



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Mötet mellan vokal och instrumental improvisationsundervisning

Vad händer när improvisationsövningar gjorda för
instrumentalister införs i undervisning för
vokaliststudenter?

Musikpedagogexamen
Vårterminen 2022
Poäng 15 hp
Författare: Lisa Björänge
Handledare: Ketil Thorgersen
Examinator: Johan Nyberg

Titel Mötet mellan vokal och instrumental improvisationsundervisning – vad händer när improvisationsövningar gjorda för instrumentalister införs i undervisning för vokaliststudenter?

Engelsk titel Vocal improvisation meets instrumental improvisation in teaching – what happens when exercises made for instrumentalists are incorporated in teaching for vocalist students?

ABSTRACT

Syftet med den här studien är att se om, och i så fall hur, inslag från improvisationsundervisning för instrumentalister kan berika och utveckla improvisationsundervisning inom sång, och på så sätt kanske även på sikt stärka samspelet och samarbetet mellan vokalister och instrumentalister. Ämnesvalet grundar sig på egna upplevelser från min uppväxt, min studietid och mitt yrkesutövande som vokalist och pedagog, där skillnader mellan vokalister och instrumentalister när det gäller improvisation och teori har visat sig på olika sätt.

Som underlag, utöver de intervjuer och den aktionsstudie som nämns nedan, använder jag tidigare forskning inom ämnet improvisationsundervisning på olika utbildningsnivåer, med särskilt fokus på andra empiriska studier.

Studien genomfördes i form av semistrukturerade intervjuer samt en aktionsstudie. Intervjuerna gjordes med instrumentalpedagoger på högre utbildningar, så som folkhögskolor och musikhögskolor. Syftet var att ta reda på hur de ser på skillnaderna mellan vokalister och instrumentalister samt att få veta mer om hur de arbetar med elever och hur de ser på övande. Aktionsstudien bestod i att fyra vokalistelever på en folkhögskola fick prova på övningar avsedda för instrumentalister och dela med sig av sina reflektioner kring detta i loggböcker.

Av både tidigare forskning och mitt resultat framgår att det i många fall finns en osäkerhet bland vokalister när det gäller att improvisera och diskutera teori tillsammans med instrumentalister. Det finns en upplevd klyfta mellan de två grupperna och det visar sig att detta beror på hur undervisningen är upplagd och utformad redan från grundskole-/kulturskolenivå. Det visar sig också att teori är svårare för vokalister att överföra till praktik, eftersom de till skillnad från instrumentalister saknar klaffar, strängar eller tangenter att trycka på. En annan slutsats som kan dras utifrån resultatet är att strukturerat övande och teori kan skapa förutsättningar för större musikalisk frihet inom improvisation.

Nyckelord improvisation, jazz, pedagogik, teori, vokaljazz

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Studiens syfte och forskningsfrågor	6
2. Bakgrund	7
2.1 Vokal jazzimprovisation	7
2.2 Instrumental jazzimprovisation	8
2.3 Skillnader mellan vokal och instrumental jazzimprovisation inom undervisning	9
2.4 Empiriska studier om improvisation	12
2.4.1 Pedagoger har en viktig roll i elevers kreativa utveckling	13
2.4.3 Övning stärker självförtroendet i samspel med andra	14
2.5 Folkhögskolor	16
3. Teori	16
4. Metod	17
4.1 Aktionsstudie	17
4.2.1 Plats för genomförandet av aktionsstudien	20
4.2.2 Urval av deltagare	20
4.2.3 Loggböcker	20
4.3 Intervjuer	21
4.3.1 Syftet med intervjuerna	21
4.3.2 Intervjuernas upplägg	21
4.3.3 Urval av informanter	21
4.4 Etik	22
4.5 Material och underlag	23
4.6 Analysmetod	23
5. Resultat	24
5.1 Lektionstillfällen	24
5.1.1 Lektionstillfälle 1 – ii-V-I-övningen	24
5.1.2 Lektionstillfälle 2 – ii-V-I-övningen	25
5.1.3 Lektionstillfälle 3 – Beautiful Love	25
5.2 Resultat och analys	26
5.2.1 Sviktande självförtroende hos vokalister	26
5.2.2 Medierande redskap för vokalister	27
5.2.3 Struktur som en förutsättning för att bli fri i undervisning och övande	30
5.2.4 Det ”enformiga” ledde till något meningsfullt	33

6. Diskussion	34
6.1 Resultatdiskussion	34
6.1.1 Upplevda skillnader mellan vokalister och instrumentalister	34
6.1.2 Övningsstrategier	36
6.2 Musikpedagogiska implikationer	36
6.3 Metoddiskussion	37
6.4 Vidare forskning	38
7. Referenser	39

Bilaga 1: Loggsboksmall

Bilaga 2: Intervjufrågor

Bilaga 3: Improvisationsövningar från informant A

Bilaga 4: Improvisationsövningar från informant C

Bilaga 5: Improvisationsövningar från informant A

Bilaga 6: Improvisationsövningar från informant D

1. Inledning

Jag har länge tänkt på vad skillnaden är mellan att spela ett instrument och att sjunga, både när det gäller hur en melodi presenteras och hur olika musiker använder sitt instrument i fråga om klang, styrka eller flexibilitet. Framför allt har jag tänkt på hur olika vi använder oss av improvisation inom jazzmusik. Mina erfarenheter ser till exempel helt annorlunda ut jämfört med mina instrumentalistkollegor, de har fått en helt annan skola inom improvisation när det gäller teori, förebilder och tonalitet redan från första början. Jag började i tidig ålder sjunga i kulturskolan i Sandviken och fortsatte med detta i många år. Kulturskolan hade körer för olika åldrar och enskilda lektioner. Det sattes upp konserter med jämna mellanrum samt Lucia- och julkonserter varje jul. Dock förekom aldrig någon undervisning i improvisation, utan fokus låg på den klassiska sångtekniken. Nu är improvisation en väldigt stor del av mitt musicerande. Att improvisera med fantastiska musiker är oerhört givande och blir ofta som ett samtal, skapandet sker gemensamt. Det är oerhört stor skillnad om samspelet inte fungerar lika bra, skapandet är svårare och om ingen lyssnar på det du gör får du heller inget tillbaka. Mitt mål är att känna mig helt fri tonalt och rytmiskt när jag musicerar med andra. Det ska inte vara något i vägen för skapandet, därför känns det väldigt viktigt för mig att öva på att bryta ackord, lära mig skalor och utmana mig själv hela tiden. I min egen improvisation ligger fokus mycket på swingmusik. Det finns oerhört många olika typer av jazzstandards. Vissa består mestadels av grundläggande ackord medan andra har mer avancerad harmonik och rytm. Mitt eget övande kan bestå av att djupdyka i någon av dessa låtar och gå igenom vilka ackord och skalor som kan användas var och när. Samtidigt ser jag hela tiden till att övningen blir musik. Vissa gånger sker instuderingen av låten på omvänt sätt. Då spelar (jamar) jag tillsammans med en eller flera musiker och lär in låten på gehör. Sedan sätter jag mig och kollar på vad jag har sjungit, vilka ackord och skalor jag kan fokusera extra mycket på och så vidare.

Under min kulturskoleperiod fanns även ett storband för ungdomar. Deras undervisning sträckte sig långt utanför kulturskolans väggar – konserter i samarbete med berömda musiker som Claes Janson, en internationell storbandstävling i Finland och en USA-turné. Ur det här storbandet föddes också många mindre konstellationer i form av till exempel kvartetter och kvintetter som repeterade mycket på egen hand. Ungdomsstorbandet hade väldigt mycket samröre med Sandvikens ”riktiga” storband. De satt och lyssnade på många repetitioner och satt alltid längst fram på alla deras konserter. De agerade som förband under vissa konserter, och en del av dem fick även vara gästsolist. De fick i ensemblegrupper, storband och på enskilda lektioner utforska sitt instrument både i klang och tonalitet. De fick möjlighet att improvisera, spela egna solon, och på sina enskilda lektioner fick de gå in mer på vilken tonalitet det gick att använda sig av. Flera av dem har beskrivit för mig att det var väldigt högt i tak och att de tilläts prova sig fram utan att vara rädd för att göra fel.

Ett stort antal av dem som var med i det här bandet gick vidare till högre musikutbildningar, och i dag jobbar cirka hälften av dem som professionella musiker. Det var förmodligen väldigt betydelsefullt för dem att få ha så mycket kontakt med yrkesmusiker i så tidig ålder och till och med spela tillsammans med dem. Det blev tidigt självklart för dem att det går att arbeta som professionell musiker. De hade hela tiden stora mål att sträva mot, som till exempel konserter, turnéer och tävlingar, vilket antagligen gjorde dem mycket motiverade att öva och ägna tid åt musicerandet.

Det här är ett exempel ur mitt liv, men jag har hört liknande berättelser från vokalistkollegor som växt upp i andra städer. Eftersom det krävs mycket övning för att bemästra jazzimprovisation blir det tidigt en vana för instrumentalister att öva mycket och ofta och djupdyka i jazzharmoniken. Det är även något de uppmuntras och inspireras till av sina pedagoger. Det är ofta en del av undervisningen att eleverna får lyssna och titta på professionella musiker och ta del av hur de improviserar. Under min tid i kulturskolan var det aldrig prat om att det gick att improvisera och experimentera med rösten, det var ingen pedagog som någonsin tog upp det eller visade att det var möjligt. Inom sången låg mycket fokus på att låta bra och sjunga ”fint” och ”rätt”. Lina Nyberg har arbetat som sångpedagog i över 20 år och är en av de största jazzmusiker och arrangörer vi har i Sverige. Nyberg (2021) skrev så här i sitt självständiga arbete ”Kroppen som instrument – metoder, utmaningar och möjligheter”:

Att sångaren påverkas av omvärldens och egna föreställningar av vad som är ”vacker sång” gör att hen ofta undviker vissa ljud. Ofta har jag mött sångare som begränsar sitt uttryck av oro att låta ”konstigt”. Då tränas inte rösten fullt ut och kan i vissa fall uppfattas som oförlöst och anonym även om den kanske är välklingande. Jag har i många sammanhang även här använt fri improvisation som metod, för att skapa en höjd i tak för vad sångaren tillåter sig själv att göra. Ska man improvisera handlar det om att följa impulser och man kan inte stå och fundera över vad som kanske blir ”vackert”. (Nyberg 2021, s. 8)

1999 började jag på Jazzgymnasiet i Gävle. Under högstadiet kändes jazzmusik mer och mer hemma för mig, men eftersom det fortfarande var väldigt nytt sökte jag in till gymnasiet genom att planka vokalisten Sarah Vaughans improviserade solo i ”All of me”. Min förhoppning var att jag efter de här tre åren skulle ha de kunskaper som krävdes för att kunna improvisera fram egna solon. Under gymnasietiden fick vi väldigt mycket sånglektioner där vi också jobbade med improvisation en hel del. Improvisation kan handla om allt från att ändra enstaka toner i en melodi till att djupdyka i skalor och harmonik och improvisera fritt över ackord. Under sånglektionerna gick vi dock aldrig på djupet vad gäller harmonik, tonalitet, färgningar och teori överlag. Fokus i improvisationsövningarna låg mycket på att presentera en känsla i improvisationen, till exempel: ”sjung som att du är glad/arg” och så vidare. Min upplevelse var att lärarna inte riktigt hade de rätta verktygen för att undervisa oss i improvisation. Kanske beror det på att många sångpedagoger verkar tänka att förmågan att sjunga på känsla, att sjunga ”vad man hör”, vilket är en del av improvisation inom jazz, är en självklarhet hos vokalister.

Som jag ser det är det dock svårt att känna det självförtroende och den frihet som krävs för att göra detta om man inte har vissa typer av musikalisk kunskap som grund.

I dag jobbar jag själv sedan sex år tillbaka som sångpedagog på jazzlinjen och singer/songwriter-linjen på en folkhögskola. Där kommer de flesta instrumentalister in med helt andra förkunskaper inom improvisation än vokalisterna. Det här gör att det ofta uppstår en klyfta mellan vokalisterna och instrumentalisterna, till exempel i ensemblesituationer. Inför att en låt ska spelas kan instrumentalisterna diskutera vilka ackord och skalor som ska användas under improvisationen. Vokalisterna deltar oftast inte i den typen av diskussioner och hamnar därför lätt utanför, eftersom de ofta inte har samma kunskap om hur man tillämpar teorin och terminologin i praktiken i samband med improvisation. Det här är något som även mina instrumentalistkollegor lägger märke till och något vi diskuterar mycket i lärarlaget. Det märks även i elevernas utveckling i stort under utbildningen, att instrumentalisterna ligger steget före när det gäller den här kunskapen. Detta beror troligen bland annat på att sångpedagoger tenderar att fokusera mer på uttryck, som jag beskriver ovan, vilket gör att teorin inte etableras praktiskt i musikutövandet.

Samma mönster märks även av bland etablerade musiker i mitt arbete som vokalist. Jag själv och många av mina vokalistkollegor upplever ett utanförskap i samspelet med andra musiker. Det är lätt att jämföra sin egen improvisationsförmåga med instrumentalisternas då många jazzvokalister strävar efter att låta mer som en instrumentalist. Det i kombination med att de inte har fullständig koll på teori och terminologi kopplat till improvisation kan göra att de känner sig utanför och lätt hamnar i en tråkig och statisk roll. Sammanfattningsvis är en stor del av problemet enligt min uppfattning att undervisning för vokalister är upplagd på ett annat sätt än undervisning för instrumentalister. Lek och improvisation som skulle behövas i tidig ålder saknas nästan helt, och när man kommer upp i åldern blir improvisation en större del av undervisningen, men fokus ligger då mycket på att försöka hitta ”den rätta känslan” och att leka med olika uttryck utan att detta förankras i teori och korrekta termer. Under mina år på kulturskolan fick de elever som spelade instrument med hjälp av sina pedagoger en mer lekfull inledning till improvisation. Vare sig de spelade saxofon eller elbas utmanades de att kasta sig ut i improvisation och våga prova sig fram. Till en början bestod improviserandet endast av några få toner och takter de fick av sina pedagoger. Med tiden utvecklades det mer och mer, både när de gäller tonalitet och antal takter, allteftersom elevernas teorikunskaper utvecklades. De här samlade erfarenheterna är det som ligger till grund för syftet med denna studie.

1.1 Studiens syfte och forskningsfrågor

Inledningen innehåller en beskrivning av hur jag präglats och formats av mina upplevelser som vokalist både i mina egna studier, i rollen som sångpedagog och i rollen som yrkesmusiker när det gäller improvisation och möten med instrumentalister. Med åren har

det blivit tydligt att många av dessa upplevelser delas av andra vokalister och alltså inte är unika för mig.

Syftet med studien är att se om, och i så fall hur, inslag från improvisationsundervisning för instrumentalister kan berika och utveckla improvisationsundervisningen för vokalister, och på så sätt kanske även på sikt stärka samspelet och samarbetet mellan vokalister och instrumentalister. För att uppfylla syftet har jag utgått från följande forskningsfrågor:

1. Vad händer då improvisationsövningar för instrumentalister förs över direkt till undervisning för vokalister?
2. Hur upplever vokalister det att ägna sig åt övningar med en repetitiv struktur och mycket fokus på de teoretiska delarna inom improvisation?
3. Vad skulle ett ökat utbyte mellan instrumentalpedagoger och sångpedagoger kring arbetsmetoder och synsätt inom improvisationsundervisning kunna leda fram till?

2. Bakgrund

I det här avsnittet börjar jag med att redogöra för hur vokal respektive instrumental jazzimprovisation har utvecklats genom åren. Därefter går jag igenom en del tidigare forskning kring hur improvisationsundervisning för instrumentalister skiljer sig från improvisationsundervisning för vokalister. Sedan presenteras tidigare forskning angående pedagogers förhållningssätt till att undervisa i improvisation. Vidare ges en definition av ordet folkhögskola, eftersom det är på en sådan aktionsstudien för den här uppsatsen har genomförts. Slutligen tar jag upp andra empiriska studier om improvisation inom musikutbildning och går igenom de resultat dessa har lett fram till. De flesta av dessa studier rör inte högre utbildningsformer utan har genomförts på grundskolenivå. Trots att den här studien är inriktad på högre utbildningar anser jag att även de studier som gäller grundskolenivå är relevanta att redogöra för, eftersom en del av grunden för min studie handlar om hur den musikutbildning man får redan i tidig ålder präglar ens lärande och ens förhållningssätt till teori, improvisation och sina medmusiker under resten av ens musikstudier och eventuella yrkeskarriär som musiker.

2.1 Vokal jazzimprovisation

Vokal jazzimprovisation har förändrats genom åren. Från mitten av 1920-talet till mitten av 1930-talet var den populära vokaltrion Boswell Sisters aktiva. Utöver sången behärskade alla tre olika instrument som saxofon, trombon, piano, gitarr och olika stråkinstrument. De utvecklade tät stämsång i harmoniken. Systrarna hade lyssnat mycket på och inspirerats av jazz- och bluesmusik. De använde sig av swingbaserade rytmer och

synkoper vilket var nyskapande på den här tiden, då barbershopstilen var väldigt utbredd (Patterson Carney, 2003). I en inspelning av låten "Heebie Jeebies", som några år tidigare spelats in av Louis Armstrong, framförde Boswell Sisters låten på ett nyskapande sätt med noggrant arrangerade stämmor och rytmiska strukturer. Bland annat innehöll framförandet en trestämmig scat-del. Inspelningen bidrog att locka en ny publik in i jazzvärlden, och denna inspelning var en viktig bidragande faktor till att jazz blev mer accepterat bland USA:s vita befolkning under början av 1930-talet (Patterson Carney, 2003). Framför allt en av systrarna, Connie, influerade en hel generation av vokalisterna med sin bluesiga sångstil och sin synkoperade rytmisering, bland andra Ella Fitzgerald (Larkin refererad i Patterson Carney, 2003).

När swingmusiken började breda ut sig i mitten av 1930-talet använde sig jazzvokalisterna endast av ackordstonerna när de improviserade. Fraserna var melodiska och höll sig inom en viss tonalitet. När bebopen utvecklades under 1940-talet började solisterna först använda sig av mycket terser och sjuor i sin improvisation för att sedan utveckla det till att ta in färgningar från bland annat altererade skalor, till exempel #5 och b9. Bebop-tonaliteten präglar jazzimprovisationen än idag (Preponis, 2009). Vokalisterna har i alla tider lyssnat och plankat improvisationer av olika instrumentalister för att utveckla sitt "jazzspråk". Hur rytmiskt och likt originalet det sedan blir beror väldigt mycket på vilka stavelser vokalisten använder sig av för att tolka solot. (Wadsworth Walker, 2005)

2.2 Instrumental jazzimprovisation

Instrumental jazzimprovisation har utvecklats tonalt, harmoniskt och rytmiskt genom åren. Band som Original Dixieland Jazz Band och Memphis Five var stora under slutet av 1910-talet. De här banden höll sig till en relativt strikt improvisationsstil. Mellan 1925 och 1935 skedde många förändringar som hade stor inverkan på framför allt storbandsjazzen. Under den här perioden började man ersätta banjon med gitarr som det drivande rytmiska instrumentet. Detta förändrade både klangfärgen och en mer drivande rytmisk känsla. Basister började spela på alla fyra taktslag över ackordet i stället för bara på slag ett och tre, så kallad *walking*. Detta skapade en känsla av framåtrörelse i rytmen. De här rytmförmågorna innebar att solister fick tänka på nya sätt angående fraser. Benny Goodman, Duke Ellington och Count Basie ledde storband som under den här tiden hade ett enormt inflytande på jazzens utveckling. Duke Ellington var med och skapade den struktur där storband är indelade i en bleckblås-, en träblås- och en rytmsektion som även gav utrymme för soloimprovisationer (Patterson Carney, 2003).

Innan bebopen började breda ut sig under 1940-talet använde musikerna sig mestadels av ackordstoner och kromatiska toner när de improviserade, för att sedan landa på en ackordston igen. Det här var ett sätt för musikerna att underlätta samspelet genom att befästa harmoniken gemensamt i gruppen (Campbell, 1991). När bebopen fick fäste utvecklades harmoniken. Det uppstod mer dissonans i musiken, ackorden innehöll fler

färgningar och det kom in fler skalor med färgningar. Blandningen av denna typ av ackord, bebop-melodierna och rytmiseringen blev bebopens kärna.

Efter 1950-talet fram till idag har improvisationsmusiken breddats i olika riktningar som till exempel modal improvisation och polyrytmik. Basister och trummisar började ta mer plats i samspelet och röra sig bort från den givna harmoniken, och fick på så sätt en viktigare roll i det melodiska (Patterson Carney, 2003).

2.3 Skillnader mellan vokal och instrumental jazzimprovisation inom undervisning

En grundläggande skillnad när det gäller vokal kontra instrumental improvisation är att instrumentalister får använda sig av fler sinnen när de utövar sitt instrument. Till skillnad från vokalister har de ett fysiskt föremål de både kan se och känna med händerna. Detta är en faktor som kan göra det enklare för instrumentalister att få in de teoretiska bitarna, ackord och skalor, i sitt spel. Eftersom det här elementet saknas för vokalister som inte spelar något annat instrument blir det ofta svårare för dem att visualisera skalor och jazzharmonik. Visst kan vokalister använda sig av piano eller liknande i övningsituationer och det finns även de vokalister som alltid spelar ett instrument till sin sång, både på scen och i övningsrummet. Det är dock inte lika vanligt och undervisningen fokuserar sällan på att kombinera instrumenten utan fokus läggs i stället på det vokala. Om en gitarrist får en skala att öva på sätts den i både fingrar, ögon, öron och ibland även röst. Det är inte alls lika vanligt att vokalister får samma förutsättningar i sin undervisning. Gehöret och det inre hörandet är något vokalister och instrumentalister har gemensamt, och det går att öva upp hela livet. Det finns professionella vokalister som aldrig har övat på skalor eller dykt ner i teorin utan de har i stället lärt sig musiken och språket via gehöret. Detta är oftast lättare för vokalister att göra än för instrumentalister. Instrumentalister behöver ta ett extra steg: när de hör en ton måste de hitta den på sitt instrument (till exempel rätt tangent på pianot) för att kunna spela den, medan vokalister bara kan ta tonen direkt med rösten. Det kan på grund av detta vara lättare att "missa" teorin för vokalister i undervisningen. De kan med hjälp av gehöret ta sig igenom flera improvisationer, men det kan vara svårt för dem att utvecklas vidare och sätta sig in i harmoniken och teorin. När instrumentalister lär sig att improvisera går de ofta tillsammans med sina pedagoger igenom grunderna, vilka ackord de spelar över, vilka skalor som passar till vilka ackord och så vidare. Detta utmanar instrumentalisterna och de får flera olika verktyg till att lära sig en ny låt.

En fördel med att undervisa i improvisation på musiklektioner i grundskolan redan under låg- och mellanstadiet är att det ger eleverna verktyg att uttrycka sig kreativt och musikaliskt (Brophy, 2001; Scott, 2007). Improvisation kan förbättra gehöret och notläsningskunskaper hos elever. Improvisationsövningar är ett sätt att möjliggöra ett musikaliskt socialt samspel eftersom det tvingar eleverna att lyssna på och kommunicera med varandra. Det i sin tur gör att det blir lättare för eleverna att upptäcka olika sätt att

producera ljud, något som kan underlätta och hjälpa dem att vidareutveckla sina improvisationskunskaper (Scott, 2007).

Instrumentalister har oerhört många förebilder när det gäller improvisation. På alla jazzalbum är det en självklarhet att minst en instrumentalist improviserar på varje låt, medan vokala improvisationer är mer ovanliga och ofta kortare än de instrumentala (Weir, 2001).

Darmon Meader är en inom jazzvärlden mycket ansedd vokalist, kompositör, arrangör, saxofonist och pedagog. Han sjunger även tenor i den framgångsrika och välkända vokalgruppen New York Voices. 2016 gav han ut boken "Vocal Jazz Improvisation – An Instrumental Approach". Den innehåller instrumentbaserade övningar som är utformade särskilt för jazzvokalisterna för att utveckla deras improvisationsförmåga och kunskaper om "jazzspråket" – det vill säga sådant som vokabulär, triolbaserade åttondelar, betoningar och skalor. Boken grundar sig i att Meader både som musiker och pedagog har upplevt skillnader mellan vokalisterna och instrumentalister när det gäller improvisation. Han menar att det ofta är svårt för vokalisterna att koppla samman sin kreativitet med de komplexa strukturerna inom jazzmusik, och att detta har mindre med talang och mer med inlärningsprocessen att göra. För en elev som ska börja med saxofon kan instrumentet vara helt obekant, vilket gör att pedagogen måste börja från grunden och lära ut såväl klang och toner som teori. Enligt Meader (2016) får instrumentalister redan i tidig ålder lära sig att balansera användandet av vänster och höger hjärnhalva, där den vänstra representerar den analytiska och matematiska förmågan medan den högra representerar den kreativa och intuitiva förmågan. Många upptäcker att de kan sjunga utan att ha fått någon som helst undervisning i det. När man som vokalist börjar med lektioner kan man därför ha med sig ett "bra grundinstrument", men i undervisningen läggs inte samma fokus på användandet av den vänstra hjärnhalvan. Fokus läggs i stället på uppträdanden och att lära sig genom att lyssna och lita på sitt öra. Många vokalisterna kan komma långt i sin utbildning nästan helt utan teorikunskaper. Den som väljer att rikta in sig på jazz kan dock stöta på problem. Det kan vara lätt att känna sig osäker när det kommer till att improvisera då det ofta märks att instrumentalisterna har kommit längre inom detta (Meader, 2016).

Eftersom det i utbildningssystemet i Sverige finns flera utbildningar specifikt för musikpedagoger förväntas det att pedagoger som anställs på skolor har en examen inom musikpedagogik, men så är inte alltid fallet. Det är vanligt att utbildningar även anställer musiker som saknar formell utbildning, eftersom de ofta kan bidra med användbar kompetens som bygger på deras yrkeserfarenhet (Asp, 2011). På jazzutbildningar runtom i USA är det inte ovanligt att pedagoger kommer från ett klassiskt skolutbildningshåll men saknar djupgående kunskaper om jazzspråket. Andra pedagoger är jazzmusiker till yrket och mycket insatta i jazzgenren men saknar formell utbildning och pedagogiska kunskaper om rösten och dess mekanismer, och tenderar därför att fokusera mer på uttryck och framförande än på sångteknik i sin undervisning. I USA finns dessutom endast några få formella jazzutbildningar på universitetsnivå, och de som finns är ofta mycket

instrumentalbaserade och saknar vokalpedagoger med specifik inriktning på jazz (McLean, 2021).

Flera studier från olika länder visar att pedagoger tycker att det är svårt och utmanande att undervisa i improvisation och känner sig därför inte bekväma med att göra det. Faktorer som har angetts som hinder för att undervisa i improvisation är tidsbegränsning, rädsla för att ta risker och brist på kompetens (Larsson & Georgii-Hemming, 2018).

Att improvisation är något som pedagoger kan känna sig tveksamma inför att undervisa i ser vi exempel på en artikel av Larsson och Georgii-Hemming från 2020 där de har intervjuat tre grundskolepedagoger om deras didaktiska förhållningssätt när det gäller undervisning i improvisation. Där framgår att pedagogerna har ett slags "rädsla" för begreppet improvisation och förknippar det med blues och jazz och svåra ackord. De känner att de inte har fått rätt verktyg när det gäller improvisation i sina musikläraryrkesutbildningar och att kunskapen saknas. En av pedagogerna uppger att hen inte har fått någon undervisning alls i improvisation under sin utbildning till musikpedagog och att hen saknar förebilder i detta. Pedagogerna berättar också att de känner sig bundna av läroplanen och allt som ska hinnas med, och att de måste kunna motivera alla inslag i undervisningen och hur de lägger upp den (Larsson & Georgii-Hemming, 2020).

Tankarna om att improvisation i stor utsträckning ses som något avancerat, respektgivande och direkt förknippat med jazzgenren visar sig i Borgström Källéns (2014) observationsstudie även förekomma på elevnivå. Några elever hon intervjuar berättar att jazz har hög status på musikinriktningen på den gymnasieskola de går på, och att kursen i improvisation därför har högt värde. Borgström Källén (2014) resonerar kring att valet av improvisationsensemble kan användas som ett sätt att "bli någon" på skolan.

Frostenson Lööv och Huovinen intervjuar i en fallstudie från 2021 tre kulturskolepedagoger. En av de intervjuade pedagogerna upplever att det med åren har blivit viktigare för honom att introducera improvisation för eleverna redan från start eftersom de annars riskerar att bli "för beroende av noter". Han vill med improvisationen skapa nyfikenhet och få eleverna att känna att ingenting kan vara "fel".

Även grundskolepedagogerna i Larsson och Georgii-Hemmings (2020) artikel nämner att det är viktigt att skapa en stämning där inget ses som rätt eller fel för att kunna skapa bra förutsättningar för att undervisa i improvisation.

De här tankegångarna ligger i linje med John Deweys pedagogiska inriktning som har haft stort inflytande på pedagoger runtom i världen. Han ansåg att en grundläggande egenskap hos alla människor, barn som vuxna, är behovet av kommunikation och samspel. Han menade att vi redan från tidig ålder har en undersökande, expressiv och konstnärlig instinkt och en vilja att tillverka saker och se resultatet. (Forssell, 2018). John Dewey menade att elever lär sig bäst genom att göra, prova på och samla erfarenhet och reflektera kring detta i stället för att enbart passivt ta in kunskap från andra (Hanken & Johansen, 2013).

Frostenson Lööv och Huovinen (2021) resonerar i sina avslutande reflektioner kring det faktum att det inte finns någon central läroplan för kulturskolan, och att pedagogernas möjligheter att fritt utforma undervisningen kan tänkas ge en större vitalitet och bättre

förutsättningar att uppfylla individuella behov hos eleverna. Även här kan man dra en parallell till Deweys synsätt. Han ansåg att om pedagoger är alltför bundna av läroplaner, betygspaner och kursplansmål så kan det bli svårare för dem att stödja elevers kunskapsprocesser. Dewey menade också att det är viktigt med individuella mål och personligt anpassade medel för att nå dem – annars uteblir lärandet (Forssell, 2018).

2.4 Empiriska studier om improvisation

Eftersom detta är en empirisk studie har jag till detta avsnitt samlat tidigare empiriska studier som behandlar liknande ämnen. Inledningsvis går jag igenom vilka studierna är och mot vilken bakgrund de har gjorts. Därefter redogör jag för vilka teman som kan urskiljas i dem.

Larsson och Georgii-Hemming publicerade 2018 en översikt över empiriska studier som handlar om improvisation inom allmän musikutbildning. Där konstaterar de att den geografiska spridningen bland studierna är relativt liten och att bara finns några få empiriska studier där man tittar direkt på improvisation. Dessutom är det endast fyra av dessa som har utförts i vanlig veckoundervisning i klassrum: Koutsoupidou och Hargreaves (2009), Beegle (2010), Saetre (2009) och Coulson och Burke (2013). Dessa studier bygger på observationer i klassrumssituationer samt intervjuer med elever och pedagoger på grundskolenivå i USA (Beegle, Coulson & Burke), Storbritannien (Koutsoupidou & Hargreaves) respektive Norge (Saetre). I samtliga fall är forskarna externa observanter och arbetar inte själva på de platser där de gör sina observationer (Larsson & Georgii-Hemming, 2018).

Guro Gravem Johansen publicerade 2013 sin avhandling som bygger på en empirisk kvalitativ studie som syftade till att utforska övningsmetoder hos jazzstudenter i en konservatoriekontext mot bakgrund av jazz som en kulturhistorisk musiktradition. Huvudproblemställningen var att ta reda på vad som kännetecknar övningsmetoder hos jazzstudenter som arbetar med att utveckla improvisationskompetens. Studien bygger i huvudsak på intervjuer med 13 jazzstudenter på högskolenivå i Norge och Sverige och omfattar både instrumentalister och vokalister. Johan Nyberg publicerade 2011 sin licentiatuppsats i musikpedagogik där syftet var att hitta och belysa vägar till elevers musikaliska lärande på gymnasieskolans estetiska program med musikinriktning. Studien baserades på intervjuer med gymnasieelever på programmet samt enkäter eleverna fick fylla i. Frågorna kretsade bland annat kring elevernas syn på hur man lär sig musik och på vad musikalisk kunskap innebär.

Coulson och Burkes (2013) studie bygger på klassrumsdiskussioner de har observerat efter improvisationslektioner, samt texter som skrivits av de elever som ingår i studien. Koutsoupidou och Hargreaves (2009) har undersökt improvisationsundervisning där elever delats in i två grupper – en experimentell grupp och en kontrollgrupp. Den experimentella gruppens undervisning utgick ibland utifrån ett mer strukturerat upplägg, och ibland fick eleverna testa sig fram helt fritt med olika instrument. Till exempel fick de göra ljud för att beskriva en bild som pedagogen visade, improvisera fram rörelser

utifrån en viss rytm eller skapa egna varianter av kända musikstycken. Det förekom också många övningar i grupp där eleverna fick utbyta idéer med varandra, och många övningar i röstimprovisation. Kontrollgruppens lektioner innehöll ingen improvisation över huvudet taget. Det visade sig när grupperna sedan jämfördes att eleverna i den experimentella gruppen hade utvecklat en avancerad förmåga att använda instrument på flera olika sätt, var mer benägna att producera ljud med rösten och testa olika kombinationer av instrument. Beagles (2010) studie gick ut på att observera barn på grundskolenivå under musiklektioner och intervju dem efteråt kring deras upplevelser med fokus på kreativitet och improvisation. Under musiklektionerna fick eleverna, som delades in i grupper om fyra, under sina vanliga musiklektioner improvisera musikaliskt utifrån en dikt, en målning och en musikalisk komposition. En av dessa ”källor” (som kallas *prompts* på originalspråket) presenterades i början varje lektion och eleverna fick sedan tillsammans i grupperna planera hur de skulle tolka det de tagit del av, improvisera fram ett stycke, öva in det och slutligen framföra detta för övriga elever. Instrumenten som användes var bland annat xylofon, fingercymbaler och gitarr. Saetres (2009) artikel baseras på ett forsknings- och utvecklingsprojekt som genomförts i östra Norge år 2005–2008 där tre pedagoger samt en uppsättning elever och artister har observerats och intervjuats med stort fokus på didaktik. Pedagogerna som ingick i studien var en grundskolelärare som studerat musik som en del av sin utbildning, en specialistmusikpedagog och en grundskolelärare som även var musiker. Att just dessa tre valdes ut till studien berodde på att de hade gjort musikkomposition till en integrerad del av sin undervisning. Alla elever i studien gick i grundskolan och var 11–12 år gamla. Studien inleddes med att lärarna intervjuades om allt från sin allmänna syn på musik och undervisning till specifika frågor om musikkomposition. Därefter gjordes observationer i klassrummen under lektioner där komposition stod i fokus.

2.4.1 Pedagoger har en viktig roll i elevers kreativa utveckling

För att utveckla sin improvisationsförmåga behöver man vara kreativ och få skapa fritt, men för att kreativiteten ska utvecklas behövs också ett visst mått av struktur. Coulson och Burke (2013) beskriver i sin studie hur det blev lättare för eleverna att improvisera när de fick vissa ramar att förhålla sig till, som en specifik rytm och en pentatonisk skala att improvisera över. När elevernas kunskaper och förmågor ökade krävdes inte en lika tydlig struktur under lektionerna som i början av studien. Med tiden kunde eleverna improvisera fram allt längre sammanhängande stycken utan att behöva lika mycket stöd från pedagogen som tidigare. I Beegles (2010) studie konstaterade eleverna i flera fall att noggrann planering var en viktig faktor när de skulle framföra improvisationer i ensemblespel.

Ett sätt för musikpedagoger att tillföra den här typen av struktur är att diskutera kring kreativitet med sina elever för att ta reda på hur eleverna ser på och uppfattar kreativitet, för att utifrån det kunna planera meningsfulla improvisationslektioner. Samtidigt är det ett sätt att låta eleverna öva sig på att tänka kritiskt och analytiskt och uttrycka sig kring

musik och musikalitet (Coulson & Burke, 2013). Musikpedagoger behöver också se till att eleverna ges utrymme att utforska och experimentera kring musikaliska idéer, eftersom improvisation är en viktig faktor för utvecklingen av kreativt tänkande hos barn (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Nyckeln till att få musikelever att utveckla sin kreativitet och improvisationsförmåga är att hitta en balans mellan valfrihet och relevanta begränsningar:

Finding a balance between freedom of choice and useful constraints is key to inspiring and maintaining children's creative musical growth. If the goal is greater variety and originality, utilizing a prompt with no aural material or less rhythmic or formal structure may inspire more creative improvisational response. Children need encouragement to maintain and develop original ideas over time. (Beegle 2010, s. 235–236).

Även på högre utbildningsnivåer kan det vara relevant för musikpedagoger att diskutera med elever och ta del av deras synpunkter som underlag för planering av undervisning. En av sångstudenterna i Gravem Johansens (2013) studie, med pseudonymen Monica, berättar att hon haft flera blåsare som pedagoger i ensemblekurser, och att hon då upplevt det som ett problem att de låtar pedagogerna valt ut till ensembleerna ofta har varit egenskrivna verk med ”konstiga rytmiska grejer”. Monica har då känt att hon skulle ha föredragit till exempel en vacker ballad med en text som hon kan jobba med att förmedla och att det hade varit mer givande för henne som vokalist. I ett sådant här fall är det tänkbart att diskussioner kring kreativitet mellan pedagog och student hade kunnat förbättra studentens upplevelse (Gravem Johansen, 2013).

Relationen mellan elever och pedagoger påverkar undervisningen på olika sätt. Kontexten i vilken undervisningen sker är ömtålig, och sådant som makt, kontroll, ledarskap, kommunikation och förväntningar är viktiga faktorer att ta hänsyn till. Även pedagogernas egen utbildningstyp har i många fall betydelse och påverkar hur undervisningen läggs upp och går till, och även deras syn på läroplan och ämnen, vilket i slutändan också påverkar hur eleverna får arbeta med improvisation och komposition (Saetre, 2009).

2.4.3 Övning stärker självförtroendet i samspel med andra

En viktig faktor för att utvecklas i sitt improviserande är samspel med andra. Under samspel sker flera typer av lärandeutbyten och eleverna får lära sig att plocka upp idéer och inslag från de andra eleverna i stunden. De får också chans att använda det de övat på enskilt i en ensemblesituation (Gravem Johansen, 2013).

De elever i Koutsoupidou och Hargreaves (2009) studie som ingick i den experimentella gruppen visade sig, när grupperna jämfördes, vara mer benägna att testa sig fram, kombinera olika instrument och producera ljud med rösten. De elever som fick jobba mer med samspel och improvisera tillsammans utvecklades alltså på ett mer avancerat sätt och kan tänkas ha blivit mer motiverade att fortsätta även med sitt individuella övande (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Något som kan vara ett hinder för vokalisterna i samspel med andra är upplevelsen av att inte befinna sig "på samma nivå" som instrumentalister när det gäller improvisation. Sångstudenten Karin (pseudonym), som är en av informanterna i Gravem Johansens (2013) studie beskriver att hon under sina studieår tagit mycket få initiativ till att jamma med andra studenter och att det berodde på att hon hade mycket prestationsångest och kände sig underlägsen andra studenter när det gällde improvisationskunskaper. På frågan om hon tror att det är en "vokalistgrej" svarar hon ja och att hon tror att det har att göra med att hur folk ser på vokalisterna i allmänhet – att deras uppgift är att sjunga ett tema och att det är instrumentalisternas uppgift att improvisera och spela solon. Som vokalist ska man vara nöjd med detta och behöver inget annat. Även om Karin är tydlig med att det här bara är baserat på hennes känslor, så ger hon ändå flera exempel på faktiska upplevelser i samband med jam där denna syn på vokalisterna blivit tydlig. Karin upplevde också att hon inte kände att hon kunde improvisera på ett lika "coolt" och intressant sätt som instrumentalisterna, just för att hon var vokalist.

För många studenter är det kollektiva och samspel i sig en motiverande kraft att öva individuellt. Det är ett sätt att bygga på sin kompetens för att kunna delta i improvisatoriskt samspel (Gravem Johansen, 2013).

Det finns olika sätt att öva improvisation på när man övar individuellt. Ett sätt är att lägga upp det hela systematiskt, planera och jobba mot ett fastställt mål. Ett annat är att öva mindre strukturerat och fokusera på spontanitet, intuition och att hitta ett *flow*. Gravem Johansen (2013) kallar dessa två övningsmetoder "målinriktat övande" respektive "utforskande övande". Det målinriktade övandet är kopplat till det teoretiska kompetensområdet, som harmonik, skalor och rytmiska färdigheter. Det utforskande övandet handlar mer om att få möjlighet att använda teori i en skapande situation. Det handlar även mycket om att skapa en situation som i så hög grad som möjligt liknar en kollektiv spelsituation. Flera av studenterna i Gravem Johansens (2013) studie som övar på ett utforskande sätt berättar att de under tidigare perioder har övat mycket, ofta och strukturerat. Hon konstaterar att utforskande övning verkar vara kopplat till en redan hög nivå av musikutövande och att det krävs en viss nivå av musikalisk erfarenhet och tekniska färdigheter för att ägna sig åt det.

Det fanns en del motsättningar mellan de två övningsmetoderna hos studenterna. Vissa av dem ansåg att ett alltför stort fokus på det teoretiska kunde utgöra ett hinder för dem när de improviserade, och att det blev svårare för dem att vara i nuet vilket de ansåg vara viktigt vid improvisation. "Teknikalitet blei altså på den eine sida opplevd som ein føresetnad for å få den kontrollen ein treng for å uttrykke seg improvisatorisk, og på den andre sida noko som kunne å kome i vegen for å ha tilgang til å spele det ein 'hører'" (Gravem Johansen 2013, s. 385).

Utifrån sina intervjuer med gymnasieelever konstaterar Nyberg (2011) att musikalisk kunskap kan delas in i tre delar – praktisk, teoretisk och uttryck/känsla, och att de fungerar som förutsättning för varandra. Informanterna anser att det är viktigt att inte fokusera för mycket på en av delarna så att denna tar överhanden. Annars finns risk att man inte skiljer mellan att öva teknik på sitt instrument och att öva på musik. Om man

tror att dessa två sätt att öva på är samma sak finns risken att ens musik kan upplevas som helt tom på känslor när den framförs. Ett sätt att undvika detta i skolan är i kurser där det teoretiska får mindre utrymme, som till exempel Ensemble (Nyberg, 2011).

Enligt Gravem Johansen (2013) kan de hinder studenterna i hennes studie beskriver förstås som problem på kort sikt, något som utgör ett störningsmoment i vissa situationer. Ur ett långsiktigt perspektiv kan dock utforskande övning ses som ett sätt att överföra teoretisk kompetens till det performativa kompetensområdet, det vill säga att teoretiska verktyg blir effektiva redskap för improvisation i stället för hinder (Gravem Johansen, 2013).

Utifrån det som framkommer av studierna ovan kan man dra slutsatsen att det för pedagoger är viktigt att blanda upp undervisningen och inspirera eleverna att öva på ett sätt där både teori och struktur och fritt, utforskande spel får utrymme. Detta för att göra det tydligt för dem att båda delarna behövs och är förutsättningar för varandra.

2.5 Folkhögskolor

Det empiriska materialet till den här studien har samlats in på en folkhögskola.

I dagsläget finns 155 folkhögskolor i Sverige. Folkhögskolan riktar sig främst till vuxna. De musikutbildningar som finns på folkhögskolenivå är ofta ett till två år långa. Folkhögskoleelever jobbar mycket tätt tillsammans med pedagogerna och får vara med och forma sin utbildning. Pedagogiken fokuserar mycket på samtal och samspel i grupp, men även enskild undervisning förekommer. Det finns inga centrala läroplaner som styr undervisningen utan den anpassas i hög grad efter deltagarnas förkunskaper och erfarenheter (Sveriges folkhögskolor, 2021).

3. Teori

Teoretiskt har jag utgått från ett sociokulturellt perspektiv byggt på Vygotskijs teorier om kunskap och lärande (Säljö, 2014). Detta perspektiv går bland annat ut på att vi uppfattar och tolkar olika situationer baserat på våra kunskaper och erfarenheter och att vi alltid handlar inom ramen för varje given situation. Ibland finns uttalade, tydliga regler och ibland vet vi bara vad som är ”okej” och inte i en viss kontext. Dessa kunskaper har vi ofta samlat på oss genom erfarenheter och att befinna oss i vissa sammanhang och situationer många gånger.

Inom det sociokulturella perspektivet är begreppet *mediering* (förmedling) vanligt förekommande. Säljö (2014) beskriver hur mediering sker genom så kallade *medierande redskap*, vilket kan vara fysiska artefakter som till exempel verktyg, eller psykologiska, diskursiva, redskap. Det kan röra sig om allt från kartor, tabeller, notsystem och skyltar till muntlig information som utbyts i ett samtal. Det är alltså redskap som hjälper människor att tolka omvärlden. Centralt för mediering är hur människors tänkande och handlande samverkar med vår omgivning. Vi människor upplever och tolkar omvärlden tillsammans med andra individer (Säljö, 2014).

Jakobsson (2012) beskriver i sin avhandling att Vygotskij skilde mellan ”lägre” och ”högre” mentala funktioner. ”Lägre” funktioner handlar om reflexer, perception och minne. Till de ”högre” räknas sådana funktioner som används för att reflektera, lösa problem eller vara kreativ. Enligt Vygotskij existerar de här funktionerna till en början utanför individen i relationer mellan människor och i psykologiska redskap. När barn lär sig att räkna använder de ofta medierande resurser, till exempel fingrar eller stenar, för att så småningom sluta med detta när förmågan är internaliserad¹.

Vygotskij menade att vidareutvecklingen av sådana här förmågor, att lära sig att använda dem praktiskt, måste ske i sociala sammanhang och genom utbyte med andra individer (Jakobsson, 2012).

Om vi tittar på detta ur ett improvisationssammanhang får vokalister under sina studier ofta tillgång till sådana här sociala sammanhang och utbyten. Till skillnad från barnen som lär sig räkna i exemplet ovan saknar vokalister dock ”fingrar” eller ”stenar” – det vill säga till exempel tangenter, strängar eller klaffar, men också begrepp, terminologi och språk hämtat från musikteori. Det blir därför svårt för dem att föra över det teoretiska, till exempel noter på ett papper, till sitt instrument. Detta gör att det finns risk att vokalister kommer in i dessa sammanhang med mindre förkunskaper än instrumentalister, som har faktiska fysiska redskap att använda sig av.

4. Metod

Den här studien bygger på två delar. Huvuddelen utgörs av en aktionsstudie tillsammans med sångelever på en folkhögskola. Valet av en folkhögskola som studieobjekt grundar sig i att folkhögskoleutbildningar ofta är en utbildningsform mellan kulturskola/gymnasium och högskola/universitet. Eftersom en av teserna i denna studie är att den musikundervisning man får i tidig ålder präglar ens upplevelse av högre utbildningar är det intressant att studera elever som befinner sig i det ”mellansteg” som en folkhögskola utgör. Dels är det intressant att se vad de olika eleverna kommer med för förkunskaper, dels hur utformningen av folkhögskoleundervisningen kan påverka eventuella fortsatta studier på till exempel en musikhögskola.

Den andra delen utgörs av intervjuer med musikpedagoger. Vi har bland annat diskuterat hur de ser på vokalisters roll i ensemblesituationer och vilka olika problem som kan uppstå, och om hur de jobbar med och ser på improvisation.

Nedan beskrivs de två delarna mer ingående.

4.1 Aktionsstudie

Jag har genomfört en aktionsstudie på en folkhögskolelinje med jazzinriktning. Inför aktionsstudien samlade jag in improvisationsövningar från instrumentalpedagoger. Dessa övningar har mina sångelever på folkhögskolan där jag arbetar, deltagarna i studien, fått

¹ Enligt Jakobsson (2012) har begreppet *internalisering* i detta sammanhang ifrågasatts av flera forskare. En detaljerad redogörelse för detta finns på sidan 158–159 i Jakobssons avhandling (se referenslistan).

jobba med under sitt enskilda övande mellan de lektionstillfällen vi haft i grupp. Under lektionstillfällena har jag presenterat övningarna och gått igenom dem tillsammans med deltagarna. Anledningen till att övningarna gicks igenom i helgrupp var att alla skulle få exakt samma förutsättningar och information. Dessutom var det ett sätt att effektivisera tiden så att studien inte skulle ta för mycket tid från deltagarnas övriga lektioner och uppgifter på folkhögskolan. Under lektionerna gick jag igenom hur övningarna var utformade och varför vi skulle göra just dessa övningar. Deltagarna fick också chans att ta upp eventuella frågor och funderingar. Därefter fick de jobba enskilt och på egen hand med övningarna. Deltagarna fick efter varje enskilt övningstillfälle reflektera kring sina upplevelser genom att föra loggböcker. Under studiens gång följde jag upp hur det gick för deltagarna, dels under enskilda sånglektioner med var och en, dels via de loggböcker de fick fylla i, för att få en bild av hur utvecklingen såg ut över tid. Valet att genomföra en aktionsstudie bygger på att aktionsforskning är ett sätt att se sin egen praktik utifrån för att eventuellt kunna förändra den.

Aktionsforskning bygger på antagandet att de yrkesverksamma själva har kunskap om sin praktik och därför också är bäst lämpade att identifiera områden för utveckling/förändring. Den operationella delen inom ramen för aktionsforskning innebär därefter olika steg i en process som kan liknas vid den 'kvalitativa' forskningen. De olika stegen brukar liknas vid en spiral av aktiviteter i termer av att planera – agera – observera – reflektera. Med andra ord handlar det om att utifrån en undran planera en aktivitet, följa denna systematiskt genom att observera vad som händer och analysera den information som samlats in samt att diskutera och reflektera över vad som skett och vad dessa nya insikter (kunskap) kan leda till. Analys och reflektion leder därmed till nya frågor som kräver nya aktioner som i sin tur leder till reflektioner som genererar nya frågor och så vidare. Processen innebär återkommande reflektion och kritisk granskning av den egna praktiken, förgivettaganden om handlingar i praktiken liksom av teorier och begrepp för det område som fokuserats (Rönnerman, 2011).

Citatet ovan sammanfattar i princip mitt arbete med den här studien. Jag har valt att delta aktivt i studien som representant för de yrkesverksamma som "själva har kunskap om sin praktik", som nämns i citatet, eftersom jag i dag arbetar som musikpedagog men också är yrkesmusiker och tidigare har varit elev på musikutbildningar. Det aktiva deltagandet från min sida består i att jag själv i förväg har provat de olika övningarna som ingår i studien, presenterat dem för och diskuterat dem med deltagarna, vilket jag beskriver mer ingående nedan.

Som Rönnerman (2011) nämner handlar den operationella delen inom ramen för aktionsforskning om att utgå från en undran och genomföra en aktivitet i de steg hon kallar *planera*, *agera*, *observera* och *reflektera*. Den här studien grundar sig på min undran kring vokal respektive instrumental improvisation och hur de påverkas av olika typer av pedagogik. Steget *planera* har i det här fallet bestått av att ta fram ett antal improvisationsövningar att använda för observation. Dessa övningar har jag tagit fram med hjälp av andra musiker som arbetar som pedagoger inom instrumentaljazz. Tanken var att se vad som händer när vokalister får prova på övningar som är avsedda för

instrumentalister. När det gäller stegen *agera* och *observera* provade jag övningarna på deltagarna under tre lektionstillfällen i grupp under en period på cirka två månader. Jag observerade deltagarna under dessa lektionstillfällen, och provade även själv de olika övningarna i förväg för att identifiera eventuella svårigheter och ta reda på hur jag skulle presentera övningarna. En av övningarna bestod av olika ii-V-I:or. ii-V-I är en progression (ackordsföljd) som är extremt vanligt förekommande inom jazz. Till exempel består ii-V-I i C-dur av ackorden D-7, G7 och C. Ackorden kan även färgas med olika färgningstoner, det vill säga toner som ändrar ackordets klang i syfte att få det att låta typiskt för en viss genre. De övningar mina deltagare fick jobba med har till exempel färgningstonen $b9$ på G7, men även $\#9$ och $\#5$ ibland, vilket är typiskt för bland annat jazzgenren. För att underlätta ii-V-I-övningarna för deltagarna skrev jag in dem i appen iReal Pro och skickade det som en fil till dem. iReal Pro är en app där du kan ladda ner oerhört många bakgrunder till låtar, bestämma om du vill ha piano, bas och trummor eller kanske bara piano, vilken stil du vill ha på låten: rak, swing, bossanova, pop, jazz och så vidare. Du kan även välja vilken tonart du vill spela/sjunga låten i och skriva in egenkomponerade låtar eller övningar i appen. Jag visade hur de kunde ändra tempo, loopa några takter i taget, ändra tonart och så vidare, så att övningen skulle etableras enklare. Det här fortsatte vi sedan med även på de andra övningarna.

Enligt Rönnerman (2011) är förhoppningen med aktionsforskning att det ska bidra till bättre praktik när pedagoger är delaktiga i de processer som ingår. Det har även visat sig att pedagoger blir stärkta i sin roll och mer aktiva när det gäller att identifiera problem- och förbättringsområden genom sådana tillvägagångssätt.

Nyberg (2020) menar att aktionsforskning är en metod som säkerställer att resultaten från den process som genomförs är starkt kopplade till det egna yrkesutövandet och inte utgörs av en färdig, extern lösning. Steget *reflektera* bestod här i att deltagarna under aktionsstudiens gång fick föra loggböcker, vilket beskrivs närmare i avsnitt 3.2.3 nedan. Dessutom diskuterade vi i början av och mellan varje lektion vad som varit svårt, vad som känts utvecklande, hur deltagarna skulle behålla inspirationen och så vidare. I början av studien uttryckte deltagarna en del tankar om att denna typ av mer strukturerat och ”enformigt” övande var jobbigt och svårt. Med tiden började de dock anse att detta övningssätt var väldigt givande, vilket sporrade dem att fortsätta. En av tankarna med denna studie var att deltagarna skulle få ett fåtal övningar de skulle djupdyka i och arbeta kontinuerligt med under en period. Övningarna var utformade för att kunna fördjupas ju längre in i övningsperioden eleverna kom. Reflektionerna användes därför inte som ett underlag för att förändra upplägget och övningarna under studiens gång, utan för att det i efterhand skulle gå att se hur reflektionerna förändrades med tiden. Ungefär en månad efter aktionsstudiens slut fick deltagarna skicka några rader om hur de hade upplevt helheten och vad som hänt med deras övande och musicerande sedan studien genomfördes. En av deltagarna hade tyvärr inte möjlighet att skicka denna slutreflektion på grund av sjukdom.

4.2.1 Plats för genomförandet av aktionsstudien

På folkhögskolan där denna studie har genomförts finns en musiklinje som är indelad i flera olika inriktningar: klassisk, folkmusik, ljudteknik/musikproduktion, singer-songwriter och jazz. Jazzlinjen innehåller individuella lektioner i huvudinstrumentet och ensemblelektioner samt kurser i bland annat teori/arrangering, improvisation och gehörslära. Alla pedagoger som arbetar på jazzlinjen är även yrkesverksamma musiker utanför sin pedagogroll.

4.2.2 Urval av deltagare

Deltagarna i aktionsstudien är fyra personer i åldrarna 19 till 40 år som studerar vokal jazz på jazzlinjen på den folkhögskola i Sverige där studien genomförs. Samtliga deltagare har ett stort intresse för improvisation och jazz och har relativt stor erfarenhet inom dessa ämnen.

Deltagare A – Född 2002. Uppvuxen i en musikerfamilj i en liten stad i södra Norrland. Har sjungit i både grupp och enskilt i kulturskola samt på musikgymnasium.

Deltagare B – Född 1999. Uppvuxen i en tätort i Västernorrland. Har sjungit mycket och har ett stort intresse för låttexter.

Deltagare C – Född 1998. Uppvuxen i en storstad. Har gått flera musikutbildningar med fokus på jazzsång.

Deltagare D – Född 1983. Uppvuxen i en större stad i norra Norrland. Har alltid sjungit mycket och gick förra året en musikalutbildning på en annan folkhögskola.

4.2.3 Loggböcker

De deltagande eleverna fick instruktioner om att efter varje individuellt övningspass mellan lektionstillfällena i grupp gå in i ett Google Drive-dokument (ett enskilt dokument för varje deltagare som även jag hade tillgång till) och skriva en reflektion. För detta skulle de använda den loggboksmall som finns i bilaga 1. Reflektionen skulle handla om hur de hade övat, vad som hade varit lätt respektive svårt och vad de tog med sig från övningen. Detta för att både de och jag skulle minnas vad vi gick igenom under de olika tillfällena och för att få en tydlig bild av utvecklingen över tid. Jag ville som Patel och Davidson (2019) uttrycker det "få reda på individens perspektiv på sin egen tillvaro" för att kunna göra en kvalitativ bearbetning. Patel och Davidson (2019) nämner att det är viktigt att upprätthålla motivationen hos de individer som ska föra loggbok. Därför fick deltagarna även instruktioner om att fram till nästa gruppstillfälle ägna minst 20–30 minuter per dag åt att jobba på egen hand med improvisationsövningarna. Detta för att övningarna lättare skulle sätta sig i kroppen samt för att skapa kontinuitet. Jag bad dem också att i Google Drive-dokumentet skriva åtminstone en mening om hur den enskilda

övningen hade gått för att jag skulle kunna följa deras övande. Jag valde att ha med relativt få frågor i loggboken samt att de endast behövde skriva en mening per dag om hur deras utveckling gick, detta för att inte begära för mycket av dem (Patel & Davidson, 2019).

4.3 Intervjuer

Jag har intervjuat fyra pedagoger inom instrumentaltjazz om hur de utformar sin improvisationsundervisning. Dessa pedagoger är samma personer som har hjälpt mig att utforma de improvisationsövningar vi använder i aktionsstudien. Jag har intervjuat dem var och en för sig. Jag har spelat in intervjuerna på en elektronisk enhet och sedan valt att transkribera materialet, som sammanfattas i resultatavsnittet.

4.3.1 Syftet med intervjuerna

Anledningen till att jag har valt att intervjua just instrumentalister är att ta reda på hur de arbetar med improvisationsundervisning för att på så sätt kunna titta på skillnader mellan undervisning i vokal improvisation och undervisning i instrumental improvisation. Detta är relevant med tanke på studiens huvudsyfte – att undersöka om undervisning i vokal improvisation kan berikas genom att element från undervisning i instrumental improvisation förs in i den.

4.3.2 Intervjuernas upplägg

Jag har valt att göra kvalitativa intervjuer där jag har ställt fem likadana frågor till var och en av de fyra pedagogerna. Jag har valt det här upplägget för att svaren ska vara enkla att sammanställa och använda för jämförelser i efterhand. Enligt Patel och Davidson (2019) utgörs en kvalitativ intervju bland annat av att frågorna ska ge utrymme för den som svarar att svara med egna ord. Därför har jag valt att formulera öppna frågor. Alla intervjuade har dock fått samma fem frågor. Jag har alltså använt en intervjuform som kan kallas *semistrukturerad*, det vill säga att intervjuaren har valt ut specifika teman som ska finnas med men den som intervjuas har möjlighet att svara mycket fritt (Patel & Davidson, 2019). Jag har sedan analyserat intervjuerna med en kvalitativ metod i enlighet med Patel och Davidsons (2019) definition. De intervjuade har inför intervjuerna vetat om syftet med denna studie. Det är som sagt samma personer som intervjuas som har varit med och utformat de övningar vi använder i aktionsstudien. Jag har genomfört intervjuerna ansikte mot ansikte med var och en. Jag har spelat in intervjuerna på en elektronisk enhet och sedan transkriberat dem.

4.3.3 Urval av informanter

Informanterna är fyra personer i åldrarna 38 till 52 år. Alla arbetar som professionella jazzmusiker och även som pedagoger på olika högre musikutbildningar, på både folkhögskole- och högskolenivå, i Sverige. Samtliga har gått jazzmusikerprogrammet på

en musikhögskola men saknar pedagogisk utbildning. Anledningen till att jag har valt ut just dessa fyra är att alla i dag undervisar både instrumentalister och vokaler i improvisation. Deras erfarenheter kan därmed bidra till mer fördjupade samtal kring eventuella skillnader mellan dessa två grupper.

Informant A – Född 1979. Uppvuxen i en tätort i södra Norrland. Arbetar sedan många år som basist i olika sammanhang, framför allt jazz. Undervisar i bas, teori och ensemble på en folkhögskola.

Informant B – Född 1984. Uppvuxen i en tätort i norra Götaland. Arbetar sedan många år som saxofonist i olika sammanhang, framför allt jazz. Undervisar i ensemble på en folkhögskola.

Informant C – Född 1970. Uppvuxen i en liten stad i södra Norrland. Arbetar sedan många år som gitarrist i olika sammanhang, framför allt jazz. Undervisar i gitarr och ensemble på en folkhögskola.

Informant D – Född 1979. Uppvuxen i en liten stad i södra Norrland. Arbetar sedan många år som saxofonist i olika sammanhang, framför allt jazz. Undervisar privatelever i saxofon.

4.4 Etik

Som grund för de etiska ställningstagandena i samband med den här studien har jag använt Vetenskapsrådets (2017) publikation om god forskningssed. I linje med de forskningsetiska principerna i den har alla fyra deltagare i aktionsstudien och alla fyra informanter informerats om att min aktionsstudie endast kommer att användas i utbildningssyfte. De har även informerats om att deltagandet har varit frivilligt och att de har haft rätt att när som helst dra sig ur undersökningen. Informationen har de fått både via e-post och i samtal ansikte mot ansikte. Eftersom jag själv deltagit i aktionsstudien har jag varit extra noga med att försöka förhålla mig neutral och att undvika att påverka deltagarnas uppfattningar av och åsikter kring övningarna. Då jag är de fyra deltagarnas sångpedagog är jag medveten om att det finns ett maktförhållande och att det eventuellt kan påverka frivilligheten i deltagandet samt studiens resultat. Eftersom det är enkelt att ta reda på vilken folkhögskola jag arbetar på är det också relativt enkelt att identifiera deltagarna i aktionsstudien, då de är mina elever. När deras samtycke efterfrågades fick de ta ställning till detta faktum. De accepterade dessa villkor och samtliga deltagare gav sitt samtycke. I och med att jag är deltagarnas sångpedagog finns en risk att resultatet i viss mån kan ha påverkats. Deltagarna kan ha agerat annorlunda i vissa situationer än de annars skulle ha gjort. I mina överväganden kring detta har jag vägt in det faktum att det rör sig om vuxna personer och att jag i min undervisning alltid eftersträvar en rak och ärlig kommunikation från båda håll med dem.

När det gäller intervjuerna har jag även där varit noga med att vara neutral i hur jag

har ställt frågorna och hur jag sedan har lyssnat på svaren. Jag har strävat efter att intervjuerna ska vara så lika varandra som möjligt vad gäller både längd, miljö och upplägg. Deltagarna är även anonyma och har enligt personuppgiftslagen (23–25 §§ PuL) informerats om detta samt att deras detaljerade personuppgifter kommer att skyddas under hela processen. Alla deltagare och informanter har erbjudits möjlighet att ta del av transkriptioner och sammanfattningar från de övningar och intervjuer de har deltagit i. De har också fått ge sitt samtycke till att bli inspelade.

4.5 Material och underlag

Som underlag för denna studie har jag använt mig av intervjuer med musikpedagoger, övningar utformade för instrumentalister, mina minnesanteckningar från lektionsfällena i aktionsstudien, loggböcker med de deltagande elevernas reflektioner kring sitt övande.

Intervjuerna har spelats in på en elektronisk enhet och därefter transkriberats. Övningarna, som har tagits fram av de intervjuade musikpedagogerna, finns i bilaga 3, 4 och 5. Minnesanteckningarna, loggböckerna och de transkriberade intervjuerna har analyserats med en kvalitativ metod i enlighet med Patel och Davidsons (2019) definition. Den loggboksmall som deltagarna har använt sig av samt intervjufrågorna finns i bilaga 1 respektive bilaga 2.

4.6 Analysmetod

I bearbetningen av empirin har jag använt mig av en kvalitativ metod. En kvalitativ bearbetning innebär ofta att man utgår från ett textmaterial som till exempel transkriberade intervjuer eller anteckningar från observationer. Till skillnad från vid kvantitativa metoder, där fokus ofta ligger på siffror, tabeller och statistik, leder kvalitativa metoder fram till en djupare typ av kunskap (Patel & Davidson, 2019).

När jag har analyserat minnesanteckningarna, loggböckerna och de transkriberade intervjuerna har jag använt mig av en tematisk analysmetod. Jag har då grundligt läst igenom materialet upprepade gånger och letat efter mönster av olika slag. I intervjuerna har jag letat efter sådant som informanterna har haft gemensamt men även sådant som har skiljt dem åt när det gäller deras erfarenheter och synsätt. I deltagarnas loggböcker har jag letat på samma sätt men även efter sådant som har kunnat kopplas till det informanterna har berättat. Utifrån mina fynd har jag identifierat olika övergripande teman samt underteman som är relevanta för studiens syfte och sorterat citaten från intervjuerna och utdragen från loggböckerna i dessa. Därefter har jag sammanställt mina minnesanteckningar från de olika lektionstillfällena i aktionsstudien i sammanhängande texter. Jag har sedan skrivit en resultatsammanfattning som delats in efter de olika temana. Här har jag gjort på det sätt som Patel och Davidson (2019) beskriver och varvat citat med egna kommentarer och slutsatser. I denna resultatsammanfattning har jag också på olika sätt tagit avstamp i forskningsfrågorna och syftet och kopplat materialet till den teori som ligger till grund för studien.

5. Resultat

I det här avsnittet kommer jag att presentera de olika resultat som framkommit av den insamlade empirin. Först berättar jag om de olika lektionstillfällen som ingick i aktionsstudien och de resultat som framkommit av dessa. Därefter följer en sammanfattning av de resultat som framkommit i intervjuerna med pedagoger samt aktionsstudiedeltagarnas reflektioner från loggböcker och slutkommentarer. Sammanfattningen är indelad i olika teman som har kunnat urskiljas i intervjusvaren och reflektionerna och hur dessa teman är kopplade till studiens teoretiska utgångspunkter.

5.1 Lektionstillfällen

Nedan följer beskrivningar av de tre lektionstillfällen som ingick i aktionsstudien. Det visade sig att det krävdes en del justeringar av hjälpmedlen som deltagarna fick att använda när de övade enskilt. Fokus i mina genomgångar låg mycket på hur deltagarna skulle göra för att ”få in tonerna i kroppen” och få övningarna att ”bli musik”. Detta för att övningarna enklare skulle sätta sig, vilket också blev fallet. En av lektionerna fick genomföras via Zoom på grund av att jag var sjuk.

5.1.1 Lektionstillfälle 1 – ii-V-I-övningen

Denna övning består av olika så kallade ii-V-I:or i C-dur. ii-V-I är en ackordprogression som är extremt vanligt förekommande inom jazz. Övningen går ut på att ta ii-V-I både i dur och moll och lära sig sjunga ackordstonerna, ta närmaste vägen till nästa ackord och lära sig sjunga färgningar.

Jag började med att presentera övningen genom att gå igenom den från början till slut. Jag hade spelat in ett pianokomp i förväg och sjöng ii-V-I:orna till det inför deltagarna. De fick inspelningen av pianokompet och en inspelning med både pianokomp och min sång i form av mp3-filer att ta med sig och öva till.

Sedan gick vi igenom vad det finns för olika små förändringar i ackorden, exempelvis var det är en #9 och var det är en b9, och hur olika dessa klingar och så vidare. Något jag var väldigt noga med att betona var att de skulle göra övningen musikalisk, känna och höra tonerna, så att det inte skulle kännas så mekaniskt. Jag visade lite olika rytmer de skulle kunna använda sig av, hur de kunde experimentera med fraseringen eller jobba med betoning, till exempel göra extra tunga fjärdedelar. Jag förklarade att tanken med detta var att övningen lättare skulle ”fastna” i kroppen. Detta är ett sätt att sammanföra teori och praktik på ett tydligt sätt. Detta tror jag är ännu viktigare för vokaler än för instrumentalister, eftersom vokaler inte bara kan trycka på till exempel en pianotangent för att få till en b9, utan de måste i stället använda sig av muskelminnet och gehöret för att nå dit.

Deltagarna fick prova på övningen först tillsammans i grupp och sedan en och en. De fick sitta vid pianot och göra detta, så att de såg vad det var för intervall de tog och vart

de skulle härnäst, så att de fick en visuell upplevelse av tonerna. Eftersom detta var ii-V-I i C var det relativt lätt för deltagarna att ta ut detta på piano med lite hjälp, trots att vissa inte behärskar det så bra. De fick sedan möjlighet att ställa frågor, berätta vad som kändes svårt och så vidare. När det gäller att sjunga funktionerna 1, 3, 5 och 7 upplevde deltagarna det som relativt lätt att "få in dessa i kroppen", medan de hade det svårare med b9 och #9. De blev dock väldigt inspirerade av att få en sådan här övning och uppskattade att det var en så strukturerad uppgift.

Vi jobbade även med att bekanta oss med de sju kyrkotonarterna: jonisk, dorisk, frygisk, lydisk, mixolydisk, eolisk och lokrisk. Deltagarna fick mp3-filer med komp i de olika modusen. Jag visade dem vad som är specifikt för varje skala och vilka spänningstoner som finns i vardera skalan. Jag visade sedan hur de skulle göra för att öva på skalorna – först sjunga dem ton för ton upp och ned så att de sätter sig, för att sedan gå vidare till att sjunga varannan ton och avsluta med att improvisera över moduset. Även här förklarade jag att syftet var att få de olika modusen att "sätta sig i kroppen". Jag avslutade lektionen med att be deltagarna fylla i sina loggböcker.

Några av deltagarna hörde av sig till mig någon dag efter detta första lektionstillfälle och berättade att de hade upplevt det svårt att öva till den bakgrund de hade fått av mig eftersom den hade ett fast tempo som de inte kunde ändra. Jag skrev då in övningen i appen iReal Pro och delade den som en fil med deltagarna. I appen kan man välja tonart och tempo och jag instruerade dem att successivt öka tempot när de övade. Jag tipsade deltagarna om att börja öva i ett väldigt långsamt tempo, mycket för att ha tid att verkligen vara på tonen, pitcha rätt och höra skillnaden mellan tonerna. När deltagarna kunde använda appen blev det enklare för dem att genomföra övningen.

5.1.2 Lektionstillfälle 2 – ii-V-I-övningen

Vi fördjupade ii-V-I-övningen och jag svarade på deltagarnas frågor. Vi jobbade med att de skulle känna tonerna i sig, känna när det var en liten sekund, till exempel från ters till #9, eller en stor sekund, till exempel från #9 till b9. Vi jobbade även med att de skulle veta vart tonerna ledde och öva på att ta rätt pitch. Tiden räckte tyvärr inte till för att vi skulle hinna djupdyka i ämnet. Deltagarna hade svårt för "finjusteringen" när det gäller vilka toner de sjöng, det vill säga att verkligen höra skillnaden mellan b5 och en vanlig kvint. Jag märkte dock att det blev något lättare under lektionens gång.

Vi provade även att rytmisera övningen, experimentera lite med timing och inte bara sjunga fjärdedelar. Vi jobbade sedan vidare med kyrkotonarterna, att rytmisera dem och improvisera i de olika modusen.

5.1.3 Lektionstillfälle 3 – Beautiful Love

Den här lektionen skedde på distans, via Zoom, eftersom jag var sjuk. Jag presenterade en ny övning för deltagarna. Den går ut på att sjunga arpeggion, alltså bryta ackorden, på

jazzstandarden ”Beautiful Love”. Deltagarna börjar med att sjunga grundton, ters, kvint och sjua över Em7b5 och sedan använda sedan närmaste vägen vid ackordsbytet till A7b9, och där går de nedåt med ters, grundton, sjua och kvint.

Detta kan innebära att de då ligger kvar på samma ton och tar om den, vilket gör att ordningen på tonerna blir olika på varje ackord.

Eftersom undervisningen skedde på distans denna gång hade jag skickat övningen till deltagarna i form av en PDF-fil som de fick följa med i. Jag gick igenom övningen långsamt och visade med både röst och komp hur de skulle tänka och jobba. Deltagarna verkade förstå övningen direkt och såg fram emot att få jobba med den på egen hand.

5.2 Resultat och analys

Syftet med studien var att se om, och i så fall hur, inslag från improvisationsundervisning för instrumentalister kan berika och utveckla improvisationsundervisningen inom sång, och på så sätt kanske även på sikt stärka samspelet och samarbetet mellan vokalisterna och instrumentalisterna. När det gäller svaret på min första forskningsfråga visade det sig att det fungerade bra att låta vokalisterna använda sig av övningar för instrumentalister och att vokalisterna som deltog i studien upplevde det som utmanande men samtidigt mycket utvecklande och givande. Det strukturerade och enformiga sättet att öva improvisation på, som tas upp i min andra forskningsfråga, och att till exempel jobba med en och samma övning under en längre tid, var mer eller mindre nytt för studiedeltagarna. De blev dock mer motiverade när de längs vägen förstod hur de kunde ha hjälp av det teoretiska i praktiken och sina musikaliska möten. När det gäller min tredje och sista forskningsfråga visar resultatet att ett ökat utbyte mellan instrumentalpedagoger och sångpedagoger kan berika improvisationsundervisning på flera sätt.

5.2.1 Sviktande självförtroende hos vokalisterna

I inledningsavsnittet beskriver jag många situationer där jag själv som vokalist har känt mig underlägsen instrumentalisterna eller sett andra känna samma sak. Ett av skälen till att sådana här känslor kan uppstå hos vokalisterna är att de inte har samma teoretiska bakgrund och kunskap som instrumentalisterna. Som nämns i teoriavsnittet uppfattar och tolkar vi människor, enligt Vygotskij, situationer på olika sätt beroende på vilka erfarenheter och kunskaper vi bär med oss in i dem. Därmed kan till exempel en ensemblesituation uppfattas på ett visst sätt av en vokalist och på ett annat sätt av en instrumentalist.

Informant D beskriver en situation där hen arbetat som pedagog på en folkhögskola, där vokalisten var på väg att lämna en ensemblelektion när det var dags att prata om musikteori, eftersom hen utgick från att hen inte hade där att göra, och blev förvånad när informant D ifrågasatte detta. Informant B berättar att hen i ensemblesituationer ofta upplever att vokalisten inte självmant hakar på i improvisation och inte heller när blåsmusikerna spelar bakgrunder till andra solister, utan att hen får jobba mycket med att

”tvinga” med dem. Informant C pratar om hur vokaler ofta spänner sig bara hen börjar prata om teoretiska begrepp under ensemblelektioner.

I informanternas exempel ovan finns tecken på att brist på teoretiska kunskaper kan göra vokaler osäkra. I informant D:s exempel är det till och med så att vokalisterna i fråga inte ens verkar anse att hen berörs av den teoretiska delen av undervisningen.

En av frågeställningarna som ligger till grund för denna studie är vad ett ökat utbyte mellan instrumentalpedagoger och sångpedagoger kring arbetsmetoder och synsätt skulle kunna leda fram till. Det är tänkbart att vokalisternas uppfattning av improvisationssituationer skulle kunna påverkas i positiv riktning med hjälp av den typ av övningar de fick prova på i studien.

I de loggböcker som fördes under aktionsstudien finns enbart beskrivningar av deltagarnas enskilda övande. Deltagare C uppger dock följande i sin slutreflektion som skrevs några veckor efter att studien avslutades:

Att göra övningarna har gjort att jag känt att det känts som att jazzharmoniken blivit mer och mer internaliserad i min kropp. Det märktes extra tydligt vid ett tillfälle när jag spelade med en gitarrist och vi höll på att skriva en låt. Han spelade ett ackord och jag gjorde en vamp utifrån mitt gehör som bestod av alla ackordstoner inklusive färgtoner. (...) Jag har även känt en större säkerhet på ensemblerna när vi ska improvisera över olika ackord, då vet jag att jag sjungit arpeggion över alla dessa ackord och det har gjort att jag lättare kunnat hitta till nya vägar i improvisationen. Jag upplever att mina öron öppnats ytterligare.

Här uttrycker deltagaren att hen i ett par konkreta situationer har märkt skillnad vad gäller hens känsla och självförtroende musikaliskt i samspel med instrumentalister.

5.2.2 Medierande redskap för vokaler

I teoriavsnittet berättar jag om begreppet *mediering* (förmedling) som förekommer inom det sociokulturella perspektivet. Det handlar om hur människors sätt att tänka och handla samverkar på olika sätt med omgivningen. Säljö (2014) ger exempel på olika typer av *medierande redskap*. Detta kan bland annat vara notbilder, tabeller och kartor. Som jag nämner i teoriavsnittet saknar många vokaler ett viktigt sådant redskap, nämligen tangenter, klaffar och så vidare. En instrumentalist som spelar från ett notblad kan leta upp tonerna på sitt instrument och därför relativt snabbt känna att hen behärskar skalan eller melodin på bladet. En vokalist som inte kan spela något instrument måste mest förlita sig på gehör, kropp och muskelminne i detta sammanhang. Det här gör att det blir svårt för dem att föra över det teoretiska, till exempel noter på ett papper, till sitt instrument. I både intervjuerna och aktionsstudien beskrevs flera situationer som avspeglar det här problemet.

Instrumentalisternas övningar går ofta ut på att bryta ackord för att identifiera enskilda toner och att jobba med skalor för att lära sig vilka skalor som ska användas på vilket ackord. I deltagare C:s loggbok från den så kallade ii-V-I-övningen, som går ut på just att bryta ackord, skriver hen att det krävdes en lång period av övande då hen var tvungen att

använda sig av pianot som redskap: ”För att kunna fördjupa övningen krävdes det dock att jag under en längre tid bara sjöng arpeggion samtidigt som jag spelade tonerna på pianot.” Angående övandet på kyrkotonarterna, där fokus ligger på skalor och olika modus, skriver samma deltagare: ”Svårt med det frygiska moduset. Fick pausa ljudfilen och spela skalan innan jag kunde testa att improvisera.” Här var hen alltså tvungen att ta hjälp av pianot ännu en gång. Både informant C och D säger i sina intervjuer att det ofta är en fördel om vokalister kan spela piano. Informant D menar att det är ett sätt att konkret visualisera och analysera toner och ackordsföljder.

Av loggböckerna från aktionsstudien framgår det att alla deltagare har haft problem med färgningen b_9 under sitt övande – de tycker att den är svår att höra. Deltagare D beskriver att b_9 inte vill sätta sig i kroppen: ”Jag tror också det faktum att det är en hop av ii-V-I-ackord med olika färgningar i samma tonart som förvirrar gehöret något. Det är utan kontext, i en låt följer arpeggiot någon slags tonalitet som en sådan här övning saknar och skapar en lite mekanisk känsla som kanske gör det lite svårare att ta till sig.” När de intervjuade pedagogerna pratar om harmonik och tonalitet berättar både informant A, B och C att de utgår mycket från befintliga låtar i sin undervisning. Informant A brukar jobba med att eleverna ska få ett förhållande till tonerna – att det inte bara blir en skala, utan att alla toner har en funktion och betydelse. Informant A menar att de sångelever hen jobbat med nästan alltid improviserar med hjälp av melodin eller fraser de har lärt sig. Enligt hen vet sångeleverna sällan exakt vilken funktion i ackordet eller vilken färgning i skalan de sjunger: ”Det är faktiskt en väldigt stor skillnad, det brukar ändå instrumentalister ha mer koll på. Så det tror jag är bra att jobba på, att de får uppleva tonerna och lär sig att känna igen en 11, 9, 13 och så vidare. Hen menar att eleverna ”måste jobba och få verktyg så att de ska kunna orientera sig tonalt. Det är ju också en helt annan sak när de inte har något fysiskt att trycka på.” I exemplen från loggböckerna ovan ser vi hur ett par av deltagarna fick ta till pianot som stöd för att hitta tonerna i övningen.

Med tanke på de svårigheter deltagare D beskriver ovan kan det tänkas att den metod som informant A, B och C berättar om – att utgå från befintliga låtar i undervisningen – kan vara till hjälp för framför allt vokalister. Eftersom de oftast enbart har rösten och muskelminnet att förlita sig på när de jobbar med toner och skalor gör det förmodligen stor skillnad att kunna sätta in dessa i ett sammanhang.

En annan av övningarna som ingick i aktionsstudien var att sjunga arpeggion på jazzstandarden ”Beautiful Love”. Här ingick alltså ackorden i ett tydligt sammanhang. Flera av deltagarna beskrev att de upplevde den här övningen som betydligt enklare att jobba med. Naturligtvis kan det också ha betydelse att deltagarna redan hade jobbat mycket med arpeggion under ii-V-I-övningen som de fick prova före ”Beautiful Love”-övningen, men det är ändå sannolikt att en standardlåt bestående av en tydlig grundharmonik är enklare för en vokalist att få in i kroppen än till exempel lösryckta skalor. Informant C, som är den som bidragit med ”Beautiful Love”-övningen till studien, beskriver att hen väljer låtar till övningar baserat på vilken typ av harmonik de innehåller.

Hen har till exempel fyra till fem funktioner som hen djupdyker i med sina elever under lektioner: dominant till moll, substitutdominant, melodisk moll och dominant till dur och moll. De skalor hen jobbar mest med är dominant till dur: mixolydisk $b2\ b6$ och altererade skalan till moll. Den altererade skalan kan även fungera till dur, men också halv-hel $13b9$. För att öva på just detta använder hen bland annat "Beautiful Love", eftersom den innehåller dessa funktioner. I den version av övningen som används i den här studien ligger fokus på att lära sig arpeggion över en standardharmonik. Övningen kan dock utökas på de sätt informant C beskriver ovan. Efter en tids övande på "Beautiful Love"-övningen beskriver deltagare D:

Jag övade på Beautiful Love-arpeggiot till iReal och med pianot, testade sedan att improvisera lite över låten. Fortsatte med ii-V-I-arpeggiot till iReal med lite hjälp av pianot. Övade på några modus med pianot och kände på spänningstoner. (...) Det var intressant att testa improvisera på Beautiful love, kändes redan som det var lite enklare. Behöver mindre hjälp av pianot för att hitta rätt toner under ii-V-I-arpeggiot.

Informant A berättar i intervjun att hen brukar använda metronom för att lära sina elever att förhålla sig till en puls "och kunna relatera till det utan att ha en trummis som dunkar in fjärdedelar hela tiden". Detta kan tänkas vara en metod som kan ha extra betydelse för vokalister. En metronom är ett bra verktyg att använda när man övar på sitt instrument, det är ett elektroniskt eller mekaniskt instrument som anger en fast takt där man själv bestämmer utgångstempot. Det är bra för att lära sig hålla takten i olika övningar och låtar samt att det möjligen fungerar på ett liknande sätt som ett fysiskt instrument. Det kan ge något ytterligare att relatera de olika tonerna till och kanske även förstärka känslan av att "få in tonerna i kroppen" – att tonerna lättare sätter sig i muskelminnet och kroppen då man får en tydlig struktur kring övningen eller melodin. Detta kan tänkas vara extra viktigt hos vokalister eftersom de, som tidigare nämnts, i många fall behöver förlita sig enbart på muskelminnet och gehöret. Deltagare C skriver följande i sin loggbok angående sina svårigheter att lära in den frygiska skalan, som tillhör kyrkotonarterna: "Det känns som att den doriska skalan verkligen finns internaliserad i min kropp, så känns det dock verkligen inte vad gäller den frygiska." Efter några veckor fortsätter deltagare C: "Idag varvade jag att improvisera över ackorden och sjunga arpeggion och sjunga arpeggion utan piano, med tonnamn. Svårt utan piano men det gick förvånansvärt bra." Det faktum att kroppen är själva instrumentet hos en vokalist kan också visa sig på andra sätt. Bland annat säger informant C att vokalister "har en helt annan kontakt med sitt instrument än till exempel gitarrister, där det sitter mer i fingrarna och de inte alltid är där musiken känns". Detta menar informant C ger vokalister bra koll på hur man pauserar, fraserar och betonar och gör att de har lättare att få fram klangerna och soundet jämfört med instrumentalister.

Baserat på det som framkommit ovan är det viktigt för pedagoger att ta hänsyn till skillnaderna mellan vokalisters och instrumentalisters förutsättningar när det gäller

medierande resurser. Enligt vad resultaten visar kan pedagoger i improvisationsundervisning med vokalisterna med fördel använda flera olika medierande resurser för att förstärka inläringen både under och mellan lektionstillfällen. Till exempel kan man under en lektion stå nära vokalisterna och spela melodin eller skalan, så att vokalisterna till en början har stöd i det. Mellan lektionstillfällena kan man enkelt skicka med vokalisterna ett notblad där det står vilka skalor som kan användas när, och om vokalisterna inte kan spela piano kan man uppmuntra hen att ta hjälp av en kompis som kan visa tonerna, men också påpeka att det kan vara mycket användbart att lära sig grundläggande piano.

5.2.3 Struktur som en förutsättning för att bli fri i undervisning och övande

Improvisationer beskrivs och upplevs ofta som något fritt och lekfullt. Dock krävs mycket strukturerad övning och teoretiska kunskaper för att skapa förutsättningar för frihet och lekfullhet. Ju mer ingående kunskap man har inom det teoretiska, desto friare kan man vara när man skapar improvisationer. På grund av den allmänna bilden av improvisation som något lekfullt kan risken vara att musikpedagoger blir rädda för att deras undervisning ska bli tråkig om för mycket musikteori och struktur förs in i den. Av tidigare forskning, deltagarnas loggböcker och informanternas intervjusvar framgår att det är viktigt att balansera det teoretiska med intuitivt skapande i både undervisningssammanhang och eget övande som ett sätt att öka motivationen.

De intervjuade pedagogerna förhåller sig på lite olika sätt till struktur och teori i sin undervisning. Informant C pratar om vikten av struktur, men är tydlig med att det för hen endast gäller i samband med övning eller lektionssammanhang, och inte under framföranden. Hen kallar vid ett tillfälle musikteori för "farligt": "Det finns ingen ände. Teorin är farlig för den stoppar aldrig, det finns alltid något nytt att lära sig så man tänker alltid att: 'nej, jag är inte klar att få spela med andra än'." Hen brukar dela upp sin undervisning i "jag 1" och "jag 2": "Jag 1" är det teoretiska jaget, den som analyserar skalor och djupdyker i harmoniken, medan "jag 2" är intuitiv, den som fokuserar på lyssnandet och gehöret. När informant C övar själv eller med sina elever pendlar hen hela tiden mellan "jag 1" och "jag 2". Hen menar att om en svår passage dyker upp i spelet, vare sig det handlar om eget övande eller samspel med andra, är det viktigt att återgå till "jag 1" och jobba med det som stoppar flödet. Sedan är det dock viktigt att gå in i "jag 2" igen och försöka "glömma" det "jag 1" har med sig och har ägnat sig åt.

Informant D anser att man måste öva väldigt strukturerat för att kunna spela fritt och improvisera. Hen menar att många tänker att det inte kan bli fel när man improviserar, och tillägger att detta kan vara sant när man står på scenen. Hen anser dock att det krävs övning för att kunna ha ett sådant förhållningssätt. Eftersom musik är så abstrakt, enligt informant D, kan det vara skönt att ägna sig åt extremt konkreta övningar där det finns ett tydligt rätt och fel, och att öva väldigt strukturerat: "I alla fall största delen av passet. Sen kanske man börjar eller slutar med att bara lira, liksom. Men för att kunna vara fri så vill jag öva med struktur." Hen fortsätter med att förklara att svåra färgningar och skalor är

något som ligger långt fram i utvecklingen. Hen brukar i stället fokusera på att se till att eleverna har full kontroll på kyrkotonarterna, att veta att tredje ackordet i Ab-dur är ett C-moll och att de då spelar en frygisk skala över det. För att veta det måste de enligt deltagare D "ha fruktansvärd koll på Ab-dur".

Både informant C och D pratar om att även om jazz är triolbaserat så är det viktigt att luckra upp det så att det inte blir för fyrkantigt. Informant A är inne på samma sak och menar att hen övar på det som finns mitt emellan: "när du övat flera olika stilar, rakt och triol till exempel, och sedan lär dig leka med det så finns det någonting däremellan. Målet är att känna sig fri med fraseringen och rytmerna." Informant C menar att ett sätt kan vara att dela in triolen i fyra, att till exempel binda ihop triolen mellan trean och fyran och sätta ihop de tonerna. Målet är att sedan kunna binda ihop lite slumpmässigt i spelet för att bli mindre rytmiskt stel. Informant C fortsätter med att förklara att fraseringen över taktstrecken är viktig, att tänka att fraserna är längre och har ett mål. Det här är något som informant A också tar upp. Informant A menar att hen även försöker öva legato med eleverna för att komma bort från det stolpiga när de ska frasa. Deltagare C beskriver under ett övningstillfälle: "Idag hade jag jättebra flow! Det blev musik av det." Även deltagare B beskriver hur hen lyckades få en övning över den lydiska skalan att bli mer musikalisk: "Kul, tid för att läsa övningarna ordentligt, tänkte på att vara ergonomisk/ha feeling trots 'övning'. Funderar på vad som är bra 'attack'."

När det gäller rytm och frasering är samtliga informanter överens om att det är viktigt att sträva efter en "framåtanda". Informant B beskriver det som att ibland när elever improviserar "så blir det att de bara typ såsar omkring och det är liksom inget som griper tag någonstans." Informant D menar att det är viktigt att deras time "inte är upphackad, utan att man tänker på det som en fart framåt. Att om man tänker för mycket ned på beaten, då blir det lite marsch-style på det hela". Informant C pratar om "att de ska ha puls framåt annars blir de för långsamma och springer i kapp i fraseringen". Informant A lägger stor vikt vid att "ta hand om frasen". Hen menar att både yrkesmusiker och elever är bra på att påbörja fraser men mindre bra på att avsluta dem. Enligt informant A är påbörjandet och avslutandet precis lika viktigt: "Jag brukar se till att de får öva på att börja och sluta fraser på lite oväntade sätt. Att de försöker börja en fras där de inte brukar börja fraser på."

Informant A menar att det är viktigt att veta var tonerna leder någonstans och vad de har för förhållande till varandra. Till exempel blir b5 i Dm7b5, b9 i G7b9, och ett halvt steg ned från Ab finns kvinten i Cmaj7, det är en linje i C-durs ii-V-I. Det är viktigt att elever lär sig att stanna upp, analysera och jobba med att hitta sådana här linjer, anser informant A. En bra övning är enligt informant A att tillsammans med eleverna ta en ackordprogression och gå igenom och skriva ned vad spänningstonerna och färgningstonerna heter. Man kan sedan skriva en liten stämma/melodi över låten med dessa toner och på så sätt veta vilka toner man sjunger: "Att skriva sitt eget lilla solo som

en liten guideline genom låten, så att de tar toner som de inte skulle ta annars. För då hör de ofta vilka toner som ligger runtomkring med sitt gehör. I alla fall nästan alla.”

När informanterna pratar om teori och strukturerat övande är en tydlig gemensam nämnare att målet är att uppnå en frihet i spelet och kunna njuta i ”jag 2” – informant C:s benämning på den mer fria och intuitiva sidan av musikerjaget. För att komma dit visar resultatet av den här undersökningen att det dock är viktigt att jobba och öva strukturerat och målinriktat på olika sätt.

Informant B påpekar att vokalister ofta klarar sig länge utan att ha särskilt stor koll på teori: ”I och med att man kan använda sitt gehör på ett helt annat sätt, men till slut tar det ju stopp och man bara måste kolla upp lite saker.”

Tanken med aktionsstudien var att låta vokalister ta sig an mer strukturerade och teoretiska övningar och jobba med dem en viss tid dagligen under en sammanhängande period, just för att se vad som skulle hända med deras utveckling och ambitioner. Deltagare B skriver i sin loggbok att hen under en övning fastnar i att hen har sin skarv mellan A^b och B och i tanken om att där sjunga fint och ergonomiskt. Deltagare D beskriver också att hen fastnat vid ett tillfälle, men då handlar det om att hen inte kommer ihåg vad altererade ackord innebär: ”Spenderade mest tid med att leta och ta reda på vad det innebär för att kunna gå vidare”.

Båda dessa situationer skulle kunna ses som typiska hinder som vokalister stöter på i samband med teoretiska övningar – att de till exempel fastnar i att hitta sin klang eller fastnar i att hitta rätt i övningen. Jag nämnde i inledningen att min erfarenhet är att det läggs stort fokus på att sjunga fint och ”rätt” i undervisning för vokalister, ofta redan i tidig ålder. Fokus läggs på att hålla sig inom ramen, att använda sig av en fin klang, och inte ta några utflykter i sin sång varken när det gäller klang, lek eller melodi. Det handlar helt enkelt mycket om att ”göra rätt”.

Deltagarna har under studiens gång övat på att sjunga tonnamn i form av bokstäver eller siffror, till exempel att i ett C-dur-ackord antingen sjunga C, E, G eller 1, 3, 5. Deltagare B skriver så här i sin loggbok: ”Övade på ii-V-I:ans första tre rader. Sjöng varannan ’o’ och varannan tonnamn, först med piano och sedan med iReal. Tänkte mycket på klang när jag sjöng tonnamnen.” Deltagare D har valt att spela in ii-V-I:orna som tre olika ljudfiler på piano i långsamt tempo för att underlätta inläringen. De har också fördjupat sig i kyrkotonarterna, dels genom att spela ackord och sjunga ackordstoner och spänningstoner över, dels genom att sjunga till mp3-filerna de fick av mig där alla modus har varsitt komp.

När det gäller deltagarnas upplevelser av övandet är det tydligt i flera fall att ju djupare de har kommit in i övningarna och därmed haft lättare att göra dem, desto roligare har de tyckt att det är. Deltagare C skriver: ”Kändes kul när det gick bra att sjunga många arpeggion utan piano.” Det finns också exempel på det omvända – att ju roligare övningen har varit att göra, desto lättare har den blivit: ”Det börjar bli kul och därför är det också lätt att genomföra övningen”, beskriver deltagare A.

Samtliga deltagare är sugna på att fortsätta med övandet. De upplever att de har lärt sig nya saker, men konstaterar också att det är mycket kvar. Deltagare A skriver att hen ska tänka på att fortsätta öva: "Det blir roligt och lättare till slut". Hen skriver också om insikten "att man ska ta det lugnt och ha tålamod med tonerna och vara noga så att man lär sig rätt från början". Deltagare C skriver att hen behöver fortsätta lägga tid på övandet. Deltagare D anser att hen behöver öva på kyrkotonarterna och "öka min självsäkerhet på vad jag sjunger när".

Deltagare C ser exempel på konkret utveckling i att hen har fått ökad förståelse för ackord och ackordsföljd och att hen har kunnat börja koppla det hen sjunger till noter, och beskriver båda dessa framsteg som att det känns kul. Deltagare D skriver: "Känns kul och inspirerande att jag förstår mer och mer om musikens uppbyggnad. Vet inte om det räcker för att bli bättre på improvisation direkt men med övning!"

När det gäller improvisation tycker både deltagare C och deltagare D att övningarna har hjälpt dem: "Jag tar verkligen detta med mig, känns som jag borde börja göra på alla låtar jag lär mig. Det underlättar verkligen all improvisation, på ackordföljder som är mer komplicerade i synnerhet" (deltagare C). "En förhoppning om att ge fler nyanser till min improvisation" (deltagare D).

Det blir tydligt under läsningen av loggböckerna att deltagarna har utvecklats under den här studieperioden. De beskriver övandet som kämpigt och svårt överlag, men med tiden verkar de uppleva att nötrandet och det strukturerade övandet ger mer än vad det tar.

5.2.4 Det "enformiga" ledde till något meningsfullt

Som jag nämnde i metodavsnittet bad jag deltagarna cirka en månad efter aktionsstudien skicka några rader om hur de hade upplevt helheten och vad som hänt sedan studien genomfördes. Nedan följer dessa slutkommentarer i sin helhet från alla utom en deltagare, B, som på grund av sjukdom tyvärr inte hade möjlighet att skicka sina kommentarer i tid. Det framkommer att det strukturerade och "enformiga" sättet att öva på har fått dem att känna sig mer säkra på de teoretiska grunderna, vilket har gjort att de med tiden har kunnat bli mer lekfulla och fria i sitt improviserande. Det har i sin tur gett dem ett ökat självförtroende. De har också upplevt övningarna som roligare och mer meningsfulla ju mer de har jobbat med dem.

Deltagarnas slutkommentarer

Deltagare A: "Övningarna funkar bra för mig då jag hittar ett fokus och disciplin. Jag känner att jag vet när jag behöver ta paus och sluta. Jag arbetar ofta ca 15–25 minuter åt gången (om dagen) sen tvingar jag mig själv att sluta i tid. Då är det roligt nästa dag att börja med samma övning igen. Jag har mycket struktur på min övning och därför känns det inte för mycket med övningarna jag hinner med. Detta har gett mig mer igenkänning i ii-V-I när jag jammar och improviserar hör jag färgningstoner och får idéer till fraser. Vilket är kul! Jag har blivit mer noggrann i mina övningar och förstår att det är ger mer än vad man tror att göra övningen lite varje dag."

Deltagare C: ”Jag tycker att det har varit väldigt roligt att jobba med en praktisk övning under lång tid. Som vokalist har jag aldrig tidigare jobbat så långsiktigt med den här typen av övning, vilket till en början gjorde att jag hade svårt att hitta flow och struktur. Nu i slutet av perioden så har detta varit mycket enklare. Jag har kunnat göra övningen alltmer lekfull ju mer tid jag lagt på den, genom att testa olika ingångar i att sjunga arpeggion över ii-V-I – testa att sjunga bara färgtoner, testa att sjunga bara terser, gå mellan improvisation och att sjunga färgtoner. Nu känns den här övningen som en naturlig del av min övning, den har fått mig att känna riktning och fått mig att skapa struktur, har tex börjat använda timer.”

Deltagare D: ”Jag tror att övningarna tillsammans både har gett mig en bättre förståelse för hur jazzstandards är uppbyggda och ett verktyg att ta till för att bli bättre på att improvisera över dem. Det har varit tufft att sitta och nöta dem under en tid men det tror jag bara beror på tillfälliga svårigheter för egen del. Jag tycker vanligtvis att övningar likt dessa är sköna att göra, repetitiva övningar som ger utdelning efter hand. Det konkretiserar och avmystifierar musik och improvisation på ett tryggt sätt. Ett kvitto på att det trots allt gett utdelning var när jag fann mig själv gå och runt och improvisera på en låt jag aldrig hört en inspelning av eller sett en notbild på, bara hört mina klasskamrater sjunga vid några tillfällen, ”Softly, as in a Morning Sunrise”. Efter att ha kollat upp ackorden och insåg att den i princip bara bestod av ii-V-I förstod jag att den var lättare att improvisera över tack vare övningarna.”

6. Diskussion

I det här avsnittet diskuteras först studiens resultat utifrån de forskningsfrågor som ligger till grund för den samt de funderingar som förs fram i inledningen. Resultaten diskuteras även i förhållande till tidigare forskning. Därefter följer diskussioner om musikpedagogiska implikationer, fördelar och nackdelar med den valda metoden samt tankar om vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Resultatet bygger på intervjuer med fyra instrumentalistpedagoger och en aktionsstudie med fyra folkhögskoleelever. Nedan diskuterar jag det jag har kommit fram till i analysen av materialet från intervjuerna och aktionsstudien.

6.1.1 Upplevda skillnader mellan vokalister och instrumentalister

I inledningsavsnittet beskriver jag hur jag både som musikstudent, musikpedagog och yrkesmusiker har upplevt att det finns skillnader mellan vokalister och instrumentalister när det gäller improvisation och utveckling. I resultatet framförs flera exempel på sådana skillnader av de musikpedagoger jag intervjuat. Alla informanter har märkt att vokalister

har sämre självförtroende när det gäller den teoretiska biten och ger konkreta exempel på detta från sina yrkesliv. En informant beskriver att hen ofta måste "tvinga med" vokalister för att de ska haka på improvisandet i ensemblesituationer, medan en annan påpekar att vokalister sällan vet vilka toner de sjunger och att det kan vara svårt för dem att förhålla sig till skalor och harmonik. I Gravem Johansens (2013) avhandling berättar en av de sångstudenter som intervjuas att hon nästan aldrig under sin studietid tagit initiativ till att jamma med andra studenter, eftersom hon känt mycket prestationsångest, och att hon ser detta som en "vokalistgrej". Hon menar att hon har upplevt att många ser på vokalister som att de bara är till för att sjunga ett tema i början och slutet av låten medan instrumentalisterna improviserar där emellan. Hon känner inte att hon som vokalist kan improvisera på ett lika "coolt" och intressant sätt som instrumentalisterna. Gravem Johansen (2013) påpekar att även om informanten menar att detta är hennes egna tankar så är det också baserat på faktiska upplevelser av hur man förhåller sig till vokalister på jam. Hon konstaterar att informanten här gav uttryck för en uppfattning av normer knutna till vokalistrollen och att det var dessa normer som hindrade henne från att ta initiativ till och delta i jam. Även Meader (2016) tar upp att det kan vara lätt att som vokalist känna sig osäker när det kommer till att improvisera, eftersom instrumentalister ofta kommit längre inom det teoretiska området.

En annan vokalist som intervjuats i Gravem Johansens (2013) studie beskriver att hon på ensemblelektioner under sin studietid har upplevt att det har varit väldigt svår musik. Hon har ofta haft blåsare som pedagoger och berättar att de kan komma med modala låtar som har svåra rytmiska inslag. Hon menar att hon föredrar att sjunga fina ballader eller egentligen vad som helst där hon kan förmedla något med text.

Baserat på det som berättats av informanterna i både min studie och i Gravem Johansens (2013) avhandling kan man konstatera att det är ett utbrett fenomen att det finns skillnader mellan vokalister och instrumentalister som i olika situationer kan skapa obalans och mer eller mindre tydliga hierarkier. En anledning till detta är att vissa vokalister inte har mött pedagoger som givit dem rätt teoretiska "nycklar" eller visat hur de ska användas musikaliskt. Det framgår också av Larsson och Georgii-Hemmings (2020) studie att vissa pedagoger ser improvisation som något svårt och avancerat och att de inte tycker att de har fått rätt verktyg kopplade till improvisation på sina musikpedagogutbildningar. Informanterna i min studie ger exempel på en del metoder för att underlätta för vokalister att ta till sig teoretisk kunskap. Ett exempel är att tillsammans med eleverna ta en ackordprogression och gå igenom och skriva ned vad spänningstonerna och färgningstonerna heter. Man kan sedan skriva en liten stämma/melodi över låten med dessa toner och på så sätt veta vilka toner man sjunger. Ett annat exempel är att låta eleverna sjunga arpeggion på en standardlåt bestående av en tydlig och pedagogisk grundharmonik, för att det ska bli enklare för eleverna att få in harmoniken i kroppen jämfört med lösryckta skalor.

Ytterligare en anledning som framkommit baserat på min studie är att många vokalister inte har något fysiskt att spela på vilket gör att de måste förlita sig mer på gehör, muskelminne och kropp i musikutövandet. Det här kan knytas till Vygotskijs teori om

användning av medierande resurser i form av fysiska redskap, till exempel att ett barn använder stenar eller fingrar för att lära sig räkna, för att sedan sluta när förmågan är internaliserad (Säljö, 2014). Det är därför viktigt att vokalisterna får tillgång till extra medierande resurser för att kunna ta till sig teorin på ett tydligare sätt. I resultatdelen går jag igenom flera situationer som beskrivits i både intervjuerna och aktionsstudien som är kopplat till detta. Ett par av informanterna menar att det är en fördel om vokalisterna kan spela piano eftersom de då kan visualisera det teoretiska på ett konkret sätt. Av loggböckerna framgick att en del av deltagarna fick ta till pianot som stöd för att hitta tonerna när de övade. En informant nämner att hen ibland använder metronom för att på ett mer fysiskt sätt få in tonerna i kroppen med hjälp av time.

6.1.2 Övningsstrategier

I resultatet av min aktionsstudie, där vokaliststudenter fick prova på att jobba med övningar utformade för instrumentalister, blev det tydligt att det strukturerade sättet att jobba på var nytt för deltagarna, men också att de tyckte att det var kul och märkte tydliga förbättringar. De kunde se hur det teoretiska skulle komma till användning i det praktiska, vilket gjorde det lättare för dem att genomföra övningarna. Gravem Johansen (2013) beskriver att det verkar finnas ett dilemma hos studenterna i hennes studie angående deras förhållningssätt till målinriktat övande och teori – teori kan å ena sidan vara en fördel eftersom det ger kontroll över vad man spelar när man improviserar, men kan å andra sidan hindra en från att vara spontan och spela det man hör i stunden. I Nybergs (2011) studie anser informanterna att det är viktigt att inte fokusera för mycket på vare sig det teoretiska, det praktiska eller på uttryck/känsla så att en av dessa delar tar överhanden och påverkar de andra delarna. Det medför en risk för att man inte skiljer mellan att öva teknik på sitt instrument och att öva på musik. Om man ser dessa typer av övande som samma sak och inte lyckas balansera mellan de olika delarna i sitt övande är risken att ens musik framstår som tom på känslor när den framförs (Nyberg, 2011). En av pedagogerna jag intervjuat pratar om sin undervisningsmetod ”jag 1 och jag 2”, där ”jag 1” är det teoretiska jaget som djupdyker och analyserar medan ”jag 2” fokuserar på lyssnande, gehör och att vara i nuet. Hen menar att det är väldigt viktigt att pendla mellan dessa två jag när man övar eftersom de kompletterar varandra och ger en bredare musikalitet. En annan av pedagogerna säger: ”för att kunna vara fri så vill jag öva med struktur”. Det här citatet är ett exempel på en av de tydligaste slutsatser man skulle kunna dra utifrån den här studien: att strukturerat övande och teori kan skapa förutsättningar för större musikalisk frihet inom improvisation.

6.2 Musikpedagogiska implikationer

Den här studien kan vara relevant för musikpedagoger på alla nivåer. Det framgår att improvisation är nyttigt för utvecklingen av kreativitet och därför borde det vara en självklar del av musikundervisning oavsett utbildningsform. Förhållningssättet till och självförtroendet inom musikutövande formas ofta redan i tidig ålder. Det är därför viktigt

att redan på grundskolenivå och i kulturskolan undersöka hur inslag från improvisationsundervisning för instrumentalister kan användas i improvisationsundervisning för vokalister. De övningar som har använts i den här studien är utformade för elever på högre utbildningar, men en motsvarande metod för grundskole-/kulturskoleundervisning kan vara att ta hjälp av redskap som till exempel så kallade *boomwhackers* (tonrör). Det är stämde slagverksrör i olika färger där varje färg representerar en viss ton som avges när man slår röret mot något. Dessa kan man låta elever använda för att bilda ackord, skalor och melodier på ett roligt och kreativt sätt. Genom att tonerna konkretiseras i olika färger och ett fysiskt föremål att hålla i kan det förstärka inläringen i samband med sångundervisning.

Många musikpedagoger verkar väl medvetna om de skillnader som finns mellan vokalister och instrumentalister, men vet inte alltid hur de ska hantera dessa. Det vore bra med mer samarbete och öppen kommunikation mellan instrumentalledagoger och vokalledagoger, där man till exempel utbyter övningsmetoder och diskuterar mer sociala aspekter, som hur man hanterar olika situationer som kan uppstå.

6.3 Metoddiskussion

Metoden för den här studien var kvalitativ forskning som utgjordes av semistrukturerade intervjuer och en aktionsstudie. Tanken med hur intervjuerna var upplagda, med öppna frågor, var att informanterna skulle få möjlighet att tala fritt och formulera helt egna svar. I samtliga fall blev det så, och det kändes mer som ett samtal än en intervju, vilket i sin tur förmodligen gav mig ett mer omfattande material att jobba med. Skälet till att deltagarna i aktionsstudien fick föra loggböcker var att jag ville följa deras reflektioner och utveckling över en längre tid. Det här gav intressant inblick i deras övande, men det innebar också en del svårigheter. Det var svårt för vissa deltagare att upprätthålla det strukturerade övandet och även att dokumentera det på ett kontinuerligt sätt. Jag tror dock att den här svårigheten mest handlar om ovana. Det visade sig också att det blev enklare för deltagarna att hålla igång med det strukturerade övandet när de väl märkte att de utvecklades. Troligt är att deltagarna hade kommit in i det strukturerade övandet ännu mer om studien hade sträckt sig över en längre period. En av deltagarna var också sjuk under en period vilket påverkade mängden information jag fick från hen.

Trots detta fick jag ändå tillräckligt med underlag för att kunna göra en analys. En utmaning som jag diskuterar i etikavsnittet är det faktum att jag är deltagarnas sångpedagog och därmed har en maktposition i förhållande till dem, vilket i viss mån kan ha påverkat studiens resultat. Under en period av aktionsstudien var jag sjuk, vilket innebar att jag vid ett lektionstillfälle var tvungen att visa övningen via Zoom, något som kändes väldigt tråkigt för mig och säkert för deltagarna också. Jag kunde inte visa övningen fullt ut på det sätt jag hade velat, vilket i viss mån påverkade hur lång tid det tog för deltagarna att sätta sig in i den.

En av informanternas övningar kom inte med i studien på grund av tidsbrist men finns i bilaga 5. Jag har dock börjat göra övningen med mina deltagare utanför studien.

6.4 Vidare forskning

I den här studien får man ta del av vokalisternas upplevelser av att prova på övningar för andra typer av instrument än rösten. Det vore intressant att låta fyra instrumentalister arbeta med exakt samma övningar på exakt samma sätt under samma period, och sedan jämföra deras reflektioner med vokalisternas. Det skulle kunna fördjupa den bild som framkommit här.

En annan intressant aspekt att forska mer kring vore vilka pedagogiska verktyg och nycklar som alla pedagoger, men kanske framför allt sångpedagoger, behöver för att få in mer teori och struktur i sin undervisning samt hur man sedan för över det till det praktiska.

7. Referenser

- Asp, K. (2011). *Om att välja vad och hur – musiklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets estetiska program*. Studentuppsats, Örebro: Musikhögskolan, Örebro Universitet.
- Beegle, A. (2010). A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation With Fifth-Grade Children. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), s. 219–239. doi:10.1177/0022429410379916
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. Diss., Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*, 88(1), s. 34–41, 53.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world*. New York, NY: Schirmer Books.
- Coulson, A. & Burke, B. (2013) Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, 31(4), s. 428–441. doi:10.1177/0255761413495760
- Frostenson Lööv, C. & Huovinen, E. (2021). Verktygsrelaterad flexibilitet som undervisningskompetens: En fallstudie av tre multiinstrumentala musiklärare. *Educare*, 2, s. 182–206. doi:10.24834/educare.2021.2.7
- Gravem Johansen, G. (2013). *Å øve på improvisasjon – ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. Diss., Oslo: Noregs musikkhøgskole.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. (3 uppl.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jakobsson, A. (2012). *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling – lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*. Diss., Malmö: Malmö Högskola.
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), s. 251–280. doi:10.1177/0305735608097246

- Larsson, C. & Georgii-Hemming, E. (2018). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), s. 49–67. doi:10.1017/S026505171800013X
- Larsson, C. & Georgii-Hemming, E. (2020). Improvisation i musikundervisningen – Tre lärares didaktiska förhållningssätt. *Nordic Research in Music Education*, 1(1), s. 80–102. doi: 10.23865/nrme.v1.2636
- McLean, J. (2021). *A Study in Effective Teaching Methods For Jazz Voice Technique In Higher Education*. Diss., Greeley: University of Northern Colorado.
- Meador, D. (2016). *Vocal jazz improvisation – an instrumental approach*. Kraichtal: Edition Ferrimontana.
- Nyberg, J. (2011). *Man kan aldrig kunna allt om musik – det känns verkligen stort – en pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik*. Licensiatuppsats, Stockholm: Kungliga musikhögskolan, Stockholms universitet.
- Nyberg, J. (2020). Deltagande aktionsforskning som en väg att stärka musklärares agens. Falthin, A. & Mars, A. (red.). *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker: Undervisa i musik – ett komplext uppdrag*. Stockholm: Kungliga musikhögskolan, s. 137–163.
- Nyberg, L. (2021). *Kroppen som instrument – metoder, utmaningar och möjligheter*. Studentuppsats, Stockholm: Kungliga musikhögskolan.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Upplaga 5:3. Lund: Studentlitteratur AB.
- Patterson Carney, C. (2003). *Jazz and the cultural transformation of America in the 1920s*. Diss., Baton Rouge: Louisiana State University.
- Preponis, F. D. (2009). *The effect of instrumental proficiency on jazz vocal improvisation*. Diss., Northridge: California State University.
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken. *Forskning om undervisning och lärande*. 5.
- Saetre, J. (2009). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), s. 29–50. doi:10.1080/14613808.2011.553276

- Scott, J. (2007). Me? Teach Improvisation to Children? *Journal of General Music Education*, 20(2), s. 6–13. doi: <https://doi.org/10.1177/10483713070200020103>
- Sundgren, G. (2018). John Dewey – reformpedagog för vår tid? Forssell, A. (red.) (2018). *Boken om pedagogerna*. (7 uppl., s. 117, 122–123). Stockholm: Liber.
- Sveriges folkhögskolor (2022). *Om folkhögskola*.
<https://www.sverigesfolkhogskolor.se> [2022-01-15]
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf [2022-05-10]
- Wadsworth Walker, C. (2005). *Pedagogical practices in vocal jazz improvisation*. Diss., Norman: University of Oklahoma School of Music.
- Weir, M. (2001). *Vocal Improvisation*. Mainz: Advance Music.

Bilaga 1 – Loggboksmall

Datum:

Typ av övning:

1. Beskriv med högst tre meningar vad dagens övning bestod av.
2. Hur kändes det att göra övningen?
3. Vad var svårt och vad var lätt?
4. Vad tar du med dig från den här övningen i din fortsatta utveckling?

Bilaga 2 – Intervjufrågor

1. Vad tycker du personligen är viktigast inom improvisation?

2. Hur jobbar du med dina elever ...

- a) tonalt?
- b) harmoniskt?
- c) rytmiskt?
- d) fraseringsmässigt?

3. Upplever du några skillnader när du undervisar sångelever i improvisation jämfört med när du undervisar instrumentalister? I så fall vilka skillnader?

Bilaga 3 – Improvisationsövningar från informant A

Diatoniska skalor i Cdur

Skalor till ackord i Cdur. Genomgångstoner markeras med fyllda noter.

C jonisk 1 2 3 4 5 6 7 8 Cmaj7 Spänningston: 9,6	D dorisk 1 2 b3 4 5 6 b7 8 D-7 Spänningston: 9,11 och eventuellt 6
E frygisk 1 b2 b3 4 5 b6 b7 8 E-7 Spänningston: 11	F lydisk 1 2 3 #4 5 6 7 8 Fmaj7 Spänningston: 9,6 och eventuellt #11
G mixolydisk 1 2 3 4 5 6 b7 8 G7 Spänningston: 9,13	A eolisk 1 2 b3 4 5 b6 b7 8 A-7 Spänningston: 9,11
B lokrisk 1 b2 b3 4 b5 b6 b7 8 B-7(b5) Spänningston: 11	

Ibland önskas en öppen (obestämd) funktion och då fungerar IVmaj7(#11) och II-7 (6) bra. Dessa ackord blir både subdominantiska och dominantiska och får en mer "modal" karaktär. I modal musik är det genomgångstonerna ovan som blir viktiga meloditoner och som skiljer modaliteterna åt.

Bilaga 4 – Improvisationsövningar från informant C

Gungu
M. K. 11.11.11

Diatonisk skolorning
Beautiful Love

regler

bestäm valfria skolor. Gå uppåt alt neråt
närmsta vägen diatoniskt. Man väljer
själv när vändning sker.

1, 3, 5, 7 (+fjärtons övning)
Beautiful Love

regler

Använd bara 1, 3, 5, 7 i vilken ordning som helst
ge närmsta vägen vid akkord bytte.
(Kan innebära att en ligger kvar på samma ton
tar om)

2x 2 1, 3, 5, 7 + fjärtoner

Bilaga 5 – Improvisationsövningar från informant A

Öva ii-V-I i både moll och dur, lär känna färgningar.

Övningar, II-V-I

The image displays ten staves of musical notation, each representing a four-measure exercise in a 4/4 time signature. The exercises are organized into two groups: C major (Cmaj9) and D minor (Dm7). The first five staves (1-5) are for C major, and the last five staves (6-10) are for D minor. Each staff contains four measures of music, with the first measure being a half note and the subsequent three measures being quarter notes. The chords are labeled above the staves: Dm7, G7b9, Cmaj9, and Cmaj9. The exercises are numbered 1 through 10, with the first measure of each staff starting at the corresponding measure number. The notation includes various accidentals (sharps, flats, naturals) and ties between measures.

1 Dm7 G7b9 Cmaj9 Cmaj9

5 Dm7 G7b9 Cmaj9 Cmaj9

9 Dm7 G7#5#9 Cmaj9

13 Dm7 G7#5b9 Cmaj9

17 Dm7b5 G7b9 Cmaj9 Cmaj9

21 Dm7b5 G7b9 Cmaj9 Cmaj9

25 Dm7b5 G7#5b9 Cmaj9 Cmaj9

29 Dm7b5 G7#5#9 Cmaj9 Cmaj9

33 Dm7b5 G7#9 C-maj9 C-maj9

37 Dm7b5 G7b9 C-maj9 C-maj9

41 Dm7b5 G7#5b9 C-maj9 C-maj9

45 Dm7b5 G7#5b9 C-maj9 C-maj9

Ackordövningar

A



B

1. Spela bastoner. Att få en känsla och gehörmässig upplevelse av hur basen rör sig är viktigt!



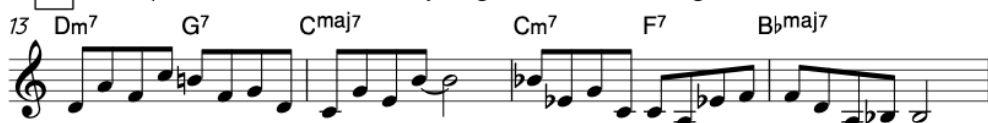
C

2. Spela ackorden nerifrån och upp.



D

3. Spela ackordtoner men ej stegvis - närmaste vägen mellan ackorden. ex:



Spela dessa övningar väldigt långsamt, gärna med metronom!
De kan appliceras på vilken ackordprogression som helst. Sjung och spela!