



SMI

STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Kreativt tänkande ger utveckling i pianoundervisning

En undersökning om hur pianolärare jobbar med elevers
förmåga till kreativt tänkande

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2023

Poäng 15 hp

Författare: Natalia Markova

Handledare: Johan Nyberg

Examinator: Susanna Leijonhufvud

ABSTRAKT

Titel Kreativt tänkande ger utveckling i pianoundervisning.

Engelsk titel Creative thinking for development in piano teaching.

Syftet med denna uppsats är att få en förståelse för hur olika pianolärare arbetar med elevers kreativa tänkande. Vilka faktorer påverkar lärarnas användning av olika verktyg och deras val av metoder i undervisningen. Denna uppsats grundar sig på ett sociokulturellt perspektiv. Jag kommer att definiera vad kreativitet är samt beskriva forskningens synsätt på kreativitet. Därefter presenterar jag några pedagogiska system som har haft inflytande på modern pianoundervisning. Jag kommer även skriva om olika pedagogiska synsätt på kreativ musikundervisning. För att uppnå syftet med arbetet använder jag mig av observationer samt kvalitativa intervjuer med fem pianopedagoger. För att få tillräckligt med information för denna undersökning var jag på besök hos fem pianopedagoger. Resultatet visar att det är pedagogens komplexa arbete som bidrar till utvecklingen av elevens kreativa tänkande. Resultatet i denna studie skulle kunna användas av pianopedagoger som ett exempel på hur man kan utveckla elevens kreativa förmåga och ge pedagoger nya idéer och, kanske, motivera till egen kreativ utveckling.

Nyckelord Kreativitet, pianoundervisning, fantasi, pedagogik, upptäckande

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 Syfte	2
2. TIDIGARE FORSKNING	2
2.1 Kreativitet som begrepp	3
2.1.1 Några synsätt på kreativitet	4
2.2 Några pedagogiska system	5
2.2.1 Olika synsätt på kreativ musikundervisning	6
2.2.2 Konsten att väcka intresse för musik	8
3. TEORETISK PERSPEKTIV	9
4. METOD	11
4.1 Genomförande	11
4.1.1 Observationer	12
4.1.2 Kvalitativa intervjuer	13
4.2 Urval av informanter	13
4.2.1 Informanter	14
4.3 Etik	14
4.4 Insamling	14
4.5 Analys	15
5. RESULTAT	16
5.1 Improvisationer	16
5.1.1 Sången	17
5.1.2 Språket	18
5.1.3 Lyssnandet	19
5.1.4 Fantasin	20
5.2 Sammanfattning av resultatet	21
6. DISKUSSION	22
6.1 Resultatdiskussion	22

6.1.1 Improvisera för att tänka kreativt	22
6.1.2 Att härma och imitera läraren	23
6.1.3 Samspel	24
6.1.4 Förebilder och metaforer	24
6.2 Metoddiskussion	25
6.3 Musikpedagogiska implikationer	27
6.4 Vidare forskning	27
7. REFERENSER	28

1. Inledning

Att spela piano betyder inte att trycka på rätt tangent vid rätt tillfälle. Första gången jag insåg detta var på min första lektion i musikskolan när jag var åtta år gammal. Läraren spelade, för mig, en och samma melodi två gånger. Första gången – väldigt formellt, utan några känslor. Den andra gången försökte läraren att spela uttrycksfullt och förmedla melodins stämning och karaktär till mig. Och detta gillade jag mer.

I följande lektioner undersökte vi instrumentet. Det var viktigt för min lärare att visa mig hur och vart ifrån ljud kommer. Vi spelade en enkel melodi och pianot svarade med helt olika klanger. Vi gjorde instrumentet argt, ledset, glatt eller fundersamt. Jag förstod då att piano inte är bara en samling av vita och svarta tangenter utan att det är en levande organism med en palett av unika musikaliska ljud och som kan uttrycka alla mänskliga känslor. Det här arbetet med instrumentet var långt och mödosamt, med det var där allt började.

Nu är jag själv pianopedagog. Jag undervisar eleverna med en tanke att ljudet står på ”första plats” när man spelar piano. Att spela tekniskt men inte uttrycksfullt är oacceptabelt. Men vad betyder att spela uttrycksfullt? Och hur kan pedagogen lära sina elever att uttrycka sina känslor samt kompositörens idéer genom att trycka på tangenterna? Med andra ord hur elever kan lära sig att tänka kreativt när de spelar piano?

Jag vet att många pianopedagoger jämför pianots ljud med naturens ljud. De berättar för elever att de höga registret liknar fågelsång medan de låga registret föreställer stora vilda djur. Med hjälp av olika tempo kan man skildra ett rasande hav eller en lugn solig dag. Man kan få pianot att skrika eller viska. Det är enkla, lite banala sätt att avslöja instrumentets musikaliska palett för elever. Detta ger elever en chans att släppa lös sin fantasi, tänka kreativt.

Som pianopedagog har jag upplevt att bildandet av elevens kreativa tänkande utvecklas i flera steg. I det första steget får eleven bekanta sig med de första teoretiska kunskaperna. I det andra steget blir elevens känslomässiga palett större genom att eleven spelar mer avancerade musikaliska verk. Som ett resultat får eleven möjlighet att lösa enkla kreativa uppgifter tillsammans med läraren. I det tredje stadiet kan eleven självständigt experimentera vid pianot, leta efter sina egna sätt att förmedla sina känslor till lyssnaren.

Jag tycker att elevens självständiga arbete med ett pianostycke kan ge ett bra resultat och utveckla elevens förmåga att tänka kreativt. Det går inte att mekaniskt kopiera sin lärare, försöka uttrycka lärarens känslor. Det leder till kronisk passivitet av elevens kreativa tänkande. Den berömda pianopedagogen Heinrich Neuhaus var övertygad om att pedagogen behöver uppmuntra elever att studera pianoverket, dess musikaliska notation på samma sätt som en dirigent studerar partituret – inte bara som helhet, utan också i detalj, och sönderdela kompositionen i harmonisk struktur, polyfoni (1999). Det hjälper unga musiker att förstå att varje ”detalj” har betydelse, logik, uttrycksfullhet.

Jag är mycket imponerad av Neuhaus idé. Eleven vill få glädje av musik och jag anser att det är lärarens uppgift att befria unga musiker från känslan av ett monotont arbete vid pianot. Pianoläraren måste lära eleven att arbeta med instrumentet, d.v.s. fylla inlärningsprocessen med meningsfulla uppgifter. Det hjälper barns koncentrationsutveckling och höjer elevernas intresse inte bara till ett resultat utan också till själva arbetsprocessen.

Meningen med denna uppsats är att reda ut några av de psykologiska begreppen som finns i den tillgängliga litteraturen om kreativt tänkande och musikpedagogik och jämföra dessa med pianolärares erfarenheter för att se hur de arbetar med elevens kreativitet och om det är möjligt att se skillnaden i lärarens sätt att utveckla barns kreativa tänkande.

1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att få en förståelse för hur olika pianolärare arbetar med elevers kreativa tänkande. Vilka faktorer påverkar lärarnas användning av olika verktyg och deras val av metoder i sin undervisning. Jag vill undersöka lärarnas erfarenhet av arbete med elever och deras sätt att utveckla elevers skapandeförmåga.

2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning och litteratur kopplat till det valda intresseområdet – utveckling av kreativt tänkande i pianoundervisning. Jag kommer definiera vad kreativitet är samt beskriva forskningens synsätt på kreativitet. Därefter presenterar jag några pedagogiska system som har haft

inflytande på modern pianoundervisning. Jag kommer även skriva om olika pedagogiska synsätt på kreativ musikundervisning.

2.1 Kreativitet som begrepp

Kreativitet kallar man en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapade är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre (Vygotskij, 2005).

Sedan mitten av 60-talet har det gamla begreppet *skapande* ersatts av *kreativitet* (Sundin, 1984). Centralt i kreativitetsbegreppets definition är ett förhållningssätt till omvärlden: den kreative söker problem, sätter accepterade lösningar i fråga, tar inte något för givet och betonar självständighet.

Kreativitet betyder egentligen nyskapande (Olsson, 1994). Redan under antiken var man medveten om att skapande krävde inspiration och Platon liknar detta inspirerade tillstånd vid att vara ”utanför sig själv”. Men det är först under romantiken som man ansåg att nytänkande var förenat med arbete – att en ny idé var resultatet av lång tids arbete (Skoglund, 1987).

Sigmund Freud skiljde på medvetet och omedvetet tänkande. Han ansåg att skapandeprocesser försiggår i det omedvetna. Där görs associationer och kombinationer mellan upplevelser i nuet och minnen och uttalade önskningar i det förflutna (Olsson, 1994). Dessa processer leder till att nya lösningar dyker upp som ett resultat av kombinationer som inte vanligtvis brukar göras.

Författaren Graham Wallas såg fyra faser av kreativt tänkande utveckling:

- *Förberedelsefasen*, när man sätter sig in i ett problem.
- *Inkubationsfasen*, då man på en icke medveten nivå bearbetar all den data man samlat in under förberedelsefasen.
- *Illuminationen*, eller aha-upplevelse som dyker upp senare.
- *Verifieringsfasen*, klargörande och justering av idén.

Första gången som *kreativitetsbegreppet* används var 1950, då Joy Paul Guilford talade på en stor psykologkongress i Amerika (Olsson, 1994). Han skilde på begreppen *konvergent* och *divergent* tänkande. *Konvergent tänkande* innebär att man söker efter ett enda riktigt svar på en given fråga. *Divergent tänkande* är ett

begrepp som innebär dess motsats, nämligen förmågan att utifrån ett öppet problem kunna formulera många rimliga lösningar, olika alternativa svar eller anvisa en rad olika handlingsalternativ i en given situation. Det var detta tänkande som var grunden för "kreativitet" (Skoglund, 1987).

2.1.1 Några synsätt på kreativitet

Lev Vygotskij beskriver det kreativa beteendet som en process vilken ger upphov till nya bilder eller handlingar (Vygotskij, 2005). Han skriver att denna kreativa aktivitet, som grundar sig på vår hjärnans kombinatoriska förmåga, kallas för föreställning eller fantasi inom psykologin. Det är fantasin som är grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet (Vygotskij, 2005).

Dagens kreativitetsforskare är eniga när de säger att det väsentliga är hur man närmar sig problem (Sundin, 1984). Själva processen är intressant. Kreativitet blir ett sätt att vara. Med den sistnämnda blir begreppet kreativitet, enligt professorn i musikpedagogik Bertil Sundin, mycket omfattande och sträcker sig från små barns spontana teckningar och sånger till vetenskapliga och konstnärliga yttringar av genier som Einstein, Picasso och Stravinskij. Sundin hänvisar till amerikanen Irving A. Taylor som påstod att kreativitet har fem olika nivåer. *Expressiv kreativitet* är den mest fundamentala och finns hos förskolebarn. Det karakteristiska är spontanitet, frihet och friskhet i processen. Det är nödvändigt att barnet får uttrycka sig på den expressiva nivån för att kunna utveckla andra nivåer. När barnen ges tillfredsställelsen att uttrycka sig på den expressiva nivån kan de utveckla *teknisk kreativitet*. Typiska drag för denna nivå är en höjd realism, objektivitet och fullständighet.

Enligt den amerikanske psykologen Guilford finns det samband mellan kreativitet och problemlösning (Sundin, 1984). Han ser kreativitet som en samling av olika förmågor. De flesta av dessa kreativa förmågor kännetecknas av ett tänkande inställt på det oväntade och okända (divergent tänkande) medan vanliga begåvningskriterier är inställda på det vanliga och väntade (konvergent tänkande).

Andra forskare som Alan Torrance har betonat miljöfaktorernas betydelse för att kreativt tänkande skall utvecklas (Sundin, 1984). Enligt honom har varje barn en skapandetendens som utvecklas om omgivningen stödjer tendensen. Vygotskij påstår att barns fantasi och kreativitet utvecklas bättre i den miljö där finns plats

för lekar. Han skriver att barnets lek inte är en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet, som motsvarar barnets egna behov och intressen. På samma sätt som leken är barnets strävan till litterärt skapande ett uttryck för fantasins aktivitet (Vygotskij, 2005).

Psykodynamiska teorier betonar däremot individen. Kreativt beteende utlöses av ett inre tryck (Sundin, 1984). Ibland ses kreativitet som etiologiskt jämställd med neurosen: båda är försök att lösa bakomliggande driftskonflikter. I andra fall betonas skillnaden mellan neurotiska- och skapandeprocesser. John Curtis Gowan betonar den betydelse som det cykliska i utvecklingsförloppet har för kreativitetens problematik. Han beskriver olika utvecklingsstadier som har sin grund i teorier av Freud, Erikson och Piaget. Det första (0-1 år) och fjärde (7-11 år) stadiet är sakorienterat, bygger mycket på att utforska den omgivande materiella verkligheten. Det andra (2-3 år) och femte (12-17 år) stadiet är inriktad på "mig själv". Det tredje (4-6 år) och sjätte (18-25 år) kretsar kring jag-du, kärleksrelationer i den oidipala fasen och i ungdomen (Sundin, 1984). Kreativitet förekommer i alla stadier men är särskilt viktigt i det tredje och sjätte stadiet när fantasilivet blommar upp.

Chicagopsykologen Mihaly Csikzenmihalyis skrev en bok om kreativitet som han kallade *Flow*. Han menar att upplevelsen av "flow" kännetecknas av djup koncentration kring en avgränsad grupp av stimuli, eller sinnesintryck, som individen själv uppfattar som relevant (Csikzenmihalyis, 1990). Med andra ord kännetecknas "flow" av en känsla av intensiv eufori och tidlöshet, vidgat medvetande, som är så lustfyllt att man inte behöver någon annan belöning för det man gör än att få upprepa upplevelsen.

2.2 Några pedagogiska system

Det har funnits olika pedagogiska försök att skapa en "musikkultur för alla" i motsats till den traditionella pedagogikens elitänkande och betoning av medfödda förmågor. Bertil Sundin beskriver fyra pionjärer som är centrala i Europa. Det är Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly och Sinichi Suzuki (Sundin, 1984).

Emile Jaques-Dalcroze utgick från att kroppen är musikerns primära instrument, och att rytmen med dess rötter i fysiska rörelser är den primära organisatören av musikaliska element. Han menar att relationen tid-rum-energi i musik har sin motsvarighet i kroppsrörelser. Med hjälp av rörelseövningar kan man arbeta fram en ökad känslighet. Barn kan lära sig en stadig rytmisk puls genom att gå. Svängningar, hopp kan hjälpa barnet att fatta begrepp som tempo, dynamik och stämning utan att kunna de språkliga begreppen för det.

Carl Orff utgår från språket i form av rytmiska och melodiska övningar genom språkmelodin i sånger och ramsor (Sundin, 1984). Syftet är att genom elementär sammusicerande utveckla en naturlig klang- och formuppfattning hos barnen.

Den ungerska musikpedagogen Zoltan Kodaly använde metoden som betonar sången där barnen lär sig först sånger via gehöret, arbetar med olika melodiska och rytmiska elementen på olika sätt, lär sig olika noter och tidsvärden och sedan förbinder dem med ljud. Sångmaterialet är noga utvalt och består av autentisk folkmusik och komponerad ”god” musik (Sundin, 1984).

Det Sovjet-pedagogiska systemet, vars framstående företrädare är Boris Asafjev, Boreslav Javorskij, Aleksej Maslov, Dmitrij Zarin, Nadezhda Grodzenskaja, Valentina Shazkaja, kännetecknas, enligt Sundin, av en stark central styrning och noggrann systematik med planlagda aktiviteter från barnets första månader till skolåldern. Exempelvis, får barnet först höra vissa bestämda sånger som sjungs och spelas av läraren. Efter det får de själva lära sig dem och sedan ingår de i barnens dagliga liv. För att utveckla barnens uppfattning om musikens innehåll i rörelser använde lärare olika rytmiska övningar.

Suzuki-metoden bygger på intimt samarbete mellan mor, barn och lärare (Sundin, 1984). Barnet lyssnar om och om igen på vissa förebilder och inläringen sker på gehör och det känslomässiga samspelet med modern skapar en god inläringssituation och höjd motivation.

2.2.1 Olika synsätt på kreativ musikundervisning

Kreativtetsförmågan kan tränas och förbättras och musiken är ett lämpligt instrument för att stimulera och träna den (Olsson, 1994). Kreativ musikundervisning kan få oss att komma över rädslan att göra ”fel”. Enligt Olsson kan musiken på så sätt lära oss hur man börjar ett eget sökande efter nya samband och kombinationer. I ett kreativt förhållningssätt kan vi väcka barnens nyfikenhet och utforskarinsinne och samtidigt

utveckla dem till mer självständiga och sökande elever. Olsson hänvisar till Maria Becker som påstår att reflekterandet har en stor betydelse:

Om vi vill, att eleven ska gå hem och öva med entusiasm och slippa upptäcka att det inte går så bra utan lärarens hjälp, så är det viktigt att eleven förstått sammanhangen. Ur pedagogens synvinkel betyder det att pedagogen måste lära sig att träna på att låta eleven reflektera över sitt musicerande. Pedagogen måste också fundera över hur hon ska kunna få eleven att använda sin "förförståelse" på mest fördelaktiga sätt. Detta betyder att pedagogen måste våga låta eleven få betydligt mer personligt utrymme och tid till sitt förfogande (Olsson, 1994).

Musikverksamheten kan kännas som en ren lek för eleverna. Allvaret ligger i att de under tiden får med sig färdigheter, kunskaper och attityder som både möjliggör ett lustfyllt musicerande och samtidigt ger dem "läxor för livet" (Schenck, 2000).

Lev Vygotskij beskriver också leken som barnets livsskola (Vygotskij, 2005). Han påstår att lekens betydelse är enorm för utvecklandet av världsuppfattningen hos den blivande människan. I leken har barnets skapande karaktären av en syntes: barnets intellektuella, emotionella och viljemässiga sidor har blivit väckta med den omedelbara kraften hos livet själv, utan några onödiga samtidiga spänningar i dess psyke (Vygotskij, 2005).

I leken ligger humorn nära till hands. Humorn öppnar våra sinnen, är ofta den bästa och snabbaste bron mellan människor och är därför en av de viktigaste ingredienserna i en framgångsrik och glädjefyllt undervisning (Schenck, 2000).

De instrumentalpedagoger som arbetar med kreativa undervisningssätt inom musikskolan, brottas med att undervisningsformen i allmänhet tar lång tid i anspråk. Eleven måste få tid för upplevelser (Olsson, 1994). Att jobba självständigt, att själv ta ansvar för uppgiften och jobba när man är upplagd för det tar också mer tid. Det ställer krav på schemaläggning och rutiner. Med referens till Bo Davidson skriver Olsson, att pedagoger måste göra allt vad de kan för att skapa förutsättningar och miljöer där eleverna kan arbeta kreativt då de är mest kreativa även om det inte stämmer med skolans schema (Olsson, 1994).

Robert Schenck, som är flöjtist och lektor i instrumentalmetodik och kammarmusik vid Musikhögskolan i Göteborg, skriver att en ren imitation utan utrymme för egna initiativ leder emellertid till stagnation då förnyelsen och individualiteten saknas

(Schenck, 2000). Han menar att genom kreativiteten och de egna personligheterna gjorde elever låtar till sina egna och satte därmed en egen prägel på dem. På så sätt kunde musiken ständigt förändras, utvecklas. Schenck hänvisar till Dan Millman (Millman, 1979) och skriver att med hjälp av fantasin kan eleven förbättra gamla färdigheter och lära sig nya. ”Detta är möjligt tack vare samspelet mellan tankeverksamheten och musklerna” (Schenck, 2000).

Olsson skriver att det ligger i sakens natur att tyngdpunkten i den kreativa undervisningen kommer att ligga på musikalisk fantasi, att t.ex. träna eleverna så att de hör de musikaliska ”bilderna” inom sig (Olsson, 1994).

2.2.2 Konsten att väcka intresse för musik

Att musik är kopplat till det vi kallar känslor är de flesta ense om. Men musiken har även förmåga att ändra och förstärka vårt upplevda känslotillstånd (Kempe & West, 2010). Musikpsykologiska experimentella studier har visat hur känslor och sinnestillstånd är kopplade till vissa sociala konventioner som kommer till uttryck i tempo, klang, artikulation. Studier har visat också att man genom att lägga ett tydligare fokus på expressiva konventioner för känslor i musik i instrumentalundervisning kan få fler att utveckla djupare kunskaper i expressiva spelsätt (Kempe & West, 2010).

Den sovjetiska pianopedagogen Jevgenij Timakin skriver att intresse för musik väcks inte av vilken klangkombination som helst, utan bara av en hel, klar melodi, som hos barnet framkallar antingen en stark känslomässig reaktion, eller en bildföreställning, som skapar en viss stämning (Timakin, 1992). Han påstår att dessa intryck lämnar spår i barnets fantasi: man vill sjunga den omtyckta melodin eller försöka spela den på gehör. Ju starkare intryck musiken har lämnat, desto starkare är önskan att memorera och spela upp den. Här ligger den viktigaste stimulansen för utveckling av barnets musikaliska anlag (Timakin, 1992).

Hans Pålsson, den svenske pianisten, poängterar att lärare behöver ge elever input till inspiration. Metaforer med fantasifulla och gärna humoristiska bilder kan bana väg för spännande tolkningar av ett pianostycke. Pålsson inspireras av hur musiken tycks spegla olika mänskliga karaktärsdrag i likhet med hur en skådespelare gestaltar olika roller. Han berättar om hur Prokofjev i sin sjätte pianosonat, Opus 85, växlar likt en ”kameleont” mellan avsnitt präglade av allt från folkmusik till det ironiska, maskinella och militanta: ”Först skriker de stora kraftiga fångarna (i basen) med magar och sedan är det kvinnorna som skriker (uppe i diskanten): Hjälpl!” (Fridell, 2014). Pålsson jämför också slutet av ett av de styckena som en

student spelade med ett tragiskt skådespel: en person har dött och alla lämnar scenen långsamt. Därför får man inte lämna klaviaturen för snabbt.

Med referens till Jessika Karlsson och hennes studie om förmågan att uttrycka känslor i musik skriver Anna-Lena Kempe och Tore West (Kempe & West, 2010) att undervisningen utmärks av en brist på tydliga mål, specifika uppgifter och informativ feedback. Lärarna i första hand fokuserar teknik och notläsning samt lektionerna domineras av lärarens talspråk. Karlsson menar att musiker kan förbättra förmågan att uttrycka känslor med hjälp av undervisning där ett datorprogram analyserar musikutförandet för att ge informativ feedback med specifika förslag på hur det känslomässiga uttrycket kan förbättras (Kempe & West, 2010).

3. Teoretisk perspektiv

Denna uppsats grundar sig på ett sociokulturellt perspektiv. Det perspektivet utvecklades av Vygotskij som såg omgivningen som avgörande för individens utveckling och prestation. Han ansåg att aktivitet i barnets fantasi nästan aldrig uppstår utan hjälp och deltagande av vuxna. Kreativitetens frihet säkerställs av elevens och lärarens gemensamma aktivitet. Lärarens uppdrag är att inspirera eleven med förtroende för elevens förmågor, förståelse för hans ambitioner och förtroende för framgång. I detta kapitel kommer jag delvis att utgå från Vygotskijs bok vars engelska översättning är känd som *The Psychology of Art* från 1986. Boken saknas dock i svensk översättning. I och med att jag läser ryska flytande, då detta är mitt modersmål, har jag valt att gå till originalkällan för boken och läsa den på ryska. Efter de ryska citat som jag använder mig av i denna uppsats ligger en svensk översättning som jag själv har gjort.

Vygotskij skrev att en konstnärlig bild och ett konstverk:

... есть совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоцию», а искусство в целом есть общественное чувство, «восприятие» которого требует высочайшей деятельности психики.

(Психология искусства, 1986)

Min egna översättning av Vygotskijs citat:

... är en samling estetiska tecken som syftar till att väcka känslor hos människor, och konsten som helhet är en social känsla, vars "uppfattning" kräver psykets högsta aktivitet.

Vygotskij definierar kreativ aktivitet som:

... деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке.

(Психология искусства, 1986).

Min egna översättning av Vygotskijs citat:

...mänsklig aktivitet som skapar något nytt, vare sig den skapas av kreativ aktivitet, något från omvärlden eller en välkänd konstruktion av sinnet eller känslan, som lever och bara finns i personen själv.

Vygotskij trodde att inte bara ett fåtal utvalda talanger, som skapade stora konstverk, gjorde stora vetenskapliga upptäckter eller uppfann någon form av förbättring inom teknikområdet besitter förmågan att vara kreativ. Kreativitet finns hos alla genom att en person föreställer sig, kombinerar, förändrar och skapar något nytt.

Vygotskij upptäckte att grunden för fantasin alltid är uppfattningar som tillhandahåller materialet från vilket det nya kommer att byggas. Sedan kommer processen att bearbeta detta material – kombinera och rekombinera. Komponenterna i denna process är dissociationer (analys) och associationer (syntes) av det upplevda. Den kreativa fantasins aktivitet slutar inte där. En hel cirkel kommer att slutföras när fantasin förkroppsligas i externa bilder. Sådana bilder kommer att förvandlas till saker, börja verkligen existera i världen och påverka andra saker och människor.

Vygotskij angav två typer av fantasi: plastisk (objektiv) och emotionell (subjektiv). I den första är bilden uppbyggd huvudsakligen av material från yttre intryck (vad vi ser och hör), och i den andra från element tagna inifrån (personens tankar och känslor).

Enligt Vygotskij är det själva mekanismen som ger ett inre språk för våra känslor – fantasibilder. Det är det som ger oss förmågan att välja ut delar av verkligheten och kombinera dem.

Это влияние эмоционального фактора на комбинирующую фантазию, психологи называют законом общего эмоционального знака. Сущность этого закона сводится к тому, что впечатления, или образы, имеющие одинаковый эмоциональный отпечаток, то есть, производящие на нас

сходные эмоциональные воздействия, имеют тенденцию объединяться между собой, несмотря на то, что никакой связи ни по сходству, ни по смежности между этими образами не существует налицо, получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющие разнородные элементы, вступившие в связь

(Психология искусства, 1986).

Min egna översättning av Vygotskijs citat:

Detta inflytande av den emotionella faktorn på den kombinerade fantasin kallas av psykologer för det allmänna emotionella tecknets lag. Kärnan i denna lag är att intryck eller bilder som har samma känslomässiga prägel, det vill säga som ger liknande känslomässiga effekter på oss, tenderar att förenas med varandra, trots att det inte finns någon likhet mellan dessa bilder, det visar sig vara en kombinerad produkt av fantasin, som är baserad på en gemensam känsla, eller ett gemensamt känslomässigt tecken, som förenar heterogena element som har ingått en relation.

Vygotskij skrev att kreativ aktivitet inte uppstår omedelbart, utan långsamt och gradvis och utvecklas från enklare former till mer komplexa. I varje människas barndomsperiod har kreativ aktivitet sin egen form, och då visar det sig vara direkt beroende av andra former av vår aktivitet.

4. Metod

För att uppnå syftet med arbetet använde jag mig av observationer samt kvalitativa intervjuer med fem pianopedagoger. I detta kapitel beskrivs hur jag gick tillväga för att samla in empiri om hur pianolärare jobbar med barnens kreativa tänkande. Här beskrivs också hur analysen genomfördes av det resultat som jag fick och de forskningsetiska principerna som jag har använt mig av under arbetets gång.

4.1 Genomförande

Som metod till arbetet valde jag att använda mig av strukturerade observationer och kvalitativa intervjuer som komplement till observationerna (Bjørndal, 2007). Jag tyckte dock efter en första preliminär analys av materialet att det inte räcker att bara observera lektionerna. För att få hela bilden behövde jag prata med lärarna och ställa klagörande frågor utifrån vad jag såg. Dessa frågor ställde jag också för att undvika mina egna spekulationer om lärarnas arbete med eleverna. Det gjorde

jag eftersom uppsatsen ämnade att undersöka på vilket sätt som pianopedagoger utvecklar barnens kreativa tänkande för att uppnå undervisningsmål. Syftet med observationer inom pedagogiken är att observera något som är av pedagogisk betydelse samt att kunna lägga situationen till rätta för ett så bra lärande som möjligt (Bjørndal, 2007). Syftet med kvalitativa intervjuer är att förstå ett ämne utifrån den intervjuades egna perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Genom att kombinera dessa två metoder kunde jag se på situationer från olika vinklar. Jag kunde analysera vad en lärare styrs av när hen väljer ett eller annat sätt att jobba med elevers kreativa tänkande. Jag kunde observera elevens reaktion på lärarens handlingar. Men eftersom jag inte intervjuade eleverna kommer detta att förbli min subjektiva bedömning.

I följande avsnitt beskrivs vad observationer och kvalitativa intervjuer innebär samt vilka mina informanter var och vilka etiska riktlinjer som har följts under arbetets gång.

4.1.1 Observationer

Ordet *observation* är från början latin och betyder *att iakttä* eller *att undersöka* (Bjørndal, 2007). Observation är studier av människor i syfte att undersöka vilka situationer de naturligt möts i och hur de brukar uppföra sig i sådana situationer (Repstad, 2007). Observationer är framför allt användbara när vi ska samla information inom områden som berör beteenden och skeenden i naturliga situationer (Patel & Davidson, 2015). I min undersökning har jag ägnat mig åt observationer av *första ordningen* (Bjørndal, 2007), vilka föreligger då en utomstående observerar den pedagogiska situationen och har detta som primär uppgift. Jag har genomfört observationer på två olika sätt: Jag har delvis använt den strukturerade typen av observationer (Patel & Davidson, 2015) som förutsätter att vårt problem är så väl preciserat att det på det hela taget är givet vilka situationer och vilka beteenden som ska ingå i observationer (Patel & Davidson, 2015). Jag har även valt en öppen observation (Repstad, 2007) när man berättar vad man gör, även om man inte nödvändigtvis behöver berätta detaljer om vad man tittar efter eller vilka frågeställningar man har. För att skriva ner mina tankar och funderingar som jag fick använda jag mig av *en loggbok*. Syftet med loggskrivandet är att genom en skriftlig reflektion skapa en djupare förståelse av något som skett (Bjørndal, 2007). Loggskrivandet kan även uppfattas som en metod för främjandet av den inre dialogen – genom loggboken pratar vi med oss själva och lyssnar till oss själva (Bjørndal, 2007). I min undersökning använde jag en *ostrukturerad loggbok*, vilket innebär att man förhåller sig öppen för att upptäcka saker och ting

som är halvt omedvetna för en eller som man inte tagit sig tid att fundera över (Bjørndal, 2007).

4.1.2 Kvalitativa intervjuer

Som komplement till observationer som är en huvudmetod i min undersökning använde jag mig av kvalitativa intervjuer. Jämfört med en ensidig yttre observation ger intervjun både en möjlighet att upptäcka detaljer som man annars kunde ha förbisett och en förståelse för den intervjuades perspektiv (Bjørndal, 2007). Den kvalitativa intervjun grundas på fenomenologiska filosofin som pekar på ett intresse av att förstå den relevanta verkligheten utifrån människors uppfattning av vad den är (Kvale & Brinkmann, 2014). Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, vilket innebär att man aldrig i förväg kan formulera svarsalternativ för respondenten eller avgöra vad som är det "sanna" svaret på en fråga (Patel & Davidson, 2015). I den kvalitativa intervjun är temat i huvudsak klart och informanten styrs varsamt i den riktningen för att inte uppehålla sig vid sidospår (Repstad, 2007).

4.2 Urval av informanter

Eftersom syftet med denna uppsats var att ta reda på hur pianopedagoger jobbar med barns kreativa tänkande ville jag finna lärare som jobbar på olika typer av musikskolor. Genom att välja informanter med olika erfarenheter och undervisningsvillkor var min förhoppning att visa på några aspekter av pedagogers arbete med elever. Då jag själv studerar till pianopedagog och tidigare har arbetat väldigt mycket i en musikskola samt har träffat många aktiva pianopedagoger under auskultationer och som kollegor, valde jag att ta kontakt med de pianopedagoger jag tycker har en rik undervisningserfarenhet samt en erfarenhet av att undervisa små barn.

Jag tog kontakt med fem pianopedagoger, alla verksamma i Stockholmsområdet. För dem berättade jag om mitt examensarbete och frågade om jag fick observera några deras lektioner och ställa några frågor i slutet. När jag fick svar på att de ville delta i min undersökning bokade vi in en tid för mitt besök. Här nedan följer nu en kort presentation av informanterna i studien.

4.2.1 Informanter

Informant 1 - en pianolärare med ca 30 års undervisningserfarenhet. Jag fick observera fem lektioner vilka genomfördes både i grupp och enskild. Eleverna var i ålderskategorin 9–13 år.

Informant 2 - en pianolärare som har undervisat i 38 år. Jag var med på fyra enskilda lektioner som var 20 min långa och elevernas åldrar var 9–14 år.

Informant 3 - en pianolärare med ca 45 års arbetslivserfarenhet. Jag observerade sju enskilda lektioner som var 20 min långa. Eleverna var i åldersgruppen 8–13 år.

Informant 4 - en pianolärare med 20 års arbetslivserfarenhet. Jag fick observera tre enskilda lektioner som var 20 min långa och elevernas åldrar var 11–13 år.

Informant 5 - en pianolärare med mer än 40 års arbetslivserfarenhet. Jag var med på fyra enskilda lektioner som var 30 min långa. Eleverna var i ålderskategorin 8–10 år.

4.3 Etik

I den här uppsatsen har jag följt Vetenskapsrådets fyra huvudkrav: *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2017). Dessa krav finns för att skydda deltagarnas integritet. Informationskravet uppfyllde jag genom att beskriva mitt undersökningsområde – först via mail och sedan muntligt när jag mötte informanterna. Samtyckeskravet följdes genom att jag informerade informanter att deras deltagande är helt frivillig och de kan avbryta sin medverkan om de vill det. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att jag har valt att inte ange informanternas riktiga namn utan har skrivit i stället ”Informant 1”, ”Informant 2” osv.

4.4 Insamling

För att få tillräckligt med information för denna undersökning var jag på besök hos fem pianopedagoger. Alla hade individuella pianolektioner som var 20 min långa. En av lärarna hade också tre lektioner i grupp med två samt tre elever i varje grupp. Mina observationer skedde utan något inspelningsprogram. Jag gjorde anteckningar och kommentarer i loggboken i stället under tiden jag gjorde

observationerna där jag beskrev lektionens upplägg, vad eleverna spelade och hur läraren jobbade med varje stycke som spelades på lektionen. Eftersom mitt syfte var att ta reda på vilka verktyg pianoläraren använde för att utveckla barnens kreativa tänkande antecknade jag noggrant mina beaktande av den här typen av lärarens jobb. Direkt efter det att observationen var avslutad skrev jag ner mina reflektioner i loggboken. Att anteckna både under och efter observationen av undervisningen är en fördel eftersom observatören får en så fullig information som möjligt om situationen (Bjørndal, 2007).

I slutet av alla lektioner eller när en lärare hade paus mellan undervisningspassen gjorde jag en kort intervju med pedagogen som bestod i snitt av fyra-fem frågor. Syftet med frågorna var att stödja de uppfattningar som jag fick under observationerna. För att kunna koncentrera mig på det som informanterna berättade för mig gjorde jag ljudinspelningar på min telefon med informanternas tillstånd till detta. Fördelen med denna typ av registrering är att intervjupersonernas svar registreras exakt (Patel & Davidson, 2015). Efter att intervjuerna genomförts försökte jag att transkribera dem så snart som möjligt. Under transkriptionsarbetet försökte jag hitta några lämpliga citat i varje intervju för att använda dem i nästa del av uppsatsen som handlar om resultat. Efter att ha transkriberat intervjuerna lyssnade jag igenom dem på nytt och läste transkriptionerna för att se om att de överensstämde.

4.5 Analys

Eftersom mina synintryck var ”frysta” i form av observationsanteckningar och loggbok samt att jag gjort ljudinspelningar av intervjuerna gav det mig en möjlighet att bearbeta erfarenheterna på ett betydligt mer systematiskt sätt (Bjørndal, 2007). I text skrev jag ut det vad som hände under observationerna och det som sägs på ljudinspelningarna så att jag fick en text att arbeta med (Patel & Davidson, 2015). Jag har transkriberat alla intervjuerna utifrån kvalitativ innehållsanalys för att få fram innehållet och kunna identifiera framträdande teman och mönster (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån mina anteckningar fick jag fem kategorier som var gemensamma för alla fem pedagoger och som kan kopplas till Vygotskijs teori om lärande och kreativitet. Det är improvisationen, sången, språket, lyssnandet och fantasin. Jag noterade dessa kategorier för respektive utsagda samt klippte ut de olika utsagorna som citat och sorterade dem under dessa preliminära kategorier. Eftersom analys alltid innebär att fokusera på något så är det möjligt att förbise annat (Bjørndal, 2007) försökte jag att lyfta fram det som är

direkt relaterad till Vygotskijs teori och analysera hur det som hände i ett klassrum speglar Vygotskijs tankar om utvecklingen av elevens kreativa tänkande förmågor. Därför försökte jag under bearbetning fokusera mig på det som är särskilt relevant uppsatsens syfte och finna likheter mellan mina observationsanteckningar samt citaten från informanterna och teorin.

5. Resultat

I det här kapitlet vill jag presentera resultatet av de analyserna som gjorts av observationerna och de kvalitativa intervjuerna med fem pianopedagoger. Jag ska analysera fem kategorier som jag har lyft fram under mina observationer. Dessa kategorier är kopplade till Vygotskijs teori om barns kreativa tänkande utveckling.

5.1 Improvisationer

Några informanter i undervisningen använde improvisationer som ett sätt att låta eleverna hitta på något eget i musiken. Improvisationerna var i snitt en minut långa. Vissa lärare satte igång improvisationsövningar i början av lektionen men det var också de som flyttade det till slutet av lektionstillfälle. Den första informanten berättade för mig att hen brukar börja improvisera med sina elever så snart det finns något utrymme på lektionen.

Det kan vara inom ramen ”gör vad du vill”, sedan kan det vara inom fem toner, det kan också vara bara på svarta tangenter, då tar eleverna ett steg vidare i sin egen kreativitet, de kan göra det hemma och komma hitta på egna små snuttar av melodin. (Informant 1).

De flesta av improvisationerna som jag fick observera stöddes med lärarnas ackompanjemang. Den tredje läraren vars lektioner jag observerade ackompanjerade i olika genrer med användning, exempelvis, popkomp och jazzkomp under en improvisations gång. ”Jag improviserar för att eleverna inte ska bli ”rädda”. Gällande unga elever - att få igång de fem fingrarna. Vissa är väldigt kreativa och hittar direkt vad de vill göra, men så är inte i början” (Informant 3). Eleverna jag observerade improviserade ganska beslutsamt och vågade prova nya saker vid instrumentet. Det var tydligt att lärarens ackompanjemang inspirerade dem.

En annan lärare provade en typ av improvisation där eleven ackompanjerade sig själv. I detta fall visade läraren ett enkelt ackompanjemang som såg ut som några

brutna ackord. Eleven fick spela den givna melodin med vänster hand och hitta på en lämplig melodi i den högra handen. Det kändes att det inte var lätt för eleven. Senare blev det tydligt från intervjun med läraren att denna metod lär eleven inte bara att spela en melodi med en hand, utan att skapa ett fullfjädrat musikstycke. Och detta sätter igång kreativa processer i elevens tänkande.

Några informanter påpekade att det kan vara svårt att göra improvisationsövningar med tonåringar. Vissa elever är väldigt måna om att göra rätt, de vill gärna spela det som står i notbilden och det är väldigt svårt för dem att lyssna och spela på gehör och då tycker de att improvisation är ganska jobbigt. Enligt den första informanten är det svårare att komma vidare men det är desto viktigare att försöka på något sätt. ”Man kan hitta ett annat sätt – hitta på en text eller hitta efter karaktär – klangen” (Informant 1). Med en av sina elever i tonårsålder använde denna lärare en kort dikt som eleven behövde skildra med hjälp av musik. Som ett resultat kunde jag som lyssnare höra ”den starka vinden” i elevens framförande, som sedan ändrades till ”stilla väder”. I detta fall väckte improvisationen elevens fantasi och visade eleven vilka bilder som kan skapas med musikaliska ljud.

5.1.1 Sången

Enligt Vygotskij (1995) kan en estetisk upplevelse ha en stor påverkan på individens beteende. Han hävdar att estetiska upplevelser har en exakt modell: *stimulering*, *bearbetning* och *respons*. Sången är en typ av en sådan estetisk upplevelse. För att förstå vad som avbildas med hjälp av musikaliska ljud och i vilka relationer ljudintonationerna är, krävs ett komplex tanke- och associationsarbete av eleverna. Alla observerade pianolärare använde aktivt *sång* i sin undervisning. Ju yngre eleven var, desto oftare sjöng lärarna under elevens pianospel. Den tredje informanten använde sången som ett rytmisk stöd till eleverna.

Vad det gäller de yngsta barnen så väljer jag att sjunga eller att få en rytmisk uppfattning av det som händer. Det rytmiska är oerhört medryckande. Och det märker man med små barn som har svårt med rytmik, de har också svårt att bli engagerad på något sätt. Jag försöker stimulera den rytmiska sidan väldigt tidigt. Det kan göras på olika sätt, bland annat genom sången. (Informant 3)

Flera lärare sjöng melodin tillsammans med elevernas spel för att stimulera dem till att framera och lyssna på olika musikaliska nyanser. ”Sången använder jag väldigt mycket och alla mina elever får sjunga från början för att lära sitt öra, hjärna. Motorik fungerar ofta bättre om man sjunger till” (Informant 2).

Den femte informanten tyckte att sång hjälper eleverna att spela mer medvetet och musikaliskt. Jag har märkt att när eleverna sjöng den melodin som läraren spelade hade eleverna bättre klang på pianot. ”Det är en dålig vana att lära sig noter mekaniskt när fingrarna går före medvetandet. Sången gör det möjligt att aktivera medvetenhet och auditiv kontroll över sina fingrar” (Informant 5). Genom att sjunga och spela melodin var eleverna mer kritiska till sitt framförande. Sången hjälpte dem att framera bättre och spela med mer uttryck.

5.1.2 Språket

De flesta av informanterna tyckte att språket hjälper till mycket för att hitta den nödvändiga karaktären i det spelande stycket. Vissa lärare berättade för eleverna om den genre i vilken pianostycket är skrivet. En elev spelade *Menuett* av Mozart och läraren förklarade att det är en dansrytm i lugn trefjärdedelstakt. Efter det fick eleven imitera dansen på pianot och känna till att det lät elegant och ceremoniellt.

Man kan använda ett annat språk med äldre elever, det blir mer flöde i musiken, man kan hantera skeendet med ett mer vuxet perspektiv. Med nybörjare är man mer begränsad, då tar man till crescendo, diminuendo, piano, legato, staccato, ritardando... Artikulationen är också väldigt viktigt, all information som står i stycket måste man titta på och förstå vad den betyder. Man ska förstå genren och veta vad man ska göra faktiskt för att det ska låta fint. (Informant 2)

I intervjuerna framkom det att muntlig förklaring bidrar till intellektuellt utbyte mellan lärare och eleven. De flesta lärare var lyhörda till elevernas uppfattning av styckets karaktär. De frågade eleverna om hur de tyckte att stycket skulle framföras. Den tredje informanten försökte alltid fråga hur eleverna ville spela ett stycke och berättade för dem vilka resultat de kunde få.

Spelar du för långsamt så får det konsekvenser, spelar du för fort – får du ett annat resultat. Man måste resonera ihop och sedan får man bestämma sig vad man ska göra. Eller att man har ett kritiskt omdöme – vad fungerar inte här eller varför blir du rädd här eller varför blir du stel här eller blir det bättre om du gör det på det sättet. Det är mer intellektuell dialog med äldre elever. (Informant 3).

Den femte läraren kom på en kort berättelse som illustrerade styckets innehåll. Det var en kort historia som läraren skrev ner i noter under lektioner. ”Man blir inspirerad när man befinner sig i något – i någon sorts berättelse, musik. Till exempel spelar du något, minns en scen från en film och tänker att om du visar den här scenen för tillfället kommer hela bilden att ’gå ihop’ (Informant 5). Det gjorde

eleven mer inspirerad. Några lärare påpekade på den stora betydelsen av anteckningar som redan finns i noter. De förklarade till elever de musikaliska termerna som fanns i notbilden och utmanade eleverna att uttrycka alla dessa nyanser i sitt spel. ”Jag skriver ner de italienska orden – *ritardando*, *legato*, *staccato*... och så frågar jag vad det betyder? Hur skulle man spela då?” (Informant 2). Det var ett gemensamt arbete på lektioner och fyllde stycket som framfördes med en mer mening.

5.1.3 Lyssnandet

Enligt Vygotskij (1995) är lyssnandet inte bara en uppfattning av elementära ljudsignaler. Genom att lyssna på ett musikstycke uppfattar barn styckets *stil*, *form* och *innehåll*. Utifrån detta är lyssnandet en aktiv, medveten aktivitet som kräver vissa ansträngningar från elever. Att *lyssna* på musik på detta sätt gör det möjligt att *tänka*, *utvärdera*, *jämföra* och *föreställa sig*. Lyssnandet förbättrar också förmågan att memorera ett musikstycke.

Under observationerna lade jag märke till att de flesta pianolärare uppmuntrar sina elever till lyssnandet. Den tredje informanten uppmuntrade elever till att lyssna på olika inspelningar som finns på Youtube eller Spotify för att få en förebild på hur ett stycke kan låta. ”Lyssna på musik för att använda gehöret utan fingrarna, framförallt gäller det poplåtar. Piano-transkriptioner av poplåtar är ofta vokala och elever måste skaffa en stark känsla för det som sjungs som vi gör med fingrarna sedan” (Informant 3).

Den andra informanten berättade för mig att genom att lyssna på andra artister kan elever bli nyfikna på det stycket som de spelar och hitta sin egen väg av framförande av musikstycket.

Jag brukar säga: ”Så här tänker jag. Men titta och lyssna på Spotify, det finns massa olika versioner av allting, det finns någon annan artist som tolkar låten på helt annat sätt, finns massa olika sätt man kan framföra stycket på. Lyssna fram och känna vad du tycker. (Informant 2).

Några andra av lärarna uppmuntrade eleverna till att lyssna på sig själv, på det som de gjorde vid pianot. Enligt den andra informanten lär eleverna sig att spela med olika tempo och använda dynamiken genom att lyssna på sig själv. ”Att man ’bromsar in’ och får ett avslut, då brukar de säga: ’Åh, vad fint det är!’ Och de ligger alltid kvar med händerna och lyssnar på toner innan de tar bort” (Informant 2).

Första informanten berättade att det handlar om att kontrollera klangen med oronen, att ha en stark inuti-känsla och uppfattning av vilket resultat eleven vill ha.

Vad känner du när du spelar det här? Vilken känsla får du, vad tycker du?
Hur låter det, hur det ska spelas – mjukt och känsligt eller ska det spelas stadigt? Lärare säger inte bara: ”Gör så här!” utan det finns utrymme för en egen tolkning om man jobbar med ett stycke. (Informant 1).

Under observationerna har jag märkt att det var svårt för nybörjarelever att spela med musikaliskt uttryck. Några lärare stödde elever med sitt ackompanjemang som var väldigt uttrycksfull. Den fjärde informanten använde improvisationen i ackompanjemanget. ”Jag försöker spela så vackert det går även om det är *Blinka lilla stjärna*. Jag tror verkligen på att förebilda och försöka spela så fint det går. Jag improviserar mycket också och hittar roliga klanger och roliga komp bakom” (Informant 4).

Jag har märkt att lärarna använde ackompanjemanget för att stimulera elever till ett mer engagerat framträdande – att väcka upp deras fantasi. Och det gick bra. Genom att lyssna på lärare försökte eleverna hitta en gemensam stämning.

Jag försöker alltid fylla rummet med musik så att eleverna känner att det är en musikalisk kontext som de har hela tiden, inte bara att trycka på toner. Att man är i ”musikläge”. Jag utgår alltid från spelglädje och det fina i musiken, man ska känna att det är musik vi håller på med, inte någon uppgift, det gör jag både med små och stora elever. (Informant 4).

Den tredje lärare spelade mycket själv för sina elever. Enligt honom var syfte med detta att stimulera elever till att prova imitera sin lärare. ”Det finns olika väg att nå det klingande resultatet. Ibland säger jag ’Härma mig!’ (Informant 3). Och det gav också resultat. Eleverna reagerade positivt när de fick höra de nya musikaliska intonationerna antagna från läraren.

Den andra informanten spelade lite överdrivet för sina yngre elever och det gav resultat. ”Även om det är enkla sånger (jag börjar min undervisning bara på de två svarta tangenterna) spelar jag så fint jag kan och då tänds det något i deras ögon. ’Åh, vad fint det är!’, fast det är bara två toner” (Informant 2). Barnen förstod då att spela piano är inte bara att trycka ner tangenter utan det handlar om att kunna uttrycka sina känslor.

5.1.4 Fantasin

Vygotskij påstod (1995) att fantasin spelar en viktig roll i barns utveckling. Fantasin vidgar gränserna för ett barns livserfarenhet eftersom barn kan föreställa sig något som barn ännu inte har sett bara utifrån en vuxens uttalandet. I observationerna framkom det att lärare väljer att ofta leka med elevernas fantasi men det gäller mest elever i låg ålder.

Små barn som är i fyra till sex års åldern – de är väldigt kreativa. Det kan vara dagens tema, djur. Okej, då spelar vi om djur, vi improviserar djur på pianot, vi spelar djur på varje finger. Det är snarare en vinst att titta på vad är det de intresserade av just nu. Då blir det en tillgång. (Informant 1).

Den tredje informanten imiterade stormen på pianot medan eleven improviserade på tangenter. Syftet var att tillsammans ”måla en bild”. I början var musiken lugn då de imiterade stilla väder. I mitten av improvisationen började musiken blåsa upp som en storm och i slutet blev det stilla igen. Läraren frågade sin elev om hen kunde imitera sin farfar på pianot. Efter det fick eleven kopiera en bebis. Som resultat kunde eleven spela med olika klang, använde dynamiken och fraseringar.

Den femte läraren pekade på att det finns ett annat sätt att utveckla barns fantasi. Enligt pedagogen behöver elever berika sin inre värld genom att ständigt lära sig nya saker och kunskaper. ”Jag rekommenderar att lyssna mycket på musik – både på inspelningar och på konserter, gå på utställningar, promenera och lyssna på fågelsång, att resa. Det är viktigt att läsa mycket. Allt kan inspirera: film, litteratur, musik” (Informant 5). Denna lärare berättade för mig att det borde finnas böcker och inspelningar av olika artister i närheten. Det är så man sakta börjar förstå vad man spelar om, det är så inspirationen kommer.

5.2 Sammanfattning av resultatet

Resultatet visar att det är pedagogens komplexa arbete som bidrar till elevens kreativa tänkande och utveckling. Improvisationen uppmuntrar elever att tänka annorlunda, inte vara rädd för att prova nya saker och att experimentera. Vissa pedagoger beskrev improvisationen som ett sätt att starta kreativa processer i elevernas sinne. Andra upplevde den som ett komplement vilket stödjer elevens förmåga och vilja att utöka sin musikaliska förmåga. Att läraren sjunger melodin hjälper eleven att känna musikaliska fraser, stimulera användningen av en mer varierad dynamik samt uppmuntrar eleven att känna musik som ett flöde som eleven kan kontrollera själv. Diskussion om kompositörens avsikt, styckets karaktär och de känslor som musiken väcker hos eleven är också en viktig aspekt i lärarens skapande arbete. Resultatet visar också att elever behöver lyssna mycket på musik för att vidga sina vyer och förståelse för musik, få fler exempel på framföranden av stycket och få stimulans att försöka hitta på något eget.

Både i mina observationsanteckningar och intervjuer framkom det att tidsfaktorn påverkar lärarnas val av det som de prioriterar under lektionens gång. Undersökningen visade att det ofta är svårt att jobba noggrant med styckets musikaliska uttryck när en lektion bara är 20 minuter lång. Samtidigt väljer de flesta av informanterna att

improvisera med elever med tanke på att lära dem att lyssna på sig själva under musicerandet och hitta på något eget för att uttrycka sina känslor. Flera lärare försökte stimulera eleverna att självständigt jobba med pianostyckens karaktär genom att lyssna på olika inspelningar som finns på Youtube eller Spotify och välja det sättet att framföra stycket som ligger nära elevens hjärta.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet i förhållande till tidigare presenterad forskning och annan bakgrundslitteratur. I efterföljande avsnitt resonerar jag kring mina metodiska val, valet av teoretisk utgångspunkt och behovet av framtida forskning. Jag diskuterar utvecklingsmöjligheter inom området kreativt tänkande i pianoundervisning. Slutligen beskriver jag vad resultatet i arbetet eventuellt kan visa på.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med detta arbete var att visa på hur pianopedagoger arbetar med elevers kreativa tänkande samt att ta reda på faktorer som påverkar lärarnas användning av olika verktyg och deras val av metoder i sin undervisning. För att möjliggöra detta har jag observerat pianolektioner av fem pianopedagoger som undervisar i olika musikskolor i Stockholm och efter det genomfördes fem kvalitativa intervjuer. Resultatet visade att det finns några komponenter i pianolärares arbete som bidrar till elevens kreativa tänkandes utveckling. Bland annat framkom det att sången och lyssnandet har störst inflytande på elever. Både lärarens framträdande av pianostycket och lyssnandet på en bra inspelning på YouTube eller Spotify påverkar elevens förmåga att tänka kreativt och uppmuntrar till att aktivera sin skapande fantasi. Samtidigt visade resultatet att språket har en stor betydelse. Pedagogen behöver skapa någon kort historia omkring det framträdande stycket för att eleven kunna förstå tonsättarens idé och försöker återberätta det med hjälp av musik. I detta avsnitt diskuteras resultatet i förhållande till tidigare litteratur och forskning samt jag förklarar val av metod och diskuterar om hur resultatet av detta arbete kan bidra till pianopedagogers uppfattning om kreativ utveckling av sina elever.

6.1.1 Improvisera för att tänka kreativt

Resultatet av denna studie visar att improvisationer är aktivt inkluderade i pianoundervisning och ofta används av pedagoger med syfte att psykologiskt "befria" elever. Informant 5 påpekar att improvisationsövningar utvecklar elevens minne, tänkande, observation, beslutsamhet, logik och intuition. Den ryske pedagogen Maklygin skriver att improvisation betyder mycket för pianoelever (Maklygin, 1997). Enligt honom utvecklar musikaliska improvisationer elevernas kreativa förmågor och syftar till att

stödja elevernas självständighet och initiativ. Dessutom ger improvisation ett stort intresse för musikkonsten i allmänhet och utvecklar elevernas vilja att vara en aktiv deltagare i en unik och intressant process - kreativitet. Enligt Nachmanovitch (2010) är improvisation aktiv intuition, ett sätt att upptäcka musan och lära sig att reagera på hennes anrop. Även ett arbete av mycket strukturerad, kompositorisk art börjar med denna alltid överraskande process av fritt fantiserande. Som ett slags utbildningssystem inkluderar improvisationer alla typer av musikaliska och uppträdande aktiviteter av elever och bidrar till det aktiva självuttrycket av elevens personlighet. Men Informant 3 understryker att utvecklingen av improvisationsfärdigheter i pianolektioner blir framgångsrik om elever kommer att ha mer kreativa uppgifter för att komponera, välja och transponera olika melodier samt själva inlärningsprocessen av improvisationer kommer att vara systematisk.

Alla deltagare av denna undersökning är eniga om att improvisationer är grunden för barns musikaliska kreativitet. Pedagogens uppgift är inte bara lära elever att spela ett instrument, utan också utveckla konstnärligt, kreativt tänkande och lära den att förstå musik (Maklygin, 1997).

Resultatet visade att flera pedagoger försöker väcka elevens fantasi via leken. Informanter berättade om att improvisationer är den mest tillgängliga formen av musikaliskt uttryck för elever, där de avslöjar sina kreativa förmågor och visar självständigt musikaliskt tänkande genom lek. Vissa lärare berättade en kort historia och erbjuder elever att hitta på någon melodi som passar berättelsen. Andra pedagoger leker med instrumentets olika register och erbjuder att avbilda hur olika djur låter. Nachmanovitch (2010) skriver att improvisation är lek, kreativitetens startpunkt i det mänskliga växandets cykel och en av de stora primära livsfunktionerna. Utan leken är inläring och utveckling omöjliga. Lek är alltid en fråga om sammanhang. Den är inte vad man gör, men hur man gör något (Nachmanovitch, 2010).

Resultatet visade att improvisationer gör elever flexibla. Den hjälper elever att omorganisera deras skilda förmågor, identitet, så att de kan brukas på oförutsedda sätt. Dessutom väcker improvisationer elevernas association. Enligt Vygotskij (2005) ingår associationen i fantasiprocessen och kan genomföras från olika utgångspunkter och anta olika former.

6.1.2 Att härma och imitera läraren

Resultatet visade att pianopedagoger ofta använder imitation och förebildning som ett sätt att utveckla elevens kreativa tänkande. Lärarens egna exempel är det starkaste budskapet i undervisning. Enligt Schenk (2006) kommer ordens inverkan alltid att överskuggas av den enorma naturliga och inbyggda styrkan i förebilderna:

Eleverna kommer alltid att påverkas mer av hur vi själva spelar eller sjunger, hur vi själva sitter eller står, av våra egentliga attityder till olika typer av musik och till musikaliska framträdanden, och av vår egentliga tolerans för olika kulturer och personlighetstyper, än av allt som vi säger i ord. (Schenk, 2006).

Observationerna visade att det ofta är lättare för elever att förstå ett pianostyckes karaktär genom att lyssna på lärarens spel. Det är inte bara en lättare utan ofta en snabbare väg till elevens fantasi. Men resultatet blir bättre om läraren kombinerar båda metoderna. Annars riskerar eleverna att stagnera. En absolut ren imitation utan utrymme för vare sig egna initiativ eller elevernas egna profiler leder emellertid till stagnation (Schenk, 2006). Det händer för att förnyelsen och individualiteten saknas. Under observationer märkte jag att flera pedagoger efter att de framträdde ett pianostycke diskuterade med elever om deras attityd och vad de tänker kan spelas annorlunda eller om det finns en annan synvinkel på stycket. De unga pianisterna lärde sig låtar genom att de härmade, men genom kreativitet och de egna personligheterna gjorde de också låtarna till sina egna och satte därmed en egen prägel på dem.

6.1.3 Samspel

Mitt resultat visade att unga elever upplevde det som något kreativt och musikaliskt att pedagogen spelade tillsammans med eller ackompanjerade dem. Att spela tillsammans skapade en känsla av flöde då eleverna försökte följa läraren, smälta samman till en helhet och då uppstod ett samspel mellan lärare och elev. Ackompanjemang, enligt Schenk (2006), ger den viktiga instrumentala förebilden. Observationer visade på ett stort intresse bland elever för ensemblespel med lärare. Lärarens ackompanjemang upplevdes som ett stöd och som ett sätt att bilda ett musikaliskt sammanhang. Det är det som Schenk (2006) menar också – att ackompanjemang kan sätta upplevelsen i främsta rummet och ge harmoni, rytm, tempo, karaktär, frasering, sammanhang, jag-kan-känsla och mycket mer. Detta kan relateras till Vygotskij's teori om att det som barnet ser och hör blir på så vis de första stödjepunkterna för dess kommande skapande. Genom samspel med lärare samlar elever material ur vilket dess fantasi i fortsättningen skall skapa.

6.1.4 Förebilder och metaforer

Musik är tonkonst. Musik erbjuder inga synliga bilder, talar inte genom ord och begrepp - bara i toner. Och ändå talar den lika klart och begripligt som ord, begrepp och synliga bilder gör. (Neuhaus, 2000).

Eftersom musik är ton, är arbetet med klangen interpretens första och viktigaste pedagogens uppgift och plikt, menar den sovjetiske pianisten och tillika pedagogen

Heinrich Neuhaus (2000). Men mitt resultat visar att de flesta pedagoger inte ägnar tillräckligt mycket uppmärksamhet åt arbetet med klangen. Utifrån intervjun förstod jag att orsaken ligger i brist på tid. De lärare som har 20 minuter långa lektioner hinner knappt att lösa elevernas tekniska problem och arbetet med musikaliska uppgifter skjuts upp till senare. Men som Neuhaus (2000) skriver finns det risken att eleven kommer att koncentrera sig i första hand på teknik och hans gehör och fantasi blir inte tillräckligt utvecklade och hen förmår inte lyssna på sig själv. Men resultatet visade också att en pedagog (Informant 5) som hade 30 minuter långa lektioner lyckades jobba med klangen. Denna pedagog använde aktivt metaforer för att beskriva olika tonbildningssätt. Det Neuhaus (2000) menar också, att förebilder och metaforer befruktar elevens fantasi och förbindelse med livlig demonstration påverkar såväl gehöret som rörelseapparaten och *touchen*. Samma lärare hänvisade sina elever till orkestern för att ge dem en föreställning om de orkestrala klangmöjligheterna. Schenck (2006) menar att arbeta med att upptäcka icke-traditionella ljud erbjuder rika möjligheter att utveckla fantasin och lyssnandet, lära sig om instrumentet. Det kan handla om att öppna pianolocket och knäppa på strängarna. Denna annorlunda musik uppmuntrar till att öppna fantasin och nyfikenhet. Det är det som Neuhaus (2000) skriver om – för att pianots alla utomordentligt rika möjligheter skall komma till sin rätt, bör den spelandes fantasi rymma konkreta och sinnliga klangliga bilder, rymma alla de mångskiftande *timbrer* och färger som återfinns hos den mänskliga stämman och hos alla övriga existerande musikinstrument. Däremot visade mitt resultat att flera lärare var mer intresserade av elevens tekniska förmågor. Det framgick ur intervjuer att för en god klangbild krävs av elevens spelapparat yttersta smidighet och rörlighet, vilket man kan få via olika tekniska övningar. Det menar Neuhaus (2000) också, att polyfont spel är det bästa sättet att utveckla en mångskiftande klang; att kantabla, melodiska stycken är nödvändiga för att lära sig att få pianot att sjunga; att man måste utveckla kraften i fingrarna samt ett kraftfullt anslag för att kunna spela snabbt passager med tillräcklig klarhet och plasticitet och på det sättet tillägna sig den ”toccata-aktiga” repertoaren. Men allt det här gäller mest en repertoarfråga som skulle också vara intressant att undersöka och som tas inte upp av mig i denna studie.

6.2 Metoddiskussion

Syftet med studien var att se hur pianopedagoger använder elevens kreativa tänkande för att nå sina undervisningsmål. Därför valde jag att använda mig av

strukturerade observationer eftersom de syftar till en uppmärksam iakttagelse, det vill säga att man är koncentrerad på att försöka observera något som är av pedagogisk betydelse (Bjørndal, 2007). Man observerar för att så bra som möjligt kunna lägga till rätta för lärande och utveckling. Det kändes naturligt att välja observationer som metod för min studie. Tanken var att observationer skulle ge möjligheten att ta del av olika aspekter av lektionerna men även möjligheten att ta del av stämningar i rummet. Denna metod gav mig möjlighet att ta del av både lärar- och elevperspektiv. Med hjälp av anteckningar i loggboken motiverade jag svar på mina egna frågor som gäller min undersökning. Jag försökte göra anteckningar om lektionernas gång och markera det som handlar om undervisningsmetoder samt det som man kan koppla till teori som används i denna studie. Observationerna har gett undersökningen en god grund för analys eftersom denna metod har gett mig möjlighet att ta del av olika perspektiv. Men för att kunna dra mer objektiva slutsatser använde jag mig av kvalitativa intervjuer också. Jag har pratat med pedagoger i pauser mellan lektioner och spelade in diskussioner på min telefon. Intervjuerna blev ett väsentlig tillägg till observationerna. Kvalitativa intervjuer utmärks bland annat att man ställer enkla och raka frågor och på dessa enkla frågor kan man få komplexa och innehållsrika svar (Trost, 2010). Med intervjuerna till hands har materialet kunnat analyseras utifrån olika perspektiv i efterhand och stärka trovärdigheten. Studien har utgått från fem observationer och intervjuer i en och samma stad. Jag har fokuserat mig på ett begränsat antal pianopedagoger och det innebär att det inte möjligt att dra några allmänna slutsatser utan jag har visat bara en liten del av den möjliga stora studien. Men även det litet antal deltagare kan ge en inblick i undervisningsmetoder som pianopedagoger använder för att utveckla elevens kreativa tänkande.

Gällande undersökningens teoretiska verktyg har de byggt på kategorier tagna mest från Vygotskijs teori. I förväg har jag identifierat fem kategorier som jag planerade att basera min undersökning på. De kategorierna har hjälpt till att ge en bättre helhetsbild av pedagogernas undervisning utifrån både innehåll och utförande. Men jag såg också en vis risk med att fokusera mig på mitt begränsade val då jag kunde ha missat vissa andra perspektiv och skeenden. Men jag bestämde mig för att begränsa undersökningen till dessa fem kategorier eftersom jag ansåg att de var grundläggande i Vygotskijs teori.

6.3 Musikpedagogiska implikationer

Denna undersökning kan vara till hjälp för pianopedagoger som vill utöka sina undervisningsmöjligheter. Resultatet i denna studie skulle kunna användas av pianopedagoger som ett exempel på hur man kan utveckla elevens kreativa förmåga, ge pedagoger nya idéer och, kanske, motivera till egen kreativa utveckling. I situationen där lektionstiden är ofta begränsad till endast 20 minuter är det viktigt att inte missa den kreativa komponenten i undervisningsprocessen. Lärare bör komma ihåg att huvudmålet med musikundervisning inte bara är att lära elever läsa noter och kunna spela dem på instrumentet utan att lära elever empati och tänka kreativt.

Den kända sovjetisk pianisten och pedagogen, professor vid Moskvas konservatorium Konstantin Igumnov skriver:

... Я думаю, что всякое музыкальное исполнение есть живая речь, связный рассказ. Но только рассказать – это ещё мало. Надо, чтобы в рассказе было определённое содержание и чтобы у исполнителя всегда было что-то такое, что приближало бы его к этому содержанию”. (Методика обучения игре на фортепиано, 1978).

Min egen översättning av citatet:

... Jag tror att varje musikframträdande är ett levande tal, en sammanhängande berättelse. Men att bara berätta räcker inte. Det är nödvändigt att berättelsen har ett visst innehåll och att artisten alltid har något som skulle föra honom närmare detta innehåll.” (Metodika obyčhenija igre na fortepiano, 1978).

Jag ser det som viktigt att fler pianoelever är mer engagerade i musik för att kunna framföra pianostycken med själ och inte endast mekaniskt. Detta kommer att ge ett betydande bidrag till elevers kulturella utveckling, vilket i sin tur kommer att ha en positiv inverkan på hela samhället.

6.4 Vidare forskning

Under arbetets gång funderade jag på den betydelse som kreativt tänkande har för människor. Utvecklingen av kreativa initiativ i inlärningsprocessen spelar en stor roll. Det främjar en emotionell och samtidigt mer meningsfull attityd till musik hos

elever, avslöjar deras individuella kreativa potential, väcker intresse för lektioner. Förmågan till kreativt tänkande är en viktig förutsättning för att framgångsrikt övervinna inlärningssvårigheter och det lär elever att våga fatta snabba och självständiga beslut samt ger psykologisk frihet. Oavsett att det är så viktigt finns det fortfarande inte tillräckligt mycket information i litteraturen som kan hjälpa pianopedagoger att utveckla fantasi och kreativitet hos sina elever. Men hur hinner man lösa elevens tekniska problem och hjälpa till att utveckla ens kreativa potential när tiden är så begränsad? I de flesta fall är lektionerna 20 minuter långa. Jag skulle gärna fortsätta ta del av forskning som kan belysa möjliga vägar till elevens kreativa tänkande som kan gynna pianoundervisningen i Sverige. Det vore intressant att besöka fler olika pianopedagoger för att se vilka kreativa sätt de använder för att väcka elevens fantasi. Det vore också intressant att prata med pianopedagoger om den repertoaren som de använder och ta reda på hur de väljer musikstycken för sina elever. Utgår de utifrån det att eleven bör tycka om det som hen spelar, att bli förälskad i den musiken som hen framträder? Eller finns det ett obligatoriskt program som eleven ska spela igenom oavsett att hen tycker om det eller inte? Det är mycket lättare att jobba med engagerade elever än med de som tycker att spela piano är tråkigt. Och det är två olika vägar för lärare till elevens fantasi. Det vore då intressant att ta del av pianopedagogers påhitt och egen kreativitet. Ett fortsatt arbete skulle också kunna kringla hur pianopedagoger organiserar elevens självständiga kreativa övningar och hur de motiverar elever att lära sig förstå musik, älska instrumentet som de spelar och tänka bildligt.

7. Referenser

Alekseev A.D. (1978) *Metodika obyčhenija inre na fortepiano*. Moskva: "Muzika"

Aspelin, J. (1999) *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Symposion

Barinova M.N. (1961). *Complex development of student's musik abilities in piano class*. Leningrad: Myzgiz.

Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

De Bono, E. (1984). *Tänk kreativt*. Stockholm: Bromberg.

Gabrielsson, Alf (2020). *Musikpsykologi. En introduktion*. Möklinta: Gidlunds

Hwang, Philip & Nilsson Björn (2003) *Utvecklingspsykologi* Stockholm: Natur och Kultur

Hylén, M. (2006) *Vad sätter man i handen på en nybörjare? Om hur pianolärarens val av läromedel kan påverka elevernas lärande*. C-uppsats, Malmö Musikhögskola/ Lunds Universitet.

Kempe, Anna-Lena (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt

Klingberg, Torkel (2011). *Den lärande hjärnan: om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur & kultur.

Kogan, G (2004). *U vrat masterstva. Rabota pianista* Moskva, Muzyka

Kullenberg, T. (2008) *Skapande möten - en studie i interaktionism och skapande i musik*. Magisteruppsats, Malmö Musikhögskola/ Lunds universitet.

Kullenberg, T. & Pramling, N. (2017) *Children's musical and emotional meaning making: dialogicality in instructional interaction. Mind, culture and activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2017.1351566>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB

Natanson V.A. (1963). *Voprosy fortepiannoï pedagogiki : sbornik stateï*. Moskva.

Nachmanovitch S. (2010). *Spela fritt: improvisation i liv och konst*. Göteborg

Nejgauz G.N. (1999). *Om pianospelets konst*. Stockholm: Artis.

Maklygin A.L (1997). *Improviziruem na fortepiano: ychebnoe posobie dlja pedagogov myzikal'nih shkol*. M.: Presto

Patel, R., & Davidsson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (5.). Studentlitteratur AB.

Olsson, B.I. *Åttio år med musiken som bäste vän III: Framtidsvision om den frivilliga musikundervisningen* [Elektronisk resurs]. Books on Demand.

Savshinskij S.I. (2018). *Rabota pianista nad muzykalnym proizvedeniem*. Planeta Myziki.

Sundin, Bertil (2001). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber utbildning.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3). Studentlitteratur AB

Timakin, E. (1992). *Att fostra en pianist*. Stockholm: Artis.

Tivenius, O. (2006) *Musikpedagogikens filosofiska grunder*. Örebro universitet, doktorsavhandling.

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

Vygotskij, Lev. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos

Vygotskij, Lev. S (2013). *Mishlenie i rech'*. Izdatelstvo AST

Zak Y. (1980). *Pyt' pianista*, red. Sokolova