad inkluderar den inre verkligheten, och ger exempel på hur fantasiprodukter, såsom konstverk eller teaterföreställningar, kan ha en stor själslig eller existentiell påverkan på människor. I föreliggande undersökning kommer jag framförallt att beakta de tre första formerna för sambanden mellan fantasins aktiviteter och verkligheten (Vygotskij, 2013, ss.17-29)

Begreppsutveckling

Ordet *begrepp* är det lätt att ha en intuitiv förståelse för, men vid närmare eftertanke ter det sig betydligt mer komplext. Jag har sökt definitioner från olika ställen, vilka har gett lite olika svar. Ordet begrepp kan användas i talspråk med uttryck som: ”Han saknar begrepp om pengar”, eller att ”reda ut begreppen”. I det första av dessa satser syftar ”begrepp om pengar” till en grundläggande förståelse för hur t ex en privatekonomi fungerar. Den andra satsen syftar till att enas kring regler och konventioner – hur något fungerar eller hur en händelse ska gå till. På Wikipedia hittade jag följande definition:

Begrepp [...] är inom filosofin det abstrakta innehållet i en språklig term, i kontrast till termen själv och de konkreta eller abstrakta objekt den syftar på. (Wikipedia, 2018)

Patel och Davidsson (2003) ger en liknande men något mer konkret definition:

Ett begrepp är en bestämning eller en rad inbördes relaterade bestämningar som betecknar ett föremål, en grupp av föremål eller en företeelse. (Patel & Davidsson, 2003, s. 19)

och beskriver vidare att ”ett begrepp har både ett idéinnehåll och ett omfång” (s. 19) och betonar att samstämmighet kring innebörden av allmänna begrepp är centralt för all typ av forskning (Patel & Davidsson, 2003). De ovanstående definitionerna ger för studien en god förståelse för begreppet som begrepp men med tanke på den begreppsutveckling som undersöks i föreliggande studie, vill jag vidga definitionerna att omfatta även tecken, signaler och bilder som möjliga begrepp.

Musiktermen *crescendo*, som även kan uttryckas med symbolen för crescendo: \llcorner , är ett begrepp som innebär att någonting blir starkare och starkare. Crescendo kan representeras på många olika sätt, t ex genom att man till en början tassar på tå för att så småningom stampa högljutt.

I *Tänkande och språk* diskuterar Vygotskij (2010) begreppsbildningen och dess relation till språket. I den tidiga barndomen då språket börjar utvecklas omfattar orden nödvändigtvis inte hela begreppet. Mamma betyder framförallt den egna mamman, inte konceptet att mamma är en förälder till ett barn, vilket som helst.

I begreppsbildningen – som är den fråga som här intresserar oss – är ordet ett sådant tecken, som först uppträder i rollen som ett medel för att bilda ett begrepp och sedan blir till en symbol för detta. (Vygotskij, 2010, s. 177)

För att exemplifiera med det musikaliska begreppet *accelerando* handlar begreppsutveckling om processen från inlärandet av begreppet (”ordet *accelerando* betyder...”) till att ordet i sig skapar reaktionen att spela snabbare och snabbare. I *Mind in Society* (Vygotsky, 1978) undersöker Vygotskij det mänskliga minnets funktioner och strukturer och hur det förenas med vårt tänkande, där det lilla barnet främst tänker genom att minnas och där det vuxna tänkandet och dess minnesapparat är betydligt mer komplext. Till exempel har människan en förmåga att knyta samman minnet med annan kroppslig aktivitet:

When a human being ties a knot in her handkerchief as a reminder, she is, in essence, constructing the process of memorizing by forcing an external object to remind her of something; she transforms remembering into an external activity. (Vygotsky, 1978, s. 51)

I det fallet blir både knuten och den fysiska aktiviteten att knyta knuten symboler som agerar som påminnelser för det som skulle bevaras i minnet.

3.2 Lek

När jag först bestämde mig för att låta lek teori vara en av utgångspunkterna för denna undersökning och började söka lämplig litteratur, ställde jag upp ett antal frågor som skulle leda mig i mitt sökande, frågor som: *Varför leker vi?* och *Vilka pedagogiska vinster finns att hämta i leken?* När jag började läsa boken *Homo ludens: a Study of the Play Element in Culture* (Huizinga, 1949) kunde jag, redan i det inledande kapitlet, konstatera att jag, liksom många före mig, kanske gjort mig en otjänst genom mina frågor. Huizinga hävdar med bestämdhet att leken kom före kulturen och motiverar det med att djurens lekar inte avsevärt skiljer sig från människors lekar. Att leken är lika naturlig som sömnen och att vi förvisso kan ställa dessa frågor, och finna svar, men att vi också behöver beakta att leken kan vara sitt eget syfte. Den tanken bär jag med mig då jag i kommande avsnitt inledningsvis kommer att erbjuda läsaren en bredare ingång till lek teori, för att sedan presentera Knutsdotter Olofssons villkor för jämlik och harmonisk lek.

Lekens grundläggande karaktärsdrag

Till skillnad från i svenskan så är ordet för lek och spel samma sak på så väl engelska, franska och tyska: *play*, *jouer* och *spielen*, vilket föranleder ett visst mått av begreppsförvirring vid studier av lek teorier från olika länder. Något som skiljer franskans *jouer* från engelskans *play* är att *jouer*, till skillnad från *play*, även inkluderar spel om pengar. Detta kan exemplifieras med att Caillois (2001) välkända bok *Les jeux et les hommes* (övers. Spelen och människorna) på engelska översätts till *Man, Play and Games*. I svensk litteratur om lek teorier (bl a Jensen, 2013; Knutsdotter Olofsson, 2003) har jag inte stött på teorier som handlar om spel om pengar, vilket för mig, som är uppvuxen med svenska som förstaspråk, känns naturligt då jag spontant skiljer på lek och spel om pengar. I

denna uppsats kommer jag inte beakta spel om pengar som en del av lekteorin utan jag kommer framförallt att fokusera på lekens förutsättningar och förtjänster. Några karakteristiska drag hos leken som både Huizinga (1949), Caillois (2001) och Knutsdotter Olofsson (2003) är överens om är att:

- leken är *frivillig*, vilket i sin tur innebär att om något plötsligt inträffar i leken, som gör att leken inte längre är, eller känns, frivillig, kan den genast avslutas genom att en av deltagarna t ex säger ”nu leker jag inte längre”, eller om någon t ex ramlar och slår sig, så är det inte längre roligt att leka och leken avbryts.
- leken är *avgränsad* från verkligheten både i tid och rum. Leken har en början och ett slut och är i allmänhet begränsad till en viss plats.
- leken är begränsad av överenskomna *regler* eller *konventioner*. Om oenighet kring reglerna råder går det att diskutera sig fram till nya regler.

Lekens harmoni

Knutsdotter Olofsson (2003) menar att för att det överhuvudtaget ska kunna bli en lek behöver vissa saker gälla. Bland annat behöver deltagarna känna trygghet i leken, om ett barn exempelvis oroar sig för var dess föräldrar är, kan hen inte fokusera på leken. Om barnet är tryggt i sin omgivning är det fritt fram att hänge sig åt leken. Knutsdotter Olofsson menar att det innanför lekens ramar råder fullständig harmoni men poängterar också att leken för den skull inte behöver vara harmonisk och förtydligar att ”harmonin råder inom den som leker eller mellan dem som leker” (ibid., s. 19). För ett barn som leker för sig själv är det sällan något problem att bevara harmonin. Däremot, då flera barn ska leka tillsammans är det många viljor och idéer som ska sammanfogas, något som kan orsaka svårigheter. För att harmonin ska infinna sig behöver de som leker vara införstådda i ”lekens utsagda och utsagda regler” (ibid., s. 19). Lekens harmoni hotas av ”maktkamp, övergrepp, översitteri och ojämlikhet” till vilket Knutsdotter Olofsson erbjuder svaret att lekdeltagarna behöver behärska de sociala lekreglerna samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Dessa tre sociala lekregler kommer jag nu att presentera närmare:

Samförstånd

Deltagarna behöver alla veta *att* de leker och *vad* de leker. Att bli jagad och fångad är kul så länge det är en del av leken och alla följer lekens regler. Men om man blir fasthållen för länge, mot ens vilja, kan man bli rädd och ledsen varpå leken genast avbryts (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 25). I det musikaliska sammanhanget kan samförstånd innebära flera saker. Det kan innebära den tysta enigheten som råder mellan musiker som spelat tillsammans eller i samma genre i många år. Samförstånd kan även innebära att deltagarna har samma förståelse för språkliga begrepp.

Ömsesidighet

Lekens deltagare har en sinsemellan jämlik nivå även om de skiljer sig i ålder och storlek. Om en sjuåring leker med en treåring, måste sjuåringen anpassa sin styrka efter treåringen. Då kan också treåringen vinna en brottningsmatch (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 25). Ur ett musikpedagogiskt perspektiv kan detta exempelvis innebära att läraren behöver anpassa sitt eget spel efter elevens, men också att uppmuntra sina eleverna att respektera andra elever, som inte är lika långt komna, och att spela med dem på deras villkor.

Turtagande

I leken turas man om att vara initiativtagande. Ibland är det den ena som tar ett beslut om leken, ibland den andra; ibland börjar jag, ibland börjar någon annan. Knutsdotter Olofsson (2003) lyfter fram betydelsen av att få barn att förstå vikten av turtagande. Att det inte blir roligt om det hela tiden är den ena som vinner och inte den andra. Lika viktigt är, anser jag, att det i musikaliska sammanhang finns en balans mellan att ge och att få plats. Turtagandet är centralt för känslan av att bli sedd och lyssnad på.

Utöver dessa tre lekregler menar Knutsdotter Olofsson (2003) att leken bör vara fri från prestationskrav och att *självförglömmelsen* är en viktig del av leken. Den som befinner sig under prestationskrav har sin uppmärksamhet riktad utåt, är självmedveten och får därför svårt att gå in i leken fullt ut. Knutsdotter Olofsson tar också upp barn som inte leker och vad det kan bero på. Att det ofta i barngrupper finns något barn som inte verkar förstå leken och som antingen tar avstånd från leken eller förstör i leken. Det finns flera orsaker till detta. Det kan handla om att barnet saknar en grundtrygghet och har därför svårt att gå upp i en lek – något som av andra kan uppfattas som att man inte tar leken på allvar. Det kan också handla om bristande social kompetens, att barnet inte förstår de sociala lekreglerna. Barn som inte förstår lekstrukturerna kan bli avundsjuka på de barn som leker och antingen ge sig in i leken utan att förstå dess premisser eller ägna sig åt att förstöra leken. Knutsdotter Olofsson påtalar de vuxnas skyldighet att hjälpa sådana barn att förstå lekens inneboende regler.

Knutsdotter Olofsson (2003) kopplar även de sociala lekreglerna till sina erfarenheter som lärare vid förskolläro utbildningen. Utifrån de sociala lekreglerna har hon arbetat för att skapa en trygg stämning för att alla studenter ska få komma till sin rätt. För att samtal ska flöda måste deltagarna känna sig fria från prestationskrav, och i bästa fall kan man, i samtalet, uppleva samma typ av självförglömmelse som i den bästa av lekar.

Likheter mellan lek och musikaliskt samspel

Nyman (1999) diskuterar implikationerna av att spela så kallade lekstycken (game pieces) och jämför med att till exempel spela pingis. Den som spelar pingis har en uppsättning regler och tekniker att förhålla sig till men vet aldrig på förhand vilken teknik eller regel som blir aktuell förrän motståndaren har gjort sitt slag, först därefter ska pingisspelaren med sin samlade kunskap på en millisekund besluta hur hen ska bemöta slaget. I lekstycken ges en uppsättning regler som berättar hur du kan agera självständigt och hur du kan eller ska reagera på dina medspelares spel. Liksom i pingismatchen kan du aldrig på förhand veta vilka regler som ska komma att bli aktuella, inte heller vid vilken tidpunkt eller i vilken ordning. Nyman citerar Morce Peckham:

The rules place limits on what may be done, but more importantly, they provide guides to improvisation and innovation. Behaviour is aimed at following rules in predictable situations and interpreting rules in unpredicted ones. Hence, an important ingredient of game playing consists of arguments about how the rules should be interpreted. (Nyman, 1999, s. 18)

Här lyfts också frågan om att avbryta leken eller spelet för att reda ut reglerna, för att enas i tolkningar av reglerna. I ett kollektivt skapande kan ramar fungera demokratiserande genom att kollektivet enas i överenskommelser vilka sedan utgör en grund för det gemensamma skapandet. Också Friedemann är inne på samma spår:

Den väsentliga, drivande kraften vid kollektiv improvisation är den inspiration som musikanterna ger varandra. [...] I det läget innebär kollektivimprovisationen en växande stimulans, genom konkreta överenskommelser mellan de medverkande: man fastställer bestämda spelregler och stilelement. (Friedemann, 1977, s. 52)

Senare återkommer Friedemann (1977) till reglerna och vikten av att de musicerande är överens om reglerna och andra överenskommelser för att möjliggöra ”längre musikaliska förlopp” (ibid., s. 53). Hon lyfter även andra sorters överenskommelser än spelregler, såsom att reda ut vem man kan lyssna på, med syftet att undvika avbrott pga oenighet eller missförstånd.

3.3 Sammanfattning

Vygotskijs fantasi- och kreativitetsbegrepp kommer tillsammans med beskrivningen av begreppsutveckling kommer att ligga till grund för att undersöka hur begreppsutvecklingen sker och vilken funktion den får för samspelet. Patel och Davidsson påpekar att samstämmighet i förståelsen för allmänna begrepp är central i begreppens betydelse. Just i den samstämmigheten finns en

beröringspunkt med Knutsdotter Olofssons sociala lekregel samförstånd. I de gemensamma begreppen finns ett samförstånd som inte enbart är viktigt för begreppens betydelse, utan också för människors samvaro i ett större perspektiv. Nyman (1999) och Friedemann (1977) lyfter överenskommelser och spelregler som förutsättning för improviserat samspel. För att sådana regler och överenskommelser ska vara verksamma behöver även samstämmighet råda kring de begrepp utifrån vilka dessa överenskommelser formuleras. Samförstånd, som en brygga mellan begreppsutvecklingen och lekstrukturerna, kommer att få en särskilt central betydelse i den föreliggande studien.

4. Metod

Studien är mycket inspirerad av Bo Nilssons (2002) avhandling *Jag kan göra hundra låtar*. Liksom Nilsson ville jag gärna vara delaktig i studien för att försäkra mig att det vi gjorde med eleverna gick i linje med det jag ville undersöka. Eftersom de två pianopedagogerna i studien inte tidigare hade arbetat på det här sättet föll det sig också naturligt att jag skulle vara med i planeringsskede och delvis även agera pedagog under workshopen. För genomförandet av studien har jag skapat en metod som har mycket gemensamt med aktionsforskning. Aktionsforskning syftar till att förstå och få kunskap om den egna praktiken och att genom medvetna planerade aktioner förändra och förbättra densamma. Efter varje aktion sker reflektion och dokumentation varpå nya, reviderade aktioner planeras osv (Rönnerman, 2020). Denna studie liknar aktionsforskning i flera avseenden: dels har min egen medverkan som pedagog gjort att jag genom studien har observerat mig själv och därmed fått större kunskap om min egen praktik; dels lämnade vi planeringen för workshopens andra dag öppen så att vi utifrån första dagens resultat kunde göra en adekvat planering för den andra dagen. I det här kapitlet kommer jag att redogöra för den metod som ligger till grund för studiens resultat. Kapitlet innefattar både planerandet av studien och workshopen, hur datainsamlingen gått till och vidare hur materialet har analyserats.

4.1 Utformning av den empiriska studien

Utformandet av studien består av flera delar. I det här avsnittet presenteras först studiens deltagare, både pedagoger och elever och därefter hur planeringsarbetet inför workshopen såg ut. Då vi planerade workshopen tillsammans dök det upp olika idéer för hur vi kunde närma oss musiken såsom genom lekar och teckningar. Hur lekarna och teckningarna användes i workshopen presenteras också i detta avsnitt.

Studiens deltagare

Urvalet av studiens deltagare skedde, slutligen, helt och hållet enligt bekvämlighetsprincipen. Jag var bekant med pedagogerna sedan tidigare och eleverna som deltog var elever till en av pedagogerna. Eftersom studien inte syftar till att undersöka generella företeelser utan snarare syftar till att undersöka de processer som äger rum i skapande samspel, ser jag inte att urvalet av deltagare på något sätt riskerar studiens validitet.

Pedagogerna och jag

Av forskningsetiska skäl kommer jag att anonymisera pedagogerna genom att kalla dem P1 och P2. P1 är en klassisk pianist som, vid tiden för studien, studerade sitt andra och sista år på SMI och är förutom min studiekamrat också min vän. Under hösten 2017 började jag planera min undersökning för den här studien. Samtidigt planerade P1 sitt praktikprojekt¹³, som äger rum under en vecka på vårterminen. P1 ville testa att arbeta med *Tigertango* (Persson, 1999) och jag ville studera undervisning där man arbetar öppna kompositioner och improvisation. Slutligen föll det sig naturligt för mig att göra studien på P1:s praktikprojekt. P1 bjöd även in sin studiekamrat P2 att delta i projektet. P2 studerade sitt första år på SMI då studien genomfördes. Jag kände inte P2 sedan innan, utan vi var att betrakta som bekanta. P2 är liksom P1 klassisk pianist. Utöver det vet jag inte mycket om hennes musikaliska bakgrund, och ser heller inte den kunskapen som relevant för studien.

Till en början kände jag en viss osäkerhet inför att göra detta tillsammans med P1 som jag känner såpass väl på ett personligt plan. Snart upptäckte jag dock att vår relation kunde vara en

¹³ I musikpedagogutbildningarna på SMI ingår att man under sin studietid skall planera och genomföra två praktikprojekt. Till detta ägnas en vecka per läsår. Praktikprojektens karaktär och innehåll kan variera mycket och studenter är i viss mån fria att välja projekt efter eget intresse. Praktikprojekten skall kopplas till undervisning på det egna instrumentet.

fördel för studien. Att göra projektet tillsammans med P1 gav mig en möjlighet att på ett naturligt sätt delta i planeringsarbetet. Vänskapen med P1 har också erbjudit en viss fördjupad insikt i de händelseförlopp som ägde rum under workshopen eftersom vi hade tät kontakt vid tidpunkten för studien och talade ofta och mycket med varandra, varför vi även tillsammans har reflekterat kring workshopen. Dyliga samtal har dock inte dokumenterats.

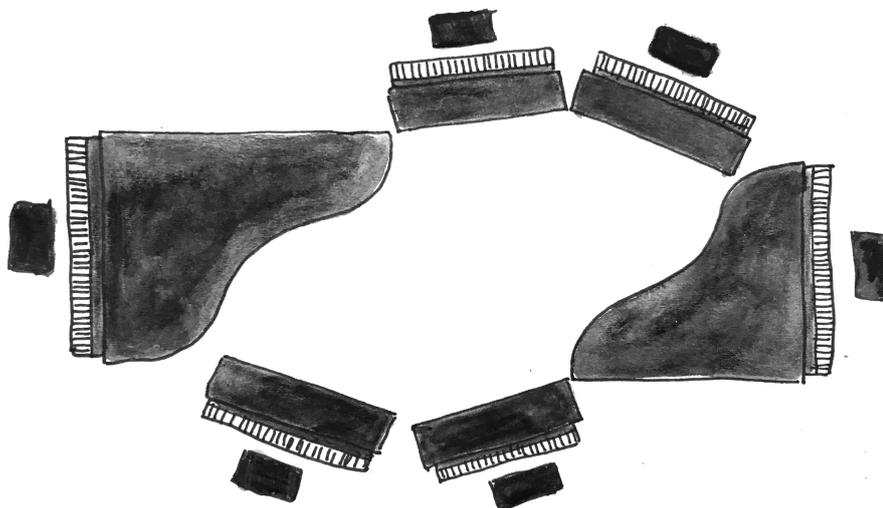
Eleverna

Både P1 och P2 frågade alla sina övningselever (både vuxna och barn) om de ville delta i projektet och dessutom tillfrågades en närliggande kulturskola ifall de hade någon elev som ville delta. Det var bara P1:s tre elever som hon till vardags undervisar i grupp som slutligen anmälde sig till projektet. Det innebär att samtliga av studiens deltagande elever kände varandra sedan tidigare och hade spelat piano ungefär lika länge. Eleverna kommer jag att benämna E1, 10 år; E2, 9 år; och E3, 13 år.

Planering av workshopen

För att pedagogerna och jag skulle ha ungefär samma uppfattning om metodiken vid undervisningen av *Tigertango* träffade vi Mats Persson under ett par timmar veckan innan projektet. Persson presenterade då bokens första stycken som vi också upprepade gånger fick spela igenom. Detta var mycket värdefullt då vi fick en gemensam förståelse för musiken vi skulle arbeta med och vidare en gemensam utgångspunkt för kommande planeringsarbete.

Under praktikprojekt-veckan träffades jag, P1 och P2 på måndagen och tisdagen för att planera helgens upplägg: vilka stycken vi skulle spela och vilka pass som skulle ägnas åt vad. Vi bestämde också att jag skulle hålla i lekar mellan lektionspassen så att det inte blir så konstigt ifall jag under pianopassen övergår till en mer passiv betraktare. Lekarna kunde dessutom formas så att de knöt an till musiken. Workshopen med eleverna skulle äga rum i SMI:s pianorum, där det finns fyra elpianon och två flyglar. Vi ställde samtliga instrument i en ring så att alla kunde se alla då vi spelade tillsammans. Vi gjorde en detaljerad planering inför lördagen, men lämnade söndagen relativt öppen för att möjliggöra anpassningar efter lördagens resultat.



Figur 1. Möbleringen i rummet. Instrumenten ställdes i en ring så att alla i gruppen kunde se varandra då vi musicerade.

Workshopens delmoment

Även om vår utgångspunkt var att arbeta med stycken ur *Tigertango*, dök det under planeringen upp ett flertal andra sätt att närma sig musiken. Via lekar kunde vi närma oss olika tempi och karaktärer; via teckningar elevernas tolkningar av musiken. Nedan en sammanfattning av workshopens olika delmoment.

Musiken

Vi bestämde att vi skulle spela tre stycken ur *Tigertango: Klangmoln I, Vid den förtrollade järnvägsstationen I* och *Klanggester*¹⁴. *Vid den förtrollade järnvägsstationen I* anpassades till elevernas nivå på så vis att all form av tonspecifik information togs bort, istället fokuserade vi på de två huvudsakliga rörelserna i stycket: Att börja snabbt och starkt för att sedan spela allt långsammare och svagare eller att börja svagt och långsamt för att sedan spela allt snabbare och starkare.

Lekarna

Lekarnas syfte under workshopen var dels att stärka arbetet med musiken och att underlätta begreppsutvecklingen, dels att vara roliga paus-moment, mellan spelpassen. Jag försökte välja ut lekar som på något sätt knöt an till det som vi gjorde i pianorummet. Det resulterade i tre lekar: en lyssningslek och två gå-lekar. I lyssningsleken undersökte vi olika typer av klangföremål, spelade i tur och ordning, blundade och spelade, spelade till såpbubblor som sprack mm. Syftet var att ytterligare aktivera lyssnandet. I gånglekarna jobbade vi med rörelse. I den första leken, ”gå-stanna-leken” var syftet att få eleverna att känna av de andras rörelse. I den leken går alla omkring häller om buller i rummet, och om någon stannar måste alla stanna. I den andra gångleken, utforskade vi olika sätt att gå: att gå i olika tempi och nyanser. Vi testade också att gå i olika karaktärer i de olika nyanserna: att gå både snällt och elakt i svag nyans och glatt och argt i stark nyans. I denna gånglek introducerades begreppen forte, piano, accelerando och ritardando. Jag gjorde även lappar med dessa namn så att eleverna kunde läsa orden. Accelerando- och ritardandolappen hade även följande illustrationer: [.] och [.]. Denna lek var tänkt som en förövning till stycket *Vid den förtrollade järnvägsstationen I*. Lekarna ägde rum i den lokal på SMI som heter Blackbox.

Teckningarna

Nilsson (2002) använder sig av bilder för att *sätta igång* barnens musikskapande. Han undviker att ge barnen tydliga muntliga instruktioner utan låter barnen tolka bilderna som de vill, vilket även inkluderar att de kanske låter bli att beakta bilden. Inför den här workshopen lät jag mig inspireras av användandet av bilden som ett medium för musikskapande även om teckningarnas roll i den här studien skiljer sig något från den i Nilssons studie. I slutet på första dagen fick eleverna teckna bilder som knöt an till det vi hade spelat och därefter började vi musicera utifrån teckningarna. Vi undersökte tillsammans hur teckningarna kunde låta. Sedan kunde vi använda oss av teckningarna då vi bestämde formen för konserten.

Konsert

Workshopen avslutades med en konsert där eleverna tillsammans uppträdde för sina familjer. Enligt min erfarenhet av att arbeta med improvisation och samspel är känslan inför en avslutande konsert nästan alltid tudelad: å ena sidan kan konserten innebära en onödig stress och press att arbeta mot – ett hinder för lek och upptäckande; å andra sidan innebär konserten ett konkretiserande – ett vaccin mot att improvisationen bara blir ett mållöst irrande och testande, den ger repetitionerna ett tydligt syfte. Konserten innebär även en känsla av att ha åstadkommit något.

4.2 Datainsamling

I studien valde jag att samla in information på flera sätt: genom deltagande observationer, film- och ljuddokumentation samt genom kvalitativa intervjuer med eleverna. Det inspelade materialet kom att bli det material som ligger i förgrunden för resultatet. Intervjuerna och mina egna anteckningar från observationerna kommer snarast att ha en motsägende eller bekräftande roll i analysen.

¹⁴ Samtliga stycken finns som bilagor för att läsaren ska kunna bilda sig en egen uppfattning om styckena.

Deltagande observationer

En av undersökningsmetoderna jag använde var att göra deltagande observationer, för att genom dem kunna uppleva både det sociala och musikaliska samspelet. Justesen och Mik-Meyer (2011) beskriver deltagande observationer som ”en metod där observatören deltar i det vardagsliv som de studerade personerna ingår i, till exempel på en arbetsplats” (ibid., s. 83). De lyfter även fram fördelar med deltagande observationer, som att man genom dessa kan observera interaktioner medan de händer. Deltagande observation gör det möjligt för ”studenten att få syn på saker i organisationen som tas för givna i så hög grad att man inte tänker på dem till vardags – och därför inte heller skulle nämna dem i en intervju” (ibid., s. 84). Jag valde i den här studien att både delta och observera, eftersom jag ansåg att min närvaro i rummet skulle falla sig mera naturlig då. Till viss del förlitade jag mig på det filmade materialet som dokumentation men ganska snart insåg jag att mycket som händer i rummet inte går att fånga på film, varför jag även förde anteckningar. Ely m. fl (1993) beskriver hur nybörjare, som jag själv, inom deltagande observationer ofta upplever observationerna som överväldigande dels vad gäller svårigheten att avgöra vad som ska skrivas ner och vad som ska utelämnas, dels vetskapen om att så fort en observation skrivs ner, går en annan observation om intet. Den här beskrivningen går helt i enlighet med min egen upplevelse varför jag främst har baserat studiens underlag på film- och ljudupptagningarna och endast tagit hjälp av anteckningarna för att återkalla min egen upplevelse av olika situationer.

Film- och ljudupptagning

Eftersom jag själv delvis deltog i aktiviteterna var det, för studiens trovärdighet, viktigt att även ha objektiva ögon och öron med i rummet, i form av två kameror och en mikrofon. För att fånga upp så många ansikten och händer (på klaviatur) som möjligt valde jag att använda två filmande kameror i rummet (en filmkamera och en systemkamera), en ytterligare fördel var att om någon utrustning slutade fungera så skulle det finnas en back-up. Vidare placerade jag en ZOOM-mikrofon mitt i rummet eftersom kamerornas ljudupptagning inte är att lita på. Systemkameran delar upp filmfilerna så att deras storlek blir max 4 GB per fil varför det insamlade materialet från systemkameran blev totalt 19 stycken ca 10 min långa filmklipp. Från filmkameran blev det totalt fyra filmer där de tre första är ca en timme långa och den fjärde är två timmar. Den fjärde filmen inkluderar även två av intervjuerna. Ljudupptagningen var värdefull då den fångade upp detaljer i talet som inte alltid gick att uttyda ur filmmaterialet. Jag dokumenterade även de teckningar som eleverna gjorde med systemkameran.

Kvalitativa intervjuer med eleverna

Målet med de kvalitativa intervjuer jag genomförde med eleverna var att få insikt i deras upplevelse av workshopen: hur de upplevt musiken, arbetet med musiken och samspelet med de andra eleverna. Eftersom jag ville undvika att, på förhand, ta för givet vilken information som är intressant för studien eller inte, ansåg jag att i hög grad ostrukturerade kvalitativa intervjuer var att föredra framför en mer strukturerad intervjuform. Utifrån studiens teoretiska bakgrund (Knutsdotter Olofsson, Vygotskij, Friedemann) utformade jag följande intervjuguide:

1. Hur upplevde eleven musiken, musicerandet och samspelet med de andra eleverna?
2. Hur kändes det för eleven att uppträda på konserten? (Om eleven har tidigare erfarenhet av att uppträda sökte jag också en jämförelse till den tidigare erfarenheten)
3. Hur har de musikaliska begreppen landat hos eleverna?

Jag formulerade även vissa personspecifika frågor utifrån mina observationer. Jag intervjuade de yngre eleverna, E1 och E2, i direkt anslutning till workshopen, strax efter konserten. E3 kunde jag intervjuas en vecka senare i anslutning till hennes pianolektion. Under intervjun med E3 visade jag filmer från konserten, för att återväcka hennes minnen från workshopen. Samtliga intervjuer ägde rum vid ett piano så att eleverna också kunde svara – eller förklara vad de menar – genom att spela på pianot. Intervjuerna dokumenterades genom video- och ljudupptagning.

Etiska överväganden

I *Ethical Research Involving Children* (Graham, Powell, Taylor, Anderson, Fitzgerald, 2013) ställs ett antal frågor för forskaren att beakta: Behöver studien inkludera barn? Kommer barnen i studien utsättas för några risker? Ser studien till barnens säkerhet och trygghet? Har forskaren kompetens nog att genomföra en studie som involverar barn? (s. 30-31) Eftersom jag i min studie även vill inkludera barnens perspektiv ser jag det som ofrånkomligt att inkludera barn i studien. En av de deltagande pedagogerna kände barnen sedan tidigare och studien äger rum i en miljö som barnen var bekanta med. Vidare har samtliga pedagoger involverade i studien tidigare erfarenhet att arbeta med barn – vi har därmed goda förutsättningar att hantera olika typer av situationer som kan dyka upp. Sammantaget utsätts barnen inte för några risker genom studien och som forskare har jag bearbetat det inspelade materialet med varsamhet och omtanke gentemot barnen.

Enligt lagen om etikprövning av forskning som avser människor (2003:460) behöver denna studie inte etikprövas då den sker inom ramen för en högskoleutbildning på grundnivå. Studien är ej heller av ett sådant slag att den i ett annat sammanhang skulle behöva genomgå en etikprövning. I lagens 18 § gällande samtycke anges att vårdnadshavare till forskningsperson som är under 18 år ska informeras om forskningen och därefter ge sitt samtycke. Likväl ska studiens deltagare, på ett adekvat sätt, informeras om vad studien innebär för deras del. Personer över 15 år kan, om de själva förstår forskningens innebörd, ge samtycke till forskningen. Även personer under 15 år har när som helst rätt att avbryta sin medverkan, oavsett vårdnadshavares samtycke (Lagen.nu, 2020).

Genom ett dokument (Bilaga 1) har vårdnadshavare till föreliggande studies deltagare informerats om studien, att jag kommer att göra ljud- och videoupptagningar under spelpassen samt att jag vill intervjua eleverna inom de närmsta veckorna efter workshopen, vidare att materialet kommer att behandlas konfidentiellt och att elevernas namn kommer att fingeras. Föräldrarna informerades om att videomaterialet kommer att förvaras på ett sådant sätt att det inte är tillgängligt för andra än mig själv. I dokumentet förklaras även studiens syfte. Samtliga målsmän har skrivit under dokumentet. Studiens deltagare, som alla vid tidpunkten för studien var under 15 år, har muntligen införstått i att de deltar i en studie, samt att det enbart är jag som kommer att ha tillgång till videomaterialet.

4.3 Analys av insamlad data

Första steget i analysen av insamlad data är inom aktionsforskningen att sortera och gruppera händelser på ett sätt så att det blir överblickbart. I första skedet är det också viktigt att inte värdera datan utan framförallt betrakta, sortera, formulera frågeställningar och söka gemensamma nämnare. Följande steg blir att förstå det insamlade materialet genom teori och litteratur (Rönnerman, 2020).

Analys av videomaterial och observationer

I analysen av videomaterialet valde jag, i enlighet med Rönnerman (2020), att inte transkribera hela materialet. För att skapa mig en överskådlig bild av vad som ägt rum identifierade jag istället, inledningsvis, olika kategorier av händelser under vilka jag sedan antecknade relaterade händelser som jag hittade i resten av materialet. Kategorierna valdes utifrån mina betraktelser snarare än utifrån mina forskningsfrågor eftersom att forskningsfrågorna, likt skyggglappar, kunde ha hindrat mig från att upptäcka fenomen och händelser som bara indirekt besvarar frågorna.

Kategorierna:

1. Frasering (t ex hur eleverna slutar spela)
2. Härmning, samspel
3. Spontanitet/icke-spontanitet
4. Begreppsutveckling, tolkning
5. Begreppsutveckling – översätta från en uttrycksform till en annan (rörelse-musik, bild-musik)
6. Missförstånd (t ex mellan elev och lärare)
7. Spelregler

Kategorierna och deras respektive händelser ställde jag upp som en matris i ett Numbers-dokument där jag även antecknade ordningen på varje observerad händelse för att på så vis behålla kronologin¹⁵. Ett utdrag ur denna matris syns i figuren nedan.

KATEGORIER	Frasering	Hämmning, samspel	Spontanitet / Icke-spontanitet	Begreppsutveckling, tolkning	Begreppsutveckling – översätta en form till en annan, rörelse-musik, bild-lek, bild-musik.	Missförstånd	Spelregler
Sammanhang				har spelats? klassrum, pass 2			klassrum, pass 2
Ordning					21		
Video, tid				MVI_3444, ca: 4:00			
Underkategori				begreppsutveckling			
Vad händer				P1 har spelat i låga oktaven och P2 undrar hur det låt. E2 svarar påhittigt och lite fnissigt: "Jag kommer att säga så här: kvart i mörk"			
Kommentar				det kom att bli en vedertagen term under resten av vejan.			
Sammanhang							
Ordning					23	22	
Video, tid				MVI_3444, 4:30	MVI_3444, 4:30		
Underkategori				begreppsutveckling	tolkning av tonregister		
Vad händer				Jag har spelat i tvåstruckna oktaven och begreppet "kvart i ljus" kommer nu naturligt och spontant från E2.	Eleverna är helt överens om var tonen P1 spelat ska sitta på tavlan, sedan spelar jag i tvåstruckna oktaven också då är de helt överens.		
Kommentar							
Sammanhang							
Ordning					24	27	26
Video, tid			MVI_3444	MVI_3445, 11:40	MVI_3444		MVI_3445, 03:28
Underkategori			trötthet	tolkning	Tecken, redskap		Regler, komplexitet
Vad händer			barnen börjar bli trötta och ofokuserade, spelar när de får chansen både "muller"-spridda toner och melodier som happy birthday och starwars-tema.	Klanggest: Morsesignal - okänt begrepp för dagens barn. P2 visade först hur den låt. barnen förstod snabbt, frågade sen vad det låt som. E2 föreslår hackspelt, E1 håller med. P2 föreslår att det är ljud som när vi spelar.	Det blir väldigt ljudigt i rummet, mycket spel och dåligt fokus. P1 presenterar en idé om ett tecken man gör med handen då det ska bli helt tyst.		Klanggest 2. växa långsamt mellan två toner intill varandra (halvtön). P2 ger otillräcklig instruktion: dom ligger väldigt nära varandra, vissa har korsfötecken. "om man spelar låter det så här" Jag tycker visat att förklaringen var tillräcklig - eller blir svig för snart börjar jag också spela. Men eleverna har helt tydligt inte alls förstått vad som försiggår. Vidare instruktion "hörna Cecilia, ni ska spela två toner som

Figur 2. Ett utsnitt ur det Numbers-dokument i vilket jag sammanställde händelser jag noterat som viktiga för studien. Kolumnerna representerar de sju kategorier jag utgick från. Varje händelse har nummerats för att bevara kronologin. För att lätt kunna gå tillbaka och titta på en händelse igen har jag noterat vilken filmfil händelsen är tagen ur, samt vid vilken tidpunkt i filmen.

Intervjuerna

När jag transkriberade intervjuerna tecknade jag ner allt tal samt beskrev hur eleverna rörde sig och vad eller hur de spelade när de använde pianot i sina svar. Det transkriberade materialet har sedan analyserats utifrån den tredje forskningsfrågan: Hur upplever eleverna musiken och samspelet i arbetet med öppna kompositioner? Utöver att besvara nämnda forskningsfråga har jag även, i intervjuerna, sökt stöd för, eller nyansering av, de observationer jag noterat i den ovan beskrivna matrisen.

Analys av resultatet

De transkriberade intervjuerna och matrisen ovan utgör grunden till resultatet. Efter sorteringen av insamlade materialet har jag utifrån forskningsfrågorna samt studiens teoretiska bakgrund formulerat resultatet och därpå följande diskussionskapitel.

¹⁵ Numbers är kalkylprogram, i likhet med det mer kända Excel, som ingår i Apples kontorspaket iWork.

5. Resultat

I det här kapitlet kommer jag att redogöra för studiens resultat huvudsakligen i två led. I avsnitt 5.1 *Genomförandet* presenteras hur workshopens genomförande såg ut. Den här delen är tänkt att hjälpa läsaren att förstå sammanhanget kring de exempel som redogörs för i följande del 5.2 *Spelregler, begreppsutveckling och improviserat samspel* där jag mer ingående beskriver olika händelselopp.

5.1 Genomförandet

I detta avsnitt går jag igenom hela workshopens genomförande för att läsaren ska få en inblick i det sammanhang, i vilket den musikaliska och begreppsliga processen ägde rum. Här lyfter jag även enskilda händelser som jag noterat som viktiga.

DAG 1

Pass 1: Presentation och Klangmoln I

Genomgång av Klangmoln I

P1 instruerade hur *Klangmoln I* spelas: ett finger per hand, pedalen nedtryckt, lyssna på efterklangen. Vi testade olika klangmoln, att spela en i taget eller alla tillsammans, att spela ljusa moln eller mörka moln. Så småningom införde P1 variabeln *antal toner* och lät eleverna spela i tur och ordning. Vi testade olika antal toner.

Pass 2: Lek med Cecilia i Blackbox

Gå-stanna-lek

Alla fick gå omkring häller om buller i rummet, om någon stannade måste alla stanna. Vem som helst kunde sedan börja gå igen.

Lugn lyssningslek

Var och en fick ett klanginstrument (triangel, skål, mm). Alla fick spela i tur och ordning, sedan blunda och på nytt spela i tur och ordning. Jag blåste såpbubblor, de fick följa en bubbla med blicken och spela på sitt klanginstrument när bubblan sprack.

Pass 3: Klanggester

För att kunna läsa notbilden i *Klanggester* behövde eleverna först en förförståelse för g-klav och f-klav, högt och lågt register. P2 går därför igenom olika tonhöjder och register genom att låta eleverna förklara var på tavlan hon ska rita kryss¹⁶ i relation till toner som spelas på piano. Då alla register (högt, mellanhögt, mittemellan, mellanlågt och lågt register) hade fått ett kryss spelade vi dem som ett klangmoln. P2 går vidare till att instruera stycket *Klanggester* men hann inte klart innan passet var slut.

Pass 4: Lek med Cecilia i Blackboxen

Det här passet syftade till att eleverna genom rörelse skulle bli bekanta med begreppen *forte*, *piano*, *accelerando* och *ritardando*. Leken skulle fungera som en förövning till stycket *Vid den förtrollade järnvägsstationen I*. Jag hade förberett lappar med de nya orden *accelerando* och *ritardando*. På lapparna hade jag också illustrerat orden med följande figurer: [.] respektive [.]. Vi gick i olika karaktärer i de olika nyanserna. I pianonyans gick vi både smygande och elakt medan vi, i fortentyans, starkt och högljutt gick både glatt och ilsket. Vi gick även i olika tempi och växlade sedan mellan olika tempi.

¹⁶ Eftersom Mats Persson använder sig av kryss som nothuvud för att markera ungefärligt register infördes x som notbeteckning i denna genomgång.

Pass 5: Klanggester / Vid den förtrollade järnvägsstationen I

Klanggester

Eftersom vi inte hade hunnit gå igenom *Klanggester* färdigt under Pass 3, fick P1 börja med att gå igenom *Klanggester* innan vi gick vidare med *Vid den förtrollade järnvägsstationen I*. De olika klanggестerna verkar kräva mycket av eleverna och instruktionerna i stycket är betydligt mer intrikata än t ex klangmolnen.

Vid den förtrollade järnvägsstationen I

Vi har förenklat stycket (som finns i bilaga) så att eleverna ska spela två toner i höger hand och två toner i vänster varpå ackordet som bildas antingen spelas som ett accelerando-crescendo eller som ett ritardando-diminuendo. P1 kunde relatera till leken och använde även samma lappar som jag hade använt då hon går igenom begreppen som behövs. Hon behövde instruera eleverna hur man rent tekniskt gör för att spela *forte* och *piano*.

Paus

När vi tog paus ville eleverna leka kull i blackbox. E3 deltog inte i leken (på så vis att hon var med och springer) utan ställde sig vid sidan av och började spela på klanginstrumenten som var kvar i rummet sedan tidigare - hon fastnade snart för en splash-cymbal. Hon började spela till leken: när leken intensifierades, intensifierades även hennes spel och när någon blev kullad illustrerades det med en kraftigare smäll på cymbalen. Personligen upplevde jag att leken blev roligare och mer spännande av detta. Spontan lek och spontan musik.

Pass 6: Teckna det vi spelat

Eleverna fick papper och krita och så började vi teckna sådant som vi hade spelat under dagen. Uppgiften verkar lite abstrakt, men resulterade i ett antal teckningar som kom till användning i konserten.

Pass 7: Spela teckningarna

Tanken var att vi under workshopens första dag skulle göra klart konsertformen inför konsertdagen, dag 2. Vi insåg att vi inte skulle hinna det och bestämde oss för att ägna dagens sista pass åt att tolka teckningarna musikaliskt utifrån det material vi har jobbat med under dagen. Vi (jag, P1 och P2) tog också det gemensamma beslutet att fokusera på *Klangmoln I* och *Vid den förtrollade järnvägsstationen I* då vi alla upplevt att *Klanggester* inte fungerade så bra, och hade krävt mera tid.

DAG 2

I slutet på Dag 1 stannade jag och P1 kvar för att planera hur vi skulle arbeta med konserten. Vi ville att eleverna skulle känna att det var de som hade gjort konserten. För att förenkla det arbetet ville vi skapa vissa ramar för eleverna att utgå ifrån. Ett mål var också att den kreativa processen skulle bli så demokratisk som möjligt. Vi kom fram till följande:

1. Jag ritade en dynamisk form på tavlan som eleverna skulle kunna fylla med teckningarna från Dag 1 (se figur 3).
2. Eleverna får i tur och ordning placera ut bilder i denna form.
3. Då teckningarna placerats ut, börjar vi repetera formen. (se figur 4)

Pass 8: Form

Eleverna fick börja med att placera ut teckningarna. Därefter föreslog P1 att de tre eleverna tillsammans skulle spela teckningarna. Eleverna förstod inte alls vad som förväntades av dem och mindes heller inte hur de olika teckningarna skulle spelas. Då detta uppdragats skedde en gedigen genomgång av alla teckningar. Hur många toner som ska spelas i vilket moln, i vilka register ska molnen spelas mm. Vi fick även prata om hur man ska förhålla sig till varandra under konserten.

Pass 9: Konsertrepetition

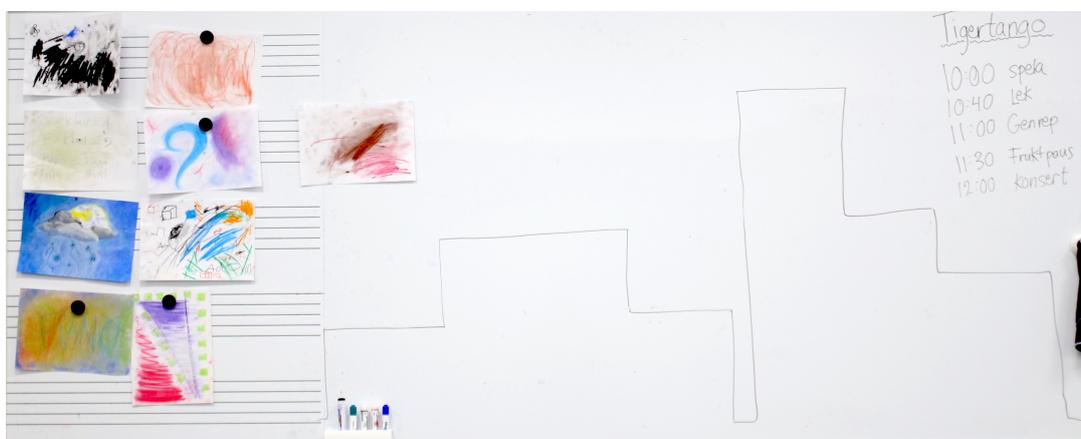
Fortfarande fanns det saker som behövde redas ut: vem ska börja när; hur ska övergångarna ske, osv. Varje gång eleverna spelade kom de fram till en punkt då de inte längre visste hur de ska

förhålla sig till fortsättningen. Då stannade spelet av varpå fortsättningen reddes ut under ledning av P1.

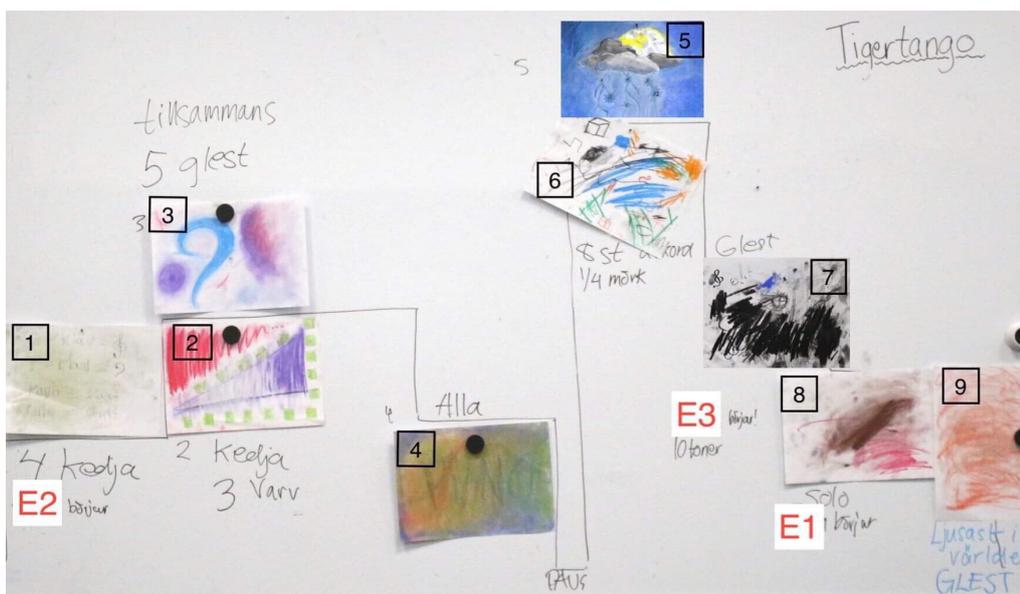
Till sist: genrep av konserten! Jag och pedagogerna satte oss som publik och eleverna fick klara sig själva – vilket de gjorde. Nu hade de fått all information som de behövde. Vi avslutade med att tillsammans planera hur konserten skulle gå till: att P1 ska presentera dem; hur de ska buga och gå in och ut; och att man försöker att inte spela något annat än det man kommit överens om varken före eller efter konserten.

Konsert

Till konserten kom elevernas familjer. Publiken fick sätta sig längs med ena väggen i rummet. Under konserten var eleverna väldigt fokuserade. Mellan varje delmoment tittade de på varandra och stämde av för att säkerställa att alla var klara med en teckning innan de gick vidare till nästa. Det verkar inte finnas några oklarheter kvar. Jag uppfattar det som att eleverna tyckte att konserten gick bra och det var mycket god stämning i rummet.



Figur 3. De teckningar vi valde att arbeta med till konserten, samt den dynamiska form som eleverna sedan fick placera teckningar i, och på så vis bilda konsertens form.



Figur 4. Konsertens slutgiltiga form. Notera att bilden högst upp och den svarta med lite blått i sig är inklistrade från andra bilder eftersom eleven som gjorde tog med sig bilderna innan jag fotograferade tavlan. Vissa saker minns eleverna utifrån teckningarna, andra saker antecknas intill teckningarna. 1/4 mörk står för att molnet ska spelas "kvar i mörkt". Stor siffra anger antalet toner i molnet, liten siffra i vilken ordning i konserten teckningen kommer. Siffrorna i rutorna förtydligar ordningsföljden på bilderna. I resultatet syftar jag även tillbaka på dessa siffror för att ange en viss teckning.

5.2 Begreppsutveckling, spelregler och improviserat samspel

I den här delen av resultatkapitlet kommer jag att gå djupare in i vilka tendenser jag har hittat i det insamlade materialet. Detta sker i två huvudsakliga kategorier: *begreppsutveckling* och *samspel*. Först kommer jag att presentera hur begreppsutveckling skedde under helgen, på vilket sätt vi hade planerat in att utveckla elevernas förståelse för musikaliska begrepp och hur det landade hos barnen. Det andra avsnittet utgår från begreppet samspel. Samspelet tolkas ur en rad olika perspektiv såsom regler, konventioner, samförstånd, missförstånd, lyssnandet och till sist genom elevernas perspektiv.

Begreppsutveckling

I kommande avsnitt är det viktigt att förstå ordet begrepp i dess vidaste betydelse: där en teckning kan förstås genom musik; där musik kan förstås genom kryss på tavlan och där handlingar som att spela med pedalen nedtryckt kan vara ett musikaliskt begrepp att öva på. Under workshopen utvecklades också interna begrepp i gruppen. Under rubriken *Spontana tolkningar* ger jag exempel på hur brister i förståelsen av ett begrepp kan leda till musikalisk diskrepans. Överlag är det tydligt i resultatet att en gemensam förståelse för de verksamma begreppen var en förutsättning för att kunna skapa gemensamma spelregler och i förlängningen nå samförstånd i samspelet.

Musikalisk begreppsutveckling

Inför workshopen hade vi identifierat ett antal begrepp som vi behövde gå igenom för att kunna arbeta med musiken vi skulle spela. En väsentlig del av Mats Perssons instruktioner till *Klangmoln I* är att molnen ska vara spridda över hela pianots register. Vi pratade således om pianots olika register. För att kunna förstå det olika klanggesterna behövde eleverna dessutom förstå f-klav och g-klav. Under workshopen föll det sig även naturligt att koppla ihop vänsterhand med f-klav och högerhand med g-klav vilket upprepades så många gånger att f-klav blev synonymt med vänsterhand och g-klav med högerhand. Detta bekräftades, åtminstone delvis i intervjun med E2 då jag bad honom titta på lite noter i Tigertango, för att se vad han hade lärt sig. Jag pekade på olika kryss i olika register och frågade vad de är. Först svarade han mörkt och ljust lite om vart annat. För att leda honom på rätt spår pekade jag på f-klaven och sa: ”Ser du den här då?” På vilket E2 svarade: ”Vänsterhand!”

I intervjun med E1 pratade vi om högt och lågt och om kryssen som P2 ritade på tavlan (Pass 3). E1 förklarade då följande för mig:

Förut har jag alltid trott, att det här är högt (spelar på pianots lägsta ton) och det här är lågt (spelar på högsta tonen). [...] Fast det där är ju lågt (spelar på lägsta) och det där är ju högt (spelar på högsta) men alltså, jag tycker det låter ju mycket mindre där (högt) och mycket högre här (lågt) så då har jag ju alltid tänkt så.

Det här gav mig en rejäl tankeställare kring alla de musikaliska begrepp som jag sedan länge tagit för givna. Utan E1:s förklaring hade jag aldrig tänkt på att högt och lågt skulle gå att tolka tvärtom – att de lägsta tonerna på pianot låter starkast och att det högsta låter svagast och att ljudnivå också kan beskrivas som hög och låg volym. E1 uttryckte att det var bra att vi gick igenom det så hon ”inte går runt och tror det resten av livet.”

Musikaliska tolkningar och interna begrepp

Under workshopen gavs många exempel på elevernas spontana tolkningar av såväl ljud som bild. Ett bra exempel är då P2 under andra spelpasset frågade hur pianots lägsta register låter och fick följande svar: E2 tyckte det lät mörkt, E3 demoniskt varpå E2 fyllde i med ”ont” (troligtvis i betydelsen elakt) och E1 tyckte det lät deppigt - ”som att något hemskt ska hända i en film”, och demonstrerar detta genom att sjunga något som jag uppfattade som en skräckfilmsmelodi.

En annat exempel på tolkning av ljud är då P2 undervisade *Klanggester*, specifikt klanggesteren *Morsesignal*, något vi på förhand funderat huruvida eleverna förstår vad det betyder eller inte. För vuxna blir en självklar tolkning av morsesignalen en kort ton som spelas omväxlande snabbt och lite långsammare (och lite längre). Som vi misstänkte var morsesignal som begrepp främmande för

barnen varför P2 frågade hur det lät. E2 svarade ”hackspett”, vilket E1 höll med om. När eleverna sedan spelade så tycker jag mig höra att deras korta toner mest blir korta snabba toner, inte korta toner slumpmässigt snabbt och långsamt. Deras spontana tolkning av ljudet landar alltså i ett återskapande av ljudet som skiljer sig från det ursprungliga. En möjlig tolkning av detta vore att eleverna saknar en representation av ljudet som har samma kvaliteter som just morsesignalen.

Under Pass 3 införs bl a de metaforiska uttrycken mörkt för låga toner och ljust för höga toner. Efter att någon spelade en ton i lägsta registret frågade P2 hur det lät, och fick bl a svaret mörkt, sedan ritade hon ett kryss långt ner på tavlan. E3 spelade sedan en ton i högsta registret. P2 undrade igen: ”Hur lät det?” E1 svarade ”ljust”, E2 ”högt” och E3 ”ljust”. Följande register som undersöktes var kring mitten av pianot, vilket eleverna också snabbt beskrev. Någon tyckte dock att tonen som spelats lät mer ljus än mörk. P1 spelar nu en ton kring lilla c. P2 frågade hur det lät. E2 svarade lite påhittigt: ”Jag kommer att säga såhär: kvart i mörkt!”. ”Kvart i ljust” kom sedan naturligt då jag spelade en ton i kring 3-strukna C. Kvart i mörkt och kvart i ljust kom att bli vedertagna termer under resten av workshopen. Eleverna bestämde t ex att teckning nr. 6 skulle spelas i registret ”kvart i mörkt”. Ett annat internt begrepp som dök upp var i samtal kring den sista teckningen som skulle vara ett ljust klangmoln i svag nyans. Då vi repeterar det molnet säger E2 att det ska vara ”ljusaste klangmolnet i världen”.

Teckningarna

Jag uppfattar att metoden med teckningar fungerade väl. Med hjälp av bilderna kunde konserten formuleras med relativt få ord. Några korta regler per bild, men vad själva musiken skulle innehålla stod bilderna för. Med tre elever fanns det tre väldigt olika sätt att närma sig tecknandet. E1 övade på begrepp och symboler som vi hade använt under dagen, g-klav, f-klav, piano mm. E3 som är äldre än de andra tecknade mera symboliskt och noggrant. Hon ägnade mycket tid åt teckning nr 5, ett klangmoln. E2 däremot tyckte inte om att teckna och var oerhört självkritisk under tecknandet, han jämförde sig även med de andra eleverna. Det kan konstateras att tecknandet inte var en helt jämlik metod. Ur intervjun med E2:

E2: Det hjälpte inte mig att kolla på bilderna, jag läste (fnyser lite).

Jag: Du läste?

E2: ja

Jag: Okej, så.. Men om du skulle spela din bild [nr. 6], hur skulle det låta då?

E2: Vilken bild?

Jag: Den högst upp.

E2 lyfter på locket och spelar starkt och kaotiskt på pianot, låter det klinga, spelar en ton till, och så fler och fler toner på nytt, håller i pedalen fast vi börjar prata igen.

Jag: Varför låter den så?

E2: För att det är kaos.

E2 påstod med bestämdhet att han inte alls tittade på bilderna då han spelade, vilket jag tolkar som att han inte fick någon inspiration till sitt spel från bilderna. Han menade att han läste reglerna och följde dem. Men när jag bad honom spela sin teckning (nr 6), som jag visste sedan tidigare att han själv inte tyckte var så bra, spelade han starkt och uttrycksfullt och beskrev sedan det som kaos – dvs en tydlig tolkning av bilden, eller åtminstone av de känslor som bilden väckte i honom. Teckning nr 6 spelades på konserten med åtta ackord som spelas glest i kvar-i-mörkt registret. E2:s egen tolkning av nr 6 skiljde sig alltså från den överenskomna. Då jag bad honom spela ytterligare en bild (nr. 8) spelade han några lagom ljusa toner och några lagom mörka toner i tur och ordning, ungefär som de gjorde på konserten.



Figur 5. E3:s teckning (nr 5), föreställande ett moln som regnar toner, ett ”klangmoln”.

E3 tyckte om att rita och tyckte teckningsmomentet var roligt. Det verkade även givande för henne att sedan översätta teckningarna till musik:

Jag: Hur tyckte du det var att använda teckningarna sen, till musiken?

E3: Det var roligt. Jag gillade delen när det var mitt kladdpapper, såhär, helt svart och så med en blå prick, den blåa pricken var jag, som spelade i mitten av pianot. Det var lite roligt på de mörka delarna eftersom det låter lite demoniskt.

[...]

Jag: Kunde du koppla ihop hur du spelade med hur teckningarna såg ut?

E3: Ja, eller, det gjorde vi ju.

[...]

E3: Jag kollade på färgen, nyansen, hur ljus och hur mörkt det var, så typ. Och så beslutade jag vad jag skulle göra utifrån de färgerna.

E1 beskrev att hon tyckte det var kul att ”kunna uppfatta” bilderna. Att hon själv kanske inte hade tänkt att man kunde göra så men ”när någon säger det, då fattar man ju det, [...] vad bilderna förknippas med, det är kul”. E1 demonstrerade också hur hon hade tolkat E2:s teckning (nr. 6) ”som ett slagsmål typ”, men tyckte också att det blev bra som det blev. E1 beskrev också att hon använde teckningarna som stöd under konserten.

Under teckningsstunden var det tydligt att E1 verkligen repeterade det vi hade gjort. Hon ritade g-klavar och f-klavar och gjorde en teckning (Nr. 4 i konserten) där hon skrivit ”PIANO” vilket hon i intervjun förklarade såhär: ”Jag skulle göra en not, då gjorde jag fel och då så blev det kladd, och då så tyckte jag att det såg ut som ett moln och då så skrev jag piano där”. Teckningen placerade hon sedan i den del av konsertens dynamiska form där det skulle bli väldigt svagt, innan det sedan blir jättestarkt.

I Nilssons (2002) studie arbetade eleverna ensamma och kunde själva tolka de bilder som de jobbade med. I det här fallet behövde vi enas om en gemensam tolkning som alla kunde följa i det gemensamma samspelet. Precis som att enas om lekreglerna innan man börjar leka (Knutsdotter Olofsson, 2003; Nyman, 1999; Huizinga, 1949; Caillois, 2001). Under intervjuerna har flera elever visat att de själva kanske skulle ha tolkat någon teckning annorlunda, men under genrepet och konserten var det väldigt tydligt att samtliga elever följde de gemensamma regler och ramar som var uppställda kring var och en av teckningarna. Teckningarna som barnen gjorde är i allra högsta grad också att betrakta som interna begrepp, som bearbetats och tolkats kollektivt.

Lekarna

Den av lekarna som verkligen fick en tydlig inverkan på arbetet med musiken, var den leken där alla gick runt i rummet och när någon stannar så måste alla stanna och där den som började gå på nytt bestämde ett nytt tempo som de andra måste följa (Pass 2). Både E1 och E3 nämner den i intervjuerna och E3 kopplar även ihop den leken med klangmolnen. Det är inte förvånande eftersom det var den leken som både jag och pedagogerna refererade till mest under spelpassen. E2 verkade tycka att leken var barnlig då jag frågade honom om den under intervjun. Det kan förklara varför jag också upplevt att han inte riktigt gillade lekarna.

Begreppen piano, forte, accelererande och ritardando presenterades genom lek under Pass 4. Accelerando gick snabbt för barnen att förstå, då de också verkade vara bekanta med ordet sedan innan. Ritardando var svårare. E1 verkade kunna tolka min illustration av ritardando: och kunde utifrån den förklara vad det betyder. P1 utnyttjade leken och refererade till den under följande spelpass. Lapparna som jag använt i leken kunde också P1 använda sig av då hon skulle introducera *Den förtrollande järnvägstationen I*.

Elevernas spontana spel som en del av begreppsutvecklingen

En av mina kategorier som jag använde under analysen av videomaterialet var ”spontanitet”. Under den kategorin antecknade jag t ex vad och hur eleverna spelade då det inte var undervisning. Innan första spelpasset har jag iakttagit att E1 spelar brutna ackord i mellanregistret utan pedal. Innan andra spelpasset kommer igång sitter eleverna på nytt och spelar för sig själva. Den här gången låter det annorlunda: E2 spelar på de mörkaste tonerna, tjockt och intensivt med pedalen nedtryckt. E1

och E3 spelar spridda toner i mellan och högt register utan att använda pedal. I följande iakttagelse har jag noterat att eleverna börjar vara trötta och ofokuserade. "När de får chansen spelar de både muller, spridda toner och melodier som Happy Birthday och ett tema från Star Wars". Också under den andra dagen varierade det spontana spelet på det här viset. En möjlig tolkning är att det är en växelverkan mellan *det återskapande* och *det utforskande* (Vygotskij, 2013; Hultberg, 2002; Schenck, 2000; Meyer-Denkman, 1977) som syns i elevernas spontana spel.

Samspel och spelregler

I samspel finns många faktorer som ska samverka: hur man ska börja och sluta; att lyssna och känna in varandra; att förhålla sig till vad andra gör; att haka på någon annan eller att göra tvärtom men ändå inte köra över. I planerandet av workshopen misstänker jag att vi underskattade hur mycket själva samspelet skulle kräva av eleverna. För att förenkla samspelet infördes gemensamma regler - med det finns även exempel på hur regler kunde försvåra samspelet. Ibland fanns det outtalade regler och konventioner som kunde leda till missförstånd. Sådana regler var inte alltid lätta att få syn på.

Regler som försvårar eller förenklar samspel

Under det allra första spelasset under helgen finns exempel på samspel utan speciellt många regler och samspel med desto fler regler och också hur vissa regler var oåterkalleliga. Väl införda gick de inte att ta bort. Ett exempel på det blev införandet av antal toner som en variabel i spelet. Efter det behövde pedagogerna nästan alltid antingen bestämma ett antal toner eller säga att det är fritt. Centralt i *Klangmoln I* är att stanna upp och lyssna till efterklängen. De första molnen spelades tillsammans därefter turades vi om att spela. Då vi turades om blev det tydligt att en viss spontan härmning ägde rum. Text återfinns följande händelse i mina anteckningar (Pass 1):

Vi spelar klangmoln i tur och ordning, P1 inleder, spelar många ljusa toner och avslutar med en mörk ton som blir karaktären för nästan hela varvet. Jag tar fasta på den genom att göra tvärtom: spelar många mörka och avslutar med en ljus, E1 spelar många ljusa, avslutar med mörk, E3 ljus/mitt i, mellanlandar på en mörk, några ljusa till, P2 återkommer också till den ensamma kraftiga mörka tonen. E2 bryter mönstret och spelar lugnt i mellanregistret.

Den mörka ton som P1 spelade i början blev temat för detta varv. En annan gång spelade E1 en rad punkteringar som de följande tre spelare på ett eller annat sätt imiterade i sitt spel. Här syns ett spontant samspel och lyssnande med relativt få regler. De enkla spelreglerna öppnar upp för en stor frihet i det egna spelet. Jag noterar att molnen tycks bli mer och mer personliga allt eftersom eleverna blir bekanta med klangmolnens möjligheter. Efter det här påfördes fler och fler regler och jag har tolkat det som att reglerna gjorde att eleverna antingen inte *behövde* lyssna lika aktivt, eftersom de i någon mån kunde luta sig mot reglerna, eller att de *inte hann* lyssna för att reglerna kräver all deras uppmärksamhet.

Då klanggesterna undervisas är fokuset i gruppen inget vidare och jag misstänker att komplexiteten i *Klangester* är för stor. Att lära sig de olika gesternas form och struktur stjäl fokus från att musicera med de andra. Antalet ramar och regler verkar bli ett hinder för samspelet. Jag noterar också att det, eftersom stycket inte innehåller något implicit slut på samma sätt som klangmolnen, sällan eller aldrig sker naturliga slut¹⁷ på spelet när vi spelar de olika klanggesterna. I det fallet kan man också säga att det musikaliska samspelet blir lidande pga en brist på regler.

Att nå samförstånd genom gemensamma regler och beslut

Efter att eleverna hade placerat ut teckningarna i konsertformen, vidtog ett ganska stort arbete där alla teckningar var för sig behövde repeteras och få sina specifika regler tilldelade sig. Därtill behövde det redas ut hur övergångarna skulle ske. De första två teckningarnas genomgång gick till enligt följande:

¹⁷ Jag återkommer till naturliga, onaturliga och planerade slut i avsnittet med rubriken "Att veta hur man ska sluta"

Bild 1 spelas: P1 ber alla testa stycket och poängterar att det blir 4 toner totalt, två i högt läge, två i lågt. De testar. Någon spelar uppenbart fler än fyra toner. P1 avbryter spelet och säger att det känns som om det blir fler toner än 4 nu. E2 svarar att han spelade flera gånger. Dvs följde regeln men var kanske omedveten om att teckningen bara skulle spelas en gång. P1 ger då ny instruktion: ”Vi testar igen, men nu spelar vi bara en gång”, vilket eleverna kanske missförstod för när eleverna tar om spelar dom den här gången en i taget. P1 tyckte det lät fint och undrar ifall det vore en bra början på konserten. Hon möts inte av någon protest – kallar det kedja och skriver upp på tavlan. Senare bestäms att E2 börjar.

I det här fallet var det ganska långt pedagogen som tog initiativ till hur det skulle bli på konserten, men det var också första teckningen. Alltefter vi gick igenom flera teckningar blev eleverna tydligare och tydligare i hur de ville att det skulle vara, redan teckning nr. 2 bestämdes väldigt snabbt:

P1: Hur spelade vi den då?

E2: Utspritt

P1: Vi testar

E2: Hur många toner?

Någon säger fem. P1 skriver upp 5 på tavlan, och vips blir det ett glest utspritt klangmoln med 5 toner.

Då vi skulle bestämma hur teckning nr 3 skulle spelas, vilket var en teckning som anspelade på *Vid den förtrollade järnvägsstationen I*, var E3 bestämd i sin åsikt att de skulle spela tågen i tur och ordning och inte tillsammans. Under intervjun förklarade hon att eftersom de spelade tågen så olika snabbt och hon själv spelade ganska långsamt skulle det bli kaotiskt om alla spelade på samma gång.

Ibland krävdes det längre diskussioner för att gruppen skulle komma till konsensus gällande någon teckning. I följande exempel (teckning nr 7, pass 8) undrar E2 hur man ska veta när man ska börja, och missförstår oss pedagoger när vi säger samtidigt fast vi i själva verket menar *ungefär samtidigt*:

E2 undrar hur man vet när man ska börja och föreslår att man kan räkna in. Instruktionen är att de ska börja samtidigt, vilket vi pedagoger – i den här kontexten – förstår som att någon börjar och så hakar de andra på. E2 förklarar att om t ex E1 börjar så kommer E2 själv onekligen att spela lite efter E1, nästan samtidigt men inte exakt samtidigt – vilket han förstås har helt rätt i. E2 tror till och med att det bästa vore om man alltid räknade in de olika delarna. E1 resonerar istället att hon tycker det är ganska fint om man kommer in lite olika. Det bestäms att E3 börjar och så kommer dom andra in efter en stund och spelar tio toner var. E2 undrar vidare i vilken ordning E1 och E2 ska komma in. P1 svarar att det inte spelar någon roll. De testar spela en gång, varpå E2 undrar hur många toner E3 ska spela innan de andra ska komma in. P1 funderar och frågar sedan: Vill ni bestämma det? E1 skakar på huvudet och E3 tycker att det blir för ”specifikt”. P1 föreslår att de testar utan att bestämma så kan man se om det behöver bestämmas sen. De testar spela på nytt, det fungerar bra. P1 kollar med E2 hur det kändes. Han rycker på axlarna. P1 frågar om han visste när han skulle börja. E2 svarar ja och nickar.

Efter detta fanns det inte längre några oklarheter kring den teckningen. Också i andra fall var det svårare för E2 att uppfatta implicerade – uttalade regler. Om vi exempelvis inte sade något om antal toner, uppfattade de andra eleverna att antalet toner var fritt, medan E2 hade ett behov av att det uttalades att antalet var fritt. När eleverna repeterade konsertformen (Pass 9) märkte jag att de var lite oense om hur lång tid var och en av bilderna ska ta. Någon gick vidare till följande teckning fast någon annan ännu inte var färdig med föregående bild. Efter ett tag blev eleverna såpass osäkra på var dom var att P1 avbryter spelet. Hon tipsade eleverna om att de kunde titta upp på varandra mellan varje moln, för att på så vis veta var dom var någonstans. Den här instruktionen landade väl och på konserten verkade eleverna vara måna om att få kontakt med varandra innan de gick vidare till nästa teckning. I likhet med Friedemanns (1977) observation kunde samspelet förlängas då eleverna var överens om att de tittade upp på varandra innan de gick vidare till nästa teckning.

Missförstånd

Det hände ofta under workshopen att jag och pedagogerna följde en rad musikaliska konventioner som kunde vara dolda också för oss själva. Dessa verkar ibland stå i vägen för vår förståelse för eleverna, vilket ledde till ett antal olika missförstånd under workshopen. Nedan ett exempel då E2 reder ut reglerna och följer dem sedan till punkt och pricka, utan gensvar från gruppen:

Med anledning av elevernas svårighet att veta när de ska sluta spela föreslår jag att man kan göra som vi gjorde i gångeleken, att när någon stannar så ska alla andra stanna. E2 undrar då om det finns någon regel kring minsta tid innan man stannar, alltså hur länge man måste spela innan man får stanna. P1 svarar att inte finns någon sådan regel utan att man får lyssna. Hänvisar tillbaka till första regeln, stanna om någon annan stannar. E2 nickar att han förstått.

Efter detta ska de öva på att spela ritardando, dvs börja snabbt, sluta långsamt. Då spelar E2 några snabba toner i början och slutar sedan spela. Tar händerna från pianot och visar att han slutat. Men ingen annan slutar.

Min tolkning är att resten av gruppen följde en gemensam konvention som han inte hade uppfattat. Det var så självklart för både P1 och alla andra att man först spelar hela figuren och sen stannar man genom att märka när någon annan stannar. I det här fallet var det jag själv som gjorde det stora misstaget att para ihop en lek där det förväntas att man ska stanna på oväntade och finurliga vis med en musikalisk övning som kräver att man spelar ett tag innan det tar slut. Men E2 tolkade mig bokstavligen och slutade mitt i figuren.

Lyssnandet

En intressant iakttagelse från workshopen var hur gruppens förmåga att lyssna gick upp och ner. Min uppfattning är att de lyssnade allra bäst på varandra under det allra första spelpasset samt under genrepet och konserten. Under det andra och tredje spelpasset behövde elever först lära sig olika begrepp och sedan *Klanggester* och *Vid den förtrollade järnvägsstationen I*. Dessa pass var informationstunga och innehöll relativt lite samspel. Till skillnad från *Klangmoln I*, som har väldigt enkla instruktioner och där lyssnande är väldigt centralt, innehåller både *Klanggester* och *Vid den förtrollade järnvägsstationen I* betydligt mer komplicerade instruktioner. Det, och att eleverna gradvis blev tröttare, kan förklara att de under lördagen lyssnade sämre och sämre allteftersom dagen framskred. Jag och pedagogerna behövde jobba med lyssnandet på olika sätt, ofta genom olika påminnelser. Nedan ett exempel från repetitionerna inför konserten:

Då eleverna skulle spela forte-molnet (teckning nr 5), ett mörkt moln, verkar jag och P1 tycka att E2 spelar över de andra eller på något sätt inte samspelar med de andra. Jag adresserar E2 och frågar om han hinner lyssna på de andra. Han skakar på huvudet. Jag föreslår att dom ska spela en gång till och att de, den här gången, ska lyssna mera på vad de andra gör än på vad de själva gör. De spelar en gång till och både jag och P1 ser nöjda ut. När de har spelat klart frågar P1 om de hann lyssna nu. E2 svarar ja. P1 säger glatt: "jag märkte det, det kändes skillnad".

I intervjuerna frågade jag ifall de hann lyssna på varandra under spelet. E1 svarade att hon gjorde det. När jag frågade hur det fungerade när hon lyssnade på de andra gav hon mig följande beskrivning: "Först, så kollade jag på [E3] för att jag satt bredvid henne nästan hela tiden, men jag kollar nog mer än lyssnar". E1 beskriver vidare att hon ser efter om de andras armar rör sig, men att hon också lyssnar.

Att veta hur man ska sluta

Eftersom vi under workshopen inte spelade efter noter så fanns det ingen direkt mall för hur man ska avsluta spelet. Jag har lokaliserat tre olika sorters slut: *onaturliga slut*, *naturliga slut* och *planerade slut*, som ägde rum under workshopen. Ett exempel på onaturligt slut sker under det allra första klangmolnet (Pass 1) då E2 fortsätter att spela långt efter de andra. Eftersom E2:s pedal inte verkade vara nedtryckt, lutade sig P2, som sitter vid pianot bredvid, för att se efter. Det får E2 titta upp och märker först då att alla andra slutat spela varpå han själv slutar spela väldigt plötsligt. En

annan gång tycks E2:s moln avsluta sig självt: E2, vars händer är på väg att fortsätta spela verkar notera att ett bra slut har blivit till och hindrar sig från att fortsätta – ett naturligt slut.

Något jag lägger märke till under genomgången av *Klanggester* (Pass 5) är att slutet aldrig blir naturliga under detta pass utan P1 avslutar alltid spelet. Jag kommer fram till två möjliga orsaker till detta:

1. Det ingår inte i ett formulerat slut i klanggesternas struktur, det går att spela dem hur länge som helst, till skillnad från klangmolnen som i princip avslutas efter varje ”moln”.
2. Pedagogerna ger ingen instruktion gällande hur eleverna ska tänka kring avslut.

Planerade slut är det till en början mest vi pedagoger som håller på med. Det märks att vi, för det mesta, redan har planerat exakt hur vi ska avsluta innan vi ens har börjat spela. Så småningom verkar också eleverna aktivt börja tänka kring avslut. Så här beskrev E3 hur hon ville att konserten skulle avslutas:

E3: Jag ville göra en sån här typ, en slut, ett slut, men han fortsatte spela hela tiden, så jag väntade på honom att sluta, så att jag kunde göra ett slut, eller så att han skulle göra ett slut. Men så gjorde han ett slut, såhär mirakulöst.

Jag: Och då kände du att det funkade som ett slut?

E3: Ja, typ, så länge det slutar typ med två toner, vet inte. så är det okej, tycker jag, vet inte. Jag kan visa. (sätter sig vid pianot och försöker få fatt i ett slut med två toner)

E3 hade alltså redan långt innan konserten var slut bestämt hur hon tyckte att slutet skulle bli. Hon väntade på att E2 skulle sluta så att hon kunde göra sitt avslut, men accepterade till sist E2:s slut som ett slut på konserten.

Det var oftast E2 som glömde bort att sluta spela och som inte lade märke till när de andra hade slutat spela. Oftast blev pedagogernas instruktion kring slut som i gång-leken: ”Sluta när någon annan slutar”. Men den instruktionen är inte heltäckande eftersom man förstås också kan sluta *innan* någon annan slutar. När eleverna, under pass 8, spelar den sista teckningen, spelar E2 längre än de andra. Istället för att införa nya begränsningar, frågar jag eleverna hur de tänker, när de ska sluta spela:

E1: Menar du när man ska börja sluta själv eller när någon annan slutar?

Jag: Ja, alltså när du ska börja sluta spela

E1: Sluta på bra ton

Jag: Hur tänker du [E3]? När du känner såhär: Nu börjar det vara dags att sluta. Eller tänker du så?

E3: Ton, men inte så mycket ton som jag tänker på vad dom andra spelar

Jag: Hur tänker du [E2]?

E2: När dom andra slutar spela så slutar jag spela.

Jag: Kan du tänka dig någon gång att testa att sluta spela innan någon annan har slutat spela?

E2: Vad menar du?

Jag: Nu slutar dom andra före dig, tänk om du skulle testa sluta före dom.

P1: Ah, ska vi testa det en gång, vi gör samma moln igen.

Under det här samtalet visar sig flera saker. Dels visar det sig att E1 tänker på hur hon vill sluta, att hon vill avsluta sitt spel på en ”bra” ton. Även E3 tänker också på ”ton” men verkar framförallt rikta sin uppmärksamhet på vad som händer i rummet, kanske hon i större grad känner in när det är dags att sluta. E2 har mest följt vår instruktion om att sluta när de andra slutar och verkar inte ha tänkt på att han också kan sluta före de andra. Min och pedagogernas delade uppfattning avsluten fungerade bättre efter detta.

Elevernas upplevelser av samspelet

Under intervjuerna med eleverna fick jag möjlighet att få en inblick i deras upplevelser av workshopen. På vilket sätt upplevde de att den skiljde sig från de vanliga lektionerna? Vad tyckte de om att spela och arbeta med de andra eleverna? Då jag bad dem jämföra workshopen med de vanliga pianolektionerna svarade E3 så här:

Ja, men vi hade mera lek i helgen, såhär, vi spelade inte bara piano som vi gör under pianolektionerna. [...] När man spelar såhär, utan att ha något förberett, vad heter det? [...] Ja, just det, spontant!

När jag pratade med E2 frågade jag om det vi hade spelat under workshopen var annorlunda än de vanliga lektionerna (vilket i sig kanske är en ledande fråga) fick jag följande svar:

E2: Ja, det var det, och roligare!
Jag: Var det roligare? Varför det?
E2: För att, t ex när vi gjorde klangmoln, man fick göra (lyfter på locket), man fick göra vad som (visar med händerna över pianot), man fick trycka vilka noter som helst, till exempel (spelar olika toner)
Jag: Varför är det bra då?
E2: För det är lättare.
Jag: Och varför är det lättare?
E2: För att man inte behöver följa instruktioner, man är fri.
[...]
Jag: Är det svårare om det är mycket instruktioner?
E2: Ja, om det är svåra instruktioner, jaa. T ex hitta... eller nej om man står där och någon spelar ett c, och jag ska gissa vad det är (visar på pianot). Det är en jätte, jättesvår instruktion.

Varken E2 eller E3 nämnde våra regler och begränsningar varför jag i båda intervjuerna frågade den tyvärr väldigt ledande följdfrågan ”Men var det så att vi inte hade något förutbestämt i helgen?” E3 svarade:

Jo, såklart, om vi skulle spela såhär, klangmoln med mörka toner, eller, mörka och låga toner eller med ljusa och höga toner, det var ju förutbestämt, men vilka specifika toner vi skulle spela, det var inte förutbestämt.

E2 svarade ”Jo vi hade klanggester” på motsvarande fråga. E2 och E3 svarade ganska lika på dessa frågor. De har båda tagit fasta på att tonmaterialet är fritt och att klangmolnen innehöll begränsningar. På min fråga om varför vi behövde begränsningar svarade E2 så här:

E2: Så att man inte bara gjorde hela konserten så gjorde man (spelar kaotiskt på pianot)
Jag: Utan i stället så gjorde man..?
E2: Ska jag? Hela? (syftar till att spela upp hela konserten)
Jag: Nej, men kan du förklara?
E2: Så gjorde man det som var bestämt.
Jag: Varför vill man hellre göra så, att man bestämmer saker än att man bara gör...
E2: Så att det inte blir kaos

Också E3 kopplar till det kaotiska när jag frågar henne varför hon inte ville att dom skulle spela tågen (i *Vid den förtrollade järnvägsstationen I*) samtidigt. E1 svarar lite annorlunda på frågan om hur workshopen skiljde sig från vanliga lektionerna:

E1: Ah, haha, det här var mer så här: Det var ju bestämt men det kändes inte som att det var bestämt, så det tyckte jag var bra, och kul!
Jag: Varför var det bra?
E1: Det var kul, för att man kände som att man kom på allt själv, fast det egentligen var någon annan som kom på det.

Enligt min tolkning har E1 har alltså uppfattat att det fanns regler som någon annan bestämt. Även om hon upplevde att hon hade skapat själv, upplevde hon också att det hon skapat kommer ur reglerna som någon annan bestämt.

När man arbetar intensivt med att skapa något så som vi gjorde under workshopen, kan gruppens sammansättning påverka både resultatet och deltagarnas uppfattning av arbetet. Jag frågade därför vad eleverna tyckte om att spela med de andra. I intervjun med E1 framkom följande:

Jag: Hur var det att spela med dom andra den här helgen?
E1: Mm, på konserten gick det bra! Ibland blev det lite irriterande

Jag: Vad var det som blev irriterande?

E1: När E2 spelade såhär (sjunger Star Wars) Star Wars... hela tiden

[...]

Jag: Du sa att på konserten gick det bra, varför gick det bra då?

E1: Då koncentrerade han sig bättre, och så koncentrerade sig alla jättebra, man koncentrerar sig för man vill inte göra bort sig för publiken, ja.

E3 svarade att ”det var roligt under spelningen, [...] för att barnen blev då, vad ska man säga, dom tog det på allvar och skärpte sig och spelade på riktigt” E3 pratar också om hur t ex E2 spelade på annat när han blev uttråkad. Intressant är att E3 också gjorde det, i ungefär lika stor utsträckning som E2, även om hon spelade Happy Birthday istället för Star Wars. Hon refererade ofta till de andra eleverna som ”barnen” på ett sätt som lät mig förstå att hon inte anser att de inte kan lika mycket som hon, eller att de är omognare än henne. När jag frågade hur konserten kändes, svarade hon att hon kände sig lugn:

Det kändes mer som att, det kändes som att jag fick mera respekt typ av dom andra barnen, eftersom att dom, eller jag vet inte, jag kan kanske vara fel här men jag tror att dom lyssnade mera på vad vi andra gjorde. Om man kollar på E1 till exempel hon kanske lyssnade mera på vad jag och E2 spelade under spelningen. Samma sak med E2 och samma sak med mig kanske.

Hennes uttalande visar att hon har en viss förståelse för att även hon blir ofokuserad ibland. E2 svarade på ett helt annat sätt än de andra. Han beskriver att det var ”roligt, för att man får lite hjälp” och fortsätter ”jag menar, att jag inte behöver göra allting själv”. Då jag frågar vad han menar ger han bild nr 3 som exempel, där de spelar *Vid den förtrollade järnvägsstationen I*, som oftast benämns som ”Tågen”. Tågen spelades tre varv, där var och en, i tur och ordning, spelar varsitt tåg. E2 menar då att om de andra inte hade varit med, skulle han behövt spela nio stycken tåg själv.

Elevernas upplevelser av musiken

Elevernas upplevelser av musiken var något jag försökte få fram genom intervjuerna. Enligt E3 är det det improvisatoriska, eller, med hennes ord, det spontana som gör att det man spelar blir personligt. I intervjun med E1 frågar jag hur det var att spela klangmoln. E1 säger ”coolt” och spelar två starka ackord på pianot: ”alltså det låter jättemycket efteråt [...] alltså det här på slutet nu typ”. Hon visar svävande med armarna, och med en avslutande svängom med armarna säger hon ”så slutar det på ett fint sätt liksom [...] Det låter bra!” E1 upplever klangen från pianot väldigt starkt och illustrerar klangen med rörelse. E2 beskrev efterklangen med ett motsvarande ”nice!”.

Eftersom det blev väldigt mycket fokus på att lyssna på de andra försumrades till vis del arbetet med att lyssna på sig själv. I intervjuerna med E1 och E3 framgår ändå att eleverna, till viss del, gjorde det ändå. E3 resonerar kring lyssnandet:

Det var en del när vi skulle spela solo, vi skulle spela en i taget, såklart då tänkte jag på mitt eget. Eller det är det jag kommer ihåg, det är den delen då jag tänkte som mest på vad jag själv spelade, eftersom jag vill få till ett så bra typ slut, då jag slutade spela mitt klangmoln. Men det är ju också viktigt att lyssna på vad dom andra gör, så att man ska veta när man ska börja att spela klangmoln och när man ska sluta spela klangmoln så, jag har för mig att ja, jag tänkte på vad dom andra spelade också, ja.

Jag frågade E1 ifall hon någon gång kände att hon spelat rätt eller fel under helgen, varpå hon beskrev hur hon tyckt att hon spelade i ett för mörkt register då hon spelade en teckning och att hon då helt enkelt bytte register:

E1: Jo så kände jag, att, när jag spelade den där jättemörka [teckning nr. 7], då tyckte jag att (spelar i pianots mörkaste register) det lät lite fel så då hoppade jag lite mer (visar lite högre upp på pianot)

Jag: Varför tyckte du att det lät fel?

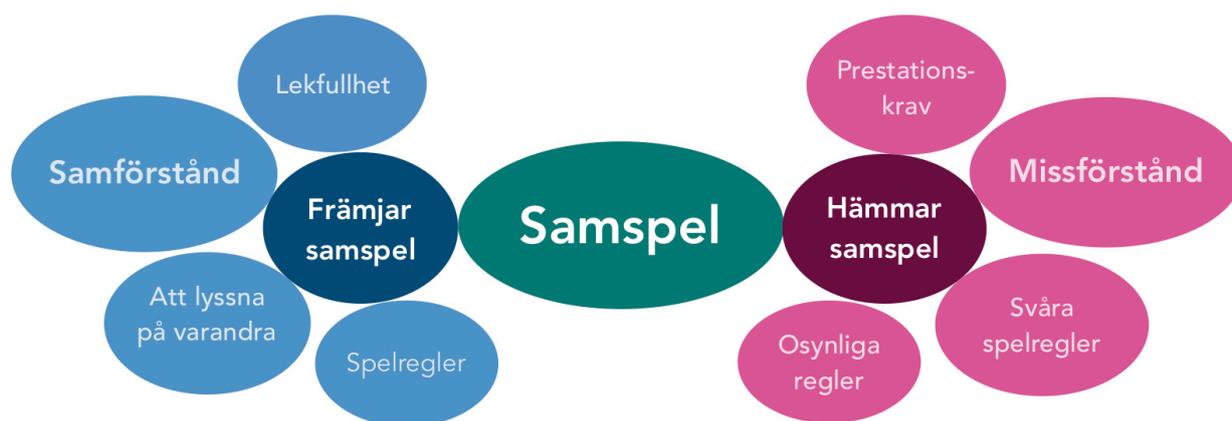
E1: Det lät för mörkt mot [E3]:s mitten, så jag kände att (spelar halvmörkt och jämför med mittentoner)... att det lät nog bättre, så då hoppade jag dit.

E1 hade alltså en idé om hur hon ville att det skulle låta och när det hon spelade inte stämde överens med den justerade hon på sitt spel.

Jag uppfattade att E2 har ett stort behov av att musicera och blev därför snabbt uppslukad av det egna spelet. E2 var mån om att det skulle bli bra och upprepade också att han ville visa åt sin pappa och ville veta vad pappan skulle tycka. E2 var också den enda eleven som under workshopen undrade vad vi skulle spela på konserten, innan han förstod att t ex klangmolnen i sig var musiken vi skulle framföra. Efter konserten frågade en förälder om eleverna hade "fått ihop allt det här igår eller...?". Då berättar E2 att "vi gjorde allt det här igår, fast idag så ordnade vi upp det, såhär, att vi skulle börja med det och sen, hur många gånger och allt sånt" Jag uppfattade att E2 var stolt när han berättade detta, och hans pappa sa också att de var jätteduktiga. Men när jag knappt en timme senare frågade E2 vad han tyckte om konserten, svarade han "barnkonsert" och utvecklar: "alltså såklart att det inte blev bra, bra. Barn kan inte göra bra, bra, bra, fast, hm... kvart i bra."

Sammanfattning

För att få en mer överskådlig bild av resultatet har jag tagit fram figuren nedan. Den gemensamma nämnaren som går att finna hos de flesta av de exempel som återges i resultatet är *samspel*. Det som framförallt främjar samspelet är samförstånd, som i sin tur inrymmer samstämmighet kring gemensamma begrepp, spelregler och överenskommelser gällande exempelvis spelets början och slut. Samspelet främjas även då eleverna lyssnar aktivt på varandra, vilket de exempelvis gjorde under konserten. Eleverna vittnar om att samspelet fungerade bättre under konserten för att de skärpte sig, vilket också kan tolkas som att de gemensamt tog leken på allvar. Sådant som har visat sig hämma samspelet är missförstånd, oftast till följd av osynliga regler och konventioner. När någon pedagog har synliggjort de osynliga reglerna genom samtal eller genom att omvandla dem till spelregler har missförståndet i allmänhet övergått till samförstånd. Även svåra spelregler utgjorde ett hinder för samspel, där repetitionerna av stycket *Klanggester* får stå som exempel. Vad gäller prestationskrav kan det handla om en alltför kritisk blick antingen riktad mot sig själv eller de andra, t ex då E2 menar att barn inte kan "göra bra, bra, bra...". Vilka direkta följder det får för samspelet framkommer inte ur resultatet, men med stöd av Knutsdotter Olofsson (2003) anser jag det skäligt att ta med prestationskrav som något som kan hämma samspelet.



Figur 6. En tankekarta över faktorer som förenklar eller försvårar samspel

6. Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur begreppsutveckling och lekstrukturer tar sig uttryck i ett improviserat samspel med utgångspunkt i öppna kompositioner. Med avstamp i resultatet kommer jag i avsnitt 6.1 *Begreppsutveckling* belysa hur begreppsutveckling ägde rum genom lek, spel och teckningar. I avsnitt 6.2 *Leken i samspelet* diskuterar jag hur de sociala lekreglerna tar sig uttryck i samspelet, och diskuterar vidare vilka konsekvenser som kan följa då det av olika orsaker inte råder samförstånd. Studien har föranlett mig att på djupet fundera över begreppen komposition och improvisation och hur de relaterar till varandra, resultatet av dessa funderingar presenteras i avsnitt 6.3 *Komposition och improvisation*. Sist i kapitlet redogör jag för studiens pedagogiska implikationer, diskuterar mitt metodval, samt ger förslag på vidare forskning.

6.1 Begreppsutveckling

För att förstå den begreppsutveckling som ägde rum under workshopen krävs att vi nyttjar den vidgade definition av begrepp där också symboler och bilder kan vara att betrakta som begrepp. Med utgångspunkt i denna definition kommer jag i det följande att diskutera hur begreppsutvecklingen skedde genom lek, samtal och teckningar. I samtal kring musiken och olika ljud och register får elevernas spontana tolkningar ombildas till gruppens gemensamma begrepp.

Från lek till musik

Hur leken bidrog till den musikaliska begreppsutvecklingen går att koppla till Vygotskijs (2010) diskussion kring den process begreppsbyggnaden innebär, där ordet går från att vara enbart ett ord med en betydelse till att bli symbolen för motsvarande företeelse. Resultatet visar att leken fungerade begreppsbyggande inför det musikaliska samspelet. Genom leken fick barnen en kroppslig förståelse för begreppen *accelerando*, *ritardando*, *forte* och *piano* som sedan enkelt gick att överföra till det musikaliska sammanhanget. Även begrepp i en något vidare bemärkelse, som det att ”stanna när någon annan stannar” överfördes till samspelet, då i form av ”sluta spela när någon annan slutat spela”. I det fallet uppdagades senare att det fanns en viss diskrepans i musikens och lekens grundläggande premisser vilket kunde förorsaka missförstånd. Ett exempel är att det i leken aldrig behövdes påtalas att man själv kan vara den som stannar först – det ingick i lekens charm och premisser. Det tog lång tid för mig och pedagogerna att förstå detta var något som behövde påtalas i det musikaliska sammanhanget.

Vygotskijs tre former för fantasi

Under genomgången av höga och låga register kopplar eleverna snabbt ihop det höga registret med ljusa toner och det låga registret med mörka toner. Snart myntas begreppet ”kvart-i-mörkt” av en elev. Brillant i all sin enkelhet! Eleven har kopplat samman klockans begrepp med pianots register – två företeelser med vilka alla i rummet har en delad förtrogenhet. Alla förstår mycket riktigt omedelbart vad han menar. Den här beskrivna händelsen ur resultatet får stå som ett typexempel på Vygotskijs första form av fantasi, där två bekanta företeelser eller begrepp förs samman till något nytt. E3 beskrev återkommande de mörka tonerna som demoniska. En liknande tolkning gav E1 som sa att det lät ”ont” om de mörka tonerna, varpå hon illustrerade sjöng på en skräckfilmsmelodi. Båda dessa tolkningar går att förstå genom Vygotskijs tredje form för fantasin, där de låga tonerna och det onda eller demoniska har sig gemensamma nämnare i det mörka och därmed kan kopplas samman.

I intervjun med E1 uppdagades att hon tidigare inte förstått att låga och höga toner motsvarades av mörka respektive ljusa toner. Hon hade tidigare kopplat orden lågt och högt till ljudstyrka varför det blev logiskt att de höga tonerna var de mörka tonerna (pianot är ljudstarkare i det lägre registret än i det högre). Hon var glad åt att få klarhet i detta och anslöt sig utan vidare till den allmänna musikaliska förståelsen för begreppen.

Då den ljudbild som representeras av beskrivningen ”morsesignalen” skulle få fäste hos barnen uppdagades att det numera anakronistiska begreppet morsesignal var obekant för dem. Istället tyckte barnen att ljudbilden lät som en hackspett. I enlighet med Vygotskijs andra form för fantasin förstår barnen denna nya företeelse genom att söka i minnet efter något bekant att koppla samman det nya med. De är överens om att hackspett fungerar bra. Med mina öron och med mina erfarenheter till grund anser jag att den ljudbild som mynnar ur begreppet hackspett skiljer sig från den som mynnar ur begreppet morsesignal. Vygotskijs andra form för kopplingen mellan verklighet och fantasi är i allra högsta grad verksam, men innebär för den sakens skull inte att förståelsen för det obekanta blir sanningsenlig, utan endast så nära sanningen som de befintliga erfarenheterna tillåter.

I studien fick barnen göra teckningar baserade på den musik vi spelat tillsammans. Med tre elever fanns också tre olika sätt att närma sig tecknandet, beskrivna i resultatet. De olika närmandena återspeglades i hur eleverna musikaliskt relaterade till teckningarna. E2 vill i intervjun inte medge att han tolkade teckningarna utan bara att han följde de nedskrivna instruktionerna. Då jag ber honom spela en teckning tycks han ändå tolka bilderna. Då han spelar bild nr 6 som han själv ritat spelade han kaos ”för att det är kaos”. En något mer spekulativ förståelse av hur han spelade den teckningen är att han med musiken spelade så som teckningen fick honom att känna - en tolkning baserad på hans självkritiska inställning till teckning och särskilt mycket till just den teckningen. För E3 var det däremot inga bekymmer, varken att teckna eller tolka teckningarna. Hon såg en tydlig koppling mellan teckningarna och musiken. E3 gav sig hän åt tolkningarna och beskriver att hon *var* den blåa pricken. Också i samtalet kring teckningen återkom hon till det demoniska, som representerades av svart färg i teckningarna.

Sammanfattningsvis går det att se två olika sätt som teckningarna användes i det musikaliska samspelet. Dels som inspiration för vad som ska spelas och dels som något att hänga upp musiken på. I det första fallet går det att identifiera Vygotskijs (1998) teorier om fantasi. Det andra fallet kan hänvisas till Vygotskijs (1978) diskussion om människans förmåga att knyta samman minnet med ett objekt, i det här fallet en teckning. Till skillnad från Nilssons studie, där varje barn arbetar för sig själv, jobbade vi med samspel – det innebar att teckningarna också blev en gemensam nämnare som enade gruppen i deras gemensamma musicerande. I den bemärkelsen fungerade teckningarna som gemensamma begrepp som alla i gruppen förstod innebörden av.

6.2 Leken i samspelet

I kommande avsnitt undersöks vilka paralleller som går att dra mellan samspel och Knutsdotter Olofssons förståelse för jämlik och harmonisk lek där särskilt den sociala lekregeln samförstånd är centrala. Även självförglömmelse och prestationskrav återfinns i resultatet. Genom studien har det också uppdagats likheter och skillnader mellan barn och vuxnas upplevelser av lek vilket diskuteras senare i avsnittet.

Samförstånd i samspelet

I resultatet syns både exempel på hur spelregler kan verka främjande och hindrande för samspelet. Knutsdotter Olofsson (2001) menar att det behöver råda samförstånd mellan lekdeltagarna vad gäller lekens utsagda och utsagda regler. Exempel på utsagda regler kan vara musikaliska konventioner som är bekanta för pedagogerna men obekanta för eleverna. Två regler som jag har identifierat vad gäller spelslut är följande, där regel nr 1 och 2a) är utsagda:

1. Om alla i rummet har slutat spela, ska antagligen jag också göra det.
2. a) Om vi har ett gemensamt ansvar att sluta spela, så måste någon vara den första att sluta - ibland är det jag, ibland är det någon annan.
b) Om någon slutar spela så avslutar jag också mitt spel.

Återkommande under helgen var att E2 inte slutade spela på samma sätt som de andra eleverna. Min analys är att det rådde ett samförstånd mellan pedagogerna (mig själv inräknad) och de övriga

eleverna som E2 ofta inte var en del av. E1 och E3 uppfattade nämligen både den första och den andra regeln i sin helhet. Även E2 uppfattar den första regeln, vilket illustreras av exemplet då han tvärt slutar spela efter att han tittat upp och insett att han är den enda som spelar. Svårigheten var att E2 ofta blev försjunken i sitt eget spel och märkte, kanske av den orsaken, inte alltid när de andra hade slutat spela. Vad gäller den andra regeln uttalade både jag och pedagogerna regel 2 b) Om någon slutar spela så avslutar jag också mitt spel. Men det tog ända till sista dagen innan vi identifierade den osynligare delen av regeln som säger att ”jag” ibland kan vara den som slutar först.

Som en följd av dessa iakttagelser blir det tydligt att det är stor skillnad mellan uppställda spelregler och osynliga regler. Spelreglerna är oftast tydliga och enar gruppen i samförstånd, medan de osynliga reglerna är diffusa och kan sabotera gruppens samspel. Resultatet visar att synliggörandet av osynliga regler minskar risken för missförstånd. Vikten av att regler och överenskommelser får fäste i en grupp som ska samskapa, både vad gäller innehållet i reglerna och hur de ska tillämpas, blir också den tydlig i resultatet. Exempelvis avstannade samspelet när det rådde en osäkerhet kring överenskomna regler, precis som både Friedemann (1977) och Altmann (1977) är inne på. Ibland kan det vara så att regeln är tydlig men att det behövs vidare instruktioner för hur den ska tillämpas. Ett exempel ur resultatet är då P1 tipsar eleverna om att titta upp mellan varje teckning för att se om alla har spelat klart innan de går vidare till nästa moln.

Självförlömmelse och prestation

Knutsdotter Olofsson talar om att att leken bör vara fri från prestation och att leken är som bäst då den som leker finner ett tillstånd av självförlömmelse. Med det sagt behöver leken i sig inte sakna ambitioner. Att bli försjunken i sitt musicerande kräver en djup koncentration som stänger ute onödiga tankar. Musicerande sker, enligt min erfarenhet, i en växelverkan mellan vilja, agerande, lyssnande och reflekterande. Genom att intensivt lyssna och analysera det jag hör när jag spelar, reagerar jag med att justera mitt spel - i frasering, intonation och dynamik. Jag tror det är lättare att bli uppfylld av leken och glömma allt annat i tafatt-lek än i musicerande, vilket jag baserar på att jag ofta kommer på mig själv med att fundera på något helt annat när jag musicerar för mig själv. För egen del har det krävts övning för att nå självförlömmelse när jag spelar fiol.

E2 pendlade mellan total självförlömmelse, där allt runt omkring tycktes upphöra förutom det egna spelet, och en ganska prestationsinriktad inställning. Efter konserten förklarade han stolt för en förälder hur vi hade arbetat fram materialet till konserten. I intervjun beskriver han konserten som en barnkonsert – bra med tanke på att de är barn, under premissen att barn ändå inte kan ”göra bra”.

Att vi skulle avsluta med konsert var mitt beslut i samråd med pedagogerna. Jag tror att många är bekanta med känslan av konserten som tornar upp sig som ett mörkt moln ju närmare den kommer. Känslan av att inte ha något färdigt material inför en konsert kan skapa stress och ångslighet. En pedagog som ofta jobbar med improvisation har säkert lärt sig att ha förtröstan i det läget, och att känna tillit till gruppens förmåga att ”få till det”. Varken jag eller pedagogerna hade tidigare erfarenhet av arbeta med improviserat samspel, på det sätt vi gjorde under workshopen, och min upplevelse var att konserten stressade oss. E2 gav uttryck för samma ångslan när han dagen innan konserten undrade vad vi skulle spela på konserten. Stressen som en konsert kan innebära gör att det är befogat att fråga sig om det verkligen var rätt val att avsluta med konsert. Hade det varit bättre att bara fortsätta leka, hålla ett lugnare tempo, och bara vistas tillsammans i musiken? Ja, kanske, men det som en konsert framförallt medför är känslan av att något verkligen ställs på sin spets. Då eleverna spelade konserten var koncentrationen skarpare än någonsin. De manövrerade sig skickligt från bild till bild och checkade av med varandra innan de gick vidare. Reglerna vi ställt upp följde de till punkt och pricka och det rådde fullständigt samförstånd. I intervjuerna vittnar eleverna om att det gick bra på konserten, att de skärpte sig, och att de uppskattade att de andra eleverna också skärpte sig. Själv skulle jag vilja formulera det som att de gemensamt tog leken på allvar, något som elevernas egna utsagor kan bekräfta.

Lek för vuxna och lek för barn

Jag känner igen det som Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver då hon jämför det vuxna samtalet med leken. I ett jämlikt och harmoniskt samtal där tankar utbyts, utmanas och utvecklas försvinner tid och rum, samtalet kan pågå i timmar i sträck, precis som för barnen när de leker. Ett ojämnt samtal där bara vissa får komma till tals blir snabbt ointressant för de oinvigda. Personligen upplever jag styckena *Klangmoln I*, *Klanggester* och *Den förtrollade järnvägstationen I* som lekar. Min upplevelse är att jag äntligen får vara fri från den klassiska traditionens alla rätt och fel. Detta var min ingång till den här studien och det slog mig aldrig att eleverna kanske inte skulle dela min uppfattning. Då eleverna under en paus bestämde sig för att leka kull i blackboxen, som var vårt lekrum, fick jag mig en rejäl tankeställare. Vi sprang omkring kors och tvärs och kullade varandra. Skratten ackompanjerade av E3:s cymbalspel. Den spontana leken ägde rum! Eleverna vittnar förvisso om att de tyckte att spelet var roligt och att det skiljde sig från de vanliga lektionerna. E2 tyckte det var roligare för att ”man fick trycka vilka noter som helst” och att det var lättare eftersom ”man inte behöver följa instruktioner, man är fri”. En utsaga som liknar mina egna känslor. Min upplevelse är ändå att exempelvis *Klanggester*, som krävde en så gedigen genomgång av begrepp och regler att vi inte riktigt nådde fram till själva spelet – till leken – kanske inte uppfattades som en lek av eleverna.

En problematisering kring den jämlika leken

Knutsdotter Olofsson (2003) är ganska svartvit i sin beskrivning av leken. Antingen är leken jämlik och harmonisk eller så upphör leken – om någon känner obehag i leken, så avbryts leken. Då jag tänker tillbaka på mina egna erfarenheter av musikaliska jam – som torde vara att jämföra med lek – under vilka jag framförallt känt både utanförskap och prestationskrav, börjar jag fundera på ifall det faktiskt är så svartvitt som Knutsdotter Olofsson beskriver. De andra musicerade – lekte – tillsammans och ingen märkte att jag inte hade roligt, än mindre avbröt spelet för att kolla hur jag hade det. Jag kände mig inte heller bekväm med att själv avbryta spelet för att förklara att jag inte kände mig delaktig – det var lättare att låtsas vara delaktig och att ha roligt och hoppas på att det skulle blir så. Tänk dig scenariot där fem barn leker och fyra av dem upplever leken som jämlik med turtagande, ömsesidighet och samförstånd, men inte den femte. Jag kan bara förstå det scenariot som att leken då fortsätter, till synes för alla fem, men i verkligheten bara för de fyra som är inkluderade. Jag undrar om inte vissa av de barn, som inte känner sig delaktiga, kan utveckla en förmåga att låtsas leka. I en sådan situation är det kanske så lätt för en pedagog att uppfatta om en lek faktiskt är jämlik och harmonisk eller inte. Det här är framförallt mina egna spekulationer, vilka möjligen bereder väg för vidare forskning. Jag ansåg likväl att det var viktigt att till viss del problematisera den jämlika och harmoniska leken.

6.3 Komposition och improvisation

Under workshopen utgick vi från tre av Mats Perssons kompositioner, hämtade ur pianoboken *Tigertango*. Dessa kompositioner syftar, enligt Perssons egen utsaga, till att fungera som en språngbräda för elevens eget skapande – inte som ”färdiga, avslutade ’stycken’”. Under den första dagen lärde sig eleverna olika musikaliska begrepp, tekniker och de olika kompositionernas koncept. Under färden skapades också egna interna begrepp såsom ”kvart i mörkt” eller ”ljusast i världen” och till sist ritades teckningar. Allt detta sammantaget utgjorde den palett från vilken eleverna, med hjälp av guidning från pedagogerna, kunde skapa sin konsert – komponera den. Teckningarna placerades i en ordningsföljd och sedan inleddes repetitionerna och den cirkel av arrangerande, spelande och reflekterande som repetitioner innebär: när E2 vill att dom ska räkna in är det någon annan som inte håller med; efter att de hade testat starten på en teckning kollar P1 av om det de kändes bra för eleverna – om ja, spara och gå vidare; E3 ville bestämt att ”tågen” skulle spelas av en person i taget, i tur och ordning, inte samtidigt och förklarade i intervjun att det inte skulle bli bra om de spelade dem samtidigt, eftersom eleverna spelade tågen olika snabbt. Eleverna

ägnade sig alltså åt komposition genom att tillsammans med pedagogerna ställa upp regler och ramar för det gemensamma spelet.

E1:s beskrivning av att hur hon ändrade sin mörka ton till en halvmörk ton för att det skulle låta bättre mot E3:s ”mitten” vittnar om en momentan komposition – improvisation som snabb kompensation enligt Nettles beskrivning av improvisation. Det liknar även den klingande återkoppling som Hagerman beskriver att kompositionsstudenterna använde som stötta (scaffolding) i sitt arbete – tonen som E1 spelade stämde inte överens med hennes inre idé varpå hon ändrade sig därefter. Även det emergenta (Sawyer, 1996) får fäste i resultatet genom flera exempel: E3 vet precis hur hon vill att konserten ska avslutas – med två toner som formar ett slut – hon väntar bara på att E2 ska avsluta sitt spel så att hon kan få avsluta konserten. När E2 sedan avslutar sitt spel, även om det inte blir precis på det sätt som E3 tänkt sig, kunde E3 i stunden acceptera slutet och bestämmer sig för att låta bli att spela sina två toner – liksom när det man hade tänkt säga i ett samtal plötsligt blir irrelevant och lika gärna kan förbli osagt. Ett annat exempel är hur väl eleverna samspelade under konserten, eftersom de då behärskade alla regler och ramar och därför kunde ”hålla sig till ämnet”. Vid andra tillfällen väckte det irritation hos eleverna när någon spelade melodier som inte hörde hemma i den aktuella kontexten. Sawyer beskriver att enighet i den musikaliska kontexten är en förutsättning för det emergenta. Det gemensamma spelet – samtalet – bryts eller störs om någon inte håller sig till den gemensamma kontexten.

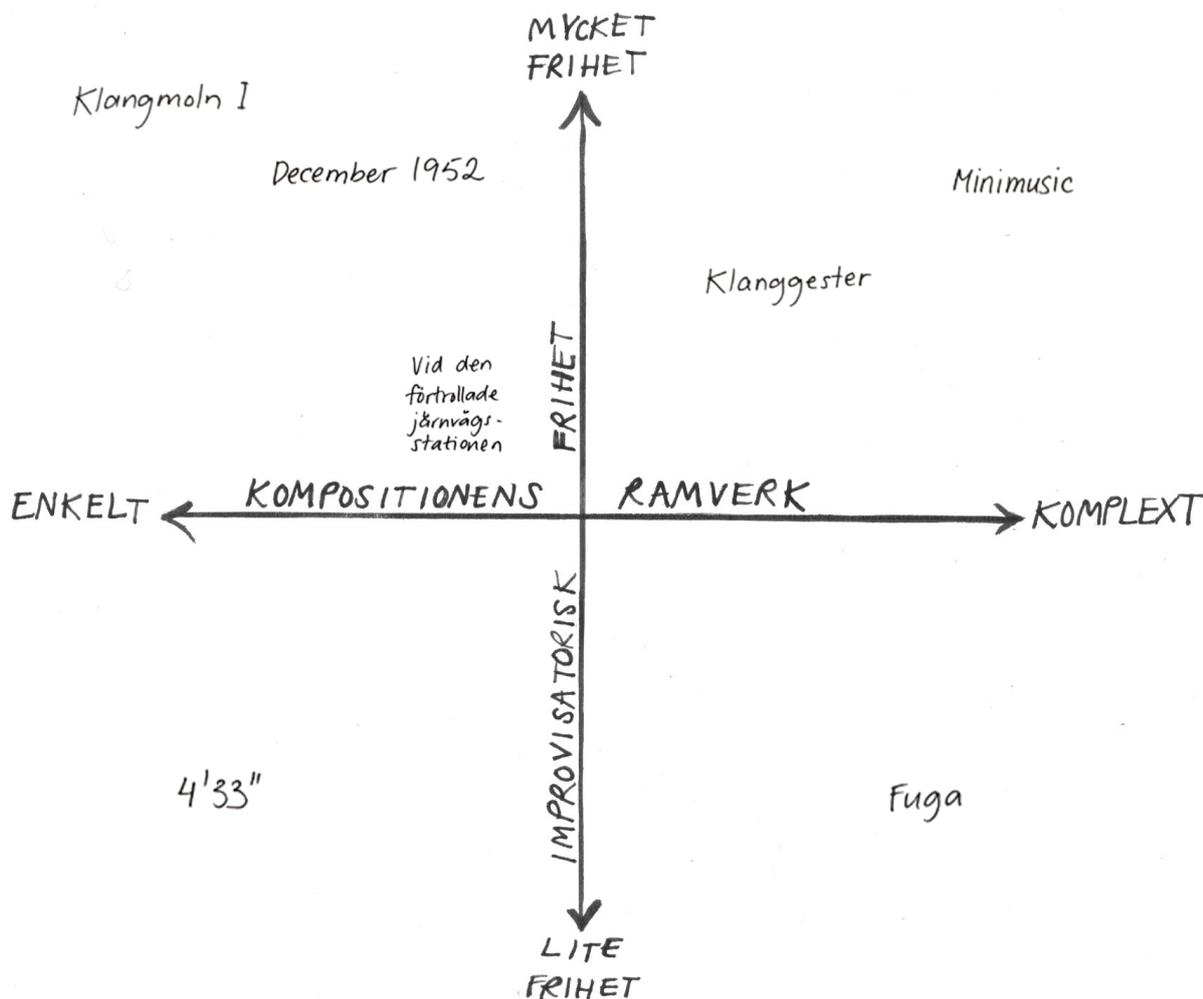
En breddad förståelse för improvisation och komposition

Samtliga elever vittnar om att de fritt kunde välja vilka toner de spelade under konserten även om konserten också innehöll moment som var förutbestämda. De improviserade alltså samtidigt som de följde något förutbestämt – sin konsertform och alla dess regler och ramar. Går Sawyers konstruktion med preexisterande element och beslutstäthet att applicera på elevernas konsert? Sawyer beskriver de preexisterande elementen som färdiga kombinationer av toner och ju större element, desto lägre beslutstäthet. Ju lägre beslutstäthet desto mindre frihet. Inför konserten fanns det inga färdigt bestämda toner – vilket, enligt Sawyer skulle resultera i oändlig frihet. Likväl fanns det bestämda koncept som begränsade den friheten. Å ena sidan behövde eleverna förhålla sig till det bestämda, å andra sidan måste de i varje ögonblick bestämma vilka toner de skulle spela. Det gör att Sawyers resonemang kring beslutstäthet och preexisterande element inte blir heltäckande. Beslutstätheten beaktar snarast hur *ofta* man får ta beslut, men inte hur *stora* beslut man kan ta. Jag vill nu presentera en ny modell för hur man kan förstå improvisatorisk frihet.

Nettles utsaga om ett kontinuum med komposition i ena ändan och improvisation i den andra går framförallt att applicera på det egna skapandet. Men vad händer när man, som i fallet *Klangmoln*, improviserar någon annans komposition – när man bestämmer själv, men ändå inte riktigt? Som svar på denna fråga låter jag, i min modell, komposition och improvisation spänna upp ett tvådimensionellt plan. På den vågräta axeln återfinns kompositionens komplexitet – det ramverk som musikern behöver förhålla sig till. Den lodräta axeln beskriver å sin sida hur stor improvisatorisk frihet kompositionen erbjuder. Istället för Sawyers beslutstäthet och Nettles kontinuum får vi då en improvisations- och kompositionskompass liknande den politiska kompassen (se figur 7, s. 45). I den kompassen får alla genrer plats: allt från Bachs fugor till Earle Browns ikoniska *December 1952*. Ett förslag till tolkning av kompassen är att alla traditionellt noterade verk, ryms i kompassens nedre halva. I figuren nedan demonstrerar jag kompassen med en rad olika musikaliska verk. Där placerar jag även in de för studien aktuella kompositionerna ur Mats Perssons *Tigertango*.

Kompassen öppnar också för att på ett överskådligt sätt betrakta hur Perssons tre kompositioner förändrades under helgen (se figur 8, s. 46). Den stora friheten i *Klangmoln I* som knappt har några riktlinjer alls krävde ett aktivt lyssnande, vilket fungerade en liten stund under workshopens första dag. Därefter fick stycket fler och fler spelregler, vilket gjorde att ramverket gick från att vara oerhört enkelt till något mer komplext och friheten begränsades något. *Vid den förtrollade järnvägsstationen I* förenklades redan innan workshopen. Istället för de förutbestämda tonerna gav vi eleverna instruktionen att spela två toner i vardera hand. Eleverna fick också själva välja när de

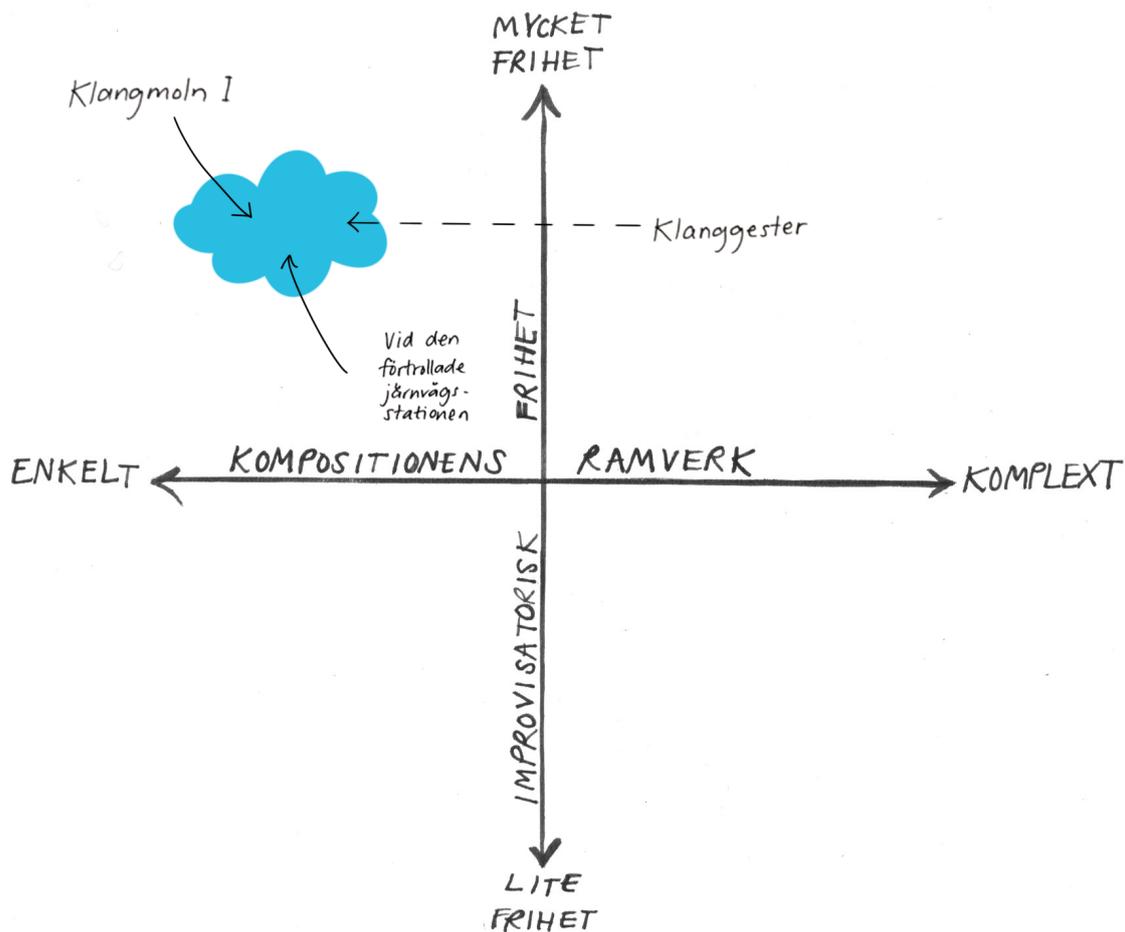
spelade *accelerando* och när de spelade *ritardando*. *Klanggester* valdes bort till konserten eftersom den var alltför komplex. För att den skulle ha varit aktuell hade vi behövs förenkla den något. Styckets aleatoriska form innebär ändå en stor frihet för framföraren. Molnet får uppskatta den del av kompassen som var lämpligast för elevernas nivå, givet att vi arbetade med den typ av musik som vi gjorde.



Figur 7. En illustration av relationen mellan komposition och improvisation. För att demonstrera denna improvisations- och kompositionskompass har jag valt att placera ut fyra vitt skilda typer av kompositioner i kompassen:

- *Minimusic* av Murray Schafer, är ett game piece som är uppbyggt ungefär som ett brädspel. Man rör sig från ruta till ruta som innehåller olika musikaliska instruktioner som att man t ex ska härma personen till vänster osv. Ramverket är komplext men innehållet är fritt.
- *Fuga i D-moll* av J.S. Bach. Bach var en mästare på att skriva fugor vilka kännetecknas av att de är kompositionstekniskt intrikata. I framförandet av en fuga behöver musikern strikt förhålla sig till tonmaterialet och tolkningen handlar framför allt om tempo, dynamik och frasering.
- *4'33"* av John Cage var för sin tid en banbrytande komposition som i tre satser består av tystnad – utöver de ljud som publiken själv åstadkommer såsom hostningar och harklingar. Kompositionen är oerhört enkel och pianisten har liten möjlighet att variera stycket.
- *December 1952* av Earle Brown ser snarast ut som en tavla. På en vit bakgrund finns ett 30-tal lodräta och vågräta svarta streck av varierad längd och tjocklek. För musikern blir uppgiften att musikaliskt tolka denna grafiska bild. Kompositionen är enkel, om än abstrakt, och friheten är enorm.

Vidare har jag även placerat in de för studien aktuella styckena komponerade av Mats Persson.



Figur 8. Hur kompositionerna förändrades under arbetets gång

6.4 Pedagogiska implikationer

Knutsdotter Olofsson menar att de sociala lekreglerna samförstånd, ömsesidighet och turtagande är förutsättningar för jämlik och harmonisk lek. Knutsdotter Olofsson nämner att den vuxne har ett ansvar att de sociala lekreglerna fungerar när barn leker. Hon ger dock få praktiska verktyg för den vuxna att använda sig av. Jag vill nu utifrån resultatet ställa upp ett antal påståenden som kan vägleda pedagogen i sin roll som lekledare, oavsett om det handlar om musikalisk lek eller annan lek:

1. Pedagogen kan inte förvänta sig att elever förstår och självmant följer de sociala lekreglerna.
2. Pedagogen behöver vara lyhörd för elevers olika behov. Särskilt elever som inte tycks förstå eller delta i leken på samma sätt som övriga elever.
3. Det är pedagogen som bär det slutgiltiga ansvaret att skapa förutsättningar för att de sociala lekreglerna ska fungera.
4. Ett hjälpmedel för att skapa dessa förutsättningar är tydliga regler eller riktlinjer som är enkla för eleverna att förstå och följa. Genom att synliggöra outtalade regler och konventioner skapas en mera inkluderande lekmiljö. Eleverna kan också hitta på nya regler som kan testas och diskuteras – blev leken bättre eller sämre efter att en ny regel tillkom?
5. Pedagogen har ett ansvar att se över sin egen inställning till leken. Pedagogen bör själv delta i leken och visa eleverna att leken är rolig.

Studien visar att det inte är självklart att alla elever förstår konventioner och outtalade regler. I situationer där de flesta eleverna uppfattar outtalade regler kan de elever som inte gör det felaktigt uppfattas som besvärliga eller obrydda. För att undvika detta behöver pedagogen rannsaka sig själv

och de musikaliska och sociala konventioner hen följer. I enlighet med Schafer (1977) och Meyer-Denkman (1977) behöver pedagogen, för att på ett ömsesidigt sätt kunna skapa tillsammans med sina elever, förkasta vissa av dessa konventioner och därmed ge upp sin auktoritära roll i sammanhanget. Meyer-Denkman tydliggör att läraren för den sakens skull inte behöver ge upp sin roll som ”normgivande auktoritet” (ibid., s. 29) vilket återkopplar till lärarens ansvar för att leken blir jämlik och harmonisk. Konventioner och outtalade regler som läraren vill behålla behöver synliggöras för att minska risken för missförstånd. Detta kan lämpligen göras genom att de istället omvandlas till spelregler. Vidare kan man genom att lära ut metoder underlätta för eleverna att följa reglerna, t ex ”titta upp ibland”.

Musikpedagogiska implikationer

Hultberg presenterade tre olika lärostilar som i olika grad beaktade nyskapande och kreativitet. I den första (A) finns det inget utrymme för egen tolkning, även läraren följer inskrivna direktiv utan ifrågasättande. Den andra lärostilen (B) öppnar för viss tolkning, men det är framförallt läraren som tolkar och demonstrerar för eleven. Det är endast i den tredje lärostilen (C) som eleven själv får vara delaktig i tolkandet av musiken. Läraren har fortfarande en uppgift att visa och demonstrera olika tolkningar men eleven får också en talan i hur tolkningen till sist ska ske. Jag själv uppfattar att den första lärostilen (A) har varit dominerande under min egen uppväxt, och även om min ambition är att undervisa enligt den tredje lärostilen (C) faller det sig inte alltid helt naturligt. Där upplever jag för egen del att öppna kompositioner erbjuder en väg in i det okända där jag som lärare får en chans att på ett mer ömsesidigt plan gå på upptäcksfärd tillsammans med eleven/eleverna.

Improvisations- och kompositionskompassen erbjuder musikpedagogen en möjlighet att reflektera kring var i kompassen undervisningen i första hand äger rum och i och med det påminna pedagogen om att andra spelsätt finns. Musiklekar kan vara mer eller mindre komplexa och tolkningar kan få mer eller mindre utrymme. En lugn melodi kanske erbjuder större möjlighet till tolkning och utsmyckning än en snabb melodi där det tekniska kräver mer av uppmärksamheten. Som ett förtydligande kring tolkning och improvisatoriska frihet finns det även ett värde för eleven att ta del av olika punkter i kompassen. Om en elev, i arbetet med ett stycke, upplever att hen befinner sig i det nedre högra hörnet – stycket känns så svårt att det inte finns utrymme att vara fri i sin tolkning – kan en målsättning vara att ta sig in mot mitten. Då kan utgångspunkten bli att ta reda på vad eleven behöver för att stycket ska *kännas* lättare och friare.

6.5 Metoddiskussion

Datinsamlingen

Film- och ljudupptagning

Kamerorna i rummet väckte som väntat lite uppmärksamhet och kunde ibland bli en distraktion för eleverna, särskilt ifall jag behövde göra något med dem, exempelvis då jag en gång i halvtimmen behövde starta om systemkameran. Framförallt E1 som satt nära kameran kunde ställa frågor som ”Filmar den nu?” med påföljande spex framför kameran. Jag hade riggat två kameror i rummet med syftet att jag skulle se samtliga elevers händer från något håll. I slutet av dag 1 insåg jag att bara en film hade kommit in i videokameran, vilket gör att jag från den dagen har mera information om E2 än om de andra eleverna. Detta fel kunde jag åtgärda till dag 2. Till sista passet på lördagen blev systemkamerans minneskort fullt, så under det passet finns endast ljudupptagning. Jag anser ändå att studien i sin helhet inte blev lidande av dessa missöden.

Intervjuerna

Då jag genomförde intervjuerna hade jag inte fullt ut bestämt vilka mina fokuspunkter skulle bli. Jag valde också att göra intervjuerna med de yngre eleverna i direkt anslutning till konserten för att deras minne skulle vara så färskt som möjligt. Jag bedömer det som ett klokt val, men det fanns ett par negativa sidor av det valet:

1. Jag hade inte haft möjlighet att gå igenom videomaterialet före intervjuerna med E1 och E2, vilket gjorde att jag delvis formade intervjun efter min upplevelse av helgen snarare än efter det som skulle komma att bli intressant för studien.
2. Eleverna var trötta och ofokuserade. I intervjumallar står det ofta att man kan använda tystnaden som ett medel för att få informanter att utveckla sitt svar. Om jag någon gång testade detta upplevde jag att eleverna framförallt blev osäkra i situationen och började ringla sig på pianopallen. Det resulterade i att även jag blev osäker och inte formulerade mig ordentligt. Vissa ledande frågor ledde till förväntade svar som inte är helt att lita på.

Inför intervjun med E3 hade jag hunnit gå igenom en del av videomaterialet. E3 som är äldre än de andra kunde också vidareutveckla sina svar på ett annat sätt än E1 och E2.

Min roll som deltagande observatör

I min roll som deltagande observatör gick jag mellan att aktivt delta i aktiviteterna och att passivt betrakta. Eftersom jag deltagit i planerandet av workshopen och eftersom eleverna såg mig som en av ledarna hände det att jag gick in i lärarrollen. Jag försökte att undvika detta men ibland grabbade lärarlusten tag i mig varpå jag fick svårt att hindra mig från att agera lärare och då frångå min position som observant. Därför var det extra viktigt att jag filmade workshopen så att jag också fick möjligheten att betrakta mig själv utifrån.

Workshopen som koncept

När workshopen var över var både jag och pedagogerna överens om att våra ambitioner varit för höga. Programmet under lördagen innehöll för mycket och vad gäller stycket *Klanggester* hann vi bara gå igenom gesterna, och lyckades aldrig riktigt få till själva spelet. I slutänden gjorde detta inte så mycket eftersom eleverna under genomgången av *Klanggester* fick tillgång till en mängd musikaliska begrepp som de sedan kunde använda då vi arbetade med att sätta ihop konserten. Om jag skulle planera en ny workshop av liknande slag skulle jag göra vissa saker annorlunda, men även behålla mycket.

Analysmetod

Analysmetoden har fungerat väl för att besvara studiens syfte. Att transkribera hela filmmaterialet hade tagit onödigt lång tid och hade kanske heller inte blivit särskilt överskådligt. Metoden att ställa upp kategorier som jag sedan höll utkik efter lämpade sig bättre. Studien utgår från en omfattande insamling av data vilket har föranlett många vägval. De enskilda händelser jag har valt att ta med i resultatet representerar ofta flera likvärdiga händelser och mönster jag har noterat. Med det sagt hade resultatet säkerligen kunnat se ut på helt andra sätt givet andra analysmetoder.

6.4 Vidare forskning

Den här studien har fokuserat på hur gruppens samspel har fungerat och utvecklats med utgångspunkt i öppna kompositioner. Även andra saker kunde ha undersökts som till exempel huruvida elevernas gestik påverkades i och med det nya spelsättet. Som violinist är stråkteknik (tonbildning, artikulation mm) och intonation ständigt närvarande i undervisningen. Med denna studie i bagaget vore det intressant att t ex undersöka hur rädslan för att göra fel påverkar både stråkteknik och intonation och vidare vilken påverkan en långsiktig integration av improvisationsövningar i undervisningen skulle få för effekt just med avseende på stråkteknik och intonation. I det sammanhanget vore det även intressant att studera hur en praktisk tillämpning av improvisations- och kompositionskompassen skulle kunna se ut i musikpedagogisk verksamhet och därtill vilka förtjänsten den skulle medföra.

En vidare studie på hur lekstrukturer finns och verkar i samspel vore intressant, t ex vilka konsekvenser som följer när de sociala lekreglerna är satta ur spel. En bredare förståelse för lekstrukturer som också inkluderade vuxna samtal kunde ligga till grund för en jämförande studie mellan barns lek, vuxnas samtal och exempelvis samspel i jazzensemble på folkhögskola.

7. Referenser

- Altmann, P. (1977). Minimusic. Ur: L. Reimers, *Kreativ musikundervisning*. Stockholm: Edition Reimers AB, s. 75-79.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and Games*. Urbana och Chicago: University of Illinois Press
- Codex. (2019). *Forskning som involverar barn*. Hämtad (2019-04-23) från <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>
- Cox, C. (2017). Every Sound You Can Imagine: On Graphic Scores. Ur: C. Cox & D. Warner, *Audio Culture: Readings in Modern Music*, 2 utg.* New York: Bloomsbury Academic.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur. (*Doing Qualitative Research: Circles in Circles*, övers. Carl G Liungman)
- Friedemann, L. (1977). Kollektiv improvisation. Ur: L. Reimers, *Kreativ musikundervisning*. Stockholm: Edition Reimers AB, s. 52-56
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Hagerman, F. (2016). "Det är ur görandet tankarna föds" – från idé till komposition. Stockholm: Kungl. musikhögskolan
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: a Study of the Play Element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd
- Hultberg, C. (2002). Approaches to Music Notation: The printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition, *Music Education Research*, 4:2, s. 185-197, (<https://doi.org/10.1080/1461380022000011902>)
- Jensen, M. (2013). *Lektorier*. Lund: Studentlitteratur AB
- Justesen, L och Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*, 2 utg. Stockholm: Liber AB.
- Lagen.nu. (2020). *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*. Hämtad 2020-05-22 från <https://lagen.nu/2003:460>
- Marques, L. C. (2003). *PARADISETS BARN – en undersökning av ett projekt där barn spelar nyskriven musik*. Stockholm: Stockholms musikpedagogiska institut
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar" – Barns musikskapande med digitala verktyg. Lund: Media-Tryck, Lund University
- Nettl, B.(1974). Thoughts on improvisation: A comparative approach. *The Musical Quarterly* 60(1), s.1-19.
- Nyman, M. (1999). *Experimental Music: Cage and Beyond*, 2 utg. Cambridge: Cambridge University Press.

- Patel, D. och Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*, 3 utg. Lund: Studentlitteratur
- Persson, M. (1999). *Tigertango*. Stockholm: Edition Suecia.
- Rönnerman, K. (2020). *Pedagogiska verktyg för aktionsforskning*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, IPS. Göteborgs universitet. Hämtad (2020-05-23) från <https://ips.gu.se/forskning/kollegier/aktionsforskningskollegiet/introduktion/verktyg>
- Sandved, K. B. (1955) *Musikens värld. Musik i ord och bild*. Uddevalla: Bohusläns grafiska AB
- Sawyer, R. K. (1996). The semiotics of improvisation: The pragmatics of musical and verbal performance. *Semiotica*, 108(3-4), 269 (<https://doi.org/10.1515/semi.1996.108.3-4.269>)
- Schenck, R. (2000). *Spelrum*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Uggla, M. (1977). Minimusic. Ur: L. Reimers, *Kreativ musikundervisning*. Stockholm: Edition Reimers AB, s. 71-74.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygotskij, L. S. (1998). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wikipedia. (2019). *Begrepp*. Hämtad 2019-04-23 från <https://sv.wikipedia.org/wiki/Begrepp>
- Wikipedia. (2018). *Game piece (music)*. Hämtad 2018-04-18 från https://en.wikipedia.org/wiki/Game_piece_
- SMI. (2020). *Konstnärligt utvecklingsarbete och forskning vid SMI*. Hämtad 2020-04-26 från <http://www.smi.se/om-smi/projekt.html>

8. Bilagor

BILAGA 1: Godkännande av deltagande vid examensarbete vt. -18



Godkännande av deltagande vid examensarbete vt. -18

Mitt examensarbete vid SMI handlar om hur man genom lek och olika improvisations-moment kan arbeta med musicerande, uttryck och sampel i musikundervisning. I min undersökning kommer jag att studera elevers upplevelser av detta då pianopedagog-studenterna vid SMI, med utgångspunkt i Mats Perssons pianobok Tiger-Tango, tillsammans med eleverna, arbetar med dessa metoder under spelhelgen 10-11 februari 2018.

Jag kommer att göra videoinspelningar under dagarna samt intervjua några av eleverna kring deras upplevelser av dessa dagar. Jag kommer också att intervjua pedagogerna. Videoinspelningarna kommer främst att utgöra ett hjälpmedel vid intervjusituationerna så att det blir lättare för eleverna och pedagogerna att minnas sina upplevelser. Det kan också hända att jag använder delar av mitt videomaterial i mitt resultat och i det fallet kommer videomaterialet att transkriberas, dvs omsättas till skrift. Videoinspelningarna kommer, även efter att arbetet är avslutat, att förvaras utom räckhåll för utomstående. Deltagarnas identiteter kommer givetvis att framställas anonymt i examensarbetet.

Deltagande i examensarbetet är frivilligt och samtliga deltagare eller dess vårdnadshavare har rätt att, när som helst, avbryta deltagandet.

Mvh,
Cecilia Wickström

Härmed godkänner jag att deltar i ovan beskrivna examensarbete.

- Jag godkänner även att mitt barn blir intervjuat i samband med pianolektionen på SMI i v.7 eller v. 8. Detta gäller främst Marions elever.
(Intervjuerna kommer att vara 15-20 minuter långa)

Datum:.....

.....
Målsmans underskrift och namnförtydligande

.....
Målsmans underskrift och namnförtydl.

.....
Elevens namn och namnförtydl.

Observera att båda vårdnadshavarnas underskrifter krävs.

1. Klangmoln I

Mats Persson

SUII 442

Copyright 1999 by Edition Suecia, Stockholm, Sweden

6. Vid den förtrollade järnvägsstationen I

11

Mats Persson

Copyright © 1999 by Edition Suecia, Stockholm, Sweden

SUE 442

8. Klanggester

För 2 - 4 - 6 händer på 1 - 3 pianon

Mats Persson

1. Kontinuerliga klanger

Lugnt, regelbundet

pp
(→)P

Lugnt, regelbundet

simile
a) pp sempre
b) pp
c) pp
(→)P

("Vals")

simile
a) pp sempre
b) pp
c) pp
(→)P

Som långsamma morsesignaler

pp ↔ f
secco/Ped.
simile
(→)P

Mycket långsamt

pp
simile
(→)P

ff/pp
simile
(→)P

Mycket oregelbundet

simile
p ↔ f
(→)P

BILAGA 5: Improvisations- och kompositionskompassen

